



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Fritidshemmet som en tvångstidsverksamhet?

En kvalitativ studie om barns berättelser om fritid

Namn: Helene Fransson och Elina Berger
Program: Grundlärarprogrammet med
inriktning mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2018
Handledare: Live Stretmo
Examinator: Johannes Lunneblad
Kod: HT18-2920-009-LRXA1G

Nyckelord: Fritidshemmet, fritid, styrning, tidrum, diskurs

Abstract

Examensarbetets syfte är att studera hur barn dels talar om fritid och dels talar om fritidshemmet som plats och tidrum. En central tankegång i denna uppsats är att diskursen skapar möjliga eller omöjliga handlingar, omslutna av styrning och maktförhållanden.

För att uppnå syftet med denna uppsats vill vi besvara följande frågeställningar:

- Hur talar barn om fritid?
- Hur talar barn om fritidshemmet som plats och tidrum?

Vi har genom fem intervjuer med sammanlagt tio barn besvarat ovanstående syfte och frågeställningar och problematiserat fritidshemmet som tidrum i vad vi tolkar det som, en tvångtidsverksamhet. I val av metod, teori och analys har vi valt att utgå från Foucaults diskursbegrepp, detta med inspiration från Laclau och Mouffe i analysdelen.

I studien har vi kommit fram till att barnen talar om fritid utifrån *fritid som frihetlighet*, *fritid som tid för aktivitet(er)* och *fritid som "inte vardag"*. Fritidsdiskursen skapar här möjligheter att prata om fritid utifrån dessa perspektiv. I studien har vi också kommit fram till att barn talar om fritidshemmet som plats och tidrum som *fritidshemmet i relation till fri()tid* och *fritidshemmet i relation till hemmet*. Då som villkorad, aktivitets- och regelstyrd. Fritidshemsdiskursen är här mer likriktad i (o)möjliga sätt att (inte) tala om fritidshemmet. Sammanfattningsvis vill vi undersöka vad som är möjligt att uttrycka och inte inom ramen av (fritidshems)diskursen.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till barnen som valt att delta i vår studie och därmed möjliggjort den.

Innehållsförteckning

Förord.....	3
-------------	---

1	Inledning	5
1.1	Syfte och problemformulering.....	6
1.2	Disosition	7
2	Bakgrund	7
2.1	Policydokument	8
2.2	Konstruktionen av "nyttiga" medborgare	8
2.3	(Politisk) styrning av verksamheten.....	8
2.3.1	Bourdieu	9
2.4	Fritid.....	9
2.4.1	Fritid och tvångstid.....	9
2.5	Fritidshemmet.....	10
2.5.1	Vad tycker barnen?.....	10
3	Teoretiska utgångspunkter	11
3.1	Socialkonstruktionism.....	11
3.2	Diskursteori.....	12
3.2.1	Subjektuppfattning.....	12
3.2.2	Governmentality.....	13
3.2.3	Biomakt.....	13
3.3	Barndomssociologi	13
3.3.1	Barnperspektiv och barns perspektiv.....	14
3.4	Tidrum	14
4	Metod	15
4.1	Val av metod.....	15
4.1.1	Intervjuer.....	15
4.2	Urval	16
4.3	Tillvägagångssätt.....	16
4.4	Empiriskt material	17
4.5	Analys av data	18
4.5.1	Nodalpunkter och ekvivalenskedjor	18
4.6	Etiska överväganden	18
4.6.1	Generaliserbarhet	19
4.6.2	Reliabilitet	20
4.6.3	Validitet.....	20
5	Resultat och analys	21
5.1	Hur talar barn om fritid?.....	21

5.1.1	Fritid som en känsla av frihetlighet	21
5.1.2	Fritid som tid för aktivitet(er)	23
5.1.3	Fritid som "inte vardag"	25
5.1.4	Sammanfattning.....	26
5.2	Hur talar barn om fritidshemmet som plats och tidrum?.....	26
5.2.1	Fritidshemmet i relation till hemmet.....	26
5.2.2	Fritidshemmet i relation till fri()tid.....	28
5.2.3	Sammanfattning.....	31
6	Avslutande diskussion.....	31
7	Referenslista	35
8	Bilagor.....	37
8.1	Tillståndsblankett.....	37
8.2	Intervjuguide	38
8.3	Barnbrev	39

1 Inledning

Foucault (2003, s. 295) definierar fängelsesystemets startpunkt genom "kolonin" i Mettray vilken öppnade 1840. En uppfostringsanstalt för pojkar, menad att stå utanför straffsystemet. Foucault menar att "det är på en gång "ett kloster och ett fängelse, en skola och ett regemente" och att disciplinering i denna kombination når sin mest våldsamma utformning (Foucault, 2003,

s. 295). Att "kolonin" i Mettray tar fängelsesystemets yttersta uttryck och disciplinerings mest våldsamma utformning kan jämföras med följande citat från skolans värdegrund och uppdrag "i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Skolverket, 2018, s. 7).

En central tankegång i denna uppsats är att fritidshemmet som en institutionerad verksamhet organiserar barns tidrum. Rohlin (2001, s. 193) definierar tre diskurser vilka över tid konstruerat fritidshemmets pedagogiska (eller ibland, brist på pedagogiska) identitet. *En social arena, en socialpedagogisk arena* och *en utbildningspedagogisk arena*. Tidsmässigt sträcker sig denna uppdelning från slutet av 1800-talet (en social arena) till 1970-talet (en socialpedagogisk arena) till 1990-talet (en utbildningspedagogisk arena) till vad Rohlin benämner som det "moderna" fritidshemmet, vilket kan förstås som det nutida fritidshemmet. Genom Rohlin vill vi inte göra en historisk tillbakablick i (uppdelad) linjär bemärkelse utan menar att fritidshemmets verksamhet är ett resultat av politiskt skiftande uppfattningar över tid, perioderna vilka vi presenterat här ovan genomsyras dock alla av olika former av liberal styrning.

Holmberg (2018, s. 30) menar att det finns en rädsla för "moraliskt förfall" hos den yngre generationen om den institutionaliserade tiden uteblir. Samma idé lade grunden till dåtidens motsvarighet till fritidshemmet, arbetsstugan, under slutet av 1880-talet. Samtidens fritidshem kan sägas ta utgångspunkt i en fritidshemsdiskurs där utbildning ses som räddningen för barnet och barndomen. Holmberg menar att vad som ändrats är inte rädslan för moraliskt förfall, utan tanken kring vad som är meningsfullt i stället för och för att förhindra moraliskt förfall. Innan var det arbete som skulle upprätthålla den sociala ordningen, nu är det lärandet. Idealet har ändrats från arbete till lärande, men inte problemet.

Holmberg (2018, s. 7) menar att forskning kring fritidshemmet delvis är bristande, dels i jämförelse med forskning om förskole- och grundskoleverksamhet, dels eftersom fritidshemmet främst är en nationell/nordisk verksamhet. Internationellt har dock ett relativt nytt forskningsfält etablerats, *extended education*. Holmberg menar att detta forskningsfält på olika sätt problematiserar och belyser hur den icke-institutionaliserade fritiden organiseras för barn i olika samhällen. Vi vill i denna studie delvis undersöka hur barns icke-institutionaliserade fritid organiseras men framför allt hur barns institutionaliserade fritid organiseras. I relation till detta vill vi undersöka hur barn konstruerar fritid inom fritid- och fritidshemsdiskursen.

1.1 Syfte och problemformulering

Examensarbetets syfte är att studera hur barn dels talar om fritid och dels talar om fritidshemmet som plats och tidrum, detta i relation till annan tid. En central tankegång i denna uppsats är att diskursen skapar möjliga eller omöjliga handlingar, omslutna av styrning och maktförhållanden.

För att uppnå syftet med denna uppsats vill vi besvara följande frågeställningar:

- Hur talar barn om fritid?
- Hur talar barn om fritidshemmet som plats och tidrum?

1.2 Disposition

I relation till inledningen ovan kommer vi härnäst gå vidare till avsnittet som tar upp bakgrund och relevant tidigare forskning vi valt att ta del av i relation till studiens syfte och frågeställning. Därefter rör vi oss vidare till avsnittet där vi redovisar val av teoretiska utgångspunkter samt tankar kring dessa och hur de kan kopplas till just vår studie. I efterföljande metodavsnitt redogör vi för arbetsprocessen från val av metod och tillvägagångssätt till etiska överväganden och dilemman vi stött på. I det näst sista avsnittet kommer vi in på analysen där vi redovisar resultat och hur vi kommit fram till dessa för att sedan runda av hela studien med en avslutande diskussion. Här återkopplar vi till och problematiserar resultaten samt diskuterar vidare forskning inom ämnet.

2 Bakgrund

Vi kommer i detta avsnitt inleda med en kort redogörelse av för detta avsnitt relevanta policydokument för att därefter presentera forskning kring styrning av å ena sidan verksamheten, å andra sidan barnet. Därefter kommer vi redogöra för tidigare forskning kring fritid som begrepp och fritid som begrepp i relation till fritidshemmets verksamhet. Om forskning kring fritidshemmet är bristande (Holmberg, 2018, s. 7) är forskning kring fritidshemmet utifrån barns perspektiv än mer bristfälligt. Utifrån två studier vilka är baserade på intervjuer med barn kommer vi försöka presentera forskning vilka barn varit medkonstruktörer i.

2.1 Policydokument

. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2018, s. 22) står det att ”undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid” (Skolverket, 2018, s. 22). I *Fritidshemmet ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del* (Skolverket, 2016, s. 7) vidareutvecklas detta resonemang i relation till en meningsfull fritid.

Det kan handla om att upptäcka naturen, biblioteket, idrotten eller eget och andras skapande – och finna att just detta är meningsfullt. På så sätt kan undervisningen i fritidshemmet ge eleverna en möjlighet att utveckla egna intressen och tillit till sin egen förmåga, så att de kan skapa en positiv och utvecklande fritid på egen hand (Skolverket, 2016, s. 7).

Utifrån ovanstående citat drar vi slutsatsen att ”undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid” (Skolverket, 2018, s. 22) inte i relation till vad barnet ser som meningsfulla fritidsvanor utan vad samhället ser som meningsfulla fritidsvanor. Målet kan här ses som att barnet ska bli så självreglerande att hen skapar en positiv och utvecklande fritid, helt själv. Utifrån detta resonemang kommer vi redogöra för tidigare forskning.

2.2 Konstruktionen av ”nyttiga” medborgare

Holmberg (2018, s. 64) menar att fritidshemmet som utbildningsinstitution är den mest önskvärda av modeller av institutionalisering i ett samhälle som profilerar sig som en kunskapsekonomi där innehav av ett mänskligt kunskapskapital blir avgörande för den ”lyckade” människan.

Genom fritidshemmets undervisning pågår en administrering av barnen och en kontroll av samhällsutvecklingen via den autonoma, kompetenta och frivilligt delaktiga individen /.../, makten opererar därmed genom individens upplevda frihet på ett sätt som leder det fria valet till att bli det ”rätta” valet, i praktiken genom att det önskvärda valet är det enda möjliga alternativet (Holmberg, 2018, s. 64-65).

Här refererar Holmberg (2018, s. 64) liksom Börjesson och Rehn (2009, s. 92) till Rose och tanken kring frihet som makt. Friheten är aldrig fri, alltid diskursivt bunden, men ger skenet av att vara fri. Att barnet ska konstrueras har varit fast, *hur* barnet ska konstrueras har varit rörligt, beroende av den just nu dominerande fritidshemsdiskursen. I en målstyrd verksamhet konstrueras barnet i relation till målen, att bli en samhällsmedborgare vilken både passar in i normen av den lyckade ((ut-)bildbara) eleven och den lyckade (vidare(ut-)bildbara) samhällsmedborgaren.

Sammanfattningsvis menar Holmberg (2018, s. 65) att fritidshemmet och övriga utbildningsinstitutioner legitimeras genom tanken om Sverige som en kunskapsekonomi som via utbildning skapar (ekonomiskt) lönsamma samhällsmedborgare.

2.3 (Politisk) styrning av verksamheten

Rohlin (2001, s. 193) vill undersöka hur (den politiska) styrningen av fritidshemmet påverkar verksamhetens möjliga och omöjliga riktningar vad rör verksamhetens pedagogiska identitet. Genom en historisk tillbakablick analyserar Rohlin hur fritidsbegreppet kan uppfattas och

omvandlas i relation till fritidshemmets pedagogiska identitet. Olika tidsperioder har innefattat olika uppfattningar om vad tiden på fritidshemmet bör innehålla. Att tiden ska ordnas och dessutom ordnas som meningsfull har historiskt sett varit en central tankegång för verksamhetens pedagogiska identitet, att fritidshemmet nu ska ordnas som meningsfullt genom skapandet och omskapandet av barns fritid är däremot en samtida idé. Genom det "livslånga lärandet" och det vidgade undervisningsbegreppet legitimeras fritidshemmets verksamhet men också fritid som lärande och lärande som fritid. Utifrån detta perspektiv på kunskap det finns inte längre en distraktion mellan fritid och lärande.

