

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot fritidshem,  
C- uppsats – Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad  
nivå 30 hp | Hötterminen 2012

# Att tala om kärlek, sexualitet och relationer.

– ett närmande till barns perspektiv.

Av: Moa Ahlsén  
Handledare: Liza Haglund

## **Abstract**

Title: To talk about love, sexuality and relations; an approachment towards children's perspective.

Author: Moa Ahlsén

Tutor: Liza Haglund

Fall semester 2012

The main purpose of this empirical study has been to highlight how children, in their own habitat, reason and feel about love, sexuality and relations, as well as how pedagogues work with and interact with their pupils to grow understanding for these topics together. A core idea throughout the study has been to study different relationships and observe how these are created in a social context. This has led to two research questions that are answered in this study: How do pedagogues work with these topics in learning situations? And: How do a few individual children reason about love, sexuality and relations from their own point of view?

The method used is an ethnographical field study; observations as well as in-depth interviews with two children and one adult in one school have been used for further analysis and discussion

The results show that the children reason differently from one another, and that the pedagogues work in various ways in learning situations concerning these topics. Furthermore, the conversation and the communication are highlighted as important components for creating a trusting relation between the child and the pedagogue in the different activities in compulsory school.

Key words: Compulsory school, after-school recreational activities, children's perspectives, communication, relations, sociocultural perspectives

## **Abstrakt**

Titel: Att tala om kärlek, sexualitet och relationer. Ett närmande till barns perspektiv.

Författare: Moa Ahlsén

Handledare: Liza Haglund

Hösttermin 2012

Syftet med denna empiriska studie har varit att belysa hur barn talar om kärlek, sexualitet och relationer, samt hur pedagoger arbetar och interagerar med elever för att utvecklas tillsammans i dessa frågor. Viktigt under studien har varit att titta på olika sorters relationer och hur dessa skapas i sociala sammanhang. Detta har skapat två frågeställningar som besvarats i studien: Hur arbetar pedagoger med dessa ämnen i lärandesituationer? Och hur resonerar några enskilda barn kring kärlek, sexualitet och relationer utifrån barns perspektiv?

Den etnografiska fältstudiens metoder har applicerats genom observationer samt djupintervjuer med två barn och en vuxen har genomförts och sedan använts som grund för vidare analys och diskussion.

Resultaten visar att barnen resonerar olika kring dessa ämnen och att pedagogerna arbetar på skilda sätt i lärandesituationer där dessa ämnen tas upp. Vidare belyses samtalet och kommunikationen som viktiga beståndsdelar för att skapa förtroende mellan barn och pedagog i skolans verksamheter.

Nyckelord: Grundskola, fritidsverksamhet, barns perspektiv, kommunikation, relationer, sociokulturella perspektiv.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
<b>2. Teoretisk bakgrund/perspektiv</b>	<b>6</b>
2.1 Det sociokulturella perspektivet	6
2.2 Kärlek, sexualitet och relationer	7
2.3 Barnperspektivet och barns perspektiv	8
<b>3. Syfte och frågeställningar</b>	<b>9</b>
3.1 Syfte	9
3.2 Frågeställningar	10
<b>4. Metod</b>	<b>10</b>
4.1 Var, vad och vilka?	11
4.2 Observationer	11
4.2.1 Bortfall av observationer	14
4.3 Intervjuer	15
4.3.1 Bortfall av intervjuer	17
<b>5. Etiska överväganden</b>	<b>17</b>
<b>6. Resultat</b>	<b>19</b>
6.1. Observationer	19
6.1.1 Livskunskap med klass 2, samtal om relationer	20
6.1.2 Livskunskap med klass 3, samtal om kärlek	21
6.1.3 I fritidshemmets lokaler	23
6.2 Intervjuer	24
6.2.1 Intervju med Carin, fritidspedagog	24
6.2.2 Intervju med Alva, 7 år	27
6.2.3 Intervju med Noak, 9 år	29
6.3 Jämförelse av Alva och Noak	33
<b>7. Diskussion</b>	<b>33</b>
7.1 Resultatdiskussion	34
7.2 Pedagogiska slutsatser	40
<b>Litteratur</b>	<b>42</b>

## 1. Inledning

Att som vuxen och som pedagog tala med barn och unga, i åldrarna 7-10 år, om existentiella frågor som berör sexualitet, kärlek och relationer är inte alltid det lättaste. Detta har jag erfårit under mina 3,5 år på lärarutbildningen på Södertörns högskola under mina VFU perioder. Ett intresse kring dessa existentiella frågor och ämnen har utvecklats från min sida och jag anser det väsentligt att belysa elevers tankar och resonemang, samt hur pedagoger arbetar kring dessa ämnen. Skolans verksamheter tar stöd av *läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011) för riktlinjer om vad elever bör ha för kunskaper i olika ämnen och årskurser. I de yngre åldrarna är riktlinjerna för naturorienterade ämnen i årskurs 1-3 att barnen skall lära sig ”människans kroppsdelar, deras namn och funktion.” (Skolverket 2011, s. 112). Först i årskurs 4-6 talas det om ”människans pubertet, sexualitet och reproduktion samt frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar.” (Skolverket 2011, s. 113). Det ligger en problematik i det faktum att vuxna vanligtvis inte själva är initiativtagare till att tala om kärlek och relationer med de yngre åldrarna. Detta har framkommit i de många samtal jag haft med olika pedagoger under min studietid och de är av den gemensamma åsikten att det istället finns någon slags självklar förväntan från pedagogerna att barnen skall komma till dem om de har några frågor eller funderingar.

Det ryms mycket i orden ”sexualitet, kärlek och relationer” och när jag beskriver och skriver om dessa syftar jag till de tankar och resonemang som florerar hos många elever kring dessa ämnen. När jag talar om sexualitet talar jag om deras egen och sina kamraters sexualitet och frågor, tankar och resonemang kring sex och vad det egentligen är. Kärlek är något stort som många gånger betyder olika saker för olika människor. Det är något som sträcker sig över gränserna och kan omfatta bland annat kärlek till familjen, vännerna, det egna jaget och kärlek till det motsatta könet, eller till någon av samma kön. Vad är kärlek när det förklaras av barn och ses genom deras ögon? Relationerna är något ständigt pågående och kommer, i denna text, främst handla om hur pedagoger arbetar i relation med barnen kring dessa ämnen. En viktig uppgift för pedagoger är nämligen att skapa en miljö där våra elever känner sig trygga att på samma villkor tala om det vardagliga likväl om det som är svårt och, för många, pinsamt, obehagligt eller främmande.

## **2. Teoretisk bakgrund/perspektiv**

Här kommer jag presentera de teoretiska perspektiv som ligger till grund för min genomförda fältstudie samt den litteratur som är relevant för vidare diskussion. Jag kommer att relatera mitt problemområde till relevanta perspektiv. Detta för att jag vill betona kommunikationen, samtalet och vikten av att lyssna till barns resonemang som det väsentliga i denna fältstudie. Samt att belysa barnperspektivet som en väg till barns perspektiv.

### **2.1 Ett sociokulturellt perspektiv**

Lev Vygotskij (1896 - 1934) var en sovjetisk/rysk psykolog som har haft stor betydelse för pedagogik och utvecklingspsykologi. Han förespråkade kommunikation som grunden till språk och lärande då han ansåg att det fanns en nära förbindelse mellan tänkandet och talet då tänkandet kommuniceras genom språket (Nationalencyklopedin 2012).

Vygotskij utvecklade ett synsätt där kunskapsprocessen utgår från att människan skapar redskap i samspel med andra för att generera föreställningar, handlingar och kunskaper. Han kallade det den kulturhistoriska teorin men är idag mest känt som det sociokulturella perspektivet (Vygotskij [1934] 1999, s. 7). Han talar om vikten av samarbete och att kunskapsutbytet sker i samspel med andra och menar att ”Barnets större eller mindre förmåga att övergå från något som det kan göra självständigt till något som det kan göra i samarbete är det bästa symptomet på vilken dynamik det finns i barnets utveckling och hur framgångsrikt det kan bli” (Vygotskij [1934] 1999, s. 331). Vygotskijs syn på barnets många och stora förmågor blir här tydlig och det sociokulturella perspektivet visas genom att belysa det sociala samspelet och samarbetet som en grund för lärande och utveckling.

Roger Säljö, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, beskriver Vygotskij och menar att han, i det sociokulturella perspektivet talade om människans utveckling och handlande som något som sker kollektivt och att människans utveckling i detta perspektiv inte antas vara bestämd av vår egen aktivitet. Betoningen ligger istället på den tolkning av omvärlden som sker i kollektiva och gemensamma aktiviteter. Vi utvecklas i samspel med andra människor och vårt kunskapsutbyte sker genom att vår omvärld medieras<sup>1</sup> för barnet genom samspel, kommunikation och sociala relationer (Säljö 2005, s. 66).

---

<sup>1</sup> Mediering. Det begrepp som ligger till grund för det sociokulturella perspektivet och förklarar den samverkan som sker mellan olika personer och de kulturella verktyg som används för att förstå och finnas till i omvärlden (Nationalencyklopedin 2012).

Karsten Hundeide är en norsk professor emeritus<sup>2</sup> inom utvecklingsstudier och psykologi och tolkare av det sociokulturella perspektivet. Han beskriver detta perspektiv och belyser dess betydelse. Perspektivet lägger vikt vid att barnet föds in i en redan social värld som är konstruerad genom historiska och kulturella processer. Dessa processer är barnets förutsättningar för hur dess utveckling kan ske och därför kan utvecklingen ses som en resa och ett utforskande av ett kulturellt och socialt landskap (Hundeide 2006, s. 5). Vidare beskriver Hundeide de olika sociala kontrakt som ingås mellan människor och menar att det är dessa sociala kontrakt som reglerar våra ömsesidiga relationer till varandra. När vi möter nya personer har vi dessa kontrakt redan färdigskrivna och använder dessa som manus i skapandet av nya relationer. Det kan uttryckas som att vi använder underförstådda kulturella och sociala manus som utformas beroende på situation och person (Hundeide 2005, s. 47-49).

Det sociokulturella perspektivet kan vidare beskrivas med hjälp av begreppet kommunikation då detta begrepp är en av de sociokulturella byggstenarna. Detta beskriver Säljö då han talar om de kunskaper och färdigheter vi människor bär på som är kommunikativa företeelser, så som begrepp, sociala ekvationer och uttryck. Dessa kunskaper har byggts upp i interaktion med andra människor och blir därför inte biologiska utan istället kommunikativa företeelser (Säljö 2005, s. 21). I dessa företeelser, menar Säljö, är kommunikation och interaktion mellan människor avgörande. Han menar att ”det är genom kommunikationen som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare” (Säljö 2005, s. 22).

## **2.2 Kärlek, sexualitet och relationer**

Sven Hartman, professor i pedagogik och Tullie Torstenson-Ed, docent i pedagogik, talar om barndomen och det faktum att det sällan talas om vad barn klarar av, vad de bär på för förmågor och hur de klarar av livet utifrån sina egna förutsättningar och villkor och hur de ständigt utvecklas genom de utmaningar och nya intryck livet ställer dem inför (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 15).

Vidare talar Hartman och Torstenson-Ed om något som har varit av stor vikt i denna studie. Nämligen möten med andra människor, relationer och dessa relationers betydelse för barn och unga. Författarna belyser vikten av att lyssna på barn för att uppnå lyckade möten och dialoger.

---

<sup>2</sup> Beteckning för pensionerad professor som fortfarande är knuten till sin institution (Nationalencyklopedin).

De menar att det kan leda till att inte bara barnen utvecklas och förändras i det sociala samspelet utan även att den vuxne kan utvecklas och påverka den kultur och de relationer hon eller han lever i (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 19). I möten med andra människor, i skapandet av relationer blir även samtalet och att samtala med barn centralt. De beskriver samtalet som ”barnens rätt och de vuxnas ansvar” (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 165). De menar att det är viktigt att låta barn vara fria att utveckla egna tankar om det som i deras värld är viktigt och relevant och att även låta dessa tankar ta uttryck på olika sätt, bland annat i samtal, för att främja deras utveckling (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 166).

