

# Elevers roller i det sociala samspelet under mellanmålet

## Ett möjligt rum för lärandesituationer

Av: Robert Arlinder och Andreas Bundesen  
Strandberg

Handledare: Öjvind Diderichsen

Södertörns högskola, Lärarutbildningen

Självständigt arbete 15 hp

Fritidspedagogiskt område

Vårterminen 2017

Grundlärarutbildning med interkulturell profil  
med inriktning mot fritidshem 180 hp



## ABSTRACT

---

The after-school centres development has shifted from being a workplace to today's after-school centre as part of elementary school curriculum with a central content and purpose. Research in the field is in terms of conversational styles and roles but is not so much linked to the after-school centre's snack time. The present study has been intended to distinguish and exemplify the social interaction that is taking place in the after-school centre's snack time. Focus off interest has been how pupils talk and listen to each other and whether it is possible to discover in the conversation whether the conversation can be linked to school skills. Based on Sociocultural perspective on learning as well as Goffman's dramaturgical perspective as a frame, four recorded and observed conversations at two different after-school centres have been analysed with an abductive approach. The purpose of this work is to identify the learning situations that occur during the after-school centre's snack, as well as describe how the students talk to each other. The roles that emerged in the result were categorized into five qualitatively distinct roles called; the conversation leader, listener, co-driver, clown and expert. The conversation leader is dependent on both the listener and the co-driver while the other roles are more independent of each other. The learning situations that can be linked to school skills are described in a separate section and are highly dependent on the role of the expert. All results are exemplified by direct quotes from the transcribed material.

**Keywords:** conversation, snack, after-school centre, dramaturgic perspective, roles, learning situations

## SAMMANFATTNING

---

Fritidshemmets utveckling har gått från att vara en arbetsstuga till dagens fritidshem som en del av grundskolans läroplan med ett centralt innehåll och ett eget syfte. Forskning inom området finns avseende samtalsstilar och roller men är inte i så stor utsträckning kopplat till mellanmålet. Föreliggande studie har haft avsikt att urskilja och exemplifiera den sociala interaktion som utspelar sig vid fritidshemmets mellanmål. Fokus för intresse har varit hur elever samtalar och lyssnar på varandra samt om det i samtalet går att upptäcka huruvida samtalen kan kopplas till skolkunskaper. Med en grund i sociokulturellt perspektiv på lärande samt Goffmans dramaturgiska perspektiv som ram har fyra inspelade och observerade samtal vid två olika fritidshem analyserats med ett abduktivt förhållningssätt. Syftet med detta arbete är att utifrån det centrala innehåll som läroplanen presenterar, identifiera vilka lärandesituationer som uppstår under mellanmålet i fritidshemmet samt beskriva hur eleverna samtalar med varandra. Rollerna som framkom i resultatet kategoriserades i fem kvalitativt skilda roller som benämndes; samtalsledaren, lyssnaren, medlöparen, clownen samt experten. Samtalsledaren är beroende av både lyssnaren och medlöparen medan de andra rollerna är mer oberoende av varandra. Lärandesituationerna som kan kopplas till skolkunskap beskrivs i ett eget avsnitt och är i hög grad beroende av expertens roll. Samtliga resultat exemplifieras med direkta citat från det transkriberade materialet.

**Nyckelord:** samtal, mellanmål, fritidshem, dramaturgiskt perspektiv, roller, lärandesituationer

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

---

Abstract.....	1
Sammanfattning .....	2
1 Inledning .....	4
2 Bakgrund.....	6
2.1 Fritidshemmets historik .....	6
2.1.1 Arbetsstugorna .....	6
2.1.2 Eftermiddagshemmet .....	6
2.1.3 Fritidshemmets första tidsperiod.....	7
2.1.4 Fritidshemmets senare period .....	7
2.2 Tidigare forskning.....	8
2.2.1 Roller i sociala samspel .....	8
2.2.2 Måltiden som social arena .....	8
2.2.3 Elever lär av elever i socialt samspel.....	9
3 Teoretiska utgångspunkter .....	10
3.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	10
3.2 Dramaturgiskt perspektiv.....	11
3.3 Samtal och samtalsstil.....	11
3.4 Elevers lärande i socialt samspel .....	12
4 Syfte och frågeställning .....	15
4.1 Syfte .....	15
4.2 Frågeställningar.....	15

5	Metod .....	16
5.1	Val av metod .....	16
5.2	Urval .....	16
5.2.1	Mellanmålet i fritidshemmet i förorten .....	17
5.2.2	Mellanmålet i fritidshemmet i innerstan .....	17
5.3	Datainsamling .....	18
5.3.1	Datainsamling i fritidshemmet i förorten .....	18
5.3.2	Datainsamling i fritidshemmet i innerstan .....	18
5.4	Bearbetning av data .....	18
5.5	Metoddiskussion .....	19
5.6	Etiska övervägande .....	20
6	Resultat .....	21
6.1	Roller .....	21
6.1.1	Samtalsledaren .....	21
6.1.2	Lyssnaren .....	24
6.1.3	Medlöparen .....	25
6.1.4	Clownen .....	26
6.1.5	Experten .....	28
6.2	Lärandesituationer .....	29
7	Resultatdiskussion .....	33
7.1	Roller .....	33
7.2	Lärandesituationer .....	34
8	Slutsats .....	36

9 Referenser .....37

# 1 INLEDNING

---

Vi kan förhoppningsvis snart kalla oss lärare med inriktning mot fritidshem. Under sammanlagt 15 års tid har vi utövat yrket som obehöriga och kan nog säga att större delen av detta yrkesutövande har grundat sig i en slags omsorgspedagogik där vi berett väg för lekmöjligheter och skapat trygghet för de elever vi arbetar med. Vi har ofta handlat på känsla och sällan utifrån tanken att vi faktiskt bedriver undervisning eller att det sker ett lärande.

Vi stannar kvar vid begreppet undervisning som finns med i den första meningen i kapitel 4 i 2016 års reviderade upplaga av *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Detta kapitel går under rubriken *Fritidshemmet* och fanns för ett år sedan inte med i läroplanen men nu är orden där och att undervisning sker i våra fritidshem finns nu på print i ett alldeles eget avsnitt. Denna nämnda första mening sammanfattar kort att undervisningen i fritidshemmet ska utgå från läroplanens inledande delar som berör skolans värdegrund samt övriga mål och riktlinjer som presenteras. Undervisningen i fritidshemmet ska också komplettera förskoleklassen och skolan ”...genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ.” (Lgr 11 2016, s. 24). Några rader ovanför berättar läroplanen för läsaren att ”Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet.” (Ibid.).

Vad finns det för möjlighet och skyldighet i denna uppmuntran att tolka undervisningsbegreppet i ett vidare perspektiv? Först och främst bör fritidshemsläraren se alla dessa undervisningsmöjligheter och fånga dem men också bereda väg för och skapa rum och situationer där ett lärande faktiskt får näring och uppstår. Kan mellanmålet vara ett sådant rum? Vi anser att mellanmålssituationen är en blind fläck som fritidshemsläraren bör vara medveten om och se som en möjlig scen för lärande.

Mellanmålet är en vanlig återkommande aktivitet på fritidshemmet och är till stor del organiserad av vuxna i form av pedagoger och kökspersonal. I detta sociala rum samlas elever för att äta en måltid tillsammans och en ypperlig möjlighet för samtalsinteraktion infinner sig. Det är en av de få situationer under fritidshemstiden då elever sitter ner tillsammans med sina klasskamrater och det enda de gör, förutom att äta, är att socialisera och prata med sina

kamrater. En utgångspunkt i vår studie är att elever lär av varandra under mellanmålet genom kommunikation i ett socialt sammanhang. Det uppstår, tror vi, ett socialt lärande eleverna emellan. Men hur ser detta lärande ut och hur kan den enskilda elevens roll i interaktionen beskrivas?

Genom denna studie vill vi identifiera och belysa hur det sociala samspelet mellan elever ser ut under några specifika mellanmålsituationer. Vi vill också ge en bild av och identifiera de lärandesituationer som äger rum i denna interaktion. För att koppla lärandesituationerna till läroplanen har vi valt att kalla den eventuella kunskap som eleverna ges möjlighet att inhämta för ”skolkunskap”.

Vi författare har under hela processen arbetat mycket nära varandra. Databeskrivningen med efterföljande transkribering har vi dock delat upp tydligt då vi tagit ansvar för varsin del. I de kapitel som vi gett namnen *Bakgrund* och *Teoretiska utgångspunkter* har vi till en början delat upp arbetet där vi fokuserat individuellt på olika texter. Dessa texter har sedan skickats fram och tillbaka mellan oss för att utmynna i sin slutgiltiga form. Vid författandet av metod- och syftesdelen har arbetet varit mer beroende av personlig kontakt mellan oss vilket inneburit diskussioner över telefon samt fysiska möten. Resultatdelen har vi skrivit tillsammans där vi turats om att sitta vid rodret och hamra på tangentbordet.



