

Lunds Universitet
Socialhögskolan
SOL 064
Vårterminen 2003

Krampjätt och Burträskbingo

**Ett aktörsperspektiv
på barns sociala liv under rasten i skolan**

Författare: Susanna Löthner

Annika Nelandersson

Handledare: Bodil Rasmusson

Abstract

The purpose of this composition was to study children as participants in their own reality and their social life during recess in school. Our ambitions were, from children's point of view, and a perspective of gender, to find out the existence and expressions of groups, leaders and rules. Our main questions regarded group constellations, the presence of leaders and the importance of rules, and boys and girls apprehension about these questions. We have chosen to study a class with ten-year old children. We have used qualitative methods, such as participant observations and group interviews. Our result showed that children make their own choices, when it comes to how, where and with whom they want to play. Adults have no saying. The children have shown us that they play together, and that they also play in groups separated by gender. Boys play many at a time and their relations are created during activities. Girls play more often in pairs, and the activity is dependent upon which relationships they have to each other. Children experience a good leader synonym with a good friend. It's important to be kind, helpful and democratic. Rules are important for both boys and girls when they're playing.

<u>Förord</u>	5
<u>Inledning</u>	6
<u>Problemformulering</u>	6
<u>Syfte</u>	7
<u>Frågeställning</u>	7
<u>Avgränsningar och perspektivval</u>	7
<u>Metod</u>	8
<u>Metodval</u>	8
<u>Etnografiskt fältarbete</u>	9
<u>Etnografins möjligheter</u>	9
<u>Deltagande observationer</u>	10
<u>Kvalitativa intervjuer</u>	10
<u>Urval</u>	11
<u>Tillvägagångssätt</u>	11
<u>Observationer</u>	12
<u>Gruppintervjuer</u>	12
<u>Analys och transkribering av vårt empiriska material</u>	13
<u>Observationerna</u>	13
<u>Gruppintervjuer</u>	13
<u>Metoddiskussion</u>	14
<u>Källkritik</u>	16
<u>Etiska överväganden</u>	16
<u>Fortsatt framställning</u>	17
<u>Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter</u>	17
<u>Barn och barndom förr</u>	17
<u>Ett nytt sätt att se på barn</u>	18
<u>Barn som aktörer</u>	19
<u>Forskning om skolgårdens lekspråk</u>	19
<u>Utvecklingsteori</u>	20
<u>Lek och regler ur ett kommunikationsteoretiskt synsätt</u>	20
<u>Grupp/Gruppbildning</u>	21
<u>Yttre faktorer</u>	21
<u>Inre faktorer</u>	22
<u>Regler</u>	22
<u>Gruppstrukturer och relationer bland pojkar och flickor</u>	22
<u>Redovisning av observationerna</u>	23
<u>Beskrivning av observationsplatsen</u>	23
<u>Redogörelse av observationsdagarna under tiden den 31/3-4/4-2003</u>	24
<u>Observationsdag 1</u>	24
<u>Observationsdag 2</u>	25
<u>Observationsdag 3</u>	26
<u>Observationsdag 4</u>	27
<u>Observationsdag 5</u>	28
<u>Sammanfattning av observationerna</u>	28

<u>Redovisning av intervjusvar</u>	29
<u>Grupperingar</u>	29
<i><u>Finns det olika grupper i skolan under rasterna?</u></i>	29
<i><u>Leker ni tillsammans pojkar/flickor i klassen?</u></i>	30
<i><u>Var på skolgården är ni helst och varför?</u></i>	30
<i><u>När ni får välja själv, vad leker ni/ gör ni helst då?</u></i>	31
<i><u>Är ni alltid men samma kompis på rasten?</u></i>	31
<i><u>Hur bestämmer ni innan rasten vem ni ska vara med? Vad händer om man ändrar sig?</u></i>	32
<u>Ledare/vem bestämmer?</u>	34
<i><u>Vad tycker ni en ledare är?</u></i>	34
<i><u>Är det bra att ha ledare?</u></i>	34
<i><u>Hur är en bra ledare?</u></i>	35
<i><u>Hur är en dålig ledare?</u></i>	36
<i><u>Finns det någon eller några ledare i klassen? I så fall vem?</u></i>	37
<u>Regler</u>	38
<i><u>Hur viktiga är regler i leken?</u></i>	38
<i><u>Kan vem som helst göra regler/ändra på regler i leken?</u></i>	38
<i><u>Vad händer om reglerna i leken inte följs?</u></i>	39
<u>Analys</u>	40
<u>Barn som aktörer</u>	40
<u>Grupper</u>	41
<u>Flick- och pojkgrupperingar</u>	42
<u>Ledare</u>	42
<u>Regler</u>	43
<u>Resultatsammanfattning</u>	44
<u>Slutdiskussion</u>	45
<u>Referenser</u>	47
<u>Övriga källor</u>	48
<u>Bilagor</u>	49
<u>Bilaga 1</u>	49
<u>Bilaga 2</u>	50
<u>Bilaga 3</u>	51
<u>Bilaga 4</u>	52
<u>Bilaga 5</u>	53

Förord

I strålade sol, piskande regn, ljumma vindar och bitande blåst och kyla, tillbringade vi vår vecka på skolgården. Barnen i "vår klass" tog oss till sig, och genom deras öppna och inbjudande sätt värmdes våra frusna kroppar. En liten hand som förstulet sökte våra händer, och värmande leende från lekande barn, gav oss kraft att uthärda väder och vind. I våra samtal med barnen fann vi en generositet, uppriktighet och en genuin glädje i att delge och anförtro oss sina tankar. Vi vill därför rikta vårt varmaste tack till barnen i "vår klass".

Vi vill också tacka vår handledare Bodil Rasmusson för inspiration och vägledning under resans gång. Hon har uppmuntrat och stöttat oss i vårt val av uppsatsämne och metoder.

Lund 22 maj 2003

Susanna Löthner

Annika Nelandersson

Inledning

Problemformulering

Idag uppmärksammas barn på ett helt annat sätt än förr. Vi använder oss av begrepp som barnperspektiv, barns rätt, barns bästa och barns behov, allt för att fokusera på dem. I dess kölvatten kommer mängder av rapporter om barns situation med stress, psykisk ohälsa, mobbning, fyllda agendor, inrutat liv och media som upptar alltmer tid från dem. Vi funderade på om risken med en för inrutad och schemalagd fritid kan vara att deras egna möjligheter till fri lek och eget utforskande blir lidande. Idag undrar vi om barn överhuvudtaget kan leka och aktivera sig själva?

Barns möte med olika institutioner börjar i tidig ålder med dagis, fritids, skola och andra aktiviteter. Barnen sammanförs i många olika grupper och måste förhålla sig till en mängd olika kontakter och intryck. ”Institutionalisering är ett av den moderna barndomens kännetecken. Allt fler barn tillbringar allt mer av sin tid i institutioner och schemalagda aktiviteter.” (Rasmusson i Bäck-Wiklund & Lundström (red) 2001, s 55).

I skolan finns det idag 1 055 700 barn i årskurs 1-9 (Statistiska Centralbyråns hemsida), och alla har rast varje dag. Där träffas de, leker, pratar och förs samman i olika grupper. Skolan är ett område som det skrivits mycket om. Det finns hyllmeter om mobbing, skolans värdegrund, skolans pedagogik och lärarens arbetsituation mm. Litteratur om barnens egen syn på sin skoltid och sina raster är inte lika lätt att hitta. Vi upplever att rasterna ofta är skildrade utifrån ett mobbingperspektiv, och inte hur barnen och deras normativa rastliv ser ut.

Eftersom vi båda har barn i skolåldern får vi näst intill dagligen olika berättelser om hur livet ter sig för barnen på rasterna. De berättar för oss vad de gör, om olika aktiviteter, med vem och hur de leker, och hur det bestäms i leken. Ofta fascinerar vi av hur barnen har upp gjorda regler för olika situationer, hur vissa tillåts bestämma mer än andra, och hur lite vi egentligen förstår av detta. När vi vuxna försöker förstå barns beteende, till exempel om någon inte får vara med och bestämma i leken, tolkar vi detta som en form av orättvisa mellan barnen. ”Det är klart att alla måste få vara med och bestämma lika mycket”, säger vi. Vi funderade på om detta egentligen handlar om något helt annat för barnen, som bara de sinsemellan förstår.

För att kunna få en förståelse för barnens liv, anser vi att man måste börja med att använda ett barnperspektiv, och inte lägga våra vuxna värderingar på saker och ting. Kursen ”Socialt arbete med barn och ungdomar”, har förstärkt vår insikt om vikten av ett barnperspektiv. Därför ville vi skriva vår uppsats där barnen fick komma till tals och där deras syn på sin verklighet lyftes fram. Vi måste försöka förstå, att varje enskilt barn har sitt eget perspektiv. Det handlar om hur omvärlden ser ut ur just det barnets synvinkel, vad just det barnet ser, hör, upplever och känner i en viss given situation (SOU, 2001:72).

Går det överhuvudtaget för vuxna att få tillträde till den värld där vi en gång för länge sedan varit, eller är denna dörr för evigt stängd? Eller för att citera Beppe Wolgers ”Barn är ett folk, och dom bor i ett främmande land” (Berg, 1992). Kunde vi möjligtvis få tillgång till detta land?

Syfte

Vårt övergripande syfte är att studera barn som aktörer i deras sociala liv under rasten i skolan. Med detta övergripande syfte som utgångspunkt vill vi utifrån ett barn- och könsperspektiv, ta reda på förekomsten av grupper, ledare och regler samt hur dessa tar sig uttryck i leken och andra former av social interaktion.

Frågeställning

- Vilka gruppsammansättningar finns, och hur uppfattar barnen dem?
- Vilka faktorer styr och påverkar gruppsammansättningen?
- Upplever barnen att det finns ledare i klassen?
- Hur värderar barnen en ledare?
- Vilka egenskaper tillskriver barnen en ledare?
- Hur beskriver barn sina regler i leken?
- Kan ledarskapet ha betydelse för reglerna i leken och hur?
- Vilken uppfattning har pojkar respektive flickor om det ovannämnda?

Avgränsningar och perspektivval

Vi har strävat efter att ha barnperspektivet som en övergripande syn, och som vi vill ska genomsyra hela arbetet. Den definition av barnperspektivet som vi använder oss av är hämtad ur SOU 2001:72:

Varje enskilt barn har sitt eget perspektiv. Konkret handlar det om hur omvärlden ser ut ur just det barnets synvinkel, vad just det barnet ser, hör, upplever och känner i en viss given situation. Detta perspektiv förändras i takt med barnets utveckling och påverkas av förändringarna i barnets omgivning. /.../ Barnets eget perspektiv kan vara högst varierande beroende på den sociala miljö barnet befinner sig i och kan lika lite som vuxnas barnperspektiv enkelt överflyttas från en kultur till en annan.

Den senmoderna barndomsforskningen har en syn på barn som aktörer. De skapar själv sin verklighet och är medverkare i sin egen och samhällets utveckling. De anses inte enbart vara objekt för socialisering och inläring (Qvortrup i Dencik & Schultz Jørgensen, 2001).

Anledningen till att vi har valt ett barnperspektiv och enbart vänt oss till barnen, är att vi uppfattar dem som just aktörer. Vi menar att barnen skapar själva sina strukturer och lekmönster under rasterna, och de besitter själv kunskapen om sina kamratrelationer, och vad de gör på rasterna. Vi ville också att de skulle kunna forma vårt arbete. Det är enbart barnen som kommer till tals och vi har valt att inte ta del av vuxnas åsikter i vår undersökning.

Utifrån vår tro om att det finns klara skillnader mellan pojkars och flickors sätt att betrakta sin omgivning och sin interaktion med den, vill vi anlägga ett könsperspektiv på vårt arbete. Vi har valt att inte belysa vår undersökning ur ett klass-, tids-, eller etniskt perspektiv. Att dessa perspektiv kan ha betydelse i vår undersökning är vi medvetna om, men på grund av utrymmesskäl har vi valt att inte titta närmare på dessa.

Metod

Metodval

När vi började diskutera vårt uppsatsämne med ambitionen att utgå ifrån ett barnperspektiv, föreföll det självklart att använda observationer och intervjuer. Det kändes aldrig diskuterbart, utan var från första början naturliga metoder för oss. Vi använde en vecka till observationer och en vecka till gruppintervjuer. Att studera barnens villkor och förhållanden, utan att med våra egna sinnen uppleva dessa, var otänkbart. I fortskridandet av våra diskussioner kring hur vi skulle gå tillväga, och vilka metoder vi ville använda oss av, kom det mer och mer att präglas av ett fältarbete med etnografisk karaktär.

Etnografiskt fältarbete

”Etno” betyder på grekiska folk och ”grafi” står för att beskriva. Etnografen försöker beskriva vad folk gör, men behöver inte vara begränsad till att endast vara deskriptiv. Det finns ett stort utrymme att försöka tolka fram betydelser och underliggande strukturer, i form av normer, värden och språksystem som tycks möjliggöra och reglera informanternas handlingar. Detta kallas ”tolkande etnografi” (Lalander & Johansson, 2002). Etnografi är intimt förknippad med fältarbete, där fältarbetet egentligen är mer tolkning än observation och beskrivning. Det som finns på fältet är inte neutrala och objektiva observerbara sociala fakta. Det blir den subjektivt grundade kunskapen tillsammans med de sociala fakta som utgör grundmaterialet. Metoderna för att få ett grundmaterial av etnografisk karaktär kännetecknas av observationer och intervjuer (Arnstberg, 1997).

