

# ”Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres]

Lina Lago and Helene Elvstrand

The self-archived postprint version of this journal article is available at Linköping University Institutional Repository (DiVA):

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-159610>

N.B.: When citing this work, cite the original publication.

Lago, L., Elvstrand, H., (2019), ”Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres], *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>

Original publication available at:

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>

Copyright: Universitetsforlaget (Scandinavian University Press)

<http://www.universitetsforlaget.no/>



# ”Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem

## Abstract

This study examines pupils' social relations and especially social exclusion in leisure time centres (LTC). Based on categorization of the material from the field, exclusion has emerged as a key action in pupils' relationships with each other. The result shows various types of exclusion events and how exclusion is made possible in the LTC context. In LTC, the events of conditional participation, invisibility, and rejection are actions through which pupils in LTC exclude other pupils. None or little teacher presence is characteristic of these events and the pupils themselves are left to negotiate inclusion and exclusion with each other. For some pupils this means a socially vulnerable situation and these events can be interpreted as social actions that may lead to, or be interpreted as, bullying.

Key words: Exclusion, bullying, social relations, leisure time centre

## Introduktion

I Sverige går en stor majoritet av elever mellan 6 och 8 år på fritidshem, som är en del av utbildningsväsendet, före och efter skolan och på lov. I fritidshemmets uppdrag finns ett särskilt uppdrag att arbeta med sociala relationer och när elever själva beskriver vad som är viktigt på fritidshem så betonas lek, kompisskap och att fritidshem ska vara något annat än skola (Elvstrand & Närvänen, 2016). Fritidshemmet kan beskrivas som en pedagogisk och social arena som karaktäriseras av elevinitierade och frivilliga former. Detta ger elever stora möjligheter att själva forma sina sociala relationer på ett positivt sätt men också risk för negativt relationsskapande så som uteslutning och mobbning. Samtidigt vet vi relativt lite om yngre skolbarns relationsskapande i denna typ av verksamhet – särskilt social utsatthet. Syftet med denna artikel är att undersöka elevers exkludering och osynliggörande av (var)andra i en fritidshemskontext. Fritidshemskontexten omfattar så väl fritidshemmets organisation, aktiviteter som elevernas relationer med varandra och med fritidshemslärarna. Artikeln syftar till att besvara frågorna:

- På vilka sätt exkluderar elever andra från sociala relationer?
- Hur bidrar fritidshemskontexten till att social exkludering möjliggörs?

## Perspektiv på social uteslutning

Som övergripande teoretiskt perspektiv för att tolka socialt samspel så använder vi oss av symbolisk interaktionism som utgår från att interaktion mellan individer ses som dynamisk och tolkande samt något som även har betydelse för hur individer skapar, handlar och förändrar mening och därigenom sitt agerande (Blumer, 1968). Utifrån detta blir människors tolkningar och agerande något som är tätt sammanvävt och ömsesidigt beroende av varandra (Charmaz, 2014). von Wright (2007) betonar att människor utvecklar sitt medvetande genom sociala samspelsprocesser och inte genom att värden och normer präntas in. Utifrån ett interaktionistiskt synsätt erfar och lär sig barn om kamratskap och får också erfarenheter av inkludering och exkludering genom sitt sociala samspel med andra. I detta betonas individens aktörskap (Prout & James, 1997). Hur ett barn ser på sin möjlighet att agera i olika situationer, exempelvis i kamratrelationer, beror också på dess egen *definition av situationen*. Närvänen och Näsman (2007) beskriver till exempel att när ett barn står inför olika val sker det i relation till tidigare erfarenheter. I sin interaktion med andra får barn olika

typer av erfarenheter där en del upplevelser handlar om att höra till och andra om exkludering. Sociala identiteter skapas i samspel med andra och är därför föränderliga och t.ex. statuspositioner och hur andra ser på en är viktiga för den sociala identiteten (Närvänen, 2013).

I föreliggande artikel ligger alltså fokus på exkludering, d.v.s. social uteslutning. Exkludering ses här som processer i vilka aktörer förhandlar, förskjuter, tolkar och agerar gentemot varandra, d.v.s. individer handlar utifrån tolkningar av ett socialt sammanhang. Exkludering ses också som processer som är nära förbundna med inkludering, d.v.s. i kamratskapande i syfte att få höra till kan en konsekvens bli att andra stängs ute (Bliding, 2004; Corsaro, 2005). Dessa händelser kan inte förenklas till att ses som individuella beteenden utan den sociala dynamik som uppstår i elevgruppen är central och där aspekter som att höra till och olika typer av hierarkier i gruppen är centralt. Thornberg (2018) beskriver hur situationer måste förstås som situationella och relationella och tar uttryck i social interaktion i barns relationsarbete. Eftersom vi studerar hur exkludering och osynliggörande görs genom analys av aktiviteter i fritidshemskontext ligger fokus på de *handlingar* genom vilka elever blir exkluderade och osynliggjorda. Vi väljer därför att tala om handlingar som exkluderar, avvisar, osynliggör (jmf. Crowley et al., 2010, "rejection events"). Att se och förstå dessa handlingar blir viktigt eftersom de i förlängningen kan kopplas till negativa sociala processer över tid och i förlängningen mobbning då dessa exkluderingshandlingar kan ses som kritiska händelser som i förlängningen – om de t.ex. upprepas – skulle kunna leda till mobbning. Denna artikel avser att bidra till kunskap om elevers uteslutningshandlingar i en fritidshems kontext.

## Fritidshemmet som social arena

Artikeln är situerad i en fritidshemskontext. Det svenska fritidshemmet är på vissa sätt unikt då det, till skillnad från andra länders "after school"-verksamheter, är läroplansstyrt. Fritidshemmet kan sägas vara en pedagogisk och social arena som karaktäriseras av frivilliga former vilket ger elever stora möjligheter att själva forma sin tid där. I en internationell jämförelse är detta sätt att organisera barns fritid ensam i sitt slag även om jämförbara verksamheter finns i andra nordiska länder (Eftermiddagshem i Finland, Skolfritidsordning i Norge och Danmark). Fritidshemmet är en viktig del i yngre elevers (6-9 år) skolvardag och många elever i skolans tidigare år spenderar en stor del av sin tid, före och efter skolan samt under lov, i fritidshem. I Sverige är 84 % av alla elever i åldrarna 6-9 år inskrivna i fritidshem (Skolverket, 2017) vilket gör det till en central pedagogisk och social arena. För de yngsta eleverna är vistelsetiden i fritidshem ofta lika lång eller längre än tiden i skolan. Sociala relationer är ett tydligt framskrivet fokusområde för fritidshem (Skolverket, 2016). Det sociala uppdraget avspeglar sig även i forskning om fritidshem. Sociala förmågor är något som ofta anses vara viktiga för fritidshemselevers kompetens. Det är även något som fritidshemslärare anses vara duktiga på att arbeta med (Andersson, 2013). Från elevers egna beskrivningar framhålls fritidshemmets potential som social arena. Elever beskriver just möjligheten att vara med kamrater som centralt, det är på fritidshemmet de har tid att vara med andra och därmed blir fritidshemmet en arena för kamratskapande (Dahl, 2011; Løndahl, 2010). Samtidigt är det en plats där det, som elev, kan vara svårt att orientera sig och alltid veta vad de ska göra (Elvstrand & Närvänen, 2016) eller hur de ska ta sig in i en lek eller kamratgemenskap. På liknande sätt beskriver fritidspedagoger att elevers kamratrelationer, deltagande och lek är viktiga områden (Närvänen & Elvstrand, 2014). Relationer är alltså centrala i fritidshem. I tidigare studier (Elvstrand & Lago, 2016; Lago & Elvstrand, 2017) har vi visat att fritidshemmet ger särskilda förutsättningar för elever som vill skapa och upprätthålla relationer med vänner. Detta då en fritidshemsgrupp ständigt förändras över tid, eftersom elever går hem olika tidigt eller deltar i olika aktiviteter.

