



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“Jag kan, jag vill”

En kvalitativ studie om fritidshemselevers berättelser om regler





Namn: Alexandra Schavon Skogh och Jesper Wallström

Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2023
Handledare: Mats Björkin
Examinator: Louise Peterson

Nyckelord: regler, fritidshem, regelarbete, kasam, jag kan, jag vill, samspel, kommunikation, regelkategorier

Abstract

Detta examensarbete handlar om elevers tankar om och relation till regler i fritidshemmet. Syftet är att undersöka hur lågstadieelever i fritidshem beskriver sin uppfattning och relation till regler. Vi söker svar på vad eleverna säger om regler och vilka utmaningar de upplever med att följa regler. För att få svar använde vi oss av semi-strukturerade intervjuer med totalt 16 lågstadieelever från tre olika fritidshem. Från tidigare forskning fick vi kunskap om elevers relation till regler och vad eleverna har sagt om regler i tidigare studier. Vårt teoretiska ramverk har främst bestått av Thornbergs regelkategorier, Antonovskys KASAM-modell och barndomssociologi. Vårt resultat indikerar att eleverna har en god förståelse för reglerna på sitt fritidshem och att de önskar mer inflytande över sitt sammanhang. Resultatet visar också att eleverna gör skillnad på olika typer av regler, och att somliga regler är viktigare än andra. Vi diskuterar också olika perspektiv på elevers regelarbete och möjliga faktorer som påverkar elevers relation till regler. Avslutningsvis formulerar vi en teori för vad elever behöver för att kunna följa regler, som vi döper till ”Jag kan, jag vill”. Teorin utgår från vårt resultat i kombination med andra modeller och teorier som rör motivation och välmående.

Förord

Vi vill tacka vår handledare, Mats Björkin, för goda samtal och för ditt stöd, och vår examinator Louise Peterson för att du stöttat oss genom hela utbildningen och varit en engagerad lärare. Därutöver vill vi också rikta ett varmt tack till våra handledare på VFU-platserna – Ewa, Michael, Sandra och Jan. Tack för goda samtal, för att ni visat förtroende för oss och hjälpt oss att växa som lärare.

Vi vill också tacka våra föräldrar för att ni alltid tror på oss och hjälper oss. Att ha tryggheten av en förälder som alltid ställer upp, gör att vi vågar pröva våra vingar och testa livet. Ni möjliggör vår utveckling som människor och är våra förebilder i vårt arbete med barn. Även våra partners förtjänar mer än ett tack för att ni stått ut med oss under studietiden och stöttat oss genom varje utmaning.

Till sist vill vi också tacka våra klasskamrater, kursare, vänner. Det har varit ett privilegium att läsa med er och vi har verkligen haft något speciellt tillsammans. Tack för att vi fick dela vår studietid med er.

Alexandra:

Jag vill tacka min extrafarfar, Göran Dave, som alltid funnits där för mig och stöttat mig genom min utbildning, som gick bort den 20 mars 2023. Göran Dave var inte bara min farfar, utan också en inspirationskälla för mig. Som professor emeritus hade han en otrolig passion för akademiskt arbete och forskning. Det är med en stor känsla av sorg jag inser att det här examensarbetet är den sista uppgiften i skolan, och den enda som min extrafarfar inte kommer få läsa. Han var alltid nyfiken på min akademiska resa och intresserad av att höra om mina framsteg. Trots att han inte var en formell mentor för mig, har hans intellektuella inverkan och entusiasm för lärande alltid inspirerat mig. Jag är evigt tacksam för att ha haft Göran Daves närvaro och stöd under min utbildning. Genom det här examensarbetet vill jag hedra min extrafarfars minne. Hans passion för kunskap kommer alltid att leva vidare i mitt arbete och mitt liv.

Innehållsförteckning

Förord.....	ii
Innehållsförteckning	1
1 Inledning	4
2 Relevant litteratur	6
2.1 Vad är regler?	6
2.2 Normer, regler och regelkategorier.....	6
2.3 Att få sin röst hörd	6
2.3.1 Att föra samtal om regler.....	7
2.3.2 Delaktighet	7
2.3.2.1 Barnets bästa.....	7
2.4 I fritidshemmet.....	7
2.4.1 Komplexitet	8
2.4.2 Barn och vuxna.....	8
2.5 Tidigare forskning	8
2.5.1 Regelforskning i historien	8
2.5.2 Thornbergs regelkategorier	9
2.5.3 Idrottsföreningen och skolan	9
2.6 KASAM – känsla av sammanhang.....	9
2.7 Stress- och belastningsmodellen.....	10
2.8 Yttre och inre motivation.....	10
2.9 Decis självbestämmandeteori	10
2.10 Sammanfattning	10
3 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	11
3.1 Vad är en regel?	11
3.2 Thornbergs kategorisering av regler	11
3.3 Barndomssociologi	11
3.4 Regelarbete	11
3.5 Beings and becomings	11
3.6 Barns perspektiv och barnperspektiv	11
4 Metod.....	13
4.1 Val av forskningsmetod	13
4.1.1 Semistrukturerade intervjuer	13

4.2	Intervjuernas genomförande	13
4.3	Intervjuguiden.....	14
4.4	Urval	14
4.5	Förhållningssätt.....	14
4.6	Etiska överväganden	15
4.7	Bearbetning och analys av empiriskt material.....	15
4.8	Metoddiskussion	16
4.8.1	Validitet och reliabilitet	16
4.8.2	Metodologiska svagheter	17
4.8.3	Vår utvärdering av undersökningen som helhet	17
5	Resultat.....	19
5.1	Vad är regler?	19
5.2	Reglernas betydelse	20
5.3	Lärare och regler.....	22
5.4	Fotbollsplanen.....	24
5.5	Vilka regler är svårast att följa och varför?	24
5.6	Vilka regler är lättast att följa?	26
6	Analys.....	28
6.1	Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?.....	28
6.1.1	Thornbergs regelkategorier	28
6.1.2	Relationella och skyddande regler.....	28
6.1.3	Barndomssociologiskt perspektiv.....	29
6.1.4	Ser lärare och elever på regler på samma sätt?.....	30
6.1.5	Sammanfattning.....	30
6.2	Vilka utmaningar beskriver eleverna gällande att följa regler?.....	31
6.2.1	Stress- och belastningsmodellen.....	31
6.2.2	Lärarnas regler	32
6.2.3	Motivation	32
6.2.4	Sammanfattning – varför bryter man mot reglerna ibland?	33
7	Diskussion	34
7.1	Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?.....	34
7.1.1	Skillnader mellan lärare och elever	34
7.2	Vilka utmaningar beskriver eleverna gällande att följa regler?.....	35
7.2.1	Inflytande.....	36

7.3	Vad behöver eleverna för att reglerna på fritidshemmet skall kunna följas?	36
7.3.1	Jag kan, jag vill.....	36
7.4	Sammanfattning	38
7.4.1	Vårt arbete i skolan och i vidare forskning.....	38
	Referenslista.....	39
	Bilaga 1.....	
	Bilaga 2.....	
	Bilaga 3.....	
	Bilaga 4.....	

1 Inledning

När jag kom runt hörnet av skolbyggnaden såg jag två elever stå och måla på väggen med akrylfärg. Förvånat frågade jag vad de gjorde och de kontrade genast med "Anna sade att vi fick måla!". Det trodde jag inte på för det minsta, så jag gick genast och frågade min lärarkollega, Anna, vad hon hade sagt. Hon hade ingen aning om vad jag pratade om, så vi pratade gemensamt med eleverna för att reda ut situationen. Det visade sig att Anna hade gått förbi medan de målade och inte sett dem. Eleverna tolkade Annas tystnad, frånvaron av en tillsägelse, som ett tillåtande.

1.1 Bakgrund

Vi har valt att undersöka regler då vi upplever en kommunikationsklyfta mellan lärare och elever kring regler. Vi menar att missförstånd uppstår då elever och lärare uppfattar och relaterar till regler på olika sätt.

"Vi har en ny elev i klassen, välkommen Amanda!", säger läraren. Alla tittar på Amanda, som krymper ihop i stolen. Ny skola, nytt klassrum, nya förväntningar på hur hon ska bete sig.

I varje klassrum finns regler och normer som sätter ramarna för elevernas och lärarnas beteende. Dessa skapar förutsägbarhet genom att eleverna vet vad de kan förvänta sig när de kliver in i klassrummet (Samuelsson, 2017) och underlättar samspelet elever emellan. Amanda, den nya eleven, behöver få till sig den nya skolans regler och förstå dem för att kunna delta i samspelet (Samuelsson, 2017).

"Spring inte i trappan!" ropar läraren efter eleverna. En av eleverna stannar tvärt och frågar "varför då?".

Regler är ofta omdebatterade i skolan. Kepsar, mobiltelefoner och snöbollar regleras ofta enväldigt av lärarna och elever får finna sig i vad som bestäms. Samuelsson (2017) beskriver att eleverna upplever reglerna som godtyckliga och att lärarna själva inte följer dem. Dessutom menar eleverna att logiken bakom reglerna är orimlig. Enligt oss finns det en kommunikationsklyfta i dagens skola som leder till missförstånd och osämja då regler inte följs. När regler finns och följs uppstår positiva effekter, till exempel främjas ett gott klimat i klassrummet där eleverna känner sig trygga med att reglerna följs, eller åtminstone att regelbrott tillrättavisas. Dessutom är tydliga regler viktiga för säkerheten på skolan (Samuelsson, 2017). Utifrån detta kan bristen på regler eller respekt för desamma leda till att säkerheten på skolan riskeras, konflikter kan uppstå och skolarbetet försvåras.

Reglers betydelse och funktion är ett välbeforskat ämne (Turiel & Weston, 1980; Thornberg, 2006), men hur eleverna uppfattar och förstår regler är än mindre undersökt. Vi menar att elevernas relation till och tankar om regler är viktiga ämnen att lyfta för att reducera kommunikationsklyftan kring regler och för att underlätta regelarbetet på fritidshemmet. Bland tidigare forskning vi har tagit del av saknas till största del ett fritidspedagogiskt perspektiv. Endast ett fåtal studier har gjorts på fritidshemmet. Thornberg (2006) skriver att den forskning som bedrivits på ämnet främst är inriktad på klassrumsregler, det vill säga regler som läraren sätter och som gäller i klassrummet. Därmed saknas forskning om andra typer om regler och särskilt utifrån fritidshemmets perspektiv.

Regler är tätt sammankopplat med elevernas fostran, något som i sin tur spelar roll för den sociala hållbarheten. Social hållbarhet är en viktig aspekt av hållbar utveckling (Sund & Sund, 2017). I ett socialt hållbart samhälle tillfredsställs invånarnas mänskliga behov och alla invånare är jämlika (Folkhälsomyndigheten, 2022). För att uppnå detta menar vi att en

demokratisk fostran i skolan och fritidshemmet är avgörande, och i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022) syns att demokratin skall genomsyra skolans verksamhet för att skapa en förtrogenhet med demokratins principer hos varje elev. Genom vår studie får lärare i fritidshem och andra skolanställda en värdefull insyn i elevernas tankesätt om regler, vilket kan vara till stor hjälp i samtal om demokrati.

1.2 Syfte och frågeställningar

Med målet att bidra med kunskap om regler och underlätta skolors arbete med regler är syftet med vårt arbete att undersöka hur lågstadieelever i fritidshem uttrycker att de uppfattar och relaterar till regler.

- Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?
- Vilka utmaningar beskriver elever i fritidshemmet när det gäller att följa regler?

2 Relevant litteratur

I kommande kapitel redovisas relevant litteratur för vårt arbete. Informationen i kapitlet kommer från en mängd olika källor, såsom statliga styrdokument, facklitteratur och forskning. Under rubriken "tidigare forskning" har vi samlat utvald forskning som gjorts på ämnet. I kapitlet återfinns också redogörelser för litteratur, modeller och teorier som varit grund för analys och diskussion av vårt resultat.

2.1 Vad är regler?

DeMarco och Fox (refererad i Thornberg, 2006) föreslår en definition av regler som "vad som är rätt eller fel i en given situation". De menar att regler antingen är förbud, tillåtelser eller förpliktelser, det vill säga saker du inte får göra, saker du får göra eller saker du måste göra. Utifrån denna definition kan sägas att regler kontrollerar människors beteenden och handlingar. Thornberg (2020, s. 28) förklarar regler som "formella normer" som är tydliggjorda genom exempelvis nedskrivande. Regler berättar hur människan skall agera i olika situationer, likt det som DeMarco och Fox (refererad i Thornberg, 2006) kommit fram till. Även i SAOL (u. å.) används ordet normer för att förklara regler, och regler beskrivs som påståenden som anger vad som anses vara normalt. Gren (2007) talar också om att regler kontrollerar beteenden och handlingar, och kallar regler för konkreta uttryck för normer.

Regler är alltså överenskomna ramar inom vilka människor verkar, som ger vägledning om vad som får och inte får ske under verksamheten. Regler är också tätt ihopkopplade med normer, men skiljer sig därifrån genom att vara tydliga, och dessutom beslutade om av människor.

2.2 Normer, regler och regelkategorier

Normer beskrivs i Svenska Akademiens Ordlista (2015) som "mönster varefter man i sitt handlande rättar sig". Normer handlar alltså om hur människor beter sig och de kallas ibland "oskrivna regler", då de ofta är outtalade. Thornberg (2020) kallar de outtalade normerna *informella* och menar att *formella* normer är det vi är vana att kalla regler, det vill säga nedskrivna eller överenskomna måttstockar för vårt beteende. Regler är alltså också "mönster" som vi rättar vårt handlande efter, men till skillnad från (informella) normer så är regler tydligt formulerade.

2.3 Att få sin röst hörd

Enligt Gren (2007) är det viktigt att barn gradvis ökar sin självbestämmanderätt. Barn behöver få möjlighet att utveckla sin autonomi i en takt som matchar deras mognad och livserfarenhet. Att antingen ge barn för mycket frihet eller begränsa deras autonomi för mycket kan ha negativa konsekvenser. För att underlätta detta behov av utveckling bör regler och normer anpassas efter barnens mognad och livserfarenhet. Genom att ha regler som är skraddarsyddas för barnen kan de gradvis ta ansvar och bli mer självständiga.