Etnografins möjligheter

Ett etnografiskt arbetssätt innebär och förutsätter fältstudier. Begreppet fält beskrivs som den miljö forskaren studerar, där informanterna utför sina vardagliga aktiviteter. Det är forskarens uppgift att försöka förstå vad som händer på fältet (Lalander & Johansson, 2002). I vårt arbete bestod fältet av skolgården.

Ett etnografiskt begrepp som används för att benämna de man studerar, är *informant*. Tanken bakom detta begrepp är att uttrycka en människosyn, där de man studerar är fulla av tankar och idéer (Lalander & Johansson, 2002). Detta tycker vi rimmar väl med vårt val av barnperspektiv, och vår syn på barnen som aktörer och medskapare av sin verklighet.

Etnografen handlar mycket om att ta del av informanternas miljöer och på det viset försöka närma sig deras tankesätt. Det blir också ett sätt att försöka radera den distans som initialt finns i relationen forskare och informant (Lalander & Johansson, 2002). Observationerna gav oss möjlighet att etablera en relation till barnen, och en gemensam förståelse för hur barnen levde sitt rastliv. Genom observationerna visste vi redan hur skolgården såg ut, var barnen befann sig, fått kännedom om en del lekar, lärt deras namn och vem som lekte med vem, samt pratat med dem. Kort sagt hade vi redan ”nosat” på deras mångfacetterade kultur.

Att enbart använda sig av observationer är begränsande. För att ge observationerna en förståelse behövs informanternas, det vill säga barns tolkningar och kommentarer om deras verklighet och vad det betyder för dem. Etnografiskt fältarbete innefattar så gott som alltid

intervjuer, och genom kvalitativa intervjuer kan man sätta sig in i informanternas upplevelser (Lalander & Johansson, 2002).

Vi kommer nedan att ytterligare beskriva deltagande observationer och intervjuer, ur ett etnografiskt perspektiv.

Deltagande observationer

Observationer används för att lära känna informanternas sociala miljöer, och mest effektiva är deltagande observationer. På detta sätt kan man få en känsla för informanternas liv, och det underlättar förståelsen för deras vardag, då man exempelvis får tillgång till deras språk (Lalander & Johansson 2002).

Det etnografiska materialet skapas genom att se, höra, delta och skriva ner det man är med om (Ehn & Löfgren 1996). Syftet med observationer är att försöka se och förstå barns sociala aktiviteter. Ehn och Löfgren (1996) menar att deltagande observationer inte är omgärdat av regler och procedurer för framställandet av data, utan är mer ett sätt att använda sig själv som instrument. Alla sinnen, syn, hörsel, lukt, smak och känsel används men även personliga erfarenheter och minnen lyfts fram.

Vi ansåg det ofrånkomligt att vara just deltagande, eftersom barnen annars sett oss som suspekta varelser på skolgården, och effekten hade förmodligen blivit förödande. Att vara deltagande i barnens aktiviteter gav oss ytterligare en dimension och möjlighet att komma nära. Deltagande observationer handlar om att ta del av en bit verklighet, som annars hade varit i det närmaste otillgänglig för oss. Interaktionen mellan de människor som studeras och forskaren gör att de etablerar en relation och får liknande erfarenheter. Deltagandet ger också möjligheter att ställa frågor under tiden, av mera oplanerad karaktär (Öhlander i Kaijser & Öhlander, 1999).

Kvalitativa intervjuer

För att förstå att det bakom informanternas handlingar döljer sig en logik, används mer ingående metoder dvs. kvalitativa intervjuer (Lalander & Johansson 2002). Genom intervjun kan man nå de inre världarna som varje människa rymmer, tankar, drömmar, funderingar, värderingar, normer, idéer och förhållningssätt. Människor får tillfälle att beskriva och gestalta sina liv och upplevelser, genom egna erfarenheter och tankar. Det centrala i intervjuer

är mötet. Det är inte enbart det som berättas, utan även formen för hur det berättas som är värdefull (Fägerborg i Kaijser & Öhlander, 1999).

Den form vi valt, nämligen gruppintervjun, har flera fördelar framför individuella intervjuer. Framför allt hjälper de till att avslöja konsensusuppfattningar. De kan ge fylligare svar genom att tillåta deltagarna att bemöta varandras synpunkter och kan användas för att verifiera slutsatser från data som samlats in med hjälp av andra metoder. Detta kan öka svarens tillförlitlighet (Denscombe, 1998). Samtalen får en egen dynamik, där det den ena säger följs upp av den andra och nyanseras av den tredje (Repstad, 1999). Denna nyansrikedom ger ett viktigt etnografiskt material.

Här avslutar vi vår teoretiska genomgång av de metodval vi gjort. Nedan redogör vi för de urval vi gjort, samt hur vi gått tillväga i vår undersökning.

Urval

Vi ville ha kontakt med en skolklass för att kunna genomföra vår undersökning. Vi började med att ringa till rektorn på den skola som vi i förväg trodde var lämplig. Kriterierna i valet av skola var att den skulle vara belägen i ett medelstort samhälle, och att skolan skulle ha klasser från förskola till minst femte klass. Ambitionen var att hitta en klass med jämn könsfördelning och med årskurser under och över sig. Därför föll vårt val på en fjärdeklass. Utvecklingsmässigt har barn i denna ålder nått en kognitiv mognad, vilket gör att de har förmågan att reflektera abstrakt kring sin situation. "Vår klass" bestod av barn i tioårsåldern. Fördelningen mellan könen var åtta flickor och nio pojkar. Skolan var belägen i ett område med blandad bebyggelse med både villakvarter och höghusområde. Några barn i klassen hade andra nationaliteter.

Tillvägagångssätt

För att kunna genomföra vår undersökning behövde vi ett godkännande från rektorn på skolan. Vi kontaktade henne per telefon och därefter skickade vi ett brev, där vi berättade vem vi var och vårt syfte med undersökningen (bilaga 1). Rektorn gavs tillfälle att fundera på detta samt att välja en lämplig klass.

Tisdagen den 25 mars besökte vi klassen och deras fröken i klassrummet. Vi presenterade oss och vårt arbete, och förklarade för barnen hur vi tänkt att de skulle hjälpa oss genom sin

delaktighet i observationer och intervjuer. Barnen fick också information om att deltagandet i intervjuerna var frivilligt, samt att allt material skulle behandlas konfidentiellt. Bemötandet från barnen var öppet och välkomnande. De var nyfikna och ställde frågor till oss. Barnen fick ett brev som de skulle överlämna till sina föräldrar. Brevet innehöll information om vår undersökning och gav föräldrarna möjligheten att välja om deras barn skulle delta i intervjuerna eller ej (bilaga 2).

Observationer

Inför våra observationer hade vi gjort ett protokoll i punktform som stöd och avgränsning för vad vi skulle iaktta (bilaga 3). Vi hade också ritat en karta över skolgården (bilaga 4) för att få en översikt var barnen befann sig på rasterna. Både protokollet och kartan var redskap vi använde oss av efter observationerna, medan vi under själva observationerna hade tillgång till papper och penna för att kunna föra fältanteckningar.

Måndagen den 31 mars började vi vår observationsvecka på skolgården. De raster under vilka vi skulle observera barnen, var förmiddagsrasten (20 minuter) och middagsrasten (60 minuter). Vi var på skolan i god tid till barnens förmiddagsrast. Från början var vi lite avvaktande och studerade barnen på avstånd. Vi lyssnade och iakttog deras kommunikation och lekar. Även barnen var avvaktande gentemot oss, men de blev allt mer inbjudande efterhand. På middagsrasten fick vi prova på kulspel. Under observationsveckan, då vi studerade barnen på förmiddags- och middagsrast fick vi delta i olika aktiviteter och lekar som exempelvis "Krampjätt" och "Burträskbingo". Efter varje rast, under veckan som gick, satte vi oss i ett avskilt rum och summerade vad som hade hänt. Vi spelade in våra inbördes diskussioner på band, för att vi vid ett senare tillfälle skulle kunna gå tillbaka och därmed inte missa essensen av våra spontana reflektioner. Vi hade en karta för varje rast, där vi ritade in barnens rörelsemönster över skolgården. Med observationsprotokollet som underlag förde vi kompletterande och mer fördjupade fältanteckningar i efterhand. Dessa rörde exempelvis vem som hade sagt eller gjort vad, och vem som hade lekt tillsammans.

Gruppintervjuer

Vi hade i förväg bett barnens fröken att dela in klassen i pojk-, och flickgrupper om 3-4 deltagare i varje samt välja en lämplig tid för intervjuerna. Syftet med pojk- respektive flickgrupper var att tydligare kunna belysa skillnaderna i deras resonemang kring upplevelser och situationer. Vi befarade också att flickorna eventuellt skulle kunna komma att domineras

av pojkarna, eftersom vi tror att pojkar har en tendens att lättare komma till tals och göra sig hörda.

Intervjuerna pågick under en vecka med början måndagen den 7 april, veckan efter observationerna. Vi hade tillgång till skolans konferenslokal, där vi genomförde en intervju per dag, och varje intervju tog cirka 45 minuter. Varje intervju spelades in på band, för att inte gå miste om något som barnen sade. Vid varje intervjutillfälle gick en av oss och hämtade barnen i klassrummet, medan den andre dukade fram saft och kakor. Innan varje intervju förklarade vi för barnen varför vi ville använda oss av bandspelare, och gav dem tillfälle att ge sitt godkännande eller ej. Alla tyckte att det var i sin ordning. Vi följde en i förväg uppgjord intervjuguide (bilaga 5). Denna guide hade vi blivit tvungna att modifiera efter observationerna, då vissa frågor inte längre var relevanta och nya tillkommit. Barnen svarade öppenhetligt och de gavs utrymme att diskutera sinsemellan. Vi avslutade varje intervju med att fråga om de hade något annat att berätta för oss.

Analys och transkribering av vårt empiriska material

Observationerna

Vi sammanförde våra tidigare fältanteckningar med skolgårdskartorna och sorterade varje dag för sig. Varje dag delade vi in i förmiddags-, och middagsrast och summerade det skriftligen. Syftet var att eventuellt kunna skönja ett mönster i olika grupper och vad de lekte, samt att få en överblick över materialet.

Gruppintervjuer

Efter varje intervjutillfälle transkriberades intervjuerna ordagrant, eftersom vi inte ville att något skulle gå förlorat i en första redigering. Vissa frågor i intervjuguiden ställde vi, men valde att inte redovisa på grund av att svaren var irrelevanta utifrån vår frågeställning. I uppsatsens redogörelse av intervjusvaren redovisade vi varje relevant intervjufråga för sig, och exemplifierade barnens olika svar på dessa. För att underlätta för läsaren ändrade vi visst talspråk till skriftspråk. Vid de tillfällen då pojkar och flickors svar skilde sig åt grupperade vi dessa efter kön.

I analysen har vi sammanflätat observationerna med svar från gruppintervjuerna. Vi har valt att inte analysera alla redovisade intervjusvar utan bara de som varit relevanta utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. I allt material har vi avidentifierat alla inblandade och valt att kalla dem vid andra namn än deras egna. Allt material har efter transkribering förstörts.

Metoddiskussion

I den specifika situationen det innebär, att som vuxen närma sig barn i forsknings-sammanhang måste man vara kritisk i sitt val av metod. Vi kan aldrig som vuxna tillfullo integrera oss i barnsamhället, och kan därför inte vara säkra på att observationer eller intervjuer ger tillräcklig tillförlitlighet. Genom att kombinera dessa två metoder har vi kunnat få ett bredare spektrum samt en ökad insyn i barnens värld. Under vår observationsvecka insåg vi snart att vi inte hade kunnat vara utan denna viktiga information. Den gav oss en plattform att stå på inför våra kommande intervjuer. Vår nyvunna kunskap gav oss anledning att ändra vissa i förväg uppgjorda intervjufrågor.

Vår oro gällande observationerna var att barnen skulle flockas kring oss, och tillrättalägga sitt sätt att leka på grund av vår närvaro. Vi kan inte utesluta att vår närvaro har haft en påverkan, men våra upplevelser tyder inte på det. För att undvika denna forskareffekt poängterar Lalander & Johansson (2002) vikten av att pendla mellan närhet och distans, något de kallar social uppmärksamhet. Man deltar i gruppens verksamhet, men har samtidigt ett observerande öga och söker enskildhet för reflektion.

Vid första observationstillfället var barnen avvaktande gentemot oss. De kom inte fram och hälsade, utan någon nickade igenkännande mot oss. Senare under observationsveckan satte de igång med sina lekar, och drogs inte till oss trots att vi redan fanns på plats på skolgården. Efter hand bjöd de in oss till att vara med. Ibland valde vi dock att avstå, för att balansera mellan närhet och distans till barnen. När vi t.ex. frågade om reglerna i kulspel förklarade de, visade gärna och lät oss prova på. Då vi tydligt visade vårt intresse för att få kunskap om deras värld gav de oss gärna och stolt denna information. Genom forskarens närvaro infinner sig en möjlighet för barnen att samtala om sin tillvaro. Detta ser många barn som positivt och välkomnande (Lalander & Johansson 2002).

Vi hade också farhågor om att lärare som var ute på rasten skulle närma sig oss, prata med oss och uppta vår uppmärksamhet. Barnen skulle då komma att betrakta oss som ytterligare två kontrollerande vuxna. De flesta unga värjer sig mot vuxna som försöker kontrollera deras liv (ibid.). Eftersom vi inte tog någon som helst kontakt med vuxna inför barnen, tror vi att de betraktade oss på ett annorlunda sätt. Det vi hade uppgett för barnen att vi skulle göra, det gjorde vi också nämligen att ta del av deras värld och inte studera de vuxnas syn på denna.

