

Skolans arbete med att motverka utanförskap inom rastverksamheten

*En kvalitativ studie om hur man inom fritidshemmet jobbar för att
motverka social exkludering och utanförskap bland elever*

Av: Minoo Gharagozli
Handledare: Julia Wester
Södertörns högskola
Grundläroutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidhem
erfarenhetsbaserad 180 hp
Fritidspedagogiskt område
Självständigt arbete 15 hp
VT 2020



Abstract

English title: The school's work in combating exclusion in the break operations. A qualitative study on how to work within School Age Educare to counter social exclusion and exclusion among students.

The break is an important element in educational activities. Previous research shows that the free form of the break gives much more leeway for students to act independently but that it is sometimes at the expense of some students. The purpose of this study is to further investigate how one works within the recreational home to counter social exclusion and exclusion among students at the break. The study has an emphasis on data collected from interviews. These have been conducted with professionals working in the leisure home. Results are reported in four themes identified in the processing of collected empirical data. The study concludes that staff attach great importance to norms. Regarding the work towards creating exclusion, much of their work during the break refers to being an active part of the students' play. This is to be able to communicate inclusive norms and create a common sense among the students.

Keywords: School Age Educare, organized breaks, outside exclusion, inside inclusion, relations socio-cultural perspective,

Sammanfattning

Rasten är ett viktigt element inom pedagogiska verksamheter. Tidigare forskning har betonat att rastens natur och den frihet som medföljer utgör en plattform för elever att ta till större handlingsutrymme som ibland kan resultera i att vissa elever blir socialt exkluderade. Det blir således ibland på bekostnad av de elever som hamnar utanför och socialt exkluderas från gemenskapen. Denna studie har som syfte att närmare undersöka hur man inom fritidshemmet jobbar för att motverka social exkludering och utanförskap bland elever på rasten. Studien bygger på insamlade data från genomförda intervjuer med verksamma inom fritidshemmet. Resultat redovisas i fyra teman som identifierats vid bearbetning av insamlade empiri. Studien konkluderar att personalen fäster stor vikt vid normer. Beträffande arbetet mot att utanförskap skapas avser stor del av deras arbete under rasten till att vara en aktiv del i elevernas lek. Detta för att kunna förmedla inkluderande normer och skapa en samsyn bland eleverna.

Nyckelord: fritidshem, organiserade raster, utanförskap, innanförskap, sociala relationer, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1. Bakgrund	6
1.2. Syfte och frågeställningar	7
2. Tidigare forskning	8
2.1. Fritidshem, raster samt den roll personalen har	8
2.2. Utanförskap bland elever.....	9
2.3. Sammanfattning av tidigare forskning.....	10
3. Teoretisk referensram	11
3.1. Sociokulturellt perspektiv	11
3.2. Utanförskap och innanförskap	12
3.3. Teoretisk sammanfattning och analysunderlag	14
4. Metod	15
4.1. Forskningsdesign och fenomenografisk ansats	15
4.2. Avgränsning	15
4.3. Genomförande samt insamling och bearbetning av data	16
4.4. Etiska perspektiv.....	17
5. Resultat	18
5.1. Trygghet	18
5.2. Delaktighet för pedagoger och elever	19
5.3. Socialt samspel	19
5.4. Vuxennärvaro och användning av rasten för att motverka utanförskap	20
6. Analys.....	23
6.1. Trygghet	23
6.2. Delaktighet	23
6.3. Socialt Samspel.....	24
6.4. Vuxennärvaro och användning av rasten för att motverka utanförskap	24
7. Diskussion	25
7.1. Metoddiskussion	25
7.2. Resultatdiskussion	26
8. Slutsats	28
8.1. Förslag till vidare forskning	29
Referenser	30
Bilagor.....	34
Bilaga 1: Guide för intervjuer	34

1. Inledning

Den här studien avser att undersöka utanförskap och social exkludering inom fritidshemmet på rasten. Detta då rasten är en viktig del av skoldagen inte minst för att den ger en möjlighet för elever att skapa en egen identitet och att få ett större inflytande över sina relationer med vänner. Trots att den totala rasttiden under en vecka motsvarar en hel skoldag står det i läroplanen inget om just raster. Tidigare forskning har betonat att rastens natur och den frihet som medföljer utgör en plattform för elever att ta till större handlingsutrymme som ibland kan resultera i att vissa elever blir socialt exkluderade (Wrethander Bliding 2004; Lago & Elvstrand 2019).

Den ”frihet” som raster kan erbjuda gör att eleverna kan utvecklas till att blir mer självständiga, få mer kontroll men riskerar även att utsättas för utanförskap. Risken finns att elever skapar villkor för att delta enligt Löfdahl Hultman (2007). En anledning till detta är att elever under raster, som ej är övervakade, kan göra lite vad de vill. Detta gör att utomhusmiljön genomgår ständig förändring som kan utgöra utmanande kontexter för vissa elever, för de som riskerar att bli villkorade (Alerby 2004; Ihrskog 2006; Rudduck & Flutter 2000; Hansen Orwehag & Mårdsjö Olsson 2011; Lago & Elvstrand 2019). Utevistelse bidrar också i större utsträckning till att eleverna lättare hamnar i konfliktsituationer ignoreras och osynliggörs. Detta ställer stora krav på en delaktighet och en bred kompetens på de som arbetar inom fritidshemmet (Pihlgren 2017; Pihlgren 2019). Ihrskog (2006) beskriver i sin studie att den friheten som ges under rasterna inte alltid upplevs som positiv med anledning av att vissa elever villkorar över andras tillvaro. Detta betyder att det fort kan formas otrygga miljöer för de elever som inte vågar ta ”plats” på samma sätt som andra inom fritidshemmet. Av denna anledning kan det bli svårt för personalen att uppnå målen med LGR11 som betonar att alla elever skall få fysisk aktivitet på daglig basis.

Till följd av att utanförskap och social exkludering inom fritidshemmet har en kraftigt negativ påverkan på de barn som utsätts för det är det av vikt att bedriva vidare forskning inom området. Forskningen kan sedan utgöra ett underlag för pedagoger inom fritidshemmet att utveckla arbetet inom organisationen för att kunna motverka dessa problem. Inte minst då forskning belyser att verksamheter som arbetar mer styrande *kan* erbjuda bättre möjligheter till barn att få vara med varandra och ”relations skapa” enligt Smith och Barker (2000). Med bakgrund av detta kommer jag att undersöka hur arbetet bedrivs kring att stärka och utveckla användandet av rasten för att motverka utanförskap inom fritidshemmet.

1.1.Bakgrund

I Sverige har det varit lagstadgat sedan år 1962 att alla barn samt unga vuxna skall ha rätt till lika utbildning (Premfors & Roth 2010). Sedan dess har barn inom skolan som pedagogisk verksamhet rätten att få lära och utvecklas för att sedan kunna etablera sig som vuxen i samhället (Premfors & Roth 2010; Björklid 2005). Fritidshemmet har ett ansvar att lyssna till och utgå från barnens behov samt intressen. På samma sätt som den allmänna skolan är fritidshemmet en målstyrd verksamhet som följer både LGR11 (2017) samt Skollagen (1985:1100). Däremot trots styrdokument läroplaner och reglemente som belyser råd till personalen som arbetar inom pedagogiska verksamheter finns alltid en risk att vissa elever halkar efter eller ”falla mellan stolarna” menar Dalhkwist (2010). Det är ofta dessa elever som får utstå kränkande behandling förblir socialt exkluderade samt får uppleva otrygga miljöer inom skolan men även fritidshemmet. Dalhkwist (2010) poängterar att det i många fall handlar om ett ofrivilligt utanförskap då alla människor behöver och vill vara en del av ett fungerande socialt samspel (Juil & Jensen 2009; Dahlkwist, 2010).

Beträffande fritidshemmet är detta en arena där elever utvecklas och lär. En stor del handlar om att utveckla social kompetens då både skolan och fritidshemmet representerar en plattform för socialt samspel där olika människor kommer i kontakt med varandra. I mötet där eleverna präglas av olika sociala relationer finns en risk för vissa att inte bli accepterade av majoriteten (Juil, 2019). Att somliga elever hamnar i dessa situationer där de bland annat blir socialt exkluderade beror på flertalet olika faktorer. Men det går inte att komma från att denna sociala otrygghet är en vanlig och dystert verklighet för många elever inom både skola samt fritidshem (Juil & Jensen 2009; Dahlkwist, 2010). Detta framkommer bland annat i ett examensarbete av Lii Ahlin och Rebecca Ögren (2018) om organiserade raster. Då fritidshemmet som pedagogisk verksamhet har ett ansvar att skapa trygga miljöer är det viktigt att de genomför ett aktivt arbete kring att motverka utanförskap genom att framförallt ha rätt kunskap och kompetens inom rastpedagogik.