## 2 BAKGRUND

---

### 2.1 FRITIDSCHEMMETS HISTORIK

I *Det "fria" barnet* (Pihlgren & Rohlin, 2011) beskrivs fritidshemmets historik i fyra olika tidsperioder där fritidshemmets syfte var vitt skilda. Det som av Pihlgren och Rohlin (2011) beskrivs som en föregångare till det som vi idag benämner som fritidshem är *arbetsstugorna*. *Arbetsstugorna* inleder den första epoken av fritidshemsliknande verksamhet och startar i början av 1900-talet och pågår fram till 1930-talet. Därefter börjar det istället fokuseras på elevens behov av rekreation och *eftermiddagshemmet* blir den dominerande institutionen. På 1960-talet överges den idén och istället blir vikten av barnens fria tid vägledande och *fritidshemmets första tidsperiod* påbörjas. Från 1990-talets början startar *fritidshemmets senare period* där nu fokus skiftar till en helhetssyn, där skola och fritidshem samspelar med en gemensam läroplan.

#### 2.1.1 Arbetsstugorna

I *Det "fria" barnet* (Pihlgren & Rohlin, 2011) beskrivs hur arbetsstugor kom att utvecklas som tecken på de första fritidshemmen. Det som pågick i arbetsstugorna var arbete i någon form. Oftast rörde det sig om olika former av bruksarbete, till exempel borst- eller korgtillverkning. Allt eftersom verksamheten utvecklades introducerades även sagostunder och lekar.

Arbetsstugans pedagogiska ambition var från början väldigt enkel. De deltagande barnen uppmuntras till goda vanor och genom bestraffning skulle dåliga vanor undvikas (Pihlgren & Rohlin, 2011).

#### 2.1.2 Eftermiddagshemmet

Under 1930-talet började så sakta arbetsstugorna att överlämna uppsiktsansvaret från Folkskoledirektionen till Barnavårdsnämnden (Pihlgren & Rohlin, 2011; Johansson, 1986). Införandet av åtta timmars arbetsdag år 1919 innebar att barnens livssituation förbättrades och

föräldrarna var inte borta lika länge från hemmet (Johansson, 1986). Arbetsstugorna ersattes då med eftermiddagshemmet och den pedagogiska tanken skiftade nu mot att fokusera på barnens behov av rekreation, så som att vara ute och leka. Detta kan tänkas vara en motreaktion på det fysiska arbete som pågick i arbetsstugorna (Pihlgren & Rohlin, 2011).

### **2.1.3 Fritidshemmets första tidsperiod**

Under denna epok förändras samhället och dåtidens politiska strömningar växlar från socialkonservatism till socialliberalism (Pihlgren & Rohlin, 2011). Det anses att barnen ska slippa skolans uppfostran och de ska ha rätt till sin egen fritid. Därför ändras nu namnet också, från eftermiddagshem till fritidshem. Under samma tidsperiod, närmare bestämt år 1965, inrättas också den första fritidspedagogutbildningen.

### **2.1.4 Fritidshemmets senare period**

Under detta tidsskede av fritidshemmets historia är nu inriktningen att, tillsammans med skolan, ansvara för elevernas hela dag. Skolan och fritidshemmen fick år 1994 en gemensam läroplan, *Lpo 94* (1994). I början av 2000-talet kom en rapport från Skolverket där skolan beskrivs som överordnad fritidshemmets verksamhet (Skolverket 2000, se Pihlgren & Rohlin, 2011). En av orsakerna till det kan vara att begreppet ”skola” användes för att beskriva verksamheten i såväl förskoleklass, fritidshem som grundskolan i styrdokumentet (Pihlgren & Rohlin, 2011).

De allmänna råd som Skolverket har gett ut sedan 1999, har reviderats ett flertal gånger där den senaste versionen är från 2014 (Fritidshem, 2014). Råden är inriktade på att ge stöd och vägledning till verksamheten på fritidshemmen. Råden är för samtliga delar av verksamhetens aktörer, personer i ledande befattningar samt personal inom fritidshemsverksamheten.

En ny läroplan för grundskolan inklusive fritidshem utkom 2011. År 2016 reviderades den och gav fritidshemmen ett eget syfte och centralt innehåll (Lgr 11 2016).

## 2.2 TIDIGARE FORSKNING

I detta avsnitt presenterar vi tidigare forskning som vi tycker berör vårt arbete. Forskning som specifikt berör mellanmålet i fritidshemmet är begränsad.

### 2.2.1 Roller i sociala samspel

I *Roller i samtal* beskriver författarna Norrby och Wirdenäs (1999) om projektet ”Gymnasisters språk- och musikvärldar” där de har undersökt vilka roller de kan isolera genom inspelade samtal. Deras resultat utifrån 27 olika samtal var att eleverna intar olika roller. Rollerna tenderar att bestämmas i början av samtalen men rollerna varierar under samtalsgången, vilket innebär att en och samma deltagare kan inta flera olika roller under samtalen. De olika roller som framkom kallades i studien för *motvalsaren*, *tyckaren*, *experten* och *medhållaren*. Dessa roller skapas genom den interaktion som sker i gruppen och deltagarna är ömsesidigt beroende av varandra utan hierarkisk ordning.

### 2.2.2 Måltiden som social arena

Enligt Halling, Jacobson, och Nordlund (1990) är måltiden en mångfacetterad social situation som innefattar många olika samspel. Några exempel på det är att det sker interaktioner mellan elever, elever som äter med pedagoger och andra vuxna men även ett socialt samspel mellan elever och matsalspersonal.

Persson Osowski (2012) beskriver att det sociala samspelet som uppstår när eleverna regelbundet äter gemensamma skolmåltider, både skollunchen och mellanmålet, skapar en möjlighet för elever att komma varandra närmre. Detta frambringar i sin tur en känsla av gemenskap och tillhörighet. Halling, Jacobson, och Nordlund (1990) menar att skolmåltiden har i uppdrag att, förutom utveckla god matvana och introducera olika matkulturer för eleverna, skapa en plattform för social och emotionell progression. Detta poängterar även Livsmedelsverket (2013) i sitt informationsblad om den pedagogiska måltiden.

Livsmedelsverket (2013) lyfter även maten och måltidernas potential att agera integrationsverktyg. Skolmåltiderna, skollunch och mellanmål, skapar en möjlighet att lära, se och förstå andra kulturer och tillvaro på ett vardagligt och medryckande sätt

(Livsmedelsverket, 2013) Detta stämmer överens med läroplanens syn på den svenska skolans värdegrund avseenden förståelse och medmänsklighet (Lgr 11 2016).

### **2.2.3 Elever lär av elever i socialt samspel**

I antologin *Texter om konstarter och lärande* skriver Tina Kullenberg om hur barn lär sig att sjunga med varandra (Kullenberg 2014). Hon redovisar aspekter på socialt lärande och hur eleverna genom samspel inhämtar nya kunskaper. I det exempel hon beskriver har fyra elever fått i uppgift att lära sig en ny sång i par utan andras inblandning. Det enda sällskap som eleverna har är en videokamera som dokumenterar skeendet för senare analys. Kullenberg förklarade för eleverna att hon inte filmar samspelet för att bedöma deras musikalitet utan istället för att se på deras samspel. Hon tydliggjorde att det inte fanns något rätt eller fel och att det handlade om att studera deras sätt att lära varandra. Ur sina transkriptioner av sitt datamaterial beskriver sen Kullenberg några lärsituationer utifrån två olika aspekter. Den ena beskriver hur eleverna organiserar denna uppgift och den andra vilka redskap och språk de använder i sitt lärande.

Kullenberg skriver om hur eleverna organiserar sin uppgift som att det vore en skoluppgift och lärandet påminner mycket om den praxis som de känner igen från klassrumssituationer. Detta kan beskrivas som en kommunikativ verksamhetstyp där normer och regler känns igen från en mer eller mindre etablerad samhällelig praxis. Eleverna höll hårt i dessa regler och normer och hindrade sig själva från att avvika på sidospår som att prata om sådant som inte var väsentligt för uppgiften. De höll sig också till en formell samtalsstil som lämpade sig för den uppgift de fått. Kullenberg skriver om denna konstruerade undervisningssituation och menar att eleverna använder sig av en mängd resurser samtidigt som de tar hjälp av varandras idéer och perspektiv.