Både Rohlin (2001) och Holmberg (2018) har i sina avhandlingar analyserat fritidshemmets verksamhet genom en problematisering av barns icke-önskvärda fria tid i relation till styrningen av å ena sidan verksamheten, å andra sidan barnet. Ur detta perspektiv blir det viktigt att skapa en förståelse för hur "fritid" och tidrummet fritiden verkar inom *kan* förstås.

2.3.1 Bourdieu

Bourdieu (1984, s. 202) refererar till Goffman som beskriver *public schools* som totala institutioner skapade för att kontrollera barn. Elever vilka studerar på public schools bor allt som oftast på skolans internat där de blir övervakade dygnet runt, alla dagar i veckan. För att eleverna ska bli lättare att övervaka, och för att skapa "nyttiga" elever, menar Bourdieu att platser och tider ordnas genom styrda aktiviteter. Idrottsplatsen blir en plats och tid där eleverna utövar en sund aktivitet samtidigt som de är lätta att övervaka. Det är på en gång ett hem och en skola.

2.4 Fritid

Olson (1999, s. 14) definierar fritid utifrån fyra olika perspektiv; *fritid som tidskvantitet*, *fritid som aktivitet*, *fritid som ett tillstånd* och *fritid som "holistiskt" begrepp*. Fritid som tidskvantitet definierar inte fritid i relation till fritid utan i relation till något annat, oftast arbete. Fritid blir viktigt endast i relation till något annat, vilket gör att fritid här ses som en relativt oviktig, överbliven tid. På ett liknande sätt definierar Svenska Akademien (2018) begreppet som "den del av dygnet och veckan som inte upptas av arbete, måltider och sömn". Genom sociologisk forskning omformades fritidsbegreppet under 1970-talet från att ses som en kvantitativ- till kvalitativ tid. Denna form av kvalitativ tid ses och definieras i relation till olika former av (tids)avgränsade fritidsaktiviteter. Fritid som ett tillstånd förstår fritid som ett mentalt tillstånd där känslan och känslan av frihetlighet definierar fritid som begrepp. Fritid får här en mer subjektiv innebörd. Inom detta perspektiv skapas en skillnad mellan "leisure" och "free time" där leisure skulle kunna förstås som en typ av kvalitativ tid kopplad till en känsla av hög frihetlig dimension. Detta till skillnad från free time vilken i stället skulle kunna förstås som en typ av kvantitativ, övrig, tid. Utifrån detta blir det relevant att separera och dela upp fritidsbegreppet i två fritidsbegrepp, en kvantitativ "fri tid" och en kvalitativ "fritid". Fritid som holistiskt begrepp ser fritidsbegreppet och människan ur ett helhetsperspektiv där fritid står för en typ av idealisering av mänsklig lycka. Inom detta perspektiv blir studier där relationer mellan arbete och fritid orelevanta men också omöjliga, där tydliga skillnader mellan arbete, fritid och människa upplöses.

2.4.1 Fritid och tvångstid

Undervisningen i fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i

elevernas behov, intressen och erfarenheter, men också att eleverna kontinuerligt utmanas ytterligare genom att de inspireras till nya upptäckter (Skolverket, 2018, s. 22).

Ovanstående citat är hämtat från *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2018, s. 22) och är de två inledande meningarna kring syftet med fritidshemmets verksamhet. Undervisningen i fritidshemmet ska erbjuda eleverna inte bara fritid utan en meningsfull fritid. Är en meningsfull fritid en institutionaliserad fritid, en ”nyttig” fritid som räddar oss från moraliskt förfall? (Holmberg, 2018, s. 20)

Hur skall vi då i ett svenskt sammanhang förstå ”fritiden”? Låt oss se närmare på ordet ”fritid”. Det består av två termer, ”fri” och ”tid” och pekar således ut en viss kvantitet tid som fri i någon mening. Därmed måste det också finnas en eller flera andra kvantiteter tid, som inte är lika fri som ”fritiden”. Denna tid måste följaktligen ses som en tvångstid eller bunden tid. Vi kan således göra en första distinktion mellan fritid och tvångstid (Olson, 1999, s. 15).

Olson (1999, s. 15) skapar en skillnad mellan fritid och tvångstid, vilket skapar en upp-/indelning av tiden. Denna uppdelning mellan fritid och tvångstid kan ses som särskilt relevant i en verksamhet vilken ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Detta samtidigt som verksamheten inte är valfri eller frivillig för barnet, utan beroende av vårdnadshavarens arbetssituation.

2.5 Fritidshemmet

Haglund (2009, s. 30-38) definierar fem diskurser vilka kan urskiljas i fritidshemmets verksamhet. *Afterschool-programs och fritidshem: en personlig upplevelse av fritid, tid på afterschool-programs och fritidshem sedd som överbliven tid, tid på afterschool-programs och fritidshem sedd som en tid för aktiviteter, tid på afterschool-programs och fritidshem sedd som en tid för ”nyttiga” aktiviteter, tid på afterschool-programs och fritidshem: ett holistiskt perspektiv*. Haglund menar dock att fritidshemmet sedd som en tid för ”nyttiga” aktiviteter är den diskurs som enligt Skolverket, via policydokument, är mest önskvärd. Det är ändå en otydlig avgränsning och att diskursen skulle ses som hegemonisk är osannolikt i förhållande till lokala diskurser och praktiker vilka ofta konkurrerar inom och med lokala fritidshem och nationellt, då i relation till i första hand policydokument. Haglund menar sammanfattningsvis att det behövs mer forskning inom området för att kunna precisera verksamhetens uppdrag och i förlängningen barns, via policydokument, rätt till en meningsfull verksamhet och fritid.

2.5.1 Vad tycker barnen?

I sin studie om hur barn ser på fritidshemmet i relation till det vardagliga livet lyfter Johansson & Ljusberg (2004, s. 183-190) hur barn beskriver skillnader och likheter mellan fritidshemmet och skolan. Barnen poängterar att det fortfarande handlar om en lärsituation på fritidshemmet men lärande av ett annat slag. I stället för det kontrollerande lärandet vid skolbänken och användandet av skolböcker menar barnen att lärandet som sker i fritidshemmet är ett mer socialt och praktiskt lärande. Barnen upplever även en skillnad mellan hemmet och fritidshemmet i den mening att hemmet uppfattas som en friare plats på en individuell nivå medan det på fritidshemmet erbjuds fler aktiviteter och variation i större utsträckning. Johansson & Ljusberg menar även att de sociala relationerna på fritidshemmet är en stor bidragande faktor till hur fritidshemmet upplevs. De sociala relationerna styr inte bara stämningen på fritidshemmet och barnen emellan utan också vad som görs och vilka lekar som leks. Beroende på detta upplevs fritidshemmet som mer eller mindre fritt i relation till hemmet och skolan.

Ihrskog (2006, s.166-169) följer i sin studie om barns relationsskapande i vardagen, en grupp barn från årskurs sex till åtta. Resultatet av studien visar på vikten av en nära kompis i den stora gruppen (skolklassen/fritidshemsgruppen) för att känna trygghet, gemenskap och deltagande vilka alla är viktiga komponenter i barns vardagliga identitetsarbete. Ihrskog menar att nära kompisrelationer bidrar till formandet av en meningsfull fritid. Ihrskog tar även upp platsens betydelse i relation till möjlighet till lek kompisar emellan efter skoltid. Huruvida man har gångavstånd till sin kompis eller bästis, och om de har platser att mötas på blir väsentligt för en meningsfull fritid.

Vi har i ovanstående avsnitt redogjort för rådande forskning inom området för vårt arbete. Med avstamp i Skolverkets (2018) beskrivning av undervisningen i fritidshemmet lyfter vi samhällets styrning av individen mot en "nyttig" medborgare för att därefter definiera fritid och fritidshemsbegreppet och avslutningsvis uppmärksamma sociala relationers och platsers inverkan på barns fritid i relation till fritidshemmet. Sammanfattningsvis verkar samtida forskning om fritidshemmets verksamhet vara överens om att fritidshemmet styrs med fokus på barns fritid, inte bara för skapandet av ett meningsfullt barn utan samhälle.

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer vi presentera de teoretiska utgångspunkter vår studie bygger på. Vi kommer inleda med en kortare redogörelse för vald teori innan vi specificerar denna genom relevanta begrepp och perspektiv på barn och barndom. Vi väljer här att se verkligheten som socialt konstruerad, detta med utgångspunkt i Foucaults diskursbegrepp (Danaher, Schirato & Webb, 2000, s. 45).

3.1 Socialkonstruktionism

Wenneberg (2000, s. 13-15) som vi kommer referera till i detta avsnitt använder sig av begreppet socialkonstruktivism. Vi kommer dock använda en annan benämning, *socialkonstruktionism*, det är innehållsmässigt samma perspektiv men vi väljer att använda oss av socialkonstruktionism för att tydliggöra den *konstruktion* verkligheten förstås som inom perspektivet.

Wenneberg (2000, s. 13-15) presenterar fyra socialkonstruktionistiska perspektiv. Socialkonstruktionism som *kritiskt perspektiv*, *sociologisk teori*, *kunskapsteori* och *ontologisk ståndpunkt*. Wenneberg gör denna uppdelning inom perspektivet för att belysa den mångtydighet teoribildningen inbegriper. Perspektiven innefattar allt från tanken om det "naturliga" som (enbart) socialt konstruerat till tanken om att ingenting ens kan existera som objekt/subjekt utan tolkningen av det. Utan någon annans uppfattning av/om det är allt endast odefinierbar materia.

I relation till de fyra socialkonstruktionistiska perspektiv som Wenneberg (2000, s. 13-15) presenterar förstår vi socialkonstruktionismen som en kunskapsteori där språket konstruerar omvärlden och skapar och omskapar möjliga/omöjliga handlingsalternativ. Med teoretisk utgångspunkt i socialkonstruktionismen som en kunskapsteori har vi valt att använda oss av diskursteori som teoretiskt och analytiskt verktyg.

3.2 Diskursteori

Vi kommer i vår studie ta teoretisk utgångspunkt i Foucaults diskursbegrepp.

Danaher, Schirato och Webb (2000, s. 31) menar att Foucault ser språket som ett avgörande verktyg för att konstruera verkligheten. Diskursen skapar språket och det är endast genom det *tillgängliga* språket som subjektet kan uttrycka sig. Diskursen skapar genom språket och användningen av språket den uppfattade verkligheten. Verkligheten och kunskapen är båda diskursivt bundna och diskursen kan här förstås som ett språk i "handling". Diskursen skapar verkligheten både lingvistiskt och materiellt. Winther Jørgensen & Phillips (2000, s. 42) exemplifierar detta genom att hänvisa till den kollektiva uppfattningen om barn och barndom. Om diskursen om barndom inte hade funnits alternativt sett annorlunda ut hade varken barn eller institutioner *för* barn funnits.

Danaher, Schirato och Webb (2000, s. 40) refererar till Foucault som beskriver hur diskursen skapar sanning genom att skapa en inramning genom regler vilka skapar "the truth". Utifrån denna sanning eller verklighet skapas sedan praktiker vilka kontrollerar och skapar människor i likhet med denna riktning. Sanningen inom en diskurs eller ett samhälle är alltid konstruerat av diskursen.

Foucault menar att diskursen kan analyseras på flera olika nivåer. Allt från diskursens formationer till diskursens mest grundläggande beståndsdelar till hur diskursen (re)produceras både lingvistiskt och materiellt kan analyseras (Danaher, Schirato & Webb, 2000, s. 45). Foucault har däremot inga konkreta analysmetoder, och vi kommer därför använda oss av två begrepp från Laclau och Mouffe i vår analys, *nodalpunkter* och *ekvivalenskedjor* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 121-122).

Vi menar, i likhet med Foucault och i motsättning till några andra perspektiv inom det diskursanalytiska fältet, att diskurser *är* abstrakta storheter, överordnade jaget.

3.2.1 Subjektuppfattning

Foucault (2011, s. 261) menar att subjektet skapas i diskursen. Foucault ser inte "jaget" som frånkopplat från diskursen. Jaget är snarare ett resultat av diskursen, och språket ett medium inte för subjektet utan diskursen. Utifrån Foucaults subjektuppfattning är jaget underordnat diskursen till den grad att vi endast kan verka i och genom diskursen. Det vi säger är inte det vi säger, det vi säger är det diskursen säger. Genom Foucaults subjektuppfattning är det därför

omöjligt att analysera hur jaget talar om fritid utan att samtidigt (och endast) analysera diskursen och de handlingsalternativ diskursen skapar.