Ahlin och Ögren (2018) identifierar i sin studie att organiserade raster inte minskar konflikter (som bland annat kan leda till utanförskap). Deras studie visar att i specifika fall som i klasser med organiserade rastaktiviteter har de observerat minskade konflikter. Men i stort utgör fortfarande utanförskap ett problem i de verksamheterna med organiserade rastverksamheter. Av denna anledning menar forskare att stora krav ställs på fritidspedagogerna inte minst i att ha rätt kompetens (Falkner & Ludvigsson 2016; Ahlin & Ögren 2018). Med bakgrund av detta

är det av betydelse att personalen inom de pedagogiska verksamheterna genomför ett aktivt arbete för att tillhandahålla bra miljöer där elever upplever sig som trygga och inkluderade i det nätverk som bildas inom skolan (Thornberg 2004; Thornberg 2020). Personalen behöver arbeta för att inkludera och interagera eleverna med varandra. Det handlar om att hjälpa elever att utveckla en social kompetens för att minska riskerna för utanförskap (Schjellerup Nielsen 2006; Gustavsson & Åkerberg 2019). Arbetet ser olika ut med att motverka utanförskap i klassrummet respektive under raster (Alerby 2004; Ihrskog 2006; Rudduck & Flutter 2000; Gustavsson & Åkerberg 2019; Skolverket 2019b).

Forskning från Mattila (2012) belyser framförallt att om en individ får leva i utanförskap från skolåldern är detta något som kan kosta både individen själv och samhället i framtiden. För den elev som blir utsatt för kränkande behandlingar utanförskap och segregation innebär detta ökade välfärdskostnader. Individen kan komma att behöva hjälp från skolkuratorer specialpedagoger psykologer med mera vilket kan innebära samhällskostnader mellan 350 000 och 1 750 000 kr per år för en person (Mattila 2012; Thornberg 2017). På grund av detta belyser tidigare forskning att skolan har ett stort ansvar i att motverka utanförskap inte enbart ur ett individuellt perspektiv utan även ur ett samhällsperspektiv (Mattila 2012; Näsman Ponton von Gerber & Fernqvist 2012; Backlund Högdin och Spånberger Weitz 2017).

Idag råder en aktuell diskussion inom pedagogiken kring huruvida organiserade raster faktiskt fungerar i relation till det faktiska arbetet med att minska utanförskap (Björklid 2005; Ihrskog 2006; de Laval 2014; Gustavsson & Åkerberg 2019). Då tidigare forskning främst fokuserat på rastverksamhet inom ramen för skola, ej inom fritidshemmet, avser denna studie tillföra ett kunskapsbidrag för arbete inom fritidshemmet. Detta genom att bredda och fördjupa fältet till att inkludera fritidshemmet som skall ses som en förlängning av skolan.

1.2.Syfte och frågeställningar

Arbetet avser undersöka tillämpandet av pedagogiska strategier inom fritidshemmet för att motverka social exkludering och utanförskap bland elever. Studien ämnar besvara följande frågeställning:

- Hur ser respondenterna på utanförskap inom fritidshemmet?
- På vilket sätt arbetar personalen med att motverka utanförskap under rastverksamheten?

2. Tidigare forskning

I denna del presenteras tidigare forskning inom området som är av relevans för denna studies syfte. Forskningen som redovisas är både internationell samt nationell och består av vetenskapliga arbeten.

2.1. Fritidshem, raster samt den roll personalen har

När det är rast fylls skolans utomhusmiljö med barn och elever i olika åldrar. Skolgården präglas således av olika behov (Mårtensson, 2004). Skolgården kan utgöra en otrygg plats för yngre elever, dels för att de äldre har en högre status genom sin ålder samt ett fysiskt och hierarkiskt övertag men även för att yngre elever inte fullt ut utvecklat sina sociala förmågor (Björklid & Fischbein 2011; Björklid 2005; Wrethander Bliding 2004; Skolverket 2019c). Fritidshemmets arbete handlar därför bland annat om att få alla elever att känna sig delaktiga i gemenskapen, vilket belyses av Skolverket (2019b). För att få med alla krävs planering och en mångfald av aktiviteter som stimulerar, men vad som också framkommer som viktigt enligt Björklid (1992/2005) samt Wrethander Bliding (2004) är elevers olika behov de olika elevkonstellationerna som bildas och sociala samspel. Till följd av att skolgården som funktionell utemiljö kan utgöra en effektiv och bra pedagogisk arena, har forskning framförallt inom skola och till viss del fritidshem börjat intressera sig för rastpedagogik (Jull 1999; Björklid 2005; Skolverket 2017; Pihlgren 2019). Rastverksamheten har därför uppmärksammats på grund av tydliga kopplingar till barns psykosociala hälsa. Den fysiska miljön på rasten är på så vis av vikt för elevernas psykiska miljö och spelar en stor roll i elevernas utveckling och identitetsskapande (Mårtensson 2014; Nyberg 2009; Pihlgren 2019). Den fysiska miljön är därför av stor betydelse och skapar mening för eleverna, inte minst i att de samspelar med varandra på ett annat sätt än vad de vanligen gör inne i klassrummet. Här instämmer forskning från de Laval (2014) som uppmärksammar skolgårdsmiljön. I hennes observationsstudie från 2013 framkom det att barn i yngre åldrar var mer aktiva än de äldre. Även detta blev ett incitament för att införa organiserade raster med syfte att stimulera alla årskullar (Faskunger 2008; de Laval 2014).

Inom pedagogiska verksamheter poängterar de Laval (2014) att rasten agerar som återhämtningsredskap. Rasten är av vikt för att eleverna skall samla och återhämta sig från det aktiva arbete de utför i klassrummet. ”Att återhämta sig” blir däremot en bred term som kan spegla olika perspektiv. Pedagogiska verksamheters utemiljöer är på så vis ovärderliga för att

de erbjuder eleverna en möjlighet till att återhämta sig samt ”ställa om” (Korpela et al 2002). Detta avsnitt utgör ett relevant underlag då det belyser att skolgården och rasten har pedagogiska funktioner om de sköts på rätt sätt och att fysisk aktivitet leder till bättre hälsa bättre betyg och prestation i skolan samt motverka utanförskap (Mårtensson 2004; Jantz et al 2010; Mårtensson et al. 2014). I forskning från Maria Rönnlund (2015) uppmärksammas vikten av pedagogernas roll i relation till rastaktiviteter och trygghet på skolgården. Det framkommer i studien att pedagogers närvaro under rasterna främjar elevernas trygghet på skolgården (Rönnlund 2015). Lina Lago och Helene Elvstrand (2019) poängterar i sin forskning att den fria aktiviteten och den höga graden av frivillighet hos eleverna att delta är en anledning till att elever riskerar att osynliggöras och hamna i utanförskap. Den kunskap som pedagogerna bygger upp med sin närvarande under en tid är viktigt för helhetsperspektivet kring elevens sociala relationer. Vid organiserade raster identifierar Lago och Elvstrand (2019) att konflikterna är få och var färre vilket gör att dem med hjälp av pedagogen oftast är lösta då eleverna väl är inne i klassrummet igen (Kolfjord 2009; Hakvoort & Friberg, 2015; Larsson et al. 2017; Ahlin & Ögren 2018).

de Laval (2014) poängterar också att de skiftande konstellationerna som bildas på skolgården visade att äldre elever lät yngre elever delta i deras aktiviteter detta om de yngre rent ut sagt frågat om de kunde få vara med. Av denna anledning poängterar Lamer (1990) att lärarens passiva roll är viktig för att kunna finnas nära till hands för att kunna identifiera vilka som är med och aktiverar sig samt inte. Forskning från Löfdahl (2007) menar också att det finns positiva aspekter av att låta elever aktivera sig på eget begär bland annat för att eleverna får skaffa sig egna erfarenheter de får också träna sig själva på att samspela med andra på ett sätt som de sedan gör i vuxenvärlden (utan övervakning av vuxen). Eleverna får på egen hand lära sig om relationer till andra och sociala villkor som oundvikligen ligger till grund i samhället vilket kan vara nyttig kunskap att sedan ha med sig (Löfdahl 2007).

2.2.Utanförskap bland elever

Beträffande tidigare forskning om utanförskap bland elever menar Backlund, Högdin och Spånberger Weitz (2017) att skolan representerar en primär arena som proaktivt behöver arbeta för att minska en negativ utveckling av kränkande behandlingar utanförskap och segregation. En del i detta förebyggande arbete är bland annat att lägga större tonvikt på utvecklingen av rastaktiviteter med ständigt närvarande rastpedagoger. Anledningen till att större fokus bör

läggas på skolans utemiljöer är för att täppa igen potentiella gråzoner där pedagoger in ser vem som lider av ett utanförskap eller inte (Backlund, Högdin & Spånberger Weitz 2017; Skolverket, 2020). Det finns en problematik med formandet av sociala konstellationer där alla ”inte får vara med ”vilket för att det skolsociala arbetet behöver sträcka sig från skolans innemiljöer till skolan utemiljöer för att få positiva synergieffekter enligt Backlund, Högdin och Spånberger Weitz (2017). Att motverka utanförskap handlar om det proaktiva arbetet med att stärka individens rättigheter och alla elevers rätt till likvärdig utbildning. De som tillhör det sociala innanförskapet representerar ett gäng kompisar som sätter normen och ställer krav på andra med avseende till vad som krävs för att vara med i gänget. Utanförskapet i relation till detta handlar därför om att en person utestängs från innanförskapets sociala samspel och sociala relationer. I detta är *social exkludering* ett vanligt begrepp (Stigendal 2004; Skolverket 2011).

