



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

På skoj eller på allvar

Barns interaktion i fritidshemsmiljö

Magnus Karlsson

Barn och Ungas uppväxtsvillkor,
utveckling och lärande/ Historia/
Människan i världen: Examensarbete
Lau 350

Handledare: Marie Wrethander

Rapportnummer: HT06-2611-042

Abstract

Examinationsnivå: Lärare inriktning mot tidigare åldrar, Examensarbete

Titel: På skoj eller på allvar –Barns interaktion i fritidshemsmiljö

Författare: Magnus Karlsson

Termin och år: HT 2006

Institution: IPD Enheten för individ, kultur och samhälle

Handledare: Marie Wrethander

Rapportnummer: HT06-2611-042

Nyckelord: barns interaktion, kommunikation, dispyter, inramning av situationer, på skoj eller allvar, fritidshem

Syfte: Syftet med studien var att få insikt i barns kommunikation och interaktion. Fyra videofilmade sekvenser valdes ut för analys. Två frågeställningar ringade in syftet: Hur ramar barn in interaktion i olika situationer, med utgångspunkt i om det är på skoj eller på allvar? Hur ser barns interaktion ut i olika situationer som innehåller användandet av förlöjligande, dispyter och skämtande?

Metod: I sociokulturella studier av interaktion används ibland videoinspelning som metod. Min metod bestod av videoinspelning av situationer där barn ingår i interaktion under vistelse på fritidshemmet. Dessa transskriberades sedan och analyserades med utgångspunkt i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv där Goffmans (1974) begrepp *inramning/ramverk* användes som analytiska redskap.

Resultat: Barn ramar på olika sätt in situationer om det är på skoj eller allvar. Beroende på inramning ges yttranden/handlingar/händelser olika innebörd av deltagarna. Samma handling tolkas olika beroende på situationens inramning. Resultaten visar också att barnen i interaktion använder sig av aktiviteter som förlöjligande, retande, skämtande. I dispyter formas olika allianser mellan dem.

Betydelse för läraryrket: Med mer kunskap om innehållet i barns interaktion och hur de ramar in situationer kan vi som pedagoger förhoppningsvis förstå och möta barnen på ett bättre sätt. Samma typ av handling kan ges olika mening beroende på inramning. Kunskap om barns interaktion är viktig för att kunna förstå barns handlingar, exempelvis om de är kränkande eller inte.

Innehåll	
Abstract	2
Innehåll	3
1. Inledning	4
Syfte	5
Frågeställningar	5
2. Tidigare forskning om barns interaktion	6
3. Teoretiska utgångspunkter	9
Sociokulturellt perspektiv	9
Goffmans begrepp ”Inramning/Ramverk”	10
4. Metod och analys	12
Metodologiska förutsättningar	12
Fast eller rörlig kamera	12
Genomförande	13
Bearbetning av data	13
Analysförfarande	14
5. Resultat	15
Situation 1. Skoja bara	15
Situation 2. Du dreglar	17
Situation 3. Jag ska döda dig	19
Situation 4. Man får inte biti-ti-ti-tas	21
6. Sammanfattning	24
Inramning bestämmer vilken innebörd som ska ges sociala situationer	24
Förlöjligande, skämtande, retande, dispyter och allianser	24
7. Diskussion	26
Konsekvenser för pedagogisk verksamhet	28
Egna slutsatser	28
Vidare forskning	29
Referenser	30
Bilagor	32
Bilaga 1	32
Transskription	
Transskriptionssymboler	
Bilaga 2	33
Information till föräldrar	

1. Inledning

Om man som utomstående passerar en skolgård under eftermiddagstid, där fritidsbarn håller på och leker, kan en del kanske fråga sig, vad gör dom egentligen? De verkar mest bara springa omkring och leka. Lär de sig någonting? Och de vuxna i barnens närvaro verkar mest ägna sig åt barnpassning eller övervakning. Men med utgångspunkt i ett perspektiv där skolverkligheten ses som mer komplex, och lärande betraktas som en konsekvens av all mänsklig verksamhet (Säljö, 2000) blir frågan istället, *vad* lär sig barnen när de leker och när de kommunicerar med varandra i skolmiljön?

Det är självklart inte så att människan går omkring och lär sig intensivt hela tiden. Men det är intressant att titta på kommunikation och interaktion mellan barn i den pedagogiska verksamheten och i förlängningen fundera omkring vad lärandet består av. Som pedagog tar man av olika anledningar sig sällan tid till att lyssna på vad barnen pratar med varandra om, man har fullt upp med annat. Vad händer under vistelsen på fritidshemmen? Hur ser interaktionen mellan barnen ut? Lindblad och Sahlström (2001) visar på studier av ett antal forskare som inriktas på barns samtal och kommunikation i pedagogiska miljöer och vad detta betyder för lärande, socialisation och identitetskapande. De motiverar bl a dessa typer av studier med vikten av att:

visa på komplexiteten och innebördsrikedomen i den vardagliga interaktionen som vi tror oss känna såväl och som vi ofta ser som något helt annat än vad den i praktiken visar sig vara. (s. 7) Det går inte heller att kategorisera interaktion som inte är relaterad till ett tänkt lärande eller en tänkt socialisation som "icke-lärande" eller "icke-socialisation". (s.15)

Lindblad & Sahlström betonar vikten av att börja "inne" i verksamheterna och istället för att titta på lärarnas betydelse för barns utveckling och lärande, vilket gjorts i för hög grad i tidigare forskning, studera vad barnen gör i de här miljöerna med eller utan vuxna. Barns socialisation ses inte som en ensidig påverkansprocess utifrån, utan barnen är aktiva och interaktion inom kamratgruppen är centralt i förståelsen av socialisation. Det är med denna utgångspunkt jag närmar mig interaktion på fritidshemmet.

Syfte

Det övergripande syftet är att studera och få insikt i barns kommunikation och interaktion på fritidshem. Syftet i en snävare bemärkelse är att studera några exempel på barns interaktion med utgångspunkt i att analysera hur barn i olika situationer ramar in om det är på skoj eller på allvar. Ambitionen med arbetet har varit att bidra med kunskaper om barns kontinuerliga interaktion och om det lärande och den socialisation som pågår i barns aktiviteter och lek på fritidshem.

Frågeställningar

- Hur ramar barn in interaktion i olika situationer, med utgångspunkt i om det är på skoj eller på allvar
- Hur ser barns interaktion ut i olika situationer som innehåller användandet av förlöjligande, dispyter och skämtande?

2. Tidigare forskning om barns interaktion

Mauritzon & Säljö (2003) beskriver ett paradigmskifte inom olika forskningsdiscipliner och en förändrad syn i beskrivningen av barns lärande och utveckling. Barn inom den västerländska kulturen beskrivs numera som aktiva, kompetenta medaktörer i en ständigt föränderlig värld. (Corsaro, 1997; Sommer, 1997)

Lindblad & Sahlström (2001) ser som ett problem med tidigare forskning att den varit alltför lärarfokuserad. Senare forskning, under 1990-talet, har riktat kritik mot denna lärarfokuserade forskning och har istället med fokus på elevers interaktion i ”samma” klassrum fått helt andra resultat än den tidigare. De delar in området i studier av *klassrumsinteraktion* och av *kamratgruppsinteraktion och kamratgruppskultur*. Den förstnämnda är en etablerad tradition medan den senare är relativt ung i Sverige.