3.2.2 Governmentality

Danaher, Schirato och Webb (2000, s. 95) menar att Foucault genom begreppet *governmentality* skapar en grundläggande teoretisering av det liberala samhället och det liberala samhällets styrningsform. Det är ur detta perspektiv på makt som Foucault sedan skapat begrepp som *biomakt*, *biopolitik* och *power/knowledge*. Foucault visar här hur statsmakter kontrollerar människor inte genom det "ociviliserade" våldet utan det "civiliserade" självkontrollerandet (Foucault, 2003, s. 13).

Börjesson och Rehn (2009, s. 49) menar att vi indoktrineras in i inte bara till att acceptera utan i det närmaste *kräva* statsmaktens olika kontroll- och adaptationsmekanismer. Vi vill bli kontrollerade, vi vill köpa 100 ml schampo- och balsamflaskor, vi vill lägga dem i en återförslutningsbar genomskinlig plastpåse som rymmer 1 liter och vi vill passera säkerhetskontrollen. Vi vill till och med (om vi måste) bli kroppsvisiterade. Allt för att vi inte ska dö.

I likhet med Holmberg (2018, s. 41) väljer vi att förstå skolväsendet som ett resultat av en samtida governmentality-diskurs. Ur detta perspektiv blir fritidshemmet bara en i raden av (själv)disciplinerande samtida verksamheter.

3.2.3 Biomakt

Börjesson och Rehn (2009, s. 50) menar att Foucault definierar *biomakt* som ett mer extremt men ändock "naturligt" resultat av governmentality-diskursen. I ett samhälle som kontrollerar människor genom "för allas bästa"-institutioner kan också kroppar och befolkningar kontrolleras. Institutioner kontrollerar medborgare genom blanketter och dokument, *något* som på något sätt är fränkopplat människan. Här kontrolleras däremot människan (fortfarande för allas bästa) på en rent biologisk nivå.

Där makten kanske tidigare satt i att en person med makt kunde bestämma över döden, via exempelvis makten att avrätta misshagliga individer, hävdar han här att den moderna makten handlar om att kontrollera människors liv på en direkt biologisk nivå. Här visar makten upp ett ansikte där man bara vill allas bästa, bara skapa en sund befolkning, bara hjälpa dig att inte skada dig själv (Börjesson & Rehn, 2009, s. 50).

Foucault menar här att makten är dold i de mest välmenande av idéer. Människor kontrollerar sig själva för att bli den "nyttiga" medborgaren. Ät rätt, träna rätt, sov rätt. Tillslut behöver ingen definierad makt övervaka oss, vi övervakar oss själva (Börjesson & Rehn, 2009, s. 50).

3.3 Barndomssociologi

Hardman (1973, s. 85) jämför barns situation i samhället och historiskt med kvinnors och menar att de båda är "dämpade grupper" i samhället. Intresse för att studera barn har aldrig varit en bristvara menar Prout och James (1990, s. 7-10), däremot har barnen själva inte getts en egen

röst i samhället. Vi ser på barndom i relation till Prout och James tanke om barndom som en social konstruktion. Barndomen konstrueras utifrån samhället och konstrueras och omkonstrueras utefter de strukturer och kulturer som återfinns i samhället. Barndom är inte något som härstammar från oss biologiskt, det är inte en medfödd egenskap som finns med oss naturligt utan något vi alla bidrar till att skapa och omskapa (1990, s. 7-10).

Qvortrups (1987, s. 27-32) studie om barndom som en social konstruktion beskriver hur barndom ses som en tid i livet, i skuggan av den vuxna åldern. Istället för att se och uppmärksamma barnen där de är i livet, som sociala och kompetenta personer, som "beings", har de definierats och definieras fortfarande i stora drag av vad som komma skall, deras "becomings". Lee (2001, s. 7-8) beskriver även han barndomen på detta sätt där barndomen konstant ställs mot vuxenlivet. De vuxna planerar barns liv till en så pass stor del att de i obetydlig grad tillåts vara självständiga och anses i relation till vuxenlivet som icke kompletta. Motiveringen för detta styrande av barns liv grundar sig i en god tanke om att hjälpa barnen förberedas och lotsas in i det vuxna livet. Återigen är vi tillbaka i tanken om den "lyckade" människan där det fria valet blir det rätta valet genom styrandet av den, för individen upplevda friheten (Holmberg, 2018, s. 64-65).

Rätten till makt och samhällets resurser ligger i dagens samhälle i de vuxnas händer. Den ojämnt fördelade makten leder till en styrning där de samhällseliga intressena införlivas utan vetskap om dessa intressen är eniga med barns och föräldrars intressen. Trots att vuxenvärlden menar att de ser till barns bästa blir styrandet över barns existens inte nödvändigtvis vad barnen faktiskt behöver då barn sällan blir tillfrågade. Qvortrup (1987, s. 27-32) talar om hur barn- och vuxenvärlden hela tiden rör sig närmare varandra och problematiserar huruvida det handlar om en sammansmältning av dessa två grupper eller intrång i barndomen. Individens rätt och värde i samhället är inget endast reserverat för vuxna. Barndomen påverkas till lika stor del av samhället som vuxenlivet men tas ändå inte på lika stort allvar. Barn behandlas inte som kompetenta individer med rätt att framföra sig egen historia vid ställandet av viktiga frågor.

3.3.1 Barnperspektiv och barns perspektiv

Qvarsell (2012, s.61-75) beskriver skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv där barnperspektivet speglar vuxnas tolkning av barns uppfattningar medan barns perspektiv avser barns faktiska uppfattningar. Här återfinns problematiken i att som vuxen ta ett barnperspektiv när man styr upp och planerar barns liv. Detta barnperspektiv blir automatiskt inte vad barn själva anser är deras eget bästa och uppfattas i och med detta, inte alltid som något positivt för barnen själva. I motsats till detta talar man om barns perspektiv som till skillnad från barnperspektivet handlar om hur barn uppfattar sin omgivning som kompetenta aktörer. Vuxna pratar i många sammanhang om att "se" barn, att barn behöver bli "sedda" av vuxna. Istället menar Qvarsell att det är den gemensamma respekten som saknas, en respekt för det barn berättar om sina liv, hur de uppfattar sin omgivning. Att lyssna blir av större betydelse än att "se", låta barnens egna perspektiv framträda låta de själva blir källan för sina förhållanden. I vår studie strävar vi efter att spegla barns perspektiv på fritid. Vi ämnar i vårt arbete att uppmärksamma barns perspektiv på, och barns egna tal om fritid och fritidshemmet som plats och tidrum där vi behandlar samtalen som kvalificerade svar från inom ämnet kompetenta individer.

3.4 Tidrum

Ellegård (2010, s. 171-176) tar i sin artikel upp hur individer rör sig mellan olika platser och tidrum och vad som sker på dessa platser. Hon beskriver hur en plats inte endast behöver

tillskrivas en ensam aktivitet utan kan erbjuda mängder av möjligheter beroende på situation och individ. Tidsanvändningen i vardagen samt hur vi rör oss mellan dessa tidrum under dagen och (i ett vidare perspektiv) i livet analyseras genomgående i artikeln. Ellegård beskriver några olika kategorier som alla ingår i vardagslivet som självklara delar, som ”måsten” för att kunna ”leva livet” till fullo. Dessa kategorier handlar om basala behov som att äta, sova, sköta sin hygien, ta hand om sitt hus, sitt sociala liv, sin utbildning och hur dessa rent praktiskt genomförs och samexisterar. Artikeln visar på likheter och skillnader mellan individers rörelse mellan olika tidrum och vilka aktiviteter som genomförs i dessa.

Förutom vardagens ”måsten” ställs vi hela tiden inför val som handlar om vad vi fyller vår överblivna tid med, vår fritid, vilket vi kommer se exempel på i vår analys av genomförda barnintervjuer. Vilka aktiviteter människor ägnar sig åt bestäms inte bara utifrån intressen eller sociala relationer utan påverkas också av restriktioner samhället styr oss igenom där man tvingas välja aktiviteter utifrån exempelvis ekonomiska resurser, familjeförhållanden eller arbetssituation. Vi kommer utifrån begreppen plats och tidrum analysera barns tal om fritid och fritidshemmets verksamhet för att upptäcka olika tidrum i barns fritid och hur dessa uttrycks i barns berättelser (Ellegård, 2010, s. 171-176).

4 Metod

I detta avsnitt skildras de metoder vi valt att nyttja under vårt arbete samt hur vi resonerat oss fram till användandet av dessa. Vi kommer även redovisa hur vi gått tillväga vid urval samt hur processen under arbetets gång har sett ut och kommit att utveckla sig. Avslutningsvis diskuterar vi etiska överväganden i relation till dilemman vi stött på under vårt arbete.

4.1 Val av metod

I vår studie utgår vi från kvalitativa metoder, detta på grund av val av frågeställning samt syftet med arbetet där vi fokuserar på barns tal om fritid och fritidshemmet som plats och tidrum. Vi vill utifrån ställda frågor, och barns svar på dessa försöka förstå deras resonemang samt se mönster i samtalen (Trost, 2010 s. 32). Ahrne och Svensson (2015, s. 8-10) använder kvalitativa metoder som ett övergripande begrepp för metoder vilka bygger på exempelvis intervjuer och observationer vars intention inte är att analysera data kvantitativt genom statistiska metoder och/eller verktyg. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 38-40) refererar till Warren som menar att kvalitativa intervjuer kan vara, eller ses som, socialkonstruktivistiska. Intervjuformen kan ses som ett guidat samtal där intervjuarens uppgift blir att tolka samtalet och den mening samtalet ger eller ges. Samtalet och den empiri som skapas genom samtalet ses här som en social konstruktion där mening skapas bundet till situationen. Vi kan bara konstruera empiri.

4.1.1 Intervjuer

Vi ser på intervjusituationen i enlighet med Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 118-121) som beskriver den som ett socialt samspel mellan intervjuaren och den/de intervjuade där bägge parter har en bidragande roll i forandet av intervjun. Winther Jørgensen och Phillips talar om halvstrukturerade intervjuer som i linje med ovan nämnda sätt att se på intervjusituationen

innefattar frågor uppdelade i teman. Dessa teman agerar hållpunkter för intervjun där man ser till att beröra dessa, där ordningen frågorna ställs i, eller exakta formuleringar av dessa hamnar i periferin för själva samtalet.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 37-39) beskriver olika former av intervjuer som alla är gångbara vid genomförandet av kvalitativa intervjuer. Vi har vid intervjutillfällena förhållit oss till frågorna i intervjuguiden och anpassat dessa utefter situationen och under intervjuns gång eventuellt kompletterat med frågor. Då vi arbetat med barnintervjuer har vi sett ett behov av att i stunden kunna omformulera frågor för att nå fram med den information som frågorna innefattar, hålla intervjun öppen. Detta för att barnen ska känna att frågorna inbjuder till ett samtal där hen får sin röst hörd och möjlighet att dela med sig av sin egen berättelse (Källström Carter 2015, s. 72-75). Beroende på sammanhang har vi stundom kastat om ordningen på frågorna för att kunna följa samtalets gång och på så vis även skapat oss en bredare kunskap om de intervjuades perspektiv. Risker med detta tillvägagångssätt, att blanda standardiserade frågor med mer flytande ”i stunden” frågor, kan vara att man snöar in sig i frågor som i efterhand kan komma att framstå som irrelevanta för arbetet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 37-39).

4.2 Urval

Redan från starten av vårt arbete hade vi en tydlig bild av att vi ville fokusera på barns uttryck och berättelser i vårt arbete. För att komma i kontakt med barn relativt tidigt i processen sökte vi oss till en början till skolorna där vi hade tillbringat vår verksamhetsförlagda utbildning. Detta visade sig ändå ta längre tid än beräknat och vi valde istället att kontakta föräldrar och barn i vår närhet som vi hade en relation till. Detta för att öka oddsen för mer givande svar och samtal med barnen, men också för att effektivisera processen ännu mer genom den direkta kontakten med barnens vårdnadshavare. I mailet till vårdnadshavarna skickade vi med en tillståndsblankett samt information om arbetet till både barn och vuxna. Tio barn valde att medverka, åtta flickor och två pojkar i åldrarna 6-11 år. Med avstamp i Ihrskogs (2006, s. 51-53) studie valde vi, i första hand, att fokusera på det faktum att barnen själva hade valt att medverka och bli intervjuade snarare än att fokusera på urvalet i relation till de deltagandes kön eller ålder. Ihrskog kommer i sin avhandling också fram till att barn, för att kunna känna mening, behöver diskutera det som är nytt och främmande med någon som man trivs med och som lyssnar och respekterar en. I förhållande till detta valde vi att intervju barnen i par samt att vi i största möjliga mån själva skulle ha en relation med de intervjuade.