Tina Kullenberg studerar hur eleverna tillägnar sig sina lärprocesser i detta sociala samspel och det är just den sociala interaktionen som är det intressanta. Hon vill visa hur kommunikation kan fungera som medierade resurser för utveckling och lärande. Eleverna visar att de mycket väl på flera sätt kan fungera som lärare för varandra men Kullenberg ställer sig också frågan om det är möjligt att lära sig sånger på ett mer informellt sätt (Kullenberg 2014).

### 3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

---

#### 3.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

Att se på vårt material ur ett sociokulturellt perspektiv har för oss varit ett verktyg för identifiering av lärandesituationer under mellanmålet.

Roger Säljö skriver att en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att man intresserar sig för hur människor i grupp eller enskilt "...tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser" (Säljö 2000, s. 18). Dessa resurser består i de språkliga, intellektuella och fysiska verktyg eller redskap vi har tillgång till då vi förstår och agerar i vår omvärld.

Lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv sker i olika kontexter och begränsas inte till den mest uppenbara sådana som exempelvis en lektionssituation. Lärandet kan ske i andra sammanhang, som egentligen inte går att härleda till en specifik undervisningssituation, och blir således utsträckt i tid och rum. Den lärande utnyttjar resurser från alla dessa kontexter i sitt lärande (Söderlund 2000).

Kommunikativa processer är i ett sociokulturellt perspektiv helt centrala då det är i det sociala samspelet, genom kommunikation, individer blir delaktiga i färdigheter och kunskaper. Inge Johansson beskriver detta som ett interaktivt pågående förlopp där vi genom att delta i ett socialt sammanhang mottager och sänder ut perspektiv och förhållningssätt till omvärlden (Johansson 2011).

Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv är ständigt pågående och når således ingen slutstation där kunskapen är inhämtad och bokförd. Johansson skriver om kunskap i ett sociokulturellt perspektiv och understryker att kunskap inte är något statiskt som individer inhämtar och packar undan. Kunskap är istället något som man använder i sin vardag för att kunna hantera det man möter på bästa sätt. Kunskap är en resurs (Johansson 2011). Denna resurs använder vi då vi kommunicerar och lär.

### 3.2 DRAMATURGISKT PERSPEKTIV

Sociologen Erving Goffman beskriver det mänskliga samspelet och den sociala närvaron genom att använda metaforer från teatervärlden. I sin bok *Jaget och maskerna* (2014) skildrar Goffman den sociala världen som en teater där livet och jaget spelas upp. Skillnaden mellan teaterns värld och den sociala världen är att på teatern finns, förutom skådespelarna, dessutom en publik. I den sociala världen är aktörerna både aktörer och publik. Goffman beskriver även hur ”framträdandet” sker i olika ”regioner” både i de främre regionerna och bakom scenen, i kulisserna. Den ram som definierar en social inrättning bestäms av bestämda gränser. Inom de bestämda gränserna i den sociala inrättningen finns olika team som tillsammans utför olika aktiviteter. Deltagarna i teamen intar olika roller som har skapats i det sociala sammanhanget och blir då deras sociala roll. Deltagarna i dessa team uppvisar en fasad, fasaden kan dels bestämmas av den inramning som finns men även på vilket uttrycksätt aktören antar på det personliga planet.

I ett fritidshem kan det vara de olika pedagogerna som uppvisar olika fasader gentemot barnen, men även barnen mot varandra. Sätten att uttrycka sig beskriver Goffman på två olika sätt. Dels att sända ut ett budskap och dels att överföra ett budskap. Uttrycksätten kan både vara verbala samt med hjälp av olika symboler. De olika sätten har olika motiv för att kontrollera en situation. I interaktionens betydelse ligger även hur mottagandet ser ut genom att bekräfta eller icke bekräfta budskapet, vilket kan påverka hur deltagarna uppfattar sin roll. De olika aktörerna kan vara i maskopi med varandra, Goffman beskriver även att det kan finnas teammaskopi när olika team möter varandra. Det kan vara för att bevara de roller som finns i teamet (Goffman 2014).

### 3.3 SAMTAL OCH SAMTALSSTIL

Vi deltar dagligen i samtal och tar för givet att vi kan göra så. Samtal är något som bara finns där, mitt ibland oss, och blotta tanken på en värld utan samtal verkar skrämmande. Catrin Norrby serverar i *Samtalsanalys- Så gör vi när vi pratar med varandra* en tanke från forskningshåll som säger att det är i samtal med andra som vi blir till som sociala varelser (Norrby 2014).

Individer som deltar i ett samtal behöver en bakgrund för att förstå hur deras kommunikation kommer att uppfattas. Denna bakgrund kan ses som en samtalsram i vilken samtalsdeltagarna interagerar. Ramen är inte statisk utan finns på olika nivåer och förändras medan samtal förs beroende på samtalsämne eller på grund av mer subtila faktorer som till exempel deltagarnas kropps- och röstsignaler. Existerande ramar ger samtalsdeltagarna möjlighet att lättare tolka det som sägs och uppfatta saker som i sitt sammanhang passar in. Den som uttalar sig i ett samtal behöver ramen då hen vet att övriga samtalsdeltagare kommer att tolka det som sägs utifrån närvarande ram. Samtidigt använder sig lyssnaren av ramen för att tolka det som sägs på, ett för samtalet, adekvat sätt (Norrby 2014).

Alla har olika sätt att samtala och vid ett givet tillfälle har individen en för stunden anpassad samtalsstil. Vi är måna om hur vi framstår i sociala sammanhang och vi vill gärna ge en bild av oss själv som vi tycker är passande. Därför anpassar vi vårt sätt att agera för att denna bild ska serveras på tydligaste sätt för de andra samtalsdeltagarna. De roller vi spelar för varandra i interaktion definieras i förhållande till varandra. Norrby skriver att samtalsdeltagaren inte bara är mån om att den egna rollen framställs på bästa sätt utan också att övriga roller bibehålls i ett samspel. Vi samarbetar för att allas roller ska förbli intakta. Samtalsdeltagaren använder sig av strategier för att inte stjälpa och Norrby menar att det finns en möjlighet att studera en samtalsdeltagares generella användning av samtalsstrategier och på så sätt identifiera en särskild samtalsstil (Norrby 2014). Norrby understryker dock att en samtalsstil inte ska uppfattas som ett absolut begrepp utan menar att den istället kan ses som en uppsättning drag. Om dessa drag återkommer och existerar i en individs sätt att samtala mer frekvent skulle samtalssättet kunna utmärkas av en dominerande stil (Norrby 2014).

### **3.4 ELEVERS LÄRANDE I SOCIALT SAMSPEL**

Syftet med detta avsnitt är att försöka ge en bild av på vilket sätt ett socialt lärande kan ta plats i fritidshemmet. Det som redovisas har också fungerat som ett verktyg för oss att identifiera lärandesituationer.

I artikeln *Pedagogiskt ledarskap, teamsamarbete och kollegial reflektion* skriver Birgit Rydberg och Kirsten Bro om lärande och beskriver det som något som händer i interaktion

mellan individ och omgivning. ”Genom interaktion (och kommunikation) produceras och bearbetas information, varigenom den lärande får möjlighet att skapa mening och sammanhang i livet.” (Ryberg & Bro 2009, s. 150). Lärandet är varken beroende av en organiserad lärmiljö eller en medvetenhet om att lärande faktiskt tar plats, utan ska ses som en ständigt pågående förändringsprocess.

I *Fritidshemspedagogik Idé – ideal – realitet* skriver Inge Johansson om lärandet som en spegling av den interaktion och de mönster som uppstår mellan till exempel elever i olika grupperingar i ett fritidshem. Lärandet uppstår i relationer i de fysiska rum där relationerna, och således interaktionen, äger rum. Kompisrelationerna kan på så sätt ses som en viktig grund i det lärande som tar plats i fritidshemmet. (Johansson 2011).

De som deltar i en social lärandesituation gör det på lika villkor menar Mikael Jensen. Han skriver om samtal på jämlika villkor där målet inte alltid är att komma överens men att olika tankar och åsikter ska prövas mot varandra (Jensen 2011). Det är på ett sätt deltagarna själva som i ett samtal ansvarar för att få sina röster hörda och på så sätt medverka till sitt eget lärande.

Jensen tar upp en annan viktig aspekt som påverkar möjlighet till lärande i ett socialt sammanhang och det är ”var” lärandet sker då det ofta beror på det sammanhang det äger rum i. Miljöns utformning inspirerar men lärandet påverkas också av hur elever befinner sig fysiskt i förhållande till varandra. Sitter till exempel elever i en grupp mitt emot varandra underlättar detta förstås för eventuell interaktion och således lärande. Detta ger eleverna en känsla av jämlikhet samt uppmuntrar till mer interaktion och engagemang vilket ofta kan resultera i ett mer långsiktigt lärande (Jensen 2013). Mellanmålssituationen skulle kunna beskrivas som ett sådant rum som uppmuntrar till interaktion och engagemang.