Även Maria Bäckman, docent i etnologi och verksam vid Stockholms universitet, talar om samtal och kommunikation då hon belyser kärlek och sexualitet och hur samtal kring dessa ämnen kan te sig. Hon menar att kärlek är det som motiverar sexualiteten och enligt hennes resultat, där samtal med ungdomar låg som grund, sågs kärleken som ett ideal som skapas i möten mellan man och kvinna (Bäckman 2003, s. 126). Bäckmans avhandling behandlar föreställningar kring sexualitet, tankar kring sex och kärlek, normer och ungdomars syn på sin egen och andras sexualitet i samlevnadsundervisning. Den del som varit väsentlig för min studie har dock varit den delen där barn och ungas kärlek och känslor tas upp i samband med sexualiteten. Bäckman beskriver detta i sina resultat där ungdomarnas tankar och resonemang kring kärlek görs tydliga då de beskrev sexualiteten och att den bästa sexualiteten fanns i, och var beroende av, en kärleksfull relation (Bäckman 2003, s. 131).

### **2.3 Barnperspektiv och barns perspektiv**

Barnperspektivet och barns perspektiv är två tätt sammankopplade begrepp och Ingrid Pramling Samuelsson, professor i förskolepedagogik vid Göteborgs universitet, Dion Sommer, professor i utvecklingspsykologi vid Århus universitet och Karsten Hundeide, som tidigare nämnt, professor emeritus i utvecklingsstudier och psykologi vid Oslo universitet beskriver definitioner av dessa begrepp. I vardaglig användning av begreppen kan ”barnperspektiv” tyckas självförklarande. Ordet perspektiv kommer från latinets ”perspectus” som i sin tur betyder att se på, att se igenom eller att undersöka. Med den utgångspunkten får begreppet ”barnperspektiv” betydelsen ”ett sätt att se på barn” och det är också detta som är den vardagliga användningen av begreppet (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 38-39).



Dock krävs det, i en vetenskaplig diskussion, en tydligare och skarpare definition av begreppet då det i sin vardagliga betydelse är alldeles för allsidigt. Detta påpekar Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide i sin vidare beskrivning av begreppet. I vetenskapliga konstruktioner handlar begreppet om den vuxnes försök att förstå barns erfarenheter och tankevärld. Det handlar om vuxnas uppfattningar om barns uppfattningar. Som vuxen har du sällan fullt tillträde till barnens värld men genom att studera och observera barnets handlingar vid interaktion med andra, med en förmåga att empatiskt se barnet, kommer vi också kunna utveckla en förståelse för barnets uppfattning av sin omvärld (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 39).

Vidare talar författarna om ”barns perspektiv” och de beskriver att för att kunna närma sig detta begrepp krävs ett barnperspektiv som är baserat på erfarenheter och/eller professionella insikter hos den vuxne. Insikter som representerar vuxnas verklighetstroga uppfattningar om barns livsvärld (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 40). Barns perspektiv som begrepp representeras av ”barns erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld” (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 42). I barns perspektiv ligger fokus, till skillnad från barnperspektivet, på barnet som subjekt i sin egen värld och verklighet. Det är detta den vuxne försöker förstå genom ett barnperspektiv för att sedan kunna tillämpa, närma sig och förstå ett barns perspektiv (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 42-43).

Elisabeth Arnér, föreläsare och utbildare i pedagogik, och Britt Tellgren, lektor i pedagogik på Örebro universitet, beskriver begreppet barns perspektiv målade när de skriver ”det är barnens föreställningar om sina egna liv det handlar om, till exempel att se med barns ögon och att se ur barnens egen synvinkel eller rättare sagt hur barnen ser ur *sin* synvinkel och hur barnen ser med *sina* ögon” (Arnér & Tellgren 2006, s. 40).

### **3. Syfte och frågeställning**

#### **3.1 Syfte**

Syftet med denna fältstudie har varit att belysa barnens tankar och resonemang kring kärlek, sexualitet och relationer, och att utifrån ett närmande till barns perspektiv tala öppet om dessa ämnen i en trygg miljö och i trygga relationer. Viktigt i studien har också varit hur pedagoger förhåller sig och talar om dessa ämnen i lärandesituationer. En viktig del och ett mål med denna fältstudie har varit att, så långt som möjligt, närma sig barns perspektiv och deras egen

erfarenhetsvärld och världsbild. Studien vill även undersöka vad pedagoger kan göra och hur de kan interagera med elever för att utvecklas tillsammans i dessa frågor. Detta har i sin tur legat som grund för mina två frågeställningar.

### **3.2 Frågeställningar**

- Hur arbetar pedagoger med dessa ämnen i lärandesituationer?
- Hur resonerar några enskilda barn kring kärlek, sexualitet och relationer utifrån barns perspektiv?

## **4. Metod**

Den huvudsakliga metod jag använt mig av för att utveckla mina kunskaper och samla information och material har varit en etnografisk fältstudie.

En etnografisk fältstudie, eller ett etnologiskt fältarbete som det även kan kallas, beskrivs av Kaijser som ett samlat begrepp för undersökningar som kännetecknas av att de utförs i den fysiska och sociala miljön där det vi vill undersöka och titta närmare på äger rum. Vidare talar Kaijser om fältstudien och om hur forskaren som utför den kan tilldela sig en kunskap om hur den enskilda individen eller olika grupper i samhället upplever sin egen verklighet (Kaijser 2011: 37).

Etnografisk forskning är kvalitativ och den kvalitativa forskningen kännetecknas, enligt Aspers, av att den ifrågasätter utgångspunkter och förutbestämda antaganden där syftet är att förstå det som studeras genom att närma sig det som studeras (Aspers 2011, s. 14). I kvalitativ forskning är det av vikt att vi vet vad det är vi vill undersöka. Detta talar Patel och Davidson om då de beskriver begreppen validitet och reliabilitet. I kvalitativa studier betecknar validiteten att vi studerar rätt sak. Begreppet kan vidare beskrivas som att vi vet vad det är vi undersöker och kan avgöra om det vi undersöker undersöks på ett sätt som är gynnsamt för hela forskningsprocessen överlag (Patel & Davidson 2011, s. 102). Reliabilitet kan i sin tur beskrivas som studiens tillförlitlighet men då begreppet är så tätt sammanflätat med begreppet validitet, används det sällan som ett eget begrepp i kvalitativa studier (Patel & Davidson 2011, s. 106).

Aspers om den etnografiska fältstudien och forskarens mål med denna och menar att förståelsen för andra människor och deras tankar och handlande är det som ligger i fokus. Denna förståelse skapas genom att studera och observera men även genom att samtala. Dessa steg leder till den etnografiska forskningens mål: att generera förklaringar som har sin grund i en djupare förståelse och forskarens förmåga till socialt samspel (Aspers 2011, s. 37).

Hansson talar om den empiriska vetenskapen och menar att den bygger på att vi talar om verkligheten utifrån egna observationer vi gjort med våra sinnen. (Hansson 2007, s. 37).

Vidare kännetecknar Patel och Davidson den empiriska vetenskapen och empirismen som kunskap som vi får genom våra sinnen och erfarenheter där allt tilldelas oss genom intryck och genom våra sinnen vilket i sin tur skapar erfarenhet och därmed kunskap (Patel & Davidson 2011, s. 17).

#### **4.1 Var, vad och vilka?**

Jag har befunnit mig, under en vecka, på en skola norr om Stockholm där jag tidigare genomfört min verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Där har jag vid tre planerade tillfällen genomfört observationer samt genomfört tre djupintervjuer och en informell intervju som sammanföll med ett av de tre observationstillfällena. Djupintervjuerna har genomförts med två barn i åldrarna 7-10 år samt en utbildad fritidspedagog. Den informella intervjun genomfördes med ett barn som är 8 år och går i klass 2.

Min fältstudie har handlat om att nå individen jag studerat och kommunicerat med utifrån dennes verklighet, perspektiv och erfarenhetsvärld. För att sedan få fram material för vidare analys och reflektion har jag använt mig av olika metoder inom ramen för fältstudier.

Intervjuer, deltagande observationer samt dokumentering i form av fältanteckningar och ljudupptagning. I enlighet med det sociokulturella perspektivet, samt i jämförelser, analys och diskussion, har jag även tittat på kulturen och det sociala samspelet i verksamheten i vilken jag genomfört min studie.

Intervjuer har varit en väsentlig del för att kunna analysera och fördjupa mina kunskaper om människorna jag mött och deras tankar och berättelser kring sin egen verklighet. Dessa intervjuer har ägt rum i skolan och i fritidshemmets lokaler med totalt fyra personer. Tre barn och en vuxen. Djupintervjuer har ägt rum med Carin som är ansvarig fritidspedagog på avdelningen, Alva som är sju år och går i klass 2 samt med Noak som är nio år och går i klass

3. En informell intervju växte även fram under ett observationstillfälle i fritidshemmet med Elin som är 8 år och går i klass 2. Samtliga intervjupersoner kommer från samma arbetslag och avdelning och alla namn i denna text är fiktiva.

#### **4.2 Observationer**

Kullberg beskriver deltagande observation som det mest utmärkande sättet att samla in data i en etnografisk fältstudie. Det handlar om att göra sig själv till en del av samhället man studerar, att gå in i det som ska studeras, stanna där och existera som en medlem hellre än en åskådare (Kullberg 2004, s. 91). Denna metod har varit användbar för mig i min forskning då jag har utfört min studie i skolans miljöer där deltagande och socialt samspel är en förutsättning för att bli en del av en verksamhet. Kullberg menar att en etnografisk fältstudie kräver engagemang, förmågan till aktivt lyssnande, fokuserade observationer samt ett pågående analyserande av datainsamling och resultat (Kullberg 2004, s. 97).

Goffman beskriver hur vi kan testa och se om en forskare har kommit in i fältet som deltagande observatör på följande sätt:

The sights and sounds around you should get to be normal. You should be able to even play with the people, and make jokes back and forth, although that's not too good a test... you should feel you could settle down and forget about being a sociologist. The members of the opposite sex should become attractive to you. You should be able to engage in the same body rhythms, rate of movement, tapping of the feet, that sort of thing, as the people around you. These are the real tests of penetrating a group (Goffman [1989] 2002, Se Aspers 2011, s. 110).

Goffmans beskrivning av den deltagande observationen visar hur viktigt det kan vara som deltagande observatör att bli ett med det fält som studeras. Att följa samma mönster, ingå i samma aktiviteter och följa verksamheten så som den är. Detta för att skapa större förutsättningar för insamlande av material. Dessa riktlinjer för hur en forskare undersöker en grupp eller verksamhet har varit väsentligt i min studie då det tvingade mig att följa barnen, pedagogerna och verksamhetens tempo. På det sättet kunde jag urskilja det verkliga samspelet och de sociala relationer som råder i verksamheten.

Vidare diskuterar Aspers hur observation och deltagande observation kan användas i undersökning av olika situationer och menar att forskaren följer ett förlopp. Forskaren studerar vad som händer och vad som sägs både i det stora hela och mer detaljerat. Detta sker nästan alltid i kombination med samtal, intervjuer och inläsning av litteratur som behandlar det område som skall undersökas och studeras (Aspers 2011, s. 111). Vidare beskriver Aspers det faktum att oavsett hur mycket jag som forskare önskar eller tänkt mig att delta i den verksamhet jag studerar så måste jag komma in i och skapa en kontakt med denna verksamhet. Skapas inte den kontakten går det heller inte att bygga ett större förtroende mellan forskare och fält. Att även förklara och beskriva vad det är man som forskare ämnar med undersökningen och ge utrymme för frågor om studien är av vikt då det skapar ytterligare förståelse från fält till forskare (Aspers 2011, s. 118).

Då mina observationer genomförts har jag varit en del av verksamheten och min närvaro har aldrig ifrågasatts. Trots detta kan den deltagande observationen vara problematisk på det vis att observatören inte alltid har kontroll över hur den situation som studeras utvecklas. Att gå in som deltagande observatör i praktiken kan vara betydligt mer invecklat än att beskriva det som tillvägagångssätt. Detta beskriver Hansson då han uttrycker det faktum att vi inte alltid kommer kunna genomföra vår observation på det sätt vi kanske önskar. Att gå in och genomföra en observation där vi redan innan bestämt oss för vad vi vill observera är i många fall svårt då vi, i rollen som observatör, inte kan kontrollera en situations utveckling. Vidare ligger det en problematik i de etiska överväganden som måste finnas i åtanke gällande genomförandet av observationer. Att göra närgångna observationer av människor som inte är fullt medvetna om att de blir observerade är oetiskt (Hansson 2007, s. 46). Detta är något som hela tiden måste respekteras när utformandet av en observation genomförs.