4.3 Tillvägagångssätt

Vi har sedan tidigare blivit tilldelade en tillståndsmall (se bilaga 1) som vi har använt och förändrat i relation till vårt arbete. I mallen tas arbetets syfte, frågeställningar och informanternas rättigheter upp. Därefter skapade vi en intervjuguide (se bilaga 2) där frågorna är uppdelade utifrån teman gällande fritid. Platsen har barnen själva valt utifrån ett introducerande brev där vi presenterar och beskriver studien och intervjutillfället (se bilaga 3). Vi har i intervjuerna förhållit oss till frågorna men med samtalet som styrande för dessa. Intervjuerna har genomförts till största del sittandes men vi har även vid initiativ från barnen rört oss runt på den av barnen valda platsen, vilket i sig bidragit till samtalets helhet.

Två av fem intervjuer genomfördes i barnens hem, två av fem intervjuer genomfördes på offentliga platser och en av fem intervjuer genomfördes dels i barnens hem, dels på en offentlig plats. Gustafson (2006, s.38-41) beskriver platser som en social konstruktion som också är

fysiska, mentala och sociala. I ett samspel mellan barnen som aktörer, platsen och sammanhanget konstrueras och rekonstrueras barns sociala liv, nya relationer skapas och nya platser blir aktuella. I relation till detta valde vi att låta barnen själva välja platsen för intervjun vilket kunde bli allt från hemmet, fotbollsplanen eller danslokalen. När barnen valt en plats utanför hemmet har vi lagt mer vikt vid platsens betydelse i relation till samtalet än när vi har varit hemma hos barnen. Vi uppfattar det som att normer kring vad vi som intervjuare (inte) kan fråga om ändras när platsen är barnets hem. Platsen är inte lika tydligt avgränsad som offentliga platser vad gäller gränser mellan det personliga och privata, rummet och människan, vilket förändrar vad som kan frågas om. Här har vi därför valt att anpassa oss efter just platsen. Om vi befunnit oss i någons hem har vi justerat intervjun från att exempelvis börja med frågor fokuserade på platsens betydelse för barnet. Detta för att inte börja med ett övertramp och ta ett direkt kliv in i barnens privata sfär som hemmet kan vara. Vi tänker oss att en allmän plats som fotbollsplanen eller stallet inte blir att ”inkräkta” i det privata livet på samma sätt som det blir att ta steget över tröskeln in i någons hem, ett tidrum där barnen spenderar stora delar av sin dag.

Under samtliga intervjuer har vi använt oss av ljudinspelning med hjälp av mobiltelefoner. Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 123) menar att analysen inom det diskursanalytiska fältet delvis fastställer validitet genom att tydligt skriva fram utdrag från transkriberingarna vilka stärker och belägger analysens trovärdighet. I förhållande till vår analysmetod har det varit viktigt att i efterhand kunna gå tillbaka till vår konstruerade data.

4.4 Empiriskt material

Vårt material består av fem barnintervjuer som alla utförts i par. Barnen i paren hade från början en god relation, i fyra av fem par var barnen syskon, i ett av fem par var barnen nära vänner. Vi valde att intervjua barn som känner varandra men också barn vi själva hade en koppling till, detta för att få ett mer berikande och givande samtal mellan oss och barnen. Tre av intervjuerna genomfördes med en intervjuare, två av intervjuerna genomfördes med två intervjuare. De genomförda intervjuerna varierade i längd med allt från 13.35 minuter som kortast, till 29.02 minuter som längst. Vi har ämnat använda oss av samtliga intervjuer i vårt arbete trots att detta i slutändan inte blev fallet då vi inte fick användning för intervju ett.

Tabell 1. Tabellen nedan visar samtliga genomförda intervjuer, barn deltagande samt intervjuens längd.

Intervju	Intervjupersoner	Tid
1	1 och 2	27.08
2	3 och 4	29.02
3	5 och 6	13.35
4	7 och 8	20.20
5	9 och 10	14.04

Tabell 2. Tabellen nedan visa sammanfattning av samtliga genomförda intervjuer.

Intervjuobjekt	Antal personer	Total tid
Barn	10	103.69

4.5 Analys av data

Här kommer vi redovisa för den analysmetod vi har använt oss av. Det finns inga specifika analysmetoder för det diskursanalytiska fältet men liksom andra kvalitativa analysmetoder brukar exempelvis kodning vara ett inledande verktyg för vidare analys. Man börjar med identifiering av teman för att sedan skapa kategorier utifrån textfragment. Det är viktigt att identifiera krispunkter i samtalet, vilket innebär att den intervjuade exempelvis tvekar eller velar. Detta eller byte av pronomen från exempelvis "jag" till "vi" kan skapa en indikation om att den intervjuade skiftar diskurs (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 121-122).

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 121-122) refererar till Laclau och Mouffe som använder sig av begreppen nodalpunkter och ekvivalenskedjor för att "bena ut" diskursen. Vi kombinerar här vår teoretiska modell med lånade begrepp från Laclau och Mouffe.

4.5.1 Nodalpunkter och ekvivalenskedjor

En nodalpunkt är ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse. Inom till exempel läkarvetenskapen är "kroppen" en nodalpunkt kring vilken många andra betydelser utkristalliseras. Tecken som "symptom", "vänad" och skalpell" får i den medicinska diskursen sin betydelse fixerad genom att relateras till "kroppen" på bestämda sätt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 33).

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 33) refererar till Laclau och Mouffe som menar att det är viktigt att definiera nodalpunkter inom diskursen, detta eftersom det är ur nodalpunkterna och ur språket som diskursen etableras som "sann". Det är nodalpunkterna som definierar diskursen, eller diskursen som definierar nodalpunkterna, och utifrån detta får tecknet betydelse inom diskursen. Fritid blir något annat i fritidshemmets diskurs än i föreningslivets diskurs. Diskursen vilken tecknet är i fastställer hur tecknet ska uppfattas.

Genom att placera nodalpunkter eller signifikanter i *ekvivalenskedjor* inom diskursen kan tecknet få betydelse både genom vad det är och vad det inte är. Genom att ordna och sortera tecken på detta sätt kan motsatsförhållanden uppmärksammas (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 50).

4.6 Etiska överväganden

Vi kommer i vårt arbete förhålla oss till Vetenskapsrådets (1990, s. 7-14) forskningsetiska principer, informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet. Vi förstår detta som någonting att förhålla sig till men också som en inbyggd motsägelse där val av perspektiv och tolkning blir avgörande för förståelsen och användandet av de forskningsetiska principerna.

Hillén (2001) menar att det finns en skillnad i forskning med och av barn. Vi har i avsikt att forska med barn, detta för att lyfta barns perspektiv på fritid i relation till fritidshemmets verksamhet. I relation till de strukturella maktförhållanden som existerar mellan barn och vuxna, vilket exempelvis Qvortrup (1987, s. 27-32) diskuterar genom begreppen "being" och

“becoming” menar vi att det alltid finns strukturer vilka gör att barn hamnar i beroendeförhållande gentemot vuxna. Att vi lät barnen själva välja platsen för intervjun upplevde vi gav en positiv effekt på stämningen vid intervjun. Som intervjuare blev upplevelsen att man klev in i barnens tidrum där man kunde mötas på ett annat sätt än om vi hade setts på exempelvis en plats regelstyrd och dominerad av vuxna.

Vetenskapsrådet (1990, s. 9-11) menar att beroendeförhållanden inte bör förekomma mellan forskare och deltagare, vilket i sig kan anses vara en paradox, men tenderar att bli det än mer i forskning om, för eller med barn. Genom att forska med barn anser vi dock att vi försöker minimera detta beroendeförhållande. Källström Cater (2015, s. 68-74) beskriver hur den tydligaste skillnaden mellan att intervjua barn och vuxna är att det finns tydligt teoretiska perspektiv på barn och barndom vilka kommer till uttryck i intervjusituationer. Vi förstår liksom Källström Cater barn som sociala aktörer vilka medverkar i, skapar och omskapar sociala strukturer och verkligheter. I linje med detta och Johansson och Karlsson (2013, s. 184-186) syn på hur man som forskare bör förhålla sig till barn i en intervjusituation har vi valt att möta barnen på en nivå där vi behandlar dem som individer med förmågor och erfarenheter att förmedla. Genom ett sådant förhållningssätt menar vi att vi som intervjuare från start har försökt vara tillåtande och lyhörda i samtalen med barnen. Detta förhållningssätt öppnar upp för nya lärdomar, inte bara om barns tankar och reflektioner utan även om omgivningen runt omkring oss i stort.

Genom tillståndsblankett och brev innehållande information om arbetet riktade till både barn och vårdnadshavare, samt deltagarnas anonymitet (se bilaga 1 och 3) har vi förhållit oss till både informations-, samtyckes- och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 1990, s. 7-13). Vi har under arbetets gång varit uppmärksamma på att inte använda oss av intervjusvar som på något sätt kan äventyra deltagarnas anonymitet. Då vi valde att skicka mail med dessa uppgifter till föräldrarna fick vi inte möjlighet att själva möta barnen och fråga om de var intresserade av att medverka i arbetet. Detta ser vi som både positivt och negativt. Å ena sidan kan det vara så att barnen är mer benägna att säga som de faktiskt tycker och tänker i vårdnadshavares närvaro, utan utomstående vuxna inblandade. Å andra sidan hade också i åtanke att vårdnadshavarnas framförande av arbetet kunde blir missvisande och att det fanns en möjlighet att barnen skulle tacka nej på grund av detta. Vi kunde med andra ord bara förlita oss på vårdnadshavarnas utlåtande och hoppas att barnen skulle samtycka vid intervjutillfället. Om vi istället genomfört intervjuerna i skolmiljön hade vi mött barnen öga mot öga och haft möjlighet att framföra syftet med vårt arbete till barnen personligen. Huruvida detta hade varit ett bättre alternativ eller ej går att diskutera. Johansson och Karlsson (2013, s. 22-24) beskriver just denna problematik med att tillfråga barn om medverkan i skolmiljön. Barnen är inte bara vana vid att söka efter det ”rätta” svaret hos vuxna utan är också vana vid att det som sker i skolans lokaler är obligatoriskt, vilken skulle kunna vara en aspekt som påverkar barnens beslut kring deltagandet.

4.6.1 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskriver Svensson och Ahrne (2015, s. 26-28) som ett sätt att inom forskning värdera en studies trovärdighet. Detta innebär att utifrån forskningsresultat och konstruerad empiri kunna säga något om exempelvis en större grupp människor än de som deltagit i studien. Liksom reliabiliteten kopplas generaliserbarhet oftast till kvantitativa studier med icke dynamiska svar som lätt går att mäta. Detta betyder inte att man utesluter generaliserbarhet vid arbete med kvalitativa metoder. Istället försöker man på ett varsamt sätt finna individer eller sociala miljöer som på ett eller annat sätt påminner om de man undersökt. I vårt fall skulle vi exempelvis kunna jämföra barnens val av intervjuplats, skola/fritidshem barnen går på eller boendeområde för att finna likheter och skillnader mellan de barn vi valt att intervjua och barn i andra områden, kommuner eller länder. Svensson och Ahrne ger även som

förslag att jämföra studien med tidigare genomförda studier vilket i vårt fall visade sig något svårt då vi haft svårt att hitta tidigare forskning inom vårt specifika område.

4.6.2 Reliabilitet

Trost (2010, s. 131-133) beskriver hur reliabilitet i första hand är kopplat till studier som är baserade på kvantitativa metoder, när det handlar om mätningar av olika slag. För att en studie ska visa på hög reliabilitet ska den vara opersonlig, standardiserad. Vårt arbete (som ovan nämnt) är baserat på kvalitativa metoder då vi intresserar oss för samtalet och barnens tankar. Vi omfamnar förändringar under intervjuernas och arbetets gång vilket motsätter sig kriterierna för att ett arbete ska anses ha hög reliabilitet. Trost menar att det blir motsägelsefullt att tala om reliabilitet i relation till kvalitativa studier då vi inte använder oss av statistiska frågor och förväntar oss i och med detta inte heller statistiska och gemensamma svar av barnen.

4.6.3 Validitet

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 122-123) beskriver hur man kan bedöma om forskning är valid. Här spelar *sammanhanget* en stor roll där de konstateranden man gör i analysen ska fungera för att ge ett sammanhang åt diskursen. För att den diskursanalytiska redogörelsen ska verka övertygande och tillförlitlig för mottagaren är det av stor betydelse att elementen platsar och är en del av det större sammanhanget. Även analysens *fruktbarhet* tas upp som en väsentlig del i fastställande av validitet, hur väl utformad analysramen är samt huruvida den bidrar till förnyelse med nya tankar och tolkningar blir avgörande för forskningens validitet. Genom att låta våra teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning i ämnet genomsyra förhållnings- och tillvägagångssätt i arbetet ger vi texten en tydlighet och ett sammanhang. Vi försöker även arbetet igenom uppmärksamma olika tolkningsrepertoarer för att visa på olika möjligheter till tolkning av vårt material.

Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 123) skriver vidare om studiens *genomskinlighet* som även den blir avgörande för arbetets validering. Att på ett tydligt sätt påvisa exempel från, i vårt fall intervjuer, tillsammans med egna skildringar och tolkningar samt hur dessa sammanlänkas med litteratur och avhandlingar är något vi kontinuerligt tillämpar i vårt arbete. Detta för att mottagaren i största möjliga mån ska kunna följa processens alla steg och på så sätt skapa sig en egen tolkning och uppfattning samt på detta sätt kunna bedöma rimligheten i de slutsatser vi drar utifrån vårt material.

I detta avsnitt har vi redogjort för tillvägagångssätt och beslut vi tagit som lett vårt arbete framåt. Vi redovisar även dilemman vi stött på under arbetets gång och tankar och hantering kring dessa. Trots vetskap om risker och svårigheter i att intervjua barn valde vi just barnintervjuer på grund av vårt intresse för barns tal om fritid och fritidshemmet men också på grund av bristen på tidigare forskning baserad på barns berättelser. Vi tog även beslutet att intervjua barn vi sedan tidigare har en relation till vilket vi hoppades skulle bidra till ett mer givande samtal, vilket det också gjorde. Vi kunde dock senare under arbetets gång se hur barnens svar och berättelser trots dessa relationer stundtals upplevs som "tunna" och kortfattade.

5 Resultat och analys

Vi intresserar oss i denna studie för hur barn talar om fritid och fritidshemmet som plats och tidrum. I följande avsnitt kommer vi besvara våra frågeställningar, detta i relation till tidigare forskning. Inledningsvis kommer vi redogöra för vår första frågeställning och besvara denna genom att analysera vilka (o)möjliga sätt diskursen skapar utrymme för att tala om fritid på. Därefter kommer vi redogöra för vår andra frågeställning där fokus istället ligger på hur fritidshemmets verksamhet kan förstås utifrån barns tal om fritidsbegreppet.

5.1 Hur talar barn om fritid?

Vi kommer i denna del besvara frågeställningen *hur talar barn om fritid?* Detta genom att använda oss av tidigare forskning om fritid. Utifrån intervjuer med tio barn har vi valt ut utdrag ur intervjuer vilka vi anser kan bidra till att skapa en förståelse kring hur barn talar om fritid. Vi har i samtal med barn kunnat utläsa tre olika sätt att tala om fritid på inom fritidsdiskursen. Dessa kommer vi koppla till tre av Olsons (1999, s. 14) fritidsvetenskapliga perspektiv när vi besvarar vår frågeställning.

5.1.1 Fritid som en känsla av frihetlighet

Följande avsnitt kan i relation till tre av Olsons (1999, s. 14) fritidsvetenskapliga perspektiv ses som ett uttryck för fritid som ett tillstånd. Detta är ett perspektiv som på olika sätt återkommer i barns berättelser om fritid.

Barn 1 och barn 2 berättar om fritid som att man “får göra vad man vill”.

Helene återkopplar till detta:

Helene: Är det någon form av så här glad känsla typ?

Barn 7: Ah

Barn 8: Ja, när man typ kan vakna upp och bara: Ja! I morgon är det helg

Barn 8: ... Och då vaknar jag hur sent jag vill och jag slipper skolan, typ

Intervju 4

Vi väljer här att förstå det som att barn 8 talar om fritid som en känsla av frihetlighet som känslan av att ha ett val. Denna koppling gör vi för att barn 8 i sin konstruktion av fritid skapar en distinktion mellan helg och skola, där vi förstår helg som fritid och skola som tvångstid.

Tebelius (2012, s. 18) begreppsliggör den kollektiva uppfattningen av “fredagskänslan” som en social företeelse i relation till och som resultat av institutionaliseringen av samhället och fritid. Genom institutionaliseringen av fritid blir fritid i relation till exempelvis arbete. Vi förstår det som att denna fredagskänsla kan kopplas till det barn 8 talar om, både i relation till hur barn 8 skapar en distinktion mellan helgen och skolan och känslan av att vara ledig på helgen. I

relation till Tebelius förstår vi det som att barn 8 uttrycker en känsla av frihetlighet i ovanstående citat.

Fortfarande i linje med Olsons (1999, s. 14) perspektiv "fritid som ett tillstånd" ser vi i citatet nedan hur barn 7 och barn 8 på olika sätt talar om fritid som lediga stunder.

Helene har precis frågat om det behövs någon speciell känsla för att det ska kännas som fritid. Barn 7 och barn 8 resonerar kring huruvida aktiviteten eller känslan är mest betydelsefull. I relation till barnens diskussion frågar Helene följande fråga:

Helene: Men om, tänk, tänker ni att det är någon känsla som är mer...

Barn 7: Ja

Helene:...fritid än någon annan?

Barn 7: Ah, typ

Barn 8: När man får göra vad man vill

Barn 7: När man släpper loss

Intervju 4

Vi väljer här att förstå det som att barn 7 och barn 8 talar om fritid som en känsla av frihetlighet som känslan av att kunna göra "vad man vill". Denna koppling gör vi för att barn 7 och barn 8 upprepar gånger i intervjun återkommer till detta. Vi tolkar det som att barn 7 bekräftar barn 8's uttalande om fritid som känslan av att få "göra vad man vill" genom att beskriva det som en känsla av att kunna "släppa loss".

Vi förflyttar oss nu från intervju fyra till intervju tre. I jämförelse med barn 7 och barn 8 talar barn 5 och barn 6 om fritid som ett tidrum utifrån vad fritid inte är. Barn 5 och barn 6 svävar iväg från ämnet, Helene försöker styra tillbaka samtalet till att handla om fritid genom följande fråga:

Helene: Mm, okej... Och då skulle jag bara vilja så här återkoppla eller så här hoppa tillbaka till det vi pratade om innan med hur... Om vad som var fritid, om ni skulle kunna svara på den frågan en gång till vad skulle ni säga att det var då?

Barn 6: Fritid att eh, man liksom inte behöver vara i skolan och ha massa jobb

Barn 5: Läxor och så

Barn 6: Ah man kan liksom vara...Vara för sig själv kan man vara

Barn 5: Och liksom att det är fritt

Barn 6: Fritt ja

Barn 5: Och att man kan göra grejer själv och så att...

Barn 6: Det är fritt

Barn 5: Ah

Barn 6: Från skolan och så måste man göra jobb och arbete och så

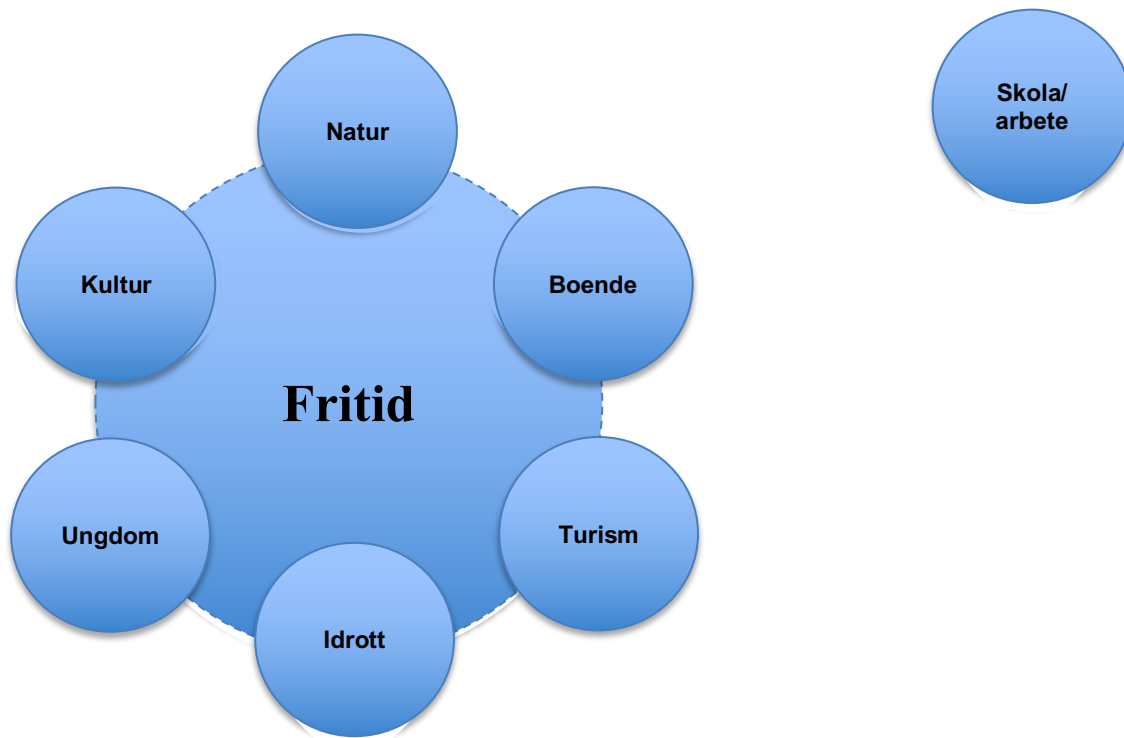
Helene: Mm

Barn 6: Så helt enkelt vara från skolan o...

Barn 5: Så fritt då

Intervju 3

Med inspiration från Olson (1999, s. 17) har vi skapat följande figur.



Med denna illustration vill vi tydliggöra att fritid är ett tvetydigt begrepp som i princip kan innefatta det mesta. Detta försöker Olson (1999, s. 17) visa genom att i figuren centrera fritid, men ändå knyta an till områden som på olika sätt definierar fritid. Vad som inte definierar fritid utan kan ses som en slags motsättning till fritid är skola och arbete. Skola/arbete-cirkeln har inte Olson med i sin figur. Vi har kompletterat figuren med denna cirkel för att förtydliga att fritid ofta definieras genom en motsattid för att begreppet i sig är så tvetydigt.

Vi väljer här att förstå det som att barn 5 och barn 6 talar om fritid som en känsla av frihetlighet genom att i likhet med figuren ovan definiera fritid och "fri" utifrån vad fritid inte är. Denna koppling gör vi för att barn 5 och barn 6 tillsammans konstruerar fritid genom att skapa en motsattid till den fria tiden vilken innefattar skola, jobb, arbete och läxor.

5.1.2 Fritid som tid för aktivitet(er)

Följande avsnitt kan i relation till Olsons (1999, s. 14) fyra fritidsvetenskapliga perspektiv ses som ett uttryck för fritid som aktivitet. Detta är ett perspektiv som på olika sätt återkommer i barns berättelser om fritid.

Helene inleder intervjun med följande fråga:

Helene: Alltså ordet fritid, vad det betyder?

Barn 6: Jag tror det är typ, asså, det är typ så här, vad man gör typ, kanske typ efter skolan typ så här, när man typ, asså

Barn 5: Nå sport eller nånting

Barn 6: Mm

Intervju 3

När Helene frågar vad fritid är svarar barn 6 att det är vad man gör "efter skolan typ så här". Barn 5 säger att det är "nån sport eller nånting". Vi förstår det här som att barn 5 talar om fritid som en tid för aktivitet. Här skulle "sport" kunna ses som en tid avgränsad från fri tid vilken ändå uttrycks som fritid i barn 5's konstruktion av fritidsbegreppet. I relation till att barn 5 talar om fritid som "nån sport" övergår vi nu till en analys av fritid som en tid för "nyttiga" aktiviteter.

Tebelius (2012, s. 29) menar att fritid underliggande styrs av verksamheter vilka har ett nyttigt och funktionellt perspektiv. Detta genom att exempelvis "välja" aktiviteter vilka har ett hälsofrämjande syfte. Börjesson och Rehn (2009, s. 50) använder sig av Foucaults begrepp *biomakt* för att problematisera hur institutioner, i detta fall skolan, kontrollerar barns kroppar. Frågan är dock om skolan över huvud taget behöver kontrollera barns kroppar, eller om skolan skapar självkontrollerande subjekt i den grad att de kontrollerar sig själva som om de blev övervakade? I relation till hur barn 5 konstruerar fritid som en tid för sport kan detta förstås som ett uttryck för det samhällseliga idealet om den nyttiga aktiviteten och fritiden.

Helene intervjuar barn 1 och barn 2 vid köksbordet där en förälder sitter med. Helene frågar vad barn 1 och barn 2 brukar göra på fritiden. Därefter frågar Helene barn 1 och barn 2 om det finns någonting de skulle vilja göra men inte gör. Denna fråga kan till viss del ses som ledande där fritidsbegreppet här initierar att fritid skulle vara en tid för strävan efter något annat. Helenes fråga kan här ses som ett uttryck för fritidsdiskursens begränsningar.