Ett skräckscenario för oss var att barnen i vår skolklass skulle sprida ut sig över hela skolgården i diverse aktiviteter. För oss skulle det innebära en näst intill omöjlig uppgift att insamla data. Som tur var lekte vår skolklass mycket tillsammans på ett avgränsat område och därför blev observationerna möjliga att genomföra, och vårt metodval kan betraktas som tillförlitligt.

Våra tankar gällande gruppintervjuerna var att de kunde bli ”fnissiga”, att barnen skulle prata i mun på varandra och att de skulle komma in på saker som var irrelevanta för oss. I ett par av gruppintervjuerna började barnen mycket riktigt att prata om andra saker. Vid dessa tillfällen tillät vi dem att prata kring detta en stund, för att sedan leda dem tillbaka till våra intervjufrågor. I övrigt tyckte vi att barnen lät varandra prata till punkt, och de avbröt inte varandra. De tog intervjufrågorna på allvar och försökte besvara dem på bästa sätt. Redan innan intervjuerna fanns det en stor angelägenhet bland barnen att få komma till oss, och de väntade ivrigt på sin tur. Efter intervjutillfällena tackade de oss och undrade om de kunde få komma igen. Vi upplevde att det fanns ett behov och ett genuint intresse hos dem att få berätta om sin vardag.

Angående intervjuerna funderade vi också på om de mer dominanta skulle höras medan de tystare skulle vara tillbakadragna. Vi undrade också om pojkarna skulle vara mer dominanta i intervjuerna och därför bestämde vi oss för att ha pojk- respektive flickgrupper. Denscombe (1998) menar att risken med just gruppintervjuer, är att de tysta människornas synpunkter kvävs det vill säga att vissa i gruppen är dominanta, medan andra kämpar för att göra sin röst hörd. Han menar att detta kan vara en fråga om kön, där mannen hamnar i centrum för uppmärksamhet, medan kvinnans röst har en tendens att förbigås. En annan risk med gruppintervjuer kan vara att de åsikter som kommer fram är de som är accepterade inom gruppen. När en gruppmedlem har en åsikt som till synes strider mot gruppens allmänna åsikter, kan denne vara benägen att tona ner sin egen synpunkt (Denscombe, 1998). Under observationerna hade vi iakttagit att vissa barn var mer tillbakadragna, medan andra var mer framåt och detta bekräftades ytterligare i intervjuerna där alla inte kom till tals lika mycket. Fördelen med detta var att vi direkt kunde koppla det vi sett under observationerna med hur intervjuerna gestaltade sig. Nackdelen var att alla inte tog sig samma utrymme i intervjuerna.

Eftersom vi har använt oss av både observationer och gruppintervjuer samt relevant litteratur har vi metodtrianglerat problemet och därmed fått en hög reliabilitet. Att se fenomen ur olika

synvinklar och möjligheten att bekräfta resultat, kan öka validiteten i data. Det bevisar inte att forskaren har rätt, men det ger en antydning om att innebörden i data i viss mån stämmer överens mellan metoderna (Denscombe, 1998).

Källkritik

Det har varit svårt för oss att hitta litteratur inom området som just har behandlat barn, rast och lek och som har varit relevant för våra frågeställningar. Vi har inte kunnat hitta något nyskrivet om ämnet utan har i stor utsträckning fått använda oss av Margareta Forsgårds avhandling, *Skolgårdens lekspråk* (1987). Vi är medvetna om att den är ganska gammal och att vi inte har haft tillgång till någon annan komparativ studie. Den är dock relevant för vårt specifika problemområde, eftersom den enbart behandlar barn under skoltid. I vårt resonemang kring kön har vi använt oss av *Gender Play* (Thorne, 1993) och *Historien om pojkar och flickor* (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). I dessa böcker har vi använt delar av deras resonemang för att på ett representativt sätt kunna belysa ett könsperspektiv.

Vi har valt att använda delar av Jean Piagets utvecklingsteori där lekens utveckling sker i generella stadier som är ordnade i en speciell följd. Vi är kritiska till att stadierna kan vara alltför statiska i sin indelning efter ålder, och menar att mobiliteten mellan stadierna kan vara stor, beroende på individuell mognad hos barnet.

Eftersom vi har valt ett barnperspektiv där barnets uppfattningar ska lyftas fram för att utgöra vårt material, ser vi barnen som den mest tillförlitliga källan. Det är bara de som kan berätta om sin egen värld.

Etiska överväganden

Vi bestämde oss för att inte göra undersökningen i våra respektive hemkommuner eftersom vi har egna barn i skolan där. Risken skulle kunna vara att vi betraktades som någons mamma och det hade då varit svårt att ha ett objektiva förhållningssätt.

Med gruppintervjuer ville vi att barnen skulle känna sig trygga på grund av att de hade sina kamrater kring sig och var fler än oss till antalet. Eftersom klassläraren känner barnen bäst och för att grupperna skulle få en lämplig sammansättning, valde vi att låta henne föreslå gruppindelning. Vi poängterade att deltagandet i intervjuerna var helt frivilligt.

Innan observationerna diskuterade vi kring hur vi skulle förhålla oss till eventuella moraliska dilemma som t.ex. mobbing eller utanförskap. Vår slutsats blev att vi skulle försöka att hålla oss utanför, för att inte påverka forskningsresultatet. Givetvis var detta beroende på allvaret i situationen.

Fortsatt framställning

Vi redogör för tidigare forskning samt teoretiska utgångspunkter i ett och samma avsnitt. Den röda tråden i vår uppsats är barnperspektivet och barnen som aktörer. Vi belyser även barndomen förr och nu. Vi använder oss av forskning kring skolgårdens lekspråk med utgångspunkt i utvecklingsteori och kommunikationsteori. Vi redogör för gruppstrukturer och relationer bland pojkar och flickor, utifrån ett socialkonstruktivistiskt könsperspektiv och ett utvecklingspsykologiskt könsperspektiv.

Därefter kommer vi att göra en kort beskrivning av skolgården där vi genomförde våra observationer. Sedan redogör vi dag för dag, samt rast för rast för det vi sett under vår observationsvecka och sammanfattar detta. Efter detta följer en redogörelse för utvalda svar från våra gruppintervjuer. Därefter kommer vi att analysera observationer och gruppintervjuer tillsammans, och koppla dessa till våra teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning. Vår uppsats kommer att avslutas med att vi först lyfter fram det väsentliga som vår undersökning har visat, för att därefter följas av en slutdiskussion.

Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter

Vi har inte kunnat urskilja några tydliga gränser mellan vad som är tidigare forskning eller vad som är teorier. De ledord som varit viktiga för oss i vår analys har förekommit i såväl teorier som tidigare forskning. Därför skiljer vi inte dem åt, utan förenar dem under samma avsnitt.

Barn och barndom förr

För att kunna förstå var vi befinner oss idag i vårt synsätt om barn och barndom, har vi gjort en sammanfattning av hur detta har sett ut bakåt i tiden. Synen på barn, barndom samt barns lek har förändrats genom tiderna. Tidigare sågs barn som passiva, sårbara och inkompetenta objekt, och barndomen var inget man lade någon större vikt vid. Barnen sågs som ofullständiga, små vuxna som tidigt fick dra sitt strå till stacken genom att hjälpa till hemma.

Tidigare forskning, teoribildning samt politiska debatter fokuserade på de vuxna och vuxenåldern hade ett överlägset värde (Andersson i Meeuwisse, Sunesson & Swärd (red), 2000).

Under tiden för bondesamhället skulle barnen hjälpa till med de vardagliga sysslorna och det fanns inte mycket tid över till lek. Leken betraktades inte som något speciellt av vikt. Barn förväntades börja arbeta och hjälpa till så snart de orkade med. I Sverige var barnen en viktig arbetskraft och i bondesamhället gjorde barnen en viktig insats i gårdarnas göromål (Kärby i Tham (red), 1991).

Genom industrialiseringens genombrott raserades den gamla samhällsordningen och ett nytt samhälle började ta form. Som en följd av detta sökte sig landsbygdens folk in till städerna, även kvinnorna. Den växande industrin behövde arbetskraft och människor behövde sin försörjning. Barnen som tidigare hade tagit stor del i familjens arbete lämnades mer ensamma, och gatan blev den nya tillflyktsorten för dem. Då barnen skildes åt från produktionen framstod barndomen som en speciell företeelse, och detta ökade intresset för uppfostran och pedagogiska strävanden för kommande generationer (Hjorth, 1996).

Synen på barn och barndom kom att förändras under början av 1900-talet. Barnen fick en mer central plats och uppmärksammades på ett nytt sätt. Barnen kläddes inte längre som små vuxna, utan fick kläder som var mer anpassade efter dem. Tidigare hade också skolans material varit gjorda för vuxna och inte för barn. Nu började läromedlen anpassas efter barnens förmåga att förstå och lära. Leksaker som tidigare varit mer avsedda för vuxnas ideal än för lek fick den funktion som namnet innebär. Lekar som tidigare ingått i vuxnas sysselsättning blev ett kulturelement för enbart barn (Forsgård, 1987). Barndomen blev något som väckte ett vetenskapligt intresse för sin egen skull och inte bara som en bärare av vuxentraditioner. Man talade om barntradition som ett självständigt begrepp, där barndomen hade ett eget värde gentemot de vuxna (ibid.).

Ett nytt sätt att se på barn

Idag har barn och barndom en central plats inom olika forskningsområden och två brittiska forskare, Alan Prout och Allison James (1990) menar att vi idag kan skönja ett nytt paradigm i studiet av barndomen. Det är ett nytt sätt att se, förstå och forska om barn. Prout och James menar att barndomen måste förstås som en social konstruktion och analyseras utifrån

variabler som klass, kön och etnicitet. Barndomen är inte enhetlig utan ser olika ut för olika barn. Barns sociala relationer och egen kultur är intressant och angeläget att studera. Barn är aktörer och medskapare i sin egen utveckling, socialisation och i det omgivande samhället. Forskare måste vända sig till barn som självständiga informanter i sin forskning (Prout & James, 1990).

Eftersom man idag har ett nytt sätt att se på barn använder vi oss av begrepp för att stärka barnens ställning. Man pratar om barnens bästa, barnens rätt och barnperspektivet. Vad innebär egentligen ett barnperspektiv sett med barnens ögon? Forskaren Per Olav Tiller (Andersson i Meeuwisse, Sunesson & Swärd (red), 2000) beskriver barnperspektivet som; hur världen först och främst ser ut för barn, vad de hör, ser uppfattar och känner som är deras verklighet. Tidigare har man inte sett att barnet kunde vara en användbar informant om sin egen situation, och har därför sökt kunskap hos föräldrar, läkare, lärare med flera menar Tiller (ibid.).

Barn som aktörer

Bodil Rasmusson (1998) har skrivit en doktorsavhandling i socialt arbete som handlar om barn i en modern förort. Hon har följt deras vardag och undersökt hur de utforskar sin närmiljö, hur de vidgar den och på vilket sätt de använder sin fritid utanför skola och fritidshem. I sin avhandling har Rasmusson vänt sig till barnen som viktiga informanter om sin egen verklighet, och detta synsätt överensstämmer med den nya barnforskningens syn på barn som aktörer, och medskapare av sin egen verklighet.

”När barn själva får komma till tals och beskriva sina egna miljö- och vardagsvilkor kommer tidigare socialisationsteorier som förklaringsmodeller till korta – teorier som ensidigt framställt barn som objekt för vuxnas fostran, omsorg och utbildning” (Rasmusson/Bäck-Wiklund & Lundström (red), 2001, s.77). Detta överensstämmer väl med vad vi längre fram kommer att redogöra för angående Barrie Thornes (1993) resonemang om att barn inte enbart socialiseras av de starkare, exempelvis föräldrar eller lärare. Rasmusson menar i sin avhandling att barnen strävar efter att utveckla sin egen kultur utan vuxnas insyn och kontroll.

Forskning om skolgårdens lekspråk

Etnologen Margareta Forsgård (1987) har studerat hur lek och barns beteende på skolgården avslöjar normer och värden i barnsamhället. Hon utgår ifrån Gregory Batesons

kommunikationsteori och Jean Piagets utvecklingsteori. Vi kommer att redogöra för Forsgårds resonemang kring grupper, yttre och inre faktorer samt regler.

Utvecklingsteori

Ur Forsgårds avhandling har vi valt att använda delar av Jean Piagets utvecklingsteori (Piaget, 1972a/Forsgård, 1987) där lekens utveckling sker i generella stadier som är ordnade i en speciell följd. Vi har sökt en förståelse för hur barn i en speciell ålder kan leka. Vi är medvetna om att stadierna inte på något sätt är fastlåsta att tillhöra speciella åldrar med knivskarpa skiljelinjer. De utgör en hjälp för att kunna skönja eventuella mönster av hur barn i ungefär samma ålder leker på ett speciellt sätt.

Det Sensomotoriska stadiet: Barnet leker motoriska lekar eller övningslekar. Barnet övar och upprepar ett visst beteende bara för nöjet att öva det. Detta stadium pågår från födelsen och upp till ca 18 månaders ålder.

Det preoperationella stadiet: Barnet leker symbollekar eller låtsaslekar, först individuella och sedan i grupp. Detta stadium pågår till 7-11 års åldern.

Det formella operationella stadiet: Barnet når den slutgiltiga lekformen, regelleken.