Fritidshemmet har i relation till detta ett uppdrag att arbeta med elevers fria tid och fritid vilket bidrar till särskilda förutsättningar för relationer. Detta beskrivs av t.ex. Jensen (2011) som problematiserar vad det innebär att arbeta med elevers frihet inom gränserna för en institutionaliserad utbildningsarena. Fritidshemsuppdraget innebär på många sätt att fritidshemmet har och har haft som tradition att skapa utrymme för elevernas egna aktiviteter. Fritidshemmet präglas av idéer om att "Barnen behöver komma ifrån skolan" (Rohlin, 2001, s. 30) och att eleverna behöver fritid och tid för rekreation. När fritid och rekreation blir centrala blir också elevers frihet att välja ett starkt värde i fritidshemmet vilket bl.a. innebär att elever i hög grad får välja aktiviteter, vem de ska vara tillsammans med och att de lärarstyrda aktiviteterna är frivilliga att delta i. Elevinitierade gruppaktiviteter är, vid sidan av lärarledda gruppaktiviteter, typiska för fritidshemmet. Granskningar och studier visar att fri lek, val mellan olika aktiviteter och frivilligt deltagande (Saar et al., 2012; Skolinspektionen, 2010) präglar verksamheten i många fritidshem. Fokus ligger, ur ett elevperspektiv, lika mycket på *vem* de är tillsammans med som *vad* de gör (Elvstrand & Lago, 2016).

Sammantaget innebär detta fokus på sociala relationer, elevinitierade och fria aktiviteter att fritidshemmet är en arena där elever har stora möjligheter att påverka och skapa relationer. Det innebär att fritidshemmet blir en plats där barn har inflytande över sina relationer men det skapar också utrymme för utsatthet när dessa relationer misslyckas. Fritidshemmet kan därför ses som en viktig arena när det gäller barns sociala processer (Närvänen, 2013). Förutsättningarna för exkludering i fritidshem kan också kopplas till elevers friutrymme, något som elever har i högre grad på fritidshem än i andra skolformer. Tidigare forskning visar att graden av kontroll/friutrymme i skolkontexter har betydelse för t.ex. hur inkluderings- och exkluderingsprocesser blir möjliga. Rastens fria form ger exempelvis elever ett större handlingsutrymme att agera självständigt samtidigt som det ökar risken för att vissa elever marginaliseras (Alerby, 2003; Blatchford, 1998; Rudduck & Flutter, 2000) än lärarstyrd undervisning. Ihrskog (2006, s. 96) beskriver i sin studie rasten (och dess frihet) som ett "eldorado eller ett helvete". Eleverna själva har väldigt liten möjlighet att styra vilket det blir. Fritidshemslika verksamheter beskrivs på liknande sätt i ett fåtal studier. Rhodes (2004) fann att den mindre tvingande verksamheten i "after school centers" erbjuder stora möjligheter för barn att skapa relationer med varandra (även Smith & Barker, 2000). Morrow (2001) visar att känslan av att tillhöra en kamratgrupp och social gemenskap är viktiga värden för barn i institutionella sammanhang. Hur inkluderings- och exkluderingsprocesser blir till i samspel i fritidshemskontext är däremot lite undersökt.

## Tidigare forskning: Inkludering, exkludering och mobbning

I denna artikel ligger fokus på elevers exkluderingshandlingar i en fritidshemskontext. Fritidshemmet som arena har presenterats tidigare. I denna del presenteras forskning om elevers exkluderingshandlingar samt närliggande processer/handlingar. För att förstå elevers exkluderingshandlingar är också det motsatta, inkludering, viktigt. Tidigare forskning har visat att exkludering och inkludering ofta är nära förbundna med varandra (t.ex. Bliding 2004; Corsaro, 2005) varför även inkludering blir viktig i förhållande till artikelns syfte.

### Inkludering och exkludering

Tillhörighet till en kamratgrupp är viktig för barn och därmed blir sociala relationer i institutioner som fritidshem viktiga (t.ex. Corsaro, 2005; Ihrskog, 2006). Inkludering och exkludering har belysts i ett flertal tidigare studier om barn och ungas kamratrelationer (t.ex. Adler & Adler, 1998; Devine & Kelly, 2006; Skånfors et al., 2009; Theobald et al., 2017). Corsaro (2003, 2005, 2016; Corsaro & Molinari, 2005) har t.ex. studerat barns kamratrelationer i förskolekontext i ett flertal studier. De visar bl.a. hur inkluderings- och exkluderingshandlingar ofta kan förstås som relaterade till varandra.

Studierna visar hur barns relationsskapande ofta är komplex och att barn använder olika kommunikativa resurser för att få tillträde, avvisa och inkludera/exkludera varandra i ständiga förhandlingar. Bliding (2004) visar på ett liknande sätt, i sin studie om sociala relationer i en årskurs fyra, hur olika relationsprojekt kan strida mot varandra vilket resulterar att vissa elever inkluderas och andra exkluderas. I en av få studier om fritidshem visar Dahl (2011) att barns sociala relationer karaktäriseras av att de skapar olika typer av kamratallianser. Långvariga och/eller svåra fall av exkludering kan leda till att barn helt eller delvis utesluts från kamratgruppen och sociala relationer med andra barn, det vill säga mobbning. Att faktorer som social status är viktiga i dessa handlingar visar Cardigan (2002) i sin etnografiska studie av kamratkultur och trakasserier i årskurs 6. Status inom en kamratgrupp påverkar vem som blir exkluderad och vem som exkluderar. Detta gör att barn som inte följer med gruppens normer om "hur de ska vara" kan bli stigmatiserade vilket gör det svårt att ändra sin statusroll i en etablerad grupp. I denna studie har inträdesstrategier visats vara en kritisk situation i förhållande till inkludering och exkludering. Just inträdesstrategier har studerats av t.ex. Björk-Willén (2012) Corsaro (2003) och Cromdal (2001). Precis som i denna studie kan inträdet i leken villkoras och avvisas vilket delvis kan kopplas till de strategier som används.

I viss mån har även ungdomars syn på social exkludering studerats. Att exkludera någon anses generellt vara fel när barn tillfrågas om detta. Samtidigt beskriver barn att social exkludering kan rättfärdigas utifrån att individer inte anpassar sig till gruppens regler och normer. Ofta anses det mer acceptabelt att exkludera någon på grund av individuella orsaker (beteende eller ovilja att anpassa sig till gruppnormer) än till följd av social kategorisering (Killen et al., 2017).