Barn 7: Mm...typ spela basket tycker jag är kul

Helene: Mm, vad brukar du göra barn 2?

Barn 8: Jag, eh... Brukar typ, olika men ibland så har jag gymnastik
/.../

Helene: Eh, ah du, då hoppa du in lite på den frågan för det är också så här om det finns någonting som ni skulle vilja göra på fritiden men som ni inte gör nu?

Barn 7: Ja, gymnastik då

Helene: Gymnastik, mm

Barn 8: Eh jag vet inte, typ

Förälder: Spela instrument kanske? Du står ju i kö i alla fall

Helene: Mm

Barn 8: Det visste jag inte

Förälder: Snart får du börja spela instrument

Barn 8: Det finns ingenting som jag typ, så här, asså

Intervju 4

Barn 7 uttrycker att hen spelar basket och vill börja i gymnastik. Barn 8 berättar att hen går i gymnastik. Barn 7 och barn 8's förälder kommer med förslag på svar till den ställda frågan, "spela instrument kanske? Du står ju i kö i alla fall". Barn 8 svarar "det visste jag inte" och "det finns ingenting som jag typ, så här, asså".

I citatet nedan refererar vi till Bourdieu (1984, s. 196) som hänvisar till skolans värld, men tanken kan appliceras på samhället i övrigt där det finns en uppfattning om att exempelvis sport står i motsättning till kultur.

Att värdera *uppfostran* och *bildning*, *karaktären* eller *viljan* mot *intelligensen*, *sporten* mot *kulturen*, det är att försäkra att det i själva centrum av skolvärlden finns en hierarki som inte kan reduceras till en ren skolhierarki (vilken privilegierar den andra polen i dessa motsatspar) (Bourdieu, 1984, s. 196).

Vi tolkar det som att Bourdieu (1984, s. 196) belyser den distinktion som i talet skapas mellan sport och kultur och uppfattningen om dem som motpoler. I det moderna samhället menar Tebelius (2012, s. 156) att "nyttiga" fritidsvanor uppmonstras och ses som en fråga om moral och etik. Tebelius nämner motion för en sund kropp och kultur för ett sunt intellekt.

Vi väljer här att förstå det som att barn 7 och barn 8 och föräldern talar om fritid som en tid för aktivitet(er). Denna koppling gör vi för att barn 7 och barn 8 och föräldern i sin konstruktion av fritid talar om fritid som en tid för "nyttiga" aktiviteter. Vad dessa aktiviteter bör innefatta är dock inte helt självklart.

5.1.3 Fritid som "inte vardag"

I genomförda intervjuer har vi uppfattat det som att barn talar om fritid som "inte vardag". I relation till Tebelius (2012, s. 172) kan vi förstå detta sätt att tala om fritid i relation till det västerländska upplevelsesamhället. Detta kan förstås som sökandet efter nya intryck och/eller upplevelser som en del av moderna fritidsverksamheter. I följande exempel finner vi olika sätt att tala om fritid som "inte vardag".

Barn 7 och 8 har berättat om en plats de gillar. Helene frågar varför:

Helene: Kan ni, ah, vet in, kan ni säga varför?

Barn 8: Mm

Barn 7: Jag vet inte

Barn 8: I Turkiet är det för att, vi brukar vara där med släkten typ, så här mormor och morfar och några andra kusiner *namn*, *namn*, *namn*, *namn*

Helene: Mm

Barn 8: Och, då så har dom typ så här, vi, det är oftast jättegod mat på restaurangerna och dom är så här, en grej, det är typ, det största jag gillar med Turkiet det är att alla är jätt...asså, dom är jättesnälla, det är nåt helt annorlunda med typ turkar och svenskar tycker jag

Helene: Mm

Barn 8: För att vissa svenskar när man säger typ "hej" dom bara, och så går dom bara förbi

Helene: Ah

Barn 7: Ah, asså dom, dom asså...

Barn 8: Och eh, i Turkiet säger man typ "hello" och dom bara "hej" och så går dom fram och gör så här typ *nyper sig själv i kinderna*

/.../

Barn 7: Jo, jag kom på en till sak, det är i Turkiet, puben i Turkiet, det är jättemysigt där tycker jag

Intervju 4

I citatet ovan exotifierar barn 8 "turkar". I vår analys väljer vi dock att se på samtalet som en konstruktion av tidrummet "inte vardag". Vi tolkar det som att barn 7 och barn 8 skapar en skillnad mellan tidrummet hemma och tidrummet utomlands där tidrummet utomlands konstrueras till något "bättre".

Olson (1999, s. 14) beskriver olika fritidsvetenskapliga synsätt där bland annat fritid som ett tillstånd och fritid som aktivitet nämns. Fritid som "inte vardag" kan ses i relation till båda perspektiven där den icke-varldagliga känsla och icke-varldagliga aktiviteten tillsammans skapar en helhetskänsla av "inte vardag". Barn 7 och barn 8 nämner i citaten ovan utlandsresor i sitt tal om fritid vilket vi kopplar till helhetskänslan av "inte vardag" som en känsla av ledighet liknande den känsla Tebelius benämner som "fredagskänslan" (Tebelius, 2012, s. 18).

I likhet med ovanstående citat talar barn 4 i nedanstående citat om Liseberg. Liseberg är en ständigt återkommande plats under genomförda intervjuer där platsen kopplas samman med fritiden som något utöver det vanliga.

Helene: Och vad, finns det nåt som ni skulle vilja göra efter skolan mer som ni inte gör?

Barn 4: Eh, åka till Liseberg

Intervju 2

Vi väljer här att förstå det som att barnen i detta avsnitt talar om fritid som "inte vardag" där icke-vardagliga situationer belyses. Denna koppling gör vi för att utlandsresor och Liseberg varit någonting som återkommit i i princip alla intervjuer.

Mossberg (2003) ser platser som till exempel nöjesparker och köpcentrum som upplevelselandskap vilket inbegriper en avgränsning av plats men också en avgränsning av möjliga handlingsalternativ på denna plats. Platsen överrepresenterar människan och utlovar löften om en ouppnåelig fritid. Platser som barnen refererar till så som Turkiet, puben och Liseberg kan alla förstås som upplevelselandskap vilka inbegriper ett löfte och ett ideal kring den perfekta fritiden och i förlängningen den perfekta känslan.

5.1.4 Sammanfattning

I jämförelse med Ihrskog (2006, s. 166-169) och Johansson och Ljusberg (2004, s. 183-190) anser vi inte att samtal kring kamratskapande har kommit upp i barns tal om fritid till den grad att vi kan förstå detta som en självklar del av fritidsdiskursen. Vi menar inte att detta behöver betyda att kamratskapande inte är en viktig del av barns fritid, snarare tvärtom, men där fritidsdiskursen skapar begränsningar för vad som kan sägas i diskursen. Hade vi som Ihrskog och Johansson och Ljusberg i stället skapat våra intervjufrågor i relation till en kamratdiskurs hade vi antagligen fått ett annat resultat där kamratskapande hade värderats högre. I övrigt har vi kunnat utläsa att fritidsdiskursen skapar ramfaktorer för hur barn kan tala om fritid. Detta kommer vi vidare diskutera i den avslutande diskussionsdelen.

5.2 Hur talar barn om fritidshemmet som plats och tidrum?

Vi kommer i denna del besvara frågeställningen *hur talar barn om fritidshemmet som plats och tidrum?* Detta genom att använda oss av tidigare forskning om fritid. Utifrån intervjuer med tio barn har vi valt ut utdrag ur intervjuer vilka vi anser kan bidra till att skapa en förståelse kring hur barn talar om fritidshemmet som plats och tidrum. Vi har i samtal med barn kunnat utläsa två olika sätt att tala om fritid på inom fritidshemsdiskursen.

5.2.1 Fritidshemmet i relation till hemmet

Barn 6 berättar i samtalet om att hen måste städa på fritids. Helene frågar "förutom att ni måste städa på fritids... Finns det något mer ni måste göra på fritids?" Barn 5 och barn 6 funderar innan de svarar "eh... eh... nä". Helene frågar då:

Helene: Nä... Eh, tycker ni att det är någon skillnad mellan att vara hemma och att vara på fritids?

Barn 5: Ah

Barn 6: Ja lite så där

Helene: Mm

Barn 6: Lite, för man, man måste så här... Eh, på fritids så måste man mer så här bli tillsagd eller så här att man...

Barn 5: Att man måste...

Barn 6: Göra och inte och så

Barn 5: Mm

Helene: Lite...

Barn 6: Man känner sig mer...

Barn 5: Hemma...då får man göra typ... Vad man vill

Barn 6: Man känner sig mer hemma där

Helene: Man känner sig mer hemma hemma?

Barn 5: Mm

Barn 6: Mm

Intervju 3

Vi väljer här att förstå det som att barn 5 och barn 6 talar om fritidshemmet som plats och tidrum i relation till hemmet. Denna koppling gör vi för att barn 5 och barn 6 jämför fritidshemmets verksamhet med hemmet där fritidshemmet är mer styrt genom "måsten" och att "man mer så här blir tillsagd". Den regelstyrning som barn 5 och barn 6 beskriver i sitt tal i relation till fritidshemmets verksamhet uppfattar vi som ett uttryck för att barn 5 och barn 6 inte ser det institutionaliserade (fritids)hemmet lika hemma som hemma.

I relation till Ellegårds (2010, s. 171) beskrivning av tidrum och Stretmos (2018, s. 42) beskrivning av ett institutionaliserat vardagsliv på HVB-hem kommer vi analysera barnens beskrivning av fritidshemmets verksamhet. Ellegård (2010, s. 171) skriver i relation till tidrum att människor för det mesta gör "flera olika saker på samma plats; bostaden används t ex såväl för att sova, äta, umgås, fostra barn, laga mat som för att städa. Det blir också allt vanligare att sitta hemma och jobba." Ellegård (2010, s. 171) menar att det finns ett behov av att studera "den mångfald av aktiviteter som utförs på samma plats, inte minst i hemmet".

Stretmo (2018, s. 3) skriver i sin artikel *Ungdomstid i (oviss) väntan - Mottagande av ensamkommande barn i Nacka kommun* om mottagandet av ensamkommande barn. Artikeln baseras på en studie där Stretmo under drygt två år följde ensamkommande barn och de verksamheter de var en del av. Syftet är inte att jämföra HVB-hem med fritidshem men det är båda platser vilka institutionaliserar barns fritid. Det är båda institutioner som är barnens fritid och (fritids)hem.

Sådana hinder kunde utgöras av det faktum att personalens vistelser i ungdomarnas vardagsliv styrdes av hur arbetsscheman lades på boendet och att ungdomarna hela tiden var medvetna om att personalen först och främst fanns där för att utföra ett arbete (Stretmo, 2018, s. 42).

Fritidshemmet är både en plats för elevers fritid och lärares arbetstid. Vi ser det som att en av flera bidragande orsaker till att fritidshemmet ses som ett "icke-hem" är att lokalen delas med personal som är där på arbetstid. Här används tidrummet på olika sätt beroende på vem du är. Att barnen är här på sin fritid kan ur detta perspektiv ses som en paradox.

Helene undrar om skolan och fritidshemmet delar lokaler, barn 9 och barn 10 säger att de inte delar lokaler. Därefter ställer Helene följande fråga:

Helene: /.../ alltså vad är skillnaden på fritiden hemma och fritiden på fritids?

Barn 9: Eh, att man typ, hemma kan man göra liksom om man säger typ lite mer olikare grejer än vad man kan göra på fritids

Helene: Mm

Barn 10: Mm

Barn 9: Så hemma såhär har man ju sina grejer och...

Helene: Mm

Barn 10:...kan typ göra vad man vill

Intervju 5

Helene: Eh och eh vad tycker ni att det är för skillnad på att vara hemma och på fritids?

Barn 4: Eh, hemma kan jag, man göra mer saker

Helene: Mm

Barn 4: Man kan välja vilken mat man vill ha

Intervju 2

Barn 9 talar om skillnaden mellan fritid hemma och fritid på fritidshemmet som att hen kan göra "mer olikare grejer" och "typ göra vad man vill". Barn 4 talar om skillnaden mellan valfriheten hemma och valfriheten på fritidshemmet som att man inte kan "välja vilken mat man vill ha". I relation till hemmet blir fritidshemmet en mer styrd plats. Vi väljer här att förstå det som att barn 4 och barn 9 talar om fritidshemmet som plats och tidrum som en villkorad fritid i jämförelse med hemmet.

I barnens berättelser om fritidshemmet har de beskrivit fritidshemmet i jämförelse med hemmet. Hemmet har i barnens berättelser talats om som det mest fria, skolan som det mest styrda och fritidshemmet som en slags villkorad frihet styrd av regler. Jensen (2011, s. 106) talar om fritidshemmets pedagogiska implikationer både som informellt och formellt lärande. Utifrån detta pratar han även om fritidshemmets verksamhet som informellt och formellt reglerad.

