



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Barns röster i en digitaliserad värld

En kvalitativ studie om barns digitala intressen, dess påverkan på praktikgemenskaper och inkludering i fritidshemmet

Namn: Carl Hedin, Tommy Henriksson

Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem

Antal hp: 15 hp

Kurs: LRXA1G

Nivå: Grundnivå

Termin: VT 2021

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Åsa Wahlström Smith

Examinator: Catarina Andishmand

Abstract

I denna kvalitativa studie undersöks elevers digitala intressen ur ett barndomssociologiskt perspektiv med stöd i teorier om praktikgemenskaper. Syftet med undersökningen är att lyfta barns perspektiv på hur vad deras digitala intressen kan erbjuda i form av sociala verktyg. Syftet är även att undersöka hur barn i rollen av elever upplever bemötandet av deras digitala intressen i fritidshemmets verksamhet. Materialet som ligger till grund för analysen samlades in genom fokusgruppsintervjuer med elever i åldrarna 8-10 år. Med stöd i tidigare forskning på ämnet analyseras elevernas roll i att forma sin egna digitala kultur. I det digitaliserade samhället skapas en polarisering i debatten kring barns användning av digitala verktyg där barnens egna perspektiv sällan lyfts. Utifrån kodning av det insamlade materialet identifieras sex stycken teman: Ömsesidigt engagemang, Makt och status mellan elever, Elevers språkbruk, Elevers upplevda underläge samt Elevers kompetens. Vidare tyder studien på att pedagoger förhåller sig till eleverna som becoming's istället för beings vilket bidrar till att eleverna upplever att de befinner sig i en underordnad maktposition i fritidshemmet. Denna förminskning av elevers agens resulterar i att pedagoger inte hör sammar elevers digitala intressen i den utsträckningen som läroplanens syfte kräver. Slutligen diskuteras framtida pedagogers roll i att vägleda eleverna i dagens digitaliserade samhälle.

Nyckelord: Barns perspektiv, Digital kultur, Digitalisering, Digitala artefakter, Medieanvändning, Barndomssociologi, Fritidshemmet, Elevers digitala intressen, Praktikgemenskaper

Innehållsförteckning

1. Introduktion	4
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 Samma barndom men nya förutsättningar	6
3.2 Barns medieanvändning och konsumtion	6
3.3 Kultur på vems villkor?	6
4. Teoretisk anknytning	8
4.1 Barndomssociologi	8
4.2 Praktikgemenskaper	9
4.3 Centrala begrepp	9
5. Metod	11
5.1 Metodval	11
5.2 Design och urval	11
5.3 Förarbete och genomförande	12
5.4 Metoddiskussion	12
5.5 Etiska övervägande och rådande omständigheter	13
5.6 Studiens trovärdighet	13
5.7 Analys	14
6. Material	14
7. Resultat och analys	15
7.1 Ömsesidigt engagemang	16
7.2 Maktspel och status mellan elever	18
7.3 Elevers språkbruk	21
7.4 Elevers upplevda underläge	23
7.5 Elevers kompetens	25
8. Slutdiskussion	29
8.1 Frågeställningar och slutsatser	29
8.2 Resultatdiskussion	30
8.3 Studiens konsekvenser för pedagoger och elever	30
8.4 Förslag på vidare forskning	31
8.5 Slutord	32
9. Referenslista	33
10. Bilagor	35

1. Introduktion

“I takt med att mobiler och digital kommunikation letar sig djupare in i våra vardagsliv ökar även oron för hur uppväxande generationer påverkas. Larmen duggar tätt och olika ”experter” varnar ofta för utvecklingen och dess påstådda konsekvenser”

(Statens Medieråd, 2019, s. 3)

I förordet till Statens Medieråds (2019) rapport om ungas digitala medieanvändning uttrycker författarna att den oro och skepticism som många vuxna riktar mot ökad medieanvändning och dess påverkan på barn behöver nyanseras. Då medieanvändning som fenomen är nytt är det svårt att slå fast hur dess konsekvenser kommer att formas på lång sikt. Detta innebär att ett granskande perspektiv är viktigt. Statens Medieråd vill bidra med en balanserad bild av detta genom att ge en inblick i ungas digitala vardag. Man syftar till att lyfta både möjligheter och hinder som kommer med användningen av digitala medier genom att bidra med en ökad förståelse för vad unga gör på internet samt hur de uttrycker sig kring det. Utmaningar som nämns i inledningen rör trendbrott som skett gällande mobbning och hot på nätet, där författarna för fram en negativ vändning som visar att dessa fenomen för första gången på länge har ökat bland unga (Statens Medieråd, 2019).

Medan Statens Medieråd (2019) förhåller sig neutralt till den digitala samhällsutvecklingen i övrigt varnar läkare som Åse Victorin (2018) för en ökad medieanvändning och understryker att den biologiska människan inte mår bra av teknologi. Enligt Victorin ligger det stora problemet i det faktum att teknologi inte är i behov av dygnsrytm vilket vi människor är. Mer specifikt hävdar hon att yngre människor inte mår bra av att konsumera teknologi då för många timmar framför skärmar leder till negativa konsekvenser såsom störd sömnrhyth, koncentrationssvårigheter, övervikt, depression och till och med självskadebeteenden (Victorin, 2018). Däremot menar Elza Dunkels (2007) att en sådan slutsats är problematisk då den saknar ett helhetsperspektiv. En ökad övervikt hos unga kan bero på andra faktorer än just skärmtiden i sig. Hon tar upp exempel som stressade föräldrar, bristande resurser i skola samt ökad handel av processad mat. Även om en reducering av skärmtid skulle skapa mer tid för unga att röra på sig så kan det även skapa en ohållbar situation där ungas tillgång till sina intressen begränsas till den grad att det möjliggör en ny väg in i psykisk ohälsa (Dunkels, 2007). I nyhetsartikeln *Skärmtid delar läkare och forskare* tar David Hallerby (2019) upp ungas ökade användning av mobiltelefoner och diskuterar huruvida de är en ökad hälsorisk för barn. I texten argumenterar Dunkels (i Hallerby, 2019) för att barn borde få tillgång till skärmar tidigare i livet, forskaren kallar diskussionen kring farorna med skärmar “bortkastad tid” och menar att barn måste lära sig att använda digitala artefakter för att kunna känna sig trygga i sin användning. Stigmatiseringen kring medieanvändandet gör att barn inte vågar prata med vuxna om deras upplevelser i en digital värld. Anders Hansen (2018) menar däremot att vuxnas oro och kontrollbehov över ungas skärmtid är befogad då till och med Apples grundare Steve Jobs hade en liknande inställning till sina barn när den första surfplattan släpptes. Skärmtid var strikt begränsat i hemmet, surfplattor förbjöds och barnen tilläts bara använda mobiltelefoner under korta perioder på helgerna. Idag, påpekar Hansen (2018), används skärmar dagligen av svenska barn så unga som två och tre år. Han menar att vi borde se över vad detta beteende har för hälsorisker för hjärnan. År 2019 medverkade Hansen som sommarvärd i Sveriges Radio P1 där han talade om detta (Sveriges Radio, 2019) vilket rimligen kan ha bidragit till debatten och möjligen även påverkat pedagogers position i förhållande till elevers digitala intressen och medieanvändning.

Samtidigt som samhällskritik riktas mot ungas medieanvändning menar läroplanen att *“eleverna ska kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt”* (Skolverket, 2019, s. 7). Med tanke på att 58% av barn i åldrarna 9-12 tittar på klipp på YouTube varje dag så menar vi att ungas medieanvändning är något som pedagoger i dagens samhälle behöver förhålla sig till när de bemöter dem och deras intressen (Statens medieråd, 2019, s. 26). Eftersom eleverna i dagens skola och fritidshem påverkas och integreras av denna samhällsutveckling så ökar även kraven på att pedagoger är insatta i många varierande teman av det som har kommit att kallas *digitaliseringen*. Under vår treåriga studiegång har vi i samband med VFU-praktik observerat hur lärare och elever förhåller sig till samhällets digitalisering. Vi har på olika fritidshem vid olika tillfällen mött pedagoger som är optimistiska och välkomnar utmaningen och ansvaret att lära och leda eleverna in i ett alltmer digitaliserat samhälle. Samtidigt har även mött pedagoger som ställer sig negativa till utvecklingen och den ökade användningen av digital teknik - något vi har uppfattat som en distansering från vad många eleverna har som intresse. Anna Sparrman (2002) problematiserar detta och menar att skolans inställning till populärkultur, som elever gärna omfamnar, ses som skadlig för dem då den inte är tillräckligt pedagogisk eller bildande. Den anses inte ingå i skolkulturen och bör därmed inte få utrymme i verksamheten. Insikten kring detta fick oss att börja fundera över den polariserade debatt som samhället för kring barns medieanvändningen idag. Vi är eniga i att vi befinner oss i en svår position då vi i vår roll som framtida lärare är tvungna att bemöta och arbeta med alla argument och åsikter. Den rollen innefattar att arbeta utvecklande med fritidshemmets verksamhet och förhålla sig till en lokal utveckling och dokumentering i form av systematiska kvalitetsarbeten, men också se till att möta en standard och skapa en balans mellan vad som står i styrdokument och dess faktiska införlivande. Vårt arbete fokuserar på hur eleverna uppfattar den tid de växer upp i samt hur de bemöter skolan, pedagoger och vuxna i digitaliseringsfrågan. Eftersom undervisningen enligt fritidshemmets kapitel i läroplanen ska baseras på elevers intressen är det intressant att undersöka i vilken utsträckning deras digitala intressen, och kulturen de skapar och tar del av inom dessa, får utrymme i fritidshemmets verksamhet (Skolverket, 2019, kap 4).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa barns uppfattningar och tankar kring deras digitala intressen samt undersöka deras erfarenheter kring den digitaliserade värld de lever i. Genom att intervjua elever vill vi lyfta deras röster och skapa en miljö där de kan uttrycka och visa sina kompetenser och insikter kring sina egna sociala sammanhang. Studien ämnar även att ge en insikt i hur elever förhåller sig till verksamhetens bemötande av deras intressen. Vi som forskare ställer oss frågorna:

- *Hur arbetar barn med relationer genom sina digitala intressen?*
- *Hur upplever eleverna att deras digitala intressen ges utrymme i fritidshemmets verksamhet?*

3. Tidigare forskning

3.1 Samma barndom men nya förutsättningar

Bodil Johanssons (2000) studie undersöker elevers datoranvändning samt vad kulturen kring användningen kan erbjuda eleverna i form av identitet, position i samhället konkret intresse. Forskningen låter barn reflektera aktivt kring sitt datoranvändande, de får problematisera och diskutera vuxnas inställning till våldsamma spel och Johansson framhåller att barn skapar insikt och förståelse kring den komplexa digitala miljö som de agerar i. Denna studie genomfördes för över 20 år sedan och mycket har hänt sedan dess, inte minst i form av digitalisering och samhällsutveckling. Vad studien erbjöd då var en förståelse för vad datorer kunde erbjuda elever, men på grund av det informationssamhälle vi lever i idag menar vi att det fortfarande är viktigt att ta in och engagera elevernas tankar och åsikter i frågan genom att undersöka medieanvändning ur ett barns perspektiv och ge elever en röst. Elevernas sätt att förhålla sig till sina intressen är dock densamma, elever arbetar konstant med vänskapsband och relationer i förhållande till kön, gemensamma mål och intressen, något Etienne Wenger (1998) beskriver som praktikgemenskaper.

3.2 Barns medieanvändning och konsumtion

Även Ågrens (2015) avhandling gör empiriska fynd angående barns medieanvändning. Hennes resultat pekar på att barn är aktörer i sin omvärld. De tolkar och argumenterar aktivt för sin medieanvändning och skapar praktikgemenskaper genom att utforska medier och kulturella aktiviteter tillsammans. Vidare beskrivs det att barnen i studien markerar ålder och tar avstånd från medier som de anser vara barnsliga eller löjliga medan medier som de graviterar mot och har kunskaper om istället används som "lokal status och kulturellt kapital" (Ågren, 2015, s. 175). Ågren tar även upp barns mediebruk i förhållande till begreppet *konsumtion* och menar att hennes resultat lyfter fram det faktum att barns sökande efter tillhörighet och vänskap sker genom att de åtrår artefakter som andra barn äger eller har kunskaper kring. Ett annat resultat hon framför är att föräldrar tvingas konkurrera med barnens spelande genom att begränsa och sätta gränser kring spelandet då spel som är designade att ge spelaren dopaminkickar riskerar att göra barnen beroende. Detta går att koppla till det som Hansen (2018) tar upp angående ungas användning av skärmar, där Hansen menar att beroendet har uppmärksamats genom mobilanvändares behov av att titta på skärmen var tionde minut. Lydia Plowman och Joanna McPakes (2013) studie tar däremot upp olika fördomar kring barn och teknologi som uttryckts i medielandskapet samt av föräldrar och lärare. Deras metod grundar sig i "*the ecology of children's experiences and the cultures in which they participate*" (s. 27). Ett resultat de kommer fram till är att användning av teknologi hos barn kan öka deras kunskaper kring omvärlden och stärka deras kommunikativa förmågor.