Jag gjorde, i denna studie, det medvetna valet att stiga in i en verksamhet, ett fält, där jag redan hade byggt upp ett förtroende och en kontakt vilket många gånger också gjorde mitt insamlade av material tryggare, både för mig, i de situationer jag observerade, och för de personer jag var i samtal med. Detta på grund av den tidigare skapade kontakten jag hade med verksamheten. Jag förklarade, i enlighet med Aspers, min studie utförligt innan jag anlände till verksamheten genom utskick av mitt syfte, min metod och mina frågeställningar och därefter gavs tid för reflektion och frågor från både barn, föräldrar och personal.

Jag gick in i en, för mig, tidigare känd verksamhet. Jag kände barnen, pedagogerna, föräldrarna och verksamhetens dagliga rutiner. Jag hade alltså redan innan studiens början skapat mig en

bild av vad verksamheten kunde ge mig och vad jag eventuellt skulle kunna få se för olika typer av situationer och händelser. Jag bestämde mig för att observera vid tre tillfällen. Två förmiddagar i skolmiljö där jag, ena dagen följde med klass 2, bestämt mig för att titta på pedagogens tillvägagångssätt då hon talade med barnen om relationer. Andra dagen följde jag med klass 3 där fokus låg på att se allt som skedde under en specifik händelse, vilket jag i efterhand konstaterade var ett mindre bra tillvägagångssätt då jag under detta observationstillfälle saknade en tydlig struktur, planering och ett tydligt syfte med observationen vilket i sin tur skapade en del bortfall av material (se kap. 4.2.1). Det tredje observationstillfället ägde rum under en eftermiddag i fritidshemmets verksamhet där syftet med observationen var att försöka närma mig barns perspektiv och världsbild genom att se hur barnen kommunicerar med varandra men även att samtala med barnen om kärlek, sexualitet och relationer under fritidsverksamheten.

#### **4.2.1 Bortfall**

Jag gjorde vissa misstag i mina observationer och i planeringen av dem. Patel & Davidson påvisar observationsschemat och hur viktigt det kan vara i en strukturerad observation. Att ha sitt problem så väl preciserat att situationer och beteenden som ska ingå i en observation är givna är en förutsättning för en strukturerad observation. För att utveckla detta kan vi använda oss av ett observationsschema som kan bestå, till exempel, av en lista på beteenden som är relevanta för vår studie och det vi undersöker (Patel & Davidson 2011, s. 93). I planeringen av observationer var jag mån om att observera allting som skedde för att inte i slutändan stå med bristande eller för lite material. Detta ledde i sin tur till att jag genomförde dessa observationer utan något observationsschema och vid ett observationstillfälle glömde jag av vad jag faktiskt egentligen ville veta: Hur resonerar barn kring kärlek, sexualitet och relationer utifrån barns perspektiv? Detta märktes i sin tur i mina fältanteckningar.

Under mitt andra observationstillfälle med klass 3 (se kap 6.1.2) skrev jag ner ett helt händelseförlopp under en timme när det önskvärda istället hade varit att jag hade haft ett strukturerat observationsschema med uppstaplade beteenden och mönster för att med enkelhet och snabbhet kunna fylla i dessa och därefter studera och använda som grund för en djupare analys. Istället satt jag efteråt med sida efter sida med text som jag egentligen inte visste vad jag ville göra med. Citatet nedan är taget ur mina fältanteckningar under det nämnda observationstillfället. Det visar denna bristande struktur och det faktum att jag inte hade något tydligt syfte med observationen.

”Sebastian räcker upp handen igen och säger att det faktiskt kan finnas många olika typer av kärlek och att alla inte betyder att man pussas hela tiden. Ylva frågar vad dessa typer av kärlek kan vara och Sebastian svarar ”giftaskärlek”, ”familjkärlek”, ”syskonkärlek” och ”kärlek till saker”. Återigen ställer Ylva inga följdfrågor utan ger ordet till Noak som menar att giftaskärleken är ”riktig kärlek”. Elin säger då tyst för sig själv att allting är riktig kärlek. Ylva hör inte detta utan fortsätter titta på Noak som beskriver denna riktiga kärlek han precis pratat om...”(Ur mina fältanteckningar, livskunskap med klass 3).

Det blev här tydligt att jag tappade fokus och glömde relevansen av att ha ett tydligt syfte med min observation. Jag tog helt enkelt in för mycket. Vikten av ett observationsschema föll helt bort i mina tankar och därför blev delar av observationstillfället inte strukturerade och därför inte användbara. Det fanns dock bra exempel i detta observationstillfälle som har kunnat användas som grund för analys, diskussion och slutsats. Barnens tankar och resonemang kring sexualitet och hur de såg den som sammankopplad med kärlek skapade en bra grund för vidare analys och diskussion.

## **4.2 Intervjuer**

Intervjuer är en metod inom fältarbete. Eva Fägerborg menar att denna metod är så gott som alltid en självklar del i en fältstudie. Intervjuerna är viktiga då den upplevda verkligheten kan beskrivas och formas genom att människor berättar om sin erfarenhetsvärld, sina upplevelser och tankar genom egna versioner av dessa. Detta, i sin tur, ger grund till material som ger goda möjligheter för analys, tolkning och reflektion (Fägerborg 2011, s. 85).

Kullberg beskriver den informella intervjun, samtalet, som ett spontant samtal som växer fram under forskningsprocessen och kännetecknas av att forskaren måste forma sina frågor allt eftersom samtalet fortskrider (Kullberg 2004, s. 115). Vidare beskriver Kullberg den formella intervjun, även kallad djupintervju, och menar att detta är en intervju som ofta planeras efter en observation som skapar behov av mer djupgående frågor. Djupintervjun har dock, precis som den informella intervjun, inte några förutbestämda frågor. Djupintervjun berör områden som forskaren vill veta mer om och syftet med en djupintervju är att lära sig om området utifrån informantens syn och tankar kring det som studeras (Kullberg 2004, s. 121). I enlighet med Kullbergs beskrivningar av informella och formella intervjuer har dessa genomförts med stor

vikt på barnens tidigare erfarenheter, där situationer och lektioner de nyligen medverkat i varit utgångspunkten för samtalet.

Misstag har gjorts från min sida i intervjuer med barn (se kap. 4.3.1). Men trots det faktum att visst material på grund av detta inte varit tillförlitligt och därför inte har kunnat användas i mina resultat och analys så har målsättningen varit att följa ramarna för kvalitativa intervjuer, där låg standardisering och låg strukturering är de största kännetecknen. Patel och Davidson beskriver dessa begrepp och menar att intervjuer med låg grad av standardisering gör vi när vi formulerar frågorna under intervjuens gång och anpassar dessa frågor och frågornas ordning för varje enskild intervjuperson. I intervjuer med hög grad av standardisering ges samma frågor i samma ordning till varje intervjuperson så att jämförelser och generaliseringar kan göras (Patel & Davidson 2011, s. 76). Vidare beskrivs begreppet strukturering och att det handlar om vilket svarsutrymme som den intervjuade får. När en intervju har hög grad av strukturering används ofta frågor med fasta svarsalternativ och intervjupersonen har ett litet utrymme att svara inom och vi kan innan se vilka svar som är möjliga. I en intervju där graden av strukturering är låg ges stort utrymme för intervjupersonen att svara inom och svaren går inte att förutsäga (Patel & Davidson 2011, s. 76). Mitt mål har, från första intervjun till den sista intervjun, varit att skapa ett resultat av låg standardisering och låg strukturering. Även om jag vid tillfällena misslyckats och ställt vissa frågor på ett ogynnsamt sätt, då jag ställt frågor med givna svar eller lagt orden i munnen på mina intervjupersoner, så har syftet hela tiden varit att arbeta med öppna frågor och följdfrågor. Dessa har, i sin tur, formulerats allt efter som intervjun fortskridit och ställts utifrån tankar som skapats hos mig efter observationer, händelser eller situationer i skolan och i fritidshemmet.

Varje intervju har spelats in med godkännande från intervjuperson och föräldrar. Intervjuerna har sedan transkriberats och denna transkribering har varit en stor hjälp vid ett vidare analysarbete. Då jag arbetat utifrån barnperspektivet och barns perspektiv (se kap. 2.3) har jag även tillämpat dessa begrepp i mitt analysarbete och i min diskussion.

I mina barnintervjuer kunde jag närma mig barns perspektiv genom att arbeta med kommunikationen och samspelet mellan mig och min intervjuperson och därigenom åstadkomma ett kunskapsutbyte i samtalet. För att etablera denna kommunikation kan det krävas att sociala band knyts med barnen. Detta sker dock inte alltid helt oproblematiskt. Doverborg och Pramling Samuelsson beskriver detta då de talar om hur vi skapar en social



relation med barn. De menar att beroende på vilken social relation vi lyckats etablera med barnet kommer vi få veta olika saker. Om man som pedagog lyckas skapa en god kontakt med ett barn ges större förutsättningar för att barnets egna tankar och funderingar kommer till ytan. På samma sätt kommer barnet hålla tillbaka sina funderingar om en trygghet till pedagogen inte finns som en grund att stå på. Denna trygghet bygger på en ömsesidighet i relationen mellan pedagog och barn och denna skapas, i sin tur, av koncentration och engagemang från pedagogens sida genom att pedagogen skapar en förståelse för barnets tankevärld (Doverborg & Pramling Samuelsson 2012, s. 28). Detta, i enlighet med närmandet till ett barns perspektiv, är av vikt att nämna då det handlar om hur vuxna väljer att närma sig barn, deras referensramar och erfarenhetsvärld och hur detta kan uppnås genom kommunikation.

Aspers talar om samtalet och de misstag man bör undvika i ett samtal. Att i förväg tänka ut en lång rad frågor och eventuella svar till dessa frågor är inte önskvärt i en etnografisk fältstudie. Sådana frågor är ofta skapade av förutfattade meningar från forskarens sida där denne utgår från sin egen värld, verklighet och egna teorier om ämnet som ligger till grund för studien (Aspers 2011, s. 140).

#### **4.3.1 Bortfall**

I mitt samtal med Alva gjorde jag misstag. Det var den första intervjun jag genomförde under min fältstudie och detta skapade en inre stress hos mig som jag lät gå ut över samtalet. Jag stötte på problem då jag upprepade gånger formulerade mina frågor ofördelaktigt för studien och förde ett samtal med hög grad av strukturering där svarsutrymmet för barnet var mycket litet. I min djupintervju med Alva (se kap. 6.2.2) blev detta synligt då jag för samtalet framåt genom att både ställa frågan och ge svaret. Alva hade här inte något utrymme till egna initiativ i samtalet.

### **5. Etiska överväganden**

Att genomföra en fältstudie där de ämnen som berörs är sexualitet, kärlek och relationer, kan för vissa vara väldigt känsligt och svårt. En av mina uppgifter och ansvarsområden som forskare, observatör, student, pedagog, vuxen och medmänniska i denna studie, var att komma ihåg detta i samspel med de jag observerade och talade med, oavsett sammanhang och samtalsform.

Codex, en webbplats som ger tillgång till etiska regler och riktlinjer för forskningsprocesser, talar om forskning som involverar barn och menar att i alla de dokument som finns om barns rättigheter finns en röd tråd; barn ska få skapa egna uppfattningar om det som rör dem, få utrymme att uttrycka dessa uppfattningar fritt och därefter få dessa åsikter och tankar respekterade av vuxna (codex.vr.se 2012). Detta, i min forskning, har varit avgörande och något jag tog med mig i studien från början till slut. I alla intervjuer, observationer och dokumentering har barnens och pedagogernas egna tankar, åsikter och uppfattningar om det jag undersökt lyssnats till och respekterats. Jag har, i enlighet med detta, varit tydlig i alla intervjuer och vid alla observationstillfällen med att de medverkande när som helst har rätt att avbryta ett samtal, kräva att vissa saker inte får användas i resultat och analys samt att det har varit viktigt för mig i alla samtal att alla medverkande ska känna sig bekväma, viktiga och lyssnade på.

För att undvika missförstånd eller problematik i min undersökning har jag utgått från *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*, § 8 och tagit hänsyn till att ”mänskliga rättigheter och grundläggande friheter skall alltid beaktas vid etikprövningen samtidigt som hänsyn skall tas till intresset av att ny kunskap kan utvecklas genom forskning. Människors välfärd skall ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov” (*Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*, 2003).

I de fall där jag genomfört djupintervjuer med barn har jag lagt stor vikt vid att få godkännande av föräldrar och eleven själv. Jag har förklarat och beskrivit mitt syfte för de inblandade och gett dem en chans till reflektion innan en djupintervju eller ett observationstillfälle inleds. Detta i enlighet med 18 § *Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor* där det beskrivs att om forskningspersonen inte ännu fyllt 18 år ska vårdnadshavare informeras och även samtycka till forskningen (*Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor*, 2003).