För pedagoger och lärare är det en utmaning att hitta en balans mellan kollektivets regler och barnets behov av självbestämmande. Kollektivets regler kan skapa en känsla av trygghet och främja samarbete, men samtidigt kan de också begränsa barnets autonomi och integritet. Därför är det viktigt att reglerna diskuteras och omprövas tillsammans med elever och kollegor för att säkerställa att de är relevanta och meningsfulla (Gren, 2007). Reflektion och diskussion kring befintliga regler är avgörande för att säkerställa deras syfte och värde.

Många regler kan ha fastnat i rutin utan att någon egentligen vet varför de infördes. Genom att ifrågasätta och ompröva reglerna visar man ett etiskt tänkande inom pedagogisk verksamhet och skapar möjligheter för förbättringar och anpassningar (Gren, 2007).

2.3.1 Att föra samtal om regler

Samtal om regler kan göras på olika sätt. Lilja (2013) menar att ett bra samtal om regler förutsätter att alla som vill får göra sin åsikt hörd. För att elever skall skapa förståelse för ett fenomen, behöver de få möjligheten att reflektera och uttrycka sig om fenomenet (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012). Det samtal som beskrivs av Lilja (2013), där läraren introducerar ämnet och presenterar sin syn på saken, för att sedan låta eleverna delta med sina perspektiv, ger utrymme för just detta. Även om samtalet kanske initieras av läraren, och även om läraren kanske har tolkningsföreträde om reglerna, så behöver eleverna få säga vad de tycker och tänker om reglerna, och känna sig lyssnade på.

2.3.2 Delaktighet

Det finns utmaningar kring att implementera delaktighet i svenska skolor med utgångspunkt i barns rättigheter, enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018). Skolan har haft ett tydligt uppdrag sedan slutet av 1940-talet att vila på demokratisk grund (Skolkommissionen, 1946, i SOU 1948:27), och dagens skola förväntas vara en demokratisk arena där barn ges möjlighet till delaktighet (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2022). Johansson & Ljusberg (2004) anspelar på en brist på delaktighet när de skriver om barnens missnöje med samlingen, då eleverna känner att de inte har möjlighet att vara delaktiga på sina egna villkor, utan att de helt styrs av de vuxnas regler och rutiner för samvaron.

2.3.2.1 Barnets bästa

Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter är det princip att alltid beakta vad som bedöms vara barnets bästa i frågor som rör barn. Vad som är barnets bästa behöver avgöras i varje enskilt fall och hänsyn ska tas till barns egna åsikter (UNICEF Sverige, 2018). Delaktighet är alltså en viktig faktor i att barnets bästa står i fokus.

2.4 I fritidshemmet

Lärandet som sker i fritidshem och i en integrerad verksamhet (förskola, skola och fritidshem) skiljer sig från det traditionella lärandet i skolan på flera sätt. I skolan är lärandet mer formellt och strukturerat, medan fritidshemmet har en mer informell och löst strukturerad miljö som främjar lärandet. Lärandet i fritidshemmet är ofta socialt och involverar regler för samvaro, och kunskap som handlar om sociala relationer och vanor är vanligtvis inte medvetet reflekterande utan uppfattas som naturliga inslag i vardagen (Johansson & Ljusberg, 2004). I fritidshemmet är lärandet i hög grad socialt och handlar mycket om att följa regler för samvaro, både specifika regler för lek och spel och mer allmänna regler för hur man ska bete sig mot varandra. Kunskap som rör sociala relationer och hur man förhåller sig till andra är vanligtvis inte något som man medvetet reflekterar över. Detta gäller både för vuxna och barn, och man tänker inte på dessa förmågor som något som kan läras eller utvecklas. Istället uppfattas denna typ av kunskap som något självklart och naturligt som ingår i vardagslivet och hur man interagerar med andra människor (Johansson & Ljusberg, 2004).

2.4.1 Komplexitet

Regler kan vara komplexa och svåra att förstå. Det kan vara utmanande att utforma och implementera regler på ett sätt som är begripligt för alla inblandade. Att komma till ett nytt fritidshem med nya lärare kan vara jobbigt eftersom de kan ha andra regler än de gamla och olika lärare kan vara mer flexibla med reglerna så att barnen blir förvirrade (Johansson & Ljusberg, 2004). Ulset (2018) belyser också hur ungdomars välmående kan påverkas av att de vuxna i verksamheten inte är konsekventa i sin regelhantering, och hur ungdomarna finner nya sätt att hantera vardagen för att komma runt det.

I vardagen på fritidshemmet utspelar sig ofta situationer där barnen förhandlar och tävlar om makt. Det kan handla om nya situationer, lekar, regler eller hur man bedömer resultat i spel, där olika åsikter och tolkningar kolliderar mellan barnen. Barnen har en stor roll i att bestämma innehållet i dessa processer genom sina handlingar, som kan vara att övertala, diskutera eller ta diktatoriska beslut som de andra måste följa för att få vara med. Barnen i denna miljö befinner sig i en ganska utmanande situation där det är viktigt att hävda sina rättigheter och få respekt från andra, både verbalt och fysiskt. De flesta barnen, även om inte alla, är duktiga på att hantera den sociala kod som råder på fritidshemmet och markera sin sociala position i förhållande till andra (Johansson & Ljusberg, 2004).

2.4.2 Barn och vuxna

Genom att prata med barnen och lära känna dem personligen, har vuxna en viss förståelse för hur barn upplever livet på fritidshemmet. Trots detta är det intressant att notera att mycket av barnens vardag och erfarenheter förblir osynliga för de vuxna på grund av att barn och vuxna lever i separata sociala sfärer på fritidshemmet. Detta skapar en segregerad miljö där reglerna varierar beroende på situation och aktivitet, såsom vem som bestämmer lekens innehåll och regler (Johansson & Ljusberg, 2004). Lek är en viktig arena där normer och värderingar kan formis och förändras, och det är vanligt att barn återkommer till samma typer av lekar under en längre tid. Trots att det finns vissa regler att följa och rättvisa att upprätthålla, är lekreglerna ofta föremål för förhandlingar och bestäms av de barn som deltar i leken och deras önskemål om lekens innehåll. Den som startar leken tenderar också att vara den som bestämmer dess regler. När det gäller lekar som sker utan vuxeninsyn är det vanligt att barnen är motvilliga att avslöja detaljer om lekens innehåll, vilket tyder på att det finns en "frizon" från vuxeninsyn som barnen vill skydda (Johansson & Ljusberg, 2004, s. 192).

2.5 Tidigare forskning

2.5.1 Regelforskning i historien

Tisak och Turiel (1984) undersökte barns tankar om regler, med särskild inriktning på moraliska regler och regler som skyddar (försiktighetsregler). Då syntes en skillnad i barns syn på moraliska regler och försiktighetsregler. Barnen ansåg alltid att det var fel att bryta mot moraliska regler, såsom "du får inte stjäla andras lunchpengar", men ibland uttryckte de mindre negativitet när det kom till brytandet mot försiktighetsregler, såsom "du får inte springa i korridoren". Enligt Weston och Turiel (1980) kan denna skillnad synas för att barnen värderar regeln utefter handlingen som regleras. Barnen tycker att det är värre att stjäla lunchpengar än att springa i korridoren, och därför är den regeln viktigare. Thornberg (2020) beskriver en liknande skillnad i barns syn på regler, där regler som rör interpersonella handlingar ses som viktigare än etikett. Detta fenomen beskrivs med begreppet *domäner*, och förklaras som att olika regler faller inom olika domäner (Thornberg, 2006). Inom den

moraliska domänen, där regelbrott medför personskada, är reglerna viktiga enligt barnen och bör inte förändras eller tas bort. Inom den konventionella domänen, däremot, påverkas inte andras välmående vid regelbrott, och dessa regler går att diskutera. Utifrån de fem regelkategorierna kan relationella regler placeras inom den moraliska domänen, och etikettsregler inom den konventionella domänen.

2.5.2 Thornbergs regelkategorier

I skolans värld talar Thornberg (2020) om fem regelkategorier. De fem är relationella regler, strukturerande regler, skyddande regler, personella regler och etikettsregler.

- Relationella regler handlar om hur man beter sig mot varandra, att ta hand om varandra och inte sår varandra. Exempel på dessa är "respektera varandra" eller "man får inte slåss".
- Strukturerande regler skyddar miljön man rör sig i, exempelvis genom att förbjuda klotter, och skapar ordning genom exempelvis handuppräkningsregler.
- Skyddande regler finns till för att säkerställa elevernas hälsa. De är ofta menade att förhindra olyckor eller främja god hälsa, till exempel kan det vara förbjudet att åka sparkcykel inomhus.
- Personella regler syftar till att uppmuntra elever att ta ansvar för det de gör, exempelvis att man ska vara en bra vinnare och förlorare i spel eller att man skall tänka efter innan man gör något.
- Etikettsregler är regler som finns till för att skapa en respektfull miljö, exempelvis att man inte äter med händerna eller att man skall använda ett trevligt språk.

En regel faller dock inte sällan inom fler än en av dessa kategorier, till exempel kan en regel om att man inte får kalla varandra för skällsord vara både en etikettsregel och en relationell regel, då den både handlar om hur eleverna skall bete sig mot varandra och om att ha ett vårdat språk. Vi kommer i arbetet att utgå ifrån dessa fem kategorier och dess kombinationer för att förstå elevernas uttalanden om regler. Vi kommer också att använda kategorierna för att tala om regler och förenkla diskussionerna vi kommer att föra.

2.5.3 Idrottsföreningen och skolan

Olssons (2012) visar att barn i en klubbmiljö accepterar och följer reglerna mer villigt i klubben än i skolan, och att delaktighet och inflytande inte är den avgörande faktorn för deras lojalitet med regler. Eleverna upplever i vissa fall att reglerna på skolan är mindre viktiga att följa. Olsson (2012) menar att delaktighet inte spelar någon större roll för elevernas vilja att följa regler, men framhåller relationernas och gruppkänslans avgörande roll för barns aktörskap.

2.6 KASAM – känsla av sammanhang

KASAM står för "känsla av sammanhang" och är en modell som skapades av Aaron Antonovsky. Antonovsky använde KASAM för att förstå varför vissa människor klarade av att överleva fruktansvärda förhållanden i koncentrationsläger medan andra inte gjorde det (Jakobsson & Lundgren, 2013). KASAM är ett begrepp som är betydande inom ett salutogent synsätt, som betonar människans hälsa och kapacitet till förändring. KASAM består av tre begrepp: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Modellen handlar om att kunna förutsäga händelseförlopp, kunna finna lösningar på problem, och att ha en positiv inställning

till livet. En hög grad av KASAM kan stärka självförtroendet och hjälpa en person att hantera oväntade situationer i livet (Jakobsson & Lundgren, 2013). KASAM kan också bidra till att främja barns välmående och trivsel (Lager & Brännberg, 2022).

2.7 Stress- och belastningsmodellen

Stress- och belastningsmodellen är en teoretisk ram som används för att förstå hur stress påverkar vårt beteende och hur olika faktorer kan bidra till att ett problematiskt beteende uppstår. Modellen visar hur vår stressnivå kan variera under dagen beroende på olika händelser och situationer som vi ställs inför. Vissa faktorer, såsom livssituation och förmågor, kan göra att vår grundnivå av stress är högre än andras, och dessa kallas grundläggande belastningsfaktorer. Stress- och belastningsmodellen hjälper oss att förstå hur lågstadieelever i fritidshem uppfattar och relaterar till regler genom att identifiera de faktorer som kan bidra till att eleverna har svårt att följa reglerna (Bühler m. fl., 2018).

2.8 Yttre och inre motivation

Yttre motivation syftar till att stärka ett beteende genom att erbjuda belöningar, till exempel guldmedaljer, eller bestraffningar, exempelvis minskad skärmtid. Detta kan användas för att påverka beteenden genom att erbjuda intressanta belöningar som visar på framsteg. Men belöningar fungerar endast om personen har förmågan att utföra uppgiften som belönas. Om personen har brister i färdigheter och förmågor kan införandet av belöningsystemet upplevas som en bestraffning, vilket kan leda till negativa effekter (Bühler m. fl., 2018).

Inre motivation uppstår när vi känner oss positivt inställda till en viss situation eller ett beteende, vilket leder till att vi vill göra mer av det. Vissa saker blir meningsfulla i sig själva. Forskning har visat att den inre motivationen väcks när tre grundläggande och allmänmänskliga behov blir tillgodosedda: kompetensbehovet, samhörighetsbehovet och autonomibehovet (Bühler m. fl., 2018). Vi använder framför allt inre motivation för att beskriva vad elever behöver för att kunna följa regler.

2.9 Decis självbestämmandeteori

Ryan och Deci (2017) presenterar en teori för inre motivation och menar att det finns tre aspekter som behöver tillgodoses för att uppnå inre motivation. De tre aspekterna är kompetens, samhörighet och autonomi. För att tillfredsställa kompetensbehovet behöver en elev känna att den kan, exempelvis så kan en uppgift vara på en nivå som eleven klarar av. Samhörighetsbehovet tillgodoses genom att eleven känner tillhörighet till gruppen. Autonomibehovet handlar om elevens delaktighet och möjlighet att påverka sin situation. När alla tre behoven uppfylls, kan eleven känna inre motivation. I vår diskussion tar vi upp Decis självbestämmandeteori som en aspekt av elevers regelarbete och använder den för att formulera våra tankar om vad som krävs för att elever skall vilja följa regler.

2.10 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att regler är väldiskuterat i forskningen utifrån flera perspektiv. Delvis har forskning gjorts på olika miljöer och åldrar, och dessutom jämförelser mellan vuxna och barn. Forskningen har också försökt kategorisera och tydliggöra reglers funktioner och syften. Slutligen finns det också forskning som har försökt finna svar på varför barn bryter mot regler och hur de relaterar till regler.

3 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

3.1 Vad är en regel?

Utifrån de definitioner som finns i tidigare forskning skapar vi en egen uppfattning om vad regler är. Vår definition är: “regler beskriver önskvärda handlingar och skapar därigenom ordning och trygghet”. Denna definition är det begrepp vi utgår ifrån under vår studie.