3.3 Kultur på vems villkor?

Sparrman (2002) presenterar observationer kring hur elever kombinerar sina egna kulturer med andra redan existerande kulturer, och diskuterar om dem som finkultur och fulkultur. Här inkluderas samhällets och skolans syn på vad som räknas som finkultur, eller kanoniserad kultur som Sparrman skriver, och fulkultur som är den populärkulturen som eleverna hämtar intressen från. Sparrman påpekar att fritidshemmet har lätt att inkludera kanoniserad kultur, men har svårare för populärkultur. Detta lyfter Sparrman fram utifrån en diskussion baserad

på Hasse Hansson och Agneta Sommansson (1998) och menar att samhället, skolan eller pedagoger har en förutfattad mening om vilken kultur som kommer hjälpa elever att bli bra medborgare och vilken som kommer att skada dem. Det var lättare för skolan att inte ifrågasätta den kultur som den själv ansåg som god och nyttig, men enligt Sparrman uppstod en kollision när eleverna själva introducerade en kombination av populärkulturen och den kanoniserade kulturen. Sparrman (2002) inkluderar även exempel då elever utforskar och arbetar med förbjudna eller olagliga symboler. Situationen som uppstår är att elever målade ett hakkors vilken en pedagog reagerade starkt mot. Konversationen mellan eleverna visar att de både ifrågasätter men också relaterar till att om man kan måla detta tecken. Detta skapar även en gråzon av vad som ses som en bra barndom då man kan hålla på med något som att bygga med klossar, som anses vara produktivt och bra, men i själva verket skapa något skadligt som svastikor. Elevernas insikt kommer dock fram i konversationen när de argumenterar varför man inte bör måla och därmed uttrycka sig på ett kränkande sätt. Sparrman ger med detta exempel en inblick i hur eleverna argumenterar och att deras agens har konsekvenser. På det sättet beskriver Sparrman hur elever förhåller sig till kultur de inte känner sig bekväma med att varken producera eller konsumera, det blir istället ett arbete eleverna gör då de utforskar både sina egna och andras reaktioner till symbolism eller kultur som de vet är förbjuden.

4. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenterar vi de två teoretiska ramverk som tillämpas vid analysen av materialet. Vi klargör även teoretiska begrepp som aktualiseras i studien.

4.1 Barndomssociologi

I denna studie kommer vi bland annat att utgå från ett barndomssociologiskt perspektiv. Ur ett historiskt forskningsperspektiv har man på universitet studerat barnforskning ur antingen ett pedagog- eller ett psykolog perspektiv. Det var inte förrän på 80 och 90-talet som det, med hjälp av forskare som Chris Jenks (1982) och Allison James och Alan Prout (1990), växte fram ett nytt paradigm och en ny syn på barndom från en sociologisk vinkel. Denna nya vinkel skiftade forskningens fokus från att forska *på* och *om* barn till att istället forska *med* barn (Halldén, 2007). Detta perspektiv växte fram i samma takt som samhället växlade mellan olika paradigmer kring syn på barndom och syn på relationen mellan barn och vuxna. I samband med detta utvecklades även samhällets lagar. Under sent 70-tal förbjöds barnaga, frams till dess hade det varit laglig både som lärare och förälder att aga barn (SFS 1983:47). De nya barnlagarna uppkom samtidigt som nya perspektiv på barn och barndom tas fram. Detta visar att samhällets olika komponenter påverkar varandra - i detta fall mot en ny förståelse och attityd mot barn. Utvecklingen hade gått så långt, påstår Gunilla Halldén (2007), att barndomssociologin inte bara ansågs som det paradigm som man förhöll sig efter utan även redan då var det normalvetenskapliga synsättet inom vissa områden av forskning. Paradigmet och perspektivet som växte fram utvecklades parallellt och bestod av sex huvudteser varav vår studie fokuserar på tre av dessa:

1. *Childhood is understood as a social construction. As such it provides an interpretive frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.*
2. *Children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.*
3. *Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.* (James & Prout, 1990, s. 8)

Halldén (2007) tolkar James och Prouts (1990) tre teser av paradigmskiftet kring barns agens. Med den första tesen menar Halldén att man ska se barndom som en social konstruktion, mer än bara att se barndom som antingen ett biologiskt fenomen eller som en förberedande tid innan vuxen ålder. Detta ger konversationen om barndomen en överenskommelse och global gemenskap, alltså att barndom inte är anknuten till en viss del av världen och även om kulturer och förutsättningar under uppväxt varierar har barndomen som fenomen en övergripande respekt (Halldén, 2007). Den andra tesen som presenterats tar upp den sociala och kulturella relationer som barn skapar och att dessa bör studeras, analyseras och värderas utifrån sin egen rätt. Igen beskrivs barndomen som ett eget unikt fenomen och bör inte analyseras efter samma förväntningar och normer som man förväntas följa som vuxen individ i samhället. Baserat på denna tes beskriver Halldén (2007) uttrycken "being" och "becoming". Barnet som being har rätt till att ses som sin egen tyckande, tänkande och agerande individ och bör inte ses som en ofärdig vuxen, alltså som en becoming. Den tredje och sista tesen som vi kommer att fokusera extra på är att barn måste ses som aktörer, alltså aktiva av skapandet av sina egna sociala liv. Halldén menar att tesen beskriver att barn är aktiva beings och agerar och skapar i gemenskap med samhällsförändringar eller

samhällsnormer kring barndom. Barn är aktiva deltagare och är i hög grad inblandade i den process som rör skapandet av deras sociala liv, deras kultur och deras påverkan på samhället (Halldén, 2007). I vår undersökning kommer dessa teser att aktualiseras genom vårt barndomssociologiska förhållningssätt till eleverna i intervjuerna. Vi ser barnen som beings, som sociala aktörer som påverkar sin omgivning, och anser att de har en kompetens som vi värdesätter. Detta i kombination med att vi låter dem uttrycka sig genom förmedlade berättelser ger oss en god inblick i barnens perspektiv. Det är på detta sätt som man som forskare sedan kan närma sig ett barnperspektiv (Halldén, 2007). Forskning kring barns medieanvändning i ett digitaliserat samhälle saknar ofta barns perspektiv, och ståndpunkter från just barn, vilket vår studie kommer att erbjuda. Detta perspektiv kommer att erbjuda oss möjlighet att undersöka och svara på vår forskningsfråga om elevers upplevda inkludering av sina digitala intressen i fritidshemmet.

4.2 Praktikgemenskaper

Vi kommer även att basera arbetet på Etienne Wengers (1998) teorier om *community of practice*, eller *praktikgemenskaper*. Detta begrepp beskriver hur människor interagerar, lär sig och utvecklas i samband med både andra människor men också med objekt. Detta engagemang och den sociala dynamik som begreppet lyfter beskriver att människor vill skapa mening i sin vardag och sina omgivningar.. Wenger menar att alla människor tillhör och är aktiva i olika praktikgemenskaper men att man också aktivt reflekterar vilka gemenskaper man har varit med i samt vilka man har en önskan att tillhöra i framtiden. En av de dimensioner som skapar praktikgemenskaper är ett *ömsesidigt engagemang*. Denna dimension beskriver hur människor som är en del i praktikgemenskapen förhåller sig till varandra men också hur gruppen gemensamt förhåller sig till världen runt omkring. Individer förhandlar om medlemskap genom att förhålla sig till de normer och värderingar som gruppen har. Samtidigt kan olika medlemmar ha varierande positioner i gemenskapen. Deltagare kan inta positioner som varierar mellan att vara centrerade eller perifera, alltså en position mitt i eller i utkanten av praktikgemenskapen. Den andra dimensionen, *gemensamma intressen*, beskriver gruppens gemensamma utveckling samt alla medlemmars strävan efter att vara med och stå för de normer, värderingar och (i vissa fall) mål som gruppen har. Den sista dimensionen kallas *delad repertoar* och syftar till de gemensamma upplevelser, aktiviteter, artefakter och tecken som binder samman medlemmarna.

4.3 Centrala begrepp

4.3.1 Digitalisering

Med digitalisering menar vi den utveckling som samhället genomgår från en analog till en digital omgivning. Begreppet har blivit en del av skolpolitiken idag och används för att rättfärdiga tekniska insatser och målsättningar i skolans struktur och utveckling. Skolan och fritidshemmets verksamhet och personal förhåller sig därför till begreppet utifrån bland annat styrdokument, föräldrar, samhälle men också media.

4.3.2 Digitala artefakter

Med detta begrepp syftar vi på de digitala hårdvaror som elevers digitala intressen befinner sig på, såsom mobiler, datorer, surfplattor, tv-apparater och spelkonsoler. Anledningen till att vi använder detta begrepp framför *digitala verktyg* är delvis för att digitala verktyg kan förväxlas med mjukvara, till exempel ett program eller en app. Digitala verktyg som term är

ofta även politiskt laddat då det kan beskriva de digitala verktyg som används i utbildningssyfte i skolan genom digitaliseringen.

4.3.3 Digital kultur

I texten kommer vi att använda begreppet *digital kultur* för att “digitalisera” begreppet *barns kultur*. Till skillnad från *barnkultur*, som Flemming Mouritsen och Jens Qvortrup (2002) menar är kultur skapad av vuxna *för* barn, så kommer vi att fokusera på kultur som är skapad *av* barn. Detta för att beskriva den kultur som skapas av elever, genom deltagande och användande av olika digitala artefakter såsom mobiler, datorer, plattor, tv-apparater och spelkonsoler. Anna Sparrman (2002) särskiljer vuxenproducerad- och barnproducerad kultur för att poängtera att barns kultur syftar mer till de uttryck och handlingar som barn använder snarare än en konkret skapad kultur med bakomliggande bildnings- eller marknadssyfte.

4.3.4 Barns perspektiv

Under studiens analysdel har vi undersökt elevers uttryckta berättelser och tolkat fenomen genom deras egna ståndpunkter. Utifrån detta perspektiv agerar barn informanter och delar med sig av sin egna upplevda tillvaro. Grundläggande i att inta ett barns perspektiv är att man ser barn som kompetenta individer som har kunskap och förståelse om sin omgivning och verklighet (Halldén, 2007).

4.3.5 Barnperspektiv

Genom att inta ett barnperspektiv kan man tolka barns berättelser ur ett bredare perspektiv. Om man som vuxen ska kunna diskutera frågor om barn ur barnperspektiv måste man först ha en insikt i hur barn tycker, tänker och resonerar, vilket sker genom att utforska barns perspektiv. Under diskussionsdelen kommer vi att diskutera våra fynd utifrån ett barnperspektiv. Enligt Halldén (2007) innebär detta att man som forskare tolkar materialet utifrån ett vuxenperspektiv och därmed belyser fenomen utifrån barns intressen, behov och rättigheter. Detta gör vi för att kunna diskutera övergripande lösningar, både ur ett pedagog- och samhällsperspektiv.

5. Metod

Denna studie kommer att baseras på en kvalitativ datainsamlingsmetod där vi i bakgrund av hermeneutisk vetenskapsteori enligt Magdalene Thomassen (2007) tolkar vår insamlade data genom analys, snarare än att presentera ett statistiskt resultat. Genom att förhålla oss till elever som forskningssubjekt lägger vi stor vikt vid att respektera dem som tänkande människor och vill studera deras tankegångar och bilda en förståelse kring deras upplevelser av världen. Våra analyser och slutsatser i studien görs utifrån våra tolkningar och är därför subjektiva i den meningen. Vi vill skapa en insikt i hur studien kan belysa det material som vi har samlat, vilket enligt hermeneutiken kan skilja sig helt ur hur någon annan uppfattar och därför tolkar samma information. Ju fler tolkningar som olika parter gör av samma fenomen eller samma data, desto bättre kan man potentiellt förstå och göra rättvisa av verkligheten (Thurén, 2019).

5.1 Metodval

Vår valda metod för studien är fokusgruppsintervjuer. Metoden används huvudsakligen i syfte att undersöka värderingar och tankar hos en grupp människor som delar gemensamma erfarenheter kring ett specifikt ämne eller fenomen (Hylander, 1998). Vi valde denna metod eftersom vi ansåg att ett forskningsperspektiv med utgångspunkt i barndomssociologi, där elevers personliga upplevelser, aktörskap och agens är central, skulle kunna gynnas av en kvalitativ metod där datainsamlingen speglar forskningssubjektets tankemönster på ett direkt och icke-kringgående sätt. Kvalitativa intervjuer kan ske på olika sätt och ett metodologiskt övervägande angick vår roll som moderatorer under intervjun, hur mycket vi ville strukturera den och hur mycket vi ville styra över processen och innehållet. Ingrid Hylander (1998) poängterar att det finns olika strategier och tillvägagångssätt när det kommer till hur mycket eller när i intervjun man vill ha den strukturerad. Alan Bryman (2018) lyfter fram *semistrukturerade intervjuer* där man som forskare använder sig av svaren man får för att under intervjuns gång framställa nya frågor baserat på hur samtalet går. Som intervjuare har man även mer frihet att ändra ordföljden, ordningen eller rent av frågan, baserat på hur intervjupersonerna uppfattar och tolkar frågorna och skeenden, med andra ord vad de anser vara viktigt i konversationen runt temat. Genom en semistrukturerad intervju vill vi skapa en trygg intervjusituation med eleverna där vi är lyhörda, emotionellt närvarande och inte behöver förhålla oss helt och hållet till vårt frågeformulär.

Vi har även valt att inkludera en visuell metod under fokusgruppsintervjuerna för att skapa en trygg miljö och inkludera eleverna i processen. Detta kommer vi gå in på senare i avsnittet Förarbete och genomförande.