Aspers talar om etik och relationer i fältet och menar att etik är viktigt och måste förstås i förhållande till den faktiska forskningen som sker. Som forskare är det din uppgift att hålla det konfidentiella konfidentiellt, inte lämna ut sina intervjupersoner eller forskningsobjekt även om de utför handlingar som forskaren inte håller med om eller nödvändigtvis tycker om (Aspers 2011, s. 118). Detta måste respekteras samtidigt som forskaren måste utföra sina observationer, dokumentationer och intervjuer för att skapa resultat och analyser.

Viktigt är även att belysa att sexualiteten och dess betydelse för barn och ungdomar. Bäckman belyser att sexualiteten utgör en del av vuxenvärlden och att denna del utforskas, bit för bit, av barn och ungdomar (Bäckman 2006, s. 144). I enlighet med Bäckmans påstående är sexualiteten och ämnet ”sex” något som hör vuxenvärlden till, men som utforskas av barn och unga. Inom den etiska ramen för min fältstudie har detta anammats och arbetats utefter. Barnens tankar, känslor, resonemang, erfarenheter och åsikter har stått i fokus och jag som bedrivit studien har varit tvungen att sätta mina egna referensramar, gällande sexualitet och kärlek, åt sidan för att kunna skapa mig en uppfattning om barnens verklighet i samtal kring sexualitet, kärlek och relationer. Det har även handlat om att jag som forskare ska kunna föra ett informellt samtal eller en djupintervju utan att ha haft förutbestämda frågor som varit skapade av min förförståelse om vad sexualitet är och inte är.

## **6. Resultat**

Mina resultat visar att resonemangen mellan barn skiljde sig radikalt i samtal kring dessa ämnen och så även pedagogernas sätt att arbeta med dem. Resultaten visar även att barnens resonemang belyste olika intresseområden kring kärlek och sexualitet där barnens mognadsnivå i samtal kring dessa ämnen blev tydlig. Observationstillfällena gav vidare kunskap om hur lärandesituationer kan se ut, struktureras och utföras och intervjuerna gav kunskap om hur barns olika åsikter och resonemang kring dessa ämnen kan uttryckas.

### **6.1 Observationer**

Mina observationer visade två, ganska radikalt, olika sätt att strukturera en lektion. Den ena visade en pedagog som med en ovana att tala om dessa ämnen förde en ostrukturerad och oplanerad lektion med en relativt stor barngrupp. Denna brist på planering hade pedagogen gjort mig förberedd på redan innan lektionens början, då hon gav mig en bild av hur lektionen skulle kunna komma att se ut och utvecklas, men den bristande strukturen blev ännu tydligare under lektionens gång. Den andra observationen visade en strukturerad lektion och god kommunikation i samspel med en mindre barngrupp där jag några dagar innan blivit informerad om att lektionen skulle handla om kärlek. Ämnet lyftes och togs om hand av pedagogen utifrån elevernas behov och egna resonemang och visade en struktur och en planering som var bearbetad och skapad av pedagogen.

### **6.1.1 Livskunskap med klass 2, samtal om relationer och vänskap.**

Det är måndag morgon och Ylva, en av mellanstadiets klasslärare, ska ha en lektion i ämnet livskunskap med hela klass 2 som består av 16 barn, jämt fördelade mellan pojkar och flickor. Jag gick in i detta observationstillfälle för att studera hur Ylva arbetade i samspel med barnen när hon talade om ämnet ”relationer”.

Ylva är inte den ordinarie läraren för denna klass under dessa lektioner. Hon ställde upp att leda denna lektion denna dag på grund av sjukdom i arbetslaget. Detta kan ha påverkat barnens reaktioner och lektionens planering och struktur.

Under den timme som lektionen pågick visade barnen stort engagemang och intresse för de ämnen som togs upp då de själva kunde relatera till det som sades. När Ylva talade om kärlek, relationer och vänskap fångades barnens intresse och alla barnen berättade, eller visade en vilja att berätta genom intensiv handuppräknings, livligt om sina erfarenheter och tankar kring dessa ämnen. Elevernas engagemang blev tydligare och de anammade sina kamraters erfarenheter med att dra paralleller till sina egna liv och bakgrunder. Dock kändes det tydligt i rummet att denna grupp inte är en trygg sådan. Det skapades grupperingar i samtalen, vissa barn hamnade helt utanför den ring av stolar som gruppen utgjorde och vissa barn tog väldigt stor plats medan några andra satt och räckte upp handen lite tveksamt för att få ordet. Detta kan tolkas som att det låg mycket under ytan hos barnen som hade behövt få utrymme att komma fram och tas om hand under lektionen med Ylva. Barnens känslor kring sina olika familjesituationer blev tydliga då två elever intensivt berättade om sina rådande familjesituationer där föräldrarna går igenom skilsmässor och där barnens känslor hade behövt få komma till uttryck mer än vad som gavs möjlighet till. Jag såg även de barn som visade en stor vilja och ett intresse att få komma till tals, med sina händer i luften men med en pedagog som inte hann med att se dem. Och till sist den tjejgrupp i klassen som livligt berättade om sina kärlekar utan att vänta på sin tur att få ordet. Deras resonemang kring kärlek och relationer fördes i deras enskilda grupp snarare än i ett resonemang som inkluderade hela klassen.

I denna lektion satte Ylva tonen för min förförståelse i samma sekund hon försvarade det som komma skulle, speciellt då huvudfokus här låg i att studera hur pedagoger arbetar och talar med barn kring dessa ämnen. Jag kunde därför inte låta bli att fundera över om Ylva, under denna lektion, hindrade många av barnens känslomässiga behov då hon valde att inte stanna vid de ämnen som barnen gav uttryck för att vilja och behöva stanna i och tala vidare om. Jag undrade om det var så att Ylva inte klarade av att leda en oförberedd och oplanerad lektion kring dessa

ämnena och om lektionens bristande struktur kunde bero på detta i kombination med den stora barngruppen. En möjlig tanke kan vara att Ylva därför agerade utifrån ett barnperspektiv, där tanken om vad som i den pågående situationen var ”för barnets bästa” valdes som det mest lämpliga tillvägagångssättet. Dessa tankar väcktes hos mig då Ylva gick vidare med lektionen till nya samtalsämnen varje gång barnen blev exalterade och engagerade, istället för att ge barnen utrymme att berätta något utifrån sin erfarenhetsvärld.

### **6.1.2 Livskunskap med klass 3, samtal om kärlek.**

Det är tisdag morgon och halva klass 3, ska ha livskunskap med Carin, avdelningens enda fritidspedagog. Jag blev informerad några dagar tidigare om att lektionen skulle handla om kärlek. Det var bara nio barn som deltog under denna lektion då klass 3 alltid är uppdelade i halvklass under deras livskunskapslektioner. Detta förklarade Carin för mig, är av syftet att varje barn ska få utrymme att tänka och känna utan en större grupp runtomkring.

Denna barngrupp kände jag väl sedan innan och att jag satt med under denna lektion var det inget barn som ifrågasatte eller uppmärksammade speciellt mycket. Barnen satt, tillsammans med mig och Carin, på stolar i en ring. De talade om kärlek och barnen hade många åsikter och tankar kring ämnet. Carin utmanade barnens tankeverksamhet genom att visa det halsband hon bar runt halsen denna dag. Detta halsband pryddes av olika berlocker som representerade olika saker i Carins liv. Hon berättade om saker som hon håller kärt i sitt liv, visade dessa berlocker för barnen och berättade om sin familj, det land hon är född i, sina fritidsintressen och de människor hon lärt känna genom dessa. Därefter bad hon dem uttrycka sina tankar gällande sina liv, saker och människor de håller kära.

Denna grupp har, så länge jag känt dem, varit en dynamisk grupp och dessutom alltid varit väldigt kärleksfulla gentemot varandra. Både som klasskamrater och som individer. Detta märktes i rummet när de satt och konverserade öppet om vad kärlek är och vad det innebär. Det märktes på barnen att Carin lät dem tala fritt, även om det fanns en struktur av handuppräknings- och turordning. Det var en lugn stämning, en harmonisk känsla, under hela lektionens gång. Detta trots det faktum att barnen tidvis talade om väldigt intensiva och ofta, för många, svåra ämnen. Detta blev tydligt vid ett tillfälle då Noak, som jag även senare skulle komma till att intervjua om just dessa ämnen (se 6.2.3), berättade om sin syn på kärlek och menade att giftaskärleken, som han även kallade föräldraskärleken, är den ”riktiga kärleken”. Han menade att om man är vuxen och i ett förhållande så är man kär på riktigt och då är inte

personen ”vem som helst”. Noak fortsatte och sa att när man är ihop och är vuxen så tar man av varandra kläderna och ligger i sängen tillsammans. Carin behandlade detta påstående från Noak med lugn och bekräftade detta genom att belysa det faktum att det inte fanns några rätt och fel i diskussionen.

Noak tog mycket plats under lektionen och de andra barnen verkade vara vana och lät honom säga det han vill säga. Detta scenario hade alla förutsättningar att kunna utvecklas till en konflikt i gruppen då Noak lätt tog över och fyllde hela rummet med sin närvaro men de andra barnen verkade ha en stor acceptans och respekt för Noaks ord och tankar. Jag märkte dock att det gick åt båda håll och att Noak verkade ha stor respekt och förståelse för de andra barnens erfarenheter och frågor då han tystnade och lyssnade intensivt när något annat barn talade och uttryckte sina tankegångar.

Gruppens frågor och samtalsämnen sträckte sig allt från funderingar på vad som händer om man slutar vara kär i någon till om man kan älska någon för alltid, hur man vårdar sin kärlek till andra människor och vad man kan göra för att förhindra konflikter med någon man älskar.

Lektionen avrundades med att barnen fick sprida ut sig i rummet och sätta sig med sin anteckningsbok och färgpennor och själva skriva vad kärlek är för just dem. Under detta moment spreds ett ytterligare lugn i rummet och det blev helt tyst. Barnen satte sig för sig själva och svepte in sig i sin egen tankevärld där det bara var de själva som bestämde vad som är rätt och fel, sant eller falskt. Detta syntes, inte bara för att barnen var fokuserade på skrivandet utan också på deras kroppsspråk där de satt och höll den ena handen över de ord som skrevs, som för att visa att ”detta är privat och bara för mig att se”.

Grunden och tonen för lektionen sattes i samband med Carins inledande lugn. För vid detta observationstillfälle såg jag något som kan ha varit av vikt för att barnen senare skulle dela med sig av sin erfarenhetsvärld. Jag såg en ömsesidig kommunikation mellan pedagog och elever. Denna kommunikation kan ha skapats då Carin vid lektionens början öppnade sig för barnen om det liv hon lever utanför sitt arbete och visade sitt halsband med de många berlockerna på som alla representerade olika saker Carin känner någon form av kärlek till. Jag märkte här att kommunikationen mellan pedagog och elever blev betydligt enklare och mer öppen när Carin visade sig mänsklig för barnen och berättade för dem om sitt eget liv och sina egna

erfarenheter. Denna kommunikation kan ha skapat förutsättningarna för lektionens vidare öppenhet och samspel.

Barnen talade om kärlek som något universellt, något som inte riktigt kan förklaras och efter denna lektion kan en större förståelse utvecklas för möjligheten att det kan vara så att många av barnens tankar går djupare än de flesta pedagoger kanske tror. Det blev tydligt i denna diskussion att detta är ett ämne som hela tiden utvecklas, funderas på och omvärderas av barnen. Betydelsen av begreppet kärlek hade ingen fast definition som var gemensam för alla barnen utan innebörden av begreppet skiftade mellan dem.

### **6.1.3 I fritidshemmets lokaler**

Mitt tredje observationstillfälle ägde rum en fredagseftermiddag i fritidshemmets lokaler. Jag hade planerat min observation utifrån eftermiddagens verksamhet och jag hade som syfte att studera barnens samspel med varandra och hur detta samspel kan hjälpa pedagoger att närma sig barns perspektiv i fritidsverksamheten, genom kommunikation och interaktion.

I det ”röda rummet” i fritidshemmets lokaler såg jag att en slags koja hade byggts. Filtar hade hängts över ett bord och några stolar och även om jag inte kunde se någonting så hördes ett tydligt fnitter inifrån kojan. Rösterna från tre killar och tre tjejer i klass två kunde urskiljas som de medverkande i kojans aktiviteter.