### Avvisning, negligering, utfrysning och marginalisering

Exkluderingshandlingar kan kopplas till andra negativa sociala processer. Sådana handlingar/processer har studerats av t.ex. Asher (1990), Schjellerup Nielsen (2006, 2015) och Witvliet et al. (2010) som bl.a. visar att processer som negligering och utfrysning kan kopplas till elevers sociala status. Elever som har en låg social status löper högre risk att blir marginaliserade.

Wesselmann och Williams (2017) visar i sin studie av utfrysning hur detta kan vara en medveten icke-handling där de elever som fryser ut är väl medvetna om – och på så sätt aktiva i – att denna process pågår. Utfrysning är också upprepade och återkommande handlingar riktade mot samma individ vilket inte negligering behöver vara. Schjellerup Nielsen (2006) beskriver hur avvisade elever – d.v.s. elever som kamrater genom markeringar, verbala och icke-verbala handlingar aktivt tar avstånd från – ofta är uttalat impopulära hos sina kamrater. Elever som negligeras – d.v.s. som inte uppmärksammas alls eller i liten grad av kamrater – beskrivs inte i negativa termer, trots detta saknar de kamrater och långvariga relationer i gruppen (även Asher, 1990). Sammantaget kan långvarig exkludering och upprepning av handlingar som avvisning, negligering och utfrysning leda till att elever blir marginaliserade. Marginalisering innebär att elever på både kort och lång sikt får en svag och underordnad social position som är svår att bryta. Detta gör att dessa handlingar kan relateras till mobbning (Gordon et al., 2000; Schjellerup Nielsen, 2006).

*Mobbning* De ovan beskrivna processerna kan också kopplas till den mobbningsforskning inom vilken mobbning betraktas som en social och av deltagarna samkonstruerad process. Om mobbning betraktas som en social process mellan barn och som en kollektiv handling som innefattar samkonstruktioner av mening, sociala roller och identiteter (Thornberg, 2011, 2015) behöver mobbning inte innebära aktiva riktade handlingar utan också just exkludering av olika slag. Denna förståelse av mobbning som sociala processer flyttar fokus från barns personliga egenskaper till den kontext, kultur och de sociala handlingar genom vilka mobbning konstrueras (t.ex. Forsberg, 2016; Helgeland & Lund, 2017; Søndergaard, 2009). Även om det är exkluderingshandlingar som sådana

som är i fokus för denna artikel så menar vi att dessa måste förstås i en vidare kontext där mobbning kan ses som en möjlig konsekvens av upprepade uteslutningshandlingar.

## Metod

Artikeln bygger på ett fältarbete där vi har använt oss av etnografiska observationer och informella elevsamtal. Materialet som artikeln bygger på kommer från 3 olika skolor som har fritidshemsverksamhet. Skolorna återfinns i två medelstora svenska kommuner. Vi deltog i fritidshemmets verksamheter under ca 25 eftermiddagar/heldagar under lov (Skola A 10 dagar, Skola B 9 dagar, Skola C 8 dagar). I artikeln görs ingen systematisk jämförelse mellan de olika fritidshemmen, däremot har vi försökt att bredda urvalet genom att välja skolor med delvis olika upptagningsområde, elevsammansättning och storlek. Skola A ligger i ett samhälle utanför en medelstor stad och är en stor skola med elever från förskoleklass till årskurs 6. Skola B ligger på landsbygden utan för en medelstor stad och är en förskoleklass till 3-skola. Skola C ligger mitt i en svensk medelstor stad, på skolan går elever från förskoleklass till årskurs 3. Alla tre fritidshemmen arbetar med åldershomogena avdelningar. På skola B är avdelningarna mindre, ca 45 barn på varje avdelning medan det på skola C är ca 75 barn inskrivna och på skola A över hundra barn på en avdelning. På alla tre fritidshem arbetar fritidshemslärare tillsammans med barnskötare. I resultatdelen benämns bägge dessa grupper som fritidshemslärare. Andel högskoleutbildad personal är i en nationell jämförelse relativt hög då mer än hälften av lärarna har en för fritidshemmet adekvat högskoleutbildning.

Under fältarbetet observerade vi olika aktiviteter i fritidshemmet, både lärarstyrda aktiviteter och när eleverna själva valde aktivitet. Eftersom fältarbetet syftade till att få kunskap om elevers relationer med varandra så hade vi främst fokus på elevernas samspel. Fältarbetet dokumenterades med fältanteckningar där vi beskrev händelser och samtal. Att dokumentera med fältanteckningar bedömde vi som lämpligt då det dels ger stor möjlighet till flexibilitet och därmed möjlighet att följa med i fritidshemmets ibland föränderliga och förflyttade aktiviteter, dels blir anteckningar mindre känsliga i utsatta situationer (se Emerson et al., 1995; Van Maanen, 1988). I samband med observationerna genomförde vi också informella samtal med elever där vi utgick ifrån att diskutera deras görande. Vi valde också att närma oss olika elevgrupperingar för att höra deras röster. Vid flera tillfällen sökte sig elever som var ensamma till oss på skolgården när vi satt lite vid sidan och antecknade.

Analysen har utgått från ett antal "frusna ögonblick", d.v.s. avgränsade händelser i vilka exkluderingshandlingar observerats. Social exkludering är ett förekommande men inte vanligt fenomen i de observationer som vi har gjort. Vi ser ändå att det är ett fenomen som återkommer och som förekommer på alla tre fälten. Data från fältarbetet har analyserats med inspiration från konstruktionistisk grounded theory (Charmaz, 2014). Det innebär att vi arbetat i olika steg med vår analys från en öppen kodning till en fokuserad kodning och där fokus har varit på att analysera sekvenser i de fall som vi valt ut. Fokus ligger på det som deltagarna är upptagna av och hanterar i den sociala praktiken. I analysen har vi dels valt ut de exempel som visar på exkludering för att därefter koda och kategorisera dessa. Analysen har utmynnat i tre kategorier *Villkorat deltagande*, *Osynliggörande* och *Avvisande handlingar*. Dessa kategorier representerar de olika former av exkludering som förekommer i materialet, d.v.s. de visar på olika sätt på vilka elever exkluderades i socialt samspel på fritidshemmet. I relation till var och en av dessa kategorier har vi sedan fördjupat analysen kring ett antal representativa exempel – exempel som är särskilt vanliga och/eller särskilt tydliga i relation till de kategorier som de representerar.