Vad som framkommer i forskningen från Mårtensson, Jansson, Johansson, Raustorp, Kylin & Boldemann (2014) samt Backlund, Högdin och Spånberger Weitz (2017) är att det som sker under en elevs skolgång har effekt på den egna utvecklingen identitetsskapande samt individens socialisationsprocess (Thornberg 2006; Backlund Högdin & Spånberger Weitz 2017). I forskning från Näsman, Ponton von Gerber och Fernqvist (2012) som fokuserat på barns negativa utvecklingsprocess om de växer upp i ett socialt utanförskap. Det framkommer att dåliga förutsättningar för en positiv utveckling hämmar individen genom att införliva denne med känslor av hopplöshet som skadar det egna värdet (Höistad 1997; Jonsdottir 2007; Näsman Ponton von Gerber & Fernqvist 2012).

2.3.Sammanfattning av tidigare forskning

Befintlig forskning poängterar att målet med organiserad rastverksamhet är att motverka utanförskap och kränkande handlingar. En del i den organiserade rastverksamhetens fokus är att lära barnen att samverka med varandra och låta dem ta ett större ansvar. Forskare belyser att det finns positiva effekter av organiserade raster som bland annat att barnen själva får reflektera över sitt handlande socialiseras med varandra samt får ytterligare stimulans. Å andra sidan menar forskare att organiserade rastverksamheter kräver resurser utökad kompetens samt god planering. Forskning om vilken typ av aktiviteter inom organiserade raster är av vikt att fördjupa sig i. Min studie förhåller sig till befintlig forskning genom att avgränsa sig till hur det pedagogiska arbetet faktiskt aktiverar och stimulerar elever inom fritidshemmet. Studien utgör ett kunskapsbidrag inom området och kan ge svar på frågan om hur rastverksamheten bör planeras i relation till att inkludera alla barn/elever.

3. Teoretisk referensram

I denna del presenteras två teoretiska perspektiv: det sociokulturella perspektivet samt teorin om utanförskap och innanförskap som kommer att utgöra ett underlag i kommande analys av bearbetad och presenterad empiri. Först presenteras det sociokulturella perspektivet från olika teoretiker inom det teoretiska perspektivet. Perspektivet är av relevans då den handlar om interaktion samt kommunikation genom att poängtera dess betydande roll för lärande, utveckling och sociala samspel (Vygotskij 2001). Inom det teoretiska perspektivet används nyckelbegrepp så som sekundär socialisation och ett intersubjektivt rum. Sedan presenteras teoretiskt underlag om utanförskap och innanförskap. Teorin är av relevans då den förklarar innebörden av utanförskap i relation till innanförskap varför begreppen är vanligt förekommande på sociala arenor. Då denna studie analyserar fritidshemmet som social arena utgör perspektiven ett underlag för att förklara den utestängning som sker inom pedagogiska verksamheters utemiljöer samt hur raster skulle kunna förebygga detta. Det sociokulturella perspektivet, utanförskap samt innanförskap utgör även studiens centrala perspektiv.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (2001) som anses vara grundare inom det sociokulturella synsättet menar att sociala relationer är av stor betydelse för människan, då det är inom dessa människan lär sig och utvecklas. Allt lärande och utveckling, inte minst av sociala förmågor menar Vygotskij (2001) sker i interaktion med andra människor och sen den egna miljön. Av denna anledning förblir den nära miljön en människa har en av de viktigaste delarna i det vardagliga sociala livet och kommer att ha en stor inverkan på vilken plats i samhället människan tar senare i livet. Den grupp en människa "tillhör" och socialiserar sig med bidrar med olika perspektiv och syn på livet som blir en del av människan under hennes utvecklingskurva. Vygotskijs speglar verkligen pedagoger och lärares roll i att forma elever och poängterar hur viktig skoltiden är i att påverka elevers lärande och utveckling samt sociala interaktion. Människor är flockdjur som mår bra av att socialisera sig och vara en del utav ett socialt sammanhang och sociala relationer. Som en social varelse är det med andra individer som människan först blir en människa (Vygotskij 2001). Människan är inte själv i ett samhälle utan en del av ett socialt system som bygger på olika samhällsstrukturer. Inte minst har ju Vygotskij (2001) använts för att titta på relationen mellan lärare och elev vilket motiverar användning av perspektiv då detta arbete genomför intervjuer med pedagoger och hur de arbetar med elevers utanförskap. Vygotskij (2001) menar

att för att förstå hur människor fungerar i ett visst socialt system ger detta perspektiv ett underlag i att titta på den hela strukturen. Inom det sociokulturella perspektivet finns som tidigare nämnt olika nyckelbegrepp såsom till exempel samspel (Säljö 2010; Dysthe 2003). Samspelet är en grundbult i det sociokulturella perspektivet som visar hur människor i praktiken interagerar med varandra i olika sammanhang (Dysthe 2003). Vidare poängterar Vygotskij (2001) att det finns en sekundär socialisation som tar plats inom pedagogiska verksamheter och föreningar där människan samspejar med andra än de närmsta inom familjen. I denna utbytes/överföringsprocess kan människan ta in nya kunskaper och erfarenheter och jämföra dessa med de erfarenheter hen fått i hemmet (Säljö 2010). Vidare belyser Hundeide (2006) det intersubjektiva rummet inom det sociokulturella synsättet som lyfter fram utanförskap som *ett intersubjektivt rum. Rummet är något som skapas av de aktörerna som är en del utav det. Dessa aktörer tolkar även rummet och styr dess tonalitet i relation till förväntningar och hur en människa bör agera. De som inte möter dessa förväntningar alltså de satta normerna är de individer som riskerar att bli socialt exkluderade dvs. utsätts för ett utanförskap* (Hundeide 2006). Detta nyckelbegrepp är av vikt med syfte att förklara att rummet har plats för förebilder en slags huvudman som kan få in och förklara vilka sociala regler som finns och hur samtliga aktörer bör bete sig.

3.2. Utanförskap och innanförskap

Utanförskap och innanförskap är breda begrepp som kan tolkas på en rad olika sätt och berör flertalet områden. Susanne Alm (2011) talar främst om social exkludering ur olika delar av samhället där skolan kan vara en av dessa delar. Stigendal (2004) utvecklar detta resonemang och menar att innanförskap samt utanförskap inom skolan inte kan definieras på ett sätt utan att dessa begrepp är subjektiva vilket speglar de tankar Alm (2011) framför om än på bredare front. Alm (2011) menar vidare att de främsta faktorerna till utanförskap är på grund av ekonomiska sociala eller andra marginaliserande effekter. Det utanförskap som upplevda brister kring dessa faktorer utgör kan i förlängningen leda till att individen får utstå ett livslångt utanförskap och lidande. Stigendal (2004) menar att utanförskap och innanförskap delar en symbiotisk länk där den ena inte kan existera utan den andre och att innanförskapet i sig skapar ett utanförskap genom konstruktionen av sociala normer och krav på likformighet. Mats Fahlgren (2009) skriver i *"Att uppleva utanförskap"* att utanförskapet inte skall ses i relation till enskilda individers förväntningar utan snarare samhällets normer. Gunilla Ingestad (2006) tar fasta på den rollen som samhället spelar i skapandet av utanförskap i *"Dokumenterat utanförskap"* där

hon anser att särskilt ungdomar ser sig själva som gestalter skapade av rådande samhällsnormer. Individen spelar här en viktig roll i det samspel som sker ungdomar emellan dock är dessa roller starkt påverkade och styrda av de förväntningar som presenteras av rådande samhällsnormer. Dessa förväntningar för med sig ett visst agerande från individen då avvikelser från dessa förväntningar och normer kan skada självbilden och leda till ett utanförskap. Normalitet eller norm är således ett svårdefinierbart begrepp som kan skilja sig beroende på vilket samhälle individen lever i. Det som dock kan sägas är att normen har tydliga korrelationer till det samhälle och den tidsperiod individen lever i. Normen är således socialt konstruerad och subjektiv vilket gör gällande att en individen inte objektivt behöver bryta mot någon ”regel” för att upplevas som avvikande. Det räcker med att övriga individer inom gemenskapen uppfattar individen som avvikande för att ett utanförskap skall befastas (Ingestad 2006). Detta gör att människans instinkt är att till varje pris undvika att stämpas som avvikande (Fahlgren 2009).