3.2 Thornbergs kategorisering av regler

Thornberg (2006) delar in regler i fem kategorier: relationella, strukturerande, skyddande, personella och etikettsregler. Relationella regler behandlar interpersonellt beteende, strukturerande regler fungerar som riktlinjer för verksamhetens fortgång, skyddande regler rör säkerhet, personella regler handlar om personligt ansvar och självreflektion och etikettsregler uppförandet i skolan och samhället som inte berörs av de relationella reglerna. Dessa kategorier hjälper oss att förstå och diskutera regler mer nyanserat och fördjupa vår förståelse och analys av elevernas tankar om regler.

3.3 Barndomssociologi

Kärnan i vår forskning utgår från ett barndomssociologiskt perspektiv. Barndomssociologin ser barnen som aktörer i sina egna liv (Kampmann, 2003) och ställer vuxnas förståelse för och bemötande av barn i centrum (Holmberg, 2020). Barnen är alltså människor i sin egen rätt, de är kompetenta och den plats i livet de befinner sig på är relevant, oavsett ålder och kunskaper. Barnens värde bestäms inte av deras framtida vuxenskap, utan av deras nutida existens som barn. I vår analys lyfter vi det barndomssociologiska perspektivet på vårt resultat för att åskådliggöra olika perspektiv på barns och lärares regelarbete.

3.4 Regelarbete

Regelarbete är ett förhållandevis nytt ord som myntats av Thornberg (2006) med betydelsen “vardagliga praktiker genom vilka deltagare skapar, upprätthåller, medierar och förhandlar om regler för vardagliga interaktioner (vår sammanfattning).” Vi använder uttrycket med just denna betydelse.

3.5 Beings and becomings

Beings och becomings är två sätt att beskriva barn utifrån barndomssociologi och utvecklingspsykologi. Enligt Kampmann (2003, s. 80) ser utvecklingspsykologin på barn som “becomings”, det vill säga ofärdiga produkter, någon som ska bli en färdig vuxen människa men som inte ännu är det. Inom barndomssociologin däremot ses barn som “beings”, människor i sin egen rätt och aktörer som är kapabla att hantera och påverka sin omgivning. Vi använder begreppen för att tydliggöra och synliggöra skillnader i lärares barnsyn.

3.6 Barns perspektiv och barnperspektiv

Barnperspektiv innebär fokus på erfarenheter och perspektiv från barns synvinkel och syftar till att främja barnens rättigheter och intressen (Holmberg, 2020). Begreppet har en viss association till FN:s konvention om barnets rättigheter och dess paragraf om barnets bästa. Genom barnperspektiv undersöks vad som är bäst för barnen och hur beslut från vuxna kan påverka dem (Holmberg, 2020). När vi talar om barns perspektiv utgår vi istället från vad barnen själva ser och upplever. På så vis blir det möjligt för barnen att göra sina åsikter hörda.

Vuxna kan aldrig se saker från barns perspektiv, men de kan lyssna på barnen och hjälpa dem att uttrycka sina perspektiv. Med barns perspektiv är de vuxna medvetna om att de inte kan se världen ur barnens infallsvinkel, vilket skiljer sig från barnperspektiv då de vuxna aktivt försöker inta barnens synvinkel på saker (Holmberg, 2020). Vi använder barnperspektiv och barns perspektiv för att nyansera analysen av hur lärare arbetar när de sätter regler i fritidshemmet.

4 Metod

4.1 Val av forskningsmetod

Barmark och Djurfeldt (2020) skriver att när man är intresserad av ett specifikt fenomen är det bäst med en kvalitativ metod med öppna frågor för att förstå dess komplexitet, nyanser och kvaliteter. För att kunna förstå elevers tankar om regler behöver vi ha öppna frågor och ge dem möjlighet att svara för att ge eleverna utrymme att resonera eller reagera (Trost, 2010). Således är en kvalitativ metod det bästa sättet att generera ett relevant källmaterial för elever i den här åldern, då kvantitativa metoder är mer omständliga och svårare att kontrollera kvaliteten på. Dessutom ger intervjusituationen oss en möjlighet att ställa följdfrågor och undersöka det eleverna säger på en djupare nivå än vad en kvantitativ metod erbjuder. Den kvalitativa metoden har som fördel att vi kan komma in “djupare” på ämnet och närmare de människor vi studerar (Ahrne & Svensson, 2015). Dock bör vi ta i beaktning att det är viktigt att genomföra intervjuerna på rätt sätt för att resultaten skall uppnå hög validitet (Ahrne & Svensson, 2015).

4.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Semistrukturerade intervjuer är en intervjuform som kombinerar både strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Denna metod ger oss en fördefinierad ram att följa, men ger också utrymme för spontana och icke-planerade frågor och följdfrågor (Denscombe, 2018). Semistrukturerade intervjuer är särskilt lämpliga för att samla in djupgående och detaljerad information, eftersom vi har möjlighet att ställa uppföljningsfrågor och utforska ämnen mer ingående. Metoden ger också möjlighet att anpassa situationen efter deltagarnas prioriteringar och åsikter, och vi kan justera inriktningen under intervjun (Denscombe, 2018). Semistrukturerade intervjuer ger också möjlighet till direktkontakt med deltagaren, vilket möjliggör kontroll av data under tiden som de samlas in. Det kan också vara terapeutiskt för deltagaren, som finner nöje i att kunna prata utförligt om sina idéer med en person vars syfte är att lyssna och notera utan att vara kritisk (Denscombe, 2018).

4.2 Intervjuernas genomförande

Vi kontaktade tre skolor i vårt närområde där vi hade kontakt med lärarna sedan innan. Vi valde att inrikta oss på fritidshem som vi själva aldrig hade arbetat på, för att undvika att elevernas relation till oss påverkade svaren. Vi fick positiva svar från samtliga tre fritidshem och höll därefter kontakt med lärarna via e-post. Under vecka 14 besökte vi fritidshemmen för att informera eleverna, svara på frågor och dela ut tillståndsblanketter (se bilaga 4), och under vecka 15 genomfördes intervjuer på två av fritidshemmen. Det tredje fritidshemmet besöktes under vecka 16. Vi spenderade en dag på vardera fritidshem och intervjuade 2-8 elever per fritidshem, totalt 16 elever. Vi genomförde semi-strukturerade intervjuer och eleverna deltog enskilt eller i par. Intervjuerna genomfördes på ostörda platser och varje intervju tog mellan 15 och 35 minuter. Under intervjuerna fick eleverna besvara frågor om vilka regler som finns på skolan, vad de tycker om dessa, vilka regler som är svåra att följa och andra liknande frågor. Hela intervjuguiden finns i bilaga 1. Innan intervjuerna startade spenderade vi en liten stund med småprat med eleverna för att lära känna varandra och skapa en trevlig stämning i rummet. Därefter informerade vi eleverna om konfidentialitet och samtycke och startade intervjun. Intervjuerna spelades in med diktafonverktyg på våra telefoner. Vi valde ljudinspelning över fysiska anteckningar för att kunna fokusera helt på samtalet och undvika att eleverna blir distraherade av antecknandet. Efter intervjun småpratade vi åter med eleverna och de fick, om de ville, lyssna på en kort del av inspelningen. Enligt Doverborg och

Pramling Samuelsson (2012) är det viktigt att eleverna får lyssna på en del av sin intervju och många elever uppskattar det.

4.3 Intervjuguiden

Under vårt arbete använde vi en intervjuguide (se bilaga 1) som innehöll öppna frågor relaterade till syftet med vår studie. Genom att ställa breda frågor kunde vi få deltagarna att fritt uttrycka sina tankar och perspektiv på ett personligt sätt (Rennstam & Wästerfors, 2015). Vi anpassade frågorna för att skapa en avslappnad och öppen atmosfär under intervjun.

4.4 Urval

I vår forskningsstudie om elevers tal om sina tankar, uppfattningar och åsikter om regler i skolan valde vi att använda både målstyrt urval och bekvämlighetsurval som urvalsmetoder för att inkludera olika typer av deltagare och få en så mångsidig bild som möjligt (Bryman 2018).

Utifrån studiens behov identifierade vi vår målgrupp som elever i förskoleklass samt årskurs 1 och 2 i en kranskommun till Göteborg, där vi ville undersöka elevers perspektiv på regler i fritidshemmet. Bryman (2018) förklarar att när urvalet bestäms av studiens behov är det ett målstyrt urval. För att inkludera elever från olika fritidshem valde vi att kontakta fritidshem på tre utvalda skolor i kommunen. Vi intervjuade alla elever som hade lämnat in en korrekt ifylld tillståndsblankett, samt var på plats när vi besökte fritidshemmet. För att komplettera vårt målstyrda urval använde vi också bekvämlighetsurval, för att underlätta logistiken för oss samt säkerställa att vi kunde genomföra studien (Bryman, 2018). Därför valde vi fritidshem på skolor där vi redan hade en etablerad kontakt.

Genom att använda både målstyrt urval och bekvämlighetsurval, samt välja att intervjua elever från olika fritidshem, kunde vi inkludera en bredd av deltagare med olika bakgrunder och erfarenheter av regler i fritidshemmet. Detta kan bidra till att öka validiteten och generaliserbarheten av våra forskningsresultat.

4.5 Förhållningssätt

Vårt förhållningssätt var att fokusera på elevernas tankar under hela intervjun och att skapa en positiv relation genom att visa respekt för deras känslor. Innan vi började fråga om regler hade vi ett gott samtal med eleverna och frågade hur de mådde. Vi förklarade syftet med intervjun och betonade vikten av deras perspektiv. Vi intervjuade deltagarna på en avskild och ostörd plats för att de skulle kunna koncentrera sig och behålla intresset. Under intervjun visade vi aktivt intresse genom att lyssna och visa empati, till exempel genom att nicka och le, samt genom att bidra till samtalet med humor och egna erfarenheter. Vi var också medvetna om tidsramen och såg till att avsluta inom den avsatta tiden (Denscombe, 2018). Vi höll ett diskret öga på klockan och såg också till att ha täckt alla nyckelfrågor och huvudpunkter under själva intervjun. När intervjun var avslutad tackade vi för deras tid och deltagande, vilket är en viktig del av intervjuprocessen (Denscombe, 2018).

Genom att anpassa vår intervjuteknik och förhållningssätt kunde vi samla in viktig information och djupare insikter om ämnet från deltagarna (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012).

4.6 Etiska överväganden

Under vår studie utgick vi från Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi informerade gediget om studien och dess syfte samt deltagarnas roll i studien. För detta användes blanketter som skickades hem till vårdnadshavare, vi deltog på samlingar på fritidshemmen för att berätta om studien och svara på frågor och för att uppfylla samtyckeskravet fick elevernas föräldrar skicka tillbaka blanketterna med underskrifter. Eleverna informerades dessutom tydligt om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst fick dra sig ur studien.

Konfidentialitetskravet innebär att det som sker i studien stannar i studien och varken vi som genomförde studien eller deltagarna får sprida uppgifter om vad som sagts. Deltagarna i studien informerades om tystnadsplikten och ska känna sig trygga med att vad de har sagt är helt anonymt. Vi förvarade informationen i låsta dokument som endast vi hade tillgång till och allt deltagande anonymiserades för att förhindra att enskilda personer eller platser kunde identifieras. Vi ansvarade dessutom för att vårt källmaterial inte användes för kommersiellt bruk eller för beslut som direkt påverkar en enskild individ. Slutligen har alla deltagare som velat fått möjlighet att ta del av publiceringen efter arbetets slut.

Vårdnadshavare informerades skriftligt om studien genom en tillståndsblankett som skickades hem med eleverna. Då vi delade ut blanketterna till eleverna informerade vi också om studiens ämne och metod, och vi var tydliga med att det är frivilligt att vara med. Vi informerade också eleverna vid intervjutillfället.

Under transkriberingen av intervjuerna gavs deltagarna och skolorna fingerade namn. Dessa namn användes sedan under resten av studien, och deltagarnas verkliga namn fanns endast dokumenterade på tillståndsblanketterna, vilka förstördes efter studiens genomförande.

En etisk utmaning var att vi spelade in intervjuerna på våra telefoner, där vem som helst kan bryta sig in och ta del av materialet. Vi hade ett stort ansvar att hålla materialet säkert och valde att endast spela in på en telefon, samt radera inspelningarna efter transkriberingen. Vi laddade inte heller upp materialet till molnet, eller skickade materialet via meddelandetjänster. Transkriberingen av materialet förvarades på våra datorer, och skickades inte heller mellan oss via meddelandetjänster. Så fort vårt arbete avslutades, raderades även transkriberingen av materialet för att undvika att det hamnar i fel händer.

En annan svaghet i studien är det faktum att vi genomförde intervjuerna på skolor där vi känner delar av personalen privat och möter dem på fritiden. Dessa personer kan sprida information om att vi genomför en studie på deras skola, vilket kan röja konfidentialiteten för deltagarna. Även eleverna på skolorna kan sprida denna information, vilket kan bidra till att läsare av vårt arbete kan räkna ut vilka fritidshem som deltagit i studien. För att förhindra detta har vi talat med eleverna om konfidentialitet och att det som sägs under intervjun stannar där.

4.7 Bearbetning och analys av empiriskt material

Genom intervjuerna fick vi in en mängd data, som vi sedan analyserade och reflekterade över tillsammans, för att hitta samband i materialet och jämföra samt sammanställa information. Redan under materialinsamlingen begränsade vi mängden material vi samlade in genom att välja bort intervjuer på ett fjärde fritidshem som vi hade kontakt med. Detta för att undvika det så kallade "kaosproblemet", där materialet blir oordnat och svårt att hantera (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 12). Vi gjorde en transkribering från ljud- till textformat och genomförde en tematisk analys. Tematisk analys är en metod för att identifiera och analysera teman och

mönster i datan (Rennstam och Wästerfors 2015). Vi bearbetade vårt material i tre steg: sortera, reducera, argumentera. För att sortera vår data läste vi materialet och sökte preliminära teman att dela upp det i, och sedan "kodade" vi materialet med hjälp av olika färger och tillhörande kategorier. Därefter reducerade vi materialet genom att placera det i en tankekarta, som vi sedan delade i två för läslighetens skull. De kategorier vi använde under reduceringen var frågeställningarna samt "övrigt intressant". Enligt Rennstam och Wästerfors (2015) är det viktigt att forskningen visar en god representation av materialet, så vi kunde inte välja bort det som inte stödde vår tes utan behövde ge en helhetsbild av det vi hade samlat in. Efter att vi hade reducerat materialet var det dags att argumentera, vilket enligt Rennstam och Wästerfors är en svår uppgift för många studenter. Meningen var att vi skulle argumentera för våra tankar och reflektioner om det vi tolkade ur materialet, och det var viktigt att vi vågade tänka själva för att kunna bidra till litteraturen om vårt ämne.