Vissa situationer som samling, matsituationer och regelstyrda aktiviteter är till viss del reglerade vilket gör dem formella. Andra situationer är nästan helt oreglerade, ur barnens perspektiv, vilket innebär att barnen utifrån eget intresse får välja vad och hur de vill göra (Jensen, 2011, s. 106).

Vad som inte är regelstyrda aktiviteter kan diskuteras men här förstår vi det som att Jensen (2011, s. 106) utgår från barnets (subjektets) perspektiv av upplevd valbarhet.

5.2.2 Fritidshemmet i relation till fri()tid

I relation till Foucaults (1987, s. 9-12) beskrivning av straffsystemets utveckling mellan 1757 och 1832 kommer vi analysera fritidshemmets verksamhet.

Foucault (1987, s. 9) refererar till d'Amsterdam som 1757 beskrev hur "Damiens" blev straffad och avrättad. Det var ett rent kroppsligt straff där kroppen bokstavligen slets i stycken genom att vardera arm och vardera ben spändes fast i sex hästar som slet itu kroppen. Detta genom att hästarna drog kroppen i olika riktningar.

Detta tog lång tid, ty de hästar som användes var inte vana att dra; istället för fyra fick man därför spänna för sex stycken, och när inte det heller visade sig tillräckligt, blev man tvungen att skära av senorna och hacka sönder lederna för att skilja den olyckliges lår från bålen (d'Amsterdam i Foucault, 1987, s. 9).

Vidare refererar Foucault till Faucher som sjuttiofem år senare, 1832, skrev ett reglemente för "Ungdomsfängelset i Paris". Ett reglemente inte helt olik många fritidshems tidsscheman. Nedanstående citat är ett kortare utdrag från detta reglemente.

ARTIKEL 21. *Måltider*. Klockan tio lämnar fångarna arbetet för att bege sig till matsalen; de tvättar sig om händerna och ställer upp i avdelningar på de olika gårdarna. Efter frukosten, rast till tjugo i elva.

ARTIKEL 22. *Undervisning*. När klockan är tjugo i elva slås en trumvirvel, fångarna ställer upp sig på led och tågar avdelningsvis in i skolan. Undervisningen varar två timmar, omväxlande ägnade åt läsning, skrivning, teckning och räkning.

ARTIKEL 23. Tjugo minuter i ett lämnar fångarna avdelningsvis skolan och beger sig till de olika rastgårdarna. Fem minuter i ett slås ånyo en trumvirvel och fångarna samlas på nytt i de olika verkstäderna.

(Byt ut fångar mot elever och trumvirvel mot visselpipa och fritidshemmets tidrum är beskrivet.)

Foucault ville genom denna jämförelse belysa hur straffsystemet på sjuttiofem år gick från en ociviliserad avrättning till ett civiliserat tidsschema.

Med Fauchers reglemente kvar i tankarna tittar vi på följande intervju:

Barn 8: Men på fritids så är det typ så här att på i alla fall tisdagar och torsdagar så ska vi gå slingan... Det är typ så här ett varv runt typ så här, vid skolan...

Helene: Mm

Barn 8: Så går man in i skogen och så går man typ så *målar en cirkel med händerna* sedan när man kommer till skolan så går man åt det hållet *pekar* så går man runt skolan så

Helene: Mm

Barn 8: Så det är inte jättekul tycker jag

Barn 7: Jag tycker fritid är när man är i skogen för att man kan hoppa på stenar och så här

Barn 8: Men jag tycker att hemma får man typ göra vad man vill och på fritids är det typ så här, typ mer styrt, så här...

Intervju 4

Barn 8 berättade att man ska gå "slingan" två dagar i veckan, på tisdagar och torsdagar. Om Helene uppfattade beskrivningen rätt skulle alla gå i en cirkel runt skolan. Barn 8 talar här om fritidshemmets tidrum som "inte jättekul" och "typ mer styrt" i jämförelse med hemmet. Barn 8 gör en skillnad mellan hemmet och fritidshemmet i form av styrning, där vi tolkar det som att berättelsen om att gå slingan exemplifierar en form av icke-önskvärd styrning.

Att alla ska gå i en cirkel runt skolan två dagar i veckan kan jämföras med vilket fängelsesystem som helst, men också med Fauchers "tjugo minuter i ett lämnar fångarna avdelningsvis skolan och beger sig till de olika rastgårdarna". Fritidshemmets tidrum kan här uppfattas som ett disciplineringsverktyg, vilket i detta fall används för att styra barns kroppar.

Vi väljer här att förstå det som att barn 7 och barn 8 talar om fritidshemmet som plats och tidrum som en styrd tid, detta i relation till en mer fri()tid.

Vi ser det som att "fritid" är en nodalpunkt inom fritidshemsdiskursen. Både Rohlin och Holmberg menar att det är nutidens fritidshems styrelseform. Därav drar vi slutsatsen att "fritid" inom fritidshemsdiskursen är "ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 33). Genom att knyta samman nodalpunkter eller signifikanter i ekvivalenskedjor kan likhets- och olikhetstecken mellan ord inom diskursen definieras. Fritid blir inom fritidshemsdiskursen delvis ett ord som genom att vara diskursens nodalpunkt "sätter agendan" för diskursen och delvis ett ord som genom att sättas in i en ekvivalenskedja blir motsatsordet till tvångstid.

Barn 7 och barn 8 har precis talat om vad fritid är när Helene undrar följande:

Helene: Mm, okej och då är det en tvärtomfråga också, vad som inte är fritid?
 Barn 8: Det är när man går i skola
 Barn 7: Det är...
 Helene: Mm
 Barn 8: Och på fritids tycker jag
 Barn 7: Va
 Barn 8: På fritids bestämmer dom typ vad man ska göra
 Barn 7: Nej
 Barn 8: Ibland är det typ såhär eh, ”idag måste alla vara ute och ta på sig eh, mössa”
 : Mm
 Barn 7: Ah men det är ju bra
 Barn 8: Och typ såhär, ah, men typ såhär man får välja mellan att gå in och spela brädspel eller gå upp i gläntan i kalla skogen...
 Helene: Mm
 Barn 8:..typ. Det är inte så kul, det kallar inte jag fritid iallafall
 Barn 7: Det kallar jag fritid. Sen kan man klättra i skogen och leka [...]
 Barn 8: Man kan klättra här hemma också

Intervju 4

Barn 7 och barn 8 har olika uppfattningar om fritidshemmets verksamhet. Barn 8 uttrycker att hen ser både skola och fritidshemmet som en motsattid till fritid. Hen beskriver detta genom att lyfta exempel på “valmöjligheter” som egentligen inte är valmöjligheter, man kan välja mellan att gå in och spela brädspel eller gå upp i kalla skogen. Barn 7 motsätter sig denna syn på fritidshemmet och menar att exempelvis regler kring att bära mössa eller inte är en önskvärd regel som är till för “allas bästa”. Avslutningsvis menar barn 8 att fritidshemmets verksamhet *inte* är fritid medan barn 7 menar att fritidshemmets verksamhet *är* fritid.

Om fritid är fritidshemmets nodalpunkt och (inbillad) fritid fritidshemmets tidrum blir nästa steg att analysera “fri”. Detta i relation till fri()tid eller fri tid.

”Som inte är fysiskt instängd eller hindrad, som bestämmer över sig själv, som inte är fast(bunden), som inte belastas av ngt, som inte låter sig hindras av begränsningar eller normer, som inte hindrar sinnena från att uppfatta det mesta, som inte kostar ngt.” (Svenska akademien, 2018)

Är fri(het) en utopi, ett ouppnåeligt tillstånd? Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 46) refererar till Laclau och Mouffe som menar att samhället är omöjligt. Tolkad som en objektiv storhet, totalitet, men som helhet kommer samhället alltid vara en imaginär storhet. Vad som (re)produceras och uppfattas som sant är en tillfällig sanning, en tillfällig social strukturering. Diskursteorins syfte är här att genomskåda myter vilka vi återskapas som sanning. Är fri(het) en myt, en imaginär storhet som vi agerar med som om den fanns? “Som inte låter sig hindras av begränsningar eller normer, som inte hindrar sinnena från att uppfatta det mesta” (Svensk ordbok) är tillstånd som inom diskursteori är en omöjlighet, du kan aldrig bli dig själv, bara fragment och tillfälligheter av dig själv, du är diskurser och diskurser är du.

Tid:

”En abstrakt men mätbar grundstorhet som kan uppfattas som analog med de rumsliga dimensionerna och omfattar det förflutna, nuet och det tillkommande, bestämt avsnitt av den grundstorhet som omfattar det förflutna, nuet och det tillkommande.” (Svenska akademien, 2018)

Enligt Svenska Akademien är "tid" en "abstrakt men mätbar grundstorlek" som "omfattar det förflutna, nuet och det tillkommande". I relation till fritidshemmet som verksamhet väljer vi här att se på verksamheten som tidrum som "analog med de rumsliga dimensionerna". Något vi uppfattar som en typ av rumslik, i förhållande till tidslig, plats.

Genom att se fritidshemmets verksamhet genom Olsons (1999, s. 15) uppdelning av fritid och tvångstid skulle verksamheten kunna förstås som ett försök till en meningsfull fritid i en tvångstidsverksamhet, vilket i sig är en paradox.

5.2.3 Sammanfattning

Vi tolkar det som att det finns ett genomgående mönster i barns tal om fritidshemsdiskursen. Verksamheten talas av barn som ett villkorat, aktivitets- och regelstyrt tidrum som innefattar både formell och informell tid. Barnen har talat om fritidshemmets tidrum i relation till hemmet och fri()tid, däremot inte i relation till skolan. Vi tolkar det som att fritidshemmets tidrum är svårt att definiera utan att definiera det utifrån andra mer eller mindre styrda tidrum.

Sammanfattningsvis skulle avsnittet delvis kunna förstås utifrån följande citat.

Till och med innan den sågs som ett sätt att "förbättra karaktären" (to improve character), enligt den gamla viktorska tron, sågs idrotten i *public schools* som ett sätt att *till minsta möjliga pris sysselsätta* ungdomarna, som de var ansvariga för på heltid. *Public schools* var totala institutioner, i Goffmans betydelse, som måste åta sig sin uppgift att skärma av ungdomarna från yttervärlden tjugofyra timmar om dygnet, sju dagar i veckan. Som en historiker noterar: När eleverna är på idrottsplatsen är de lätta att övervaka. De hänger sig åt en "sund" aktivitet (Bourdieu, 1984, s. 202).

Börjesson och Rehn (2009, s. 92) refererar till Rose och tanken kring frihet som makt. Friheten är aldrig fri, alltid diskursivt bunden, men makten vill ger skenet av att friheten är fri. I relation till Bourdieu (1984, s. 202) återkopplar vi till barn 2 i intervju fyra som lyfter fritidshemmets verksamhet som ett "val" mellan att spela brädspel eller gå upp i kalla skogen, "det kallar inte jag fritid i alla fall".

6 Avslutande diskussion

Vi kommer i detta avsnitt redogöra för och diskutera våra resultat. Därefter kommer vi ge förslag på vidare forskning och hur denna studie kan användas i teori och praktik.

Vi har definierat tre övergripande sätt som barnen i intervjuerna talar om fritid på; *fritid som en känsla av frihetlighet*, *fritid som tid för aktivitet(er)* och *fritid som "inte vardag"*. Fritid som en känsla av frihetlighet uttrycks i barnens berättelser om fritid som möjligheten att göra egna val. Det är inte bara valmöjligheten i sig utan känslan av att vara "fri" som värdesätts. Fritid som tid för aktivitet(er) uttrycks i barnens berättelser framförallt som sportaktiviteter av olika slag. Vi förstå det dock som att det inte nödvändigtvis behöver handla om sport utan andra på olika sätt tidsavgränsade aktiviteter vilka därav ses som fritid i stället för fri tid. Fritid som "inte vardag" uttrycks i barnens berättelser som något annat än vardag, detta exemplifieras i barnens berättelser genom olika typer av upplevelseaktiviteter.