Mikael Jensen skriver om och ger exempel på kollaborativt lärande hämtat från ett fritidshem. Det kollaborativa lärandet är i jämförelse med det kooperativa lärandet inte målinriktat. Det kan snarare handla om att en grupp individer diskuterar kring ett specifikt ämnesområde. För att exemplifiera beskriver Jensen en grupp barn som diskuterar värdet på olika samlarkort. Gruppen består av de som verbalt diskuterar ämnet men också av barn som fungerar som en publik och följer det som sker. Publiken blandar sig ibland in i diskussionen och ställer frågor kring det som behandlas. Barnen i gruppen deltar olika mycket i samtalet och de som tidigare



inte visste något om samlarkorten har genom sina kamrater fått sig en bild av hur det fungerar. Ett kollaborativt lärande har skett och barnen ”...lär av och med varandra men inte på ett systematiskt sätt eller genom samarbete.” (Jensen 2013, s. 64).

## 4 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

---

### 4.1 SYFTE

En intention med vår studie är att försöka skapa ökad förståelse för och identifiera sociala lärandesituationer som äger rum i interaktion mellan elever under mellanmålet. Vi vill också belysa hur de samtalar med varandra i detta sociala samspel. Vi utgår ifrån att elever lär i ett socialt sammanhang i språklig interaktion med varandra och menar att kunskap utvecklas då kommunikation äger rum. Vi som författare vill försöka belysa och tydliggöra detta sociala lärande.

Det centrala innehållet i *Lgr 11* (2016) för årskurs 1-3 samt kapitlet som behandlar fritidshemmet beskriver vad undervisningen ska inrymma. I föreliggande studie har avsikten varit att identifiera detta innehåll i de observationer som genomförts och analyserats. Det lärande som eventuellt blir produkten av denna undervisning har vi valt att kalla skolkunskaper.

Syftet med detta arbete är att utifrån det centrala innehåll som läroplanen presenterar, identifiera vilka lärandesituationer som uppstår under mellanmålet i fritidshemmet samt beskriva hur eleverna samtalar med varandra.

### 4.2 FRÅGESTÄLLNINGAR

- På vilka sätt samtalar elever med varandra under mellanmålet i fritidshemmet?
- Hur lyssnar elever på varandra under mellanmålet i fritidshemmet?
- Vilka lärandesituationer i elevers samtal, under mellanmålet i fritidshemmet, är kopplat till skolkunskaper?

## 5 METOD

---

### 5.1 VAL AV METOD

Vi har genomfört en kvalitativ observationsstudie och gjort ljudupptagningar av de samtal som ägt rum under mellanmålet i fritidshemmet. Enligt Patel och Davidsson (2011) är observationsstudier ett bra tillvägagångssätt då information om beteende eller agerande i naturliga situationer ska studeras. Vi valde att vara det som benämns som icke deltagande observatörer (Patel & Davidsson 2011).

Det som observerats är den direkta händelsen eller skeendet. I en jämförelse mellan kvantitativa och kvalitativa undersökningar beskriver Patel och Davidson den kvalitativa metoden som ett tillvägagångssätt att nå mer fördjupad kunskap än den kvantitativa metodens väg som leder till mer fragmentarisk kunskap (Patel & Davidsson 2011).

Vi har även använt oss av det som av Patel och Davidsson (2011) beskrivs som ostrukturerade observationer. Den ostrukturerade observationens syfte är att kunna tillgodose så mycket information som möjligt om ett specifikt område (Patel & Davidsson 2011).

### 5.2 URVAL

Vi har kontaktat ansvarig rektor vid respektive fritidshem. Rektorerna på de bägge skolorna har blivit informerad om studiens syfte och tillvägagångssätt och ett godkännande för den genomförda studien har lämnats. Studien har genomförts vid två olika fritidshem, dels ett som är beläget i en förort till Stockholm samt ett som är beläget i Stockholms innerstad. De genomförda observationerna har ägt rum under mellanmålet vid vardera två tillfällen per fritidshem. Urvalet av deltagande fritidshem har gjorts som ett bekvämlighetsurval, då författarna till studien har sin arbetsplats vid dessa fritidshem. Eleverna som har deltagit vid observationerna har valts ut på frivillig basis med vårdnadshavares tillåtelse.

### **5.2.1 Mellanmålet i fritidshemmet i förorten**

Fritidshemmet i förorten till Stockholm har cirka 60 elever inskrivna vid fritidshemmet i åldrarna 6 - 10 år. Skolan slutar klockan halv två eller två, varje dag, men oavsett sluttid så börjar mellanmålet klockan två i matsalen för samtliga elever som går i årskurs 1 - 3 på skolan. Varje klass från årskurs 1 - 3 går tillsammans med en fritidshemslärare till matsalen där de tar sitt mellanmål och sätter sig och äter på sin bestämda plats.

Vid ett av borden sitter fyra elever och äter mellanmål, Anna, Björn, Cecilia och David (fingerade namn). Denna måltidssituation och dessa elever har observerats och deras röster har spelats in och utgör underlag för datainsamling och dataanalys. Samma förfarande upprepas vid ytterligare ett tillfälle där enda skillnaden var att Cecilia inte var närvarande.

### **5.2.2 Mellanmålet i fritidshemmet i innerstan**

Fritidshemmet beläget i Stockholms innerstad består av fyra avdelningar där varje årskurs, förskoleklass till årskurs 3, har sin egen del av fritidshemmet. De elever som observerats i denna studie går i förskoleklass och tillhör en fritidshemsavdelning som består av ungefär 80 elever. De äter mellanmål i samma matsal som de tidigare under dagen ätit sin lunch i och de har sina bestämda platser.

När eleverna tillsammans med pedagogerna kommer till matsalen sätter de sig vid sina platser och går bordsvis och hämtar sitt mellanmål vid en serveringsdisk.

Vid ett av borden, ett runt sådant, sitter Bella, Lars, Emma, Otto och Jens (fingerade namn). Denna måltidssituation med just dessa elever har observerats vid två skilda tillfällen. Samtalen som förekommer vid bordet har spelats in med inspelningsutrustning och observation har dokumenterats med block och penna.

## **5.3 DATAINSAMLING**

### **5.3.1 Datainsamling i fritidshemmet i förorten**

Observatören har vistats i lokalen försedd med ljudupptagningsutrustning, penna och observationsprotokoll och har i största möjligaste mån försökt undvika att påverka situationen. Observationen och ljudupptagningen startade från det att första eleven satte sig på sin plats vid matbordet och avslutades när samtliga fyra observerade elever lämnat matsalen och mellanmålet var avslutat.

### **5.3.2 Datainsamling i fritidshemmet i innerstan**

Datainsamlingen har skett på exakt samma sätt som beskrivs i stycket ovan med den skillnaden att det vid observationstillfällena var fem elever som observerades.

## **5.4 BEARBETNING AV DATA**

Efter varje observation och ljudupptagning har det insamlade materialet vi tillgodosett oss med transkriberats så ordagrant som möjligt. De ifyllda observationsprotokollen har också utgjort underlag för dataanalysen. Materialet har därefter lästs igenom ett flertal gånger var för sig, därefter har diskussioner om innehållet genomförts gemensamt.

Ett kvalitativt angreppssätt fokuserar på de olika egenskaper eller kvalitéer som en företeelse har (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009). För att finna de olika roller som barnen har intagit under samtalen vid mellanmålet har vi utgått ifrån de frågeställningar och det syfte som finns i studien. Likheter i de sätt barnen samtalar, som vi har funnit, har resulterat i rollkategorier. Fem olika rollkategorier har utkristalliserats under analysens gång. Dessa kategorier har vi konstruerat själva med det dramaturgiska perspektiv (Goffman, 2014) som ram.

Vi har även samlat de olika lärandetillfällen, kopplingsbara till skolkunskaper, som vi påträffat under observationen under en gemensam kategori.

Analysen har haft karaktär av en kombination av induktivt och deduktivt angreppssätt. En induktiv metod utgår ifrån empirin medan en deduktiv metod utgår ifrån teorier.

Kombinationen beskrivs i Patel och Davidsson (2011) som en abduktiv metod. Kategorier har skapats ur det datamaterial som har insamlats samtidigt som Goffmans dramaturgiska perspektiv har funnits med som en teoretisk bakgrund.

## **5.5 METODDISKUSSION**

I denna studie använde vi oss av observation och ljudinspelning för att studera elevernas samtal under mellanmålet i fritidshemmet. Genom ljudupptagning kunde vi enklare analysera vårt empiriska material. En mer givande metod hade kunnat vara videoinspelning för att efterhand kunna studera den icke verbala kommunikationen mer ingående.