Beträffande utanförskap och social exkludering betonar Mikael Stigendal (2004) att eleven villkoras ut från innanförskapets sociala gemenskap. Med detta menar Stigendal (2004) att skillnaden mellan innanförskap samt utanförskap blir särskilt påtagligt inom ramen för skolans värld. Detta speglar sig i de sociala grupperingar som bildas inom skolan inom ramen för olika konstellationer av kompisar aktiviteter och andra sociala sammanhang. Dessa sammanhang kan ske både i klassrummet och på raster. Utanförskapet här baseras enligt Stigendal (2004) till stor del på att vissa elever inte uppfyller de krav och förväntningar som gruppen har i relation till de normer som råder. Då en individ misslyckas med att uppfylla de oskrivna reglerna som råder för gruppen kopplat till innanförskapet så förskjuts denne elev och ett utanförskap tar plats (Ingestad 2006). I detta menar dock Stigendal (2004) att det också kan finnas ett frivilligt tillbakaträdande där individer som omfattas av gemenskapen känner att de inte har tillräckligt stor påverkan på de normer som råder inom gruppen. Detta gör att de saknar en delaktighet och väljer att inte vara en del av innanförskapet. Den vanligaste anledningen till exkludering är dock att gruppen väljer att stänga ute en individ genom exempelvis mobbning (Stigendal 2004; Skolverket 2011). Stigendal (2004) för fram en teori om utanförskapet och beskriver att det kan te sig inom ramen för fyra olika nivåer som beskrivs ovan. Dessa fyra nivåer relaterar till i vilken utsträckning barnet kan vara delaktig. Den första delen i modellen relaterar till social ordning där författaren åsyftar de relationer som individen ingår med andra individer.

Dessa relationer börjar med förmågan att skapa spontana relationer. Som exempel på dessa kan vara ett barns förmåga att samtala med andra spontant under en rast eller i matkön. Det är

kortvariga ostrukturerade relationer som här avses även om dessa kan utvecklas till mer varaktiga relationer. En oförmåga att finna en njutning och mening i dessa relationer eller att rentav inte kunna skapa dem är enligt Stigendal (2004) en form av utanförskap. Stigendal (2004) menar att nästa del i modellen är då barnen intar roller. Inom ramen för skola så finns det tydliga roller mellan elever och lärare men också mellan barnen. Vissa elever antar rollen som ledare där de intar en aktiv roll i lekar och andra liknande aktiviteter medan andra elever antar en roll som följare där de ansluter till de lekar som ledarna bestämmer. Det uppstår här en slags social struktur där elevernas uppgift är att finna och ta sin plats. En oförmåga att finna och ta sin plats och finna en adekvat roll kommer i sin tur att leda till ett utanförskap enligt Schjellerup Nielsen (2006). De två sista nivåerna i modellen är enligt Stigendal (2004) speglingar av varandra då det sociala systemet inom ramen för denna studie belyser skolan som i sin tur skall ses som en förlängning av samhället och dess värderingar. Både Stigendal (2004) samt Schjellerup Nielsen (2006) betonar att utanförskap inom ramen för dessa två nivåer är subjektiv där en elev på ett sätt kan anses vara en del av dessa system genom att vara på plats under lektioner samt raster fast samtidigt befinna sig i ett utanförskap då denne psykiskt är exkluderad från den sociala gemenskapen.

3.3. Teoretisk sammanfattning och analysunderlag

Teori gällande att utanförskap är ett komplext problem som grundar sig i sociala konstruktioner vilket leder till att en individ antingen inkluderas eller exkluderas från den gemenskap som råder inom skolan. Teorin lägger stor vikt vid Vygotskijs (2001) teorier kring lärande och utveckling som menar att barn lär sig och utvecklas inom ramen för sociala kontexter där stor del av progressionen grundar sig i utbytet och identitetsskapandet som de får med andra elever. Stigendal (2004) menar att en förutsättning för att detta samspel skall kunna ske är att individen inkluderas i innanförskapets gemenskap. Denna gemenskap i sin tur grundar sig i normer och värderingar som till stor del är konstruerade av det samhället och den tid som råder. I analys används begreppen: ”samspel”; ”utanförskap”; ”innanförskap” och ”social exkludering”.

4. Metod

För att genomföra denna undersökning om organiserade rastaktiviteter minskar utanförskap/social exkludering och hur de kan göra detta samt vilka typer av organiserade aktiviteter styrs upp genomförs en kvalitativ studie med tonvikt på intervjuer.

4.1. Forskningsdesign och fenomenografisk ansats

I detta arbete genomförs en kvalitativ metod med tonvikt på intervjuer med relevanta inom fritidsverksamheten. Då studien inte har med syfte att undersöka siffror eller statistik var det kvalitativa tillvägagångssättet bättre lämpat än ett kvantitativt metodval enligt Bryman (2011). Detta arbete utgår således från kvalitativa semistrukturerade intervjuer för att kunna samla in relevant empiriskt material. Detta material analyseras sedan via en fenomenografisk analysmetod som följer Dahlgren & Johansson (2015). Den fenomenografiska ansatsen är av betydelse för forskning som har valt att avgränsa sig till att beskriva samt analysera intervjudeltagares enskilda uppfattningar om ett visst fenomen (Patel & Davidson 2011). Dahlgren & Johansson (2015) förklarar att respondenters uppfattningar kan kring ett och samma fenomen kan visa på både likheter och skillnader individens särskilda uppfattning och tolkning är vad som gör den fenomenografiska ansatsen relevant vid kvalitativa studier. Även Ahrne och Svensson (2015) poängterar att den subjektiva tolkningen spelar en viktig roll vid alla kvalitativa studier vilket sätter press på den som genomför en forskning att hitta relevanta kandidater som har en närhet till det som skall studeras.

4.2. Avgränsning

Denna studie är avgränsad till att enbart undersöka hur personal inom fritidsverksamheten arbetar med organiserade raster. Ingen avgränsning har gjorts till att enbart intervjua fritidspedagoger rastpedagoger eller lärare då alla kontaktade skolor inte har verksamma rastpedagoger. Respondenterna som deltagit har således olika professioner och titlar. Med tanke på respondenternas professionella bredd kan däremot detta arbete bidra med goda förutsättningar för att spegla den faktiska verklighet som idag råder under skolans och fritidshemmets rastverksamhet. I detta arbete har det inte varit av relevans att kontakta rektorer på ledningsnivå då studiens syfte är avgränsat till att samla in data från pedagoger med avseende till hur de använder raster för att minska utanförskap.

4.3.Genomförande samt insamling och bearbetning av data

Ahrne och Svensson (2015) poängterar även betydelsen av att skapa intervjuguides med välkonstruerade frågor som att hela intervjuprocessen håller sig till sakfrågan och inte svävar iväg. Det var således av vikt att skapa en intervjuguide som kunde låta respondenterna tala öppet kring deras syn på det specifika fenomenet samt en intervjuguide som hade frågor som även kunde uppmärksamma respondenternas verklighet och hjälpa dem att reflektera över specifika saker. De frågor som användes i intervjuguiden var av öppen karaktär detta möjliggjorde även ställandet av följdfrågor. Ahrne och Svensson (2015) menar att följdfrågor utgör en viktig komponent i kvalitativa semistrukturerade intervjustudier för att de ger en vidare möjlighet för den som genomför intervjun att förstå var respondenterna försöker berätta och förmedla. Vidare framkommer denna forskningsdesign och tillämpning av ansats som fördelaktig då intervjuer utgör ett bra sätt att kunna samla in bearbeta tolka och dra slutsatser om enskilda individers uppfattningar kring ett visst fenomen. Även Bryman (2011) menar att intervjuer i dessa forskningstyper är av betydelse framförallt då möjligheten ges till att ställa öppna frågor och ha en dialog snarare än ett styrt samtal. Anledningen till att bygga intervjuguiden med semistrukturerade intervjufrågor (av öppen karaktär) menar Bryman (2011) är något som tillför ett djup i intervjun. Det kan även skapa en bättre relation mellan den som intervjuer och den som blir intervjuad på grund av att relationen på något sätt inte hämmas av en makt obalans. Vidare kan även öppna göra att ett förtroende skapas på grund av detta (Bryman 2011).