Vi analyserade materialet utifrån Thornbergs (2020) fem regelkategorier, vilka inkluderade relationella regler, strukturerande regler, skyddande regler, personella regler och etikettsregler. Dessa kategorier användes som en ram för att systematiskt sortera och analysera den insamlade datan. Vi granskade materialet noggrant för att identifiera och utforska förekomsten av dessa olika regeltyper och för att kunna dra slutsatser om deras betydelse och inverkan på vårt forskningsämne. Thornbergs (2020) regelkategorier erbjöd oss en strukturerad och teoretiskt grundad metod för att utforska och tolka vår data och bidrog till att stärka validiteten och reliabiliteten i vår analysprocess genom att minimera subjektiva tolkningar, och bidrog till förankringen av vår analys till relevanta teorier och forskning.

4.8 Metoddiskussion

4.8.1 Validitet och reliabilitet

Vi valde en kvalitativ studie för att kunna undersöka elevernas uppfattning av regler på ett djupare plan. Vi menar att intervjuer är rätt metod för att uppnå en hög validitet på vårt resultat. Intervjuer som metod innebär dock att reliabiliteten är särskilt sårbar, då det är svårt att undvika att våra egna perspektiv och bakgrunder tar plats i analysen av resultatet (Denscombe, 2018), men vi kan göra vårt bästa för att lyfta fram deltagarnas ord och tankar. Det finns, trots det, en risk att vi som leder studien söker bekräftelse på våra egna tankar under analysen (Rennstam & Wästerfors, 2015). För att uppnå en hög reliabilitet på vår studie har vi tagit stöd i Trost (2010), som menar att det inte handlar om objektivitet lika mycket som empati. Att vi är genuint intresserade av det eleverna har att säga bidrar till att vi lyfter deras perspektiv över våra egna. Därutöver hotas reliabiliteten också av ljudinspelningsaspekten av våra intervjuer, då delar av materialet riskerar att gå förlorat. Ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk går inte att höra på ljudinspelning, medan tonlägen och talspråk inte går att läsa på transkriberingen (Trost, 2010).

Vi oroade oss för att validiteten skulle påverkas av våra frågors utformning. Det finns en risk att våra frågor inte var tydliga nog och att eleverna inte förstod vad vi frågade om, vilket också innebar att vi stundtals inte alls undersökte det vi ville undersöka, då samtalen kom in på andra ämnen. Det ser vi som en naturlig del av semi-strukturerade intervjuer, men det kan också ha konsekvenser för validiteten. Under analysen av vårt material såg vi dock att vi lyckats samla in relevant information utifrån vårt syfte, att vi lyckats "mäta det vi ville mäta", då det gick utmärkt att sortera informationen utifrån frågeställningarna.

4.8.2 Metodologiska svagheter

Vi hade planerat att genomföra intervjuer med 8 elever på varje skola, fyra flickor och fyra pojkar, för att få en jämn spridning mellan skolor och kön. På två av fritidshemmen var för få elever närvarande, som hade lämnat in en ifylld tillståndsblankett. Därför blev antalet elever som deltog i studien något färre på de fritidshemmen och det totala antalet elever som deltog blev 16. Dessutom var fördelningen mellan könen sned, då 11 pojkar och endast fem flickor deltog. På grund av att så få elever hade lämnat in tillståndsblanketter, kunde vi inte påverka urvalet och fördelningen mellan könen utan att kraftigt reducera mängden empiriskt material vi samlade in.

Vi reflekterade också själva över vårt uppträdande under intervjuerna. Vår planering innefattade två saker som vi misslyckades med: ställa varför-frågor, samt vara tysta och låta eleverna prata. Vi märkte i efterhand att vi hade drabbats av en skräck för tystnad, och snabbt försökte komma på fler frågor eller drog ett skämt för att höja stämningen. Det kan enligt Trost (2010) uppfattas som ointresse av den intervjuade, eller ha negativ inverkan på relationen mellan oss och eleverna. Vid vissa tillfällen lyckades vi vara tysta, men ibland blev vi för stressade, och det kan ha påverkat elevernas engagemang i studien. När det kommer till "varför"-frågorna insåg vi under transkriberingen att vi vid många tillfällen gått miste om ett "varför", när elever sagt något intressant men inte utvecklat sin tankegång. Det var en frustrationskälla under analysen, när vi många gånger beklagade oss över vår enfald, men Trost (2010) menar att frågan "varför?" kan vara farlig att ställa under en intervju, då det antyder en viss ifrågasättning av det deltagaren har sagt. Av intresse för relationen mellan deltagare och intervjuare skall man därför undvika frågan "varför". Dessutom menar Trost (2010) att svaren man får på frågan "varför?" ofta är intetsägande eller irrelevanta, och att frågan därför är onödig.

Vi planerade noggrant hur vi ville presentera studien och vilket intryck vi ville göra på eleverna innan intervjuerna. Vi valde att besöka fritidshemmen vid ett tillfälle innan själva studien skulle genomföras, för att kunna introducera oss själva och vår studie på rätt sätt och ge eleverna möjlighet att ställa frågor. Vid detta besök delade vi också ut tillståndsblanketter och pratade med lärarna om tid och plats för intervjuerna. Vi menar att "för"-besöket var positivt då vi kunde börja bygga relationer med eleverna direkt, och eleverna sedan kände igen oss när vi kom tillbaka. Dessutom fick vi möjlighet att möta lärarna och presentera oss för dem, så att de kunde ställa frågor och känna sig trygga med att vi genomför studien på deras fritidshem. En god första kontakt är oerhört viktig för att studien ens skall kunna genomföras (Trost, 2010), och vi anser att vi lyckades väl med det.

4.8.3 Vår utvärdering av undersökningen som helhet

Det gick bra att intervjua, var roligt och utmanande men vi fick många bra svar. Under intervjuerna var det bra att vi var två, då vårt samspel lättade upp stämningen och vi hjälpte varandra att komma ihåg frågorna. Dock gick vi ibland om varandra med frågorna ibland, när en av oss försökte vara tyst och ge eleverna tid att tänka så hoppade den andra in med en fråga. Det var också bra att eleverna gjorde intervjuerna i par. De kändes trygga och kunde hjälpas åt att förklara olika regler och tankar. Vår kontakt med lärarna var god, de var nyfikna och samarbetsvilliga. Vi trodde att det skulle vara svårare att hitta fritidshem som ville delta i vår studie, men det gick väldigt fort, förmodligen tack vare våra kontakter på skolorna i fråga. Det som tog mest tid var istället transkriberingen av materialet, men det var värt det för det nedskrivna materialet var lätt att jobba med. Vi färgkodade materialet och placerade in det i tankekartor, vilket gjorde det överskådligt och tydligt. Vi märkte också under transkriberingen att vi många gånger skrapade på ytan på ett intressant ämne, men inte frågade mer om det

utan gick vidare till nästa fråga. Det kan till viss del ha att göra med kvaliteten på vår intervjuguide, som vi i efterhand insåg inte höll så hög nivå som vi ville. Vi kunde ha förberett oss noggrannare för att få bättre kvalitet på intervjuerna, exempelvis genom fler fördjupande frågor. Trots det anser vi att vi lyckades samla in tillräckligt mycket material för att kunna uppfylla syftet med studien. Överlag är vi övertygade om att en kvalitativ studie med intervjuer var rätt väg att gå för att få svar på våra frågeställningar.

Slutligen är det viktigt att notera att vår studie bara ger en ögonblicksbild av elevers uppfattningar om regler på fritidshem och att dessa uppfattningar kan förändras över tid eller variera i olika kontexter. Det är också viktigt att fortsätta reflektera över våra metodologiska val och vara medvetna om deras potentiella styrkor och svagheter i tolkningen av resultaten.

5 Resultat

I detta resultatkapitel presenterar vi de olika resultat som framkommit genom våra intervjuer med eleverna på fritidshemmet. Här delar vi elevernas åsikter och erfarenheter av regler, där fokus ligger på att ge en röst åt deras perspektiv utan att utföra ytterligare analyser. Vi redovisar elevernas förståelse av regler och deras resonemang kring reglernas syfte och betydelse på fritidshemmet. Dessutom presenterar vi elevernas syn på konsekvenserna av regelbrott och hur frånvaron av regler skulle påverka fritidshemmets miljö. Vi återger också elevernas perspektiv på lärarens roll i samband med regler samt regler som gäller på fritidshemmets fotbollsplan, inklusive deras upplevelser av regeltillämpning och eventuella konflikter och utmaningar. Vidare tar vi fram vilka regler eleverna anser vara svårast att följa och varför, samt vilka regler de anser vara lättast att följa på fritidshemmet. Genom att presentera resultaten från våra intervjuer objektivt ger vi en insyn i elevernas upplevelser och perspektiv på regler på fritidshemmet, som ligger till grund för vår analys.

5.1 Vad är regler?

Vi inledde alla intervjuer med frågan "vad är regler?". Nästan alla elever svarade med att rabbla upp olika regler de hade på skolan, eller började resonera kring varför regler finns. Ett fåtal svarade direkt på frågan om vad regler är och svarade då i det närmaste likadant: "Regler är det man får och inte får göra." De som pratade om varför regler finns lade nästan alltid fram olika varianter av "regler finns för att skydda oss". En elev resonerade utförligt:

Emelie: Regler är så att inget hemskt ska hända eller (man) skadar sig eller någon annan. Om någon annan bryter mot en regel kan jag känna mig otrygg.

Astrid: Att man inte får bryta dem.

Emelie: Att man inte får skada andra, att man ska vara snäll mot varandra och att man är rädd om varandra...

En annan elev, Hannes, svarade att regler är till för att brytas, men menade att alla regler inte är till för att brytas. På frågan om vilka regler som aldrig får brytas mot svarade eleven:

Hannes: Att man får inte slå någon.

Jesper: Den är stenhård liksom? Varför det?

Hannes: För då blir det bara tråkigt och dumt.

Nedan finns en sammanställning av elevernas vanligaste svar på frågan "varför finns regler?":

- Skydda eleverna från skada eller "något hemskt".
- Annars blir allt huller om buller eller kaos.
- Förhindra orättvisa.
- Annars blir folk ledsna eller arga.
- För att eleverna ska ha det bra.
- Annars skriker barnen.
- För att man inte ska göra massa fula saker.
- För att man inte ska tjafsa.

- Om brandlarmet skulle gå så måste de leta efter oss (angående regler om upprop).

Många andra elever tog upp slagsmål och bråk i sina resonemang kring vad regler är. Några menade att regler finns till för att förhindra att eleverna puttas och bråkar, andra berättade att reglerna stoppar tjafs på fotbollsplanen och några sade att regler innebär att man “inte får göra massa fula saker”. Reglerna som stoppar bråken lyder ofta “man får inte slåss”, “man får inte glidacklas” eller “man får inte säga dumma ord”. De 10 vanligaste reglerna som eleverna räknade upp var:

- Inte slåss.
- Vara tyst under en tyst stund i matsalen.
- Inte kasta snöboll.
- Inte använda Ipad när man vill.
- Inte ta med sig godis.
- Inte springa i korridorerna.
- Inte lämna skolan.
- Man får inte ha telefonen på sig.
- Inte glidackla.
- Alla får vara med.

5.2 Reglernas betydelse

Jesper: Jag tänkte på det här med, det finns ju jättemånga regler, men varför finns regler?

Ella: För att, då kanske några puttas, och blir arga på varandra, och så. Så det är bra att ha regler.

När vi frågade eleverna vad som skulle hända om alla regler försvann var de överens om att det skulle vara rörigt. En pojke menade att “då hade det blivit kaos”, och många uttryckte att de inte skulle vilja gå till skolan. Vissa trodde att eleverna då skulle bli elaka mot varandra, både verbalt och fysiskt och en trodde att eleverna skulle springa ut på bilvägen. Två killar diskuterade hur det skulle bli om alla regler kring snöbollskastningen försvann:

Hugo: Vissa [regler] kan jag ta bort, till exempel snöbollskastningen.

Viktor: Nej, det tycker inte jag. Hugo, hur skulle du känna om alla 6:or och 7:or och 8:or och 5:or hade kastat snöbollar på dig?

Hugo: Jag är inte rädd för någonting.

Vi frågade eleverna om onödiga regler och fick ofta förslag på specifika regler som de gärna tog bort. Ibland var reglerna skolspecifika eller till och med unika för en lärare. Ett förslag som kom snabbt var en regel om att eleverna måste sitta på golvet på samlingen, trots att det fanns en skön soffa att lägga sig på.

Emelie: Och att man endast får sitta på mattan på samlingen, och inte i soffan... att man inte får lägga sig efter skolan, det tycker jag är ganska onödigt. För vi har kommit

från en lång skoldag och då vill man bara lägga sig ner och vila, men då får man inte det för man måste sitta och upprop och grejer, men man kan ju ligga ner och göra det.

Andra impopulära tvång var dagens pyssel och att följa med på utedagar. Att inte springa inomhus, att inte kasta snöboll, fotbollsförbud och att inte ta med sig godis var regler som eleverna gärna ville ta bort. Några elever hittade på egna regler, som att förbjuda att skjuta fotbollar utanför skolans gräns, och en elev tänkte i flera steg kring avdukning på mellanmålet:

Jesper: Om du fick ta bort en regel på fritids, vad skulle du ta bort då?

Olle: Jag skulle nog ta bort att barnen skulle få välja en tid när de ska få duka av på mellanmålet, istället för att fröknarna kommer och frågar vem som ska torka och allting. Så att det finns en tid när man får duka av. Men så kan den gå lite över, så man kan få duka av fem minuter innan eller fem minuter efter.

Hannes funderade kring telefonernas vara eller icke vara:

Jesper: Om du fick hitta på en egen regel, då skulle det bli förbjudet att skjuta över bollar. Om du fick hitta på en till då?

Hannes: Hmm, då är det att man får ha telefonerna på fritids. För då kan man spela sina spel.