Dessa tre pojkar är sedan tidigare ”kända” för att charma flickorna i verksamheten på raster och under fritidstid och när Elin, en av de tre flickorna, efter en stund kom ut från kojan inledde hon och jag en informell intervju, ett samtal, som utvecklades till att handla om lekar som inte vuxna får se. Även om leken som pågick inne i den byggda kojan inte avslöjades för mig på en gång, så talade jag och Elin om vad som kan hända när man pussas, leker mamma, pappa, barn och när man gör något som är ”hemligt” och som inte får avslöjas för fröknar eller andra barn. Vi talade om fysisk kontakt med andra människor och att pussas. Elin beskrev att hon själv tycker att hon är för liten för att pussas så som pojkarna i leken ville pussas och att pojkarna uttryckte en önskan om att i ”mamma, pappa, barn – leken” jämföra hur vuxna gör och hur barn gör när de är ihop. Jag frågade varför leken måste hållas hemlig och Elin svarade snabbt att det var pojkarnas idé, för de vet att fröknarna inte tycker att leken är något bra. Jag frågade varför hon tror att fröknarna tycker så och det visade sig efter en stund att leken som pågick på fritidshemmet denna eftermiddag var en lek som tidigare uppfunnits av barnen på

fritidshemmet, förbjudits av pedagogerna men nu återinförts av barnen. Den går under namnet ”hängelleken”. Elin uttryckte en motvilja till denna lek. Hon berättade för mig att hon var med för att hennes vänner var med, men hade egentligen ingen önskan om att pussas och kramas med någon hon inte är kär i och på ett sätt som enligt henne kändes för vuxet.

När denna lek upptäcktes av pedagogerna tidigare under våren förbjöds den nästan på en gång. Pedagogerna talade med barnen om vilka konsekvenser som sådana lekar kan få och barnen var då överens om att det inte är det bästa att leka sådana lekar i skolan då alla inte kan, får eller vill vara med men även för att det lätt kan gå för långt och det kan uppstå situationer där alla medverkande inte är bekväma eller känner sig trygga. Nu hade denna lek återinförts av barnen själva men åsikterna om leken var, i alla fall hos Elin, densamma som innan. Leken kändes inte trygg för henne men hon medverkade ändå för att skapa gemenskap med sina vänner. Denna gemenskap, vikten av kamratlivet och skapandet av sociala relationer har genomsyrat min studie då det återkommit i både observationer och intervjuer. I denna situation kan det ses som att Elin skapade dessa relationer trots det faktum att hennes vilja sa något annat. Detta kan i sin tur visa på vikten dessa sociala relationer och samspel har för barnen.

## **6.2 Intervjuer**

Under denna rubrik kommer jag redogöra för resultaten av de tre djupintervjuer jag genomfört under min fältstudie med fritidspedagogen Carin, Alva som är 7 år och Noak som är 9 år. I samtal med Carin talade vi mycket om pedagogers roll i samtal med barn kring dessa ämnen och hur dessa samtal kan utformas. I intervju med Alva och Noak kretsade samtalen kring hur de själva resonerar och talar om kärlek, sexualitet och relationer. Paralleller har sedan dragits mellan de båda barnintervjuerna för att visa hur deras resonemang kring dessa ämnen skiljer sig från varandra.

### **6.2.1 Carin**

Jag och Carin, som är den ansvarige fritidspedagogen i verksamheten där denna studie ägt rum, satte oss ner utanför skolans lokaler en sen tisdagseftermiddag. Jag ville tala med henne om barnen och hur hon tror att vi pedagoger kan arbeta tillsammans med barnen på bästa sätt. Carin har varit min handledare då jag varit ute på min VFU (verksamhetsförlagd utbildning) och vi har en bra och öppen relation. Jag känner henne och vet att hon är engagerad i barnen och har ett intresse för vad som händer i deras liv.



Vi kom ganska snabbt in på den lek som ägt rum på fritidshemmet som, av barnen, kallas ”hängelleken” (se 6.1.3). Carin beskrev den problematik hon ansåg att leken skapade i verksamheten. Hon beskrev den oro som spridit sig hos pedagogerna då de inte visste vad konsekvenserna av leken kunde bli. Carin berättade för mig att många av pedagogerna i verksamheten hade uttryckt en ängslan kring huruvida barnen var tillräckligt mogna för att inleda sådana avancerade lekar. Hon beskrev pedagogernas ansvar och att de måste visa och tala om för barnen vad som är ”okej” och inte under skoldagen. Då vi fortsatte vårt samtal började vi tala om de konsekvenser som kan skapas om pedagoger misstolkar barnens lek och hindrar den utan att kanske egentligen veta vad leken handlar om eller går ut på. Och trots det faktum att jag till en början formulerade mina frågor och påståenden ofördelaktigt för studien (se exempel nedan där jag ställer en något instängd fråga) tog Carin egna initiativ i samtalet och uttryckte sina tankar kring pedagogernas roll i barnens lekar som berör kärlek, sexualitet och relationer.

J – Jag tänker såhär; om det blir en miljö på fritidshemmet där man undviker de här ämnena och kanske sätter stopp för barnens lekar lite för snabbt, för att man själv inte vet hur man ska hantera dem eller ta itu med dem... (Carin avbryter)

C – Ja precis. Men visst, jag tänkte ju, när flickorna som lekte hängelleken nu var så gulliga och vi hade ett samtal om det här och tjejerna nog förstod att jag tyckte det var lite jobbigt och de kom in med egna lösningar på vad man kunde göra då förstod ju jag att man inte får kväva det helt för det är ju ändå deras verklighet, som du sa; de måste få prova, MEN vi måste sätta gränser.

(ur transkribering av intervju med Carin)

Carin berättade öppet och ärligt att dessa ämnen kan vara svåra att prata med barnen om och att ansvaret för att hitta lösningarna på de eventuella problem som kunde uppstå i och med dessa lekar därför lades på barnen. Carin beskrev vidare att detta varit vanligt i de verksamheter hon arbetat i och att pedagoger gärna ”flyr” från lärandesituationer där de existentiella frågorna, speciellt de kring kärlek och sexualitet, varit i fokus. Carin visade en medvetenhet i vårt samtal om att barn är barn och att de ämnen som berör sex och samliv hör till vuxenvärlden av en anledning. Hon talade om det faktum att även om barnen utforskar och uttrycker sin sexualitet hör utövandet av sex, som en fysisk akt, det vuxna livet till. Det är pedagogens arbete och uppgift att låta barnen utforska men även att sätta gränser för barnets bästa.

Jag - Tror du att det finns en risk att så fort vi pratar om sådana här ämnen så pratar vi över barnens huvuden och att vi pratar utefter vad vi anser är deras bästa?

Carin – Jag tror att vi måste göra det för att komma ihåg att de fortfarande är barn och de ska inte behöva bära den delen som hör så mycket vuxenvärlden till, ännu. När vi talar om sådana ämnen med barn gör vi det ur ett perspektiv där vi talar om barnets bästa just för att de ska känna att de inte behöver bära det ansvaret. Vi måste vara tydliga med att kunskaperna är väsentliga, att de skiljer sig och att det är viktigt att barnen lär sig och anammar men att det inte är någonting som de ska känna någon press och stress i.

(ur transkribering av intervju med Carin)

Carins tankar kring att kommunicera med barnen gällande sexualitet blev extra tydlig när vi kom att tala om de barn som är otrygga i samtal kring dessa frågor och inte gärna delar med sig av sina resonemang gällande sexualitet och kärlek. Hon belyste det faktum att det krävs en förståelse, acceptans och kunskap från pedagogernas sida om att alla barn inte är lika verbala och att erfarenheterna kring dessa ämnen skiljer sig från individ till individ.

J – Det märks att det finns barn som inte gärna talar om dessa ämnen högt. Hur tror du att man kan arbeta för att de kan känna att det finns vuxna att vända sig till om de har funderingar?

C – Det gäller att skapa trygghet i relationen mellan pedagoger och barn. Att arbeta stegvis med att bygga upp förtroenden men också att acceptera att alla barn inte är lika verbala. Men de barnen som inte är riktigt där ännu, de lyssnar mer än man tror och det är huvudsaken. Det handlar om att visa barnen att de kan prata med oss om vad som helst och vi kommer aldrig döma någon eller tycka att något är konstigt. Men det gäller att vi pedagoger inte går tillbaka utan att vi istället fortsätter främja den sociala kunskapen.

(ur transkribering av intervju med Carin)

Carins resonemang kring det vi talade om, menade hon, bygger på en grundtanke om vikten av kommunikation. I syftet att se hur pedagoger arbetar med och förhåller sig till dessa ämnen gav Carins tankar och åsikter en inblick i detta. Och trots det faktum att Carin medgav att osäkerheten kring dessa ämnen finns där, även hos henne så menade hon att samtal kring kärlek, sexualitet och relationer är nödvändiga för barnens förståelse och vidare utveckling. I koppling till ”hängelleken” kan Carins påstående om att, som pedagog inte döma eller tycka något är konstigt kan detta tyckas något motsägelsefullt då ”hängelleken” förbjöds av

pedagogerna i verksamheten. Detta skedde dock i en situation där förbudet grundades i pedagogernas ansvarskännande och deras vilja att agera utifrån barnens bästa. Detta på grund av lekens utförande och den avancerade nivå leken, under denna period många gånger nådde.

I detta samtal försökte jag få fram Carins tankar kring huruvida pedagoger tar upp dessa ämnen med barnen ur ett barnperspektiv eller ur barns perspektiv. Carin gav svar på detta och menade att vi måste tala med barnen om detta utifrån deras bästa just för att det inte ska vara ett ansvar för dem att bära. Sexualitet är något som hör alla åldrar till men har olika uttryck för de olika åldrarna.

### 6.2.2 Alva

Jag var osäker på vad jag hade att vänta för resonemang från Alva när jag gick in i ett litet grupprum tillsammans med henne inför vårt samtal. Alva är sju år och går i klass två. Hon har, sedan förskoleklassen, varit väldigt ”flickig” och lekt med samma tjejgäng i flera år. Innan vårt samtal hade det observationstillfälle då Ylva ledde en lektion i livskunskap med klass två, där de talat om ämnet relationer, ägt rum (se kap. 6.1.1). Alva medverkade under denna lektion och jag planerade därför att tala med henne om vänskap och relationer då min uppfattning om henne var att hon inte är lika öppen och verbal som Noak i samtal om kärlek och sexualitet. Mitt och Alvas samtal fortskred och efter några smärre misstag från min sida (se kap. 4.3.1) kom vi så småningom att tala om ämnet vänskap. Alva tog då initiativ i samtalet som jag aldrig förut sett henne ta och detta kan vara ett exempel på hennes förmåga och vilja att kommunicera och berätta något ur sin egen erfarenhetsvärld.

Jag – Om man är kompisar. Du, Elsa och Ester är ju jättebra kompisar till exempel (Alva avbryter)

Alva – Men alltså, får jag säga en sak? Alltså när vi stod där så... vi kommer ju oftast inte på vad vi gör och då börjar vi bråka, alltså om vad vi ska göra såhär på rasten så då bestämde vi oss för att prova och vara med några andra och prova att vara bästa vän med dom och just nu så är Ester och Leonora bästisar och Jag, Blenda, Elin och Elsa men alltså vi... vi träffas och sen så börjar vi leka fyra och... liksom...

Jag – och det fungerar bra?

Alva – Mm men vi är mest själva med dom...

Här ändrades riktningen på samtalet från att ha varit ett samtal där jag ställde givna frågor och var den som kontrollerade samtalet till att Alva, genom eget initiativ, tog tillfället i akt att berätta för mig om hur hennes vänskapsrelationer ser ut. Hon visade, genom detta, att min uppfattning om att hon, Elsa och Ester är väldigt bra vänner är, för tillfället, en felaktig uppfattning. Hon beskrev situationer som uppstått där hon, Elsa och Ester bråkade och att de därför bestämt sig för att prova att vara bästa vänner med andra tjejer i klassen. Här tog Alva initiativ i samtalet. Initiativ jag aldrig förut sett henne ta trots det faktum att jag känt henne i lite mer än två år. Detta blir därför något stort och ganska väsentligt i vårt samtal då hon upprepade gånger tog detta initiativ. Detta kan vara ett resultat av att jag som pedagog satte mig ner med bara henne under en längre stund och tog mig tid för att verkligen lyssna på hennes tankar och erfarenheter.