Till en början valde jag att höra mig för bland studiekamrater kollegor och bekanta som jag kommit i kontakt med under min studieprocess för att se om de kunde hjälpa mig med att finna relevanta intervjudeltagare. På denna väg fick jag 12 kontaktuppgifter till yrkesverksamma inom fritidshemmet och skolan som jag inom ramen på fem dagar valde att ringa upp. Första kontakten inleddes således över telefon där jag presenterade mig och förklarade anledningen till varför jag hörde av mig. Av samtliga 12 personer som kontaktades fick jag ett bortfall på sex personer som ej var intresserade av att delta. Detta betyder att jag via ett bekvämlighets urval slutligen fick sex personer som tackade ja till att medverka i min studie. Dessa individer fick sedan ett mail från mig som officiellt skulle bekräfta deras deltagande. Över mail fick de intervjuguide och vi bokade även datum och tid som intervjuerna skulle äga rum. Samtliga intervjuer ägde rum på personalens faktiska arbetsplatser i bokade rum. Att rummen var bokade var positivt då vi kunde genomföra intervjuerna utan vidare störningar eller avbrott. Vissa av respondenterna hade däremot inte fått intervjuguiden till sig på mail innan av olika anledningar

vilket gjorde att de som ej fått något fick 10-15 minuter på sig på plats att gå igenom frågorna. Alla intervjuerna spelades in med inspelningsfunktion på en iPhone vilket rekommenderas av Bryman (2011) för att båda parterna under intervjun kan fokusera på dialogen snarare än att intervjuaren skall hålla på och anteckna och själv vara den som är ansvarig för en ”hackig” intervjuprocess. Intervjuerna varade mellan 40-80 minuter och transkriberades var för sig efter varje genomförd intervju. Presentation av respondenter som deltar i studien presenteras nedan, alla respondenter kommer från samma skola/yrkesplats. Anledningen till valet av att respondenterna kommer från samma yrkesplats är för att dessa var tillgängliga för forskningen. Bryman (2011) beskriver detta som ett bekvämlighetsurval. Vidare har inte syftet med denna studie varit att jämföra olika yrkesroller utan fokusera på hur professionella inom fritidshemmet arbetar med raster. Det geografiska läget var således inget krav i urvalet för respondenter

- Respondent 1 är en kvinna som varit verksam i elva år som fritidspedagog.
- Respondent 2 är en kvinna som varit verksam i tjugotvå år som fritidspedagog.
- Respondent 3 är en man som varit verksam som rastpedagog i nio år.
- Respondent 4 är en kvinna som varit verksam som speciallärare i åtta år.
- Respondent 5 är en man som varit verksam i två år som fritidspedagog.
- Respondent 6 är en man som varit verksam i åtta år som fritidspedagog.

4.4. Etiska perspektiv

I linje med Patel och Davidsson (2011) belyses betydelsen av att uppfylla konfidentialitet när man bedriver forskning. Det var därför av vikt att först ge samtliga intervjudeltagare viktig information, dvs. att berätta vad studiens syfte är och hur deras deltagande kan gå till. Det är framförallt av vikt att belysa att de själva bestämmer sina egna villkor för deltagande. Anonymiteten belyses i användningen av ”respondenter” istället för respondenternas faktiska namn. Anonymiteten är en viktig del enligt Patel och Davidsson (2011) som menar att sannolikheten är större att insamla mer ”ärliga” svar om respondenterna är hemliga. Vidare informerade jag respondenterna att de själva får sätta gränser och villkor med avseende till vilka frågor de önskade ge svar på samt inte. Samt att de fick välja att avbryta intervjun om de kände sig obekväma med frågorna. Det var däremot ingen som gjorde detta. All insamlade data används enbart till detta arbete respondenterna fick även information om detta. Samtycke gavs innan intervjustart över mail (Ahrne & Svensson 2015)

5. Resultat

I denna del redovisas studiens resultat som delats in i fyra kategorier enligt identifiering av teman via dataanalys och bearbetning. Anledningen till att resultat och analys separeras är för att det bearbetade och sorterade empiriska materialet första presenteras med syfte att hålla en röd tråd. Detta betyder att en avvägning gjorts, att den kommande analysen enbart skall fokusera på en analys av empiriskt material gentemot teorin.

5.1. Trygghet

Trygghet tolkas olika av respondenterna. Den gemensamma tolkningen av trygghet under rasten är när respondenterna känner att de är inom räckhåll och syn för eleverna så eleverna känner sig sedda och har pedagogerna inom kort avstånd. Många av respondenterna anser att trygghet för eleverna under rasten är när det finns olika aktiviteter att göra på skolgården och att de kan gå till alla vuxna när de behöver. Dessutom behöver elever inte vara rädda för saker som de vill göra på rasten och det finns uppsatta regler för just hur man uppför sig på rasten.

Blandade åldrar bland eleverna under rasten anses vara både positivt och negativt av respondenterna. Det positiva är att äldre elever brukar ta hand om yngre när de ramlar och gör illa sig och ger dem trygghet när vuxna inte är i närheten. Yngre elever tycker att det är roligt att umgås med elever från andra årskurser under rasten. Alla respondenterna anser att det negativa med blandade grupper är att de äldre elever lätt tar över de yngre och bestämmer under rasten. En pedagog menar att ”de yngre väljer att antingen lyda de äldre eleverna eller sluta leka”. Därför är vuxennärvaro även viktig på de platserna som blandade grupper leker dels för att skapa trygghet hos yngre elever och dels för att äldre elever ska lära sig leka med barn i olika åldrar. Alla respondenter anser att vuxennärvaro är extra viktigt på platser där det lättare uppstår konflikter såsom t ex. fotbollsplanen kingrutan och vid gungorna. Alla sex intervjuade anser att vuxnas närvaro har en positiv effekt på eleverna. I frågan om hur de såg på trygghet hade en fritidspedagog även barnets perspektiv i åtanke annars svarade de andra intervjuade utifrån sina perspektiv som pedagoger. Alla respondenterna upplever att nåt som pedagogerna borde göra mer av är att planera och hålla fler styrda rastaktiviteter. En pedagog belyste även att de i dagsläget har en utmaning då pedagogen som är ansvarig under raster blivit sjukskriven vilket i sin tur har lett till att rasterna blivit stökiga.

5.2. Delaktighet för pedagoger och elever

För en fungerande rastverksamhet tycker samtliga respondenterna att en viktig byggsten är att som rastvakt ha uppsikt och försöka få med andra i en lek utan att låsa sig vid leken. Det gäller att försöka få eleverna att leka med varandra eller styra in andra på en lek och ha ett öppet öga hela tiden inte låsa sig vid en lek utan kunna lämna leken och gå till nästa område som behöver ens närvaro. Respondent 1 menar att hen arbetar med att ge ”eleverna ansvar att leda lekar för att det funkar bättre om de kommer på saker att göra”. Respondenten berättar att tidigare hade man på skolan olika rastlekar beroende på vilken dag det var och eleverna fick själva anmäla sig till att planera, leda och sen utvärdera lekarna tillsammans med en pedagog. Det var ett jättebra sätt och man såg att många av eleverna som själva hade svårt att komma på saker på rasten var de som anmälde sig för att leda lekarna. De såg även till att det fanns leksaker och redskap i rastboden. Man kunde alltid gå dit och hitta någonting som alla tyckte om. Många elever tyckte att det var mycket roligare att gå på rast när det fanns leksaker och redskap. Vidare menar Respondent 2 att hen ”brukar få eleverna i leken genom att bara starta en lek. Ibland tar jag fram klubban och frågar om vi ska köra innebandy sen brukar allt fler som vill spela komma”.

5.3. Socialt samspel

När elever mår bra och är trygga vågar de att vara delaktiga i den sociala gemenskapen under rasten menar respondenterna. ”Det är viktigt att uppmuntra elever att delta i de organiserade rastaktiviteterna på skolgården så att de utvecklar sina sociala förmågor även med andra elever än de närmast i klassrummet” förklarar Respondent 1. Däremot menar Respondent 2 att ”vissa elever ibland har svårt att klara av den större gemenskapen och nya situationer under rasten trots att lärarna inte märker något i klassrummet”, pedagogerna menar här att under organiserade former kan dessa elever få delta med ett visst stöd. Respondent 3 tycker att elever generellt är bra på att komma på egna lekar och nya regler och vara överens om dessa. Respondent 2 anser att pedagoger i sin roll bara ska finnas där för att stötta med vägledning och hjälp så att eleverna kan fortsätta sin lek. Dock kan stöttning också fylla syftet att elever som har det svårt med det sociala samspelet får en chans att delta.

Respondent 1 och 3 tycker att man kan skapa kontakt med eleverna genom att vara delaktig i deras lekar eller bara ställa små frågor som till exempel vad eleven gjorde i helgen eller hur gick det med matchen. Pedagogerna menar att det är viktigt att skapa förtroende. Eleven mår

bra av att pedagogen bryr sig om hen. Detta anser respondenterna betyder mycket för många elever. Båda respondenterna säger att man som pedagog måste försöka att ha ett kontinuerligt samtal om andra saker än bara undervisning med sina elever för att skapa ett klimat av tillit på skolan och de tycker att rasten är ett bra tillfälle att skapa det klimatet.

Respondenterna menar att alla barn får välja fritt själva hur de vill vara och vilka de vill vara så länge de beter sig bra. Man kan ge råd till eleverna men låta dem utvecklas i egen takt. Varje rast är *unik* och det är olika situationer som uppstår och pedagogen får utgå utifrån vad som händer och vilka åtgärder som behövs just för den situationen. Respondent 3 berättar att ”tydliga regler har bestämts tillsammans i klassen och att man inte får ändra reglerna när man till exempel har elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)”. Respondenten förklarar att anledningen till detta är för att det är extra viktigt att då hålla sig till de uppsatta reglerna. Detta utvecklar elevernas förståelse för människor med olika behov och att alla fungerar på olika sätt. Vidare förklarar respondenterna hur viktigt det är att få nya sociala kunskaper och att olika erfarenheter är bra för eleverna. Därför är varierande och organiserade aktiviteter med närvarande vuxna en faktor som stärker det sociala samspelet mellan eleverna även under rasten.