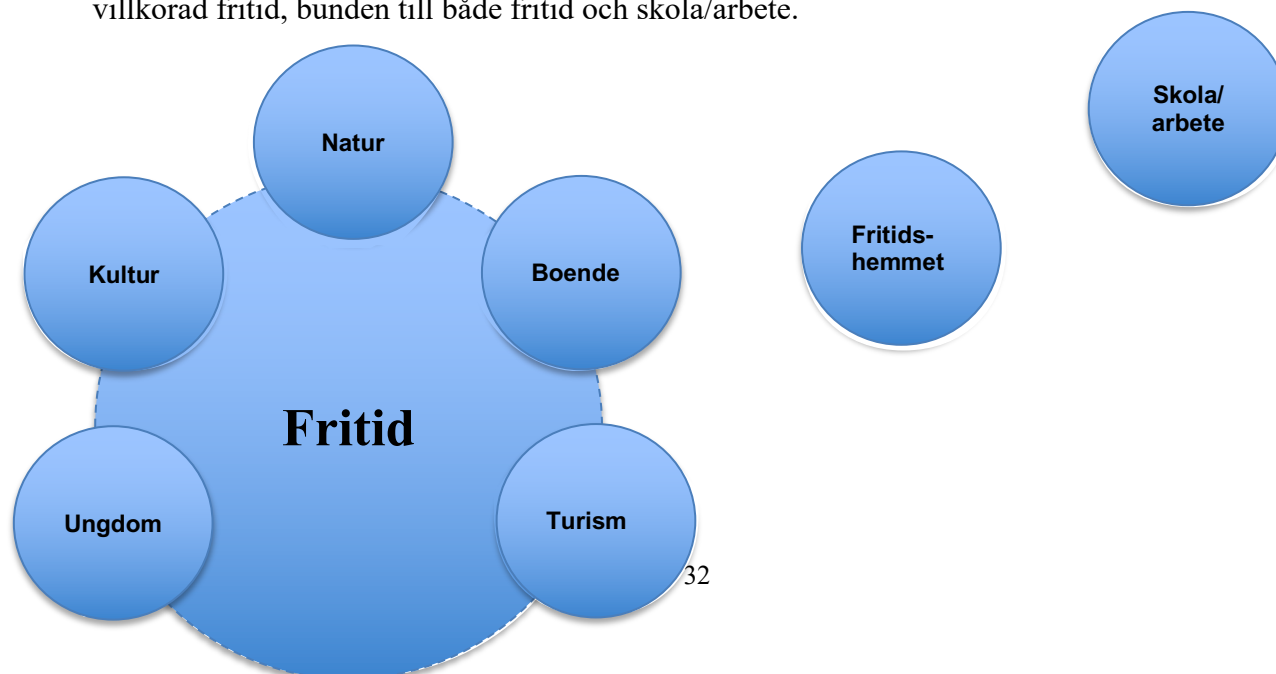
Vi ser det som att fritidsdiskursen skapar begränsningar för vad som kan sägas och inte sägas inom diskursen. Börjesson och Rehn (2009, s. 48) refererar till Foucault som använder begreppet *governmentality* för att beskriva samtiden. Detta begrepp belyser hur statsmakter genom subtila styrningsformer skapar självreglerande medborgare. Om vi förstår *governmentality* som den övergripande samhälleliga diskursen påverkar den också fritidsdiskursen. Disiplineringen blir en del av människans realitet och mentalitet till den grad att den påverkar människans (upplevda) frihet och fria tid.

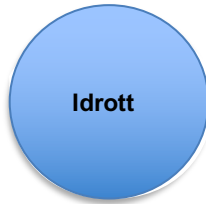
Fritid borde ju vara icke-villkorad tid, en tid annorlunda än lönearbetstid och med andra betingelser än arbetslivets krav på effektivitet och prestation. Med den protestantiska arbetsetiken och kapitalismens prestationsanda flyttas s.a.s. över på fritiden i form av ständig aktivitet och produktion av "nyttigheter", t.ex. i form av hälso- samt friluftsliv eller folkbildande verksamheter. (Eskilsson, 2000, s. 95).

I relation till Eriksson (2000, s. 95) menar vi att den produktion av "nyttigheter" som Eriksson talar om kan förstås i jämförelse med den subtila styrningsform som Foucault ser som en övergripande diskurs där fritidsvanor blir en del av det självreglerande subjektet. Utifrån detta skapar diskursen en begränsning av vad som kan sägas och inte sägas, där talet om den "onyttiga" människan blir omöjligt att uttrycka sig om inom diskursen.

Hur talar då barn om fritidshemmet som plats och tidrum? Inom fritidsdiskursen har vi definierat tre olika sätt som barn talar om fritid på. Detta tolkar vi som att fritidsdiskursen är mer tvetydig än fritidshemsdiskursen, där barn talar om fritidshemmet som plats och tidrum mer likriktat. Verksamheten talas av barn som ett tidrum vilket är villkorat, aktivitets- och regelstyrt i relation till dels hemmet, dels fri()tiden. Att barnen talar om skolan som en motsatstid till fritid men inte i lika stor utsträckning talar om skolan som en motsatstid till fritidshemmet förstår vi som att fritidshemmet inte lika tydligt är en motsatstid till tvångstid som fritid är utan snarare en verksamhet som innefattas av olika typer av tvångstid.

Med inspiration från Olson (1999, s. 17) har vi skapat följande figur. Vi vill genom denna figur illustrera hur fritidshemmet i barns tal om verksamheten beskrivits å ena sidan som fritid, å andra sidan som tvångstid. Fritidshemmet konstrueras i barns berättelser om fritid som en villkorad fritid, bunden till både fritid och skola/arbete.





Fritidshemsdiskursen är i barns tal om fritidshemmet mer likriktat än barns tal om fritid inom fritidsdiskursen. Detta skulle kunna tolkas som att fritidshemsdiskursen är en diskurs vilken är mer bestämd än fritidsdiskursen, detta eftersom vad som kan sägas och inte sägas inom fritidshemsdiskursen är tydligt begränsat. Detta kan dock ses som en paradox där fritidshemsdiskursen måste definieras genom andra diskurser. Att barn delvis beskriver fritidshemmet i relation till skolan förstår vi som ett resultat av att skoldiskursen är den normativa diskursen inom utbildningsdiskursen.

Svenska Akademien (2018) beskriver som vi nämnde tidigare ”fritidshem” som en ”lokal där yngre skolbarn kan vistas efter skoltid.” Haglund (2009) jämför i sin artikel svenska fritidshem med fritidshemmets amerikanska motsvarighet, afterschool-programs, vilket både skulle kunna översättas som och av amerikanska vårdnadshavare redan förstås och pratas om som en verksamhet som erbjuder ”efter skolan-aktiviteter”. Fritidshemmet ligger i Svenska Akademiens (2018) definition av verksamheten nära amerikanska afterschool-programs där fritidshemmet definieras och skapas i relation till skolan och skolans (slut)tid.

Utifrån det Haglund (2009) skriver tolkar vi det som att fritidshemmets pedagogiska implikationer skapas i relation till skolans. På ett liknande sätt kan vi se att fritidshemsdiskursen behöver ta stöd i andra diskurser för att förtydliga sig själv.

Förslag på vidare forskning

Holmberg menar att forskning där utbildningsväsendet ses i ljuset av olika styrnings- och disciplineringsformer är forskning vilken utvecklats under de senaste tjugo åren. Vi ser det därför som att vår studie är en del av den samtida synen på fritidshemmet och utbildningsdiskursen överlag.

Vi menar att forskning kring fritidshemmet bör utvecklas i relation till tanken om fritidshemmet som en verksamhet vilken både ska erbjuda barnen en meningsfull fritid samtidigt som det är en tvångstids-styrd verksamhet. Vi anser det också relevant att utveckla forskning kring detta område med barnen som utgångspunkt och medforskare. Vi anser att vi har bidragit till det fritidspedagogiska forskningsfältet genom att vi har låtit barn definiera fritid och fritidshemsdiskursen vilket är relevant i en verksamhet som ska utgå från barns fritid. Liksom Rohlin (2001) menar vi att det är problematiskt att en tvångstidsverksamhet likt fritidshemmet ”styr i namn av barns fritid”.

Vad är det egentligen som skiljer fritidshemmets färgglada “måndag till fredag”-scheman från “cellfängelset med sin rytmiska uppdelning av tiden”? (Foucault, 2003, s. 229)

Det är då knappast förvånande att cellfängelset med sin rytmiska uppdelning av tiden, sitt tvångsarbete, sina insatser för övervakning och betygsättning, sina normalitetslärare som övertar och mångfaldigar domarens funktioner har blivit straffsystemets moderna verktyg. Det är då inte heller förvånande att fängelserna liknar fabriker, skolor, kaserner, sjukhus, de liknar ju alla fängelser (Foucault, 1987, s. 229)

7 Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Svensson, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-16). Stockholm: Liber.

Ahrne, G & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Svensson, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Stockholm: Liber.

Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.

Börjesson, M., Rehn, A. (2009). *Makt*. Stockholm: Liber.

Danaher, G., Schirato, T., Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. Norfolk: SAGE Publications.

Ellegård, K. (2010). Tidsgeografisk visualisering av vardagslivet. *Geografiska notiser*, 4(1), 171-186.

Eriksson, L. (2000). Lediga stunder. I L. Berggren (Red.), *Fritidskulturer* (s. 71-99). Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Svensson, P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.

Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 111). Uppsala: Uppsala universitet.

Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid "afterschool-programs" och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(1), 22-44.

Hillén, S., Johansson, B. & Karlsson, M. (2013). *Att involvera barn i forskning och utveckling*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* (Doktorsavhandling, Doktorsavhandling i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet 2018). Stockholm: Stockholms universitet.

Hardman, C. (1973). Can There Be An Anthropology of Children? I J. Qvortrup, W. Corsaro, Honig (Red.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (s. 501-517).

Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2006. Växjö.

James, A., Prout, A. (red.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.

Jensen, M (2011). Fritidspedagogik-fritidshemmets teorier och praktiker. I A. Klerfelt. B. Haglund (Red.) *Informellt lärande i fritidshemmet* (s. 95-114). Stockholm: Liber.

Johansson, I., Ljusberg, A. (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Källström Carter, Å. (2015). Att intervjua barn. I G. Svensson, P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 68-80). Stockholm: Liber.

Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University.

Mossberg, L. (2003). *Att skapa upplevelser: från OK till WOW!*. Lund: Studentlitteratur.

Olson, H. (1999). *Ny start för fritidssektorn: ett försök till en fritidsvetenskaplig syntes*. Stockholm: Institutet för fritidsvetenskapliga studier.

Qvarsell 2012 Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (red.) (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

Qvortrup, J. (1987). *The sociology of childhood: introduction*. Esbjerg: Sydjysk universitetscenter.

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan* (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 41). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Skolverket. (2016). *Fritidshemmet ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Stretmo, L. (2018). *Ungdomstid i (oviss) väntan. Mottagande av ensamkommande barn i Nacka kommun* (FoU Södertörns skriftserie, 163). Södertörn: FoU Södertörn.

Tebelius, U. (Red.) (2012). *Fritid i senmoderna samhällen*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wenneberg, B. (2000). *Socialkonstruktivism*. Malmö: Liber.

Winther Jørgensen, M., Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

8 Bilagor

8.1 Tillståndsblankett

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

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2019. Examensarbetets syfte är att studera hur barn talar om sin fritid i relation till fritidshemmets verksamhet.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är; Hur talar barn om sin fritid? Vilka uttryck kring fritid kommer till uttryck i barns berättelser om sin fritid?

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med barn.

Undersökningen kommer att genomföras under perioden 19 november - 30 november 2018.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. Platsen där undersökningen kommer genomföras kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjlig att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev så snart som möjligt och återlämna detta till oss vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

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

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

E-mail: elina.berger@hotmail.com

Tel: 076 288 39 32

Med vänliga hälsningar
Helene Fransson och Elina Berger

Kursansvariga lärare: Live Stretmo (Grundläraryrket, inriktning fritidshem) E-mail:
Live.Stretmo@gu.se

8.2 Intervjuguide

Kan du berätta lite om den här platsen?

Vad gör du på fritiden?

Vad vill du göra på fritiden?

Vad är fritid?

Vad är inte fritid?

Skulle du kunna berätta om en plats du gillar?

Skulle du kunna berätta om en plats du inte gillar?

Skulle du kunna berätta om en plats där du vill vara men inte är?

Ser du detta (hänvisa till platsen) som fritid?

Behövs det någon speciell känsla för att du ska känna "detta är fritid"?

Vad brukar du göra efter skolan?

Vad skulle du vilja göra efter skolan?

Ser du fritids(hemmet) som fritid?

Är det någon skillnad mellan att vara hemma och på fritids(hemmet)? Vad är det för skillnad?

Vad är fritid?

Återkoppla till barnets berättelse genom att förhålla sig till vad, hur, varför-frågor.

8.3 Barnbrev

Hej!

Vi är två klasskompisar som heter Helene och Elina. Vi håller på med ett skolarbete och undrar om du vill vara med på en intervju som kommer handla om din fritid och vad du gör på din fritid.

Om du vill vara med ses vi gärna på en plats, du väljer var. Det kan till exempel vara en plats du gillar eller en plats du brukar vara på. Vi kommer vara på, och prata om, platsen.

Bästa hälsningar 😊

Helene & Elina