Jesper: Varför tror du att man inte får ha telefonerna då?

Hannes: För man kan spela, ha på musik...

Jesper: Är det fel då?

Hannes: Ja.

Jesper: Varför är det fel?

Hannes: För man ska vara och leka istället för att sitta med den.

Jesper: Varför det?

Hannes: Jag har ingen aning.

Jesper: Det har de inte berättat för er, varför man inte får ha telefonen?

Hannes: [Skakar på huvudet].

Många av eleverna tog upp skillnader i respekt för reglerna mellan de yngre och äldre eleverna. De äldre eleverna uppgavs bryta oftare mot regler och bråka mer. En elev sade att "de stora barnen bryter mer mot reglerna än vi" och en annan uttryckte att det var bra att de inte fick spela fotboll med de äldre eleverna, "för det blir så mycket tjafs". De äldre eleverna rapporterades också vara skyldiga till snöbollskastning och oordning i matsalen. När vi frågade eleverna varför de äldre bryter mot reglerna så ofta, så svarade de nästan alltid "för att de försöker vara coola". Några tog upp skillnader i könsnormer och menade att det var särskilt svårt för killar att följa regler. "För att de blir arga" angavs också som anledning till regelbrotten:

Jesper: Känns det som att de stora barnen bryter mer regler än vad ni gör?

Hugo: Ja, de svär till och med.

Jesper: Varför är det så?

Viktor: För de är arga när de går ut, för de vill vinna.

...

Jesper: Varför bryter de mot fler regler än ni?

Hugo: För de är tonåringar, de blir arga.

Jesper: Det bara blir så när man blir tonåring?

Viktor: Ja. De tjafsar emot.

Tankar om att vara cool och gruppsytryck dök också upp bland elevernas resonemang när vi frågade om varför man bryter mot regler ibland:

Jesper: Varför är det coolt att bryta mot reglerna då?

Martin: Jag vet inte.

Jesper: Nej?

Lisa: De vill liksom bevisa att de vågar göra saker.

Under samtal om de äldre elevernas regelbrott i matsalen:

Emelie: Nej, de stora barnen brukar bara gå in och hämta (ett) glas vatten och sen springa ut igen.

Alexandra: Hur är det på fritids då?

Emelie: Det är samma sak.

Jesper: Varför gör man så?

Emelie: För att de ska spela coola och de ska skrämman oss.

5.3 Lärare och regler

Eleverna talade också gärna om skillnader i rättigheter mellan elever och lärare. Många uttryckte att lärare har andra regler än elever och att det kändes orättvist. Lärarna fick äta godis och bakelser, lämna skolan och prata under tysta stunder. De fick dessutom använda sina telefoner och smartklockor. En elev tog också upp lärarnas känslor:

Jesper: Har fröknarna andra regler?

Liam: De får typ göra vad de vill typ.

Liam: Men de får i alla fall bli arga.

Jesper: Får inte ni bli arga?

Liam: Eh, nej.

Att lärarna fikar och äter godis på arbetsplatsen var ett populärt ämne bland eleverna:

Martin: Ja, Fröken har halstablett med.

Lisa: Och det är orättvist för de får fika och inte vi!

Martin: En gång så fick de semletårta!

Alexandra: På semledagen?

Martin: Och så fick fröken skäll av rektorn för hon ville ta hit semletårtan och äta.

Lisa: Men hon gjorde det inte!

Leo och Wilma diskuterade lärarnas hållning till godis i personalrummet:

Jesper: Är det inte så att lärarna fuskar lite med reglerna ibland?

Leo: Jo, de äter godis i personalrummet! Alla tittar bara in där i fönstret.

Jesper: Vad säger de om godiset om ni frågar dem?

Wilma: Man får inte, de kommer säga att de inte har, då säger man "Jo, jag ser ju det!"

Lärarna får också lov att bryta mot vissa regler som gäller eleverna:

Alexandra: Finns det något mer som dom får göra som inte ni får göra?

Emil: De får prata när det är tysta minuten, de får prata med de barnen som sitter vid deras bord. Det är ganska fuskit. Därför vill man alltid sitta med en fröken.

En elev lyfte också skillnaden på lärare och vikarie och menade att det är lättare att komma undan med regelbrott när det är vikarier på plats:

Hannes: Nej. Jag gillar när det är vikarie, då kan man göra mycket mer.

Jesper: Ja, för de vet ju inte reglerna, det kan ju vara svårt. Ni brukar inte berätta reglerna när det är vikarie?

Hannes: Nej, det är andra barn som gör det.

Emil berättar att lärarna är betydelsefulla för upprätthållandet av regler:

Jesper: Har ni några kompisregler? Att man inte får slå på folk?

Emil: Ja, det har vi. Man vågar inte, för fröknarna är typ överallt.

Alexandra: Men hade ni gjort det om fröknarna inte varit där?

Emil: Näää.

Jesper: Varför inte?

Filip: För det är inte kul, det är inte kul om man får det på sig själv.

Eleverna berättade också om lärarnas avvägningar kring regelbrott. En förbjuden handling leder inte nödvändigtvis till konsekvenser, om resultatet av handlingen inte blev negativt.

Jesper: Får man glidackla?

Noel: Bara om man kommer först på bollen.

Alexandra: Om läraren står och kollar när ni spelar fotboll, och ni glidacklar, vad säger läraren då?

Billy: Ääähhh...

Alexandra: Ingenting? Dom tycker det är okej?

Noel: Nej, de tycker inte det är okej, de kommer ju säga till. Om man glidacklar bakom. Glidacklar [man] på boll och sen ramlar de, då kanske de också säger till. Men de kommer inte säga till om de hoppar över med bollen.

5.4 Fotbollsplanen

Eleverna tog ofta upp regler som gällde på och kring fotbollsplanerna på skolorna. De flesta nämnde att alla får vara med och spela. Glidacklingar diskuterades mellan Billy och Noel:

Alexandra: Man får glidackla?

Billy: Man får inte glidackla.

Noel: Jo, men kolla nu, man får glidackla om man träffar bollen först.

Billy: Ja, då blir det ju inget.

De flesta tog upp att glidacklingar var förbjudet, och förutom Billy och Noel så sade alla att det var helt förbjudet. Dessutom var det vanligt att lärarna hade bestämt vem som får spela fotboll när. På en skola hade de yngre eleverna rätt till fotbollsplanen vissa dagar, och andra dagar hade de äldre eleverna fotbollsplanen. Denna uppdelning var till för att undvika bråk, och Filip och Emil menade att det var en bra regel:

Emil: Det är bra, för det blir väldigt mycket tjafs. Men det konstigaste är att 5:orna får spela själva för det är mer tjafs mellan dem, 4:orna och 5:orna. Så det är lite konstigt.

Alexandra: Varför är det så?

Filip: Vet inte.

Emil: De anpassar ingenting, och en i 5:an har skjutit massa hårda bollar. Nån på armen så den bröt den, nån i magen.

När det blev mycket bråk på fotbollsplanen hade lärarna på en skola infört "fotbollsförbud". Då fick eleverna helt enkelt inte lov att spela fotboll. Om detta berättade och tyckte Hugo och Viktor:

Alexandra: Fotbollsförbuden, har ni varit med och bestämt dem?

Hugo: Nä, det är fröknarna.

Alexandra: Vet ni varför de har infört det?

Viktor: För det är mycket bråk på fotbollsplanen.

Alexandra: Men vad tycker ni om fotbollsförbud?

Viktor: Jättetråkigt!

Fotbollsplanen kan också vara en yta för andra aktiviteter än fotboll, något som några elever tog upp som en konfliktpunkt under uteleken. De var ovälkomna på fotbollsplanen när de ville leka gymnastiklekar, men erkände också att de retades tillbaka ibland.

Emelie: Vissa tjejer i våra klasser... kör jättemycket gymnastik, och då vill de vara på gräsmattan. Men killarna, ibland så säger de att "ni får inte vara här för här spelar vi". Och ibland så gör ju tjejerna, de retas ju med killarna när de spelar fotboll där, och de sätter sig mitt i. Men vi, de tjejerna, mest så tar de bredvid eller lite längre bort.

5.5 Vilka regler är svårast att följa och varför?

Eleverna hade många tankar om vilka regler som är svårast att följa, och varför. Det svåraste var att inte springa inomhus, att vara tysta i matsalen och att inte svära:

Hannes: Inte skrika, inte svära, för ibland när man får ont så... hoppar det ut grodor.

Olle: Nej. Eller, det kan vara lite svårt om man kan typ råka svära eller nåt.

På frågan om varför det är svårt att inte springa inomhus svarade många elever snarligt:

Martin: Ja, de brukar springa men man får inte det så fröknarna brukar säga till. För att man vill komma först ut!

Hannes: Att man inte får springa inne. För det är roligt att springa inne, särskilt i korridoren.

Leo: En gång glömde jag av att man inte fick springa och då blev fröken arg på mig.

I matsalen var det många elever som hade svårt att följa alla regler, för att de inte orkade, tyckte att det var jobbigt eller kände att det var onödigt.

Alexandra: Om fröken säger att ni ska vara tysta i de 5 minuterna, brukar barnen prata ändå?

Filip: Ja, ja.

Alexandra: Varför gör de det?

Filip: För de orkar inte vara tysta.

Jesper: Är det några regler som är svårare att följa?

Leo: Torka borden.

Jesper: Varför det?

Leo: För det är jobbigt.

Jesper: När du tycker det är jobbigt att torka borden, vad gör du då?

Leo: Jag skippar det ibland.

Jesper: Varför tror ni att man inte gör det?

Leo: För man inte orkar, för att man inte vill, för att platserna inte ens är smulor eller någonting.

Särskilt svårt var det enligt eleverna att se andra bryta mot reglerna när de själva följde dem:

Emil: Men de andra i bamba kommer att prata väldigt högt. Eftersom alla klasser kommer inte samtidigt.

Emil: Det är några som pratar direkt när de kommer in och man själv måste vara tyst liksom...

Andra regler som var svåra att följa var att inte skrika, att inte slåss och att inte ta med sig godis. Eleverna reflekterade också över varför de ibland bröt mot vissa regler, och flera av dem lyfte ilska som en faktor i regelbrotten.

Jesper: Varför bryter man mot regler ibland?

Hugo: För man blir arg, när jag och Egon bråkar brukar vi liksom vara arga på varandra, då brukar vi inte lyssna på fröken för vi är arga på varandra.

Martin: ... Och på F-klassen, där var det en kille som rymde från skolan till ICA.

Alexandra: Oj, varför rymde han då?

Lisa: Han blev arg på någonting, tror jag.

Alexandra: Hur är det med eran klass, eran ålder?

Lisa: Det är inte så många som har gjort det här, men några som har försökt gå [ifrån] skolan.

Alexandra: Rymt typ?

Lisa: Ja, den blev arg.

Andra anledningar att bryta mot regler är att eleverna glömmet bort, inte vet eller inte orkar. En elev menade att det kan vara roligt att bryta mot reglerna:

Jesper: Vilka regler tycker ni är svårast att följa?

Martin: Jag tycker det är svårt att inte ha huvudbonad i bamba. För jag vill alltid ha på mig min luva. Jag glömmet av det och ibland sätter jag på den utan att tänka på det.

Liam: Jag brukar ibland glömma bort att man inte får puttas. För jag brukar ofta puttas i fotboll när jag går [på träning].

Billy: ...Det är så ibland att vissa inte följer reglerna när inte fröken ser.

Alexandra: Varför gör de inte det?

Billy: För de vill ha roligare...

Billy fortsätter med att lyfta ovetskap som en anledning:

Billy: ... Innan vi började här visste vi inte helt reglerna här. Då började vi brottas här.

Noel: Fast vi visste väl att vi inte fick brottas? Det fick man inte på förskolan heller.

Billy: Jo, på min förskola fick man göra lite vad man ville.

Noel: På min [för]skola fick man inte det, man fick bara leka och inte brottas.

5.6 Vilka regler är lättast att följa?

Eleverna delade också med sig av vilka regler som var lätta att följa. Det skiljde sig från elev till elev:

Jesper: Finns det några regler som är enkla att följa?

Emelie: Om man har genomgång och så, är det enkelt att säga ja, och så.

Alexandra: Att använda slevor i bamba?

Hugo: Det är lätt.

Jesper: Vad bra. Hmm, vilka regler tycker du är lätta att följa?

Olle: Att inte slåss.

Jesper: Varför är det enkelt?

Olle: För att man behöver sällan det.

Jesper: När behöver man slåss då?

Olle: Nästan aldrig.

Jesper: Men vad finns det för tillfällen när man behöver slåss?

Olle: Det finns nog inte det.

Hugo framhöll att det i bollspel är enkelt att komma ihåg hur många gånger man får nudda bollen:

Jesper: Finns det några regler som är lätta att följa?

Hugo: Att man tar en touch, det är väldigt enkelt.

Det uppstod också situationer då eleverna menade att "de andra" på skolan bröt mot reglerna:

Alexandra: Att man städar efter sig?

Hugo: Ja, det gör jag, det gör inte de andra.

Alexandra: Har ni några fler regler i bamba?

Viktor: Jag vet inte om de andra vet det, men att man inte får pilla på den andra maten för då tar man det på andra bakterier.

Astrid: Det är väl typ såhär att det är några i vår klass och så om killarna de brukar reta oss tjejer och ibland det är väldigt svårt för dem att inte slåss, de brukar slå varandra men också oss tjejer.

Alexandra: Finns det fler regler som brukar brytas?

Astrid: Ja, de brukar kasta snöboll.

Alexandra: Och det får ni inte göra här?

Astrid: Nej.

Alexandra: Varför bryter man ibland regler då?

Emelie: För att dom vill inte vara med de här tjejerna, för vissa tjejer är mycket mer populära och har en vis mer i en vi andra har, om att vi inte är riktigt lika bra som dom vill de inte ha med oss.

Emil: Men de andra i bamba kommer att prata väldigt högt. Eftersom alla klasser inte kommer in samtidigt.

6 Analys

I detta analyskapitel analyseras resultaten av elevernas åsikter och erfarenheter av regler i fritidshemmet. Vi analyserar och tolkar resultaten med hjälp av relevanta teorier och begrepp för att förklara sambanden mellan olika aspekter av elevernas syn på regler. Genom att använda teorin som utgångspunkt får vi en djupare förståelse för elevernas perspektiv.