5.4. Vuxennärvaro och användning av rasten för att motverka utanförskap

Utanförskap tolkas olika av respondenterna beroende på om de sett utanförskap på rasten eller inte. Respondenterna beskriver utanförskap som ”När man känner sig ensam och känner sig annorlunda på ett negativt sätt”; ”När andra fryser ut en eller går ifrån på olika sätt”; ”Det handlar om någon som vill vara med eller vill delta men som inte får av någon anledning” samt ”En del väljer att gå ensamma och en del vill inte vara ensamma men det finns elever som vill vara själva och det måste de få vara. Vi kan inte tvinga någon att leka i grupp”. Respondenterna menar att det finns olika anledningar till att vissa elever är ensamma. Men man kan se att vissa elever blir utåtagerande på grund av sitt utanförskap. Det är viktigt som pedagog att förstå att barn inte är elaka i sig och det kan bero på till exempel ett kontaktsökande behov när de blir utåtagerande. Vidare poängterar respondenterna att många elever som har det svårt som känner sig utsatta eller utanför inte vågar ta initiativ till lek vilket i sin tur bidrar till ännu mer exkludering. Ibland händer det att utåtagerande elever utesluts just på grund av sitt agerande. Bästisar och elever som bildar gäng och som alltid leker med varandra skapar också utanförskap. Respondenterna menar även att det är viktigt att förebygga utanförskap. Om man

ser ett gäng elever spela innebandy och en som står bredvid och tittar men inte är med kan man som vuxen försöka få fram varför eleven inte deltar och möjligtvis få hen att delta i leken.

Den största anledningen till otrygghet och utanförskap under rasten anser alla respondenterna är för lite resurser av vuxna på skolgården. Även bortfall av vuxna på grund av olika anledningar leder till att det eventuellt inte är någon som är ute när det är rast och tryggheten med att ha vuxna i närheten försvinner hos många elever särskilt hos de yngre. Respondenterna beskriver att vuxennärvaro när det exempelvis leks lekar är en avgörande faktor för att leken ska fortsätta på ett bra sätt och att fler yngre elever ska tycka att rasten är rolig. Alla respondenterna har olika strategier för att motverka utanförskap under rasten. Respondent 1 tycker att frågan kring utanförskap just under rastens gång är svår att svara på men försöker att hålla ögonen öppna och bjuda in dem som är ensamma. Om respondenten ser att det är konflikter mellan några elever försöker hen ha extra koll på dem när de leker och kanske själv delta i leken. Det kan få eleverna att känna sig trygga och minska konflikterna.

Respondent 3 säger att det ”är sällan som man ser att någon är utanför och det är lite tjafs mellan tjejgrupp och killgrupp”. Respondent 4 tycker att ”eleverna stöttar varandra och tar hand om varandra under rasten”. För att kunna motverka utanförskap anser respondent 4 att som pedagog eller rastvakt måste individen vara uppmärksam på elever som är själva. Respondent 2 har många gånger sett att de elever som är själva ofta vill vara med och leka när en vuxen deltar i leken så det kan vara ett sätt att motverka utanförskap och främja ensamma elevers deltagande i gruppaktiviteter enligt hen. ”Barn brukar göra som vi gör och inte som vi säger” poängterar pedagogen. En strategi som används för att motverka utanförskap är flaggor i olika färger. Flaggor ställs ute på skolgården under rasten och visar att här pågår en lek eller flera lekar för de som inte har något att göra eller inte vågar fråga för att vara med de andra i leken. Även då skapar vuxnas närvaro trygghet i leken.

Slutligen framkommer det att respondenterna tycker att planerad rastverksamhet är bra för att verksamheten skapar förutsättningar för elever längre fram i livet och att det hjälper att forma eleverna. Respondent 1 menar att även om det finns mycket som skulle kunna bli ännu bättre är hen särskilt stolt över arbetet med att skapa zoner. Zoner innebär att varje rastvärd ansvarar för ett område vilket gör att rastvärden inte missar lika mycket och hinner uppfatta vad som händer på rasten ganska snabbt. Samtliga respondenter belyste vikten av att planera och hålla fler styrda rastaktiviteter. Respondent 1 belyste att konsekvensen av att en vuxen inte närvarar

på skolområdet är att otryggheten bland eleverna på rasten ökar. Respondenterna menar även att den som är rastvakt borde ha en uppsikt och försöka inkludera flera elever i olika lekar utan att begränsa någon. En ambition är att få eleverna att samspela och leka med varandra. Respondenterna belyser att det är kritiskt och viktigt att hålla ögonen öppna och inte låsa sig vid en lek utan att man ska kunna lämna leken och röra sig fritt på skolgården för att få uppsikt kring alla elever.

5.5. Sammanfattning

Vad som framkommer i resultatet är att samtliga respondenter säger att de med hjälp av planerade och roliga rastaktiviteter kan de få fler elever att delta samtidigt som utanförskap motverkas. Respondenterna belyser att barn är olika och har olika behov. Det är skillnad på vad eleverna vill göra under sin rast och det ska finnas varierande aktiviteter som möter barns olika behov. Vissa elever har ett stort behov av att vara själva på rasten för att återhämta sig och vissa behöver aktivera sig socialt. Respondenterna ger eleverna eget ansvar och försöker utgå utifrån elevernas intressen i första hand. Vidare nämner respondenterna att metodiken skolan utövar för att motverka utanförskap under rastverksamheten bygger på att trygghet ska utformas i verksamheten. Respondenterna menar att de behöver vara synliga och aktiva där eleverna befinner sig. En nyckelfaktor enligt respondent 1 är att ha ett flertal aktiviteter på skolgården samt att implementera en strategi där pedagogerna är synliga. Det är viktigt att elever har tillgänglighet till de vuxna.

6. Analys

I denna del förs en analys av studiens resultat i relation till den teoretiska referensramen där begrepp så som utanförskap, innanförskap, sekundär socialisation och intersubjektivt rum används för att analysera resultatet.

6.1. Trygghet

Respondenterna ger uttryck för att raster där elever av olika åldrar samsas om ytan kan ha både negativa och positiva konsekvenser beträffande utveckling samt utanförskap. De ansåg att de äldre eleverna generellt var en trygghet för de yngre barnen men att de äldre eleverna hade en tendens att använda sin status som äldre att bestämma över de yngre eleverna vilket kan anses negativt. Dock menar respondent 1 att interaktionen i grunden var bra då det eleverna emellan uppstod ett socialt samspel som denne ansåg överföra kunskap till de yngre eleverna. Denna tankegång som förs av respondent 1 kring att socialt samspel främjar utveckling och skapandet av kunskap korrelerar direkt med de tankar som presenteras av bland annat Vygotskij (2001) kring det sociokulturella synsättet. Dock menade respondent 1 att de äldre elevernas hårdföra bestämmande kunde leda till att vissa elever som inte fogade sig efter deras vilja drog sig undan och på så sätt hamnade i ett utanförskap.

6.2. Delaktighet

Resultatet visar att respondenterna anser att de fyller en viktig roll kring att skapa delaktighet under raster. Respondent 1 nämner att hen under rasterna ibland delar ut olika roller till elever i samband med lekar. Respondenten menar att det på detta sätt går att få fler elever delaktiga i lekens gemenskap samt att de får chansen att prova att inta roller som de annars kanske inte skulle ta. Detta ligger i linje med den teori kring utanförskap som presenterats av Stigendal (2004). Respondentens agerande genom att dela ut uppgifter i samband med lek underlättar i de två första stegen av Stigendals (2004) modell som har att göra med att i ett första steg skapa en spontan kontakt för att sedan i ett andra steg inta en roll. Den milda form av påverkan som respondenten bidrar med kan ge elever som annars skulle ha svårt med dessa steg själv en chans att bli delaktiga och inte hamna i ett utanförskap.

6.3.Socialt Samspel

Samtliga respondenter anser likt Vygotskij (2001) att eleverna utvecklas inom ramen för social gemenskap och socialt samspel samt att en förutsättning för att detta ska kunna ske är att eleverna mår bra. Den utvecklingen som tar plats kring det sociala samspelet inom olika arenor som beskrivits av Säljö (2010) samt Dysthe (2003) tar respondent 3 fasta på. Säljö (2010) samt Dysthe (2003) diskuterar utanförskap i relation till socialisering ur olika perspektiv samt inom ramen för olika system och strukturer. Respondent 3 ger ett praktiskt exempel på detta genom att belysa att ett perspektiv kan vara i klassrumsmiljö medan ett annat perspektiv kan vara i rastmiljö. Eleven kan framstå som inkluderad i klassrumsmiljön som är strukturerad medan denne är exkluderad i den mer ostrukturerade rastmiljön. Det är i denna ostrukturerade miljö som fritidspedagogerna anser sig kunna motverka exkludering och främja inkludering och elevernas utveckling genom att själva delta i det sociala samspelet. I detta skall rastmiljön likt klassrummet ses som ett intersubjektivt rum som skall fyllas med de värderingar som i övrigt råder i skolmiljön.