Evaldsson (1993, 2001) är en svensk forskare som ägnat sig mycket åt barns identitetsarbete, normer, språkbruk i kamratgrupp. Hon har även samarbetat med Corsaro (1985, 1997) som är en internationell auktoritet på området. Han visar på hur barn i rutinaktiviteter prövar kunskaper, tillägnar sig erfarenheter samt omvandlar erfarenheter från vuxenvärlden och skapar unika kamratkulturer (Corsaro, 1985, 1997). Evaldsson (1993) ser interaktion som lokalt förankrad och tolkar den mot bakgrund av svensk ideologi och kultur. Hon studerar bl a händelser i situerade aktiviteter av lek, dispyter (eng. disputes) och retande (eng. teasing) där hon ser att språk och handlingar både organiseras inom och samtidigt organiserar det dagliga livet. I dessa händelser framställer deltagarna olika perspektiv, intar olika positioner, försöker kontrollera andra och skapa olika allianser. Ett resultat undersökningen ger är att Evaldsson identifierar två skilda interaktionsmönster mellan de två undersökta fritidshemmen. Det ena präglas av *dispyter* och det andra i användandet av *retande* och *hemligheter* (eng. secrets), i ordnandet av den sociala tillvaron. En distinktion görs mellan *att retas* och *att förlöjliga*, där retande används för att skapa samhörighet medan förlöjligande används i nedsättande mening och vilket ofta bemöts med negativa reaktioner från barn och vuxna. I Evaldssons (2001) redogörelse av barns berättelser om regelöverträdelser framkommer något annorlunda resultat. Här använder barnen inte förlöjligande som ett sätt att utesluta andra utan för att sanktionera ett visst beteende. Om man jämför med Evaldssons distinktion gör Eder m.fl. (1995) en skillnad mellan *retande* och *förolämpande*. Det första syftar till att stärka gemenskap medan det senare till att utesluta personer.

I samband med barns användande av dispyter i kommunikation beskriver Bliding Corsaros resultat gällande dispyter som arenor för barns framställande av sig själva för att skapa solidaritet i grupper och för att pröva vänskapsförhållanden (Bliding 2004). Evaldsson (1993) sammanfattar studier kring barns dispyter: ”it seems like claims are a central feature in peer interaction”(s.141). Corsaro och Rizzo (1989) kommer fram till att barns dispyter delvis kan förklaras kulturellt då deras resultat från USA och Italien skiljdes åt. De amerikanska barnens anspråk (eng. claims) byggde på rätten; ägandet till saker medan de italienska barnen använde anspråk på komplext argumentativt vis.

Maynard (1985ab) och Goodwin (1982ab) fann ytterligare i sin forskning på amerikanska barns dispyter att anspråket där inte gällde saker utan åsikter och övertygelser. Goodwin (bl a 1990) är den som mest omfattande forskat omkring barns användande av dispyter. Hennes resultat visade att dispyter och argumenterande aktiviteter är inbäddade i en pågående diskurs bland de 4-16-åriga svarta arbetarklassbarn som hon undersökte. Den specifika kontexten och deltagarnas identitet syntes vara lokalt placerade i språket och i förhållandet mellan olika talturer. Dispyter består av flera olika sorters aktiviteter som skvaller, opposition, han-sa-hon-sa-händelser etc.(Evaldsson 1993).

Bliding (2004) har under ett års tid observerat hur barn ingår i olika relationsprojekt sinsemellan. Hon studerar skolan som komplex miljö där hon tittar på barns sätt att ordna den sociala tillvaron. Bliding förklarar hur barn arbetar med olika relationsprojekt där de i vardagliga interaktioner innesluter och utesluter varandra. Inneslutning och uteslutning ses som två sidor av samma mynt där uteslutning kan fungera för att stärka gemenskap. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv använder man kulturella redskap och fysiska artefakter när man analyserar lärande hos människor. Bliding studerar hur skolan som institution sätter ramar för barnens relationsarbete och hur kulturella redskap som språk, leksaker och kläder påverkar arbetet med kamratrelationer. Liksom Corsaro ser hon barn som sociala aktörer.

Ivarsson (2003) har med en etnografisk präglad ansats videofilmade aktiviteter vid gungan vilken hon ser som ett av flera kulturella verktyg¹ i barns lek som ger olika förutsättningar för barns interaktionsutrymme. Ivarsson pekar på betydelsen av att titta på den faktiska situationen och det institutionella sammanhanget som förskolan utgör vilket begränsar och möjliggör aktiviteter och interaktion (jfr Bliding).

Mauritzon & Säljö (2003) har videofilmade barn på förskolan och tittat på hur barn kommunicerar och koordinerar olika perspektiv i lekaktiviteter. De visar på hur barnen etablerar gemensamma handlingsramar och hur smidigt de går in och ut ur lek som handlingsram. I samordnandet av handlingar, perspektiv och teman växlar barnen mellan att kommunicera inom och utanför leken. Ytterligare en sak som de konstaterar, är att förskolebarnens kommunikation präglas av att de hela tiden är inställda på att förhandla. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ser de leken som en social praktik och visar att den omgivande kulturen påverkar de teman som väljs i leken. Strandberg & Sahlström (2001) visar på liknande mönster i sin studie om barns interaktion på förskola och skola. Efter att ha spelat in barns interaktion sorterar de ut fem olika kategorier synliggör hur barns interaktion påverkas av omgivande kulturen.

Linderoth (2004) har analyserat interaktion i samband med barns (6-11år) datorspelande. Vad för mening utgör de olika företeelser i spelen för utövarna, är en fråga han utgår ifrån. Fem olika interaktionsmönster identifieras i studien; regel-, tema-, estetiskt orienterade ramverk och intern och extern dynamik(dvs aspekter inom eller sammanhang utanför spelet).

¹ se Sociokulturellt perspektiv i kapitlet Teoretiska utgångspunkter

Hans slutsats är att barnen är mer intresserade av vad man kan göra med spelens särdrag och kännetecken, snarare än vad de representerar. En ambition som Linderoth har är att bidra med en nyansering av den förenklade och demoniserande bild av dataspelning som ibland förekommer i debatten. Linderoth menar att barnen är medvetna om vilken inramning som gäller, att det som gäller här och nu inte gäller där och då.

Klerfelt (1999) skriver att den situerade aktiviteten på fritidshemmen är den av omsorgstagande handlingar. Hon använder begreppet legitimt perifert deltagandeperspektiv där de nyanlända barnen skolas in med hjälp av de äldre. Omsorgshandlingarna på fritids blir en autentisk aktivitet och bidrar till det huvudsakliga lärandet på fritids nämligen av social kompetens. Hon beskriver skilda sätt att lära sig inom och utanför skolan. Hennes poäng är att fritidshemmet och skolan har skilda lärandemiljöer som istället för att sammanföras bör ses som komplement till varandra

Löfdahl (2002) har tittat på förskolebarns lek och förklarar hur den sociala och kulturella dimensionen påverkar varandra i meningsskapandet i leken. Hon delar in sitt resultat i barnens perspektiv, kulturella dimensionen och sociala dimensionen av lek. Olika innehåll/teman i lekarna är länkade till den omgivande kulturen, exempelvis lekar vilka kategoriseras under titeln *hegemonier* (eng. hegemonies). De återspeglar maktrelationer i samhället och familjen. I lekar som kretsar kring temat *överlevnad* (eng. survival) handskas barnen med existentiella frågor som också de kan förstås mot bakgrund av nutida problem som föroreningar. Löfdahl konstaterar att barnen gemensamt skapar fantasisituationer i leken och hon beskriver hur de använder roller, definierar handlingar och saker och hur dessa påverkas av fysiska förutsättningar i kontexten.

3. Teoretiska utgångspunkter

Sociokulturellt perspektiv

Jag analyserar resultaten utifrån och refererar till ett socialkonstruktionistiskt eller sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet kan liknas vid ett paraply som täcker flera teorier. Centralgestalten kan dock sägas vara Lev S. Vygotsky (1896-1934). I Sverige är en framträdande representant Roger Säljö. ”Centralt i sociokulturell teori är en syn på kunskap som distribuerad mellan människor och deras miljöer, inklusive objekt, artefakter och sociala praktiker.” (Linderöth, 2004, s.55) I det sociokulturella perspektivet talar man också om att kunskap finns lagrad i *artefakter* eller *redskap* som människor använder sig av i olika situationer. Dessa redskap kan vara fysiska såsom kläder, pennor eller intellektuella där språket är det viktigaste (Bliding 2004). Antagandet är att vi tänker med och genom redskap av vilka det skapas nya hela tiden. Ett annat centralt begrepp är *social praktik*.

Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. Detta är den grundläggande analysenheten i en sociokulturell tradition; handlingar och praktiker konstituerar varandra. (Säljö, 2000, s.128)

Detta kan tyckas självklart om man illustrerar det med att om en granne i trappuppgången frågar hur jag mår är det skillnad mot om jag får frågan på en läkarmottagning. Men människan är i sammanhanget inte helt förutsägbar, utan är aktiv i meningskapandet i dessa sociala praktiker (Säljö 2000).

För att kontrastera det sociokulturella perspektivet används ofta utvecklingspsykologin. Mauritzson & Säljö (2003) skriver att det finns kopplingar (vilka jag inte tänker gå in på här) mellan förgrundsgestalterna Vygotsky och Piaget i de olika perspektiven. Utvecklingspsykologin har under andra hälften av 1900-talet haft stor inverkan på tänkandet och de riktlinjer t ex läroplaner, som berör synen på barn. Där har man fokuserat det enskilda barnens tänkande och utveckling. Enligt denna traditionen kommer språk och tänkande inifrån barnet. Färdigheterna mognar fram efter stimulans utifrån. I motsats till detta menar Säljö (2000) att kunskaper är inget man har i ett förråd utan det är något man använder i sitt handlande i vardagen, som en resurs i problem lösende och hantering av kommunikativa och praktiska situationer.

I ett sociokulturellt perspektiv betonas släktskapet mellan tänkande och kommunikation (se även Analysförfarande). Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla. ”Genom kommunikation kommer vi i kontakt med vad Englund kallar de meningserbjudanden som andra människor eller som institutioner som exempelvis skolan ställer till vårt förfogande.” (Säljö, 2000, s.115)

Man skiljer heller inte lika tydligt som inom utvecklingspsykologin mellan det yttre och inre. Kunskap existerar mellan människor i kommunikation inte som kognitiva strukturer inuti människors huvuden. ”Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv.” (Säljö, 2000, s.130)

I min analys tolkar jag utifrån detta perspektiv av ”här och nu” men är medveten om att det kan tolkas i ett vidare sammanhang av skolan som institution och Sverige som kultur osv. Tillika finns en medvetenhet om de kulturella redskap (leksaker, pennor mm) som står till buds i olika situationer. Men det är språket och handlingar i situationen som fokuseras, tillsammans med den faktiska situation inom vilken aktiviteten utspelar sig.

Socialisationsbegreppet har förändrats i takt med att man ser barn som aktiva medskapare av sig själva och sin tillvaro. Corsaro (1985) beskriver grundantagandet i detta nya perspektiv, att barn föds in i ett redan socialt definierat nätverk och alltefter språk och kommunikation hos dem växer, konstruerar barn en social värld. De agerar inte bara i sin omgivning utan deltar i den sociala världen. Med en utgångspunkt i detta barndomsperspektiv är de interpersonella processerna intressanta. Man studerar också hur barn med hjälp av kulturella redskap i samspel med andra ordnar sin sociala tillvaro och skapar unika kamratkulturer (Bliding, 2004).

Goffmans begrepp ”Inramning/ Ramverk”

Erving Goffman (1922-1982, amerikansk sociolog och antropolog) är en auktoritet och har under skrivit om mänsklig interaktion i olika miljöer och har utvecklat begreppet *frames*². Det sociokulturella perspektivet har tagit till sig Goffmans begrepp vilket bl a beror på hans betoning av situationens betydelse och hans intresse för människors meningsskapande i interaktion/samspel. I situationer tillsammans med andra människor ställer individen sig frågan: ”Vad är det som pågår här?”. Svaret på frågan avgränsar situationen från andra och leder till ett slags strukturer av förväntningar på hur man ska tolka händelser i situationen (Goffman, 1974). Säljö (2000) uttrycker det såhär:

Med hjälp av tidigare erfarenhet vet vi hur vi skall agera – vi känner de förväntningar och den inramning en situation kännetecknas av. I de flesta miljöer kan vi följa väl etablerade rutiner som för-tolkar situationen för oss. (Säljö, 2000, s.129)

Man kan illustrera resonemanget hittills med exemplet spela schack. I situationen finns givna förväntningar på hur man ska bete sig i situationen och vilka innebörder man kan ge olika handlingar. Men Goffman säger att även inom ett spel, t ex en fotbollsmatch

² Linderoth översätter Goffmans begrepp *frames* med *inramning/ramverk* vilket jag kommer att använda.

upplever människor spelet olika och ger de olika innebörd och flera ramverk kan därmed sägas existera samtidigt.³

Linderoth (2004) använder Goffmans begrepp och exemplifierar dennes tankar med att samma handling, t ex en hand som placeras på en människas axel ges olika innebörd beroende på situationella omständigheter, om det sker på en judomatta, vid en gravsättning eller i förälskelse. Ofta omvandlas definitionen av situationen genom ett skiftande av inramning. En förändring av handens beröring under en dans kan förändra situationen till förälskelse. Därmed skiftar själva ramverket och ger upphov till en uppsättning nya innebörder.

Goffman har utvecklat sitt begrepp *frame* m h a av Batesons (1999) iakttagelser i samband med att denne observerade djurs metakommunikation under de att de leker. Han såg hur uttrar inte bara slåss på riktigt utan att de även leker att de slåss. Då måste de signalera att olika handlingar här och nu, inte ska förstås litterärt av de övriga djuren -det är bara lek. (Om nu uttrar kan tolka något litterärt.)

Ibland försöker människor förklara eller ”reparera” sitt handlande i situationer som moraliskt kan ifrågasättas. Goffman (1971) benämner detta som ”remedial work” och kallar de olika sätt man kan göra det på, för ”accounts”.

T ex:

-Genom att gå med på att situationen har uppstått men att förklara att omständigheterna var sådana att handlingen får en helt annan mening än vad den visar.

-Genom att ta på sig skulden men att förklara sig okunnig och omedveten om konsekvenserna eller till exempel förklara att det inte var allvarligt menat utan på skoj. (Bliding, 2004, s.54)

Att på detta vis i andra hand förklara och sedan transformera innebörden av en handling som är moraliskt tveksam är inte detsamma som att ljuga utan människan använder de ramverk som finns att tillgå (Bliding, 2004).

Sammanfattningsvis kan citatet från Linderoth (2004) vara belysande:

”Innebörder i en aktivitet genereras av att situationen ramas in på ett visst sätt”. (s.62)

³ Jag tänker inte fördjupa det resonemanget då det inte krävs för analysdelen av min uppsats. Tanken är att presentera begreppen och verktygen som kommer att användas i analysen av videoinspelningarna. För vidare resonemang kring flera ramverk samtidigt se Goffman (1974).

4. Metod och analys

I sociokulturella studier av interaktion används oftast videoinspelning som metod. Min metod består av videoinspelning av situationer där barn ingår i interaktion under vistelse på fritidshemmet. Jag har använt mig mycket av Linderoths (2004) tillvägagångssätt i sin avhandling om barns datospel. Metoden är etnografiskt inspirerad.

Metodologiska förutsättningar -problem och möjligheter

I flera studier med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv ses videoinspelning som en tillgång då man just kan gå tillbaka och ”se om” det som ska tolkas. Samtidigt poängterar bl a Linderoth (2004) att inspelningen inte är en direkt avbildning av verkligheten; det är inte situationen i sig. I sammanhanget skriver Ivarsson (2001) att det man får kan ses som en liten del av människans praktik.

Mot bakgrund av att ta utgångspunkt i situationen ser Löfdahl (2002) etnografisk metod som en förutsättning när man håller på med sociokulturella studier, eftersom man har möjligheten att kunna se kopplingen mellan lekaktiviteterna och den specifika kontext de ingår i. Det krävs dock inspelning under längre tid för att kunna identifiera mönster. Evaldsson (2001) och Bliding (2004) m fl betonar vikten av långvariga fältarbeten i barns miljöer för att i återkommande aktiviteter och rutiner bättre kunna förstå deras handlande och den kontext som aktörerna finns i. En begränsning i min uppsats är att jag inte kunnat studera interaktion under så lång tid, tidsutrymmet för en tio poängs uppsats ger inte den möjligheten. Det går följaktligen inte att identifiera interaktionsmönster fullt ut så som t ex Linderoth (2004) gjort.