6.1 Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?

6.1.1 Thornbergs regelkategorier

Genom att applicera Thornbergs regelkategorier på de regler och tankar om regler som dykt upp under intervjuerna, kan vi skapa en bild av vilken regelkategori som får störst utrymme i elevernas tankar. De kategorier som tar överlägset störst plats i elevernas tankar är relationella regler och skyddande regler, men alla fem kategorier finns representerade i de exempel eleverna gav (se bilaga 2). Det fanns ett antal regler som också passade in i den personella regelkategorin, men som passade bättre under en annan kategori. Ett exempel på dessa är "man får inte slåss", som kan tänkas vara inte bara relationell utan också personell och skyddande.

6.1.2 Relationella och skyddande regler

Läraryrket är idag relationellt inriktat (Lager & Brännberg, 2022), och ett helt kapitel i läroplanen är avsatt för värdegrund. De regler som av Thornberg (2006) kategoriseras som "relationella regler" kan också spåras till detta kapitel. Dessutom beskrivs i fritidshemmets syfte bland annat att eleverna skall träna på att "skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt". Även eleverna är medvetna om att det finns ett relationellt uppdrag inom fritidshemmet, och de beskriver det som att "i fritidshemmet lär man sig hur man ska vara mot varandra" (Johansson & Ljusberg, 2004). Thornberg (2006) menar att de regler som har störst plats i skolan handlar om interpersonella beteenden, och att både lärare och elever ser dessa relationella regler som viktigast. Vårt resultat stärker denna bild, då elevernas yttranden om regler ofta kretsade kring relationella sådana. Enligt Thornberg(2020) uppvisar skolelever i mellanstadieåldern förmågan att förstå de negativa konsekvenser som brott mot dessa regler innebär, och vårt studieresultat indikerar att även elever i lågstadiet förstår detta:

Hannes: Att man får inte slå någon.

Jesper: Den är stenhård liksom? Varför det?

Hannes: För då blir det bara tråkigt och dumt.

Filip: För det är inte kul, det är inte kul om man får det på sig själv.

Liam: Och inte, eh... inte slåss eller, eh... knuffas så man gråter.

Eftersom styrdokumentet är så centrerade kring värdegrund och likabehandling är det inte överraskande att de relationella reglerna tar störst plats när eleverna berättar om sina tankar. Efter de relationella reglerna, eller i vissa fall före, nämner eleverna alltid de skyddande reglerna. Skyddande regler är enligt vårt resultat lätta att förstå för eleverna, eftersom lärarna

ofta hade förklarat anledningen till att regeln finns. Det är till och med så att eleverna kan hitta på egna skyddande regler:

Alexandra: Hur fick ni reda på den regeln?

Emelie: De har inte sagt den regeln, men vi känner att vi behöver den.

Eleverna i vår studie förklarar tydligt varför de skyddande reglerna finns, nämligen för att skydda dem från skada och förhindra att "folk blir ledsna och arga". Emelie berättar att det handlar om trygghet och att undvika personskador:

Emelie: Regler är så att inget hemskt ska hända eller [någon] skadar sig eller någon annan. Om någon annan bryter mot en regel kan jag känna mig otrygg.

Skyddande regler menar vi är lätta att förstå för eleverna eftersom lärarna har förklarat reglernas syfte för dem. Lager och Brännberg (2022) förklarar att elevernas tillvaro behöver begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. De tre begreppen ingår i Antonovskys (2008) KASAM-modell. KASAM är enligt Antonovsky avgörande för välmåendet. Just begripligheten, menar vi, kan komma av att lärarna tar sig tid att förklara reglernas syfte för eleverna. Det gör att reglerna känns meningsfulla, något som Lager och Brännberg (2022) framhåller som viktigt.

6.1.3 Barndomssociologiskt perspektiv

Eleverna uttryckte ofta i våra intervjuer att det är svårt att följa regler som de inte förstår syftet bakom, vilket ledde till diskussioner om varför lärarna inte förklarar reglerna för eleverna. En del regler torde kunna bestämmas i samspel med eleverna, men trots det menar de elever vi talat med att deras åsikter oftast inte tagits i beaktning i bestämmandet av reglerna. Lärarna verkar utgå från ett utvecklingspsykologiskt perspektiv där de anser att eleverna inte är mogna nog för att ha inflytande om reglerna (Kampmann, 2003). Utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv ser lärarna på eleverna som outvecklade "becomings", barn som ska bli något, i väntan på utveckling, medan synen på eleverna som "beings", hela människor med agens och värdefulla åsikter, skulle öppna för ett större inflytande från elevernas sida (Kampmann, 2003). Vårt resultat visar att eleverna är fullt förmögna att reflektera kring regler och diskutera dess varande, de kan hitta på regler de behöver och se vilka regler som är utan effekt. Detta stödjer det barndomssociologiska synsättet att eleverna kan och bör vara med när beslut fattas som rör deras vardag, exempelvis i bestämmandet av regler. Enligt Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 2018) skall barnets bästa vara målet för verksamhet som innefattar barn, och ett sätt att nå dit är att tillvarata barnens egna åsikter. Utifrån det barndomssociologiska perspektiv som beskrivits ovan kan det ske, men baserat på vad eleverna sagt i intervjuerna sker det inte i verkligheten.

En möjlighet är att lärarna på skolorna, när de bestämmer reglerna, försöker inta barns perspektiv för att skapa ramar som passar eleverna. Det är dock omöjligt för en vuxen att se världen ur barns ögon och det leder till att lärarna tror sig ha skapat regler som ligger nära elevernas behov, medan eleverna upplever en dissonans mellan sina tankar och reglerna (Holmberg, 2020). Lärarna kan inta ett barnperspektiv för att försöka förstå vad som är bäst för eleverna, men bara eleverna själva kan utifrån barns perspektiv förklara hur de upplever vardagen i skolan.

6.1.4 Ser lärare och elever på regler på samma sätt?

Eleverna värderar regler på olika sätt. Hannes diskuterar vilka regler som är värst att bryta mot:

Jesper: Är de till för att brytas? Jaha! Är alla regler till för att brytas?

Hannes: Inte alla.

Jesper: Vilka är inte det?

Hannes: Att man får inte slå någon.

Jesper: Den är stenhård liksom? Varför det?

Hannes: För då blir det bara tråkigt och dumt.

Hannes värderar den relationella regeln "man får inte slåss" högst av alla och det är den första regeln han ger som exempel på regler som ej får brytas. Däremot är "att inte skrika" mindre viktig, och den får man enligt Hannes bryta mot:

Jesper: Då blir det tråkigt och dumt. Kan du säga ett exempel på en regel man får bryta?

Hannes: Att skrika.

Hannes upplever "att inte skrika" som en etikettregel, det vill säga att den bara kontrollerar hans beteende. Han reflekterar inte över skrikandets effekt på klasskamraterna. Detta innebär att han klassificerar regeln på ett annat sätt än en vuxen, som i det här fallet menade att "att inte skrika" visst är en relationell regel:

Jesper: Vad händer om man skriker då?

Hannes: Då går nån dit och säger tyst.

Jesper: Jag tänkte just det, för man får inte slå folk för då får de ont, men så får man skrika, men får inte de ont i öronen då?

Hannes: Det beror på hur högt man skriker!

Jesper: Ja, man kan skrika lagom högt. Är det lätt att göra?

Hannes: Nej...

Johansson och Ljusberg (2004) förklarar att barn och vuxna inte alltid tolkar regler och situationer likadant. Detta fenomen syns i Hannes resonemang kring reglerna om att skrika. Han tänker i första hand på sin egen upplevelse och glömmer då sina klasskamraters.

6.1.5 Sammanfattning

Avslutningsvis kan det sägas att de relationella reglerna, som enligt Thornberg (2020) tar störst plats i skolan, också tar mest plats på fritidshemmet. Eleverna talar mest om de relationella regler av flera anledningar, men de skyddande reglerna är enligt eleverna lättast att förstå. Lärarnas syn på eleverna påverkar deras benägenhet att förklara reglernas innebörd och det syns en viss brist på agens och inflytande gällande reglernas syfte. Dessutom märks det att eleverna ser på regler på ett annat sätt än lärarna, vilket kan bidra till kommunikationsklyftor.

6.2 Vilka utmaningar beskriver eleverna gällande att följa regler?

Under våra intervjuer berättade eleverna om olika anledningar att bryta mot regler. Att man blir arg, att man inte orkar, att det är jobbigt och att man glömmer är några exempel på varför reglerna ibland bryts. De regler eleverna finner absolut svårast att följa är etikettsregler (se bilaga 3). Thornberg (2020) menar att etikettsregler är de som skolelever anser är minst viktiga, vilket kan vara en bidragande faktor till att de är svåra att följa. Dessutom upplever eleverna ibland att lärarna lägger för mycket tid på att upprätthålla etikettsregler, vilket skapar en bild av att lärarna bryr sig mer om reglerna än om eleverna. För eleverna i vår studie uttrycktes ingen känsla av att lärarna prioriterar reglerna högre än eleverna, men däremot att reglerna inte hade motiverats tillräckligt. Thornberg (2020) menar att skolelever har lättare att respektera regler som tydligt är till för elevernas bästa, och som känns logiska. Eleverna i våra intervjuer bekräftar det synsättet, då vi kan se att etikettsreglerna, som är svåra att följa enligt eleverna, sällan är motiverade av lärarna:

Alexandra: Varför får ni inte ha huvudbonad i bamba?

Lisa: För att...

Martin: Man får visst ha det på lektionerna!

Alexandra: Men i bamba?

Martin: Jaha. Nä...

Alexandra: Ni har ingen aning om varför?

Martin: Nä.

Utifrån studiens resultat är en möjlig slutsats att lärarnas utvecklingspsykologiska perspektiv på elevernas förmåga att hantera regler innebär att de väljer att inte motivera etikettsreglerna, då de anser att eleverna inte är tillräckligt mogna för att kunna förstå. Om lärarna istället skulle utnyttja ett barndomssociologiskt synsätt och se på eleverna som "beings" så blir det naturligt att diskutera reglernas syfte med eleverna och ta deras tankar i beaktning. Det leder till att elevernas motivation att följa reglerna ökar (Bühler m. fl., 2018). Utifrån KASAM-modellen är det meningsfullheten som hotas när eleverna inte förstår syftet med reglerna, och enligt Antonovsky (2008) är meningsfullheten den viktigaste aspekten av god hälsa. Vårt resultat visar att eleverna är fullt mottagliga för förklaringar och vill förstå reglernas syfte, och visar på ett behov av att lärarna väljer att förklara tanken bakom reglerna som styr elevernas verksamhet på fritidshemmet.

6.2.1 Stress- och belastningsmodellen

När eleverna under våra intervjuer försökte förklara varför de bryter mot reglerna ibland, så dök känslor upp som en viktig faktor. Flera elever tog upp ilska som en drivande känsla. Thornberg (2020) tar också upp känslor och menar att elever bryter mot regler för att de blir arga och tappar kontrollen. Olika anledningar att tappa kontrollen kan innefatta trötthet, stress eller sjukdom (Jahn m. fl., 2020), men det kan också röra sig om en diagnos som gör det svårare att hantera sina impulser (Bühler m. fl., 2018). Stress- och belastningsmodellen synliggör hur människors stressnivå över tid och vad som händer när känslorna "tar över". Modellen utgår ifrån att alla människor bär på så kallade "belastningsfaktorer", olika saker som ökar vår stressnivå, exempelvis en konflikt med en klasskamrat eller nervositet inför ett

prov. Andra belastningsfaktorer kan vara en diagnos som försvårar socialt samspel, sorg, depression eller hunger. Belastningsfaktorerna påverkar hur mycket stress vi klarar av innan vi går in i ett "kaostillstånd" där vi agerar våldsamt och otrevligt. Någon som bär på få belastningsfaktorer kan klara av mycket stress innan hen brister, medan någon med många belastningsfaktorer har en förhållandevis liten marginal mellan "lugn" och "kaostillståndet" (Bühler m. fl., 2018). Det eleverna i våra intervjuer beskriver är att regelbrotten ofta kommer som följd av ett kaostillstånd med ilska:

Martin: ... Och på F-klassen, där var det en kille som rymde från skolan till ICA.

Alexandra: Oj, varför rymde han då?

Lisa: Han blev arg på någonting, tror jag.

6.2.2 Lärarnas regler

Under intervjuerna lyfte några elever svårigheter med att följa regler när de såg andra bryta mot reglerna. Ibland gällde det andra elever, och ibland lärarna. Ett exempel är att lärarna får lov att prata under de fem tysta minuterna i matsalen:

Alexandra: Finns det något mer som dom får göra som inte ni får göra?

Emil: De får prata när det är tysta minuten, de får prata med de barnen som sitter vid deras bord. Det är ganska fuskigt. Därför vill man alltid sitta med en fröken.

Att lärarna ibland bryter mot reglerna kan kännas nödvändigt för att de skall kunna utföra sitt yrke, till exempel kan de behöva använda mobiltelefonen för att kontakta en vårdnadshavare, men eleverna uttrycker i vår studie att det är ofördelaktigt att lärarna sätter regler och sedan själva bryter mot dem. Det känns i exemplet ovan orättvist för Emil att läraren får prata men ingen annan. Andra elever beskriver samma orättvisa:

Jesper: Har fröknarna andra regler?

Liam: De får typ göra vad de vill typ. Men de får i alla fall bli arga.

Jesper: Får inte ni bli arga?

Liam: Eh, nej.

Liam lyfter två orättvisor. Dels menar han att lärarna på skolan får göra vad de vill, och dels att lärarna är de enda som har rätt att bli arga. De får till exempel äta godis och använda telefonen, trots att det är förbjudet för elever, och när konflikter uppstår framhåller Liam att endast lärarna får ilska till. När eleverna upplever orättvisa är det svårare att respektera reglerna i fråga (Barnombudsmannen, 2021).