Utvecklingspsykologiskt är detta ett tecken på att barnet nått en intellektuell mognad att kunna tänka logiskt och abstrakt. Det instinktiva tänkandet är en viktig förutsättning för att förstå de känslomässiga och sociala motiven för regler. Leken förutsätter sociala relationer. Dessa lekar kommer från antingen övningslekar, sport eller symbollekar som blivit regelbundna och kollektiva. Dessa lekar är mest frekventa i 7-11 årsåldern, men fortsätter även upp i vuxen ålder i olika form av idrott och spel (Piaget, 1972a/Forsgård, 1987).

Lek och regler ur ett kommunikationsteoretiskt synsätt

Kommunikationsteoretikern Gregory Bateson (Bateson, 1955/Forsgård, 1987) ser leken som en aktivitet där alla som deltar är medvetna om att det som sker är på låtsas, något som har sina regler och sin tid. Han menar att det i leken skapas ett annorlunda rum där det ställs mycket specifika krav på deltagarna. I leken håller man sig till reglerna och man fuskar inte. Kommunikationen i leken blir en metakommunikation, det vill säga ”de budskap som kan utläsas mellan raderna som i tonfall, gester, mimik, röstläge o.s.v., ett språk som kan liknas vid musikens övertoner. Metakommunikation innebär att språk och gester inte tolkas

bokstavligt, utan som budskap med symbolisk innebörd.” (Kärrby i Tham (red) 1991, s.150). Barnen behöver inte engagera sig i allvarliga strider med sin motståndare, utan i leken finns överenskommelsen om att kunna dra sig ur med äran i behåll. Båda har kunnat se vem som är vinnare och förlorare. Leken blir den plats där det är tillåtet att pröva saker som aldrig skulle kunna äga rum i det dagliga livet, just därför att de är på låtsas. Leken kännetecknas av att den inbjuder till ifrågasättande. Eftersom leken följer uppgjorda regler, finns också möjligheten att modifiera dem. Varje deltagare i leken som känner reglerna kan improvisera över dessa (Bateson, 1955 i Forsgård, 1987).

Grupp/Gruppbildning

Grupp eller gruppbildning är ett antal individer som är någorlunda stabilt sammanhållna och där deltagarna står i ett relationsförhållande till varandra. Relationen består under en viss tid, och det viktigaste är att den är klart definierbar och att den inom gruppen är tydlig.

Gruppbildningar kan vara allt ifrån en intensivt interagerande gruppbildning i några minuter till en som varar flera dagar i sträck. Gruppbildningar kan lösas upp för att bilda nya (Forsgård, 1987).

Yttre faktorer

Forsgård menar att det är yttre och inre faktorer som styr gruppbildningen. Yttre gruppbyggande faktorer kan vara tillhörandet av samma samhällsklass, kön, ålder, boende i samma område eller tillfälliga gemensamma intressen. Dessa faktorer förefaller att ha en så stark gruppkonstituerande förmåga att de nästan ger automatiskt inträde i gruppen. Medlemskapet tillåter medlemmarna att vara olika, men tjänar ett syfte att effektivt hindra de som står utanför gruppen att komma in (Forsgård, 1987).

Margareta Forsgård har med förklaring i Piagets utvecklingsteori funnit att barn med alltför stor skillnad i ålder inte finner någon glädje i att leka tillsammans eftersom det rent utvecklingsmässigt föreligger så stora skillnader i lekval och lekbeteende mellan olika ålderskategorier. Forsgård har dock funnit att detta gäller under skoltid och inte under fritid, eftersom barnen då kan leka med barn av olika ålder och kön, och där det visar sig att närheten till kamrater är av större vikt. Andra viktiga yttre faktorer, än ålder och kön för gruppbyggningen på skolan, är att barnen har något gemensamt som tex. en lärare, klassrummet eller en arbetsuppgift.

Inre faktorer

De inre faktorerna är mer känslomässigt färgade och har som syfte att sortera bort de gruppmedlemmar som inte är välkomna i gruppen. De inre faktorerna är egenskaper som bygger på barnens egna värderingar om vad som är värdefullt i ett kamratförhållande. Den status och position som den enskilde får i gruppen baseras på dessa egenskaper. I Forsgårds avhandling har informanterna rangordnat egenskaper som de anser vara värdefulla: snäll, hjälpsam, pålitlig, inte retas eller bråka. Dessa egenskaper menar hon ger status i grupp hierarkin. De inre faktorerna kan också vara av en annan karaktär. Känslor av beundran för någon kan vara grundade på rädsla och kan därmed ge en ledarposition i gruppen. Fysisk skicklighet ger också status i gruppen, exempelvis att vara duktig i fotboll. Här får kamratförhållandet stå åt sidan för kravet på fysisk förmåga (Forsgård, 1987).

Regler

Barnen är medvetna om reglers nödvändighet i kollektiva sammanhang, i leken. Flexibilitet och spontanitet är viktiga ingredienser för barnen när de formar sina regler. De vill forma dem i nära relation till den aktivitet det gäller. Det ska finnas möjligheter, att i demokratisk anda, bryta upp, förändra, samt modifiera uppgjorda regler. Om någon bryter mot reglerna kan detta resultera i uteslutning. Det blir ett sätt att anpassa individen till bestämda förhållanden. Forsgård säger att bestraffningen i leken sällan tar hänsyn till förmildrande omständigheter. Hon menar att detta är en utvecklingsfråga hos de barn hon studerat, och att deras mognadsgrad inte har nått upp till att kunna avgöra en situation ur olika aspekter. För dessa barn handlar det om att se allt i svart eller vitt (Forsgård, 1987).

Gruppstrukturer och relationer bland pojkar och flickor

Barrie Thorne (1993) beskriver att kön är en social konstruktion. Om pojkar och flickor är olika är de inte födda så, utan skapade av sin omgivning. Barnet socialiseras in i könsroller. Tidigare sågs socialiseringen i en riktning, där de starka socialiserade de svagare. Det vill säga föräldrar eller lärare socialiserade barnen. Moderna teorier säger idag att barnen deltar i sin egen socialisation, är aktörer. Barn är inte passiva objekt, utan de har en förmåga att agera, neka, göra om, skapa och influera vuxna precis som vuxna gör med barn (Thorne, 1993). Thorne har uppmärksammat att pojkar och flickor leker tillsammans i vissa lekar på rasten, exempelvis handboll och tafattlekar. Men om de själv får välja så leker de uppdelade efter kön, och detta menar hon inte är utvecklingspsykologiskt betingat, utan mer beroende av sin

kontext. På fritiden leker barnen oftare, köns- och åldersblandat. Därför menar Thorne att köns- och åldersseparation i barns lekar går hand i hand.

Pojkar leker i större grupper än flickor. De söker sig till speciella pojklekterritorier utomhus, som karakteriseras av öppna ytor lämpade för lagsporter, exempelvis fotboll. Thorne menar att pojkars sociala relationer är hierarkiska och tävlingsinriktade. Relationerna präglas av ständiga förhandlingar och markerande av rangordning genom förolämpningar, ordergivning, tävlingar och hot. Pojkar tycker om att diskutera och göra regler, och de bryter oftare mot reglerna än vad flickorna gör.

Flickorna däremot leker i mindre grupper om par eller ”bästa vänner”, men dessa är inte beständiga utan skiftar i sammansättning. Flertalet par kan leka tillsammans och detta resulterar i ett komplext socialt nätverk, som präglas av intimitet och samhörighet. De leker närmare skolbyggnader och på arrangerade platser, som till exempel uppritade hagar (Thorne, 1993).

Harriet Bjerrum Nielsen och Monica Rudberg (1991) har ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv studerat skillnader mellan pojkar och flickor. De menar, liksom Barrie Thorne, att pojkar leker i större grupper och att de uppfattar gruppen som en kollektiv enhet vilken kräver lojalitet. Flickor däremot föredrar dyader, och när de deltar i grupp är den ofta bara en ram runt de förtroliga vänskapsrelationerna. Pojkarnas lek innefattar fler deltagare och kännetecknas ofta av konkurrens och fysisk aktivitet. Pojkgrupper har en tydligare hierarkisk struktur än flickornas, och maktsystemet är tydligare och mer stabilt. Flickornas relationer och inbördes status ändrar sig hela tiden. För flickorna är relationen en förutsättning för gemensam aktivitet. För pojkarna innebär gemensam aktivitet ett sätt att skapa en relation på.

Redovisning av observationerna

Beskrivning av observationsplatsen

Observationerna genomfördes på en skola byggd i slutet på 60-talet. Skolbyggnaderna är uppförda i paviljonger, där varje årskurs har sin byggnad. Mellan husen finns det uteplatser gårdar med olika lekredskap. På en gård finns det räcken och sandlåda, medan det på en annan gård finns linbana och klätterställning. På den gård som vår observationsklass vistades mest, finns det träräck, där barnen kan gå balansgång. Där är också en liten trädunge, där

barnen kan klättra i träd. Ett annat populärt lekredskap är en stor gunga, där man kan gunga flera stycken åt gången. På denna gård finns ett långt betongrör som barnen kan klättra på och krypa igenom. Underlaget på gårdsplanen är i huvudsak grovkornig sand, men det finns även en liten gräsplätt. Förutom på gårdarna mellan husen, består största delen av skolans område av asfalterat underlag. Om barnen ska ha tillgång till gräs, får de gå ut till fotbollsplanen som ligger bakom skolan.

Redogörelse av observationsdagarna under tiden den 31/3-4/4-2003

Vi har observerat barnen i klassen under två raster per dag, i en veckas tid. Vi har valt att kalla rasterna för förmiddags- respektive middagsrast. Vi kommer också att hänvisa till att barnen lekte på "sin gård", eller "gården" och då är det den som vi beskrivit ovan. Under veckan hade vi ett observationsprotokoll som underlag för att studera våra huvudteman i leken; grupperingar, ledare och regler.

I klassen fanns det ett pågående projekt som hette Pelle Pump. Det är ett friskvårdsprojekt i Hjärt- och lungfondens regi, vilket går ut på att barnen skall röra sig mer genom olika aktiviteter. Gruppvis fick barnen hitta på lekar som de sedan prövade på rasten.

Här följer en lista över barnen i klassen:

Erika	Pernilla	Viktor	Svante
Ebba	Elin	Tobias	Simon
Kajsa	Moa	Boris	Lukas
Nadja	Julia	Rikard	Patrik
			Eskil

Observationsdag 1

Förmiddagsrast:

Barnen i klassen lekte "bollen i burken" en typ av kurragömmalek på "sin gård". 13 av de 17 barnen i klassen deltog och det var både pojkar och flickor. Leken verkade förutbestämd och organiserad. Kajsa talade om vilka regler som gällde för leken och hur den skulle lekas.

Någon sa: Lyssna nu på Kajsa. Svante ville börja räkna medan de andra skulle springa och gömma sig. Det blev Patrik istället som fick börja räkna. När han hade räknat färdigt hade de

andra sprungit och gömt sig. När han sedan skulle ”bränna” något av de andra barnen så han ”dunk” istället för ”bollen i burken”. Moa tyckte att han fuskade och inte kunde reglerna. Boris menade att han ”sa” fel. Patrik fick en ny chans att räkna, men det blev strul igen eftersom han rullade in bollen i det stora röret som finns på lekområdet. Då kom de andra barnen fram från sina gömställen. Kajsa sade att hon själv skulle räkna. Leken rann ut i sanden och det ringde in.

Middagsrast:

Alla barnen i klassen kom inte ut samtidigt efter middagen, eftersom de tar olika lång tid på sig för att äta i matsalen. De lekte på ”sin gård” som rasten innan. Flertalet barn i klassen var där. De spelade ett kulspel som går ut på att man ska försöka att knocka varandras kulor. Någon klättrade på räcken och några gick balansgång. Det bildades smågrupper vid de olika aktiviteterna, pojkar för sig och flickor för sig. Några flickor gungade och ett par pojkar hittade på bus under deras gunga. Vid kön till gungan så någon att det var dags att byta för ”man får max gunga sextio”, och vi kunde höra hur några räknade medan andra gungade. Två flickor ifrån en annan klass tyckte att Erika och Kajsa trängde sig i gungkön. Moa lekte med några av pojkarna, för att sedan göra en kulbana tillsammans med Elin. När barnen gör en kulbana plattar de till marken på en bit. I ena änden gör de ett dike och framför detta placeras den kula som motståndaren ska spela om. Motståndaren sitter i andra änden av kulbanan och kastar sin kula mot den placerade kulan. Man ska försöka att knocka ner den i diket. Misslyckas man, och ens egen kula åker i diket, har den som gjort kulbanan vunnit denna. På Elin och Moas kulbana var det ingen som spelade.