Evaldsson (2001) betonar skillnaden mellan intervjumaterial och det en forskare får från inspelat material av barns interaktion i återkommande aktiviteter. I intervjusituationen är barns berättelser svar på en fråga. Forskare med samma syn som Evaldsson varnar för intervju- och observationsstudier som tillskriver barn egenskaper oberoende av aktivitet och situation, och tillika avstår från att diskutera intervjusituationens betydelse för vad och hur barn berättar.⁴

Fast eller rörlig videokamera

Linderoths erfarenhet är att stationär inspelning, att videokameran står still med ett stativ, är det bästa då det inte drar uppmärksamheten till sig på samma sätt. I motsats till om forskaren använder sig av rörlig kamera och följer det som ska observeras slipper man att behöva göra så många val av vad som ska filmas. Nackdelen är att tillvägagångssättet med stationär kamera styr uppmärksamheten mot aktiviteter som är rumsligt stabila (Sahlström & Heikkilä, 2003). Jag valde att använda mig av kamera med stativ och rumsligt stabila aktiviteter. Arbetets relativt knappa omfång innebär ett

⁴ se Säljö, 2000, s.115-119 för ett utförligare resonemang kring begränsningar i användande av intervju som forskningsmetod i studiet av lärande och tänkande.

behov av avgränsning. Då jag bara hade som ambition att studera några aspekter av barns kommunikation valdes platser ut där aktiviteter var rumsligt stabila t ex kommunikation vid mellanmål, ”pysslande” vid bord, dataspelande.

Genomförande

I ett tidigt skede var jag i kontakt med en fritidspedagog på fritidshemmet där jag önskade få göra min undersökning och frågade om jag kunde komma ut och göra min undersökning hos dom, vilket de ställde sig positiva till. Vid ett senare tillfälle i anslutning till att jag informerade barnen utvecklade jag ytterligare vad det skulle handla om. Under samlingen inför mellanmålet förklarade jag kort vad jag skulle göra. Att jag ville titta på när de leker och när de pratar med varandra. Och för att kunna komma ihåg vad de säger behöver jag filma. För att jag ska få göra det måste jag fråga era föräldrar varpå jag delade ut informationen om samtycke (se bilaga). En pedagog betonade för barnen att de inte skulle stirra in i kameran eller liknade eftersom de då inte hjälpte mig i mitt arbete. Jag stannade kvar en timma och observerade tänkbara placeringar av kameran och situationer som kunde vara intressanta. Då och då dök frågor och kommentarer upp från barnen gällande var kameran skulle stå, om det skulle bli en film mm. Jag återkom ytterligare två dagar för att observera och samla in lappar. Efter en vecka hade majoriteten lämnat sitt samtycke. En vecka senare började jag filma första gången och filmade fyra eftermiddagar. Jag fick samtycke från 24 av 29. Två föräldrar valde att inte låta sina barn filmas. 3 barn lämnade av olika skäl inte tillbaka papperet. 1 barn uttryckte själv att det ville inte vara med vilket naturligtvis respekterades. Undersökningsgruppen kom då att bestå av 23 barn.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följdes vid kontakt med skola och föräldrar. De fyra principerna om *information*, *samtycke*, *konfidentialitet* och *nyttjande* hade jag som utgångspunkt vid svar på frågor från barn och i informationen till föräldrarna om samtycke (se bilaga).

Bearbetning av data

I slutet av en eftermiddags filmande tittade jag igenom materialet och förde anteckningar över när olika sekvenser började och slutade samtidigt som jag började att fundera över vilka situationer som kunde vara intressanta att detaljstudera. Det inspelade materialet lades efter inspelning över på dator och bearbetades i programmet Moviemaker. I detta skede tittade jag och min handledare gemensamt igenom materialet en gång där jag berättade om situationerna och mina tankar om dem. Hennes erfarenheter från liknande forskning och kunskap om teorier i sammanhanget bidrog till att rikta fokus mot vissa situationer, som beroende på innehåll, ansågs mer intressanta än andra. Här togs även hänsyn till inspelningskvalité och ljudkvalité.⁵ Några sekvenser valdes sedan ut för transskribering och vidare analys.

⁵ För genomgång av olika inspelningsituationer ur teknisk synpunkt, se Heikkilä & Sahlström (2003). De jämför olika situationer (samlingar mm) och hur användbart det inspelningsmaterialet blir, som man ska använda för analys.

Analysförfarande

Linderoth (2004) pekar på att bearbetning och analys går hand i hand i studier av interaktion. Bliding (2002) intar liknande inställning gällande analys av material i etnografiska studier. ”Kommentarer och reflektioner läggs till och utvidgar eller förändrar de tolkningar och konstruktioner som gjorts av situationer som observerats på fältet.” (s.82) Under själva transskriptionen och när man tittar igenom videoinspelningarna bekräftas, utvecklas eller förändras de tolkningar man gjort tidigare. Detta fortsätter följaktligen när man läser igenom de utskrivna sekvenserna.

Linderoth (2004) använder sig av Goffmans ”replies and responses” när han analyserar barns interaktionsmönster vid dataspelning.

Grundantagandet hos Goffman är att en individ som väljer att göra ett yttrande i en serie av uttalanden och /eller händelser kommer att bidra med något som är relevant utifrån hur hon /han ramar in det som tidigare har skett (en utsaga, en handling eller en händelse) det vill säga vilken innebörd detta hade för henne/honom. (Linderoth, s.107)

Vad en handling/händelse/yttrande har för mening syns i hur den tas emot och på det sättet kan man uttrycka det som att analysen av interaktion sker ”baklänges” för att urskilja meningen och gentemot vilket ramverk personen tolkar det. Detta förfaringsätt använde jag också i analysen av de utskrivna sekvenserna. Även om talet är stommen i transskriptionen av interaktion skrivs handlingar ut och händelser i rummet som påverkar interaktion. Linderoth exemplifierar med att ett uppvisande av klockan på armen kan vara ett lika giltigt svar på frågan vad klockan är, som att muntligt svara med ett klockslag.

Säljö (2000) skriver om släktskapet mellan tänkande och kommunikation. Det går inte att dra likhetstecken mellan eller jämföra de olika företeelserna. ”Tänkandet är en osynlig process som inte går att följa för den utomstående. Det som går att följa är vad människor säger och gör. Det som kan studeras i forskningssammanhang är kommunikativa och eller fysiska praktiker.”(s. 115) Med anledning av detta kan man utifrån ett sociokulturellt perspektiv inte uttala sig om människors tankar. Emellertid menar Linderoth att det går att uttala sig om aktörers intentioner om analysen är tydligt grundad i data (Linderoth, 2004).

5. Resultat

Fyra exempel valdes ut för transskription och vidare analys. Som rubrik på sekvenserna används ett yttrande som försöker illustrera något sekvensen uppvisar. De analyseras med utgångspunkt i ett sociokulturellt teoretiskt perspektiv där Goffmans (1974) begrepp *inramning/ramverk* används som analytiska redskap. För att förtydliga eller peka på aspekter av innehållet i excerpterna görs ibland kopplingar till annan forskning.

Skoja bara

Sekvensen visar prov på hur barn sluter upp omkring varandra och formar allianser. Även hur de diskuterar och argumenterar för inom vilket ramverk handlingar ska tolkas, om det är på skoj eller allvar.

Situation 1.

Amanda (6 år) och Lena (6 år) har suttit bredvid varandra vid ett soffbord och ritat teckningar. Lena gick iväg från bordet och kommer nu tillbaka efter att ha varit och hämtat ett papper. Hon ställer sig vid bordet. Fredrik (6 år) och Andreas (6 år) har suttit i soffan och tittat i en bok tillsammans. Andreas har gått iväg och bara Fredrik sitter kvar.