Valet av etnografisk metod innebär att – i någon mening – autentiska situationer studeras. Syftet är att komma nära vardagliga händelser och processer. Tillskillnad från t.ex. intervju kommer eleverna dock inte själva till tals utan det är vi som forskare som avgör vad som är relevant. Detta kräver en lyhördhet från oss som forskare där hänsyn måste tas till den enskildes vilja och rätt till skydd. Analysen har utgått från ett antal fall. Det innebär att artikeln bygger på ett litet urval vilket gör frågor om den enskildes skydd extra viktigt. I texten har vi valt att vara sparsamma med beskrivningar av elever, fritidshemslärare och skolor för att så långt det är möjligt skydda de elever som deltar. Syftet med artikeln är att studera handlingar som exkluderar och inte att resonera om varför just vissa barn blir exkluderade/exkluderar andra. Det är alltså situationerna som eleverna befinner sig i snarare än hur de och andra beskriver bakomliggande orsaker som är viktiga. Etik blir något som kräver extra känslighet när barn i utsatta situationer studeras. Att värna den enskilde måste hela tiden vägas mot behovet av kunskap om exkluderings- och mobbningshandlingar. I de situationer som beskrivs förekommer inga direkta angrepp på enskilda men när frågor om exkludering studeras genom etnografiska metoder måste vi som forskare ständigt balansera och bedöma de observerade situationerna och om observationerna måste avbrytas för att istället markera och skydda enskilda elever. Det har varit svårt att ha exakta principer för när detta sker utan vi har bedömt detta från situation till situation vilket har krävt lyhördhet och ett ständigt resonande. Vi har också diskuterat detta sinns emellan under fältarbetets gång för att säkra ett så etiskt förhållningssätt som möjligt. Vi följer Vetenskapsrådets (2017) etiska principer och vårdnadshavare och elever har informerats om studien och dess övergripande syfte att studera sociala relationer i fritidshem samt haft möjlighet att inte delta. Informationen till vårdnadshavare var skriftlig medan eleverna också informerades muntligt. Vi har utöver detta också tagit ställning i varje enskild situation. När eleverna på olika sätt (genom kroppsspråk eller verbalt) har visat att vår närvaro inte varit önskvärd har vi inte gjort någon observation. Vidare har information som namn (på t.ex. elever och skolor) ändrats för att värna deltagarnas integritet.

## Resultat

I denna del presenteras resultaten av analysen med fokus på hur och på de handlingar genom vilka elever blir exkluderade och osynliggjorda i olika aktiviteter. Resultaten presenteras utifrån de tre kategorier som analysen utmynnar i: *Villkorat deltagande*, *Osynliggörande* och *Avvisande handlingar*.

### Villkorat deltagande

Inkludering i aktiviteter kan villkoras av andra och deltagande i fritidshemmets fria aktiviteter kräver ett stort arbete för vissa elever. I sådana fall, när en elev söker inträde till en pågående relation/aktivitet, kan deltagandet i denna aktivitet bli villkorat. I följande exempel söker eleven Ville inträde i en pågående aktivitet.

Vid klätterställningen leker två pojkar. De har klättrat upp på taket ovanför klätterställningen där de ligger och hissar en hink upp och ner. En tredje pojke, Ville, rör sig runt klätterställningen en stund. Han försvinner bort ett tag men kommer efter ett ensamt varv på skolgården tillbaka till klätterställningen. Där börjar han ösa i sand i pojkarnas hink som ligger nedhissad på marken. Jag ställer mig en bit ifrån och tittar på medan pojkarna hissar upp sanden som de sedan skrattande håller ner från taket. Det ryker lite men det är inte så att de försöker att träffa Ville nedanför. Pojkarna på taket ropar ner till Ville att han ska ösa i mer sand i hinken. De håller på så ett tag. Hinken hissas upp och ner, Ville håller i sand, pojkarna håller ut den. De pratar inte så mycket med varandra men ibland ropar pojkarna till Ville vad han ska göra. "Lägg i sand!" Ibland håller de ut innehållet i hinken från taket, ibland hissar de

ner hinken till Ville som får ta ur innehållet. "Ville är våran betjänt", ropar en av pojkarna på taket till en av lärarna som går förbi klätterställningen. "Jag är inte alls eran betjänt!" hojtar Ville tillbaka. "Ville lägger i saker åt oss", säger den andra pojken till fritidshemsläraren. Hon tittar upp på pojkarna och säger att de inte får kasta ner sand från taket. Hon förklarar att andra kan få sand i ögonen. Fritidshemsläraren fortsätter därifrån och pojkarna på taket hissar ner hinken till Ville igen. "Nu vill jag inte göra mer!", ropar Ville upp till pojkarna på taket. "Ville, du ska lägga i mer sand", svarar pojkarna. "Jag vill inte vara med!", upprepar Ville och går därifrån.

Ville går bort till kanten av sandlådan och ställer sig tillsammans med några andra pojkar och tittar på några tvåor som spelar kubb. "Ville, vi fick slut på sand! Vi vill ha mer sand!", ropar pojkarna från klätterställningen. Ville svarar inte utan har blicken fäst mot kubbspelet. En annan pojke går bort till klätterställningen och börjar ösa i sand i hinken. *Exempel 1, Skola B*

I exemplet är Ville till att börja med ensam. Det pågår en del olika aktiviteter på skolgården men Ville deltar inte i någon av dessa. Istället söker han sig till pojkarna på klätterställningen genom att vara i deras närhet. Ville blir dock inte inbjuden att delta i aktiviteten utan väljer istället att gå därifrån. När han återvänder tar han själv initiativ att vara med i pojkarnas aktivitet genom att gå fram och börja fylla hinken med sand. Han frågar inte om han får vara med och blir heller inte inbjuden. Genom detta icke-verbala sätt att söka inträde i aktiviteten skapar Ville ett utrymme för sig själv att ändå delta. Han kan sägas ha ett tydligt aktörskap när han genom denna handling skapar sitt eget utrymme i leken. Att söka inträde genom handling snarare än genom att fråga innebär också att möjligheten för de andra att avvisa uteblir. Genom sina handlingar kan Ville sägas möjliggöra leken. Utan hans bidrag att fylla hinken med sand hade leken inte kunnat bli det den blir. Det innebär att Ville kan sägas ha en tydlig agens i situationen. Tidigare studier visar att valet av inträdesstrategi bidrar till vilka mothandlingar som blir möjliga men också vilka möjligheter att delta som skapas (jmf. Corsaro, 2003; Cromdal, 2001). Situationen visar tydligt hur de handlingar som eleverna gör blir möjliga genom att de prövar och tolkar situationen i förhållande till varandra. Ville kan sägas pröva sig fram och genom den respons han får definierar han vad som är möjligt i den givna situationen (jmf. Blumer, 1968). Samspelet handlar lika mycket om utebliven respons som direkt tilltal. Handlingen – att ösa sand i hinken – blir möjlig för Ville dels på grund av att det först tyst accepteras av de andra och dels av den direkta uppmaningen att fortsätta.