Observationsdag 2

Förmiddagsrast:

Barnen hade gått ut innan rasten hade börjat eftersom de skulle hitta på nya lekar med anledning av Pelle Pump- projektet. De hade delats in i fyra grupper, där varje grupp skulle komma på en lek. Vi blev inbjudna till att vara med och leka av Pernilla och Moa. Förutom dessa flickor befann sig Elin, Boris, Kajsa. Viktor, Lukas, Patrik, Rikard samt Nadja på fotbollsplanen där de skulle leka ”Tåget är försenat”. Kajsa ville däremot att de skulle leka ”Krampjätt” och så blev det. Först tog Viktor ensam men fick sedan hjälp av Patrik. När Patrik tog, busade han samtidigt med en gummiboll. De andra sade till honom att man inte

fick göra så, och då slutade han. Sedan ville Kajsa ta tillsammans med Nadja. I ”Krampjätt” är det en som tar, och om man blir tagen ska man stå stilla tills någon kommer och befriar genom att säga något positivt samt att ge en kram. I leken kramades alla med alla och det var ingen skillnad mellan pojkar och flickor. Därefter påbörjades en lek som kallas ”Burträskbingo”. Erika och Ebba satt på ett räck i närheten av fotbollsplanen men gick efter en stund. Svante gick lite för sig själv på skolgården. Simon och Tobias syntes inte till, och Julia hade gått in i klassrummet. Eskil var sjuk denna dag

Middagsrast:

Som dagen innan kom barnen ej ut samtidigt från matsalen. De mötte upp efterhand på ”sin gård”. Först kom Julia ut och gungade på gungan med några yngre flickor. Sedan intog Ebba och Erika gungan, och efter en stund hoppade även Kajsa på. Pernilla sade till Ebba ”Du skulle ju va ensam med Erika” och Ebba svarade ”Ja, men hon hoppade ju bara på”. Julia ville att vi skulle vara med på en lek som kallades ”Befrielsegrodan”. Leken verkade ha något komplicerade regler och de andra barnen ville inte vara med. Julia och Pernilla gick balans gång på räcket. Elin gjorde upp en kulbana och Pernilla frågade om hon fick prova banan, men Elin sade nej. Moa stod i kö vid slöjdsalen. Tobias och Lukas var vid en ”annan gård” och lekte.

Observationsdag 3

Förmiddagsrast:

Hela klassen med lärare gick ut innan rasten började, eftersom barnen skulle visa läraren vad de hade hittat på för lekar med anledning av Pelle Pump projektet. Leken som lektes var ”Krampjätt” och det var Elin som hade hittat på denna lek. Hon var lekledare och deltog inte själv i leken, utan förklarade regler och utsåg vem som skulle ”ta”. Alla kramade alla, både pojkar och flickor. Därefter lekte klassen en lek som kan liknas vid ”Sista paret ut”. Flickor och pojkar blandade sig med varandra. Man skulle vara tagare ungefär lika länge var det sagt, men Kajsa fick ta längre än någon annan. Läraren gick in och överlät på Elin att se till att leken fortsatte. När läraren hade gått in grupperade sig flickor och pojkar var för sig i leken. Efter denna lek ville någon leka ”Bro- bro- breja”. Några av barnen ville vara med och de fortsatte att leka, medan andra avvek. Kajsa, Pernilla, Ebba och Erika gick och busade med några äldre pojkar på bandyplanen. Tobias tittade på när några andra barn spelade kula.

Middagsrast:

Julia gick med Kajsa och Erika på fotbollsplanen. Där var en äldre pojke som de busade med. Nadja och Elin gick också dit. Pernilla och Ebba gungade först och sedan gick de till "dungen" på "gården". Moa spelade kula med några av pojkarna från klassen. Hon gick därefter till fotbollsplanen där de andra flickorna var. Nadja, Elin, Moa och Julia återvände till "gården". Elin och Julia hade bestämt att de skulle "vara" på denna rast, och Julia hade gått med Kajsa och Erika istället. Nadja sade till Julia att "du måste tala om för Elin var du blir av". Moa försökte att vara med när Boris, Simon och Viktor spelade kula. Det fick hon inte. Nadja tittade på när pojkarna spelade kula. Lukas och Tobias gick till en "annan gård". Rikard lekte med några barn från en annan klass. Moa försökte att vara med Pernilla och Ebba, men de avvisade henne.

Observationsdag 4

Förmiddagsrast:

Klassen gick ut innan rasten för att leka tillsammans med läraren. De lekte först "Räknepjätt" och sedan "Bro- bro- breja". Då läraren gick därifrån talade hon om för klassen att de kunde fortsätta att leka leken färdigt. Klassen fortsatte en stund med leken, men splittrades sedan upp och gick åt olika håll. Julia gick iväg med en flicka ifrån en annan klass. Simon spelade kula med några äldre barn. Kajsa och Erika gick iväg till pingisborden för att därefter gå till "gården". Moa gick in och det gjorde Elin också. Tobias gungade med några andra pojkar på "gården", men gick sedan därifrån. Därefter gungade Patrik och Rikard. Boris spelade fotboll med några pojkar ifrån en annan klass. Pernilla, Svante, Eskil, Lukas och Viktor satt vid rören på "gården".

Middagsrast:

När Ebba, Kajsa och Svante kom ut från matsalen gick de till gungan vid "gården". Då Pernilla kom, sade hon att Ebba och hon hade bestämt att de skulle vara. Kajsa, Ebba och Svante hoppade av gungan och gick till dungen. Moa gick med Viktor på "gården". Nadja gick också till dungen, liksom Moa som frågade om hon fick vara med. Därefter kom Erika. Efter en stund gick Erika och Kajsa ut mot fotbollsplanen och Nadja och Ebba gick till en "annan gård". Moa var kvar en stund i dungen med Svante. Pernilla, Lukas och Eskil lekte hinderbana, och då Elin kom fick hon tillåtelse av pojkarna att vara med. Viktor gick till en

annan gård, där Tobias och Simon spelade kula med några äldre barn. Patrik spelade basket med några äldre pojkar och flickor. Julia lekte med en flicka ifrån en annan klass. Boris och Rikard saknades på rasten

Observationsdag 5

Förmiddagsrast:

Hela klassen gick ut innan rasten för att leka. Läraren skulle titta på genom fönstret. Först skulle de leka "Befrielsegrodan" vilket är en lek som Julia och Pernilla har hittat på. De skulle vara lekledare, men det var ingen som lyssnade på dem när de skulle förklara reglerna.

Reglerna verkade svåra och det var protester från de andra barnen. Leken lektes en stund, men sedan skingrades barnen. Nadja, Pernilla, Elin, Svante och Moa lekte en ringlek. Simon, Lukas, Viktor, Tobias, Kajsa och Erika spelade kula med barn ifrån andra klasser. Boris och Eskil gungade på gungan vid "gården". Kajsa och Erika gick sedan till "gården" för att spela kula mot varandra. Efter ringleken gick Pernilla, Moa och Elin till "gården". Elin gjorde en kulbana som Eskil spelade på. Julia lekte med en kamrat från en annan klass. Patrik och Rikard syntes inte till.

Middagsrast:

Klassen slutade tidigare denna dag och gick hem direkt efter lunch.

Sammanfattning av observationerna

Lekar som har introducerats av läraren leks i princip bara när hon ser på. Då läraren går, och barnen får fria händer att fortsätta leken, leker de den bara en stund för att sedan skingras. När barnen själva får välja, leker och gör de andra saker, som t.ex. spela kula, gunga, göra hinderbana eller prata med varandra. Barnen leker oftast på "sin gård" och mest med kamraterna från den egna klassen. De kan leka pojkar och flickor tillsammans och har gjort det mycket under den vecka vi har studerat och observerat dem. Vi tycker ändå oss kunna skönja att det finns flickgrupper och pojkgupper. Pojkarna har en större tendens att söka kamrater utanför den egna klassen, och de leker också mer på andra gårdar än vad flickorna gör. Pojkarna har lättare för att leka i grupp och vara några stycken och släpper oftare in någon som står utanför. Flickorna delar in sig mer två och två. Ett par flickor är tillsammans

mycket och det råder en större slutenhet i flickgrupperna. Vi såg att en flicka hade större möjlighet att komma med i pojkgrupperna än i flickgrupperna.

Vi har observerat att flickorna bestämmer innan rasten vem de ska vara med, och att denna överenskommelse verkade vara viktig att hålla. Vi hörde att flickorna diskuterade mycket kring detta.

I den organiserade leken är regler viktiga för barnen, och de upplyser varandra om någon gör fel eller har missuppfattat reglerna. Den som till exempel gör en kulbana, bestämmer vem som får spela och vilka regler som gäller. I observationerna såg vi att en flicka utmärkte sig som ledargestalt, genom att bestämma i lekar och ändra på överenskommelser.

Redovisning av intervjusvar

Under vår intervjuvecka hade vi fem grupper, två flick- och tre pojkgrupper. Nedan kommer vi att benämna grupperna 1-5. Grupp 1 och 3 är flickgrupper och grupp 2,4 och 5 är pojkgrupper. Vi har valt att redovisa svar utifrån våra olika huvudteman i leken; grupperingar, ledare och regler. Under varje tema har vi valt några svar som varit signifikanta för det vi velat belysa. Alla grupper är inte representerade vid alla frågor. Svar från alla barn har vid något tillfälle blivit representerat i redogörelsen av intervjusvaren. Anledningen till att vi valt att behålla gruppindelningen i redovisningen av svaren är för att kunna behålla stycken av dialog mellan barnen inom grupperna.

Grupperingar

Finns det olika grupper i skolan under rasterna?

När barnen svarade på denna fråga relaterade de till sin egen klass, även om vi förklarade att det gällde hela skolan. Vissa pojkar förstod inte frågan. I både pojk- och flickintervjuerna har det ändå framkommit att de oftast leker med kamrater i sin egen klass. De berättade även att andra elever på skolan leker klassvis.

Flickgrupp 1: ”- Det är väldigt ovanligt att någon från vår klass blir kompis, eller leker med någon annan på rasterna.” (Pernilla)

Flickgrupp 3: ”- Olika klasserna på skolan är inte ofta med varandra. Ibland kanske men man är oftast bara med vår egen klass.” (Elin)

Pojkgrupp 4: ”- Det finns grupper i vår klass också. Jag, Rikard, Patrik och Eskil vi brukar samlas ibland, och så gör vi saker tillsammans.” (Boris)

Leker ni tillsammans pojkar/flickor i klassen?

I alla intervjuerna framkom att pojkar och flickor lekte tillsammans.

Flickgrupp 1: ”- Väldigt mycket. Jag är till exempel inte bästis med en tjej. Jag är bästis med Svante och Eskil sedan dagis.” (Pernilla)

Pojkgrupp 2: ”- Ja.” (Svante)

Flickgrupp 3: ”- Nu denna rasten var vi nästan hela klassen, både killar och tjejer.” (Moa)

Pojkgrupp 4: ”- Alla leker tillsammans.” (Rikard)

Var på skolgården är ni helst och varför?

I samband med denna intervjufråga visade vi barnen en observationskarta över skolgården.

Samtliga barn pekade ut gunggården, det vill säga ”vår gård”, som det ställe där de helst lekte.

I barnens intervjusvar gav de också uttryck för detta.

Flickgrupp 1: ”- Vår klass är mest på den där och den andra.” (pekar på gunggård och bandyplan). (Pernilla)

”- Ja, där finns så mycket roliga grejor att göra.” (Erika)

”- Fast vissa brukar ibland gå ner där till linbanan.” (Ebba)

Pojkgrupp 2: ”- Vid tunnlarna. Vi är mest där och vid gungan. Där är roligast.” (Svante)

Pojkgrupp 4: ”- Vår klass och fyrorna är mest på denna gården (gunggården). För vi ligger ju närmast. Därför blir det mest vi. Ibland är där andra klasser, men oftast vi.” (Boris)
”- Vi brukar mest vara här på denna, vid gungan.” (Rikard)
”- Vi leker vid tunnlarna.” (Lukas)

När ni får välja själv, vad leker ni/ gör ni helst då?

De svarade att de leker tillsammans och i grupp, och lämnade olika exempel på lekar, exempelvis kula, dunkgömme och gunga.

Flickgrupp 1: ”- Allt möjligt. Ibland spelar vi kula och ibland gungar vi.” (Pernilla)
”- Det som det blir.” (Ebba)
”- Det som de flesta vill det börjar vi med och sen dom som är mitt emellan, dom som är nästa så tar vi sen dom och sen.” (Erika)

Pojkgrupp 2: ”- Kurragömme.” (Viktor)
”- Jag? Då väljer jag dunkgömme.” (Simon)

Flickgrupp 3: ”- Är med kompisar, gungar och lite tagen eller nåt sånt. Med många, det är roligast då.” (Nadja)
”- Jag tycker bäst om att vara vid tunnlarna, den parken där vid gungorna. Där kör vi tagen eller dunkgömme.” (Elin)

Pojkgrupp 4: ”- Då brukar vi alltid leka en lek i grupp, eller leka tillsammans.” (Boris)

Är ni alltid med samma kompis på rasten?

Pojkarna svarade att de är med flera olika. De kan vara med bästa kompis och de kan vara med andra.

Pojkgrupp 2: ”- Ja, för det mesta men jag skiftar. Antigen leker jag med många eller så leker jag med två en dag och två en annan dag.” (Svante)

Pojkgrupp 4: ”- Sådär, inte exakt med samma alltid.” (Boris)
”- Jag och Patrik är bästa kompisar, och vi brukar vara men sen går man och träffar andra också. Så bara för man är bästa vänner ska man inte alltid leka tillsammans, man ska träffa andra också.”
(Rikard)

Pojkgrupp 5: ”- Jag brukar vara med dom stora, och ibland med Rikard, ibland med Boris och ibland med alla.” (Patrik)
”- Vi är alla blandade på rasterna.” (Eskil)

Ett par flickor berättade att de leker med olika, medan någon menade att de mest är med bästa kompisen.

Flickgrupp 1: ”- Jag är alltid med samma, men jag har inget val.” (Erika)
”- Jag brukar vara med alla olika.” (Ebba)
”- Det varierar.” (Pernilla)
”- Ibland när Kajsa är sjuk tänker jag att då får jag leka med alla andra. Jag har varit bästis med henne sen jag började i ettan, och jag har märkt hur hon har ändrat sig jättejättejättejätte mycket, tycker jag i alla fall. Hon var sån jätte snäll och så, hon var ungefär som jag är nu. Men nu så är hon, jag tycker inte alls om henne men eftersom hon, jag är rädd för att säga att jag inte vill vara bästis med henne. Hon tycker så himla mycket om mig så det skulle förstöra hela hennes hjärta.” (Erika)
”- Det är bara två som alltid är tillsammans, Kajsa och Erika. Man har inte en chans att vara med Erika. Då kommer bara Kajsa och säger att Erika och hon ska vara själva.” (Julia)

Flickgrupp 3: ”- Man är med sina bästisar och sånt.” (Elin)
”- Vi är mest med klassen.” (Kajsa)

Hur bestämmer ni innan rasten vem ni ska vara med? Vad händer om man ändrar sig?