Tur	Aktör	Tal	Handlingar
1.	Lena:	Ohhh	Lena berömmar Amandas teckning
2.	Fredrik:	Vad ful (lågt)	Lutar sig fram
3.	Lena:	Fredrik!	Puttar till Fredrik som ler. Amanda vänder sig mot dem.
4.			Andreas kommer tillbaka.
5.	Lena:	Ska jag säga till Amanda ... ska jag säga till fröken?	
6.	Andreas:	Om vadå?	

7. Lena: Han sa att Amandas teckning var ful Amanda fortsätter rita.
8. Fredrik: Skoja bara
9. Lena: Du får inte säga så i alla fall Lena tittar på Amanda.
10. Fredrik: Jag bara skojade en sak
11. Lena: Ja men man får inte skoja
12. Fredrik: [Jo]
13. Andreas: [Jo] man får skoja
14. Lena: Näää
15. Andreas: Jo det är luras, det är ljuga man inte får
16. Lena tittar ut i luften
17. Amanda: Å luras får man också bara man säger det sen
18. Lena: Ja
19. Fredrik: Vi börjar på den här
Fredrik vänder sig till Andreas och visar upp en bok

Sekvensen inleds med att Lena berömmar Amandas teckning, varpå Fredrik säger *vad ful* (2). Lena går då in och försvarar Amanda genom att säga Fredriks namn och putta till honom (3). Hennes handlande kan tolkas som att hon ger situationen en inramning av att vara på allvar. Det verkar som att Lena också på det viset vill visa samhörighet med Amanda och intressant är att Andreas kan sägas göra detsamma för Fredrik när han tar honom i försvar (13, 15). Fredrik försöker ge sitt handlande inramningen av att vara på skoj genom att förklara att han bara skojade (8,10). Genom att uttrycka ”bara” försöker han förklara och förstärka inramningen av att det inte är på allvar. Och det är

detta Andreas sluter upp omkring när han uttrycker att man får skoja. I deras vidare argumentation handlar det om att försöka komma överens om innebörden av begreppen skoja, luras och ljuga. Men det handlar också om att Andreas och Fredrik tillsammans försöker rättfärdiga Fredriks handlande gentemot Amanda.

Evaldsson (1993) anknyter till Goodwin (1987) som i sin undersökning finner att deltagarna visar stor känslighet för att knyta an till exakta formuleringar och för andras språkliga repertoarer vilket är centralt i dispyter. I detta sammanhang kan det jämföras med Andreas replik *man får skoja* (13) som svar på Lenas yttrande *man får inte skoja* (11). Goodwin (1987) benämner detta som ”format tying” vilket innebär att barnen i sin argumentation inte bara pekar ut typen av aktion utan även delarna i orden som används.

När Andreas ansluter till aktiviteten vid bordet (4) undrar han om vad man ska säga till fröken om. Andreas fråga kan här illustrera det Goffman (1974) menar att människor gör i möten med andra, att de frågar sig ”What’s going on here?” för att kunna definiera situationen och vilken uppsättning innebörder som är knutna till den. Detta är nödvändigt för att kunna delta i situationen.

Du dreglar

Det här är en situation som visar hur en inramning kan skifta från att vara på skoj till att vara på allvar.

Situation 2.

Fritidsbarnen äter mellanmål i ett klassrum. De är uppdelade på fyra bord och sekvensen börjar med att Johan (7 år) försöker påkalla några andra pojkars, Edward (8 år) och Ville (7 år), uppmärksamhet genom att peka på ett barn vid sitt bord.

Tur	Aktör	Tal	Handlingar
1.	Johan:	Han är helt röd i ansiktet. <u>Titta</u> han är helt röd i ansiktet	Vänder sig mot två andra pojkar som sitter vid var sitt annat bord
2.			Johan går fram till Edward och vänder honom mot den utpekade och fortsätter peka
3.	Johan:	Titta han är helt röd i ansiktet. Titta!	Går till sin plats

- | | | | |
|-----|---------|------------------------|--|
| 4. | | | Johan går tillbaka till Edward och vänder sig emot honom |
| 5. | Johan: | Är jag röd i ansiktet? | |
| 6. | Edward: | Ååhh du dreglar! | Grimaserar och pekar mot Johan |
| 7. | Ville: | Ååhh | Grimaserar i riktning mot Johan |
| 8. | Johan: | Näåe gjorde jag inte | |
| 9. | Johan: | | Går fram och slår med knuten näve mot Edwards axel |
| 10. | Edward: | | Tittar sammanbiten först på Johan sedan på sin arm
Fortsätter äta |
| 11. | | | Johan går iväg |

Det börjar med att Johan försöker påkalla de andras uppmärksamhet. Det sätt han gör det på kan beskrivas som ett förlöjligande av eller möjligen ett skämtande eller retande av den han pekar ut. Johan får ingen egentlig reaktion från de övriga två pojkarna. Efter ett tag frågar han Edward om han själv är röd i ansiktet (3), vilket just varit föremål för förlöjligandet av den andra pojken. Edward svarar inte men utbrister sedan *du dreglar* (6) vilket Ville förstärker med att säga *Ååhh*. Detta ger uttrycket en negativ innebörd och ett utpekande av Johan som att ha gjort något felaktigt. Johan blir arg och säger *Näåe gjorde jag inte* (8). Han slår sedan mot Edwards axel dock utan att röra vid den. Nu ges situationen en inramning av att vara ”på allvar” eller mer ett ”hot” än av att vara ”på skoj” och den utvecklar sig till en dispyt gällande om Johan dreglade eller inte. Villes yttrande *Ååhh* (7) kan ses som en förstärkning av Edwards påhopp och på det sättet formar han en allians med Edward.

Vad Johan inledningsvis har för avsikt mer än att väcka de andras uppmärksamhet kan jag inte uttala mig om. Mer kunskap om tidigare interaktion, dvs vad som föregått yttrandet, hade kanske möjliggjort en tolkning om avsikten bakom yttrandet. I sociokulturella studier är man försiktig med att tillskriva aktörer avsikter utan insikt om situationella förutsättningar och tidigare interaktion. Det är i detta perspektiv Goffmans begrepp inramning används. Men man skulle kunna tolka det som att Johan försöker skapa en allians med Ville och Edward genom att använda den andra pojken som en redskap för att göra det. Bliding (2004) visar i sin studie på hur barnen kunde använda andra barn som resurser i sina relationsprojekt som gick ut på att skapa gemenskap med någon/några.

Jag ska döda dig

I situationer som ramas in av att vara på lek kan ett yttrande som *jag ska döda dig*, ges en inramning av att vara på skoj, men som med en annan inramning innebär att det är på allvar. Situationen som följer tar upp en sådan inramning.

Situation 3.

Fritidsbarnen äter mellanmål i ett klassrum. De är uppdelade på fyra bord och sekvensen börjar med att Johan (7 år) försöker påkalla några andra pojkars, Edward (8 år) och Ville (7 år), uppmärksamhet genom att peka på ett barn vid sitt bord.

Tur	Aktör	Tal	Handlingar
1.			Tomas tittar mot datorn och kommenterar innehållet i det. Göran vänder sig emot Tomas.
2.	Göran:	Hör...hör du halsbandssnappare!	Göran går fram och för sitt huvud mot Tomas huvud
3.	Göran:	Jag ska döda dig (lägre)	
4.	Tomas:	Dysch!	Göran skjuter honom ifrån med knuten näve
5.	Göran:	Nu ska jag döda dig	
6.		Dysch!	De börjar "fightas" genom att veva med sina armar mot varandra

- | | | | |
|-----|--------|--------------------------------------|---|
| 7. | Tomas: | Dysch! | |
| 8. | Göran: | Jag har...jag har
fyra lasersvärd | |
| 9. | Tomas: | Ta fram dom då | |
| 10. | Göran: | Dom är osynliga
(ohörbart) | |
| 11. | Tomas: | Ha (=ja) | |
| 12. | Göran: | Tisch tisch tisch | Vevar med armarna |
| 13. | Tomas: | Jag är trött | |
| 14. | | | Göran drar honom till sig
Tomas vänder sitt ansikte
mot honom |
| 15. | Göran: | (ohörbart) | Drar sina fingrar över
Tomas ansikte. Läger ar-
marna runt Tomas huvud
på mjukt sätt. |
| 16. | Göran: | Du har en skada
här. | Göran kramsar med fing-
rarna i nacken på Tomas.