5.2 Design och urval

Vi har genomfört två fokusgruppsintervjuer med totalt åtta elever i åldrarna 8-10 år, fyra i vardera grupp. Båda intervjuerna varade i ca 30 minuter. Urvalet av elever har skett i samråd med pedagoger som hjälpt till att välja ut elever utefter förkunskap av att de passar in i målgruppen och har relevanta intressen för studien. Vi har formulerat ett flertal frågor som ger eleverna möjligheten att själva ge en redogörelse och berätta om sina digitala intressen (se bilaga 1). Frågorna är utformade för att skapa en förståelse och insikt i hur eleverna tänker och ser på digitala artefakter och dess användning både i och utanför fritidshemmet. Genom detta skapar vi en miljö där eleverna kan ge oss svar på våra frågeställningar, alltså vilken

påverkan deras digitala intressen har på deras relationer samt hur de upplever att deras intressen ges utrymme i fritidshemmet.

5.3 Förarbete och genomförande

Då vi utgår från barndomssociologins teoretiska ramverk anser vi att det finns vikt i att barnen själva får etablera vad som ingår i deras digitala kultur. Inför våra intervjuer skedde därför ett mindre förarbete där vi lät barnen skriva ner tre digitala intressen var på papper som samlades in inför intervjuerna (se bilaga 3). Med denna information har vi skapat ett digitalt bildkollage där alla intressena representeras i form av bilder och loggor. Dessa bildkollage visas upp för eleverna under respektive intervju och används som bildstöd och diskussionsunderlag. Tanken med bildkollaget under intervjun är att involvera eleverna på ett personligt plan redan från start, samt att skapa en visuellt baserad intervju. Samantha Punch (2002) menar att en sådan intervju, i kombination med mer traditionella intervjufrågor, är ett effektivt sätt att utföra studier på barn. Metoden blir barnanpassad, men vi behandlar barnen samtidigt som vuxna genom att kombinera intervjun med frågor vilket låter dem delge sina tankar och kompetens genom samtal. Kombinationen av visuell- och intervjubaserad metod fungerar även som ett stöd för barnen när det kommer till att känna sig bekväma inför främmande forskare (Punch, 2002). Forskaren beskriver denna visuella metod som aktiv, vilket vi skapade genom att basera kollaget på elevernas nedskrivna intressen. Eleverna var involverade och påverkade vad kollaget skulle bestå av. Under hela vår process arbetar vi aktivt för att utgå från elevernas intressen och deras uttryckta användning av digitala artefakter. Bildkollagen används dels för att ge eleverna en insikt i hur vi ville arbeta efter deras intressen men också för att finnas som bildstöd i situationen. Motiveringen bakom denna metod är att vi vill undvika att sätta elever i en obekant situation där de känner sig obekväma samt att vi vill förhindra att gå bort från elevernas uttryckta intressen.

5.4 Metoddiskussion

Eftersom det är barn som intervjuas ser vi möjliga risker med en fokusgruppsintervju då samtalets flöde kan påverkas negativt eftersom barns koncentrationsförmåga ibland är limiterad (Punch, 2002). Detta kan leda till att samtalet antingen dör ut eller avviker från ämnet och inte genererar relevant data. Vi valde därför att anpassa tiden efter hur länge vi ansåg att eleverna skulle kunna fokusera. Detta baserar vi på att fokusgruppsintervjuer som sker med barn under tio år bör vara under 45 minuter långa, samt att moderatorn har ansvar för att förlänga eller avsluta intervjun beroende på rådande sinnesstämning och engagemang hos eleverna (Vaughn m.fl., 1996). Sophie Rudolph och Susan Wright (2015) betonar att en visuell metod där eleverna är aktiva kan underlätta deras förmåga att kommunicera sinsemellan. Genom att till exempel rita kan elever delge komplexa tankar och känslor som de inte har möjlighet till genom tal och skrift. Ett alternativ för oss hade varit att ha en interaktiv del där eleverna hade kunnat vara med och redigera, lägga till, modifiera och påverka kollaget. Detta hade kunnat ske genom att låta eleverna vara med och redigera och lägga till ytterligare bilder eller flytta om i kollaget, vilket hade kunnat resultera i en känsla av engagemang hos eleverna där skapandet av kollaget ger dem ägande över hela processen från början till slut. Som vi har strukturerat metoden nu så är elevernas intressen grundmaterialet, och de är inte aktivt delaktiga i själva redigeringsprocessen. Detta då en sådan del hade kunnat skapa en tidskrävande situation, och med tanke på den tidigare nämnda faktorn att fokusgruppsintervjuer med barn under tio år ej bör vara längre än 45 minuter långa så anser vi att vi inte hade haft tillräckligt med tid för att producera relevant data. Resultatet av den visuella metoden var att eleverna såg sina egna intressen på skärmen och visade att de

visste att de var där på grund av att de själva hade sett till att de skulle vara med. Detta kommer vi visa i början av vårt kapitel Resultat och analys.

5.5 Etiska övervägande och rådande omständigheter

Etiska överväganden som tas i beaktning i vårt arbete kretsar bland annat kring vår roll som vuxna. För att kunna belysa elevers perspektiv på ett rättvist sätt behöver vi se till att fördela makten mellan oss och dem. För att detta ska ske menar Anette Emilson (2008) att det krävs lekfullhet, emotionell närvaro samt ett närmande av barnets perspektiv. Dessa kvaliteter menar vi att skapa genom en visuell metod, samt i en lugn och trygg intervjumiljö som sker sittandes ner med elever på en matta. Här ges eleverna även utrymme till att diskutera personliga tankar och åsikter. Kring faktorer rörande forskning som avser människor, och i vårt fall även minderåriga, tar vi hänsyn till forskningsetiska principer gällande samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta klargör vi genom att inkludera hur vi tar kontakt med både fritidshem och vårdnadshavare inför intervjuerna (se bilaga 4 & 5). Vi anonymiserar även alla medverkande, vilket utlovas till vårdnadshavare, och tillskriver dem nya namn. Dessa namn redogörs för i avsnittet Material.

En annan faktor vi tar hänsyn till, och ytterligare en anledning till att vi anpassade intervjutiden och vår visuella metod, angår den pågående Covid-19 pandemin. Vi har under hela arbetets gång hållit oss uppdaterade och följt Folkhälsomyndighetens uppdaterade anvisningar. Intervjuerna som genomförs är som tidigare nämnts limiterade tidsmässigt. Med tanke på rådande omständigheter är de även limiterade i antal. Det etiska dilemmat som uppstår är att vi vid fysiska intervjuer riskerar att smitta eller föra smittan vidare. För att minska denna risk anpassar vi alltså längden på intervjun. Om eleverna är delaktiga i redigerandet av bildkollaget kan detta möjligtvis skapa en situation där flera elever hamnar nära en skärm eller rör vid samma tangentbord/mus vilket vi vill undvika. Samtidigt behöver vi ta hänsyn till att vi inte vill riskera att sänka kvaliteten av intervjuerna. Detta är något som även kan ske om vi låter intervjuerna ske över länk via dator, vilket är något som vi övervägde. Problem som redan kan uppstå i en vanlig fokusgruppsintervju, att till exempel deltagare avbryter varandra, inte kommer till tals, eller dikterar och styr konversationen, hade i en sådan situation kunnat förstöras. I en sådan situation hade vår möjlighet att påverka, moderera och mediera samtalet minskat.

5.6 Studiens trovärdighet

Hylander (1998) tar upp tre olika kommunikationsmönster som kan uppstå inom en fokusgruppsintervju och som kan påverka deltagarnas attityder, och därmed hota intervjuns giltighet och validitet. *Compliance* sker när deltagarna svarar det som de tror att moderatorerna vill höra. Detta undviker vi genom att låta eleverna prata med varandra så mycket som möjligt utan att själva lägga oss i samtalet. När vi uppmärksammar deras kommentarer försöker vi förhålla oss till dem på ett neutralt sätt utan att värdera dem. Ett annat mönster som kan förekomma är *Identification*. Detta innebär att deltagare påverkar varandra genom hierarkiska strukturer vilket leder till att svaren påverkas. En elev kan till exempel svara instämmande med någon annan som hen ser upp till. Vi undviker detta genom att delvis fokusera på och intervjua elever i samma ålder, vilket eliminerar potentiella maktstrukturer som kan existera mellan de olika åldrarna på fritidshemmet. *Internalization*, eller internaliserade attityder, beskriver de personliga åsikter som eleverna har (Hylander, 1998). En utmaning i fokusgrupper är däremot att man som moderator inte bör avbryta

samtalet för att ge en elev ordet. Däremot ger vi möjligheten till alla elever att komma till tals vilket motverkade en enhetlig attityd och ger oss data som speglar de individuella åsikterna bland eleverna som intervjuas.

5.7 Analys

Göran Ahrne och Peter Svensson (2015) menar att analys av kvalitativt material består av tre huvudsakliga arbetsätt där olika problem bemöts. Detta görs genom att: *sortera*, *reducera* och *argumentera*. Dessa tre arbetsätt är sammanflätade och går in i varandra och därför har vårt arbete berört dem alla. Att sortera innebär att hantera *kaosproblemet*. Detta sker genom att skapa ordning i empiri och insamlad data (Ahrne & Svensson, 2015). I vår analys har vi använt oss av analysmetoden *kodning* (Bryman, 2018). Kodning går ut på att kategorisera och sortera intervjuer med hjälp av att ge korta och förståeliga noteringar till varje ny rad i intervjun. Exempel på frågeställningar som initial kodning vill summera kan vara: *“Vilken generell kategori är just denna informationen ett exempel på? Vad representerar denna information? Vad handlar denna information om? Vilket tema är detta ett exempel på?”* (Bryman, 2018, s. 698). Efter att vi hade genomfört intervjuerna, transkriberat och läst igenom texten, sorterade vi datan efter relevanta teman som växte fram under processen. De teman vi identifierat är: Ömsesidigt engagemang, Makt och status mellan elever, Elevers språkbruk, Elevers upplevda underläge samt Elevers kompetens.

6. Material

Det material som ligger till grund för studien är två transkriberade fokusgruppsintervjuer. I ena fokusgruppsintervjun benämner vi eleverna som Kim, Sam, Charlie och Mika. I den andra fokusgruppsintervjun benämner vi eleverna som Robin, Alex, Dani, och Billie. I en av intervjuerna nämns en pedagog vid namn. Denna pedagog väljer vi att kalla Kepsmannen. Anledningen till att detta namn inte är könsneutralt beror på att eleverna benämner pedagogen som “han”. Vi väljer att behålla detta pronomen i analysen då vi vill att elevernas citat ska vara så korrekta och autentiska som möjligt. Vi analyserar dessa intervjuer utifrån tidigare nämnd litteratur, ur barns perspektiv samt ur en barndomsociologisk utgångspunkt.

7. Resultat och analys

Vi har valt att strukturera vår analys utifrån de teman som vi kodat fram. Dessa teman kommer att diskuteras i samma ordning som vi har presenterat dem ovan. De första tre som tas upp kopplas till vår första frågeställning medan de sista två relaterar mer till den andra. Under varje del kommer vi att undersöka och tolka relevanta delar ur intervjuerna och belysa dem med hjälp av tidigare forskning, centrala begrepp och valt teoriperspektiv. Genom dessa teman kan vi närma oss en förståelse för hur barnens kultur ser ut och formas genom interaktion mellan olika aktörer såsom vänner, föräldrar, pedagoger och personer de mött online. I analysen kommer vi att utgå från barns perspektiv, vilket vi tidigare förklarat som förståelsen och insikten i hur barn resonerar om fenomen som rör dem. Utifrån det barndomssociologiska perspektivet värdesätter vi vad barn har att säga samt ger dem en möjlighet att uttrycka sig kring hur de skapar sina sociala liv. Under hela processen har vi baserat både intervjufrågorna och kodningen på ett sätt som skulle reflektera och svara på syfte och frågeställning.

Studiens första frågeställning är: *Hur arbetar barn med relationer genom sina digitala intressen?* Denna fråga har vi svarat på genom följande tre teman: Ömsesidigt engagemang, Makt och status mellan elever samt Elevers språkbruk. Det första temat belyser hur elever ser på och arbetar med människor runt omkring sig. Temat baseras på barndomssociologiska teser, att barn är aktiva skapare av sina sociala miljöer, men baseras också på teorier om att förstå elevernas relationer som praktikgemenskaper. Genom detta belyser vi hur deras medlemskap i olika grupper förhandlas om och jobbas med aktivt mellan informanterna. Det andra kodade temat, Maktspel och status mellan elever, syftar också till att belysa hur elever förhåller sig till medlemmar av samma praktikgemenskap, men även hur de förhåller sig till elever och individer utanför gruppen. De gemensamma värden och normer som gruppen har visas genom att eleverna förhandlar om medlemskap och försöker ta reda på vart i gruppen de själva och andra befinner sig, alltså vilka centrerade och perifera roller som finns. Det tredje temat som fokuserar på den första frågeställningen är Elevers språkbruk. Detta tema belyser hur elevers delade repertoar ser ut och hur de använder ord och uttryck för att utforska både vad de tänker och tycker om saker men också som ett verktyg för att skapa gemensamma förståelser om fenomenen.

Studiens andra frågeställning är: *Hur upplever eleverna att deras digitala intressen ges utrymme i fritidshemmets verksamhet?* Denna relaterar till de två sista temana Elevers upplevda underläge och Elevers kompetens. Båda dessa belyser elevers agens och kompetens samt hur de förhåller sig till pedagoger när det kommer till frågor som rör dem. I den första delen presenterar vi elevers undersökande kring sina egna positioner som beings eller becomings. De visar på att de är medvetna om sin egen position samt hur denna påverkas beroende på hur de blir bemötta av vuxna eller pedagoger. Den positionen som eleverna befinner sig i skapar en hierarkisk underordnad position vilket eleverna uppmärksammar och problematiserar. I det sista temat synliggörs elevernas kompetens kring deras digitala intressen och de artefakter de använder. Vi belyser hur eleverna lyfter sin egen agens kring deras egna position i verksamheten och i den digitaliserade värld de växer upp i. I stycket lyfts även elevernas förståelse och insikt i att barndom är en social konstruktion, vilket sker genom att de påvisar en kännedom av att deras intressen bör inkluderas i fritidshemmet samt hur detta kan ske.