Här delade vi in pojk- och flicksvaren var för sig, på grund av att det skiljer sig åt. Flickorna sade att de bestämmer innan rasten genom att fråga varandra om de ska vara.

Flickgrupp 1: ”- I kapprummet så kan man säga ”Ska vi vara nästa rast?”, ”Ja, det kan vi väl för vi hade så kul denna rasten”. För första rasten då kanske det bara blir så. Om man ändrar sig då blir vissa personer inte ledsna, de är snälla och förstår det. Men vissa blir sura.”
(Pernilla)

”- Jag har en bra lösning också. Det är att jag leker med båda två. Då blir det tre men, eftersom det är de i vår klass, som inte vill vara det, så funkar det inte ibland. Om inte hon ville så får hon ju gå och hitta någon annan.” (Erika)

”- Man bestämmer kanske att vi kan vara varje rast denna veckan, och så är dom det.” (Julia)

Flickgrupp 3: ”- Man går och frågar så ”Vill du vara med mig?” (Elin)

”- Om man redan har bestämt och säger ”Nej, jag vill hellre vara med den och den”, då kan man bli lite ledsen.” (Kajsa)

Pojkarna svarade att de frågar på rasten om de ska leka, eller säger att de ska göra något och de andra kommer dit. De planerar inte innan.

Pojkgrupp 2: ”- Man bara går fram och frågar dom.” (Svante)

”- Ja, man säger, ”Hej Svante, vill du leka med mig?” (Viktor)

”- Ibland så svarar dom ”Nej”, ”Varför då”, ”Jag ska vara med någon annan”, ”Men kan inte alla leka?”, ”Ja, jag ska fråga”, och så går det, och så leker alla tre.” (Svante)

”- Jo, den man har ändrat sig med, då kan den vara med dom andra.” (Simon)

Pojkgrupp 4: ”- Ingen, man bara säger ”Jag ska vara där och där” till alla jag ska leka med och så går jag dit. Så kommer dom. Tjejerna går iväg och viskar.” (Boris)

Pojkgrupp 5: ”- Vi bara säger att vi kör dunkgömme, så hoppar alla på. Vi killar planerar inte sånt.” (Patrik)

”- Tjejerna dom går runt lite så på 10-rasten, att kan vi vara på middagsrasten.” (Eskil)

Ledare/vem bestämmer?

Vad tycker ni en ledare är?

Genomgående svarade barnen att en ledare är den som bestämmer över någon annan, och över regler i leken.

- Flickgrupp 1: ”- Om det är en grupp, så är det kanske den som bestämmer mest.
”Ja, nu ska du vara där, och du där”. Och den bestämmer mest
över kompisar.” (Ebba)
”- Men det är oftast så att den som är ledare, den får inte lov att
vara det så länge, eftersom det är många som säger att vi tycker
inte om att du bestämmer över oss.” (Pernilla)
- Pojkgrupp 2: ”- En med mustasch.” (Simon)
”- Jag tycker en ledare är om man vet hur man bestämmer. Och en
ledare ska vara som djuren, som slåss om ledarplatsen.” (Svante)
- Flickgrupp 3: ”- En som bestämmer reglerna i lekarna. Om det blir fel så säger
dom ”Nej, men lyssna nu på mig för jag ska berätta reglerna”.
(Elin)
”- Jag tänker på dom andra, inte bara på sig själv, att nu leder jag
den här leken, för jag kom på det.” (Nadja)
”- Vissa är ju mer såna som vill bestämma, vissa är ju mer såna
som vill prata. Vissa håller sig undan och lyssnar istället.” (Elin)
- Pojkgrupp 4: ”- Det är så att ledaren för leken, det är egentligen ingenting, det är
bara en som har bestämt reglerna själv.” (Boris)
- Pojkgrupp 5: ”- En vanlig person. Bara att den bestämmer över leken. Dom som
kommit på det, dom säger hur reglerna är.” (Tobias)
”- En som bestämmer över hur man ska göra.” (Patrik)

Är det bra att ha ledare?

Svaren varierade lite mellan grupperna. Någon tyckte att det var viktigt att alla fick bestämma, och någon menade på att det behövdes en ledare för att kunna leka organiserat.

- Flickgrupp 1: ”- Alla ska bestämma lika mycket.” (Pernilla)
 ”- Jag tycker att alla ska få bestämma.” (Ebba)
 ”- Nej, det blir mycket bråk.” (Julia)
- Pojkgrupp 2: ”- Jag tycker att alla ska få bestämma.” (Svante)
- Flickgrupp 3: ”- Inte så där jättemycket ledare, men det blir så ändå. Men jag tycker inte det är dumt, men man ska inte vara en dum ledare.” (Elin)
 ”- Men man kanske behöver en, om vi nu fyra ska leka nåt. Det kan behövas i en lek.” (Nadja)
- Pojkgrupp 5: ”- Annars vet man inte hur leken går till. Så börjar man bara tjafsa.” (Tobias)
 ”- Alla vill vara ledare i så fall.” (Patrik)
 ”- Det som är dåligt med ledare är att den hela tiden måste bestämma. Man får inte göra som man vill.” (Eskil)

Hur är en bra ledare?

Egenskaper som barnen karakteriserade en bra ledare med var; rättvis, lugn, tydlig med regler, förklarar bra, tålmod, och utnyttjar sin ledarposition på ett bra sätt.

- Flickgrupp 1: ”- Erika utnyttjar det på ett bra sätt. Eftersom hon säger till alla, ”Skynda vad ska vi göra”, och väntar på ett svar så säger hon, ”Jag tycker alla ska få bestämma”. Så det blir på ett bra sätt.” (Pernilla)
 ”- En ledare kan säga att alla får vara med. Man ska vara trevlig.” (Julia)
- Pojkgrupp 2: ”- En som är bra ledare men som inte har visat det, det är Lukas. Jag tycker att han är en bra ledare, för han kommer på ganska bra men han vågar inte visa det. En bra ledare är den som är starkast.” (Svante)

- Flickgrupp 3: ”- En bra ledare är en som pratar, som vill berätta alla regler. Men det kan också bli för mycket.” (Elin)
- Pojkgrupp 4: ”- Elin till exempel är en bra ledare, hon är lugn.” (Boris)
 ”- Ja, man måste ha bra humör och tålmod för att vara bra.” (Lukas)
 ”- Till exempel Elin, innan så började dom andra leka, jag skulle ta på mig skorna. Så när jag kommer för sent, så hade hon nästan sagt slutet på reglerna. Då sa hon om allting, och det var snällt. Dom pratar tydligt, dom är hjälpsamma och snälla.” (Boris)
- Pojkgrupp 5: ”- Och att ha respekt för ledaren. Man ska lyssna på vad dom säger. En ledare tycker jag är en som förklarar bra.” (Tobias)
 ”- Som tar hänsyn till vad andra vill och byter till något annat ibland. Han tar hänsyn till vad andra säger. Han kan bestämma ändå.” (Eskil)

Hur är en dålig ledare?

De förklarade en dålig ledare med en som utnyttjar ledarskapet genom att bestämma och utnyttja andra. Det är en person som inte förklarar bra, och inte låter alla få vara med.

- Flickgrupp 1: ”- För man kan vara populär på ett bra eller dåligt sätt. Jag tycker faktiskt att Kajsa visar det på ett dåligt sätt. Typ att hon utnyttjar det på ett sätt att bestämma och, ja utnyttja andra.” (Pernilla)
 ”- En som inte kan förklara bra och han är inte så bra på den där leken.” (Erika)
- Pojkgrupp 2: ”- En dålig ledare är en som inte vågar bestämma. Man blir rädd om någon säger att något är dåligt. Då vågar man ju knappt leka leken sen.” (Svante)
- Flickgrupp 3: ”- Dåliga ledare är såna som säger, ”Nej, du får inte vara med för du är inte så himla bra på att springa. Du kan inte vara med i mitt lag, för att du är dålig på sånt.” (Elin)

Pojkgrupp 4: ”- Och jag är inte bra ledare för jag blir jämt sur när jag säger att man inte får göra det och det, och så gör dom det. Då blir jag helt sur så snabbt.” (Boris)

Finns det någon eller några ledare i klassen? I så fall vem?

Alla grupperna kunde säga att det fanns ledare i klassen, och kunde benämna vilka de var. Både pojkar och flickor kunde berätta om ledare inom respektive kön.

Flickgrupp 1: ”- Ja, en person. Jag tror vi vet alla tre.” (Pernilla)
”- Får vi säga det?” (Ebba)
”- Ett, två tre.... KAJSA!” (Alla)
”- Hon bestämmer väldigt mycket.” (Pernilla)
”- Det är hon av dom tre eller två.” (Erika)
”- Om alla leker så kanske vi inte säger att någon är ledaren, men hon börjar ändå bestämma.” (Ebba)
”- Hon har alltid varit populärast. Jag fattar inte varför. Egentligen.” (Pernilla)

Pojkgrupp 2: ”- Patrik och Simon kan man säga är ledare.” (Svante)
”- Det är dom två. Det är ofta dom snälla och tysta, som till exempel Svante och Eskil som inte är ledare alls. Det är ofta dom som vill att man ser dom och ska höra dom, som vill vara ledare. Patrik säger till mig ”Vem är kung, vem är starkast?” (bröstar sig).” (Viktor)

Flickgrupp 3: ”- Ja, Kajsa!” (Elin)
”- Ibland kan jag hålla med om att jag bestämmer, men här är andra också som är ledare. Ledare bland killarna, då tänker jag på Patrik.” (Kajsa)
”- Ja, bland killarna måste det vara Patrik eller Boris.” (Elin)
”- Dom är så himla stora och starka.” (Moa)

Pojkgrupp 4: ”- Ja, i vår klass finns det en ledare i leken. Elin hon är en jättebra ledare, hon förklarar ordentligt, tydligt.” (Rikard)

”- Ja, hos tjejerna tror jag att det är Kajsa och Elin.” (Boris)

”- Det finns många ledare hos tjejerna, och de är dom som leder det mesta.” (Rikard)

Regler

Hur viktiga är regler i leken?

Barnen svarade att regler behövs för att det inte ska bli bråk, för att man ska kunna leka.

Någon tyckte att regler inte var bra.

Flickgrupp 1: ”- Det är viktigt för om man inte har regler då kan ju alla göra precis hur dom vill och det blir nog kaos.” (Pernilla)
”- Regler är inte så bra, det blir bara bråk och alla blir sura på den som har gjort reglerna. Man mår dåligt av att någon har bestämt så många regler.” (Julia)

Pojkgrupp 2: ”- Så att det inte ska bli bråk, och man inte ska skada sig.”
(Viktor)

Flickgrupp 3: ”- Ja, annars kan ju alla göra vad man vill, det blir ju helt fel då.”
(Elin)
”- Utan reglerna kan man inte leka.” (Nadja)
”- Då blir det helt fel.” (Elin)
”- Så man måste ha regler.” (Kajsa)

Pojkgrupp 4: ”- Så man inte bråkar och blir sur. Om man leker en lek och inte har hittat på några regler, så vet man inte hur det går till. Vet man inte reglerna, vet man inte hur man ska leka.” (Rikard)

Pojkgrupp 5: ”- Jag lyder inte reglerna för jag vill vara fri.” (Patrik)

Kan vem som helst göra regler/ändra på regler i leken?

Barnen svarade att reglerna är föränderliga utifrån lekens olika förutsättningar.

- Flickgrupp 1. ”- Om man märker att en regel inte funkar så kan man ju ändra på den lite, eller ta bort den helt och hållet om det funkar utan den.”
(Pernilla)
”- Sen har vi nog hittat på en egen regel, det är nog barnens tror jag. Om man har en kompis som gungar ensam, och hon inte vill det, så får man inte trängas för dom andra i kön.” (Erika)
- Pojkgrupp 2: ”- Ja, men dom andra får lägga till regler också. Bestämna lite också.” (Viktor)
- Flickgrupp 3: ”- Ja, kanske om jag säger så att ”vi kan ju göra så här istället, det kanske blir roligare”, så kan ju dom runt omkring mig säga ”Nej det var en dålig idé” eller ”Det var en bra idé, det kan vi testa”.”
(Elin)
”- Man bestämmer ju tillsammans.” (Kajsa)
”- Någon har bestämt att ändra på reglerna, men samma grupp som leker har samma regler annars går det ju inte.” (Elin)
- Pojkgrupp 4: ”- Elin till exempel har kommit på ”Krampjätt” bara att hon har bytt regler. Man kan byta regler om det blir så många fel hela tiden. I ”Krampjätt” så var det bara en tagare så blev det svårt, så sa vi att om det är 40 personer ska vi ha 4 tagare och 30 ska vi ha 3 tagare och så. Det kan också vara så att om jag kommer på en lek så kan inte Lukas komma och säga att inte jag får ha dom reglerna, vi ska byta dom. För det är jag som kommit på. Men om jag ser att det inte fungerar med mina regler så byter jag.” (Boris)

Vad händer om reglerna i leken inte följs?

Barnen berättade att det inte går att leka om inte reglerna följs. Det kan bli bråk och man får inte vara med.