Eftersom undersökningarna genomfördes i fritidshem där vi själva arbetar har vi en förförståelse av de eleverna som vi observerade. Det kan ses som en fördel då det gjorde att vi enklare och mer effektivt kunde bearbeta vårt empiriska material, eftersom det var enklare att urskilja eleverna när vi lyssnade igenom och transkriberade vårt material. Det faktum att vi kände eleverna sen tidigare kan också vara en nackdel då vi kanske påverkas av den bild vi redan har av eleverna.

Vårt underlag till empirin består av sammanlagt fyra olika observationer i två olika fritidshem. Det ger ett begränsat urval för att skapa de olika rollkategorierna. En ökad omfattning av observationer hade kunnat resultera i fler rollkategorier och mer lärandesituationer kopplat till det centrala innehållet för årskurs 1-3 i läroplanen samt fritidshem.

Vi gjorde även en ansats till en kvalitativ analys som alternativ till en kvantitativ analys som inte, anser vi, skulle ha varit lika djupgående. Samtidigt är vi medvetna om att vår undersökning inte är generaliserbar eftersom vi har valt att analysera materialet kvalitativt, dock är de sant för de grupper vi har undersökt och kan ge oss ökad förståelse om vad som sker under mellanmålet.

En styrka i analysen har varit att två personer har läst igenom det transkriberade materialet samt tillsammans haft möjlighet att analysera och kategorisera materialet.

## 5.6 ETISKA ÖVERVÄGANDE

Patel och Davidsson (2011) beskriver fyra olika etikregler som är framtagna av vetenskapsrådet. Vetenskapsrådet är den svenska myndighet som fördelar resurser till forskning men även har ett generellt ansvar för frågor som rör olika etiska krav som finns på forskning. De fyra huvudkraven är: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

Vi har tagit alla dessa krav i beaktande när vi genomfört studien.

Rektorerna har fått ta del av studiens syfte och tillvägagångssätt och därefter gavs möjligheten att bestämma om den fick genomföras eller inte. Personalen fick information om att studien skulle genomföras, även om de inte är direkt påverkade av studien. Elever och deras vårdnadshavare har tillfrågats om deltagande och enligt samtyckeskravet har elever och deras vårdnadshavare haft rätten att själva bestämma över sin medverkan (Patel & Davidsson, 2011 och Ahrne & Svensson, 2015). Innan observation och ljudupptagning påbörjades fick de berörda eleverna information om att en observation och ljudupptagning kommer att äga rum och hade då möjlighet att meddela om de inte vill delta. Ingen valde att hoppa av.

Allt material har hanterats utan möjlighet till insyn från obehöriga. Ingen skola, avdelning, elev eller personal har namngetts i studien. En risk med studien var om det var etiskt försvarbart att observera händelser där andra personer än de som observerades befann sig i samma rum? Lärare och elever kunde då eventuellt känna en onödig stress när de blev iakttagna. Ett sätt att för oss att minimera den risken var att vi, observatörerna, var kända personer som både elever och personal kände väl till.

## 6 RESULTAT

---

Resultatdelen i studien innehåller två olika delar, *Roller* och *Lärandesituationer*, kopplat till skolkunskaper.

I den första delen, som handlar om roller, presenterar vi de olika roller som vi har registrerat utifrån de tolkningar vi gjort av vårt material. Rollerna är olika typer av samtalsstilar som eleverna tillägnar sig när de samtalar både verbalt och icke verbalt. Vi har utifrån våra teoretiska perspektiv skapat roller som beskriver och sammanfattar elevernas olika ageranden.

I den andra delen, som behandlar lärandesituationer, redovisar vi när vi har observerat att eleverna i sina samtal har behandlat delar som går att koppla till de olika centrala innehållen i *Lgr 11* (2016).

### 6.1 ROLLER

#### 6.1.1 Samtalsledaren

Denna roll i ett socialt samspel ser vi vara den som tar kommandot över samtalet och samtalets innehåll. Personen riktar sig till alla aktörer och är mån om att få uppmärksamhet av sin ”publik”. Vi upplever att hen gärna vill regissera dialogen och hålla i taktpinnen så mycket det går och vill gärna att andra samtalsdeltagare förstår att det är just så. Detta kan komma i uttryck genom övertagande av andras samtalsinitiativ och avbrytande när någon försöker byta riktning på pågående samtal utan att samtalsledaren gett en öppning för det. Samtalsledaren är också snabb med att påpeka triviala misstag hen upplever andra gör och rättar också gärna sina medspelare. Vi tolkar det så att samtalsledaren också använder rösten som verktyg för att behålla sin kontroll över samtalet utan att på något sätt använda en otrevlig ton gentemot sina kamrater.

Här följer ett exempel när Cecilia initierar en ”knack-knack”-lek som Anna är med på. En ”knack-knack”-lek är en skämtrutin som börjar med att en person säger ”knack-knack” till någon som svarar ”vem där?”. Därefter svarar den första personen med ett ”namn” som följs av att den andra personen svarar med ”namnet” följt av ”vem?”. Efter det är det olika



skämtsamma avslutningar. Björn är från början inte med i Cecilias och Annas skojfriska lek men när han uppmärksammar att den pågår hittar han en ingång i samtalet och tar delvis över leken. Cecilia och Anna accepterar detta utan invändningar och leken fortsätter.

*Cecilia: Knack, knack.*

*Anna: Vem där?*

*Cecilia (Rör på ögonbrynen upp och ner): Haha.*

*Björn: Väggen fanns inte där. (Björn pekar på väggen och är inte med i samtalet)*

*Anna: Vänta, jag vet. Knack, knack.*

*Cecilia: Vem där?*

*Anna: De avbrytande ögonbrynen (gör samma sak som Cecilia med ögonbrynen).*

*Cecilia: Vilka? Hahaha.*

*Björn: Vänta. Knack, knack.*

*Cecilia: Vem där?*

*Björn: Den avbrytande näsan (rynkar på näsan).*

*Cecilia: Hahaha.*

*Björn: Nej, nej, den roliga näsan.*

*Anna: Hihi.*

*Anna: Cecilia. Knack, Knack.*

*Cecilia: Vem där?*

*Anna: Den avbrytande näsan (rynkar på näsan).*

*Cecilia: Vilken? Haha.*

*Björn: Alltså, alla började köra den där bara för att jag gör det.*

Vi upplever att Björn först tar över initiativet över en redan pågående konversation. Därefter hävdar han att han är upphovsman till själva ordleken och befäster på detta sätt sin roll som samtalsledare. Ingen ifrågasätter honom.

Vid en annan observation antar ett annat barn, Otto, rollen som samtalsledare och driver det framåt. Bella visar att hon vill uttrycka en åsikt och bidra till ett pågående samtal där eleverna diskuterar olika gesters betydelse och värde.

*Otto: Det här tecknet får man inte göra. (Formar ena handen till en pistol och pekar på Lars) Det är att skjuta någon.*

*Otto: Det här vet du.*

*Bella(avbryter): Kolla... (men Otto återtar ordet genom att höja rösten).*

*Otto: Det här kan betyda såhär! (Artikulerar noga och riktar handpistolen mot sin tinning). Jag skju-ter dig rakt i hu-vu-det (detta utan att höja rösten).*

Vår tolkning av samtalsledaren Ottos agerande för att behålla kontrollen är att han höjer rösten. Otto har en trevlig ton och fortsätter leendes när han berättar och Bella visar inget tecken på att hon tagit illa vid sig.

I nedanföljande exempel har Lars startat ett samtal om Pokémon och riktar en fråga till Jens. Otto i rollen som samtalsledare försöker snabbt ta över initiativet.

*Lars: Jens, jag har Raidon....Raidun*

*Otto: Vem har en Rainhorn? Det har jag också.*

*Lars: Jag också.*

*Jens: Jag har Rainhorn. Rainhorn är faktiskt ganska ovanlig.*

*Lars: Jag fick en Rockheart(?).*

*Jens: Jag fångade en Rockheart ute på stan...fast den var inte över 1000.*

*Lars: Hur mycket hade den?*

*Jens: Jag kommer inte ihåg. Vem här har...*

*Otto: (avbryter): Vem här har Jens på Pokémon go? (Alla räcker upp handen). Jens fortsätter och tänker skoja likadant.*

*Jens: Alla som har...Emma på Pokémon go(Alla räcker upp handen)...alla som har Lars på Pokémon go(Alla räcker upp handen)...*

I detta exempel visar Otto tydliga tecken på att han vill ta tillbaka initiativet genom att titta fram och tillbaka på Jens och Lars. Till slut avbryter Otto det hela genom att skoja till det och ställa en skämtsam fråga riktad till alla vilket blir inledningen på ett nytt samtal som han har inlett och leder.