Villes deltagande kan dock ses som villkorat. Han tillåts av de andra barnen vara med i aktiviteten. Vi tolkar det som att han ändå leker bredvid snarare än *med* de andra. Villes villkorade deltagande kan jämföras med den underordnade rollen "hund" som Björk-Willén (2012) beskriver. Hon kopplar delvis detta villkorade deltagande till statusen nykomling men beskriver det samtidigt som en tydligt underordnad roll. Liksom Ville tilldelas den underordnade rollen i Björk-Willéns studie till den som kommer ny in i leken men underordning kan också kopplas till social status i barngruppen. Att endast tillåtas delta i den underordnade rollen som "betjänt" kan också tolkas som en utövning av makt och social status i situationen. I exemplet framgår att Ville får vara med bara om han följer de villkor som uttalat uppstår i och med att han börjar fylla hinken med sand. Han bjuds inte upp på taket utan tillåts vara den som förser de andra pojkarna med sand. Villes agerande förstår vi som att han tolkar vilka möjligheter han har att delta. Genom att definiera situationens normer, regler o.s.v. (Närvänen & Näsman, 2007) skapar och tolkar Ville de möjligheter han har att delta. Här spelar de andra pojkarnas sparsamma respons in. Hade de erbjudit andra tolkningar genom sitt sätt att agera hade också Villes handlingsutrymme varit ett annat. Situationen kan också ses som att Ville får ta en underordnad position vilket förstärks av att han blir kallad "betjänt". Ville kan dock sägas göra motstånd genom att inte, i längden, godta dessa villkor för deltagande när han väljer att lämna



leken. Motståndet förstärks när Ville helt ignorerar pojkarnas försök att befalla honom att komma tillbaka. Villes plats i leken tas av en annan pojke vilket gör att underordningen i leken inte nödvändigtvis är kopplad till person. Ville har i situationen, trots att den också kan tolkas som en underordning och ett villkorat deltagande, ett tydligt aktörskap som innebär att han inte bara finner sig i villkor satta av andra. Detta visar på en komplex praktik där underordning och en stark möjlighet för den enskilde att agera är samtidigt processer. Ville är både underordnad samtidigt som han möjliggör leken så som den blir.

Situationen visar också på ett villkor som möjliggör detta villkorade deltagande. Det handlar om lärarfrånvaro. Som vi tidigare nämnt präglas fritidshemmet av elevers fria tid och fria val. I det här fallet är det just en sådan fri situation som möjliggör det sociala samspelet mellan pojkarna. Fritidshemsläraren passerar visserligen förbi vid ett tillfälle men i lärarnärvaron/inblandningen är liten vilket möjliggör för pojkarna att hålla fast Villes underordnade roll under en ganska lång stund. Fritidshemslärares korta inspel – hon passerar förbi – gör att hennes bedömning av situationen utgår från en ögonblicksbild och därmed missar helheten och Villes villkorade deltagande. Hon ignorerar också elevernas berättelse om att Ville är deras "betjänt" och avleder istället genom att disciplinera – de får inte hålla sand. På så vis glider hon förbi det som egentligen pågår mellan pojkarna. Den "frihet" från insyn och övervakning som elevers egna aktiviteter i fritidshem präglas av ger förvisso eleverna kontroll men ökar också möjligheterna att marginalisera och villkora varandras deltagande precis som tidigare forskning har visat i relation till skolans rastaktiviteter (Alerby, 2003; Ihrskog, 2006; Rudduck & Flutter, 2000).

### Osynliggörande

I Villes fall möjliggörs ett villkorat deltagande av att aktiviteten är fri och inga tydliga regler för deltagarna finns vilket ger eleverna möjlighet att själva *förhandla* sociala roller och gemensamt konstruera leken. De fria aktiviteterna möjliggör också mer utpräglad exkludering genom osynliggörande. I följande exempel visas just ett sådant osynliggörande.

Det är "utetid" på fritidshemmet vilket innebär att alla elever ska vara ute. På väg ut gör många elever sällskap med varandra och de försvinner ut på skolgården i par eller i mindre grupper. Utgången präglas av att eleverna väntar in varandra och ett småprat hörs i kapprummet och på vägen ut. Signe går dock ensam ut. Väl ute går hon runt på skolgården. Hon går från en plats till en annan utan att delta i någon aktivitet. En fritidshemslärare står en bit från Signe. Hon tar tid på några elever när de springer. Skolgården är full av andra barn och det finns flera vuxna ute. Ingen pratar med Signe under utetiden som varar 35 minuter.

#### *Exempel 2, Skola A*

Under den 35 minuter långa observationen deltar Signe inte i något socialt samspel med andra. Hon kan närmast beskrivas som osynlig då hon varken talar med eller tilltalas av någon. För Signe framstår det inte vara ett alternativ att delta. Någonting får henne att definiera de olika situationerna som hon iakttar som stängda för henne. Ingen av de andra eleverna agerar på ett sätt som motsäger detta genom att t.ex. tilltala eller bjuda in henne. Exemplet visar också på de roller som ageras i en grupp där vissa deltar och andra är utanför. Precis som i exempel 1 så har friheten, förändringarna och frånvaron av lärarledd aktivitet betydelse för att ett sådant osynliggörande möjliggörs. Eleverna är under utevistelsen fria att göra vad de vill och röra sig var de vill vilket gör att skolgården präglas av rörelse och förändring. Enskilda elever som Signe riskerar att smälta in i skolgårdens föränderlighet och risken är, som här, att lärarna inte uppmärksammar dem som under lång tid är ensamma utan att bli inbjudna till eller själva ta initiativ till att delta i aktiviteter. I vårt

material finns några observationer av den här typen av osynliggörande. I följande exempel befinner sig Vidar i en liknande situation.

Det är sommarlov på fritidshemmet och ganska fria aktiviteter. De största barnen har initierat vattenkrig och en bit av skolgården tas upp av denna lek. Vidar en av sexåringarna, går omkring alldeles ensam på skolgården under lång tid. Han går runt på de olika ställena och rör sig hela tiden lite försiktigt. En stund går han bort och sätter sig i trädkojan i ena hörnet av skolgården. Under hela den ganska långa utevistelsen pratar han bara en kort stund med ett annat barn. Ingen av fritidshemslärarna tar heller kontakt med honom. *Exempel 3, Skola B*

Den här typen av situation kan förstås som en ouppmärksamhet på det enskilda barnet vilket kan beskrivas som en icke-handling. Varken i fallet med Signe eller med Vidar så är det någon som utför en direkt riktad och handling mot dem utan det är frånvaron av handling – att tala med, bjuda in eller på annat sätt uppmärksamma deras närvaro på skolgården – som utmärker situationerna. Vidar och Signe kan närmast beskrivas som osynliggjorda i dessa situationer. Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv där barn lär sig om kamratskap och får erfarenheter av inkludering och exkludering genom sitt sociala samspel (Närvänen, 2013; Prout & James, 1997; von Wright, 2007) kan situationer som dessa leda till negativt laddat socialt deltagande och en negativ utveckling av social identitet.

Flera av dessa situationer där elever ignoreras sker utomhus, vilket kan tolkas som att utomhusvistelse kan vara bidragande till osynliggörande. Skolgårdens öppna och stora ytor gör det lättare att glida förbi osedd än inomhusmiljöns mindre och avgränsade rum. På skolgården är också lärarnärvaron mer koncentrerad till vissa platser vilket också kan tänkas bidra till att osynliggörande kan ske primärt på vissa platser. Det innebär inte att den här typen av processer inte förekommer inomhus men vi har inte på samma sätt noterat den här långvariga typen av situationer i vilka elever ignoreras där. Utevistelsen i sig verkar bidra till att elever ignoreras och osynliggörs.