- Flickgrupp 1: ”- Blir bråk.” (Pernilla)
”- Ja, i så fall blir det små bråk som blir stora.” (Erika)

”- Om man inte följer dom reglerna så är det många som börjar reta upp sig på det.” (Pernilla)

Pojkgrupp 2: ”- Man får inte vara med.” (Svante)

Flickgrupp 3: ”- Då säger man till dom att det är fel regler, och om dom gör det flera gånger i rad så kan man säga till dom att du kan inte vara med när du gör så.” (Elin)

Pojkgrupp 4: ”- Då slänger vi den leken, då får man inte leka den leken mera. Kör man den får man straff.” (Boris)
”- Det går inte då, utan regler går inte leken.” (Rikard)
”- Det är viktigt att avsluta leken när man inte följer reglerna.” (Boris)

Pojkgrupp 5: ”- Då blir det bara bråk.” (Patrik)

Vi har gett en beskrivning och sammanfattning av våra observationer samt redogjort för våra gruppintervjuer, och härfter följer vår analys.

Analys

I analysen av vårt empiriska material kommer vi att sammanfläta observationsresultat med intervjuer och knyta an till teorier och tidigare forskning. Hela vårt arbete har genomförts av barn som aktörer och barnperspektivet, vilka vi tycker går hand i hand. Detta blir tydligt genom att barnen hela vägen varit aktiva medskapare till vår empiri, och det bär vi med oss in i vår analys.

Barn som aktörer

Aktörskapet blev för oss extra tydligt då vi kunde se påtagliga skillnader i barnens lekmönster under de olika rasterna. Innan förmiddagsrasten har fröken introducerat en organiserad lek med anledning av Pelle Pumpprojektet, exempelvis ”Krampjätt” och ”Sista paret ut”. När rasten har börjat och fröken gick därifrån, ibland med uppmaning om att fortsätta leken väljer dock barnen att gå därifrån och göra annat som att spela kula eller gunga. På middagsrasten har barnen lekt fritt och då inte valt att leka de organiserade lekarna. Barnen har berättat om vad de själv väljer att leka och det kan bli allt möjligt, dunkgömme, spela kula och gunga. De

har varken uttryckt eller visat ett intresse för lekar som de vuxna introducerat. Här är det tydligt att de väljer att skapa sin egen kultur utan vuxnas överinseende och kontroll (Rasmusson, 1998). Barn skapar aktivt sin egen verklighet och är inte enbart beroende av vuxna för sin socialisation. De har förmågan att ifrågasätta, omkonstruera och vara nyskapande (Prout & James, 1990, Thorne, 1993).

Aktörskapet tydliggörs också genom deras förmåga att aktivt välja den plats de helst vill leka på. Barnen lekte övervägande på "sin gård" trots möjligheten att vara på andra ställen. De gav uttryck för att där fanns mest att göra och många roliga lekredskap. Mestadels var det "vår klass" som lekte på denna gård, även om andra klasser hade möjligheten att vara där.

Vad är det för yttre faktorer som håller samman en grupp, i detta fall "vår klass", gentemot utomstående? Forsgård (1987) menar att det krävs en gemensam nämnare för att sammansvetsa gruppen, till exempel klassrum, lärare eller en arbetsuppgift. Vi menar att det kan vara "gården" som är den gemensamma nämnaren för "vår klass". Metakommunikation mellan deltagarna kan också vara en avgörande faktor som styr "valet" av gård. Det blir en tyst överenskommelse barnen emellan om vem som har tillträde till gården (Kärrby/Tham (red), 1991). Vi hörde aldrig att barnen muntligen kom överens om vart de skulle, utan de samlades på gården ändå.

Grupper

Vår klass var en väl sammanhållen grupp gentemot andra klasser. De beskrev att de oftast lekte med kamrater i sin egen klass, och att andra också lekte klassvis och inte åldersblandat. En förklaring till denna åldersindelning kan vara att barn befinner sig i olika utvecklingsstadier, där leken och lekandet skiljer sig åt. De har inte så mycket gemensamt eller så stort utbyte av varandra. I Piagets formella operationella stadium förutsätter leken sociala relationer, och barnen måste kunna tänka logiskt och abstrakt för att kunna använda och förstå regler, vilket kännetecknar barn i åldern 7-11 år (Forsgård, 1987).

Även om klassen ofta lekte på samma gård, fanns det smågrupper i den stora gruppen, det vill säga i klassen. Vi kunde se att det fanns en mobilitet och rörlighet bland barnen i deras formande av olika grupper. Forsgård (1987) menar att gruppbildningar kan variera och bestå, i allt från några minuter till flera dagar i sträck. Grupper upplöses för att återskapas i nya konstellationer. Barnen har svarat att de ofta leker tillsammans pojkar och flickor, men när vi bad dem specificera om de alltid lekte med samma kompis blev det tydligt för oss att de

grupperar sig utifrån kön. Olika yttre faktorer som i princip ger ett automatiskt tillträde till gruppen, är samhällsklass, kön, ålder och boende (Forsgård, 1987). Detta ger oss en förklaring till det vi sett och bekräftar deras svar, angående indelningen i pojk- och flickgrupper.

Tidigare forskning har gett vid handen att flickor och pojkar leker tillsammans i vissa lekar, men när de själva får välja leker de könsvis (Thorne, 1993).

Flick- och pojkgrupperingar

Intervjuszvaren gav oss ytterligare en dimension om hur pojk- och flickgrupperna ser ut.

Pojkarna säger att de skiftar kompis, leker inte alltid med samma, utan är med en den ena och en den andra, och med flera åt gången. Tendensen bland flickorna är att de spenderar mer tid och leker tillsammans i tvåsamhet. Detta styrks av Thornes (1993) resonemang gällande att pojkar leker i större grupper, och flickorna i mindre enheter om par som inte är beständiga.

Flickornas tvåsamhet uppfattade vi vara beroende av någon form av relation. Vi hörde flickorna bestämma innan rasten vem de skulle vara med, och detta väckte vår nyfikenhet. Var detta specifikt för flickorna, och hur gjorde pojkarna? Via intervjuszvaren fick vi inblick i hur komplicerat flickornas relationsskapande var. De bestämde i kapprummet innan rasten om vem som skulle vara med vem, och under hur lång tid och hur svårt det var att ändra uppgjorda avtal. Vi frapperades över hur mycket känslor som fanns med i detta. Det uppstår ett komplext socialt nätverk, som formas av förtrolighet och gemenskap (Thorne, 1993). Pojkarna däremot var betydligt mycket mer flexibla, och planerade inte i förväg vem de skulle vara med. De frågade varandra okomplicerat; ska vi leka? De kunde ändra sig och vara flera stycken utan svårigheter. Det var dessutom ibland aktiviteten som styrde vilka som kom att leka tillsammans. För pojkarna är en gemensam aktivitet ett sätt att skapa relationer, medan det för flickorna måste finnas en relation för att kunna göra något tillsammans (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991).

Ledare

Pojkars sociala relationer är mera hierarkiskt uppbyggda och de tävlar inbördes om att inneha ledarpositionen. De markerar rangordning genom att förolämpa varandra med diverse okvädes ord, tävla och hota (Thorne, 1993). Vi hade svårt att se om det i pojkgruppen fanns någon tydlig hierarki med en klar ledare. En pojke utmärkte sig ändå, genom att synas och höras. På frågan om det fanns någon ledare i klassen nämnde pojkarna oftast honom som ledargestalt,

men med andra som potentiella kandidater. För att visa sin rang beskrev de att han ”bröstar sig” och undrar ”Vem är kung? Vem är starkast?” (Viktor).

Ett ledarskap kan enligt Forsgård (1987) bygga på inre faktorer, där en persons beundran för någon, eller en persons popularitet, kan bygga på rädsla. Med hjälp av detta resonemang tolkar vi flickornas gruppositioner på följande vis. En av flickorna hade en tydlig ledarposition. Vi kunde tidigt se hur hon kommenderade, ändrade vad som skulle lekas och bestämde över de andra, utan att bli ifrågasatt. Flickorna kunde utan svårigheter uppege henne som ledarfigur, och att hon var populär utan att de egentligen förstod varför. I samband med detta beskrev de hennes egenskaper, vilka präglades av att hon bestämde och utnyttjade andra. En flicka var rädd för att säga vad hon egentligen tyckte om henne och sa att, ”Hon tycker så himla mycket om mig så det skulle förstöra hela hennes hjärta” (Erika). Trots att flickorna gav uttryck för sitt ogillande beträffande hennes dominanta karaktär, lät de henne fortsätta. Kanske berodde detta på en viss rädsla och alla de känslor som är involverade i flickors relationsskapande.

På vår fråga om hur en bra ledare är, gav både pojkar och flickor uttryck för viktiga egenskaper som att vara lugn, förklara bra, ha tålamod, vara trevlig, vara tydlig med regler och demokratisk. Ett par av barnen nämnde en annan flicka som hade dessa kvalitéer. Vi kunde dock inte se just henne som någon ledargestalt som utmärkte sig genom att ta kommando och bestämma. Vi förknippar barnens syn på en god ledare som synonymt med en god kamrat. I Forsgårds (1987) avhandling definierar hennes informanter egenskaper som, snäll, hjälpsam och pålitlig, vilka barnen tycker är värdefulla i ett kamratförhållande. Dessa egenskaper ger en hög status i grupp hierarki, och ligger till grund för medlemmarnas inbördes rangordning. Utifrån vår empiri drar vi slutsatsen att de, som barnen klart kunde namnge som ledare när vi frågade dem, är en med negativa egenskaper. ”Någon som utnyttjar andra, som bara bestämmer.” När vi bad dem beskriva en bra ledare, var det en annan person i klassen. Detta bekräftar att barnen ser en god ledare som en god kamrat.

Regler

Vi var nyfikna på att se om en ledarposition i gruppen kunde innebära speciella förmåner, gällande att göra och ändra på regler. Därför ställde vi frågor om detta, men kunde inte få någon bekräftelse i intervju svaren. Under observationerna hade vi däremot sett att den flickan vi betraktade som ledare, hade vissa förmåner. Hon kunde tränga sig i gungkön, ändra om i de

organiserade lekarna så att hon själv fick vara tagare, och vara det under en längre tid än vad som var brukligt.

I intervjuerna framkommer istället att barnen bestämmer och ändrar regler tillsammans, beroende på om och hur de fungerar. De betonar vikten av regler för att kunna leka, och menar att utan regler blir det kaos. Gregory Bateson (Bateson, 1955; Forsgård, 1987) menar att leken är en aktivitet där barnen är medvetna om reglernas vikt och att den är på låtsas. Man håller sig till reglerna och fuskar inte. Eftersom leken följer upp gjorda regler, finns det möjligheter för barnen att modifiera dem. Barnens hantering av regler är ett sätt för dem att kunna påverka sin egen verklighet och sin konkreta situation. Barnen vill ha möjlighet att forma reglerna utifrån lekens förutsättningar, och att i demokratisk anda kunna förändra dem (Forsgård, 1987). Hon beskriver att det inte finns några förmildrande omständigheter om någon brutit mot reglerna, utan att de barn hon studerat ser det i svart eller vitt. De barn vi studerat har däremot visat på att det finns en flexibilitet, och en förståelse för den som missuppfattat eller trasat sig. Då kan denna få en chans till. Här menar vi att Piagets utvecklingsteoretiska resonemang kring åldersindelning i leken kan vara alltför snäv, och att det krävs ett kritiskt förhållningssätt för att kunna använda sig av den.

Resultatsammanfattning

Vi har kommit fram till att barn är aktörer med en kapacitet att själv forma och strukturera sin värld. Barnen i vår klass har tydligt visat att de själv väljer vad de vill leka, hur och med vem. Läraren har inte kunnat styra barnens lekval, genom de organiserade lekar hon har introducerat. De har istället valt att leka och göra andra saker, utifrån intresse och vilka de ville vara med på rasten.

Barnen är aktiva i sitt val av lekplats. De föredrar att vara på sin egen gård även om de har mer eller mindre hela skolgården till sitt förfogande. De håller ihop klassvis, men bildar grupper om mindre enheter, i både pojk- och flickgrupper. Pojkarna är mer mobila och mer flexibla i valet av kamrater. De kan leka flera åt gången och med olika, och förutsättningen för leken är aktivitetsrelaterad. De beskriver en ledare inom sitt eget kön som ”kaxig” och en som syns och hörs. ”Det är ofta dom snälla och tysta, som till exempel Svante och Eskil som inte är ledare alls. Det är ofta dom som vill att man ser dom och ska höra dom, som vill vara ledare.” (Viktor)

Flickorna bildar dyader, i form av bästvänförhållanden. De är mera fastlåsta i sina grupper än pojkarna, beroende på att relationer är en förutsättning för att kunna göra något tillsammans. Deras syn på en ledare präglas av negativa förtecken med mycket känslor inblandade. De beskriver denna i egenskap av någon som styr och ställer, bestämmer över andra.

Både pojkar och flickor beskriver att en bra ledare besitter många positiva egenskaper, som lugn, rättvis, demokratisk och tydlig mm. Detta tyder på att de värderar en god ledare som likvärdigt med en god kamrat. Genom observationerna kunde vi se att en ledarposition innebar vissa förmåner i leken. För denna fanns möjligheter att förändra förutsättningar i leken och regler, allt efter eget behov. Gemensamt för barnen var vikten av regler för att överhuvudtaget kunna leka. De visade på en flexibilitet genom att de kunde ändra på regler som inte passade. Barnen hade en tolerans för den som missförstod eller bröt mot reglerna, och denne gavs en ny chans.