Som vi diskuterat tidigare i texten använde vi en visuell metod för att inkludera eleverna i processen och skapa en känsla av trygghet. Denna metod resulterade i var sitt bildkollage.

Bildkollagen var uppskattade under båda intervjuerna, och i inledningen av den ena intervjun utbrast alla fyra elever i skratt medan de pekade på skärmen, något vi tolkade som att de var exalterade över att se sina intressen med i bilden. Följande utdrag är ett exempel på hur vår visuella metod gör eleverna inkluderade i intervjun samt arbetet kring den:

Kim: Först skrev jag Brawl stars *pekar på bilden*. Det är stjärnan.
Sam: Jag skrev Minecraft.
Carl: Var är den då?
Alla: Det är blocket som hon står på!
Carl: Aha.
Charlie: Jag skrev Roblox *pekar på bilden* och det är den högst upp.
Mika: Carmen Sandiego, och det är den *pekar på bilden* som står på det här blocket.
Carl: Jaha.
Kim: Och jag skrev som andra, jag tror det var Clash Quest... *pekar på bilden*. Den med en pil i. Båda två är spel som jag har sagt än så länge.

Här menar vi att det är tydligt att eleverna kan peka och förklara vad de ser och på det sättet även berätta om sina digitala intressen. Punch (2002) betonar att en kombination av en traditionell intervjumetod och en visuell metod är något som skapar en trygg och bekväm miljö för barn. Detta fick vi användning av under samtliga fokusgruppsintervjuer då bildkollagen fungerade som bildstöd under samtalen.

7.1 Ömsesidigt engagemang

I detta utdrag från en av intervjuerna uppmärksammar vi att elevernas digitala intressen används som ett verktyg i deras relationskapande. Två elever har samma intresse för ett spel vilket visar sig tydligt när vi tar fram bildkollaget:

Kim: Åh, Brawl Stars!
Sam: Brawl Stars! Jag skrev också Brawl Stars!
(...)
Carl: Men om ni leker eller umgås med någon på fritiden, fast två eller fler med en skärm, kan man göra det eller hur gör man det?
Kim: *Viskar till Sam* Aaah jag har gjort det med dig...
(...)
Kim: Man kan turas om.
Carl: Vad menar du då?
Kim: Att om man typ kör Brawl Stars då kan man typ köra en match var.
Sam: Ja!
Tommy: Har ni gjort det? Kanske hemma då?
Sam: Jag har gjort det med en annan person.
Kim: Med vem?
Sam: *Gör en rörelse som symboliserar att låsa munnen och slänga bort nyckeln*.

Här ser vi ett exempel som visar på hur elever arbetar med skapandet och bevarandet av relationer. Sam svarar inte på vem hen leker med till sin kompis när denne frågar. Sam skämtar hellre bort frågan än att svara på den för att undvika att den potentiellt påverkar deras relation negativt. I början av intervjun framkommer det att både Kim och Sam delade ett intresse i spelet Brawl Stars. Detta kopplar vi till det som James och Prout (1990) redogör för angående barns agens; att de har en aktiv roll i skapandet av sina relationer. De menar att barn inte är passiva varelser utan att de interagerar och utvecklar relationer omkring sig. Utdraget ur intervjun belyser elevernas praktikgemenskaper och baserat på Ågren (2015) blir detta en

förhandling om medlemskap i deras relationsdynamik. Den praktikgemenskap dessa elever har skapat runt ett specifikt spel kan även påverkas av utomståendes medverkan. Den gemensamma aktiviteten, som Wenger (1998) beskriver som en delad repertoar, synliggörs som en del av deras praktikgemenskap och i citatet visar eleverna hur de arbetar med varandras medlemskap i förhållande till andra elever eller personer utanför deras grupp.

Något som även visar hur elevers agens och påverkan på sina sociala miljöer är deras inkludering av digitala artefakter. I följande citat pratar eleverna om och hur de använt eller uttryckt sina intressen i fritidshemmet. De resonerar kring inkludering av deras digitala intressen i fritidshemmet vilket ger oss följande meningsutbyte:

Billie: Ööööh jaaa, och någon gång har vi kollat på YouTube på någon naturfilm i skolan eller sånt.

Robin: Jaa, det har vi också gjort.

Carl: *pekar på bildkollaget* Hade ni velat göra det här på fritids?

Tommy: Alltså något av det här *pekar på bilden med intressen*

Dani: Eeeh ja!

Alex: Mmmh.

Robin: Jaa.

Dani: Fast med någon kompis...

Billie: Jag hade velat ha datorer på fritids, fast det hade nog aldrig hänt.

I denna del uttrycker Dani att hen hade velat att tillgång till sitt uttalade digitala intresse men hen tydliggör även att användningen hade varit social. Genom att uttrycka det lägger eleven vikt vid vilken varierad användning intresset hade erbjudit, i elevens fall en gemenskap mer än ett tidsfördriv. Det digitala intresset erbjuder eleven att dela med sig av sina egna intressen och perspektiv till, som eleven uttrycker det, någon kompis. Detta kan syfta på en redan befintlig kompis eller på att ett gemensamt intresse kan leda till nya kompisar. Det Wenger (1998) beskriver som ett gemensamt intresse kan för eleven vara just det spelet som hen har skrivit. Intresset som Dani uttrycker blir i elevens fall ett socialt redskap, något som går emot de negativa trender som Victorin (2018) tar upp angående ungas medieanvändning, att skärmar har gjort elever mer introverta och mindre sociala. Barns användning av digitala artefakter, till exempel genom spelande, bör däremot inte kopplas till asociala beteenden. Barn spelar oftast med andra, antingen i en virtuell verklighet eller tillsammans i en fysisk miljö (Bjur i Carlsson, 2010).

Detta för oss vidare till nästa diskussion kopplat till spelet Pokémon GO, ett mobilspel som eleverna har spelat förr men inte aktivt spelat länge. Spelet är gratis och erbjuder spelare att spela tillsammans i en fysisk miljö. Citater lyder:

Carl: Vilket lag var ni med i då?

Robin: Gul.

Billie: Jo jag minns det, först var jag röd för jag råkade klicka fast jag ville inte vara röd...

Eeh så jag visste ingenting och jag var väl ivrig och bara klicka.

Alex: Jag med.

Billie: Men sen när jag blev äldre så betalade pappa... Så köpte jag så att jag kunde byta till blå för att alla mina vänner var blå.

(...)

Robin: Jag kommer ihåg varje onsdag eller något gick du med dina kompisar.

Billie: Jaaaaaaa, men det var typ två år sen.

Det Billie påvisar i förhållande till sina relationer runt omkring sig är att hen valde ett lag i spelet som hans vänner inte hade gjort, av misstag. Exemplet visar att eleven inte spelar spelet ensam utan värdesätter spelet som en gemenskap, så till den gränsen att eleven är beredd att betala pengar för att kunna spela ett spel på det sätt som hen vill. Wenger (1998) påpekar att alla människor reflekterar över sina praktikgemenskaper, vilka de tillhör eller vill tillhöra framöver. Att Billie efter en lång tid lyckas byta till de lag hen ville ingå i visar tydligt att gemenskapen inom spelet är något som hen har reflekterat över. Det beskrivs också att spelet bidrog med en rutin, att varje onsdag så gick eleven ut med sina kompisar och spelade ett gemensamt spel genom att fysiskt röra sig runt i området. Vad Billie beskriver är att spelet inte var huvudsaken, utan att fokuset låg mer på vad spelet kunde erbjuda i form av att skapa ett umgänge eller en grupp med ett gemensamt intresse eller gemensamma mål. Detta visar även variationen på spel samt vilka miljöer dessa kräver. Spelet som eleverna beskriver är ett spel som kräver att spelaren rör sig geografiskt med hjälp av sin artefakt. Eleverna beskriver en situation som står i kontrast med den bilden som Victorin (2018) målar upp om att moderna digitala artefakter gör barn och unga introverta och isolerade. Eleverna visar här istället en bild av barn som sociala och utåtriktade, vilket överensstämmer med hur barndomssociologin menar att ett barn har en aktiv roll i skapandet av sociala miljöer omkring sig (Halldén, 2007). Elevernas agens och perspektiv bör ges värde utifrån att *“Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults”* (James & Prout, 1990, s. 8).

De exempel vi har tagit upp i denna del skapar en gemensam bild av barn som aktiva i sina sociala liv och som *beings* som bör ges agens och respekt för de individer de är och inte som ofärdiga vuxna. Eleverna visar på en förståelse för sina sociala relationer och tar en aktiv roll i att påverka dess utformning i relation till sin digitala kultur. Trots allmänna uppfattningar om användningen av digitala artefakter som isolerande visar eleverna hur de vid tillfällena vill inkludera sociala aspekter i olika sammanhang. De situationer som eleverna själva beskriver är bland annat när de introduceras till nya digitala artefakter samt hur de använder dem på varierande sätt. Kulturen är inte intressena i sig själva, utan hur eleverna använder dem och vad de gör med den. Artefakterna blir enligt vissa elevers kommentarer roligare i social interaktion med vänner. De värnar om att vårda sina sociala relationer och gör gärna detta både med och utan involveringen av den digitala kulturen. De digitala intressen som legat till grund för vad vi undersökt har genom elevernas tankar och idéer visat sig vara både verktyg för att skapa praktikgemenskaper samt att förhålla sig till varandra inom dessa. Eleverna visar också att hur man förhåller sig till varandra med hjälp av digitala intressen kan vara en viktig del av hur man vårdar sin relation.

7.2 Maktspel och status mellan elever

Detta tema belyser och fokuserar på hierarkiska strukturer och positioner som vi uppmärksammat mellan eleverna i våra intervjuer. Detta tolkas utifrån de digitala intressen de tar del av men även utifrån de digitala artefakter som eleverna äger. I följande exempel diskuterar eleverna Pokémon GO och hur länge sedan det var som Billie spelade det:

Robin: Det var inte så länge sen.
Billie: Nej det var typ två år sen.
Robin: Ett.
Billie: Nej.
Robin: Ett och ett halvt.
Dani: Det var faktiskt två år sen.

Robin: Jag kommer ihåg, jag kommer ihåg kanske ett år sen iallafall... Kanske två år sen då, när du gick på vintern...
Dani: Fyra år sen...
Robin: Jaa... Eller ett.
Billie: Nej, det var två.
Robin: Ett och ett halvt.
Billie: Nej det var två.
(...)
Billie: Men det, det är en massa andra som förstör spelet... Det är tråkigt nu.

Detta är, förutom ett exempel kring relationer, även ett exempel på hur eleverna använder spel eller trender för att identifiera sina intressen och positioner inom grupper. Då Pokémon GO är ett spel som inte är populärt bland eleverna längre, vilket Billie även uttrycker i slutet av konversationen, är en tolkning att hen försöker distansera sig från spelet genom att aktivt argumentera för att det var länge sedan hen spelade det. Alltså uppstår det en sorts köpslagan över hur länge sedan det var som hen egentligen spelade spelet. Robin menar att det var nyligen som Billie spelade medan Dani försvarar hen genom att hävda att det minsann var två, om inte fyra, år sedan hen gjorde det. Detta kan tolkas som att Robin utmanar Billies position i praktikgemenskapen, vilket kan ses som en förhandling om medlemskap eller utmanande av gruppens delade repertoar (Wenger, 1998). Genom att påstå att Billie har ägnat sig åt aktiviteter som inte delas med gruppen, ifrågasätter Robin även Billies normer och värderingar. Robin försöker därmed inta en centralare roll i gruppen vilket i sin tur gör Billie till en mer perifer medlem. Detta exempel är intressant då det visar att eleverna använder spel som ett status-verktyg, antingen för att distansera sig från det eller för att associera någon annan med det.

Eleverna använder olika sätt att antingen visa på en social status eller materiell tillgång som olika digitala artefakter eller spelkonsoler ger. I miljön på fritidshemmet har vi under våra VFU-praktiker observerat att det finns många sätt att förhindra att socioekonomiska klyftor mellan eleverna får ta plats i verksamheten. Detta kan ske genom att begränsa de material som eleverna kan ta med hemifrån. Även om detta sker kan dessa socioekonomiska obalanser få ett oönskat utrymme i verksamheten genom att eleverna istället till exempel samtalar kring vilka spelkonsoler de har tillgång till hemma. I vår intervju uppkommer meningsutbytet:

Mika: Jag brukar inte spela online på PlayStation, jag känner inte så många som har det och så...
Kim: Jag har PlayStation...Plus.
Mika: Jag har PlayStation 5 men jag får inte använda det...
Kim: *Viskar högt så att alla hör* Har du PlayStation 5?
Mika: Ja...ja, min pappa är en gamer-nörd om man säger så.
Kim: *Viskar* Orättvist

Här visar eleverna att de olika konsolerna som de äger och jämför med varandra skapar en maktobalans. Genom att ta upp vilka olika versioner av konsolerna de har uppmärksammas de socioekonomiska skillnaderna mellan eleverna, men även vad konsoler som artefakter kan erbjuda dem, förutom att spelas på. I det här fallet beskriver Mika att hen inte använder sin konsol fysiskt. För att skapa makt behövs detta däremot inte, menar vi. Bara ägandet av artefakten i sig erbjuder eleven en möjlighet att kunna använda den som en social och hierarkisk symbol. Precis som Ågren (2015) tar upp angående att barn åtrår artefakter när de söker samhörighet så kan Kims åtråvärldhet och avundsjuka efter Mikas artefakt vara ett tecken på att Kim söker en gemenskap hos Mika.