6.4.Vuxennärvaro och användning av rasten för att motverka utanförskap

Ord och meningar som respondenterna använde i resultatet för att beskriva utanförskap kopplat till rastmiljö var *"När man känner sig ensam och annorlunda på ett negativt sätt"* samt *"En del väljer att vara ensamma och andra vill inte det"*. I den första meningen ger respondentens ord *"annorlunda"* uttryck för elevens känsla av att avvika från de normsystem som diskuteras av bland andra Hundeide (2006) samt Fahlgren (2009) och Ingestad (2006). Resultatet visar i likhet med deras forskning av att en avvikelse från det subjektiva normsystemet som skapats inom skolan kan leda till ett utanförskap. Den andra meningen ger uttryck för det frivilliga tillbakaträdande som diskuteras av Stigendal (2004) där elever kan välja att exkludera sig själva. Sammantaget spelar pedagogerna en avgörande roll i den sekundära socialisationen som sker inom ramen för skolan där deras vägledande tydligt formar elevernas egna inställningar till innanförskap och utanförskap.

7. Diskussion

I denna del förs en diskussion om metod och en om resultat.

7.1. Metoddiskussion

Denna uppsats har grundat sig på en kvalitativ metod som baseras på intervjuer. Detta har gjorts för att utveckla en uppsats med ett djupare fokus kring mina frågeställningar. En viktig aspekt som avgjorde mitt val av metod var att den frågeställningen som formulerats bäst besvarades genom en kvalitativ metod. Hade uppsatsen velat undersöka mer generella frågeställningar och fokusera på att skapa en mer generaliserad bild angående utanförskap i skolan skulle en kvantitativ metod ha tillämpats. Sett till hur arbetet kunde förbättras och utvecklas kan jag tydligt konstatera att jag hade även kunnat intervjua barn för att skapa ett mer helhetsperspektiv. Genom att utveckla metoden på detta sätt hade uppsatsen kunnat utvecklat ett ännu större djup då man både hade kunnat urskilja pedagogens metodik och ansvar samt hur barnen blir påverkade av utanförskapet.

Vidare har en reflektion gjorts kring valet av att intervjua respondenter trots risker av att det skulle förekomma en sorts maktdimension mellan intervjuare och den som intervjuas. Den som intervjuas kan uppleva att hen är i ett underläge i de fall där den som intervjuar "upplevs" som mer kunnig. En anledning till detta är för att den som intervjuas kan känna att intervjuaren "sitter inne på de rätta svaren" (Bryman, 2011). För att kunna motverka denna obalans gjordes valet att skicka över intervjuguiden till respondenterna på förhand. Detta med syfte att de skulle få förbereda sig. En nackdel med detta kan däremot vara att svaren blir "tillgjorda", att den som intervjuas ger ett svar som "låter bra på papper", dvs. vinklas till fördel av respondenten själv. På samma sätt kan även min egen subjektivitet och förkunskap ha påverkat frågorna som utgör intervjuguiden, å andra sidan har nödvändiga men tagits till för att minska den egna subjektiviteten i denna studie genom att bland annat låta en handledare från mitt lärosäte granska arbetet. Vidare använder inte denna studie fiktiva namn för respondenterna, detta med anledning av att anonymisera all insamling av data i bästa möjliga mån enligt Bryman (2011). Alla respondenter benämns därmed som Respondent 1,2 etc. En annan anledning till detta var för att studien inte haft en komparativ ansats, dvs. studien har inte haft ett mål att jämföra de olika respondenterna med varandra. Slutligen har även ett urval gjorts att låta varje respondent "få säga sitt", de citat som presenteras i resultatdelen kan således härledas till vardera

respondenten. Det var viktigt att alla respondenter skulle få komma till tals vilket även ökar transparensen i studien.

7.2. Resultatdiskussion

Enligt skolverket (2017) skall en skola försäkra eleverna om en skolmiljö som baseras på trygghet och studiero. Detta är något som man tydligt kunde observera i de intervjuer som genomfördes där pedagogerna uppgav att de arbetade aktivt för att uppnå just detta. Samtliga intervjupersoner påpekade vikten av att skapa en god och trivsamt miljö för eleverna även på rasterna. Respondent 2 lyfte vikten av att arbeta med att utveckla elevens eget inflytande på de sociala aktiviteterna under rasterna vilket är en del av skolans läroplan (2017).

I likhet med Björklid och Fischbein (2011) tydliggör resultatet att det finns ett hierarkiskt övertag hos de äldre eleverna på skolgården. Resultatet nyanserar dock ovan nämnda författares bild något och visar att denna hierarki inte skapar otrygghet utan snarare bidrar till de yngre elevernas trygghet och utveckling. Pedagogerna menar att även om de äldre barnen kunde ibland vara lite väl bestämmande kring de yngre, så var deras upplevelse att de främst kände ett ansvar att hjälpa och utveckla sina yngre skolkamrater. Resultatet visar vidare att fritidspedagoger arbetar i linje med lgr11 genom att planera aktiviteter för eleverna (Skolverket, 2011).

Inom ramen för respondenternas åsikter speglar resultatet forskning från Mårtensson, Jansson, Johansson, Raustorp, Kylin & Boldemann (2014) samt Nyberg (2009) och Pihlgren (2019) kring att den fysiska miljön under raster bidrar till elevers utveckling och identitetsskapande. de Laval (2014) påtalar att rasten är en tid för återhämtning. Resultatet visar att pedagogerna reflekterar kring att återhämtning betyder olika för olika elever där vissa elever behöver aktiv stimulans genom exempelvis lek medan andra behöver tid för sig själva. Detta belyser svårigheten som uttrycks i resultatet kring att inte vilja påverka elevernas fritid för mycket. Pedagogen ställs här inför en komplex utmaning där farhågan är att ett för stort mått av frihet kan leda till exkludering. Detta resultat ligger i linje med forskning från Lago & Elvstrand (2019) som menar att frihet kan leda till exkludering Vidare konfirmerar studiens resultat Lago & Elvstrands (2019) slutsatser kring att organiserade raster motverkar konflikter och främjar elevers utveckling. Deras observationer kring att pedagoger sällan deltar i elevernas lekar ifrågasätts dock i linje med denna studies resultat då flertalet av de som intervjuades uppgav att de ofta intog en aktiv roll i elevernas lek.

I resultatdelen förs ett resonemang kring elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Denna studie har inte haft som syfte att inkludera denna elevgrupp. Dock nämns den i resultatet och serverar en intressant diskussionspunkt då denne grupp utmärker sig på flertalet sätt. De svårigheter som denna grupp upplever på grund av deras funktionsnedsättning framhäver och intensifierar flertalet av de exklusionskriterier som tas upp i tidigare forskning, bland annat svårigheten att delta i den sociala gemenskapen samt de uppenbara normbrytande beteenden som kan uppstå till följd av en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Pedagogernas förhållningssätt till dessa elever är att de inte skall behandlas annorlunda än övriga elever och att de skall ingå i gemenskapen. Detta förhållningssätt kan leda till en lättnad för dessa elever då de slipper att lida dubbelt, dels från effekterna av sin funktionsnedsättning, men också från det trauma som diskuteras av Näsman, Ponton von Gerber och Fernqvist (2012) beträffande att inte vara delaktiga i den sociala gemenskapen.

Resultatet bär slutligen likheter med forskning från Backlund et al. (2017) som menar att rasten blivit en bortglömd arena inom ramen för skolsystemet. Detta genom att en elev kan vara inkluderad i en arena men samtidigt vara exkluderad i en annan. Resultatet visar att det här är pedagogens uppgift att först uppmärksamma problemet för att sedan åtgärda det.

8. Slutsats

Studien visar att pedagoger ser på utanförskap ur ett perspektiv där det finns ett självvalt utanförskap samt ett ofrivilligt som ska bekämpas. Detta ofrivilliga utanförskap baseras enligt studien främst på ett sociokulturellt perspektiv där det förebyggande arbetet bygger på vuxenledd socialisering och normbyggande arbete.

- **Hur ser respondenterna på utanförskap inom fritidshemmet?**

Respondenterna inom denna studie visar sig ha en likartad uppfattning kring det utanförskapet som kan uppstå inom ramen för fritidshemmet. De för diskussioner kring inkludering samt exkludering och fäster stor vikt kring det normsystem som formas inom skolan. Detta normsystem anser de ha en aktiv roll i att skapa och förmedla. De för även en diskussion kring att utanförskap också kan aktivt väljas av elever men att detta inte är den typ av utanförskap som de skall motverka utan endast förstå och acceptera som en del av denna elevs avkoppling. Den typen av utanförskap som de har en roll i att motverka är den som uppstår ofrivilligt. Studiens slutsats bekräftar stor del av tidigare forskning kring innanförskap samt utanförskap relaterat till sociala normer där utanförskapet till stor del beror på de normer som uppstår i elevernas sociala vardag. Studien visar på att pedagogerna har en avsaknad av resonemang kring elevernas sociala förhållanden utanför skolan relaterat till kultur och familjeförhållanden etc. Detta trots att tidigare forskning fäster stor vikt vid dessa faktorer. En slutsats här är att en ökad delaktighet från pedagogerna kring elevernas situation utanför skolan relaterat till familj och övriga fritidsaktiviteter skulle kunna vidga deras vyer kring uppkomsten av utanförskap. Detta ger dock vidare uttryck för den komplexitet som råder för pedagogerna då skolan samt privatliv till viss del ska få hållas separat.