Slutdiskussion

Genom barnen har vi verkligen fått ta del av deras värld. De har guidat oss fram och öppnat dörrar som vi befarade var stängda för länge sedan. Vårt resultat har inte kunnat bekräfta den oro som finns över att barn eventuellt skulle ha slutat att leka. ”Vår klass” visade att det fortfarande leks i stor utsträckning. De hittar på nya lekar och formar kreativt om gamla lekar så att de passar just dem. Det står klart och tydligt för oss att barn inte enbart är passiva objekt, som socialiseras av vuxna. De är själva aktörer som bidrar och skapar sina egna förutsättningar, sin egen kultur.

Våra erfarenheter har ökat vår medvetenhet och insikt om betydelsen av att närma sig barn på flera olika sätt. Lärare kanske tror sig förstå barnen utifrån den specifika kontext där de känner dem bäst, till exempel i klassrummet. När barnen befinner sig på rast, och därmed i ett annat sammanhang, går läraren miste om viktig information. Denna kunskap skulle kunna leda till en större förståelse och en vidare syn på barnen. Detta helhetsbegrepp är en förutsättning för allt arbete med människor. I arbetet med barn är detta ännu viktigare. Vuxna måste hela tiden vara medvetna om, och aktivt söka barnets perspektiv, då vi automatiskt inte bär detta med oss.

Vårt sätt att försöka fånga helheten bestod i att vi använde olika metoder för att bredda vårt seende. Våra observationer gav oss insikten om, att utan dessa hade intervjuerna givit oss en snävare kunskap. Genom att använda bägge dessa metoder gav barnen oss en gedigen plattform att bygga vårt arbete utifrån.

Denna kunskap är viktig att bära med sig ut i det sociala arbetet. I utredningsarbete, i beslutsprocesser och i stöd- och behandlingsarbete är det nödvändigt med olika infallsvinklar för att kunna göra en helhetsbedömning. Samtalet är ofta det som används och ligger till grund för bedömningar av olika situationer. Vi vill trycka på vikten av att bruka flera metoder och inte bara förlita sig på en, utan använda alla sina sinnen i socialt arbete.

Referenser

Andersson, Gunvor (2000). "Barnen i socialt arbete - en maktlös grupp?" Meeuwisse, Anna, Sunesson, Sune, Swärd, Hans (red); *Socialt arbete, En grundbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Arnstberg, Karl-Olov (1997). *Fältetnologi*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Berg, Lars-Erik (1992). *Den lekande människan. En socialpsykologisk analys av lekandets dynamik*. Lund: Studentlitteratur.

Bateson, Gregory (1955). "A Theory of Play and Fantasy". *American Psychiatric Association. Psychiatric Research Reports*.

Bjerrum Nielsen, Harriet, Rudberg, Monica (1991). *Historien om flickor och pojkar, Könsocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Dencik Lars & Schultz Jørgensen Per (1999). *Born og familie i det postmoderne samfund*. Köpenhamn: Reitzels Forlag A/S.

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1999). *Vardagslivets etnologi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Forsgård, Margareta (1987). *Skolgårdens lekspråk*. Lund: Sandby Grafiska.

Hjorth, Marie-Louise (1996). *Barns tankar om lek. En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Kajjser, Lars & Öhlander, Magnus (red) (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Kärrby, Gunni (1991). "Lekandets plats i livet." Tham, Amelie (red); *Perspektiv på Barn & Ungdom*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.

Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2002). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Piaget, Jean (1972a). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: 3:e upplagan.

Prout, Alan & James, Allison (1990). "A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems". Ur: A. James & A. Prout (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.

Rasmusson, Bodil (2001). "Barn som aktörer i grannskapet." Bäck-Wiklund, Margareta & Lundström, Tommy (red) *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och kultur.

Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

SOU 2001:72 *Barnmisshandel, Att förebygga och åtgärda*. Slutbetänkande av Kommittén mot barnmisshandel

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

Övriga källor

Internet

Statistiska Centralbyråns hemsida <http://www.scb.se> (20030327)

Bilagor

Bilaga 1.

Rektorns namn

Skolans namn

Ort

2003-03-19

Hej!

Vi är två socionomstuderande på Socialhögskolan vid Lunds universitet, som under denna, vår sjätte termin läser kursen "Socialt arbete med barn och ungdomar". I kursen ingår det att skriva en 10-poängsuppsats på C-nivå. Vi har valt att skriva om barns kamratrelationer, barns lekar/vad de gör och olika grupperingar under skolans raster. Allt detta vill vi se ur ett barn-, och könsperspektiv. Vi vill med barnens hjälp få veta vad de gör under rasten. Vilka barn leker tillsammans och vad leker de? Vilka regler styr leken och vem formar och bestämmer dessa? Finns det skillnader mellan pojkar och flickor i detta?

Vi vill betona att vårt syfte *inte* är att belysa mobbningsproblematiken, utan att titta på barns sociala relationer.

Vi skulle snarast vilja ha kontakt med en lärare för en fjärdeklass med någorlunda jämn könsfördelning. Vi har för avsikt att först presentera oss och vår undersökning för eleverna. I samband med denna presentation kommer vi att lämna ett brev som ska vidarebefordras till föräldrarna. Vi kommer att inhämta föräldrarnas medgivande för gruppintervjuerna innan vi påbörjar undersökningen.

Vi önskar påbörja vår undersökning vecka 14 med observationer på skolgården under rasterna. Sedan vill vi träffa elever i utvald klass för gruppintervjuer, om ca 3-4 deltagare och pojkar och flickor för sig. Dessa gruppintervjuer kommer att ta ca 45 minuter. Deltagandet i gruppintervjuerna är frivilligt och allt material kommer att behandlas konfidentiellt. Skolan, klassen liksom enskilda barn kommer att vara anonyma.

Vi kontaktar Er inom de närmaste dagarna för att förhoppningsvis få tillåtelse att genomföra denna undersökning. Det hade varit mycket trevligt om ni velat delta i vår studie. Om ni har några funderingar kan ni nå oss på telefonnummer nedan.

Med vänliga hälsningar

Annika Nelandersson

Susanna Löthner

Bilaga 2.

2003-03-20

Föräldrar till barnen i klass 4

Hej!

Vi är två socionomstuderande på Socialhögskolan vid Lunds universitet, som under denna, vår sjätte termin läser kursen "Socialt arbete med barn och ungdomar". I kursen ingår att vi ska skriva en 10-poängsuppsats på C-nivå. Vi har valt att skriva om barns kamratrelationer, barns lekar/vad de gör och olika grupperingar under skolans raster. Allt detta vill vi se ur ett barn- och könsperspektiv. Vi vill med barnens hjälp få veta vad de gör under rasten. Vilka barn leker tillsammans och vad leker de? Vilka regler styr leken, och vem formar och bestämmer dessa? Finns det skillnader mellan pojkar och flickor i detta?

Vi vill betona att vårt syfte *inte* är att belysa mobbningsproblematiken, utan att titta på barns sociala relationer.

För att skriva vår uppsats behöver vi ha tillgång till en skola där vi kan göra observationer samt kontakt med en skolklass där vi kan göra gruppintervjuer kring vårt ämne. Deltagandet i gruppintervjuerna är givetvis frivilligt och allt material rörande dessa, kommer att behandlas konfidentiellt. Skolan, klassen liksom enskilda barn kommer att vara anonyma. Vi kommer att presentera oss för klassen och ge eleverna möjligheten att välja om de vill vara med i dessa intervjuer eller ej. Anledningen till att vi skriver detta brev är att ni ska ha möjlighet att tänka efter om ni vill att ert barn ska delta i gruppintervjuerna.

Om ni *inte* vill att ert barn ska vara med i vår undersökning var vänlig och kontakta oss på våra telefonnummer nedan. Vi beräknar påbörja våra gruppintervjuer torsdagen 3 april. Vi vore tacksamma om ni hörde av er senast onsdagen den 2 april. Ring gärna också om ni har andra frågor kring undersökningen.

Med vänliga hälsningar

Annika Nelandersson
Tel:.....

Susanna Löthner
Tel:.....

Bilaga 3.

Observationsprotokoll

Dessa iakttagelser ska vi göra under vecka 14. Vi ska ha protokollet som en mall att följa, för att kunna kontrollera att vi iakttagit det som är relevant för vår undersökning.

Vilka grupperingar finns och hur ser de ut?

- ”Vi och de andra”
- Pojkar och flickor

Upprepar dessa grupperingar sig och kan vi se ett mönster?

Vad gör eleverna i grupperna eller vad leker de?

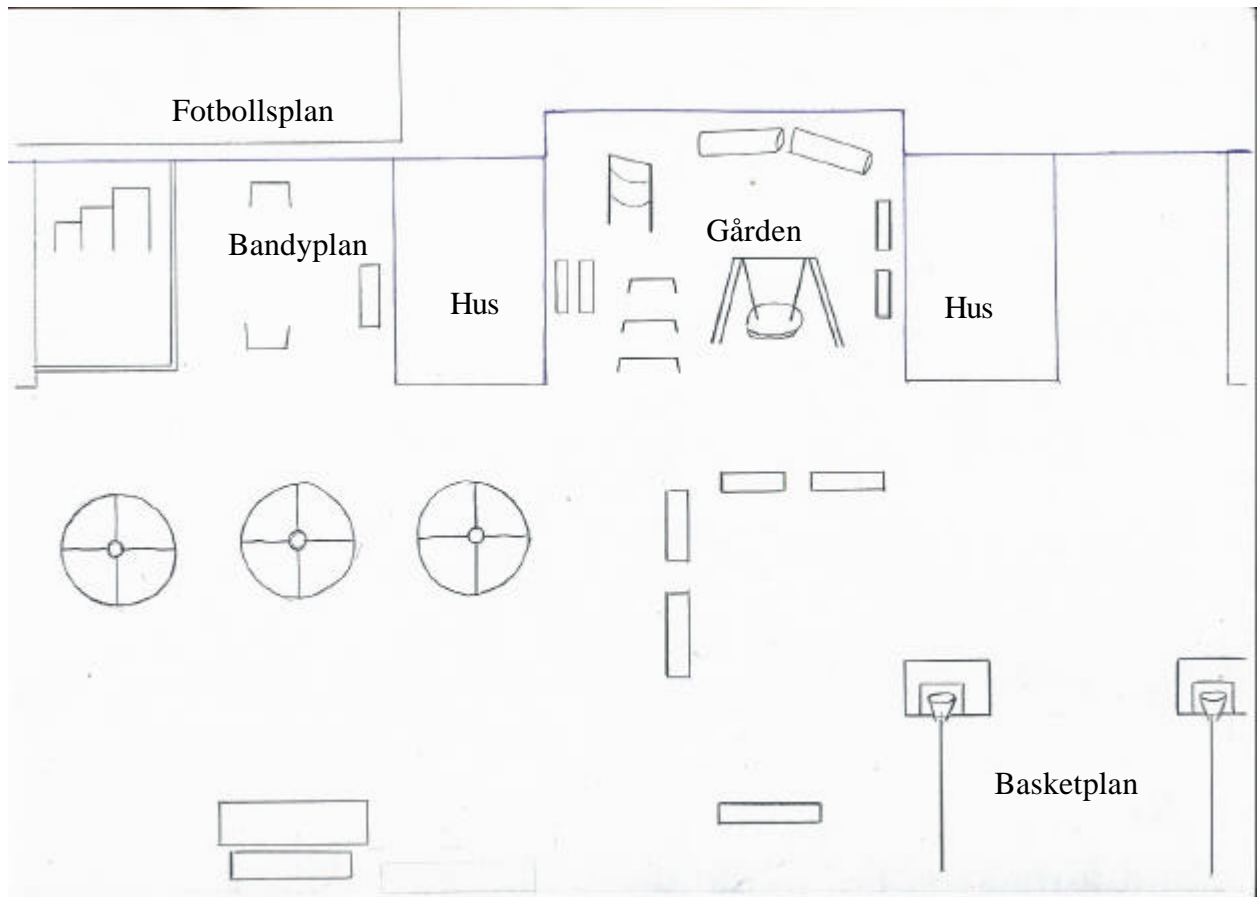
Vilka regler finns? Vad eller vem rättar de sig efter?

- Ledare
- Vem bestämmer?
- Vem får vara med?

Olika tillträde till platser påskolgården

- Ålder
- De andra och vi
- Pojkar och flickor

Bilaga 4.



Bilaga 5.

Intervjuguide

Grupperingar/leken

1. Finns det olika grupper på skolan under rasterna?
2. Finns det platser på skolan som bara vissa får vara på?
3. När ni får välja själv, vad leker ni/gör ni helst då?
4. Var på skolgården är ni helst? Varför?
5. Är ni alltid med samma kompis på rasterna?
6. Är ni med äldre, yngre?
7. Hur bestämmer ni innan rasten vem ni ska vara med? Om man ändrar sig vad händer då?
8. Hur kommer det sig att det är just ni som är tillsammans?(gemensamma intressen mm)
9. Leker ni tillsammans med killar eller tjejer, både och?
10. Vad gör killar/tjejer? Leker ni samma saker?

Vem bestämmer/ledare

11. Vad tycker ni är en ledare?
12. Är det bra att ha ledare?
13. Hur är en bra ledare, dålig ledare?
14. Finns det någon eller några ledare i klassen, på skolan?
15. Varför tror ni att just denna person eller dessa är ledare?

Regler

16. Vad är regler för er?
17. Hur viktiga är reglerna?
18. Kan vem som helst göra regler?
19. Vad händer om reglerna inte följs?
20. Gäller samma regler för alla?
21. Hur är killregler/tjejregler? Finns det skillnader?