Ett annat sätt som elever jobbar med samspel, i situationer där de interagerar och kommunicerar och skapar olika sociala hierarkier, är genom att de utforskar regler tillsammans. Följande citat visar att elever använder olika tekniker för att skapa en hierarki i gruppen.

Carl: Juste, men finns det några danser eller rörelser eller sånt som har kommit från sociala medier eller det här *pekar på bilden*.

Sam: En rörelse från Brawl Stars när det är en gubbe som typ hoppar upp och sen landar...

Kim: Aah.

Carl: Okej, är det en rörelse som ni gjort på fritidshemmet?

Sam: Neeeeej.

Mika: Jag har sett någon använda någonting från ett spel *vänder sig mot Sam* när det är någon sorts superattack i soffrummet...

Kim: Du, Sam?

Sam: *Tydligt erkännande* Mhgmhfm...

Mika: När de leker...

Tommy: Var var det ifrån Sam?

Sam: Gissa!

Tommy: Brawl Stars?

Charlie: Brawl Stars.

Mika: Brawl Stars.

Sam: One hundred percent!

I citatet ger Sam ett exempel på en gest från ett spel, som Mika senare förtydligar som en superattack som Sam har gjort på fritidshemmet. Samtidigt som Sam svarar på frågan gör hen det på ett sätt som visar att hen uttrycker att leken inte var tillåten av pedagoger. Det Mika gör är att hen beskriver något som hen sett en annan elev i samtalet göra. Samtalet skapar en situation där Sam inte vill svara öppet på Kims fråga om det var hen som det gällde. Även om alla i samtalet vet att det var Sam som det gällde så skapar Mika en utpekande och nästan anklagande miljö genom att ta upp det. En tolkning av konversationen är att den belyser hur elever undersöker regelbrytning samt hur de väljer att rapportera situationer till vuxna. Enligt Wenger (1998) förhåller och förhandlar människor med varandra genom att antingen samtala med eller hjälpa varandra. I meningsutbytet som uppstår kan man tolka att Mika har gjort motsatsen till att hjälpa, och istället beskriver en situation som potentiellt kan leda till konsekvenser för Sam. Wenger menar att praktikgemenskaper skapas och utvecklas med gemensamma normer och värderingar, men om man bryter dessa eller agerar på ett avvikande sätt från vad gruppen anser är rimligt kan relationerna mellan medlemmar påverkas negativt. Ett uthängande av en annan medlem kan därför påverka hur eleverna interagerar och ser på varandra utifrån förtroende och maktpositioner. Det är också tydligt att så fort Sam märker att vi som forskare inte är intresserade av att upprätthålla reglerna på fritids, utan snarare är intresserade av det hen gjorde och var hen fått rörelsen ifrån, har hen inga problem med att svara. Hen gör detta till och med på ett skämtsamt sätt genom att be oss gissa, även om hen redan har gett oss svaret tidigare i konversationen. Detta belyser en dynamik mellan vuxna och elever där vår tolkning är att eleven associerar vår ålder med en auktoritär position. Detta framgår genom att hen inte vet hur hen ska förhålla sig till oss med information om att regler hade brutits.

Om man som pedagog förhåller sig till eleverna som becoming, alltså som ofärdiga vuxna som inte vet bättre, återspeglar man en sådan världsbild vilket kan leda till problematik när man ska inkludera elevernas intressen i planeringen av verksamheten. Ur ett barndomssociologiskt perspektiv bör man se elevens agens och kompetens som en positiv

faktor som ger dem insikt i hur regler bör sättas och följas (Halldén, 2007). När detta inte sker blir det problematiskt i fråga om elevernas demokratiska rättigheter där läroplanens syfte framhåller att fritidshemmets verksamhet ska ge eleverna delaktighet, inflytande och ansvar (Skolverket, 2019, kap 4).

I denna del har vi belyst hur elever förhandlar och undersöker vad olika artefakter kan erbjuda i form av statussymboler. Eleverna använder sig av digitala artefakter för att undersöka sina egna och andras roller i praktikgemenskaper. De integrerar sina digitala intressen och artefakter i sociala situationer antingen för att ge sig själva en roll eller för att tillskriva andra en roll. I kapitlet har det framkommit att elever konstant förhandlar om medlemskap i de grupper de ingår i, de grupper de har befunnit sig i samt de grupper de kommer eller vill befinna sig i.

7.3 Elevers språkbruk

I detta tema fokuserar vi på hur eleverna uttrycker sig och samtalar kring sina digitala intressen, samt hur de argumenterar och diskuterar ordval och dess betydelse. Detta visar hur elever antingen har en gemensam eller separerad förståelse kring vad olika ord betyder.

Mönster vi ser under följande del av intervjun är att två elever har ett gemensamt språk. I följande citat beskriver den ena eleven vad hen gör på YouTube medan den andre avbryter och "rättar" genom att beskriva typen av video mer ingående:

Sam: Jag kollar på I Just Want To Be Cool och några roliga klipp om Brawl Stars på YouTube.

Kim: Animations.

Sam: *Instämmande* Mhmm.

Vad detta belyser är att intresset som nämns är något som eleverna delar. Ordet "animations" kopplas till deras gemensamma intresse och kan därför tolkas som en del av elevernas gemensamma språk, eller delade repertoar (Wenger, 1998). Anledningen att betydelsen av rätt ordval verkar vara av stor vikt är förmodligen för att visa upp en kunskap kring ämnet, men även för att markera inför de andra att intresset är gemensamt. Under intervjun framkommer det även att eleverna talar olika om begreppen lek och spel. Eleverna fastställer att spel används i ett digitalt sammanhang. I följande utdrag ger de olika meningar till orden och menar att spelande nödvändigtvis inte är lek samtidigt som de menar att lek kan pågå via en skärm:

Carl: Okej. Vad är det roligaste med att hänga med vänner på fritidshemmet då? Vad är det man kan göra då som man inte kan göra online eller på spel och så?

Kim: *Viskar* Leka. Leka!

(...)

Tommy: Kan man inte leka online?

Kim: Nej men asså typ leka kurragömma här, det går ju inte i typ till exempel Brawl Stars.

Tommy: Men skulle ni säga att man inte leker när man är online? Är det något annat?

Mika: Eeh...

Charlie: Jo typ men man spelar också.

Tommy: Ja?

Mika: Det är typ att leka, fast med en skärm då.

Här ger vi eleverna möjlighet att problematisera uttrycket lek. Det som tydligt sägs av Kim är att olika situationer och miljöer ger eleverna olika förutsättningar vad de kan göra för att umgås med andra. Termen 'lek' för dem är tydligt av social natur och när vi frågar vad man kan göra på fritidshemmet, som man inte kan göra online eller via digitala artefakter, delar eleven en insikt om att spel nödvändigtvis inte är socialt, något som vi kommer belysa senare i texten. I slutet av konversationen visar även eleverna att leken nödvändigtvis inte upphör bara för att den utspelar sig i en digital miljö. Som Mika beskriver med sin sista kommentar är en lek mer pågående än att vara låst vid en specifik miljö. Detta stämmer överens med Stine Liv Johansens (2012) teorier om att i ett samhälle där elever leker och interagerar med varandra, antingen genom analoga och digitala medel, skapas medialiserad lek. Detta begrepp beskriver att leken inte kan separeras beroende på om den sker analogt eller digitalt, utan bör ses som att de olika plattformarna inspirerar leken på olika sätt. Eleverna bidrar här med olika perspektiv, Kim beskriver tydligt vad man kan göra på olika plattformar medan Mika nyanserar diskussionen med att påstå, liknande det Johansen tar upp, att leken inte slutar och istället inspirerar till fortsatt lek på andra plattformar. Detta exempel ger oss en inblick i hur elever resonerar och argumenterar kring begreppen spel eller lek. Studiens syfte är att lyfta hur elever tänker om en diskurs som ofta förs av vuxna och här visar eleverna en förmåga att bidra till debatten med hur de problematiserar och skiljer på vad begreppen betyder och vad de erbjuder.

I kommande citat diskuterar eleverna hur de uppfattar ett speciellt spel som både spelas på fritidshemmet och hemma.

Tommy: Men du sa att ni hade surfplattor på fritidshemmet, vad gör man på dem?

Dani: Eeeh, om man får... Eller inga tvåor får det iallafall... Det är typ för ettorna och förskoleklassen. Och ibland tvåorna på fritids. Frågar man om man får spela på Ipaden och då får man spela ett speciellt spel.

Tommy: Vet du vad det är för något?

Dani: Jag vet inte vad det heter... Fast Alex har det!

Carl: Vad gör man på det?

Billie: Pixel... Det är typ former...

Dani: Man ska försöka hitta vägen till gubben att hitta till dörren.

Billie: Det är typ former och det är typ illusioner så ska du vända den illusionen så det bli en gång för gubben som ska komma in i mål...

Dani: Det är inga illusioner!

Billie: Jo det är det.

Dani: Man ska bara vrida på grejer.

Alex: Ah, ja det där... Är det som en gubbe?

Dani: Ja.

Billie: En gubbe som har typ en pyramid i bakhuvudet, det är ju ingen gubbe.

Dani: Eller... Ja typ en... dam då.

Billie: Okej! En ickebinär med en pyramid i bakhuvudet som åker runt och inte har något ansikte.

Här arbetar eleverna med relationer utifrån hur de uppfattar och pratar om samma spel. En elev som uppfattar och uttrycker att spelet innehåller illusioner blir ifrågasatt av en annan som har en annan uppfattning av vad det visuella i spelet kallas och innebär. När uppfattningen av spelet ska summeras går de bort från den detaljen som de var oense om och fokuserar istället på spelkaraktärens kön. Detta kan vara ett tecken på hur barn behandlar möjliga konflikter i grupper och, istället för att lösa dem, försöker hitta distraktioner eller andra detaljer som de kan komma överens om. Exemplet ger en insyn i hur elever arbetar med sociala situationer och hur olika elevers agens och kompetenser möts och ger upphov till

diskussion, och kanske även nya kunskaper. Detta går att koppla till det Ågren (2015) påpekar angående barns aktiva och gemensamma utforskande av medier och kulturella aktiviteter, vilket här sker genom samtal, argumentationer och tolkningar av visuella fenomen. Wenger (1998) beskriver hur medlemmar i en praktikgemenskap skapar tillhörighet. Detta sker genom att de engagerar varandra antingen genom aktiviteter eller tal. Enligt Wenger blir detta ytterligare ett förhandlande av hur medlemmar bör bete sig och vilka normer och värderingar gruppen har. I detta fall visar Billie att hen kommunicerar med hjälp av olika termer för att se hur hens omgivning svarar på dem vilket ur Wengers teori blir ett sätt att förhandla med andra för att skapa en större förståelse om sig själv.

Enligt Halldén (2007) har varje barn en egen individuell agens och i detta kapitel har den visat sig genom elevers språkbruk. De viktigaste punkterna vi har uppmärksammat är att elevernas språkbruk och ordval är verktyg de använder för att bygga och utveckla sina sociala kunskaper. Eleverna argumenterar och skapar gemensamma förståelser kring vad digitala artefakter kan erbjuda och innebära. Deras språkbruk skiljer sig emellan dem vilket leder till att de utforskar varandras attityder och ståndpunkter.

7.4 Elevers upplevda underläge

Under detta tema undersöker vi hur eleverna anser att deras digitala intressen ges utrymme i fritidshemmets verksamhet, samt vad de upplever att pedagoger tycker om dem. När vi frågade eleverna om de anser att deras digitala intressen inkluderas i deras aktiviteter på fritidshemmet svarade de:

Kim: Nej.

Sam: Nej.

Mika: Det kan ju hända någon gång att man tar ett namn från nånting, typ, om man ska leka ett spel. Då kanske man tar ett namn på en figur och sen tar vad den kan göra in i leken. Det händer.

Tommy: *Vänder sig mot resten* Händer det för er också att ni gör så?

Sam: Jaaaaaeee

Kim: Neeeeeej..?

Charlie: Ehm, det finns ett spel som jag inte har skrivit med där, fast ehm, vi brukar leka den i verkligheten också

Elevernas svar skiljer sig, men vad vi uppfattar är att det råder en övergripande osäkerhet hos eleverna angående inkluderingen av deras intressen i fritidshemmet. En tolkning av svaren är att eleverna delvis känner att deras digitala intressen inte ges plats på fritidshemmet, vilket går att koppla till det som (Sparrman, 2002) tar upp angående fritidshemmets negativa bild av populärkulturen, som ofta leder till att den negligeras. Vi menar att eleverna upplever att deras aktörskap är underordnat, vilket också förstärks av följande konversation angående vilka spel som får spelas på fritidshemmet. Eleverna riktar nämligen en gemensam kritik mot en specifik pedagog och hans agerande i frågan:

Carl: Vem bestämmer vilka spel man får spela eller inte?

Alla: Kepsmannen!

Mika: Det är Kepsmannen och så är det fritidspedagogerna. Kepsmannen har mer koll på datorer, och det är han som bestämmer mer.

Carl: Har han frågat er vad ni hade velat spela?

Kim: *Bestämt* Nej.

Sam: Nej.

Charlie: Nej.

Mika: Nej, han har bara satt regler och hit och dit.