Alva är inte en flicka som tar mycket plats i klassrummet men hon hamnar ofta i mindre konflikter på raster och under fritidstid. I samtal som förts om Alva och hennes vänner personalen emellan så är det en allmän åsikt att hon är rättrådig men envis och inte många ogillar eller har svårt att kommunicera med henne, varken barn eller vuxna. Hon får ofta många pojkars uppmärksamhet och även om hon sällan visar tecken på att ha några invändningar mot detta så har det vid tillfällena skapat osämja mellan henne och hennes vänner. Alva tog tillfället i akt under vårt samtal att berätta om ett sådant tillfälle.

Jag – har du blivit kär i en kompis någon gång?

Alva – Mm någongång...

Jag – berätta om den gången!

Alva – Jag tror att det var Tobias men alltså... en grej jag var ledsen för det var att Tobias och jag var ihop och så blev Tobias... alltså han frågade chans på Leonora... jag är inte ledsen för det längre men han frågade chans på henne för att göra mig avundsjuk.

Jag – okej...

Alva – och sen... så blev han kär i Leonora på riktigt och då gjorde han slut med mig och sen så gjorde han slut med Leonora och frågade chans på mig igen när Leonora var ledsen och sen frågade han chans på Ester och då gjorde han slut med mig dagen efter och nu är han ihop med Ester.

Här berättade Alva om en kärleksrelation hon och Tobias haft och möjligen var scenariot relativt odramatiskt för Alva, men det var ändå något hon av allt att döma tyckte viktigt nog

för henne att ta tillfället i akt att berätta om och ta upp under vårt samtal. Här kan vi åter igen se exempel på hur Alva tar initiativ i samtalet och hur hon visar en vilja att berätta för mig om sina erfarenheter, tankar och känslor kring en speciell händelse.

Samtalet med Alva kan användas som en grund för pedagoger att se hur samtal med barn kan användas för att skapa bredare kunskap och förtroende hos barn där de kan känna en trygghet och en vetskap om att det finns vuxna som förstår och som kanske kan förklara det som känns svårt att sätta ord på själva. Behovet av att prata och behovet av att få berätta och dela med sig är många gånger ett givet mänskligt behov. Att Alva vågade och ville tala om dessa saker med mig var inte lika självklart som att Noak skulle vilja och våga göra det men jag hade redan innan, båda intervjuerna, en uppfattning om att båda dessa barn kan uttrycka sig, även om de gör det på olika sätt. I Alvas fall stämde inte denna uppfattning helt då jag inte hade förväntat mig hennes initiativtagande. Samtalet utvecklades till något jag inte var beredd på men samtidigt till något som möjligen kan ge exempel på de elever som bär på en vilja och önskan att tala med vuxna, att få dela med sig av sin erfarenhetsvärld till en trygg vuxen som är villig att lyssna.

I samtalet med Alva uttrycktes vikten av kamratlivet och att få uttrycka hur det ser ut och ter sig. Detta syntes då hon beskrev sina vänskaper under vårt samtal. Det var tydligt uppdelat vem som var bästa vän med vem, men detta var inget hinder för att de alla kunde leka tillsammans ändå. Jag lyssnade intensivt på vad Alva hade att säga och i och med det kan förutsättningar för vår vidare kommunikation och sociala relation ha skapats. Förtroendet som byggts upp mellan mig och Alva har utvecklats genom kommunikation. Men det faktum att jag aldrig varit en självklar del av verksamheten då jag, så länge Alva känt mig, bara varit där periodvis under min VFU kan vara ett tecken på att detta förtroende kan byggas genom just kommunikation och skapandet av en social relation till barnet även om den vuxne inte är ständigt återkommande i barnets liv. När det gäller Alva och det förtroende vi har byggt upp i vår relation har det handlat om att jag varje gång, oavsett hur lång tid det gått mellan gångerna vi ses, visat henne med mitt kroppsspråk, genom kramar och ögonkontakt, och med mina ord och intensivt lyssnande att jag är en vuxen hon kan lita på och tala med.

### **6.2.3 Noak**

I min intervju med Noak, som är nio år och går i klass tre på avdelningen, gick jag in med vetskapen om att Noak är intresserad av dessa ämnen. Jag planerade vår intervju utifrån den

lektion han medverkat i med Carin där de talade om ämnet kärlek (se kap. 6.1.2). Noak har, ända sedan förskoleklass då jag lärde känna honom, varit väldigt verbal och frågat pedagoger och andra vuxna mycket och ofta om kärlek och dess innebörd. Han har varit pojken som jagar flickorna för att få pussar och kramar och majoriteten av flickorna har varit mottagliga för Noaks uppmärksamhet. Att jag, i min intervju med Noak, gick in med dessa förkunskaper om honom både hjälpte och stjälpte mig då jag gick in i vårt samtal med en uppfattning om att Noak både kunde och ville berätta och tala om allt. Noak har även ganska lätt att tala om dessa ämnen och gör det dessutom många gånger på ett avancerat sätt. När jag frågade honom om han skulle kunna tänka sig att sätta sig ner med mig en stund och prata om dessa ämnen så tvekade han inte med att svara ja, men han frågade mig vad det var jag ville veta och varför jag ”valde” just honom att fråga. Jag förklarade mitt syfte med samtalet och sa att jag ville höra hur ett barn tänker och känner kring kärlek och allt som hör det till. Jag la även till att jag ville prata med just honom för att han ”har koll”. Det kände jag i efterhand kan ha varit ett misstag från min sida då det kan ha satt en press på Noak att jag förväntade mig mer än han kanske egentligen kände att han kunde eller ville ge. Detta misstag gjorde jag sedan igen då jag i början av intervjun direkt refererade till Noak som ”kärleksexperten”, ett smeknamn som han tidigare gett sig själv.

Jag – Jag tänkte på igår, Noak. Kärleksexperten har talat. Är det så?

Noak – (skrattar lite) Ja, kanske!

Jag – Äum... vad gjorde ni igår? Kommer du ihåg? Vad pratade ni om?

Noak – Kärlek (skrattar till). Ja men vi pratade om... om små barn kunde vara kära liksom på det sättet som vuxna är kära och så pratade vi om äum... vad pratade vi om mer? Vi pratade om vuxnas kärlek och familjens kärlek. Ääääum... vad ska man säga?

Jag – Pratade vi om något mer?

Noak – Jag vet inte... jag vet faktiskt inte.

(Ur transkribering av intervju med Noak)

Senare under vår intervju började jag och Noak kommunicera mer. Vi båda kom till tals och var lyhörda gentemot varandra, istället för att jag skapade höga förväntningar och otydlighet som i exemplet ovan. Han berättade öppet och hjärtligt om den flicka han var kär i när han var sju år. Han beskrev denna flicka som sitt livs kärlek och detta exempel kan visa på Noaks referensramar och resonemang kring kärlek och hur den tar uttryck.

Jag – Hur vet man att man är kär då?

Noak – Att man gillar den personen och känner i kroppen när jag ser på henne liksom ”oj, nu pirrar det i magen” liksom... ”hon var riktigt fin” eller vad man ska säga... ja... då liksom känner man att man är kär i henne och... och när man är ihop måste man ju liksom vara med varandra så att man inte glömmer bort på sommarlovet eller något eller höstlovet eller något.

Jag – Berätta om någon gång som du har varit riktigt kär.

Noak – Jag var riktigt kär när jag var ungefär sju år... hon går inte på den här skolan men hon hette Johanna som alltså... då hade vi pussats tre gånger eller något men kramats mest... äum... det var hon som var mitt livs kärlek förut! Men inte nu...

(Ur transkribering av intervju med Noak).

Noaks tankar och resonemang kring att vara kär och hur det känns tydliggjordes då han själv uttryckte det som ”oj, nu pirrar det i magen”. Han vet hur det känns och han var öppen med sina erfarenheter och tankar kring vad som krävs för att kärlek ska uppstå och hållas vid liv. Han talade om en speciell flicka som sitt livs kärlek och använde det begreppet med lätthet men det kan också visa att han, trots det faktum att han talar om kärlek utan större svårigheter, bär på funderingar och moraliska dilemman kring kärlek och relationer. Just detta kom att utvecklas mer i samtalet då Noak berättade om en situation då han ansåg att han hade varit otrogen och vi talade om vad begreppet kan betyda och innefatta.

J – tror du att man kan ha många livskärlekar?

N – Kanske! Jag har ju haft det... jag har ju haft nio tjejer på en gång så... äum... ja... men då var jag mest otrogen! I sexårs hade jag nio tjejer.

J – Vad är det att vara otrogen då?

N – Otrogen det är när man liksom är kär jättemycket och i jättemånga och... äum... om man är ihop med typ fem då börjar man vara otrogen (skrattar till) ja... det är då man är otrogen. Det är jättemånga som har sagt det till mig men jag är van...

(Ur transkribering av intervju med Noak)

Noak pekade på det faktum att han är van vid att hans kompisar påpekar för honom att han är otrogen mot sina tjejer i de situationer då han har haft fler än en flickvän samtidigt. Begreppet flickvän blir här något centralt och med grund i Noaks och mitt samtal kan en flickvän här tolkas som någon man är kär i och leker med. Pussar och intimitet är nödvändigtvis inte ett

måste. Det faktum att hans kompisar uttryckt, enligt Noak, upprepade gånger att han är otrogen kan därför ses som något centralt då det visar på de begreppsskillnader som görs i vuxna relationer i kontrast till barns relationer. Begreppet otrohet blev definierat av Noak som ”när man är kär i jättemånga”. Här talade Noak inte om otrohet som något sexuellt eller utifrån att någon kan bli sårad utan som något som för honom handlar om kärlek.

Vid ett tillfälle under vår intervju kom jag och Noak att tala om steg som vuxna tar med varandra, men som barn, enligt Noak, inte tar. Vi kom in på detta då jag drog en parallell mellan barns kärlek och vuxnas kärlek och hur de två tar uttryck. Frågan jag ställde var något ledande men Noaks svar uttrycktes, trots detta, utifrån egna åsikter och tankar kring hur vuxna uttrycker sin kärlek i jämförelse med hur barn uttrycker sin kärlek. Att Noak ofta talar avancerat om dessa ämnen kan i detta exempel tydliggöras i och med Noaks vetskap kring hur vuxna tar vissa steg i kärleksrelationer.

Jag – är det en annan sorts kärlek tror du än när man är ihop och är barn än när man är ihop och är vuxen?

Noak – Ja jag tror det. För när man är större då tar man liksom större steg och äum... äum ja... men barn, de har ju... de liksom bara kramas och pussas så det är liksom... de tar liksom små steg men inte så jättestora... men de kan ju göra det men det är liksom lite konstigt...

Jag – vad är det för steg man kan ta då? Som man tar som vuxen?

Noak – Ligga i sängen! Pussas med tungan! Ta av sig kläderna!

Nivån för det inledande samtalet sattes sekunden jag refererade tillbaka till Noak som en ”kärleksexpert”. Och även om Noak kallat sig själv det vid tidigare tillfällen och är villig att uttrycka sig om dessa ämnen så var det av vikt att jag registrerade det misstag jag gjorde då jag kallade honom kärleksexpert och därefter ändrade och anpassade samtalet med honom utifrån hans förutsättningar, referensram och ålder. I samtal med ett barn som Noak som vet, undrar och vill väldigt mycket kan en situation uppstå där samtalet leder in på ämnen som kanske inte alls är inom barnets referensram, av anledningen att ens egen tolkning om barnet är att det kan, vill och förmår att prata om allt.

Noak talade med mig om alla de flickvänner han haft och beskrev att det är skillnad på att vara kär som barn och att vara kär som vuxen. I Noaks referensram tar vuxna större steg, som han



beskriver det, då de uttrycker sin kärlek. Detta menade han och kopplade vuxnas kärlek relativt starkt till sexualitet och att vara fysisk med en annan människa medan kärlek mellan barn kan uttryckas på ett, på många sätt, enklare vis där uppmärksamhet, lek och samspel kan vara de viktigaste huvudkomponenterna. Noak berättade även hur han tar reda på fakta och uttryck för dessa ämnen och han förklarade att han tar reda på det mesta själv. Han berättar för mig att han läser böckerna om Sune, att han ofta frågar sina föräldrar om samlag och sexualitet, att han skapar relationer med barn i olika åldrar och därmed får höra olika saker och ställer ofta frågor till de pedagoger i verksamheten han känner en trygghet till.

### **6.3 Jämförelse av Alva och Noak**

Alvas sätt att tala om kärlek och relationer var på en lägre nivå än Noaks. Hon var öppen i samtalet då hon svarade på frågor på ett sätt som var begripligt för henne själv istället för att uttrycka något som lät ”rätt” i situationen. Detta märktes i samtalet då vi samtalade om hennes relation till Tobias och hon utförligt började resonera kring ett scenario utifrån sina egna grunder, erfarenheter och känslor. Men trots det faktum att Alva bara är ett år yngre än Noak så skiljde sig resonemangen i samtal om kärlek, sexualitet och relationer mellan de två avsevärt. Noak beskrev en mer målande bild av kärlek och sexualitet och vad det innebar för honom. Han delgav mig sina erfarenheter och tankar på ett sätt som kan tolkas som mer moget, avancerat och utvecklat. Alva beskrev i sin tur sina kompisrelationer och när hon talade med mig om kärlek var det med korta fraser eller på ett sätt som kan tolkas som oerfaret. Det sätt som ofta förväntas från ett barn i samtal kring dessa ämnen.

## **7. Diskussion**

Jag kommer under denna rubrik diskutera mina frågeställningar, mitt syfte och mina resultat med hjälp av de perspektiv som legat till grund för studien samt med hjälp av annan relevant litteratur som berör de ämnen som diskuteras. Jag kommer även avsluta med pedagogiska konsekvenser i en slutsats där min studie kommer tas upp i sin helhet. I denna del kommer även mina tankar kring hur ett fortsatt arbete med dessa ämnen skulle kunna se ut och vad pedagoger och blivande pedagoger kan ta med sig och reflektera över med hjälp av denna studie.

Jag har så långt som möjligt försökt diskutera barnperspektivet och barns perspektiv då dessa har varit centrala i mitt inhämtande av material och även av vikt för mina frågeställningar: Hur

resonerar några enskilda barn kring kärlek, sexualitet och relationer utifrån barns perspektiv?  
Och hur arbetar pedagoger med dessa frågor i lärandesituationer?

### 7.1 Bakgrund/resultatdiskussion

I enlighet med det sociokulturella perspektivet som handlar om intresset för hur människor formar sina handlingar, hur vi påverkas av kulturen och hur denna kultur uppstår i grupper av människor så behandlar denna diskussion det sociokulturella mönstret i frågor om sexualitet och kärlek. Viktigt är även hur dessa frågor skapas i sociala relationer och i samspel med andra människor.

Vi utvecklas genom samspel med andra människor och vårt kunskapsutbyte sker genom samspel, kommunikation och sociala relationer. Detta påpekar Säljö då han talar om det sociokulturella perspektivet och vad det står för (Säljö 2000, s. 66). Detta perspektiv har därför blivit centralt i min fältstudie. Dels för att den etnografiska fältstudiens kännetecken är att gå in i en grupp, i en kultur, och vara en medaktör i denna för att kunna analysera och diskutera den och se hur individer och grupper upplever sin egen verklighet och situation. Dels för att kommunikation och det sociala samspelet hos människor påverkar deras handlingar, kunskap, utveckling och sociala mönster.

Barnperspektivet och barns perspektiv är centrala begrepp i denna text och det kan vara av vikt att belysa det faktum att det inte har varit, eller är någon enkel uppgift att förmedla barns tankar och känslor. Ofta blir det en tolkning som görs och så även i det här fallet, i denna text. Men tolkningen, som ofta skett genom barnperspektivet, är ett steg att närma sig barns perspektiv.

Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide beskriver ”den etnografiska, tolkande barndomssociologiska metoden som barnperspektiv och barns perspektiv” (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 67) och beskriver i och med detta olika hållningar för att förstå och tolka barns perspektiv. I denna fältstudie kan det slås fast att i vissa delar och resultat av studien har barns tankar och egna resonemang kring kärlek, sexualitet och relationer blivit tydliga, både i samtal med Elin, Alva och Noak, och i dessa delar kan den *positiva hållningen* förklaras och förstås. Den positiva hållningen ”hävdar att metoden ger en unik tillgång till deltagarnas synpunkter” (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 67). Metoden beskrivs vidare som en lämplig metod för att närma sig barnets erfarenheter då målsättningen är att se ur barnets synvinkel. Dock används denna metod inte utan en

medvetenhet om den underliggande problematik som handlar om hur nära vi som vuxna egentligen kan komma barns erfarenheter och verkligheter (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 67). Corsaro menar att denna hållning ger en direkt tillgång till barnens uppfattningar av sina egna livsvärldar och kan hjälpa till att fånga upp barnens perspektiv (Corsaro 2005, se Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 68).

Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide beskriver även en annan hållning som kan vara av vikt att nämna i denna text och som belyser den positiva hållningens problematik ytterligare och är något som jag stött på i min fältstudie och även reflekterat över i efterhand. Det är den *balanserade hållningen*. Den balanserade hållningen beskrivs med sina fördelar där det betonas att det kan vara till fördel att upprätthålla skillnaden mellan barn och vuxna då detta kan leda till mer information än om den vuxne försöker, med allt för stor intensitet, bli en del av barnens värld och verklighet. De menar att den vuxne inte måste bli barnlig och barnlik för att komma närmare ett barns perspektiv (Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 73). Detta har jag erfarit i de tillfällen jag genomfört samtal med barn på ett sätt som jag, i den rådande situationen ansett vara korrekt ur barnets perspektiv men som jag i mina resultat och analyser sedan ansett vara material som är mindre användbart i analyser och diskussion. Detta på grund av de delar av materialet som fallit bort ur studien då jag inte samtalat med barnet på ett sätt som gynnat samtalet och syftet med samtalet. Detta syns i mitt bortfall av material (se kap. 4.2.1 & 4.3.1 ). Och motsatsen syns i de samtal med barn som har ägt rum under andra förutsättningar där ett närmande till barns perspektiv varit det önskvärda istället för att bli infödd i det. Dessa två hållningar kan diskuteras i enlighet med de resultat där barnen tagit egna initiativ i samtalet och deras erfarenhetsvärld varit utgångspunkten för hur samtalet utvecklats.

Denna metod som helhet, den etnografiska och tolkande metoden anses, oavsett hållning, av James et al. vara lämplig för att närma sig barnperspektivet eftersom den kan styra in den vuxnes uppmärksamhet mot en större förståelse för barns uppfattningar, erfarenheter, handlingar, situationer och egna livsvärldar (James et al 1998, se Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide 2011, s. 73). I enlighet med dessa tankar kring barnperspektivet och barns perspektiv gav den etnografiska och tolkande metoden mig större möjligheter till samspel med barnen. Kommunikationen, då min studie riktade in sig på att *närma* sig barns perspektiv istället för att fullt ut förstå det, ökade mellan mig och de människor jag samtalade med. Detta kan visa vikten av olika erfarenheter hos människor och att vara lyhörd för de uttryck, viljor och tankar som uppstår i ett samtal där dessa erfarenheter diskuteras och kommuniceras.

Då jag redan innan hade en relation med de barnen jag intervjuade kunde jag närma mig deras erfarenhetsvärld något hastigare än om jag samtalat med dem utan en tidigare kännedom om dem. Både jag och Alva, och jag och Noak hade sedan tidigare etablerat en social relation och trygghet som skapade en stabil grund för våra samtal. Hundeide talar, inom de sociokulturella ramarna, om sensitiva omsorgspersoner och beskriver hur en sådan person uppfattar barnet och anpassar sig till det. En sensitiv omsorgsperson, menar Hundeide, reagerar på barnets initiativ genom att se barnet som en ”person” i ett meningsfullt utbyte och förhåller sig till barnet som en välbetänkt aktör i sammanhanget. Detta kan i sin tur leda till positiv omsorg och positiv påverkan på samspelet mellan barnet och den vuxne (Hundeide 2006, s. 35-36). Med detta antagande kan det slås fast att de relationer som skapas mellan vuxna och barn ligger till grund för den vidare utvecklingen i samspelet mellan de två och detta kan även diskuteras som ett exempel för de olika lärandesituationerna som beskrivs i observationerna (se kap. 6.1.1 & 6.1.2) och de radikala skillnaderna mellan de två pedagogernas tillvägagångssätt och förhållningssätt till barnen och hur de samtalade med dem. Förutsättningarna för positiv påverkan av samspelet mellan barn och vuxen ökade i Carins fall då hon lyssnade på barnen och gav dem tid och möjlighet att berätta något ur sin egen erfarenhetsvärld.

Dessa ramar för sociala relationer i det sociokulturella perspektivet kan även ses i de misstag jag gjorde i mina intervjuer (se kap. 4.3.1). Kommunikationen spelade här en avgörande roll då jag som vuxen hade mina referensramar som jag utgick från och barnet hade i sin tur sina referensramar och sin verklighet. Dessa två verkligheter skiljer sig många gånger enormt från varandra och väsentligt för mig i dessa samtal var att lämna min egen referensram och försöka gå in i barnets världsbild. Utifrån barnets världsbild fick jag sedan möjlighet att tolka och förstå en annan referensram än min egen och skapa en förståelse för hur någon annan skapar sina handlingar. I delar av mina intervjuer misslyckades jag med detta men blev medveten om det och fick öva flitigt på att gå ifrån min egen verklighet och förförståelse för att kunna förstå och se en annan människas verklighet. På detta sätt kunde jag även förstå barnen bättre och genom barnperspektivet närma mig barns perspektiv.

Vidare i mina intervjuer såg jag tecken på sambandet mellan kärlek och sexualitet och hur de två, många gånger hör samman. Att pussas med någon ansågs inte som ett måste i en kärleksrelation mellan barn men det togs inte upp utan ett samband med kärlek och att vara kär. I Noaks fall där svaren låg på en annan nivå än i samtal med Alva, talades det om att vuxna

pussas med tungan och ligger i sängen tillsammans när de är i en relation. Detta uttryck om kärlek och sexualitet från Noak kan vara ett tecken på hur många barn och ungdomar ser på dessa ämnen som sammankopplade.

Bäckman pekar på det faktum att kärlek och sexualitet är för de flesta barn och unga ämnen som går hand i hand (Bäckman 2006, s. 126). Vidare talar Bäckman om sexualiteten och hur hon i sin fältstudie bad ungdomar att definiera begreppet sexualitet. Ungdomarna talade då om den kroppsliga sexualiteten och den känslomässiga kärleken som huvuddefinitionerna av begreppet. Sexualitet är den kroppsliga driften och det fysiska medan kärleken tillhörde något andligt och värderades, på många sätt, högre än den fysiska driften. Bäckman menar att eleverna ansåg att den bästa sexualiteten fanns i en relation som också inkluderade kärlek (Bäckman 2006, s. 131). Viktigt att påpeka i detta exempel är att dessa ungdomar är i en betydligt högre ålder än mina intervjupersoner och har också därför andra referensramar kring kärlek och samliv. Dock kan det visa hur många barn och unga tänker och resonerar kring dessa ämnen och att i barndomen är kärlek det övergripande viktiga och det sexuella blir per automatik något som kommer i andra hand, även om de två många gånger hör ihop och kompletterar varandra i de äldre åldrarna.

I samtal med Carin, som är avdelningens enda fritidspedagog, blev barnperspektivet tydligt då samtalet i stort handlade om hur vi vuxna tolkar det barnen gör och säger i verksamheten och utifrån den tolkningen sedan tar ett beslut om barnens lekar och om dessa bör avskaffas eller inte. Hur pedagogerna arbetar i samspel med barnen när vi talar om existentiella frågor blev den röda tråden i samtalet och det blev det påtagligt hur stor vikt skolan och fritidshemmet har för barnens sociala utveckling, kamratliv, kärleksliv och deras eventuella frågor kring situationer och händelser som sker i leken. Detta syns i samtalet då Carin och jag talade om barnens samspel och hur deras kärleksliv tar uttryck. Som pedagog i en verksamhet, och ofta extra mycket i fritidshemmet, blir barnens frågor och tankar tydligare och har en tendens att komma upp till ytan. Detta har jag erfårit i samtal med pedagoger under min studietid. Frågor som ställs av barnen, ställs ofta med krav på svar och barnen tar till vara på de vuxna som finns till hands och de kunskaper de bär på. Carin beskrev detta i vårt samtal då hon ansåg att barnen inte ska behöva bära ansvaret och kunskaperna kring samlevnad så tidigt i livet (se s. 25). I vårt samtal drogs slutsatserna att det från pedagogens sida, krävs en känslomässig mognad för att tala om kärlek och sexualitet med barn och att pedagoger måste ha en medvetenhet om varje barn som individ, vad barnet och dess kulturella bakgrund står för, var deras kunskapsnivå

ligger, vad barnen har för faktiska frågor och vad pedagoger kan bidra med. Det handlar då inte bara om att kunna erkänna sina egna svagheter utan också att kunna närma sig barnets perspektiv genom att försöka förstå och uppfatta dess världsbild och erfarenhetsvärld.