### 6.1.2 Lyssnaren

Lyssnaren, till skillnad från samtalsledaren, visar inga tecken på att vilja ta över eller leda samtalen. Precis som samtalsledaren upplever vi att lyssnaren är fullt medveten om det som sägs och görs då hen reagerar på det. Dessa uttryck kan vara jakande nickar, skratt, grimaser och ögonkontakt med de som för samtalen. Lyssnaren fungerar som publik och blandar sig sällan in verbalt i samtalen. Lyssnaren accepterar att konversationer tar olika riktningar eller avbryts och finner sig snabbt i nya samtalsämnen som eventuellt uppstår. Vi upplever att lyssnaren sällan talar till en hel grupp utan vänder sig gärna till närmsta kamrat. Det gäller även när det som sägs berör hela gruppen.

I ett exempel som följer nedan beskriver vi skeendet när Emma antar rollen som lyssnare.

*En pedagog uppmanar eleverna i matsalen att vara tysta i fem minuter. Då lyssnaren, denna gång Emma, ofta är tyst ändå och sällan blandar sig in verbalt i kommunikationen fortsätter hon på samma sätt som tidigare. Vilket är att vara en mycket uppmärksam publik. De övriga deltagarna försjunker, efter några försök till samtal med gester, in i sina egna tankar och ägnar sig åt ätande. Då de övriga eventuellt för en stund ger upp att presentera sina roller för varandra är Emma högst aktiv. Hon sitter på helspänn och iakttar de andra kring bordet för att inte missa något försök till interaktion.*

I nästa exempel är det Anna som antar rollen som lyssnaren.

*Under den första minuten av observationen sitter de tre eleverna, David, Björn och Anna tysta. Därefter börjar David och Björn konversera med varandra. Efter en stunds långsamt meningsutbyte mellan David och Björn ökar tempot i dialogen. Direkt när de börjar prata med varandra i ett normalt samtalstempo tittar Anna upp och börja aktivt lyssna på de andras konversation genom att följa den som har ordet med blicken. Detta märks även på att hon nickar lätt instämmande med saker hon håller med om och hon ler när de andra pratar i en mer skämtsam ton.*

### 6.1.3 Medlöparen

Medlöparen deltar mer än gärna i samtalet och är ständigt beredd att följa med i de riktningar dialogen tar. Hen är inte alls ovillig att ta initiativ till samtalsämnen men låter gärna någon annan driva scenen framåt och följer hellre med i samtalsämnen som andra initierar.

Medlöparen visar tydliga tecken på att se upp till samtalsledaren och förstärker gärna något som samtalsledaren säger för att tydliggöra att hen håller med. Lyssningsförmågan är god och riktad mot den som för samtalet. Medlöparen säger sällan emot andra deltagare utan är istället mån om att bejaka allas yttringar och får på så sätt sin publik och sin bekräftelse.

Nedan följer exempel som visar hur det kan se ut då Bella i rollen som medlöparen interagerar med Otto.

*Otto: Vet du vad det här betyder? (Otto pekar sitt pekfinger mot sitt eget öga och riktar frågan till Jens)*

*Bella (svarar före Jens): Kolla! Det här är fult (drar handen över sin hals i en "skära-av-halsen"-gest).*

*Otto reagerar inte först så Bella försöker igen.*

*Bella: Otto! Kolla! Det här är fult (gör samma tecken igen).*

Bella uppmärksammar en fråga som i detta fall kommer från Otto, som ofta spelar rollen som samtalsledare, och verkar vilja visa att hon är delaktig i samtalet. Hon visar att hon förstår och håller med om samtalets relevans och letar efter bekräftelse från Otto samtidigt som hon ger bekräftelse till Otto.

Ett annat exempel då medlöparen hjälper en medspelare på traven är då Bella underhåller Lars försök till att vara rolig.

*Lars: Vet du vad bajskämparna är? (riktar frågan till Emma men hon svarar inte)*

*Lars: Det är bajskorvar som kämpar för frihet! Och bajsighet!*

*Ingen vid bordet verkar roade men Bella griper in.*

*Bella: Dom gympar...gör gympa...gör kullerbyttor, hjular, voltar.*

Lars riktar sin replik till Emma i ett förmodat försök att vara rolig. Med sin volym verkar det vara ämnat för hela gruppen men ingen anammar Lars underfundigheter förutom Bella som

försöker hålla skojet vid liv. Lars har initierat ett nytt samtalsämne och som den medlöparen Bella är hjälper hon honom gärna på traven.

#### 6.1.4 Clownen

Clownen vill precis som samtalsledaren ha uppmärksamhet från publiken. Till skillnad från samtalsledaren vill dock inte clownen styra eller kontrollera samtalets gång. Clownen söker istället reaktioner från de övriga deltagarna genom att få dem att skratta eller chockas. En strategi vi upplever att hen använder sig av för att framkalla detta är att förlöjliga pågående samtalsämne utan att för den delen göra narr av deltagarna. För att clownen snabbt ska kunna leverera humoristiska associationer som hen kan spinna vidare på upplever vi att clownen också är en god lyssnare. En annan strategi vi märker att clownen har är att skapa en egen scen där hen gör ett performance för att få de andra att reagera.

I kommande exempel har David antagit rollen som clownen och har ordet i leken ”fråga frågor” som går ut på att den som har ordet i leken, i detta fall David, ska ge sina medspelare två valmöjligheter där de ska välja ett av alternativen. Ofta kan de röra sig om olika maträtter eller favoritaktiviteter. David, i sin roll som clown väljer istället två ologiska alternativ så varken Anna eller Cecilia kan välja.

*David: Schack eller stövel?*

*Anna: Va?*

*Cecilia: Hahaha.*

När clownen David ställer sin medvetet absurda fråga, märker vi att han är väldigt nyfiken och förväntansfull på hur reaktionen ska bli hos sin publik, i detta fall Anna och Cecilia. Han har då ett stort leende och stora ögon och verkligen väntar på deras reaktion. Annas reaktion på frågan är väldigt positiv men minst lika oförstående. Samtidigt brister Cecilia ut i skratt och vi upplever att David är väldigt nöjd när han själv skrattar med.

Det andra exemplet som vi kommer att presentera är när Björn vill bjuda på en uppvisning av det som vi upplever som medvetet trams. Det vill säga att Björn vet att det är dumheter han håller på med men han vill ändå få en reaktion från sina medaktörer. Björn, som i detta fall, intar rollen som clown tävlar med Anna hur snabbt de kan dricka upp ett glas med vatten. Sen

efter tävlingen berättar han för Anna och David, som är publik, att han kommer fortsätta dricka trots han nämnt att han är kissnödig.

*Anna: Haha, och du är kissnödig och går och tar mer vatten. Alltså, gud vad osmart... Inga bubblor hihi.*

*Björn: Jag ska slå rekord.*

*Anna: Det är jätteosmart.*

*Björn: Jag ska slå rekord i drickande. Hur många är det? Hur många är det? Fem glas eller?*

När Björn antar rollen som clown och berättar för de två andra, Anna och David, att han ska fortsätta dricka, är han på samma sätt som David, i föregående exempel, förväntansfull på hur reaktionen ska bli. David tittar med en, som vi uppfattar, oförstående blick på honom och Anna konstaterar med viss glädje att det inte är särskilt smart av honom. Björn är trots deras skepsis, uppfattar vi, väldigt nöjd att de uppmärksammar hans försök att chocka.

I ytterligare ett exempel är det återigen David som tar på sig rollen som clown i samtalet. I en diskussion där Anna och Björn gör rimliga uppskattningar på hur mycket en biobiljett kostar, försöker David istället locka fram ett skratt hos sina medaktörer.

*Anna: Tänk om det kosta typ en krona att gå på bio. Då skulle det vara sjukt (ohörbart).*

*Björn: Nej det kostar nog några hundra.*

*David: Nej det kostar korvar.*

*Anna: Hahaha.*

*Björn: Allvarligt.*

*David: Det kanske kostar kaffe?*

*Anna: Hahaha.*

David är en aktiv lyssnare i diskussionen men vi uppfattar det som att han inte är intresserad av att göra en rimlig gissning på vad biobiljettpriset kan vara. Istället gör han en absurd och humoristisk gissning och får direkt skratt från Anna som belöning. Hans leende blir större i och med det även om Björn försöker hålla masken är hans invändning med ett leende på läpparna. Det gör att David även kan komma med ett annat absurt förslag som Anna också

regerar positivt på. David är, upplever vi, väldigt nöjd över sina lyckade försöka att locka fram skratt hos sina medaktörer.

### 6.1.5 Experten

Den roll som vi valt att benämna som experten är på samma sätt som lyssnaren väldigt aktiv i att följa vad som händer i samtalet mellan de övriga aktörerna. Vi upplever, till skillnad från lyssnaren, att experten samtidigt är aktiv i samtalet som hen uppmärksamt lyssnar på.