I materialet finns också indikationer på att den här typen av osynliggörande kan vara långvarigt och/eller återkommande. Både observationerna av Signe och Vidar är ganska långa och i Signes fall har vi också flera liknande observationer där hon går ensam. Så här beskriver en 7-årig flicka, Elin, sin situation:

Jag har oftast ingen att leka med. Jag brukar gå omkring. Jag är van vid det. *Exempel 4, Skola B*

Elin beskriver att hon "brukar gå omkring" precis så som Signe och Vidar gör i exempel 2 och 3. Vandrandet runt skolgården kan ses som en strategi för osynliggjorda elever och sannolikt en orsak till att de inte alltid uppmärksammas av lärarna. Genom att röra sig på skolgården eller mellan rummen inne på fritidshemmet blir deras osynlighet otydlig. Att elever vandrar omkring och är ensamma är inget ovanligt i fritidshemmets fria aktiviteter och elever som Elin och Signe behöver uppmärksammas återkommande och över tid för att osynligheten ska bli synlig. I Elins och Signes fall är situationerna återkommande. Elin beskriver sitt kringgående som något återkommande, något hon "brukar" göra. I Signes och Vidars fall är det tidsrymden (att inte tala med någon på 35 minuter) som gör att deras situation kan förstås som ett osynliggörande.

### Avvisande handlingar

I föregående del visade vi på osynliggörande som en möjlig form av exkludering. Medan osynliggörande präglas av brist på respons från andra – ingen gör något aktivt för att exkludera, men gör heller inget för att *inte* exkludera – vill vi i denna del visa på situationer där elever utesluter varandra genom aktiva handlingar.

Två flickor, Maja och Nedza ligger i soffan i lekrummet. De ligger bredvid varandra och viskar och skrattar medan Maja pillar med Nedzas hår. Vera, en annan flicka sitter i andra änden av soffan. Maja och Nedza säger att de leker att det är natt och att de måste sova. De är tysta en liten stund och börjar sedan sparka lätt på varandra. Nedza frågar Maja "Vill du vara min bäbis?". "Näe", svarar Maja. Vera tittar på dem och säger "Jag kan vara bäbis". Maja och Nedza svarar unisont "Näe, du kan inte, det är fullt". *Exempel 5, Skola C*

I situationen blir Vera aktivt exkluderad, avvisad, av Maja och Nedza. Liksom Ville i exempel 1 söker Vera inträde till en pågående aktivitet. Skillnaden är att där Ville tillåts att delta på vissa villkor blir Vera direkt avvisad. Detta kan kopplas till att Veras inträdesstrategi, tillskillnad från Villes, är verbal. Att verbalt söka inträde i en lek öppnar, på ett annat sätt än det icke-verbala inträdet, upp för att bli direkt avvisad. Maja och Nedza gör ett tydligt verbalt avvisande av Vera. Avvisandet föregås av att Vera inte heller bjudits in i deras samtal. Den delen av händelsen kan förstås som det Corsaro (2003) beskriver som skyddande av aktivitet/interaktivt rum och som är en central del av att upprätthålla vänskap. Wyer och Schenke (2016) visar i en studie att just exkludering av en tredje part, den aktiva avvisning av Vera i det här fallet, kan bidra till att stärka vänskap mellan två personer då handlingen blir en gemensam och delad erfarenhet som stärker relationen. På detta sätt kan Majas och Nedzas avvisning av Vera förstås. Genom denna handling markeras Vera som en icke-vän och Maja och Nedza blir genom detta mer vänner. Genom den verbala handlingen där Nedza öppnar upp för positionen "bäbis" men trots det avvisar Veras försök till verbalt inträde, går situationen från att vara ett passivt uteslutande till en aktiv avvisning.

Andra observerade situationer visar att Vera ofta blir exkluderad från lek med kamrater och återkommande får höra att det inte är möjligt att vara med. I elevstyrda leksituationer på fritidshemmet ger den fria formen stort utrymme för elever att inkludera men också att på systematiska sätt utesluta enskilda elever med hänvisning till att det är fullt eller med hänvisning att personen inte passar in i leken. En annan vanlig återkommande aktivitet på de studerande fritidshemmen och där avvisande synliggörs är situationer när elever ställs inför olika valsituationer, det vill säga de får möjlighet att själva välja vad de vill göra under fritidshemstiden. Att låta elever få välja kan ha ett viktigt egenvärde utifrån exempelvis delaktighetsaspekter. Samtidigt riskerar vissa elever vid dessa tillfällen att bli avvisade. I exemplet nedan ska eleverna formalisera sina val genom att ange dem och visa upp dem för varandra:

I fritidshemmet finns en stor tavla där dagens aktivitet skrivs upp. Idag står det SPA på tavlan. På samlingen går fritidshemslärarna Robert och Kia igenom vad SPA betyder och vad barnen kan göra som exempelvis att massera varandra eller ta ett fotbad. SPA ska vara i ett av grupperummen och eleverna som vill vara med och göra SPA ska anteckna sig på tavlan. Robert säger att det är lagom att vara fyra elever. När samlingen är slut går flera barn fram och antecknar sig. De står kvar vid tavlan och jämför sina namn. Kiara tar en penna och ritar en ring kring sitt eget namn, Alicias och Joannas. Ringen är i form av ett hjärta. "Vi är ihop, vi säger åt Robert!" Nea som står bredvid säger: "Kan inte jag få vara med er?". "Näe", svarar Kiara snabbt. "Vi har redan bestämt och vi brukar leka SPA hemma. Du vet inte hur man gör! Va men nån annan istället". "Men det är ju bara killar kvar", säger Nea. *Exempel 6, Skola C*

I situationen ovan iscensätter fritidshemslärarna en situation där elever ska anteckna sig till en styrd aktivitet. Lärarna är tydliga med att beskriva hur aktiviteten ska gå till och hur eleverna ska göra för att vara med i den. När eleverna sedan får möjlighet att anteckna sig är ingen fritidshemslärare kvar i rummet vilket gör att elevernas indelning sker på egen hand. Eleverna har därför ett stort utrymme att själva förhandla inkludering och exkludering av varandra. Lärarnas regler används här som resurs när eleverna i situationen skapar inne- och uteslutning. I den beskrivna situationen kommer

fritidshemsläraren tillbaka in i klassrummet. Flickorna som delat in sig själva springer då fram och säger: "Vi är klara och kan börja". Robert uppmärksammar då att Nea står vid sidan om och ser ledsen ut och säger att de bara är tre och att Nea också kan vara med. Flickorna suckar högt och säger "Näe, men då vill vi inte, vi går ut istället." Kvar står Nea. Även här använder eleverna fritidshemskontexten som en resurs för att avvisa Nea. Som beskrivits tidigare är elevernas fria val en stark del av traditionen i fritidshem och det är mot den traditionen Kiara, Alicia och Joannas handling kan förstås när de genom att välja bort aktivitet också exkluderar Nea.

I många vardagliga situationer på fritidshemmet sker val på olika sätt och i många av situationerna grupperar sig eleverna på egen hand. Många av valen sker på ett orefleterat sätt och en eftermiddag på fritidshemmet kan innehålla många små och stora val om allt ifrån hur eleverna ska sitta i samlingsringen, till vilka som är på rasten till placeringen i matsalen under mellanmålet. Även om vissa situationer är mer styrda genom att lärarna delat in i grupper/par så uppstår dock handlingar där bortstötning accentueras.

Det är studiedag och hela avdelningen Grodan ska gå till skogen. Eleverna är ute och leker på rasten i väntan på att få gå iväg. Fritidshemsläraren Maggan kommer ut och blåser i visselpipan för att få elevernas uppmärksamhet och säger "Nu ska vi gå! Ställ upp på led och ta era gåkompisar". Barnen börjar gruppera sig i ett led. Axel står ensam kvar. Maggan går fram och frågar Axel vem som är hans gåkompis. Han tittar ner och säger tyst: "Viktor". Maggan tar Axel i handen och drar med honom till Viktor som står nästan längst fram i ledet ensam och säger "Vad är det här för trams, håll i Axel. Jag vill inte gå med honom, han har handsvett". Maggan försöker ta tag i Viktors hand för att få den att hålla i Axel. Viktor håller handen bakom ryggen och säger "Jag vägrar". Några barn bakom honom skrattar. Axel säger "Jag kan gå själv" *Exempel 7, skola A*

Inför promenaden till skogen har eleverna fått tilldelade gåkompisar. Trots att lärarna har formaliserat vem som ska hålla i vem uppstår situationen där Axel blir offentligt avvisad framför de andra eleverna. Den väldigt publika och tydliga avvisningen av Alex kan förstås som en del av den process som exkluderar och marginaliserar honom från andra vilken förstärks av de skratt Viktor får när han deklarerar att han vill "inte gå med honom, han har handsvett". Som tidigare forskning visat så förklarar elever ofta exkludering med avvikande egenskaper hos den exkluderade (Cardigan, 2002). En sådan handling utförs här när Viktor i situationen gör Alex till någon med 'äckliga' egenskaper och som på så sätt blir någon de andra får exkludera. Utifrån ett synsätt där sociala identiteter blir till i samspel med andra (Närvänen, 2013) riskerar den här typen av handlingar att få negativa konsekvenser.

## Diskussion

Våra resultat visar att det som kan vara viktiga och konstruktiva aspekter av kamratrelationer i fritidshemskontexten – de fria och elevkontrollerade aktiviteterna – kan innebära att enskilda elever hamnar i utsatta situationer. Dessa situationer och de exkluderingshandlingar som är en del av samspelet innebär att kritiska händelser som i förlängningen – om de t.ex. upprepas vilket det finns indikationer på att de gör – skulle kunna leda till mobbning. Då denna artikel bygger dock på ett begränsat material kan vi inte urskilja om varje enskild situation är del av uteslutning som är återkommande, upprepad eller sker över lång tid, d.v.s. om de kan betraktas som mobbning. Resultaten i denna artikel kan snarare förstås som kritiska situationer ur ett mobbningsförebyggande perspektiv. Situationerna utmärks ofta av ingen eller sporadisk lärarnärvaro där inkludering och exkludering förhandlas av eleverna själva. Liknande resultat framkommer i Ihrskogs (2006) studie där eleverna beskriver att relationsskapande är något som de förväntas klara på egen hand. Risken

sådana situationer är alltså särskilt stora i fritidshemmets tradition av frihet och elevinitierade aktiviteter (Elvstrand & Lago, 2016; Rohlin, 2001). Utifrån resultaten i artikeln verkar fritidshemmet vara en kontext där den här typen av situationer är förekommande.

Utifrån ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv ses social uteslutning som något som uppstår i det sociala samspelet. De exempel som analyserats visar det sociala samspelets betydelse där elevers aktiva sociala agerande är centralt. De olika handlingarna och situationer som beskrivits kan ses som vardagliga men där ett komplext relationsarbete sker där och där elever definierar situationer för att skapa till tillhörighet också bidrar till andra elever uteslängs. I detta blir gruppnormer, hierarkier och olika typer av normer i elevgruppen centrala (Thornberg, 2018).

Vi kan se att exkludering sker genom att vissa elever tillåts delta under villkorade förutsättningar som andra elever sätter. Fritidshemmets form tycks också bidra till att förstärka vissa sociala exkluderingshandlingar. En social exkluderingsprocess som verkar stärkas av fritidshemmets organisation är osynliggörande. De osynliggjorda eleverna blir än mer osynliggjorda när de inte bara förblir osedda av andra elever utan också av de vuxna. Schjellerup Nielsen (2006) visar att vuxna i omgivningen ibland, genom sitt agerande, förstärker den marginaliserade elevers position genom att göra den ännu mer osynlig. Det tredje temat, avvisande handlingar, kan också kopplas till fritidshemskontexten. Det eleverna gör är att använda av fritidshemskontextens givna resurser som valfrihet, lärarnas regler för indelning etc. som resurser för att exkludera och begränsa vissa elevers deltagande. I våra observationer ser vi att lärarna ofta inte är långvarigt närvarande i elevers aktiviteter varför elever i fritidshem tycks ha ett särskilt stort friutrymme för just detta. Friheten i fritidshem och elevernas rätt till egen tid gör att utsatta elever kan få det svårare då elevernas handlingsutrymme – på gott och ont – är större samtidigt som lärarnas sporadiska närvaro inte ger dem hela bilden av dessa situationer. Det som i en ögonblicksbild – Ville som öser sand eller Siri som för en stund står för sig själv – inte behöver tolkas som en problematisk situation, blir problematiskt för individen när de sociala exkluderingsprocesserna är utdragna över längre tid eller återkommande.

Resultatet visar på exkludering av olika slag och hur de möjliggörs i en fritidshemskontext. Utifrån våra resultat är långvarighet av exkludering en aspekt som missas i de relativt korta fältarbeten som vi har gjort. Eleverna själva antyder att exkludering kan vara långvarig och vi kan i viss mån se att samma elever återkommer i våra observationer. Ett osynliggörande eller exkludering innebär en utsatt situation för den enskilda eleven. Tidigare forskningen visar t.ex. att elever med en låg social status i kamratgruppen löper större risk att blir marginaliserade i olika aktiviteter som fri lek (t.ex. Asher, 1990; Schjellerup Nielsen, 2006). Detta blir särskilt viktigt utifrån artikelns resultat som visar hur fritidshemspraktikens fria form tillsammans med lärarnas sporadiska och övervakande funktion verkar bidra och ge möjlighet till sådana sociala handlingar som kan kopplas till elevers uteslutning av varandra. Utifrån resultaten är det viktigt att vidare undersöka elevers egna perspektiv på social exkludering i fritidshem eftersom det är centralt i tolkningen av vad som är och blir mobbning hur deltagarna själva uppfattar olika potentiella mobbningssituationer (Forsberg, 2016). Vi behöver därför också få vidare kunskap om hur elever själva förstår och tolkar den typ av situationer som visas i artikeln. Av den anledningen finns också skäl att vidare studera elevers egna perspektiv på mobbning i fritidshem. Som forskningsöversikten visar är yngre elevers perspektiv på frågor om exkludering och mobbning något som är lite studerat.

Resultaten visar att en bidragande orsak till att elever t.ex. osynliggörs är fritidshemmets fria aktiviteter och den höga graden av frivillighet att delta. Även om fria aktiviteter är viktiga ur andra aspekter så som delaktighet (Elvstrand, 2009) är det viktigt att problematisera frihetens innebörd och arbeta mer aktivt med frihet och erbjudanden av styrda aktiviteter som kan skydda utsatta

elever. Ett annat viktigt resultat är att lärarnas deltagande i de olika aktiviteterna ofta är sporadiska. Det som i en ögonblicksbild är oproblematiskt kan, om fritidshemslärare finns närvarande över tid, visa sig vara problematisk. Kunskap som byggs upp över tid är därför viktigt för att få ett helhetsperspektiv på elevers sociala relationer.

## Referenser

- Adler, P.A. & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Alerby, E. (2003). During the break we have fun: A study concerning pupil's experience of school. *Educational Research*, 45(1), 17-28. DOI: 10.1080/0013188032000086091
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet.
- Asher, S.R. (1990). Recent advance in the study of peer rejection. I Asher S.R. & Coie, J.D. (red.), *Peer rejection in childhood* (s. 3-14). Cambridge: Cambridge U.P.
- Björk-Willén, P. (2012). Being doggy: Disputes embedded in preschooler's family role-play. In Danby, S. & Theobald, M. (red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people*. (s. 119-149). Bingley, U.K.: Emerald.
- Blatchford, P. (1998). Social life in school: Pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years. London: Falmer Press, Taylor & Francis Group.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie av barns relationsarbete i skolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Cardigan, R.J. (2002). Scrubs: An ethnographic study of peer cultures and harassment among sixth graders in an urban middle school. Doctoral thesis, University of California.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Corsaro, W.A. (2003). *"We're friends, right?": inside kids' cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2016). Making and keeping friends in multilingual settings: What we know and where we are going. I M. Theobald (red.), *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings*. (s. xi-xv). Bingley: Emerald.
- Corsaro, W.A. & Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Cromdal, J. (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33(4), pp. 515-543. DOI: 10.1016/S0378-2166(99)00131-9
- Crowley, M.J., Wu, J., Molfese, P.J. & Mayes, L.C. (2010). Social exclusion in middle childhood: Rejection events, slow-wave neural activity, and ostracism distress, *Social Neuroscience*, 5(5-6), 483-495. DOI: 10.1080/17470919.2010.500169

- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet: En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Devine, D. & Kelly, M. (2006). 'I Just Don't Want to Get Picked on by Anybody': Dynamics of Inclusion and Exclusion in a Newly Multi-Ethnic Irish Primary School. *Children & Society*, 20(2), 128-139. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2006.00020.x
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2016). Elevers sociala relationer i fritidshem. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12(1), s. 60-75.
- Elvstrand, H. & Närvänen, A-L. (2016). Children's own perspectives on participation in Leisure-time centers in Sweden. *American Journal of Educational Research*, 4(6), 496-503. DOI: 10.12691/education-4-6-10
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Forsberg, C. (2016). *Students' perspectives on bullying*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. New York: St. Martin's Press.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141. DOI: 10.1007/s10643-016-0784-z
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Doktorsavhandling, Växjö universitet.
- Jensen, M. (2011). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Killen, M., Elenbaas, L., Rizzo, M.T. & Rutland, A. (2017). The role of group process in social exclusion and resource allocation decisions. In A. Rutland (red.), *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents [Elektronisk resurs]*. (s. 99-123). John Wiley & Sons.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2017). Pupil's everyday transitions in school as a condition for social relations and activities in leisure time centres. *Early Years: an international research journal*. DOI: 10.1080/09575146.2017.1371675
- Løndahl, K. (2010). Barrier-breaking body movements in the after-school program. *Nordic Studies in Education*. 30(1), 1-17.
- Maanen, J Van. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morrow, V. (2001). Young people's explanations and experiences of social exclusion: Retrieving Bourdieu's concepts of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(4, 5, 6), 37-63. DOI: 10.1108/01443330110789439
- Närvänen, A-L. (2013). Sociala världar, socialisation och identitetskapande. I A. Fjällhed & M. Jensen (red.), *Barns livsvillkor: I möte med skola och fritidshem*. (s. 61-76). Studentlitteratur: Lund.
- Närvänen, A-L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner och gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-27.

Närvänen, A-L. & Näsman, E. (2007). Time, identity and agency. I H. Zeiher, D. Devine, A.T. Kjørholt & H. Strandell (red.). *Flexible childhood?: Exploring children's welfare in time and space*. (s. 69-92) Odense: University Press of Southern Denmark.

Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. (s. 7-32) London: Falmer Press.

Rhodes, J. (2004). The critical ingredient: Caring youth-staff relationships in after-school settings. *New Directions for Youth Development*, 101, 145-161. DOI: 10.1002/yd.75

Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid: en nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Rudduck, J. & Flutter, M. (2000). Pupil participation and pupil perspective: Carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89. DOI: 10.1080/03057640050005780

Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), s. 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.315>

Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: Om marginalisering i skolans värld*. Stockholm: Liber.

Schjellerup Nielsen, H. (2015). *Udsatte børn i skolelivet og på andre sociale arenaer*. I K-A Bo, J. Guldager & B. Zeeberg (red.), *Udsatte børn: Et helhedsperspektiv* (s. 144-179). Köpenhamn: Akademisk Forlag.

Skolinspektionen. (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2017). *Elever och grupper i fritidshem 15 oktober 2016*, Hämtad 2017-09-11, från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/elever-och-grupper>

Skånfors, L., Löfdahl, A & Hägglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 94-109. DOI: 10.1177/1476718X08098356

Smith, F. & Barker, J. (2000). Contested spaces: Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood*, 7(3), 315-333.

Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I J. Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (red.), *Mobning: sociale processer på afveje*. (s. 21-58) Köpenhamn: Hans Reitzel.

Theobald, M., Bateman, A., Busch, G., Laraghy, M. & Danby, S. (2017). "I'm Your Best Friend": Peer Interaction and Friendship in a Multilingual Preschool." I M. Theobald (red.), *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings*. (s. 171-196). Bingley: Emerald.

Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!': The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children and Society*, 25(4), 258-267. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x

Thornberg, R. (2015). School Bullying as a collective Action: Stigma, Processes and Identity Struggling. *Children and Society*. 29(4), 310-320. DOI: 10.1111/chso.12058



Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study, *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158. DOI: 10.1080/01425692.2017.1330680

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wesselmann, E.D. & Williams, K.D. (2017). Social life and social death: Inclusion, ostracism, and rejection in groups. *Group Processes and Intergroup Relations*, 20(5), 693-706. DOI: 10.1177/1368430217708861

Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J.B., Goossens, F.A. (2010) Peer Group Affiliation of Children: The Role of Perceived Popularity, Likeability, and Behavioral Similarity in Bullying. *Social Development*, 19(2), 285-303. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x

von Wright, M. (2007). Konfrontation och problematisering i den verbala kommunikationens gränstrakter: G H Mead om undervisning och lärande. I T. Englund (red.), *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet* (s. 81-96). Göteborg: Daidalos.

Wyer, N.A. & Schenke, K.C. (2016). Just you and I: The role of social exclusion in the formation of interpersonal relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, 65, 20-25. DOI: 10.1016/j.jesp.2016.02.007

Author (2009).

Authors (2016).

Author & X (2016).

Authors (2017).

X & Author (2014).