Göran trycker bort
hans ansikte medan Tomas
kämpar emot. |

Sekvensen börjar med att Tomas startar en kommunikation med Göran genom att kommentera dataspelet. Göran svarar och börjar interagera med Tomas. Genom att med en skämtsam ton beteckna honom som en "halsbandssnappare" (2) signalerar han att det inte är på allvar och ger situationen en inramning av att vara på skoj. Genom att lugnt lägga huvudet mot Tomas (2) signalerar han också vänskaplighet innan han säger *jag ska döda dig* (3). Ett uttalande som i ett annat sammanhang och med en annan inramning lika gärna skulle kunna betyda ett allvarligt hot. Tomas accepterar den av Göran initierade fantasileken och "låtsas-fighten" genom att "slå" honom ifrån sig. Här är ett exempel på att man i analysen bör läsa excerpten "baklänges" då responser ofta refererar till något som hänt tidigare i interaktionen. Det yttrande en individ väljer att göra i en serie av uttalanden och/eller händelser kommer att bidra med något som är relevant utifrån hur han/hon ramar in det som tidigare skett. Med

slutsats av detta kan man se Tomas reaktion att slå ifrån sig Göran och säga *Dysch*, att han tolkar tidigare händelser som att det är på lek och på skoj.

Interaktionen förändras något i tur 10 då Tomas helt plötsligt påtalar att han är trött. En rimlig tolkning torde vara att detta är en signal om att han inte ville "låtsas-fightas" mer. Göran fortsätter dock med fantasileken men verkar ta det lite försiktigare. Mauritzon & Säljö (2003) konstaterar i sin undersökning, att barnen smidigt rör sig mellan olika ramverk i och utanför leken. I deras exempel visar barnen på det när de ibland samtalar om lekens tema utanför själva fantasileken och sedan växlar till lek igen. Jag uppfattar liknande fenomen i Tur 10, ett pendlande mellan att prata inom och utanför leken. När Tomas säger att han är trött för att ändå sedan återgå till leken när Göran fortsätter den. Görans agerande genom sekvensen kännetecknas av lek och närmande.

Man får inte bit-ti-ti-tas

Ted och Johan använder skämtande och retande för att markera gemenskap.

Situation 4.

Två pojkar Ted (9) Johan (7) sitter bredvid varandra framför datorn och pratar medan de väntar på att starta ett spel. Vid en dator bredvid sitter en pedagog och sysslar med något.

Tur	Aktör	Tal	Handlingar
1.	Ted:	Du vet där i byggrummet-kuddrummet så han Jonas sa Jag vill gääärna ha (ohörbart) och så pffft (ljudar prutt)	Berättar om något som utspelade sig tidigare i byggrummet
2.	Pedagog:	Vad barnsligt	
3.			Pojkarna skrattar Ted tittar på Johan
4.	Ted:	(skrattar)	
5.	Johan:	(ohörbart)	Simulerar prutt genom sätta handen i armhålan och göra pruttljud
6.	Johan:	Vilka ska vi spela	

- | | | | |
|-----|--------|--|---|
| 7. | Ted: | Vi får se (ljus tillgjord röst) | Vänder sig mot Johan |
| 8. | | (skrattar) | |
| 9. | | | Johan för munnen mot Teds arm |
| 10. | Ted: | Man får inte bitas | Tittar på sin arm och för sedan undan Johans huvud |
| 11. | | (skrattar) | Johan låtsas-biter Ted i arm |
| 12. | Ted: | Man får inte bititi-ti-tas (pipig röst) | Killar på Johans haka Grimaserar likt en vuxen mot en bebis |
| 13. | Ted: | Du har så liten haka..gamling (skrattar) | Gnuggar på hakan |
| 14. | Ted: | Möööh | Härmar Johan genom att dra ned hakan. Vänder ansiktet mot honom |
| 15. | Johan: | Gamling | |
| 16. | Ted: | (skrattar) | |
| 17: | | | Johan tittar på Teds halsband och känner på smycket |
| 18. | Johan: | Den är vass | |
| 19. | Ted: | Hallå | Tittar på spelet |
| 20. | | | Johan ”nafsar” på Teds huvud |
| 21. | Ted: | Aaaah | |
| 22. | Ted: | Var ligger det där spelet | Riktat till pedagog |

Hela sekvensen kännetecknas av skämtsamma handlingar och gemenskap mellan de två pojkarna och liknar i detta hänseende situation 3. Den enda gången man kan skönja ett visst mått av osäkerhet är när Ted tittar på sin arm i tur 10 och säger *man får inte bitas* vilket hänvisar till en regel om vad som inte är tillåtet att göra om det skulle vara ”på allvar”.

Med Goffmans sätt att se på det kan det uttryckas som att han här är osäker på vilket ramverk som gäller, om handlingarna ska tolkas som på lek eller allvar. Johan skrattar då och markerar handlingen som att vara ”på skoj”. Ted hänger på och genom att upprepa att man inte får bitas men nu med en skämtsam röst förstärker han inramningen av situationen till att vara ”på skoj”. Sekvensen fortsätter med att Johan och Ted fortsätter att retas och skoja med varandra. Eder m.fl (1995) och Evaldsson (1993) beskriver hur handlingar av att retas används för att visa gemenskap. Johan låtsas-bita och nafsar lekfullt på Ted, vilket kan liknas vid härmande av olika djurs beteenden. Intressant är att Bateson (1999) åskådliggör människors kommunikation med hjälp av en liknelse från djurens värld. (se teoriavsnittet)

6. Sammanfattning - Slutsatser

Inramning bestämmer vilken innebörd som ska ges sociala situationer

Med Goffmans (1974) sätt att se kan samma handling ges olika innebörd beroende på vilken inramning en situation har. Om man jämför situation 2 och 3 tolkas ett slag olika beroende på vilken situation den utspelar sig i. Det ligger inget ”hot” i luften i situationen ”Jag ska döda dig” (situation 3) vilket det gör i slutet av ”Du dreglar” (situation 2). Jag tolkar det som att gränsen mellan att vara på skoj och allvar inte överskrids någon gång i situation 3 vilket det gör i situation 2. Även yttrandet *jag ska döda dig* skulle kunna tas emot och ges helt annan tolkning med en annan inramning. Inramningen tydliggörs här genom signaler om, liksom Batesons (1999) exempel med uttrarna, att de leker att de slåss. Ingen övrig, t ex den vuxne som spelar dataspel, ingriper vilket kan tolkas som att ingen upplever som att det skulle vara bråk ”på riktigt”.

Situationen ”Du dreglar” (2) börjar med ett slags förlöjligande eller skämt men övergår i allvar och hot när förlöjligandet riktas mot den som startade det hela. Här ändras, vilket jag varit inne på tidigare, inramningen av situationen under händelseförloppet i sekvensen. Förlöjligande (av utseende) kan liksom slag tolkas olika av deltagarna beroende på situationens inramning. Om man jämför Teds kommenterar *vilken liten haka du har* i situation 4, med påståendet *du dreglar* i situation 2, ser man hur olika de tas emot. De båda sista excerpterna är lika i den bemärkelsen att de präglas av lekfulla och skämtsamma handlingar.

I situationen ”Skoja bara” (1) sker som jag ser det t o m en kamp om vilket ramverk som ska gälla. Pojkarna vill ge den betydelsen av att vara på skoj medan Lena som försvarar Amanda vill förklara handlingen som negativ och ett oacceptabelt yttrande. Fredrik som fällde yttrandet att teckningen var ful försöker argumentera för att ge det betydelsen av att vara på skoj istället för en negativ innebörd. Det anknyter till det Goffman (1971) kallar ”remedial work”. Att man försöker omdefiniera innebörden av en moraliskt tvivelaktig handling genom att använda de ramverk som finns att tillgå.

Förlöjligande, skämtande, retande, dispyter och allianser

Flera teman och innehåll framkommer i barnens kommunikation; användandet av skämtande och retande (situation 4), ”låtsas-fight” i fantasi lek (situation 3), förlöjligande (situation 2), dispyter (situation 1 och 2) och formandet av allianser (situation 1 och 2).

Situation 1 visar på hur barn i dispyter formar olika allianser. Även situation 2 kan ses som ett exempel på detta när Ville bekräftar Edwards yttrande om att Johan dreglar. Emellertid anknyter det förstnämnda exemplet tydligast till det Evaldsson (1993) observerat när det gäller hur barn bildar allianser i dispyter.

Jag anser att det i sekvensen "Du dreglar" (2) är svårt att skilja förlöjligande från att retas och att skämta. Det förklaras delvis, vilket jag varit inne på tidigare, med vilken inramning situationen har. Kan man t ex hävda att Johan förlöjligar den han pekar ut som är röd i ansiktet? Eller ska det snarare betraktas som att han skämtar eller retas? Det är att svårt att avgöra då man behöver mer kunskap om interaktion som föregått handlingen.

När Johan i samma sekvens inte erhåller någon reaktion från de övriga två och därefter själv blir utsatt för något som kan tolkas som ett förlöjligande kan det i sammanhanget knyta an till Eder m. fl (1995) som gör distinktion mellan att retas (eng. tease) och att förolämpa (eng. ridicule). Förolämpande syftar till att utesluta/avvisa någon eller för att påvisa olikhet eller avvikande beteende medan att retas syftar till att innesluta och visa på gemenskap. Evaldsson (1993) tolkar retande på liknande sätt och ett exempel på det kan handlingar i "Du får inte biti-ti-ti-tas"(situation 4) utgöra, där pojkarna Johan och Ted retas med varandra i en situation som kännetecknas av gemenskap.

7. Diskussion

Det övergripande syftet för studien var att få insikt i barns kommunikation och interaktion på fritidshem. Det ringades in med hjälp av ett snävare syfte; att i olika exempel analysera hur barn ramar in situationer om det är på skoj eller på allvar. Med hjälp av två frågeställningar preciseras syftet ytterligare:

-Hur ramar barn in interaktion i olika situationer, med utgångspunkt i om det är på skoj eller på allvar?

-Hur ser barns interaktion ut i olika situationer som innehåller användandet av förlöjligande, dispyter och skämtande?

Metoden i dessa typer av studier är oftast någon form av inspelning där jag valde att videofilma några rumsligt stabila situationer av barns interaktion på fritidshemmet. Största fördelen med videoinspelning är att man kan gå tillbaka och se om det som ska tolkas. När det som ska analyseras inbegriper tal, handlingar och händelser i situationen är videoinspelning att föredra framför audioinspelning. Denna ansats gör inget anspråk på att få ett avtryck av verkligheten. Liksom Ivarsson (2001) pekar på ges en möjlighet att man kan få ta del av en liten bit av människans praktik. Forskaren är ej heller objektiv och jag märkte t ex hur jag under analysen, allteftersom jag studerade excerpterna, hela tiden lade till och drog ifrån i tolkningen.

Begreppen har hämtats ifrån ett sociokulturellt perspektiv där Goffmans begrepp omkring inramning/ramverk varit centrala och utgjort analytiska verktyg. Ansatsen i sociokulturella studier är att observera vad människor säger och gör i sina sociala praktiker; inte att komma åt tänkandet vilket är dolt för observation. Det som går att analysera är de kommunikativa och fysiska praktiker människor utför sina handlingar i. En problematisering och koppling till kontexten i vidare bemärkelse görs ej beroende på examensarbetets omfattning och tidsutrymme. Att göra generaliseringar utifrån studien är inte möjligt vilket inte heller är mitt syfte.

Som jag försökt visa m h a transskription av filmade sekvenser av barns interaktion är att mänskliga handlingar är beroende av vilka situationella villkor och förutsättningar som föreligger. Det anknyter till Goffmans (1974) begrepp ”frame” eller inramning/ramverk. Jag tycker att man med hjälp av begreppet inramning av situationer kan förstå aspekter av hur barns interaktion kan gestalta sig. Exempelen visar även att ett fokuserande på enbart språket i analys av interaktion begränsar den kunskap som kan nås, då situationer ramar in på fler sätt än genom tal. Mauritzon & Säljö (2003) översätter Goffmans begrepp *frame* med handlingsram. De visar hur barn går in och ut ur lek som handlingsram och ett sådant pendlande mellan olika ramverk visas i mina olika situationer. Linderoth (2004) skriver att barn är medvetna om de kontextuella förutsättningar som gäller när de spelar dataspel. I de två situationerna 3 och 4 i mina resultat vilka präglas av lekfullhet och gemenskap är ramverket tydligt att det är ”på

skoj”. I situation 1 påstår jag att en argumentation förs mellan aktörerna inom vilket ramverk de handlingarna och yttranden som gjorts ska förstås.

Teman eller aktiviteter som förekommer i de analyserade sekvenserna är förlöjligande, skämtande, retande, ”låtsas-bråkande”, dispyter och skapande av allianser.

Två av situationerna innehåller någon form av dispyt och jag vill därför belysa det ytterligare. Evaldsson (1993) skriver att på det fritidshem i hennes studie som kännetecknas av dispyter har aktiviteten omkring dessa en vidare funktion än att själva dispyterna ska finna en lösning:

For the children at the Panda, the dispute activity has a different purpose than merely to be resolved. In disputes the children continuously arrange alignments, alliances and define their social status in relation to peers. In this way, the children structure their local social organization in and through their ways of talking. (s. 166)

Maynard (1985b) kommer fram till liknande resultat. Barns sociala konflikter ingår i uppbyggandet av en lokal social struktur. Evaldsson (1993) sammanfattar forskningen runt barns användande av dispyter och skriver att centralt verkar vara att det kretsar omkring att göra anspråk (eng. claims) på vad som ska gälla av något slag. I situation 1, ”Skoja bara”, handlar dispyten om en påstådd förolämpning och om man får skoja eller inte. I situation 2 handlar den om pojken (Johan) dreglade eller inte. Det är tydligt att exemplen inte visar att anspråken gäller saker, snarare uppfattningar om vad som egentligen hände eller vad man får säga och inte får säga. Evaldsson (2001) visar att barns berättelser om normbrytande redogörs av någon när den som bröt mot normen inte är med. I situation 1 sker emellertid detta i närvaron av de som deltog (Amanda, Lena, Fredrik) vid den påstådda överträdelsen. Men liksom i Evaldssons exempel berättas det av någon (Lena) som inte direkt var utsatt. Dispyter kan kopplas samman med forandet av allianser. Situation 1 är ett exempel på detta. Evaldsson (1993) fann i sin studie:

In events of norm violations, the children create particular alliances through a display of opposition and the constitution of alignments. Accordingly, alliances are accomplished around oppositions with or without a resolution of a dispute episode. (Evaldsson 1993, s.166)

Evaldsson (1993) ser i sin studie att vuxna sällan bjuds in att delta och att deras förslag till lösningar inte accepteras. Forskningen omkring dispyter har ofta riktat in sig på dispyternas början och slut. Hennes resultat däremot visar att användandet av dispyter kan fylla flera funktioner. Goodwin som är en auktoritet på området har i omfattande studier belyst barns språkbruk och hur aktiviteter är lokalt förankrade. Hon menar att dispyter består av flera olika sorters aktiviteter som skvaller, opposition, han-sa-hon-sa händelser m.m. men även rent språkliga aspekter och färdigheter. (Goodwin, 1990)

Konsekvenser för Pedagogisk verksamhet

Ambitionen med arbetet har varit att bidra med kunskaper om barns kontinuerliga interaktion och om det lärande och den socialisation som pågår i barns aktiviteter och lek på fritidshem. Jag anser att kunskap omkring hur barn ramar in och hur de använder sig av olika teman och aktiviteter, vilket jag försökt visa exempel på i arbetet, kan bidra till att samspelet mellan pedagoger och barnen utvecklas. Som pedagog upplever jag hur svårt det kan vara när man t ex hämtas av barn för att reda ut en konflikt och man känner att man kommer "för sent" in i situationen. Ofta tror vi kanske att vi som vuxna måste lösa barnens konflikter men som flera forskare (bl a Evaldsson 1993; Goodwin 1990) menar fyller barns användande av dispyter flera funktioner.