6.2.3 Motivation

Bühler m. fl. (2018) beskriver två typer av motivation, inre och yttre motivation. Yttre motivation kan sammanfattas som belöningar och bestraffningar, att något utifrån motiverar dig att göra det du ska. I våra samtal med fritidshemseleverna berättade de ofta om yttre motivation i form av bestraffningar. Den vanligaste bestraffningen var en tillsägelse, men vi fick också höra om att särskilda aktiviteter blivit förbjudna i perioder då eleverna inte skötte sig. Bühler m. fl. (2018) menar att straff leder till ofördelaktiga resultat, exempelvis nedstämdhet hos eleverna. Hugo och Viktor berättade för oss om ett sådant förbud, och uttryckte att de fann förbudet "jättetråkigt" och "onödigt". Den andra typen av motivation, inre motivation, karaktäriseras som en positiv erfarenhet som leder till att vi vill uppleva

samma sak igen (Bühler m. fl., 2018). Inre motivation har en nära koppling till Decis självbestämmandeteori, som innefattar tre aspekter: kompetens, samhörighet och autonomi. När de tre aspekterna uppfylls så kan en människa känna inre motivation (Ryan & Deci, 2017). Många av eleverna i vår studie saknar framför allt autonomiaspekten när det kommer till regler, då de inte fått något inflytande gällande reglernas uppkomst och upprätthållande. Det begränsar möjligheten för eleverna att känna inre motivation för att följa reglerna.

6.2.4 Sammanfattning – varför bryter man mot reglerna ibland?

Sammanfattningsvis finns det olika faktorer som bidrar till regelbrott i fritidshem. Eleverna i vår studie var väl medvetna om hur deras känslor påverkar deras handlingar och kunde beskriva noggrant hur exempelvis ilska kan få dem att tappa kontrollen. Stress- och belastningsmodellen visar hur underliggande faktorer påverkar vårt beteende och det kan härledas till elevernas tankar om känslor som försvårar regelföljandet. Andra faktorer som påverkar eleverna är glömska, att regeln är jobbig att följa eller att de saknar motivation. Därutöver upplever eleverna att det är svårare att respektera regler som känns orättvisa.

Dessutom synliggör KASAM-modellen hur begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet skapar möjligheter för eleverna att följa reglerna, och med Decis självbestämmandeteori förtydligas vad som krävs för att eleverna skall motiveras att göra just det. Vår slutsats är att det finns en “jag kan”-faktor och en “jag vill”-faktor, som båda behöver uppfyllas, för att eleverna skall följa reglerna.

7 Diskussion

I den här delen skall vi beskriva vilka slutsatser vi drar utifrån analysen, med utgångspunkt i syftet för vårt arbete. Syftet är *att undersöka hur lågstadiel elever i fritidshem uppfattar och relaterar till regler*. Vi kommer att diskutera slutsatserna utifrån de två frågeställningar vi haft under arbetet, vilka är:

Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?

Vilka utmaningar beskriver eleverna när det gäller att följa regler?

Slutligen kommer vi att sammanfatta diskussionen och lyfta de mest framträdande slutsatserna igen. Vi kommer också diskutera hur våra resultat kan användas av lärare i fritidshem och andra skolanställda, samt vad för ytterligare forskning vi anser behövs om ämnet och hur vårt arbete kan bidra till denna.

7.1 Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?

De intervjuade eleverna kan inte alltid förklara vad en regel är, men de visar att de förstår vad en regel är genom att ge exempel och resonera kring reglernas existens. På frågan "vad skulle hända om alla regler försvann" svarar eleverna resonligt och konkret och visar därigenom att de förstår sitt behov av regler och vad reglerna ger för positiva effekter i deras vardagliga liv. De vet att reglerna skapar ordning, skyddar dem från fara och underlättar interpersonella kontakter. Eleverna uppger att det är lärarna som har bestämt de flesta reglerna, och uttrycker ibland en brist på inflytande, men samtidigt uttrycker de uppskattning för de regler som lärarna har bestämt, eftersom de värderar dessa högt. Undantaget är ett fåtal regler som eleverna gärna ville modifiera, exempelvis fotbollsförbudet eller lärarnas godisätande. Intressant nog så såg eleverna ändå ett syfte med de regler de ville ta bort, och förstod varför de fanns. Det tycks finnas en gräns för när elevens vilja att göra något överstiger regelns rimlighet, något som Johansson och Ljusberg (2004) också anspelar på när de förklarar att barnen, trots att de är medvetna om vilka regler som gäller, ändå ibland gör som de vill.

Eleverna uttrycker, som nämnt, ofta att lärarnas regler är bra. De visar också stor respekt för lärarna genom hur de samtalar om lärarna som person och deras regler. Det kan härledas till att lärarna i fritidshemmet är trygga och tillitsfulla (Johansson & Ljusberg, 2004). Det syns också på vilka regler eleverna berättar mest om - relationella och skyddande regler. Lärarna är måna om elevers välbefinnande och därför samtalar de mest med eleverna om dessa typer av regler. Det syns när eleverna skall berätta för oss om sina regler.

7.1.1 Skillnader mellan lärare och elever

Några elever berättade att lärarna inte alltid säger till, om konsekvensen av en förbjuden handling är godtagbar. Exemplet de tar upp är glidacklingar:

Alexandra: Om läraren står och kollar när ni spelar fotboll, och ni glidacklar, vad säger läraren då?

Billy: Ääähhh...

Alexandra: Ingenting? Dom tycker det är okej?

Noel: Nej, de tycker inte det är okej, de kommer ju säga till. Om man glidacklar bakom. Glidacklar [man] på boll och sen ramlar de, då kanske de också säger till. Men de kommer inte säga till om de hoppar över med bollen.

Vår egen reflektion är att läraren inte alltid vill avbryta leken och säga till om glidacklingen, av rädsla för att tappa elevernas förtroende (Lilja, 2013). Vi myntar begreppet “tillsägningsekonomi”, vilket helt enkelt är antalet tillsägningar en lärare känner sig redo att dela ut under en skoldag eller rastperiod. Ibland känns det så för oss som lärare, som att vi har ett visst antal tillsägningar att använda innan det blir dålig stämning eller eleverna tappar förtroendet för oss. Kruse (2017) talar om ett förtroendekonto, som byggs upp genom positiva sociala interaktioner. Förtroendekontot kan likställas med Hedevågs (2016, s. 46) “relationsbank”, där man gör insättningar med positiva interaktioner och sedan kan göra “uttag” när man inte kommer överens eller behöver säga till. Om förtroendekontot är tomt kan det kännas svårt för lärarna att säga till när eleverna exempelvis glidacklas eller retas på fotbollsplanen. Samtidigt blir konsekvensen av en utebliven tillsägelse ett tyst budskap om att läraren accepterar beteendet i fråga (Lilja, 2013), och som syns i våra intervjuer har just det skett då eleverna beskriver att glidacklingar är tillåtet så länge resultatet av glidacklingen blir acceptabelt.

En annan aspekt av kommunikationen om regler mellan lärare och elev är att vuxna och barn talar på olika sätt, något Hakvoort och Friberg (2015, s. 167) kallar “argument och fundament”. Barn talar ofta i fundament, det vill säga konkreta sanningar såsom “jag tycker att mina skor är fula”. Vuxna, däremot, talar ofta i argument, såsom “nej, dina skor är inte fula”. Enligt Hakvoort och Friberg (2015) sätter vi på så sätt oss själva i en maktposition, och dessutom ljuger vi ibland när vi gör det, exempelvis “du blir sjuk om du inte klär på dig ordentligt”. Om barnet då inte blir sjukt så har vi gjort ett enormt uttag på “relationsbanken” och försvagat barnets förtroende för oss. Dessutom, teoretiserar vi, är eleverna inte medvetna om lärarnas arbete med förtroendekontot, utan de ser bara att läraren antingen säger till eller inte gör inte. Det bidrar till den effekt som Lilja (2013) beskrev, där lärarens val att inte säga till uppfattas som tillåtelse av eleverna. Förutom dessa argument och fundament, har vi i vår studie också kommit fram till att elever och lärare ibland ser på regler på olika sätt. Till exempel upplever Hannes att regeln “man får inte skrika i klassrummet” är en etikettsregel som endast handlar om uppförande, medan vi som intervjuade menade att det är en relationsregel, då det kan vara obehagligt när någon skriker i klassrummet. Vårt material är i denna fråga en aning bristfälligt och detta är ett utmärkt fenomen för vidare forskning att gripa tag i. Vi menar att mer forskning måste göras på just skillnaden mellan barns och vuxnas syn på regler.

7.2 Vilka utmaningar beskriver eleverna gällande att följa regler?

Eleverna i våra intervjuer lyfte ofta starka känslor som en anledning att bryta mot reglerna. Framför allt är det ilska som beskrivs som en utmaning gällande att följa reglerna. Lager och Brännberg (2022) lyfter betydelsen av att läraren bekräftar och bemöter elevernas känslor och menar att det är avgörande för att bygga förtroende för läraren. Dessutom finns det andra konsekvenser av att ignorera elevernas känslor. Gren (2007) teoretiserar att vuxna ibland, som följd av sin egen bristfälliga förmåga att hantera känslor, skjuter ifrån sig barns känslor, eller att det kan handla om ett bekräftelsebehov hos en lärare. Ett glatt barn indikerar en bra lärare, medan ett argt barn visar på det motsatta. Läraren kan alltså ignorera eller tona ner elevens känslor för att skydda sitt eget självförtroende. För eleverna kan detta leda till att de lär sig att dämpa vissa känslouttryck och inte vågar visa sina känslor för läraren. De förstår vilka känslor som inte accepteras och väljer då att endast visa de känslor som läraren uppskattar (Gren, 2007). När så ett regelbrott sker, kan det för läraren se ut som att det saknar anledning, men i verkligheten har eleven helt enkelt dolt sina känslor fram tills dess att hen tappat kontrollen.

Att se andra, både äldre barn och lärare, bryta mot reglerna togs upp under intervjuerna som en utmaning gällande att följa regler. Våra intervjudeltagare resonerade gärna kring varför de äldre eleverna bryter mot reglerna, men angående lärarna fanns det en känsla av acceptans för att de ibland får lov att bryta mot reglerna. Det gjordes dock skillnad på regler och regler, till exempel kunde eleverna skämta om att lärarna äter godis, men de var mer allvarliga när de konstaterade att lärarna fick bli arga, men inte eleverna. Dessutom blir eleverna förvirrade när lärare säger en sak och gör en annan (Gren 2007). Lärarna skall vara goda förebilder, och det sker genom att vara tydlig och ärlig i sin kommunikation med eleverna, exempelvis genom att erkänna när man har gjort fel (Gren, 2007).

Utifrån Thornbergs regelkategorier syns det att den typ av regler som är svårast att följa är etikettsregler, det vill säga regler som skapar ordning och reglerar beteenden. Att etikettsreglerna ses som mindre viktiga av eleverna (Thornberg, 2020) kan leda till att de inte efterföljs lika hängivet, men vi menar också att elever och lärare kanske inte är överens om vilka etikettsregler som ska gälla. Etikettsreglerna utgår ofta från normer om hur man skall bete sig i en offentlig miljö (Thornberg, 2020), och dessa normer kan skilja sig mellan elever och lärare. Om man inte är överens om vems normer som skall ligga till grund för etikettsreglerna, är det svårt att motivera respekt för dem. Thornberg (2008) menar att eleverna exempelvis skiljer mellan att svära mot en människa eller mot "ingenting". Eleverna anser att det inte skadar någon att svära när man exempelvis slår sig, så det bör vara tillåtet, men att det inte skall vara tillåtet att svära åt en person. Lärarna, däremot, menar att man aldrig skall svära. Dessutom, återger Thornberg (2008), känner sig eleverna ibland orättvist behandlade, eller behandlade som småbarn, i relation till dessa regler. De menar att de bör ha större inflytande över dessa regler. Denna typ av oenighet kan vara en grund till elevernas svårigheter att följa etikettsregler.

7.2.1 Inflytande

Eleverna uttrycker ofta en brist på inflytande över reglerna i sina fritidshem och visar en tydlig vilja att delta i skapandet av regler på sina fritidshem. De kommer med goda förslag på regler som kan anses onödiga, och på regler som kan införas för att förbättra deras upplevelse på fritidshemmet. Trots deras tydliga förmåga att hantera regelfrågor, är det få elever som berättar att de faktiskt har möjlighet att påverka de regler som finns. Holmberg (2020) påpekar att delaktighet är nödvändigt för att det som sker på fritidshemmet skall kännas meningsfullt för eleverna. Dessutom bidrar delaktigheten till att eleverna blir mer drivna i demokratiska frågor. Samtidigt visar Olsson (2012) med sin studie att delaktighet inte är ett kriterium som måste uppfyllas för att elever skall kunna eller vilja följa regler. Enligt Olsson (2012) är relationer och en känsla av gemenskap viktigare för regelarbetet.

7.3 Vad behöver eleverna för att reglerna på fritidshemmet skall kunna följas?

7.3.1 Jag kan, jag vill

Under analysen skapade vi en teori om två faktorer som krävs för att regler i fritidshemmet skall upprätthållas. Dessa faktorer är "jag kan" och "jag vill". "Jag kan"-faktorn grundar sig i KASAM-modellens hanterbarhetsaspekt - de resurser och verktyg som krävs för att nå ett utsatt mål måste finnas till hands för individen (Antonovsky, 2008). Om en elev i fritidshem inte upplever sig besitta de egenskaper som krävs för att upprätthålla en regel, så faller meningsfullheten med regeln och resultatet blir att eleven bryter mot regeln eller ignorerar den. "Jag vill"-faktorn tar avstamp i inre motivation och Decis självbestämmandeteori. För att

en elev i fritidshem ska vilja följa en regel krävs inre motivation, som enligt självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2001) föds i en känsla av kompetens, delaktighet och autonomi. Vi menar att om både “jag kan”- och “jag vill”-faktorn uppfylls, kan elever i fritidshem skapa en god relation till de regler som finns och en tillvaro skapas där lärarna inte behöver fokusera på regler och tillsägelser, utan istället får arbeta med att skapa en meningsfull fritid för eleverna. För att uppfylla “jag kan”-aspekten behövs tydlighet runt reglernas funktion, och framför allt behöver reglerna vara lätta att följa. Detta kan uppnås genom att miljön runt eleverna utformas på ett sätt som uppmuntrar att följa reglerna. Långa korridorer uppmuntrar exempelvis till springande, som också en elev nämner i våra intervjuer. Att ha förbjudna objekt förvarade inom synhåll gör det svårare att hålla fingrarna borta. Istället bör skolan fundera över vilka beteenden som skall uppmuntras när lokaler inreds. Lådor och skåp kan märkas upp med bilder som visar vad som hör hemma inuti, exempelvis kan det finnas en bild på en sax på en låda med saxar. Det underlättar för eleverna att städa efter sig. “Jag vill”-aspekten kan uppfyllas genom att eleverna får vara delaktiga i bestämmandet av regler, att de får möjlighet att påverka de regler som redan finns och att reglerna är anpassade efter elevernas förmåga. Elevernas känsla av kompetens kan höjas av att de får ansvar och delaktighet, till exempel kan en lärare överlåta till eleverna att komma överens om en klassrumsregel.