- **På vilket sätt arbetar personalen med att motverka utanförskap under rastverksamheten?**

Då personalen fäster stor vikt vid normer och hur de bidrar till att forma utanförskap baseras en stor del av deras arbete under rasten till att vara en aktiv del i elevernas lek för att kunna förmedla inkluderande normer och skapa en samsyn bland eleverna. Personalen lade även stor vikt vid att inkludering och utveckling skapas i sociala relationer och försökte därför att genom aktivt deltagande se till att samtliga elever fick chansen att delta i lek utan att vara ett störande moment i elevernas vardag.

8.1. Förslag till vidare forskning

Många av de pedagoger som jag har intervjuat uppger att de inte har goda kunskaper om utanförskap i skolan samt att utbildningen för personalen kring detta är bristfällig. Detta gör att pedagogerna känner att de får utbilda sig själva inom ämnet och skapa egna verktyg som inte alltid vilar på en vetenskaplig grund. Ingen av respondenterna visste vad det står om utanförskap i skolans styrdokument. Med bakgrund i denna studie kan framtida forskning baseras på hur de verktygen som finns tillgängliga för pedagoger lärs ut.

Referenser

- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Ahlin, L. & Ögren, R. (2018). *Konflikthantering och organiserade rastaktiviteter*. Examensarbete vid Institutionen för pedagogik didaktik och utbildningsstudier. Uppsala University.
- Alerby, E. (2004). The appreciation of a quiet place at school. *Nordic Journal of Teaching and Learning*, 14 (1) 57-61.
- Alm, S. (2011). Utanförskap. Institutet för framtidsstudier Temagruppen för integration i arbetslivet (1. uppl.) Stockholm: Dialogos.
- Backlund, Å., Högdin, S. & Weitz, Y.S. (red.) (2017). *Skolsocialt arbete: skolan som plats för och del i det sociala arbetet*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Björklid, P. (1992). *Barn – miljö – samspel*. I: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik (1992). *Individens samspel med miljön: ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning).
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet*. (2., [kraftigt omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., uppl.) Malmö: Liber.
- Dahlkwist, M. (2010). *Mobbning, diskriminering och kränkningar: verktyg i värdegrundsarbetet*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Dahlgren L. & Johansson K. (2015). *Fenomenografi*. (S. 162-175). I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- de Laval, S. (red.) (2014). *Skolans och förskolans utemiljöer [Elektronisk resurs] kunskap och inspiration till stöd vid planering av barns utemiljö*. Stockholm: Skolhusgruppen.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fahlgren, M. (2009). *Att uppleva utanförskap*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap (FAS).
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik [Elektronisk resurs] en forskningsöversikt*. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Faskunger, J. (2008). *Barns miljöer för fysisk aktivitet: samhällsplanering för ökad fysisk aktivitet och rörelsefrihet hos barn och unga*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut.

- Gustavsson, A. & Åkerberg, M. (2019). Närvarande pedagoger vid utevistelse. *Skolporten utveckla skolan*, (5) 7-19.
- Hakvoort, I. & Friberg, B. (red.) (2015). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. (3., [uppdaterade och utökade] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2011). *Lärande i fria miljöer*. I: Klerfelt, A. & Haglund, B. (red.) (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Avhandling inom Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap: om skolbarn som inte når målen*. Avhandling inom Sociologiska institutionen. Lunds universitet.
- Jantz, K.F., Letuchy, E.M., Eichenberger Gilmore, J.M., Burns, T.L., Torner, J.C., Willing, M.C. & Levy, S.M. (2010). Early physical activity provide sustained bone health benefits later in childhood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*; (42)1072–1078.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Juul, J. (2019). *Här är jag! Vem är du? Om närvaro respekt och gränser mellan vuxna och barn*. (1. uppl.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Kolfjord, I. (2009). *Konflikthantering i skolan: kamratmedling framför nolltolerans*. (1. uppl.) Malmö: Bokbox.
- Korpela, K., Kytä, M. & Hartig, T. (2002). Restorative experiences self-regulation and children's place preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (4) 387-398.
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). ”Jag har ofta ingen att leka med”: Sociala exkludering på fridshem. *Nordic Studies in Education*, 39 (2) 104-120.
- Lamer, K. (1990). *Du får inte vara med!: att förmedla värderingar i uppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, A. & Norlin, B. (2017). Den svenska skolgårdens historia. *Vägval i skolans historia. Tidskrift för svensk undervisningshistoria*, 12 (2–3).
- Löfdahl Hultman, A. (2007). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

- Mattila, L. (2012). *Att förebygga livslångt utanförskap: en handbok för vuxenvärlden runt utsatta barn och ungdomar*. Stockholm: Ungdomar AB.
- Mårtensson, F. (2004). *Landskapet i leken: en studie av utomhuslek på förskolegården*. Diss. Alnarp: Sveriges lantbruksuniversitet, 2004. Alnarp.
- Mårtensson, F., Jansson, M., Johansson, M., Raustorp, A., Kylin, M. & Boldermann, C. (2014). The Role of greenery for physical activity play at school grounds. *Urban Forestry & Urban Greening*, 13 (1) 103-113.
- Nyberg, G. (2009). *Physical activity in 6–10 year old children: variations over time associations with metabolic risk factors and role in obesity prevention*. Institutionen för Klinisk Vetenskap, Intervention och Teknik, Karolinska Institutet. Stockholm.
- Näsman, E., Ponton von Gerber, C. & Fernqvist, S. (2012). *Barnfattigdom: om bemötande och metoder ur ett barnperspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (red.) (2017). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (red.) (2019). *Rasten: möjligheternas mellanrum*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Premfors, R. & Roth, K. (red.) (2010). *Deliberativ demokrati [Elektronisk resurs]*. Lund: Studentlitteratur.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1) 75-89.
- Rönnlund, M. (2015). Skolgården som social rum. *Nordic Studies in Education*, 35 (3-4) 200-216.
- Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: om marginalisering i skolans värld*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Smith, F. & Barker, J. (2000). Contested Spaces: Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales. *Childhood*, 7(3), 315–333
- Stigendal M. (2004). *Vägar till framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Sverige. Skolförfattningsutredningen. (1981). *Skollagen: delbetänkande*. Stockholm: Liber Förlag/Skollagen (1985:1100)
- Sveriges. Skolverket. (2011). Rapport 353. *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Elektronisk källa: 200302 www.skolverket.se/getFile?file=2498

Sverige. Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. [Stockholm]: Skolverket. LGR 11.

Sverige. Skolverket. (2019a). *Fritidshemmet och plats på fritidshem*. Elektronisk källa: hämtad 200303 <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/skolans-organisation/fritidshemmet-och-plats-pa-fritidshem>

Sverige. Skolverket. (2019b). *Kränkande behandling mobbning och diskriminering*. Elektronisk källa: hämtad 200303 <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering>

Sverige. Skolverket. (2019c). *Skolans dolda etik – om kränkning och utanförskap*. Elektronisk källa: hämtad 200303 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/skolans-dolda-etik---om-krankning-och-utanforskap>

Sverige. Skolverket. (2020). *Skolsegregationen*. Elektronisk källa: hämtad 200303 <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/skolsegregationen>

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.

Thornberg, R. (2004). *Grupprocesser och social påverkan: socialpsykologi med fokus på skolan*. Linköping: Linköpings univ., Institutionen för beteendevetenskap.

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Thornberg, R. (2017). *Lärarylevrelationens betydelse i antimobbningsarbetet [Elektronisk resurs]*. 6 (2). Linköpings universitet. Hämtad 200303 <https://journal.ep.liu.se/Venue/article/view/1631>

Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologiska perspektiv*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Vygotskij L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wrethander Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg : Univ., 2004. Göteborg.

Bilagor

Bilaga 1: Guide för intervjuer

1. Hur definieras trygghet på rasterna av er professionella?
2. Tycker du att ni är tillräckligt många rastvakter på skolgården för att skapa en trygg miljö för eleverna på rasterna?
3. Hur ser ni till att samtliga elever känner trygghet samt att de är delaktiga på rasterna?
4. Hur definerar du utanförskap?
5. Hur använder du rasten för att förebygga/motverka utanförskap?
6. Hur använder du/ni rasten för att utveckla sociala relationer på skolgården?
7. Hur uppmuntrar du och stödjer eleverna på rasterna i deras kompisrelation?
8. Hur gör du om en elev säger att hen har ingen att leka med?
9. Hur tycker du att skolan arbetar med utanförskap på rasterna?
10. Hur arbetar du/ni med styrdokumentet för att förebygga utanförskap?
11. Vad skulle du vilja förbättra med arbetet att motverka utanförskap på rasten?
12. Vad har ni för utmaningar i frågan?
13. Finns det något du är särskilt stolt över att ni gör?
14. Känner du att ni som skola/arbetslag har tillräckligt mycket kunskap om arbetet med utanförskap?