Här är det tydligare att eleverna upplever att deras digitala intressen inte får utrymme i fritidshemmets verksamhet. Vad som även framkommer är att pedagoger inte hörsammar eller värdesätter deras intressen. Eleverna känner av att de befinner sig i en underordnad position där vuxnas relativa makt begränsar elevernas sociala ställning och aktörskap. Detta framgår tydligt när de beskriver hur pedagoger har bemött dem i förhållande till deras uttryckta intressen. Verkligheten som barnen beskriver är särskilt intressant att analysera i kontrast till läroplanens beskrivning av vad fritidshemmet ska erbjuda elever; en meningsfull fritid som involverar deras intressen (Skolverket, 2019). Eleverna beskriver att de får spela på fritidshemmet, men endast ett limiterat innehåll. De uttrycker att de inte får vara med i processen av valet av spel och att Kepsmannen och fritidspedagogerna är de som dikterar utan att inkludera eleverna. Kepsmannen beskrivs som den med mest makt och blir därför den person som kritiken riktas mot. Den sista kommentaren är också kritisk till reglerna och visar att eleven antingen inte förstår varför reglerna finns, inte håller med de gränser som sätts eller tycker att pedagogen bara sätter regler för sakens skull. Detta hade även visat att eleverna är medvetna om den hierarkiska skillnaden mellan lärare och elev, då man ur ett elevperspektiv hade kunnat tolka den sista kommentaren som att Kepsmannen har möjlighet att ändra regler och det är därför han gör det. Ett sätt att förstå detta lärarbeteende är genom att lyfta det som Margareta Rönberg (2006) förklarar angående vuxna som väljer att negligera en "ny barndom". De försöker skydda barnen från kommersialiseringens påtryckningar och negativa påverkan som de menar att mediekonsumtion har genom att utnyttja sin maktposition, vilket också beskrivs som *generationsmaktordningen*. I praktiken leder detta till att vuxna håller barn borta från att vara en del den ekonomiska processen eller att handskas med pengar. Inom skolan kommer detta till uttryck genom skolpersonalens makt över ekonomin där barn inte ges förtroende eller handlingsutrymme (Rönberg, 2006). Problemet med generationsmaktordningen är att man som vuxen lätt hamnar i en överordnad position och därmed missar barns perspektiv. Inom skolan skapar detta en problematik då läroplanen ger direktiv att fritidshemmet ska baseras på elevernas intressen (Skolverket, 2019). Om man som pedagog inte får en inblick i vad elevernas intressen är utan istället tillskriver dem intressen närmar man sig ett perspektiv där man ser eleverna som becoming. Man ignorerar således den agens som eleverna besitter, och som vi menar att de visar exempel på under intervjuens gång.

Elevernas kritik är riktad till pedagogen som sätter regler och de uttrycker sin egen position i förhållande till den överordnade som bestämmer. Elevernas uppgivna kommentarer visar att de är medvetna om den rollen de blivit tilldelade som barn, där de inte besitter varken makt eller mandat att påverka regler. När frågan angående om de har fått vara med att påverka beslut besvaras visar de att pedagogen inte tagit med dem i processen utan endast satt regler utan att inkludera dem. Ur elevernas synvinkel kan detta leda till en förstärkt känsla av att deras intressen är irrelevanta endast på grund av deras ålder. Det eleverna ser och uttrycker är att det är Kepsmannen som bestämmer, och även om eleverna är inte insatta i potentiella budgetrestriktioner, policys eller administrativa beslut som påverkar regelverket, så betonar läroplanen att eleverna ska vara med och påverka beslut samt hur verksamheten utformas. Trots detta känner eleverna sig exkluderade, och detta visar sig även när de förklarar vilka spel de får ta del av på fritidshemmet:

Sam: Man kan spela tillsammans på några spel på en sida som heter Skolplus här på skolan på Ipad, så det har jag gjort här på skolan.

Tommy: På fritids?

Sam: Ja.

Carl: Har du gjort det hemma någon gång?

Sam: Nej, det är tråkigt.

Carl: Är det ett tråkigt spel?

Mika: Det är jätte jättetråkigt.

I diskussionen introducerar Sam ett spel som används som läromedel i skolan som de har spelat på fritidshemmet. Även om eleven visar hur man kan använda artefakten och spelet är exemplet baserat på ett spel som skolan och fritidshemmet har lättare att acceptera och inkludera. Sparrman (2002) lyfter argumentet att skolan har lättare att inkludera en viss kultur som anses som kanoniserad och i detta fallet tolkar vi situationen som att skolan ser Skolplus som en del av en sådan kanoniserad kultur. Dock krockar denna kanoniserade kultur med vad eleverna själva är intresserade av, vilket senare i intervjun visar sig vara ett annat spel. Det är på grund av detta kollisionen mellan kulturerna uppstår, eftersom eleverna får spela ett spel som de inte är intresserade av. Detta är speciellt tydligt då eleverna uttrycker att det är "jättetråkigt". Ur ett barndomssociologiskt perspektiv beskriver Halldén (2007) att elevernas agens över sin egen kultur bör värdesättas och att deras egna kultur, alltså barns kultur, inte bör ses ner på bara för att den är baserad på en populärkultur. Detta verkar inte vara fallet då eleverna uppfattar att deras intressen, och i förlängningen deras kultur, inte uppmärksammas eller utforskas av pedagogerna. Maria Øksnes (2011) har undersökt barns upplevelser av sin egna lek i fritidshemmet och kom fram till, likt vårt resultat, att de pedagogiska spelen som skolan lät eleverna spela inte uppskattades av dem utan dömdes ut som tråkiga. Detta går även koppla till Ågrens (2015) beskrivning där hon uppmärksammar att elever tar avstånd från medier som de anser var barnsliga eller löjliga. Som eleverna uttrycker i citatet ovan hör inte spelet Skolplus till elevernas egna digitala kultur, istället ges intrycket av att spelet påtvingas och således tillskriver pedagogerna barnen en alternativ kultur. Detta skulle kunna påstås gå emot läroplanens målsättning att involvera eleverna i verksamhetens uppbyggnad (Skolverket, 2019). Det som kan ha orsakat denna situation är att Kepsmannen har uppmärksammat Brawl Stars som elevernas intresse men tagit avstånd från spelet och exkluderat det från verksamheten baserat på att det antingen grundar sig i populärkultur eller anses öka elevernas medieanvändning. En annan orsak till att eleverna erbjuds att spela Skolplus trots att de inte uttrycker ett intresse kring det skulle kunna bero på att pedagoger har antagit att skärmen är elevernas intresse, snarare än spelen de spelar. Mer specifikt menar vi att bara för att artefakten som eleverna baserar sitt intresse på används betyder inte det att det är skärmen som är det essentiella.

I detta tema har vi fått en inblick i hur elever förhåller sig till regler och strukturer som är uppsatta av vuxna eller pedagoger. De uttrycker en känsla av att bli förbisedda då de beskriver att deras intressen inte blir uppmärksammade eller uppskattade. De kritiserar det faktum att de aktiviteterna som pedagogerna låter dem utöva inte kommer från deras intressen och ifrågasätter pedagogernas genomförande när det kommer till inkluderingen av deras intressen. Vi har också noterat att eleverna märker av när pedagoger har kontroll över vilken kultur som får utövas i form av spel på fritidshemmet.

7.5 Elevers kompetens

I det här kapitlet av analysen vill vi lyfta utdrag ur intervjuerna där eleverna uttrycker en kompetens kring de digitala artefakter de tar del av. De ger exempel på vad dessa kan erbjuda samt hur man kan problematisera användningen av dem.

Följande citat belyser elevernas förståelse för att man kan spela spel på olika sätt, vilket de beskriver genom att förklara hur de agerar vid användning av digitala artefakter. När de diskuterar huruvida man spelar ett spel online eller inte så säger de:

Charlie: I Roblox spelar man online.

Mika: Man måste inte spela online.

Charlie: Nej men jag brukar göra det.

Mika: Man kan om man vill spela online.

Sam: Man kan också spela Minecraft online med andra vänner.

Kim: *Instämmande* Mmmh.

Sam: Man kan spela Clash Royale fast men då måste man spela online. Men man kör inte med folk.

Mika: I Mario 3D går det att spela online fast man måste skapa ett konto hos Nintendo. Och så går det att spela ungefär fyra. Det är max fyra personer går det att spela i Mario 3D.

Kim: Brawl Stars är ett online spel som man kan köra med vänner i. Man bara invitar folk.

Elevernas kompetens kring spel framgår även genom hur de uttalar sig kring spelens storlek:

Charlie: Nej, men det är så att på Roblox, man måste inte såhär spela krigsspel, jag menar det finns eh... vanligt spel.

Carl: Det finns liksom olika spel i Roblox eller?

Mika: Eh, ja det finns...

Carl: Ja?

Kim: *Viskar* Det finns flera miljoner...

Mika: Olika saker man kan göra.

Denna kompetens visar sig framförallt när de diskuterar huruvida de spel de spelar bör klassas som krigsspel eller inte. En elev berättar hur hen har förhandlat med en pedagog kring spelandet av Minecraft och fått avslag:

Sam: Jag har försökt övertalat Kepsmanen att jag fick, får spela Minecraft, fast han sa nej för man får, man dödar kor och grisar.

Øksnes (2011) förklarar att pedagogers kritik av krigsspel idag troligen går att koppla till de debatter som fördes kring krigsleksaker efter första världskriget, vilket ledde till sanktioner och förbud. Vuxna ville inte att barn skulle imitera dem och kriget då detta skulle leda till att de själva blev våldsamma. Som Rönnberg (2006) tar upp angående vuxnas perspektiv på barn och att de negligerar en "ny barndom" och försöker skydda barnen från kommersialiseringens påtryckningar, vill Kepsmanen skydda eleverna från mediekulturens negativa påverkan. Vidare menar Øksnes att vuxnas inställning till dataspel, förutom att handla om dess skadliga innehåll, ofta grundar sig i åsikten att spelande leder till stillasittande och därmed ohälsa. Inom skolan infinner sig också dessa värderingar hos pedagoger, vilka däremot tänjs genom att de låter elever spela spel av pedagogisk karaktär. Likt de argument Dunkels (2007) riktar mot samhällskritiken angående ungas medieanvändning, där hon poängterar att en limitering av barns medieanvändning också kan ha negativa konsekvenser för barns hälsa, menar vi att det är viktigt att belysa och möta denna fråga ur ett barns perspektiv. Att se situationen ur barns ögon kan skapa en förståelse kring varför en vidare fundering kring limitering av medieanvändning också kan ses som en försiktighetsåtgärd som motiveras utifrån en hälsoaspekt.

När vi frågar eleverna om de kan se några lösningar på hur de kan få spela ett, ur pedagogens synvinkel, våldsamt spel utan att det anses som ett krigsspel svarar de:

Mika: Eeeh...

Sam: Ja.

Carl: Ja? Hur då?

Sam: I Minecraft så behöver man inte äta kött utan man kan också äta potatis och morötter.

Kim: Och rödbetor!

Dessa funderingar är tydliga exempel på hur eleverna problematiserar och argumenterar emot pedagogens föreställning av deras digitala intresse. De reflekterar och konkretiserar hur deras valmöjligheter i spelet kan se ut, att det finns variationer och att deras val i spelet nödvändigtvis inte behöver vara våldsamma. Vad detta visar är att eleverna förstår sig på att spel kan ha en komplexitet. De förstår att en självreglering av spelande är möjlig och utförbar. Detta är något som Ulla Carlsson (2010) ger stöd för då Carlsson tar upp internetanvändning, något vi menar även skulle kunna appliceras på spelande. Vad författaren betonar är att unga människor i många fall har bättre kunskaper om teknologins möjligheter och faror än vad vuxna har. Vår tolkning är att eleverna har kunskaper kring vad spelen erbjuder dem och hur deras aktiva roll spelar in i deras beslutfattande. I kontrast till detta lyfter Carlsson (2010) även att samhällssynen på barns kompetens är att "ungas erfarenheter och kunskap om livets kontext är mer begränsade" (s. 12). Detta förklaras utifrån vuxnas föreställningar om barn som omogna, sårbara, samt med brist på kritiska ögon och erfarenhet. Vi menar däremot att elevernas kunskaper kan uppmärksammas om man erkänner att de har en agens och kompetens kring deras intressen.

Elevernas agens kommer fram när vi får ta del av elevernas erfarenheter av olika vänskaper. När vi frågar eleverna om de har någon kompis som de endast har träffat eller interagerat med online, och hur det i sådana fall skiljer sig från att känna någon i verkligheten, svarar de:

Kim: Jag har en kompis på internet.

Tommy: Som du inte känner i verkligheten?

Kim: Ehh, Nä, jag har jättemånga...supermånga.

Carl: Och hur är det att ha en kompis på fritids som man kan prata och vara med och hur är det att ha en kompis på internet som man inte träffat i verkligheten?

Kim: Det är lite roligare att vara med en kompis som man har ... pratar med och har träffat.

(...)

Kim: För att de andra som jag brukar spela med som jag känner vill inte samma saker och pratar oftast andra språk.

I citatet visar eleven att även om hen identifierar andra människor från internet som vänner på samma sätt som hen definierar vänner på fritidshemmet så skiljer hen på sin erfarenhet av dem. Eleven visar på en förståelse och en insikt i hur man kan vara vän med någon utan att ha träffat dem men att detta har en påverkan på relationen. I exemplet beskriver även eleven hur man kan interagera med andra människor online utan att nödvändigtvis kommunicera med dem. I sin studie beskriver Johansson (2000) olika diskurser som vuxna har haft om barn. Två av dessa är "det sårbara barnet" och "det oskuldsfulla barnet" (Johansson, 2000, s. 45–48). Båda synsätt på barn har, under tiden som de var populära, påverkat hur somliga vuxna idag ser på och tänker om barn. Det finns en maktskillnad mellan barn och vuxna, vilket har framkommit genom vår tolkning av att eleverna befinner sig i underläge. Det eleverna visar i exemplet är att deras kompetens motbevisar båda tankesätten om barn som naiva och oförstående människor som inte vet eller förstår hur vänskaper på internet fungerar.

Under intervjun frågar vi om eleverna använder digitala artefakter, hur det skiljer sig online och offline, samt hur relationer och vänskaper påverkas i relation till detta. Ett mönster som

framkommer från eleverna är att de inte alltid förknippar att vara online med att vara social eller att överhuvudtaget kommunicera med andra människor. I intervjun visar det sig att eleverna uppskattar den fysiska vänskapen som fritidshemmet erbjuder:

Tommy: Hur skulle ni säga att ni leker på fritidshemmet om man jämför hur ni leker online eller hemma?

Sam: Jag leker med mer vänner och ibland är det roligare för att man har mer vänner för ibland är man inte med vänner på spel.

Mika: Man är ju mycket mer med vänner då. Och nu när det är corona och så...

Kim: Jag brukar vara typ en timme på ett spel och två timmar med vänner när jag har kommit hem från fritids.

I exemplet beskriver Sam en situation där man inte alltid känner eller interagerar med andra människor genom att hen uttrycker att man inte alltid är vänner på spel. Vi tolkar kommentaren som att den visar att eleven kan separera på vad spelet erbjuder beroende på vilken situation hen spelar i. Om eleven spelar med vänner så blir spelet ett sätt att interagera och ett verktyg för att skapa gemenskap, medan om hen spelar online med människor hen inte känner kan spelet ha en annan mening och erbjuda något annat. En ytterligare tolkning är att eleven här visar att hen inte vill byta ut den analoga leken mot digital lek utan istället vill att leken ska ges plats på olika plattformar för att de olika miljöerna erbjuder leken och relationer varierande värde. Eleven visar på en förståelse att bara för att man är online med andra människor så är man nödvändigtvis inte vän med dem. Som Halldén (2007) redogör för angående barns agens, kompetens samt aktiva roll i skapandet av sina sociala liv och miljöer anser vi att detta synliggörs när Sam beskriver hur en digital artefakt, som hen tidigare under intervjun beskrivit som ett socialt verktyg, kan användas individuellt och utan ett socialt syfte.

Detta avsnitt har gett oss kunskaper kring elevernas kompetens och agens. Utifrån deras uttryckta berättelser förstår de mer kring spel än vad pedagoger ger dem erkännande för. Kompetensen som eleverna besitter uppmärksammas inte av pedagoger eftersom de inte för en konversation med eleverna kring vad spelen erbjuder dem och varför de är intresserade av de digitala artefakter de använder och intresserar sig av. En annan viktig slutsats är att elevernas kompetens uttrycks genom att deras användning av digitala artefakter inte endast sker i syftet att vara socialt. Eleverna visar en förståelse för att digitala artefakter kan användas på olika sätt och med varierande syften.

8. Slutdiskussion

Syftet med denna studie har varit att uppmärksamma barns erfarenheter kring digitala intressen och digitala artefakter. Vi har ämnat att undersöka hur deras digitala intressen påverkar deras arbete med relationer samt hur de upplever att deras intressen ges utrymme i fritidshemmets verksamhet. Detta har vi ämnat att svara på genom semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med totalt åtta stycken barn i åldern 8-10 år. Genom att undersöka och sortera materialet med hjälp av kodade teman har vi undersökt frågorna ur olika aspekter och med olika perspektiv.

8.1 Frågeställningar och slutsatser

I linje med syftet har studien vägletts av dessa två forskningsfrågor:

1. Hur arbetar barn med relationer genom sina digitala intressen?
2. Hur upplever eleverna att deras digitala intressen ges utrymme i fritidshemmets verksamhet?

De resultat vi har fått fram som besvarar den första frågan överensstämmer med grundtesen för barndomssociologi, att barn är aktiva i sina sociala sammanhang som sociala aktörer (Halldén, 2007). Eleverna visar en förståelse för hur olika normer och värderingar påverkar hur man agerar i olika gruppkonstellationer, vilket kopplas till hur barn arbetar med att skapa och behålla de praktikgemenskaper de ingår i eller vill ingå i (Wenger, 1998). Med hjälp av sina digitala intressen är de även aktiva i att skapa dessa normer, vilket visas i hur eleverna förhåller sig till olika spel i en grupp och hur de tar avstånd från samma spel i en annan. De elever vi intervjuade använde även olika språk eller ordval för att delvis visa på sina relationer mellan varandra men också hur man som elev arbetar med relationer i förhållande till vuxna. De resultat vi har fått fram visar att elever skiljer på relationer och hur de agerar när de befinner sig i olika sociala sammanhang. Ett exempel på detta är att elevernas uppfattning av oss ändrades från att de såg oss som vuxna till forskare som var intresserade av hur de tänkte och tyckte om sina digitala intressen. Ett annat resultat är att eleverna tillskriver spel och intressen olika sociala värden som de associerar med social status. De spel och konsoller som anses vara populära och intressanta används som ett verktyg att höja sin egen hierarkiska position i andras ögon vilket leder till att eleverna har lättare att ingå i praktikgemenskaper samt att inta en central roll. Detta var även ett resultat i Ågrens (2015) studie, att barn tar avstånd från vissa digitala intressen och graviterar mot sådana som kan erbjuda dem lokal status. På samma sätt kan motsatsen användas för att visa hur ett spel som inte längre är populärt kan användas för att potentiellt sänka någon annans status i olika grupper. Detta var tydligt i argumentationen hur länge sen det var en elev använde Pokémon GO.

För att besvara den andra forskningsfrågan har vi undersökt hur eleverna själva ser på sin roll i fritidshemmet. Genom fokusgruppsintervjuerna har vi belyst att eleverna upplever en underordnad maktposition i skolan vilket kan skapa en situation där pedagoger inte hörsammar elevers digitala intressen. Eleverna anser att deras digitala intressen inte ges utrymme i fritidshemmets verksamhet. De upplever att pedagogerna inte tar deras position i beaktande vid utformningen av verksamhetens aktiviteter. Det vi har kommit fram till, likt Sparrmans (2002) studie, är att fritidshemmet har en struktur där populärkultur har svårt att inkluderas medans kanoniserad och accepterad kultur ges plats. Ett tydligt exempel på detta är att Kepsmanen accepterar Skolplus men fördömer Minecraft. Med dessa exempel belyser

vi att elever känner att de möter regler och restriktioner snarare än nyfikenhet och uppmuntran.

8.2 Resultatdiskussion

Resultaten ur Johanssons (2000) studie pekar på att barn skapar insikt och förståelse kring den komplexa digitala miljö som de agerar i när de inkluderar och informerar vuxna om sina spel och dess våldsamma miljöer. Resultatet vi fått fram i våra intervjuer är att eleverna känner att detta inte är fallet på deras fritidshem. Snarare att vår studie ger den möjligheten som eleverna känner att de inte får bidra med till pedagoger i verksamheten. Vi anser att en konversation behövs och att man pratar med eleverna om varför vissa spel är olämpliga eller vissa regler finns på plats. Det informationsflödet som beskrevs i Johanssons studie som genomfördes för 20 år sedan har drastiskt ökat vilket leder till att vi undersökte just elevers syn på denna samt i någon mån återskapa och uppdatera studien.

Ett annat resultat vi har fått fram baserat på barns kommentarer är att de belyser vad olika artefakter och miljöer kan erbjuda. De visar en förståelse för spels begränsningar och vad man kan göra i dem. De visar en vilja att kombinera lek och spel på olika plattformar snarare än att låta en miljö dominera deras intresse. I Ågrens (2015) avhandling beskriver hon med hjälp intervjuer av föräldrar att de uttrycker en oro över att behöva konkurrera med barns tid med digitala artefakter. Vi ser att vårt resultat besvarar och motsäger den oron, att eleverna själva är medvetna om limiteringar och i viss utsträckning risker med digitala intressen. De vill kombinera istället för att byta ut det sociala sammanhanget som antingen analog eller digital erbjuder.

I sin avhandling beskriver Ågren (2015) hur barn konsumerar media, men i kontrast till detta baserar Sparrman (2002) sin avhandling på barn som producerar media. Vår studie erbjuder en förståelse om barn som utnyttjar media. Vi visar hur elever använder digitala artefakter som verktyg i ett relationsarbete, vilket baseras på en kombinerad förståelse för hur barn utnyttjar media för att producera praktikgemenskaper. Det alla tre studier fokuserar på är att belysa hur barn tolkar och argumenterar aktivt för sin medieanvändning och skapar praktikgemenskaper genom att utforska medier och kulturella aktiviteter tillsammans.

Trots att våra resultat inte kan användas för att dra några generaliserande slutsatser så finns en koherens med den tidigare forskning som vi har presenterat i studien vilket därmed tyder på att det resultat som presenterats stämmer överens med den tidigare forskning som gjorts kring ämnet.

8.3 Studiens konsekvenser för pedagoger och elever

Med utgångspunkt i forskning som rör den ökade skärmtiden hos unga, samt dess fysiska och psykiska negativa påverkan på barn, är det lätt att genom ett barnperspektiv dra slutsatsen att reducerad skärmtid är en bra lösning för att skydda den yngre generationen och gynna dess hälsa. Digitala artefakter erbjuder inte bara underhållning och tidsfördriv, de erbjuder elever verktyg till att bygga och utveckla relationer. Som eleverna påvisar i sina svar limiteras detta inte till människor i deras närmsta omgivning utan inkluderar även människor som de möter på deras digitala och sociala arenor. Den polariserade debatten kring barns skärmanvändning är befogad, vi ska inte ignorera varningsflaggor med vilka risker en ökad digitalisering i elevernas vardag och utbildning kan ha. Ett ökat stillasittande kan vara en direkt påföljd av hur mycket digitaliseringen ökat och som vi tagit upp i texten finns det inflytelserika

människor som pekar på hur snabba dopaminkickar och ett minskat rörande kan ha fördärvade effekter på barns hälsa (Hansen, 2018). Dessa dopaminkickar är även något som Ågren (2015) beskriver i sitt resultat av sin doktorsavhandling där hon pekar på föräldrars oro kring barns spelande. Pedagoger bör ha dessa risker och aspekter i åtanke samtidigt som de också förhåller sig till forskning som lyfter positiva tendenser kring barns användning av teknologi; att det kan öka deras kunskaper kring omvärlden och stärka deras kommunikativa förmågor (Plowman och McPake, 2013). Detta anser vi resonerar starkt med läroplanens mål om att hjälpa elever att orientera sig i den digitaliserade värld som de är aktiva i (Skolverket, 2019, s. 7). Det man behöver göra som ansvarig vuxen i relation till eleverna är att skapa en kommunikation kring vad intresset ligger i, vad det erbjuder samt hur man kan erbjuda det genom att kombinera olika analoga och digitala aktiviteter. Elevernas digitala intressen för till exempel Brawl Stars som uppmärksammas i texten bör utforskas utifrån vad spelet kan erbjuda och vilka element av det som går att inkludera på olika sätt i fritidshemmets verksamhet. Intresset i sig hade kunnat bemötas på sätt som inte hade behövt innefatta en digital artefakt. När elever uttrycker ett intresse i något som bygger på digitala intressen måste vi som pedagoger bortse från egna erfarenheter och åsikter. Vi uppmärksammar vikten i att ta del av elevernas digitala kultur och låta den ta plats i fritidshemmet. Precis som läroplanen påvisar så bör eleverna involveras både i utformningen och utförandet av verksamheten. Vi som pedagoger måste fråga oss själva vad vi kan erbjuda eleverna för aktiviteter som baseras på deras intressen och hur vi kan ge eleverna en känsla av att deras intressen blir sedda, hörda och inkluderade. När Rönnberg (2006) talar om barn som konsumenter i förhållande till ekonomisk delaktighet i skolan poängterar författaren att målet med att inta ett barns perspektiv inte är att ge dem all makt. Det som däremot bör ske är en överenskommelse. Elever borde, i samarbete med pedagoger, få vara med och bestämma mer över dagordningen. De borde få vara med och ta fler beslut angående digitaliseringen, komma med förslag och önskemål kring sitt egna meningsskapande. Våra resultat visar att elever har ett intresse samt en kompetens kring digitala artefakter och medier, vilket vi menar är en anledning till att de borde inkluderas mer i frågor som rör deras tid i fritidshemmet.

8.4 Förslag på vidare forskning

Vi har med denna studie visat ett behov av en ökad inkludering av barns perspektiv när förändringar till verksamheten görs. Med detta vill vi påpeka att det arbetet vi har genomfört har varit en produkt av den tid och kapaciteten vi har limiterats av. Hade vi haft mer tid och befunnit oss i en situation där vi hade kunnat observera elever under en längre tid hade vi även kunnat vidga förståelsen och insikten vi har av deras fritid. Vi såg många likheter i Johanssons (2000) studie om elevers datorspelning och dess påverkan på deras kulturer, och med tanke på hur långt samhället har kommit sedan dess hade man behövt genomföra en studie i liknande storlek och fokus. I framtida forskningsprojekt anser vi att ett bredare åldersspann hade varit intressant att inkludera. Att jämföra situationen mellan olika årsgrupper hade bidragit till en ökad förståelse för elevers syn på sin roll i fritidshemmet. Vidare ser vi att mycket utav den tidigare forskningen på ämnet hade behövt uppdateras i linje med samhällets utveckling. Delar av den forskning som vi hänvisar till löpande i studien kommer från tidigt 2000-tal, därav ser vi ett stort behov för ny forskning på ämnet.

8.5 Slutord

I den här studien har barns digitala kulturer och digitala intressen diskuterats. Vi har ställt oss frågor där vi undersöker hur deras digitala intressen ser ut och används i deras fritid. Med hjälp av fokusgruppsintervjuer har vi uppmärksammat barns perspektiv i frågan om deras

intressen, genom användning av digitala artefakter, och hur dessa har inkluderats i fritidshemmet. Genom att analysera intervjuerna ur ett barndomssociologiskt perspektiv har vi hållit oss neutrala i debatten om digitaliseringen som positiv eller negativ. Målet har istället varit att lyfta barnens upplevelser. I vår analys har vi kommit fram till att elever har en underordnad maktposition i skolan när situationer uppstår där pedagoger förhåller sig till eleverna som becoming istället för beings. Detta kan också leda till att pedagoger heller inte hörsammar elevers digitala intressen. Vi menar att detta är en negativ trend som behöver motverkas inom läraryrket, inte minst med tanke på läroplanens demokratiarbete som rör elevers rätt till inkludering i frågor rörande planering och innehåll. Samtidigt som vi tillstår att eleverna har kompetens i ämnet är det viktigt att inte romantisera en sådan tolkning. Utgår man från en position där man förbiser de risker och faror som existerar i samband med medieanvändning bland unga riskerar man även att avsäga sig ansvaret för dem. Vi menar därför att ett beskyddande av elever bör få ske, däremot utan att pedagoger agerar kontrollerande, där dialog med eleverna uteblir. På så vis kan man hjälpa eleverna in i det digitaliserade samhälle som vi numera lever i istället för att förminska och stigmatisera teknologi och barns fascination kring det. Digitaliseringens påverkan på barns kultur är ett faktum och det är vårt ansvar som vuxna att inte fördöma den som irrelevant eller dålig bara för att den härstammar från en skärm.

9. Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., uppl.). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (tredje upplagan). Liber.
- Carlsson, U. (2010). *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Nordicom, Göteborgs Universitet. Hämtad 2021-04-20. Hämtas från:
<http://www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/barn-och-unga-i-den-digitala-mediekulturen>
- Dunkels, E. (2007). *Bridging the distance: Children's strategies on the internet*. Hämtad 2021-03-22. Hämtas från:
<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A140705&dswid=7430>
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. [Doktorsavhandling] Göteborgs Universitet. Hämtad 2021-05-23. Hämtas från:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18224>
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson.
- Hallerby, D. (2019). *Skärmtid delar läkare och forskare – Upsala Nya Tidning*. Hämtad 2021-05-18. Hämtas från:
<https://unt.se/leva/skarmtid-delar-lakare-och-forskare-5360255.aspx>
- Hansen, A. (2018, mars 7). ”Steve Jobs förbjöd sina barn att använda Ipads” | SvD Perfect Guide. *Svenska Dagbladet*. Hämtad 2021-05-19. Hämtas från:
<https://www.svd.se/overlakare-anders-hansen-steve-jobs-forbjod-sina-barn-att-anvand-a-ipads>
- Hansson, H., & Sommansson, A. (1998). *Kulturens asplöv*. Arbetsgruppen Kultur i skolan, Kulturdepartementet.
- Hylander, I. (1998). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Univ, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Batsford Academic and Educational.
- Johansen, S-L. (2012). Den medialiserede leg. I: H. Jæger., & K. Torgensen. (Red.). *Medialisert barndom: Digital kultur i barnehagen* (s.20-29) Universitetsforlaget.
- Johansson, B. (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag*. [Doktorsavhandling] Göteborgs Universitet . Hämtad 2021- 04-03. Hämtas från:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/11970>
- Mouritsen, F., & Qvortrup, J. (2002). *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark.
- Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven Myths About Young Children and Technology. *Childhood Education*, 89(1), 27–33. Hämtad 2021-03-31. Hämtas från:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2013.757490>
- Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with

- Adults? *Childhood*, 9(3), 321–341. Hämtad 2021-04-16. Hämtas från:
<https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rudolph, S., & Wright, S. (2015). Drawing out the value of the visual: Children and young people theorizing time through art and narrative. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 486–507. Hämtad 2021-04-18. Hämtas från:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568202009003005>
- Rönnerberg, M. (2006). "Nya medier" – men samma gamla barnkultur? : Om det tredje könets lek, lärande och motstånd via tv, video och datorspel. Filmförlaget. Hämtad 2021-03-04. Hämtas från:
<https://docplayer.se/105154-Nya-medier-men-samma-gamla-barnkultur.html>
- SFS 1983:47. Föräldrabalken. §6 Hämtad 2021-03-30 Hämtas från:
<https://lagen.nu/1949:381#K6>
- Skolverket. (2019). *Läroplan (Lgr11) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtas från:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: Bilder, medier och praktiker*. [Doktorsavhandling] Linköpings universitet.
- Statens medieråd. (2019). *Småungar & medier 2019*. Hämtad 2021-05-04. Hämtas från:
<https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/smaungar--medier-2019>
- Sveriges Radio. (2019). *Anders Hansen—Sommar & Vinter i P1*. Hämtad 2021-05-12. Hämtas från: <https://sverigesradio.se/avsnitt/1319465>
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: Introduktion till vetenskapsfilosofi* (1. uppl.). Gleerups utbildning.
- Thurén, T. (2019). *Vetenskapsteori för nybörjare* (Upplaga 3). Liber.
- Vaughn, S., ShaySchumm, J., & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. SAGE Publications, Inc. Hämtad 2021-05-09. Hämtas från:
<https://doi.org/10.4135/9781452243641>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2021-05-01. Hämtas från:
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Victorin, Å. (2018). Screen-time matters. *Acta Paediatrica*. 107(3), 372–373. Hämtad 2021-03-34. Hämtas från: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/apa.14122>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Ågren, Y. (2015). *Barns medierade värld: Syskonsamspel, lek och konsumtion*. [Doktorsavhandling] Stockholms universitet. Hämtad 2021-04-20. Hämtas från:
<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A797123&dswid=-2935>
- Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institutionaliserad barndom* (1. uppl.). Liber.

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 - Fokusgruppsintervju, guide för frågor:

Presentation av kollage

- Berätta lite om det digitala intresset du har!
- Hade man kunnat kategorisera dem på olika sätt? T.ex. vad man gör online eller offline, vad man gör själv eller med kompisar osv.

Erfarenheter av digitala verktyg och internet

- Vilka olika saker med skärm har ni tillgång till? Vad använder ni dem till?
- Finns det någon skillnad på hur ni använder mobiler/datorer/surfplattor online och offline? Isåfall vilken?
- Leker/umgås ni någon gång tillsammans med en kompis med bara en skärm? Hur gör man då?
- Finns det ord eller uttryck som ni använt själva eller hört andra använda som kommer från digitala intressen? Isåfall vilka, och hur används de?
- Finns det danser/rörelser från intressena som kan man lära sig eller göra själv?

Erfarenheter av relationer online

- Leker/umgås ni online, isåfall hur?
- Känner ni dem ni träffar online i verkligheten? Om ja, hur känner ni dem?
- Kan man vara kompis med någon som man bara har träffat på internet? Skiljer det sig från att känna någon i verkligheten? Hur då?

Relationer på fritidshemmet

- Umgås ni med samma personer på fritidshemmet som när ni är online/använder samma skärm på fritiden?
- Har ni blivit kompis med någon på fritidshemmet på grund av att ni gillat samma spel/serie/youtube-kanal?
- Hur påverkas en vänskap på fritidshemmet om man delar ett digitalt intresse?
- Har ni delat med er till en kompis om något spel/serie/youtube-kanal som ni nu gör tillsammans? Hur har det varit?
- Hur leker ni på fritidshemmet, om man jämför med hur ni leker online?
- Händer det att ni återskapar det ni gör online på fritidshemmet? Isåfall hur?

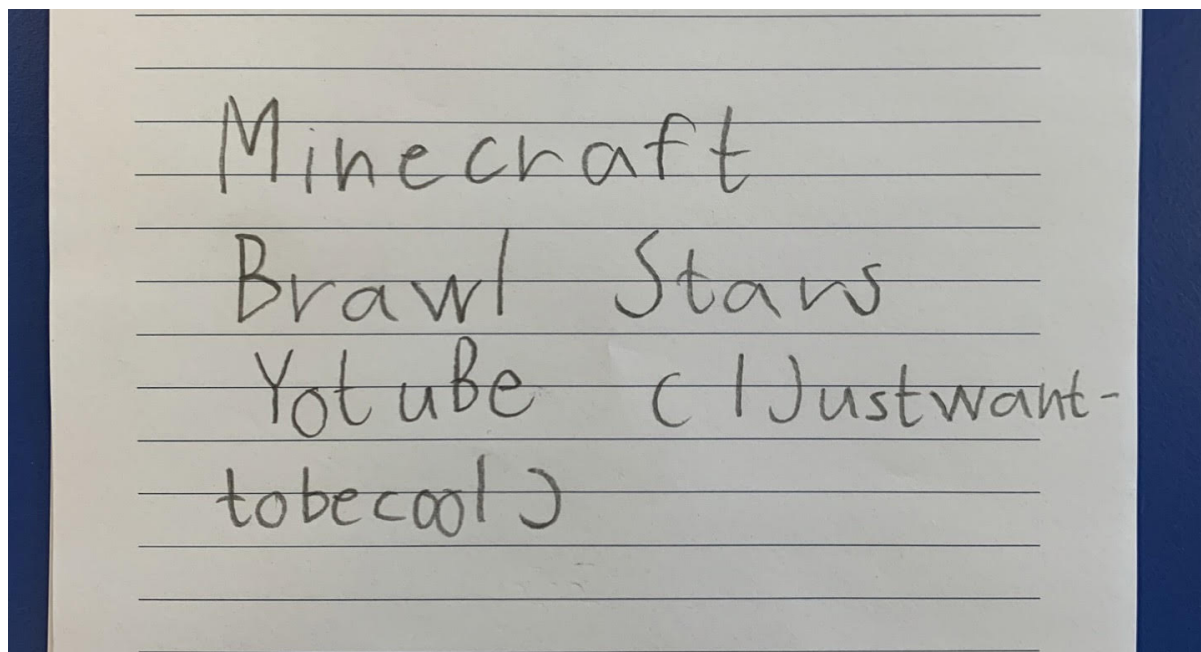
Digitala verktyg på fritidshemmet

- Används mobiler/surfplattor/datorer på fritidshemmet? Om ja, hur används dem? Om nej, hur skulle man kunna använda dem/hur hade ni velat använda dem?
- Känner ni att era digitala intressen får ta plats på fritidshemmet? Kan/får ni använda/prata/leka dem där?

10.2 Bilaga 2 - Bildkollage med elevernas digitala intressen:



10.3 Bilaga 3 - Exempel på förarbete av elevernas digitala intressen:



10.4 Bilaga 4 - Kontakt med fritidshem:

Deltagare till undersökning för examensarbete VT2021

Hej!

Vi heter Carl Hedin och Tommy Henriksson och är två studenter som läser sista terminen av grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem på Göteborgs Universitet. Vi skriver vårt examensarbete nu under våren och letar efter elever som kan ta del i vår undersökning om elevers digitala kulturintressen. Med detta menar vi vad de tar del av via digitala verktyg såsom mobiler, plattor eller datorer, samt hur detta påverkar deras sociala interaktion på fritidshemmet.

Vi vill gärna komma och genomföra en kortare gruppintervju (ca. 30 minuter) på plats, men om detta inte skulle gå så hade vi kunnat anpassa intervjun genom att låta den ske digitalt. Vår studie fokuserar främst på de äldsta eleverna på fritidshemmet och involverar därför 5-6 st nioåringar från ert fritidshem.

Alla elever som deltar i studien kommer att anonymiseras, såväl som fritidshemmet de går på. För att genomföra studien kommer vi be om vårdnadshavares skriftliga samtycke och elevers muntliga samtycke. Deltagandet är frivilligt och eleverna kan avbryta sin medverkan när som helst utan att ge anledning. Vi informerar eleverna om detta även efter att de uttryckt sitt intresse att delta.

Med hänsyn till rådande omständigheter lägger vi stor vikt vid att vara friska och symptomfria under besöket.

Hoppas vi ses!

Mvh, Carl & Tommy



10.5 Bilaga 5 - Kontakt med vårdnadshavare:

Deltagare till undersökning för examensarbete VT2021

Hej!

Vi heter Carl Hedin och Tommy Henriksson och är två studenter som läser sista terminen av grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem på Göteborgs Universitet. Vi skriver just nu vårt examensarbete med slutdatum 24/5-21 och letar efter elever som kan ta del i vår undersökning om elevers digitala intressen. Mer specifikt menar vi att undersöka vad de tar del av via digitala verktyg såsom mobil, surfplatta, dator eller tv, samt hur detta påverkar deras sociala interaktion på fritidshemmet. För att undersöka detta vill vi intervjua en grupp elever om deras erfarenheter, tankar och synpunkter kring temat. Vid frågor om studiens syfte eller genomförande, kontakta oss gärna via mail eller via telefon.



Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Eleverna och fritidshemmet som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjligt 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 utan att behöva ge anledning. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev 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

Elevens namn:

.....
Vårdnadshavares underskrift/er

.....
Datum

Carl Hedin, (mailadress och telefonnummer)
Tommy Henriksson, (mailadress och telefonnummer)