I LPO 94 under Mål och riktlinjer står det att läraren skall "förebygga och motverka alla former av kränkande behandling". Det mina resultat åskådliggör kan kopplas till det Bliding (2004) beskriver, att samma typ av handling/yttrande kan vara antingen kränkande eller på skoj beroende på situationens inramning. Kunskap om barns interaktion är viktig för att kunna förstå barns handlingar, exempelvis om de är kränkande eller inte. I inledningen av situation 2, "Du dreglar" är det svårt att avgöra om handlingarna ska förstås som ett förlöjligande, retande eller skämtande. Det kan kanske förklaras med att det som utomstående observatör kan vara svårt att avgöra vilket ramverk som gäller. Att som pedagog studera barns interaktion under längre tid är därför viktig för att kunna tolka barnens handlingar i samspelet med varandra.

Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. (LPO 94)

Med mer kunskap om innehållet i barns interaktion och hur de ramar in situationer kan vi som pedagoger förhoppningsvis möta barnen på ett bättre sätt och fullfölja vårt uppdrag såsom det beskrivs i styrdokumentet.

Egna slutsatser

Barnen signalerar och ramar på olika sätt in situationer om det är på skoj eller på allvar. Jag har funnit exempel på hur samma typ av handling/yttrande kan förstås olika av deltagarna beroende på vilken inramning situationen har. En sekvens visar också på hur situationens inramning/ramverk kan ändras under dess gång. I en annan sekvens försöker ett barn förklara innebörden av ett tvivelaktigt yttrande av att det bara var "på skoj". Avslutningsvis kan resultaten i denna undersökning ge exempel på att barnen genom olika handlingar (vilka kan kopplas till begreppet inramning) försöker visa på gemenskap och att de i dispyter formar olika allianser vilket även Evaldsson (1993) fann i sin studie.

Vidare forskning

Arbetets omfattning har inte möjliggjort att studera ämnet utifrån exempelvis ett genusperspektiv. Finns det en skillnad mellan pojkar och flickor i deras interaktion? På samma sätt kan man studera interaktion med perspektivet av ett mångkulturellt samhälle. Hur ser inramning och användande av olika teman ut utifrån ett mångkulturellt perspektiv?

Referenser

- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik -En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Bateson, G.(1999). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood; Ablex Publishing Company
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. & Rizzo, T. (1989). Disputes in the peer culture of american and italian nursery-school children. I A, Grimshaw (Red.) *Conflict talk*. Cambridge: Cambridge university press
- Eder, D., Evans, C. C., & Parker, S. (1995). *School Talk. Gender and Adolescent Culture*. New Brunswick, New Jersey; Rutgers University Press
- Evaldsson, A.-C. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Linköping: Linköping university.
- Evaldsson, A.-C. (2001). Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljöprogramsförorter. I Lindblad, S., & Sahlström, F.(Red.) (2001) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. New York: Harpher & Row
- Goffman, E. (1971). *Relations in public. Microstudies of the public order*. London: Allen Lane the Penguin Press
- Goodwin, M. H. (1990). *He-Said-She-Said. Talk as social organisation among black children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1987). Children's arguing. In S. U. Philips, S. Steele & C. Tanz (Red.), *Language, gender and sex in comparative perspective*. Cambridge: Cambridge university press
- Goodwin, M. H. (1982a) Instigating: Storytelling as social process. *American Ethnologist*. 9: 799-819.
- Goodwin, M. H. (1982b) Processes of dispute management among urban black children. *American Ethnologist*. 9:76-96.
- Heikillä, M. (2002). *Accessing childrens interaction-ethics and technology*. Paper presenterat vid ISA World Conference, Brisbane, Australien.

- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003) *Om användning av videoinspelning i fältarbete*. Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet
- Ivarsson, P-M. (2001). Om barns sätt att använda kulturella verktyg i förskolemiljö. I Lindblad, S.& Sahlström, F. (Red.). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm. Liber
- Johansson, B., & Svedner, P O. (2001). *Examensarbete i lärarutbildningen*. Uppsala: Graf tryckeri AB.
- Klerfelt, A. (1999). Fritidshem och Skola –olika miljöer för lärande. I Carlgren, I. (Red.) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Lindblad, S., & Sahlström, F (Red.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening –Bortom iden om den interaktiva illusionen*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
- Mauritzon, U., & Säljö, R. (2003). Jag vill va Simba å du ä Nala. I Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.), *Förskolan –barns första skola*. Lund: Studentlitteratur
- Maynard, D. (1985a). How children start arguments. *Language in society*, 4:1-30.
- Maynard, D. (1985b). On the functions of social conflict among children. *American sociological review*, 50: 207-223
- Strandberg, J., & Sahlström, F. (2001) *Ketchup eller Pikachu? Masskultur i barns och ungdomars interaktion i skola och förskola*. Presenterat vid Nordisk Förening för Pedagogisk konferens. Stockholm, Mars 2001
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Sockholm: Runa förlag
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Utbildningsdepartementet. (1994) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet. Lpo 94* Stockholm: Utbildningsdepartementet

Transskription:

Jag har tagit hjälp av Lindblad & Sahlström (2001) och deras presentation av transskription. Även Linderoths (2004) hanterande av sitt inspelade material har jag använt i presentation av excerpterna och analysförfarande.

Inledningsvis ges kort förutsättningar, i vilket fysiskt rum situationen utspelar sig och vad som inleder den.

Transskriptionen består av fyra kolumner:

1. Tur i excerpten
2. Deltagarens fingerade namn
3. Deltagarens tal (ibland med kommentar eller tecken som signalerar betoning, tonfall mm som har med läten att göra)
4. Handlingar och händelser i det fysiska rummet som jag anser påverkar interaktionsflödet och förståelsen av den samma.

Transskriptionssymboler:

Understrykning: innebär tal med start betoning.

(ohörbart): Yttranden som hörs men där det inte går att fastställa vad som sägs.

[: samtidigt tal. Ex. 1. sk[og ”skog” överlappas av ”ja”.
2. [ja

Information till föräldrar

Till föräldrar på Pirens fritidshem

Jag heter Magnus Karlsson och har tidigare haft min VFU (lärarpraktik) på ert barns fritids. Jag håller på att skriva mitt examensarbete som handlar om barns kommunikation och lärande i lekaktiviteter. Jag har genom era barns pedagoger på Piren fått möjligheten att få vara med några dagar varje vecka under 2-3 veckor framöver. För att studera detta område skulle jag vilja videofilma några aktiviteter under barnens vistelse på fritids. Materialet kommer bara användas för texten i examensarbetet. Gängse regler för sekretess och anonymitet i forskningssammanhang kommer att tillämpas. Skolans och barnens namn kommer inte att framgå i redovisningen.

För att kunna genomföra detta behöver jag Ert samtycke. Jag är därför tacksam om ni fyller i talongen nedan och lämnar den tillbaka till skolan under de närmaste dagarna. Om det är något ni undrar över, kontakta gärna mig på telefon nummer: 121 04

Jag samtycker

samtycker inte

till att mitt barn videodokumenteras i lekaktiviteter under vistelsen på fritids

Barnets namn:

Datum

Vårdnadshavares namnteckning