Ytterligare en stor olikhet, som vi har noterat mellan de båda, är att experten, till skillnad från lyssnaren, hela tiden letar efter lägen i samtalet för att kunna bidra med information till och om samtalet. Vi har identifierat att det finns två tydliga uppgifter som experten har, den första är att informera de övriga aktörerna i samtalet om fakta som kan vara relaterad till det som diskuteras i gruppen. Den andra uppgiften som experten tar på sig är rollen som faktagranskare av de övriga aktörernas påståenden och uttalanden. Experten är aldrig sen att påpeka små och stora felaktigheter i samtalet.

Följande exempel är när Björn, som antagit rollen som expert, har deltagit i en omgång av ”Sanning eller Kånka” tillsammans med David och Anna. Precis efter att omgången är avslutad vill Björn upplysa sina medspelare vad ”kånka” faktiskt står för.

*Björn: Kånka, vet du vad kånka står för?*

*David: Nej.*

*Björn: Konsekvenser. Kånka är konsekvenser. Det står för det. Så egentligen säger man sanning eller konsekvens.*

*Anna: Sanning eller konsekvens?*

*Björn: Ja det heter det.*

Det vi såg i ovanstående samtal var att Björn inte riktade sin fråga till någon speciell i gruppen, även om David var den som svarade på den. Björn vill istället, i sin roll som expert, endast påvisa för de övriga aktörerna att han hade en kunskap som han ville förmedla. Vi uppfattade det också som att Björn letade efter mer reaktioner hos Anna och David än vad som blev och vi tolkade hans minspel som något missnöjd efter det.

Här följer ytterligare ett exempel på hur experten kan agera när det kommer till faktagranskning av övriga aktörers påståenden. I denna scen är det Anna som intar rollen som expert och gör ett inlägg i ett samtal mellan Björn och David.

*Björn: Eh, med din kompis, nej. Lek med mig imorgon på korta rasten.*

*Anna: Du menar väl på måndag? (det är en fredag)*

*Björn: På måndag. Att du alltid ska hålla på att rätta mig.*

*Anna: Men ska ni leka på lördag?*

*Björn: Nej.*

Anna är från början bara publik i detta samtal men en aktiv sådan. Så fort Björn uttalar sin felaktighet så påpekar experten det med en kontrollfråga. Denna gång blir Björn lite irriterad över att han ha sagt fel och berättar det för Anna som trots det vill försäkra sig om att hon hörde rätt när Björn förbisåg att det var helg följande dag.

Vi återanvänder ett tidigare exempel där eleverna Anna, Björn och David har ett samtal om hur mycket det kan kosta att gå på bio. Efter en stunds spekulerade om pris föreslår Anna en önskan om att det skulle vara väldigt tillfredsställande med en nästintill gratis bio. Rollen som expert innehas av Björn som direkt påpekar det orimliga i det priset.

*Anna: Tänk om det kosta typ en krona att gå på bio. Då skulle det vara sjukt...(ohörbart).*

*Björn: Nej det kostar nog några hundra.*

Björn som antagit rollen som expert markerar tydligt för Anna när hon passerar gränsen för vad som kan vara rimlighet när det gäller biljettpris. Så fort Anna, som vi uppfattar det, leker med tanken på en nästan gratis biografbiljett förändras Eriks minspel från avslappnat glad till ett neutralt allvarligt ansiktsuttryck. Han uttrycker även ett svar som är betydligt rimligare.

## 6.2 LÄRANDESITUATIONER

I det första exemplet på lärandesituationer som vi observerat har Björn och David ett samtal när Björn utmanar David att läsa från en plansch som sitter på väggen bredvid där de äter. David börja läsa texten och Björn hjälper till att fylla i de ord som han har svårt för.



*Björn: Läs den där skylten.*

*David: Mat gör dig klok som en uggla, listig som en räv, modig som ett lejon, pigg som en mö-*

*Björn: Mört.*

*David: mört, stark som en oxe, snabb som en...*

*Björn: Vessla.*

*David: Vessla?*

När Björn hjälper David med uttalet av två ord som han läser från planschen på väggen är det ett exempel på en lärandesituation där delar av det centrala innehållet i ämnet svenska för årskurs 1-3 avseende lässtrategier tillämpas.

I nästa exempel på lärandesituationer, som vi registrerat i våra observationer, är när Björn avbryter ”sanning eller kånka”-leken med att ställa en fråga. Björn berättar för de övriga deltagarna i samtalen om var slangordet ”kånka” har sin ursprungliga betydelse ifrån.

(Konversationen är åskådliggjord som första exempel under rubriken Experten).

I denna lärandesituation påvisar Björn sina kunskaper i att förstå och tolka ord och vill delge de övriga sina kunskaper. Att förstå och tolka ord är delar av det centrala innehållet i ämnet svenska för årskurs 1-3.

Ytterligare exempel på lärandesituationer som vi har noterat i observationerna är när Jens inleder en konversation om Pokémon med Bella.

*Jens: Bella? Hur mycket är dina högsta Pokémon i Pokémon go?*

*Bella: Jag vet faktiskt inte.*

*Jens: Aha...*

*Bella: Det finns för många. Det är nåt på 1000.*

*Jens: Leon? Bella säger att hennes bästa kanske är ungefär hundra.*

*Bella skakar på huvudet:*

*Jens: Du sa det...*

*Bella: Näe.*

*Jens: Jo.*

*Bella: Nä, jag sa jag vet inte. Men kanske 1612...*

*Jens: Min bästa är...*

*Bella (avbryter): Den har jag utvecklat.*

*Jens: Min bästa är...ett tusen...tvåhundra...femton.*

*Bella: 1215. (Jens och Bella skrattar lite tillsammans).*

*Lars: Min bästa är (nåt namn på en Pokémon) med 2800.*

*Otto: Min bästa är också Vamporion(?)!*

Här ser vi lärandesituation där fyra elever tillsammans diskuterar de olika värden Pokémon har. De som är mer lyssnare i samtalet har här ett tillfälle att lära sig mer om Pokémonns värde.

Detta är ett exempel på en lärandesituation där delar av det centrala innehållet i ämnet matematik för årskurs 1-3 avseende jämförelser och uppskattningar av matematiska storheter appliceras.

Vidare följer ett exempel på en lärandesituation där Björn irriterar sig på att David envisas med att ha fötterna på Björns stolsits. Det gör att han flera gånger får säga till David att ta ner dom.

*Björn: Får mer plats. Äntligen har du lärt dig hyfs.*

*David: Vadå?*

*Björn: Äntligen har bena insatta.*

*David: Jaha... Kolla.*

*Björn: Bort med bena.*

När Björn påvisar för David om att lära sig hyfs är det en lärandesituation som ger exempel på där delar av det centrala innehållet i fritidshemmet gällande normer och regler i elevernas vardag appliceras.

Följande exempel på lärandesituation är när Anna och Björn diskuterar biobiljettpriser. De båda gör olika uppskattningar fram och tillbaka. När Anna tillslut gör en orimlig gissning förkastar Björn den direkt och ger istället en betydligt rimligare uppskattning.

(Konversationen är förtydligad som det tredje exemplet under rubriken Experten).

Lärandesituation är då ett exempel på där delar av det centrala innehållet i ämnet matematik för årskurs 1-3 angående rimlighetsbedömning vid enkla beräkningar och uppskattningar förankras.

## 7 RESULTATDISKUSSION

---

Resultatet utmynnade i fem olika roller, *samtalsledaren*, *lyssnaren*, *medlöparen*, *clownen* samt *experten*. De roller som vi har noterat finns i det sociala sammanhanget som mellanmålet utgör. Vem av eleverna som intar vilken roll kan skifta under samtalets gång, precis som Norrby (2014) beskriver i sin bok. Eftersom eleverna är kända för oss så kan vi se att rollerna inte alltid gäller i andra kontexter under skoldagen. Goffman (2014) har beskrivit liknande skeenden i sin bok.

I det analyserade materialet har vi även identifierat ett antal lärandesituationer som är kopplat till läroplanen (Lgr 11, 2016).

### 7.1 ROLLER

Samtalsledarens roll i samtalet är tydlig och kan beskrivas som den drivande faktorn som styr samtalet framåt. Utan en tydlig samtalsledare stagnerar och hämmas samtalet, det blir ofta verbalt tysta perioder. I *Samtalsanalys* (Norrby, 2014) finns beskrivningen av det som kallas för en *primärtalare*. Primärtalaren ger ett betydelsefullt bidrag till samtalet genom att berätta, återge och argumentera för ämnen. Samtidigt är det primärtalaren som har funktionen att lansera nya samtalsämnen och byta ut ämnen. Detta överensstämmer också med vår syn på samtalsledaren.