Uppfylldandet av jag kan- och jag vill-faktorerna leder till ett positivt regelarbete där eleverna följer reglerna utifrån sin egen vilja. Om bara en eller ingen av faktorerna uppfylls, menar vi att konsekvenserna blir annorlunda.

	Motivation saknas	Motivation finns
Hanterbarhet saknas	1 Regler är betydelselösa	2 Frustration
Hanterbarhet finns	3 Medvetna regelbrott	4 Jag kan, jag vill

Utifrån modellen ovan syns att brist på både motivation och hanterbarhet leder till en känsla av att regler är betydelselösa (ruta 1). Det går inte att följa reglerna, och det är inte meningsfullt för individen att ens försöka. Individens relation till reglerna är nedstämd och reglerna följs inte. Om hanterbarheten finns, däremot, medan motivation fortfarande saknas

(ruta 2), blir individens relation till reglerna annorlunda. En elev i vår studie, som uttryckte att “regler är till för att brytas”, tycks befinna sig i detta tillstånd, där hen förstår hur reglerna skall följas men inte upplever någon motivation till att följa dem. I de fall där motivation till att följa reglerna finns, men hanterbarhet saknas (ruta 3), blir eleverna frustrerade. De vill följa reglerna, men kan inte. Det kan exempelvis bero på bakomliggande psykologiska faktorer, såsom att en elev med ADHD kan ha problem med att komma i tid (1177, 2022). Om både motivation och hanterbarhet finns, har eleven en positiv inställning till regler och lätt för att följa dem (ruta 4).

7.4 Sammanfattning

Elever på fritidshem har en god förståelse för vad regler är och varför de finns. De uttrycker också en stor vilja att vara delaktiga i reglernas utformning. Det finns en gräns, om än svår att se, där elevens vilja att göra något blir starkare än regelns rimlighet, vilket är ett viktigt område att vara medveten om och undersöka. Vi har också sett att lärarnas arbete med regler påverkar eleverna undermedvetet, inte minst när lärarna balanserar ett förtroendekonto och prioriterar regler olika, vilket eleverna inte alltid ser. Dessutom är kommunikationen om regler mellan lärare och elever oerhört viktig och vi har konstaterat att elever och lärare ser på regler på olika sätt. Det visar på ett behov av förståelse och medvetenhet för att lärare skall kunna kommunicera tydligt kring reglernas betydelse, vilket underlättar för eleverna. Vidare har känslor gett sig tillkänna som en betydelsefull faktor i elevernas regelarbete. När ilskan tar över sker ofta regelbrott och för lärare är det viktigt att reda i känslorna, men framför allt att arbeta med elevernas känslor på ett hälsosamt sätt.

Slutligen har vi skapat vår egen generaliserande förklaring för hur eleverna relaterar till regler. Vi kallar denna teori “jag kan, jag vill” utifrån tanken att eleverna behöver känna kompetens och motivation knutet till reglerna för att kunna följa dem. Om eleven vill, men inte kan, eller kan, men inte vill, finns ingen garanti för att regeln kommer hålla på sikt. Denna enkla förklaring är ett ypperligt verktyg att använda för att få syn på förbättringspunkter i skolans eller lärarens regelarbete, och för att skapa givande och förståeliga diskussioner om regler med eleverna.

7.4.1 Vårt arbete i skolan och i vidare forskning

Vårt verktyg “jag kan, jag vill” kan användas för att minska kommunikationsklyftorna mellan elever och lärare rörande regler. Det är ett enkelt sätt att förtydliga regelarbetets aspekter och kan fungera som katalysator för samtal om regler i klassen, på fritidshemmet eller i arbetslaget. Resultatet av vårt arbete synliggör olika sidor av elevens syn på, tankar om och relation till regler och kan användas av lärare och andra skolanställda för att skapa förståelse och underlätta relationsbyggandet och samarbetet med eleverna. Arbetet kan också användas som grund till vidare forskning. Framför allt anser vi att ytterligare forskning behövs rörande elevens förståelse av regler i jämförelse med lärares. Ett bra verktyg för att beskriva regler finns i Thornbergs regelkategorier, och vetskapen om att skillnader finns har vi synliggjort. Vidare forskning behöver undersöka vad skillnaderna är och hur de kan hanteras, samt varför skillnaderna finns. Dessutom behövs fortsatt forskning om hur skolans eller lärarens regelarbete kan utformas för att skapa ett samförstånd med eleverna och främja elevernas regelarbete.

Referenslista

- 1177 (2022, 23 maj). *Adhd*. Hämtad 2023-05-17 från <https://www.1177.se/Halland/sjukdomar--besvar/hjarna-och-nerver/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar/adhd/>
- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- Antonovsky, A. (2008). *Hälsans mysterium*. Natur & Kultur Akademisk.
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. Studentlitteratur AB.
- Barnombudsmannen. (2021). *Alla tar ju inte ansvar. Barnkonventionen som lag under en samhällskris*. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument/publikationer/alla-tar-ju-inte-ansvar.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Bühler, M., Karlsson, A. & Österholm, T. (2018). *Lågaffektivt bemötande och problematisk skolfrånvaro*. Studentlitteratur AB.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken, för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar : kommunikationens betydelse*. Liber AB.
- Folkhälsomyndigheten. (2022, 8 mars). *Social hållbarhet*. Hämtad 2023-05-12 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/motesplats-social-hallbarhet/social-hallbarhet/>
- Gren, J. (2007). *Etik i pedagogiskt vardagsarbete*. Liber AB.
- Hakvoort, I. & Friberg, B. (2015). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Gleerups utbildning.
- Hedevåg, K. (2016). *När mallen inte stämmer*. Hedevåg Pedagogik.
- Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Natur & Kultur Akademisk.
- Jahn, C., Reuterswärd, M., Edfelt, D., Sjölund, A. (2020). *Autism och ADHD i fritidshemmet*. Förlag: Natur & Kultur Akademisk.
- Jakobsson, I., Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Natur & Kultur Läromedel.
- Johansson, I., & Ljusberg, A. (2004). *Barn i fritidshem* (Individ, omvärld och lärande/Forskning, ISSN 1404-983X ; 21). Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48816.1320917299!/IOL_Forskning21_Anna_Lena_Ljusberg_Inge_Johansson.pdf.

- Kampmann, J. (2003). *Barndomssociologi: fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør*. Dansk Sociologi, 14(2), 79-93. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v14i2.362>
- Kruse, Å. (2017). *Att sätta gränser för sig själv och andra*. Natur & Kultur Akademisk.
- Lager, K., & Brännberg, I. (2022). *Fritidspedagogiskt arbete - En bok om metodik*. (1 uppl.). Studentlitteratur AB.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338). [Avhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA: <http://hdl.handle.net/2077/32806>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Olsson, Å. (2012). *Barns förhållningssätt till regler som uttryck för levda medborgarskap*. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, (8), 101-120. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:589222/FULLTEXT01.pdf>.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur AB.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda : ledarskap i klassrummet* (1). Natur & Kultur. SOU 1948:27 1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. <https://lagen.nu/sou/1948:27>.
- Sund, P. & Sund, L. (2017). *Hållbar utveckling: ämnesdidaktisk tematisering för grundskolan*. Liber AB.
- Svenska Akademiens Ordlista. (2015). Regel. I *Svenska Akademiens Ordlista*. Norstedts. Hämtad 2023, 10 maj från <https://svenska.se/saol/?hv=lnr74154>
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. (SE-581 83) [Avhandling, Linköpings Universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:21728/FULLTEXT01>
- Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23 (1), 37-52. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/epdf/10.1080/02671520701651029?needAccess=true&role=button>
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules.

Educational Psychology, 30(5), 583-603. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/epdf/10.1080/01443410.2010.492348?needAccess=true&role=button>

Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan, socialpsykologiska perspektiv*. Liber AB.

Tisak, M., & Turiel, E. (1984). Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules. *Child Development*, 55(3), 1030-1039. <https://doi.org/10.2307/1130154>

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4). Studentlitteratur.

Ulset, G. (2018). Skiftende regler og praksiser i omsorgsmiljøet i en barneverninstitusjon. *Tidskriftet Norges Barnevern*, 95 (2-3), 182-199. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03->

UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Uysal Bayrak H. (2021). The Examination of Preschool Children's Views on Rules. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1), 66-83. <https://hayefjournal.org/en/the-examination-of-preschool-children-s-views-on-rules-16719>

Vetenskapsrådet. (1990/2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtas från https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Weston, D., & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16(5), 417-424. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.5.417>

Bilaga 1

Småaker

prata enskilt med lärare om barnen o reglerna i EFTERHAND

Fråga lärarna om det finns barn med särskilda behov på den sociala/kognitiva sidan som vi skall antingen ta extra hänsyn till eller undvika att intervjua. Det behöver vara med i arbetet om de är med.

Förhållningssätt

Fokus på elevernas tankar hela tiden

Ställ en fråga och låt eleverna babbla på, vid behov ställ en till fråga

Hjälp eleverna att förstå vad vi gör/varför vi är där, att vi vill ha deras perspektiv, inte vad de tror att vi vill höra. Vi kommer inte säga till lärarna vad de har sagt

- börja med enkla frågor ex namn, ålder, vad tycker du om skolan/fritids
- viktigt kunna frågorna utantill för att kunna fokusera på samtalet
- Välja bra tidpunkt på dagen, ex inte just före lunch då de är trötta
- Ha ögonkontakt, var intresserad, lyssna aktivt
- GE DEM TID att tänka och prata
- DIALOG inte förhör

Struktur

Lugn plats, avskild och ostörd

Kön och årskurs - notera privat

Börja med att presentera oss själva, vad vi gör, att vi spelar in, att de får gärna lyssna på inspelningen efteråt. Prata mycket om oss själva, bygg relation

Säg TACK för att du tar dig tid att bli intervjuad och förklara att de får gå när de känner att de vill

Fråga hur de mår, ha ett gott samtal innan ni börjar fråga om regler.

Frågor

Kön, årskurs (noteras tyst)

1. **Vad är regler? - prata med dem om vad en regel är**
2. **Vilka regler är svårast att följa? / Vilka regler bryter barnen mot mest?**
3. **Varför finns regler?**
4. **Varför tror du att man bryter mot regler ibland?**
5. **Finns det något mer du vill säga, som vi har glömt fråga om?**

Frågor, detaljerat

Hur är det att gå på fritids?

vad är kul, är lärarna snälla

Hitta följdfrågor utifrån det barnet säger, ha ett kort samtal och styr sedan in på regler

Vad är regler? - prata med dem om vad en regel är

Vilka regler har ni på fritids? (mycket)

Varför finns *specifik regel*? Känns det rättvist?

Hur fick du reda på att dessa regler fanns?

Hur skulle du vilja att man fick lära sig reglerna?

Vad brukar fröken säga nej till?

Vem har bestämt reglerna? Varför det?

Pratar ni om regler på fritids?

Vad säger ni då?

Vilka regler är svårast att följa?

Hur gör du om fröken säger att du inte får ***** men du verkligen vill?

Varför finns regler?

Finns det regler som är onödiga?

Vilka då? Varför?

Vad skulle hända om vi tog bort alla regler?

Följer lärarna alla regler? Varför/Varför inte?

Varför tror du att man bryter mot regler ibland?

Bilaga 2

“Vilka regler har ni på skolan?”

Etikettsregler

- Vara tyst under en tyst stund i matsalen.

Strukturerande regler

- Inte använda Ipad när man vill.
- Man får inte ha telefonen på sig.

Skyddande regler

- Inte ta med sig godis.
- Inte kasta snöboll.
- Inte springa i korridorerna.
- Inte lämna skolan.

Relationella regler

- Inte glidackla.
- Alla får vara med.
- Inte slåss.

“Varför finns regler?”

Skyddande regler

- Skydda eleverna från skada eller “något hemskt”.
- Om brandlarmet skulle gå så måste de leta efter oss (angående regler om upprop).
- För att eleverna ska ha det bra.

Relationella regler

- Förhindra orättvisa.
- Annars blir folk ledsna eller arga.
- För att man inte ska tjafsa.

Strukturerande regler

- Annars blir allt huller om buller eller kaos.

Etikettsregler

- Annars skriker barnen.

Personella regler

- För att man inte ska göra massa fula saker.

Bilaga 3

Skyddande regler:

Springa inomhus.

Kasta snöboll.

Etikettsregler:

Skrika och svära.

Prata under 5 tysta minuter.

Torka borden.

Huvudbonad i bamba.

Bilaga 4

Hej vårdnadshavare!

Vi heter Alexandra och Jesper och 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 maj.

Examensarbetets syfte är att **undersöka hur lågstadielever i fritidshem uppfattar och relaterar till regler.**

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är

- "Vad säger eleverna om regler i fritidshemmet?"
- "Vilka utmaningar upplever barn i fritidshemmet när det gäller att följa regler?"

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med elever i fritidshem. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de intervjuer som ingår i examensarbetet.

På ert fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden **10/4 - 28/4**.

- Alla elever kommer att garanteras konfidentialitet, det vill säga att endast vi har tillgång till uppgifterna om vilka elever som deltagit i undersökningen.
- De fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga 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 **alla** barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret 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

elevens namn

.....

vårdnadshavares underskrift

.....

vårdnadshavares underskrift

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

jesper3w@gmail.com 0761935434

alexandra.schavon@hotmail.com 0765620895

Med vänliga hälsningar,

Jesper Wallström och Alexandra Schavon

Handledare för arbetet är Mats Björkin

Kursansvarig lärare: Viveka Torell (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem)

e-mail: viveka.torell@gu.se