I enlighet med de observationer som genomförs under denna studie talar Arnér och Tellgren om barnperspektivet och menar att den vuxne då ser barnet och har barnet i åtanke. Detta bör leda till att den vuxne se den rådande situationen ur barnets synvinkel samt att bemöda sig att förstå barnet genom det som i situationen anses vara för barnets bästa genom att lyssna till barnet och skapa en egen uppfattning om det (Arnér & Tellgren 2006, s. 34).

Att ha barnet i åtanke och se den rådande situationen ur barnets synvinkel fallerade under det observationstillfälle då mitt syfte var att studera hur en pedagog arbetade i samtal med en barngrupp om ämnet relationer (se kap. 6.1.1). Bristen på kommunikation och lyssnande från pedagogen Ylvas sida blev tydlig då hon tappade fokus och inte lyssnade till barnens engagemang i samtalsämnena som handlade om vänskap, relationer och kärlek. En ansträngning från Ylvas sida att förstå barnen i denna situation verkade inte finnas och att gå vidare med lektionen och göra det som skulle göras verkade för Ylva vara viktigare än att diskutera och lyssna på barnen. Detta kan till stor del bero på det faktum att Ylva inte var van vid att leda denna stora barngrupp och då speciellt inte i samtal kring dessa ämnen men det visar ändå en stor skillnad på hur pedagoger kan arbeta med dessa ämnen i olika lärandesituationer.

Detta gjordes tydligt under det observationstillfälle som skedde med klass 3 (se kap. 6.1.2) då de radikala skillnaderna blev tydliga. Samtalet mellan barnen fördes i denna situation utifrån barnens egna referensramar och erfarenheter och detta kan också ha varit en förutsättning för den lugna stämningen som skapades i gruppen. Den halverade gruppen kan ha varit en bidragande faktor till att varje barn fick utrymme och ta för sig av den rådande diskussionen. I samtal om känsliga ämnen, vad dessa ämnen än må vara och vad de än må beröra, kan det vara av vikt att ge varje barn tid och utrymme och att ge barngruppen en chans att tillsammans diskutera någonting som för dem är viktigt. Detta beskriver Korczak och menar att vi både kan läsa om och leva med barn för att få kunskap om hur barn är och fungerar, men vad som utmärker varje enskilt barn kan vi bara ta reda på genom att flera gånger lyssna och låta barnet eller barngruppen i fråga få komma till tals och bli hörda. Det kan vara svårt och utmanande men Korczak menar att det är det enda sättet att nå större medmänsklighet. Han pekar på vikten av lyhördhet och öppenhet i dialog med barn då det främjar barnens goda sidor samt ger barnen

förutsättningar att skapa en god självbild och därmed ett gott liv (Korczak 1929, Se Hartman & Torstenson-Ed 2011, s. 169).

Att tala med barn, att kommunicera med barn om de, för många, svåra ämnen som berör kärlek, sexualitet och relationer är, tyvärr, inte något alla pedagoger får uppleva. Jag hade turen att i fritidshemmet, och situationen med ”hängelleken” (se kap. 6.1.3) föra ett sådant samtal. Elins tankar kring kamratlivet blev i detta samtal centrala. Hartman och Torstenson-Ed talar om vänskap och beskriver barns vänskap som en ”stark och gränsöverskridande kraft i deras liv” (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 64). Vidare belyser de det faktum att rasterna, pauserna, i barnens dag är för många barn den största och viktigaste delen i skolgången och även om skola, för oss vuxna, betyder undervisning, lärdom och kunskap så kan det för många barn betyda kamratliv och att skapa sociala relationer (Hartman och Torstenson-Ed 2007, s. 64).

Vänskapen och vad barnen gör för sina vänskaper syns ofta tydligt just i fritidshemmets verksamhet. I denna situation blev det extra tydligt när flickan jag talade med uttryckte en motvilja till ”hängelleken” men var med ändå, just av den anledningen att hon kände ett stort behov av sina vänner och kamratlivet. Sådana scenarion beskriver Hartman och Torstenson-Ed då de skriver: ”Finns bästa kamraten på en annan avdelning, på en annan förskola eller där hemma, då söker man sig dit, bryter regler och går över gränser” (Hartman & Torstenson-Ed 2007, s. 66). Kanske ser vi här ett bevis på vikten av kamratlivet för många barn. Flickan gjorde just det som Hartman och Torstensson-Ed här beskriver. Hon gick över gränser mot sin egen vilja och sökte sig till kamraterna även då de befann sig i en situation hon själv uttryckte att hon inte kände sig trygg i och inte nödvändigtvis ville medverka i. De sociala relationerna och skapandet av dessa blir därför i denna situation centrala då det kan visa hur långt människor många gånger går för att finna gemenskap med andra människor.

Det faktum att flickan, i vårt samtal, även uttrycker sig som för liten för att pussas och att hon faktiskt inte vill pussas och kramas med någon hon inte är kär i och heller inte på ett sätt som för henne känns för vuxet är även viktigt att belysa då detta visar att alla barn är på olika nivåer. Både kunskapsmässigt och mognadsmässigt skiljer de sig och det är väsentligt att vuxna kommer ihåg detta faktum när de ställs inför situationer och frågor de känner sig osäkra inför. Varje individ bär på olika kunskaper och tankar och det kanske därför inte kan finnas någon fast regel eller riktlinje för hur dessa ämnen bör, kan och ska behandlas när de kommer upp till ytan. Det måste även belysas att pedagoger i dessa situationer bör, i enlighet med Skolverket

anamma och arbeta med de normer och värden som ligger som grund för fritidshemmets verksamhet. Här uttrycks det faktum att personalen har ett ansvar och en möjlighet att diskutera med barnen att alla individer är olika. Byggs en miljö upp, där olikheter ses som något naturligt och accepterat, ökar också förutsättningarna för barnen att förstå och respektera alla människors olika sätt att vara, tänka och känna (Skolverket 2007, s. 25, 26).

### **7.3 Pedagogiska slutsatser**

Att fullt ut nå, bli insatt i och förstå barns perspektiv är något jag, i denna studie, upplevt som svårt. Jag har kunnat närma mig barns perspektiv men för vuxna att ta sig hela vägen in i det, om det ens är möjligt, kan kräva en mer omfattande undersökning. Ett sätt att närma sig detta skulle kunna vara att belysa de existentiella frågorna mer på lärarutbildningarna runt om i Sverige. Fler samtal kring de filosofiska frågorna och den praktiska kunskapen i lärarutbildningarna skulle kunna leda till en vidare diskussion och större intresse hos lärarstudenter och vuxna för hur pedagoger kan arbeta med dessa frågor i olika lärandesituationer.

Ulla Andersson skriver i sin artikel "*samtal under promenaden*" om forskarna Anna Klerfelt och Björn Haglund som belyser vikten av att samtala med barn för att nå deras åsikter och tankar. Genom att, under fritidsverksamheten, gå med barnen på "samtalspromenader" där barnen fick bestämma destination och aktivitet och också berätta om platsen som besöktes och varför, kunde forskarna utskilja vad som är viktigt i ett barns vardag. Slutsatsen som drogs var att något av det viktigaste, oavsett aktivitet, var att göra saker tillsammans. De belyser även att det kan vara lämpligt för lärarstudenter att genomföra en liknande forskningsmetod under studietiden då det kan hjälpa studenten att utvärdera och förstå barnen och den verksamhet de befinner sig i (Andersson 2012). Detta kan vara ett sådant sätt att närma sig en verksamhet och skapa större intresse och förståelse för barns verklighet, erfarenhetsvärld och referensram i samtal om kärlek, sexualitet och relationer.

I enlighet med mina resultat utforskar barnen kärlek och sexualitet i ung ålder och oftast vet och känner de själva när en gräns bör sättas. Detta såg jag tydligt i intervju med Noak (se kap. 6.2.3) då han, som resonerar kring dessa ämnen på ett avancerat sätt, sa att det är *vuxna* som pussas med tungan och ligger i sängen tillsammans. Det hörde, enligt honom, inte barndomen till.



Carins åsikter i vårt samtal (se kap. 6.2.1) var övergripande ur ett barnperspektiv men med ett närmande till barns perspektiv. Hennes åsikt om att det krävs ett förtroende mellan pedagog och barn för att nå fram till samtal kring dessa ämnen visade på Carins förståelse för vikten att lyssna, ta in barnens erfarenhetsvärld och på så sätt närma sig barns perspektiv. ”Jag tror att de kanske blir kära på skoltid men utövar kärleken på fritids”. Detta sa Carin till mig under vår intervju och är något som jag i efterhand reflekterat över. På fritidshemmet händer mycket av det som sker när vi talar om dessa ämnen, det syns även tydligt i mina resultat i de observationstillfällen som genomförts. Men det är inte bara kärlek mellan barn som utövas. Kärleken pedagoger ger sina elever kan vara av lika stor vikt för barnets utveckling och självkänsla och denna kärlek kan ta uttryck på många olika sätt. Med barn som är utåtagerande kan det vara av vikt att ge kärlek genom att lyssna, krama om eller utmana barnet för att förändra dess syn på sina medmänniskor och omgivning. I kontrast så kan ett tillbakadraget barn blomma ut om det får ett ökat förtroende för en eller flera vuxna. Detta går att se i de resultat jag presenterat där Alva blir ett tydligt exempel på det sistnämnda. I enlighet med det sociokulturella perspektivet sker kunskapsutbytet mellan människor genom kommunikation och socialt samspel. Det vi inte kan lära oss av Noak kanske vi därför istället kan lära oss av Alva och vice versa. I mitt syfte hur pedagoger kan interagera med sina elever för att utvecklas och växa i dessa frågor ger samtalet med Noak kanske inte så mycket hjälp. Däremot kan det kanske ge oss något ännu viktigare och en verklighet som alla vuxna och pedagoger borde bli medvetna om. Även nio åringar, som vi så ofta ser som oskuldsfulla och omedvetna, kan bära på avancerade resonemang. Dessa resonemang skiljer sig ofta från individ till individ och en förutsättning i samtal kring dessa ämnen med barn kan därför vara att bygga förtroende och skapa sociala relationer. Detta för att nå en större förståelse och som pedagog kunna närma sig ett barns perspektiv. Men för att detta möjligtvis ska kunna ske så är det av vikt att pedagoger kommunicerar och resonerar tillsammans med elever utifrån deras erfarenhetsvärld, referensramar och verklighet.

## Litteratur

Arnér, Elisabeth & Tellgren, Britt (2006) *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Aspers, Patrik (2011). *Etnografiska metoder*. Andra upplagan. Malmö: Liber AB.

Bäckman, Maria (2003). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Andra upplagan. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2012). *Att förstå barns tankar – kommunikationens betydelse*. Fjärde upplagan. Stockholm: Liber AB.

Fägerborg, Eva (2011). Intervjuer. I: Kaijser, L & Öhlander, M (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, Sven & Torstenson-Ed, Tullie (2007). *Barns tankar om livet*. Andra upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.

Hundeide, Karsten (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kaijser, Lars (2011). Fältarbete. I: Kaijser, L., & Öhlander, M (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Pramling Samuelsson, Ingrid (red.), Sommer, Dion & Hundeide, Karsten (2011) *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts (Bokförlaget Prisma).

Vygotskij, Lev. S ([1934] 1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

### Webbkällor

Andersson, Ulla (2012) Samtal under promenaden. (Elektronisk) I: *Lärarnas nyheter*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/fritidspedagogen/2012/10/11/samtal-under-promenaden> (2012-10-11).

Hansson, S, O. (2007) *Konsten att vara vetenskaplig*. (Elektronisk) Tillgänglig: (<http://home.abe.kth.se/~soh/konstenatt.pdf>). Stockholm: KTH.

Hydén, Lars-Christer (2012) Lev Vygotskij. (Elektronisk) I: *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/lev-vygotskij>. (2012-11-11).

Nationalencyklopedin (2012) *Emeritus* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/lang/emeritus> (2012-11-11).

Nationalencyklopedin (2012) *Mediering* (Elektronisk). Tillgänglig: <http://www.ne.se/mediering> (2012-11-11).

Notisum. Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20030460.htm> (2012-10-01).

Skolverket (2007) *Kvalitet i fritidshem, allmänna råd och kommentarer*. (Elektronisk) Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1727](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1727) (2012-12-13). Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet. Regler och riktlinjer för forskning (2012). (Elektronisk). Tillgänglig:  
<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> (2012-10-01).