Samtalsledaren behöver också medlöpare och lyssnare för att samtalet ska fungera. Deras roll i samtalet bygger på att samspela med samtalsledaren och stärka samtalsledarens position. Medlöparen var något som Norrby och Wirdenäs (1999) fann i de studier som de gjorde på roller i samtal bland gymnasieungdomar. Goffman (2014) beskriver hur olika medlemmar i ett team är i maskopi med varandra för att bevara sin position i gruppen.

Skrattet är en viktig faktor för gruppen. Clownen i vår undersökning tar på sig rollen som den som lockar fram skrattet hos andra och på det sättet stödjer gruppens samtal. Detta är också något Norrby och Wirdenäs (1999) har kommit fram till i sina skrattstudier.

Expertens roll i samtalet innebär inte så mycket samspel med övriga i gruppen. Expertens roll är istället undervisande och faktagranskande. Experten hjälper till att göra mellanmålet till ett tillfälle för lärande. En av de roller som även Norrby och Wirdenäs (1999) har identifierat i sina studier är något de kallar experten vars funktion var att förmedla fakta till övriga deltagare i gruppen.

## 7.2 LÄRANDESITUATIONER

Under mellanmålet får elever i fritidshemmet en chans att mötas i en situation som uppmuntrar och leder till social interaktion. Med sina medhavda resurser deltar de i ett socialt samspel och kommunikativa processer uppstår. I detta samspel ges en möjligheter till lärande.

Eleverna under våra observationer har inte, till skillnad från i Kullenbergs studier, tilldelats en uppgift de tillsammans ska lösa utan den interaktion som uppstår är på initiativ av eleverna själva (Kullenberg 2014). Därför sker de exemplen på lärandesituationer vi identifierat inte medvetet och leder antagligen inte till någon vidare reflektion hos eleverna kring deras eget lärande. Men att ett lärande sker tycker vi oss kunna slå fast.

Lärandet kan ses som en ständigt pågående förändringsprocess (Ryberg & Bro 2009, s. 150). Vi vill ändå försöka sätta fingret på specifika lärandesituationer som vi tycker oss kunna se och hur de genererar det vi kallar skolkunskaper.

I elevers sociala umgänge tränas självklart deras förmåga att umgås med sina medmänniskor men att finna tillfällen där lärande sker som tydligt går att koppla till läroplanen upplever vi inte vara lika lätt då samtalen mellan eleverna lätt byter riktning, deltagare och publik. Vi identifierar ändå några exempel ovan, hämtade ur vårt insamlade material, där lärandesituationer uppstår. Vi anser att vi kan koppla detta eventuella lärande till olika avsnitt ur läroplanen. Pokémonsamtalet redovisat i resultatdelen behandlar dessa spelkorts olika värden och går ganska lätt att relatera det centrala innehållet i ämnet matematik för årskurs 1 - 3. Det är också ett typexempel på ett kollaborativt lärande som Mikael Jensen exemplifierar (Jensen 2013, s. 64). De elever som tidigare inte känner till pokémonkort, eller känner till dem mindre än andra deltagare i samtalet, inhämtar ny kunskap och en lärandesituation har

uppstått. Förståelsen för fenomenet pokémon har nog ökat mer efter samtalet i jämförelse med hur förståelsen för matematik har ökat men det är inte svårt att göra kopplingen.

Vi måste dock tydligt understryka att vårt material, och vår resultatbearbetning av detsamma, inte kan styrka att det faktiskt sker ett lärande men vi säger att situationer för ett specifikt lärande har uppstått. Skulle studiens mål vara att servera resultat som bevisar att ett lärande har skett måste mer material samlas in. Intervjuer av eleverna i studien skulle behöva genomföras eller någon annan slags kontroll av vilken kunskap som inhämtats. Dessa som uppföljning av observationerna för att fastställa att eleverna verkligen inhämtat nyfunnen kunskap.

## 8 SLUTSATS

---

När vi först började diskutera möjliga områden att studera vid starten för vårt examensarbete upplevde vi att fritidshemmet var ett relativt outforskat område. Än mer outforskat var mellanmålet som rum för socialt lärande. Vi ville undersöka hur eleverna eventuellt lär varandra i ett socialt samspel och vilka lärandesituationer som kunde uppstå i detta rum. Vi fann det ganska tydligt att eleverna tillägnade sig olika roller i samspelet. Dessa roller var inte fasta vid en individ utan de kunde gestaltas av fler samtalsdeltagare men visst hade eleverna sina favoritroller. På olika sätt och i olika grad understödjer dessa roller varandra i interaktionen som leder till ett ständigt lärande. Vi ser till exempel att samtalsledaren styr samtalen framåt och håller dem vid liv med hjälp av lyssnaren och medlöparen.

Vi har lärt oss att lärandet är en ständigt pågående process och uppstår då individer interagerar men har också insett att det är mycket svårt att sätta fingret på vad eleverna verkligen lär sig. Däremot kan vi säga att lärandesituationer uppstår i elevers sociala samspel under mellanmålet samt redogöra för vilket lärande dessa situationer skulle kunna leda till. Vi har sett situationer där elever mycket väl skulle kunna inhämta kunskaper i matematik, språk och sociala färdigheter. Men för att fastställa vilka kunskaper det verkligen handlar om måste ett uppföljningsarbete ske efter mellanmålet. Eleverna måste tillfrågas eller på annat sätt testas för att det ska bli tydligt vilka nyvunna kunskaper de besitter. Detta skulle kunna var ett uppslag för vidare forskning där fler observationer görs för att frambringa en mer generell bild av de roller elever spelar i sitt eget lärande. Noggrann uppföljning skulle också kunna genomföras för att fastställa vilket lärande som har ägt rum.

## 9 REFERENSER

---

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., uppl. Stockholm: Liber

Bjereld, Ulf & Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2009). *Varför vetenskap?: om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. 3., uppl. Lund: Studentlitteratur

*Fritidshem*. (2014). Stockholm: Skolverket  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3301>

Goffman, Erving (2014). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. 6. uppl. Stockholm: Studentlitteratur

Halling, Berit & Nordlund, Gerhard & Jacobson, Tommy (1990). *Skollunchen: igår, idag, imorgon*. Stockholm: Lantbrukarnas riksförbund (LRF)

Jakobsson, Anders (2001). *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp. En processtudie*. Diss. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.  
<https://dSPACE.mah.se/bitstream/handle/2043/7051/ANDERS3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jensen, Mikael (2011). Informellt lärande i fritidshemmet. I: Klerfeldt, Anna & Haglund, Björn (red.). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber

Jensen, Mikael (2013). Lärandets hur, vem, när och var. I: Pihlgren, Ann S (red.). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Inge (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet*. Stockholm: Liber

Johansson, Jan-Erik (1986). *Från arbetsstuga till fritidshem: ett bidrag till fritidshemmets historia*: [kompletterande material till det pedagogiska programmet för fritidshem]. 1. uppl. Stockholm: Liber/Allmänna förl.

Kullenberg, Tina (2014). Barn som lär – med musikaliska och dialogiska förtecken. I: Karlsson Häikiö, Tarja & Lindgren, Monica & Johansson, Marlène (red.). *Texter om konstarter och lärande*. Göteborg: Författarna och Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet



Lgr 11. Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet. Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.

Livsmedelsverket (2013). *Skolmåltiden: en viktig del av en bra skola: stöd och inspiration till skolledarare*. Uppsala: Livsmedelsverket

Lpo 94: Lpf 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdep.

Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Norrby, Catrin & Wirdenäs, Karolina. (1999). Roller i samtal. I: L.-G. Andersson, A. Lundqvist, K. Norén & L. Rogström (red.). *Svenskans beskrivning*. 23. Lund: Lund University Press. S. 293–302.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., uppl. Lund: Studentlitteratur

Persson Osowski, Christine (2012). *The Swedish school meal as a public meal: collective thinking, actions and meal patterns*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet, 2012

Pihlgren, Ann S & Rohlin, Malin (2011). Det ”fria” barnet. I: Klerfeldt, Anna & Haglund, Björn (red.). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber

Pihlgren, Ann S & Rohlin, Malin (2011). Det ”fria” barnet. I: Klerfeldt, Anna & Haglund, Björn (red.). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber

Citerar Skolverket (2000). *Finns fritids: en utvärdering av kvalitet i fritidshem*. Stockholm.

Ryberg, Birgit & Bro, Kirsten (2009). Pedagogiskt ledarskap, teamsamarbete och kollegial reflektion. I: Jensen, Elsbeth & Løw, Ole (red.). *Pedagogiskt ledarskap*. Malmö: Gleerups.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts

Söderlund, Anders (2000). Perspektiv på lärande oberoende av tid och plats. I: Alerby, Eva & Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (red.) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Thomassen, Magdalene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning