

# Trygga och otrygga platser

En etnografisk studie om våld och utsatthet  
bland barn i fritidshem

Anna-Lena Borg



# Trygga och otrygga platser



# Trygga och otrygga platser

En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i fritidshem

Anna-Lena Borg



© ANNA-LENA BORG, 2024  
ISBN 978-91-7963-173-4 (tryckt)  
ISBN 978-91-7963-174-1 (pdf)  
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Barn och ungdomsvetenskap, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/79894>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Anna-Lena Borg

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2024



## Abstract

Title: Safe and unsafe places – an ethnographic study on violence and precariousness among children in school-age educare institutions

Author: Anna-Lena Borg

Language: Swedish with an English summary

ISBN: 978-91-7963-173-4 (tryckt)

ISBN: 978-91-7963-174-1 (pdf)

ISSN: 0436-1121

Keywords: School-age educare centres, violence, safe and unsafe spaces, ethnography

Skolvåld förekommer i alla länder och påverkar många barn i deras vardag. Det finns idag en omfattande svensk och internationell forskning om våld i olika skolmiljöer, men få studier som undersöker våld bland barn i fritidshem. Undervisningen i fritidshem ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer, samt känna trygghet och tillhörighet i elevgruppen. Dessvärre visar Skolverkets statistik och statliga utredningar att det råder brist på utbildade lärare i fritidshem och att verksamheten många gånger är ansträngd på grund av stora barngrupper och en bristfällig personaltäthet. I en studie av Friends framkommer att 54 procent av eleverna i årskurs F-3 och 45 procent av eleverna i årskurs 4-6 uppges att de utsatts för kränkningar av andra elever. För de flesta barn i åldrarna 6-9 år består vardagen av både skola och fritidshem.

Avhandlingens syfte är att undersöka hur våld tar sig uttryck bland barn vid två fritidshem och hur barn själva beskriver sina upplevelser i relation till våld, utsatthet och plats, samt hur personal i fritidshem beskriver och hanterar situationer då våld och utsatthet förekommer bland barn i fritidshemmet.

Fältarbete har genomförts vid två olika fritidshem. Under fältarbetet har observationer, intervjuer med barn och personal och samtalspromenader genomförts. Studien tar bland annat sin utgångspunkt i Johan Galtungs teori om olika typer av våld, samt Doreen Masseys, Henri Lefebvres och The Roestone Collectives teorier om plats och rumslighet.

Denna sammanläggningsavhandling består av en kapp, samt fyra delstudier, varav tre är författade av doktoranden och en är samförfattad. De fyra delstudierna bidrar med kunskaper om hur, var och när våld uppkommer och förekommer bland barn på de två fritidshemmen. Olika nivåer av våld, i form av direkt, strukturellt och kulturellt våld visar sig förekomma i framförallt ett av fritidshemmen, där våld också normaliseras. Vidare visar delstudierna hur barn och personal hanterar våld och rumsligheter som kan uppfattas som trygga eller otrygga. Barnen använder olika strategier för att undvika och hantera otrygga rumsligheter. Personalen har i det ena fritidshemmet en hög grad av kontroll och struktur, medan det är friare i det andra. Lokala förutsättningar, såsom tillgång till ändamålsenliga lokaler och personalresurser i fritidshemmen, visar sig i denna avhandlingsstudie få betydelse för barns vardagsliv.

# Innehåll

KAPITEL 1. INLEDNING.....	15
Syfte .....	18
Frågeställningar.....	18
Avhandlingens disposition .....	19
KAPITEL 2. BAKGRUND.....	21
Plats .....	21
Barn i fritidshem - trygga och otrygga platser.....	23
Våld och utsatthet bland barn.....	27
KAPITEL 3. TIDIGARE FORSKNING.....	31
Fritidshem och platsens betydelse.....	32
Våld bland barn i fritidshem och skola.....	36
Fritidshem.....	36
Våld bland barn i skola - en internationell utblick .....	37
Våld bland barn i svensk skola .....	39
Trygga och otrygga platser .....	42
Avhandlingsarbetets relevans.....	46
KAPITEL 4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	47
Johan Galtungs teori om våld.....	49
Plats och relationer .....	51
Undersöka trygghet och otrygghet .....	54
Trygga och otrygga rumsligheter .....	56
Teoretiska begrepp i delarbetena.....	58
Konklusion .....	60
KAPITEL 5. METOD OCH ETIK.....	63
Urval, slump och lite tur.....	63
Studiens design och överraskningens dilemma .....	64
Studiens fält .....	65
Graneby .....	66
Talleby.....	67
En dag i fritidshemmen .....	69
Etiska överväganden .....	70
Tillträde till fälten och information om studien .....	70
Etiska överväganden och barn i fritidshemmen.....	72

Forskarposition och reflexivitet.....	73
Fältarbete .....	77
Dokument.....	79
Observationer och fältsamtal.....	79
Intervjuer .....	82
Samtalspromenader och visuella metoder.....	84
Fältarbete i tider av kris och krig.....	85
Producerat material .....	88
Behandling av empiri .....	89
Tematisk analys .....	89
Reflexivitet och metod .....	94
Närhet och distans.....	95
Studiens trovärdighet .....	97
Den som letar efter våld skall också finna våld... eller? .....	98
Studiens begränsningar .....	99
<b>KAPITEL 6. AVHANDLINGENS DELARBETEN.....</b>	<b>101</b>
Delarbete 1 .....	101
‘It doesn’t matter what I do; I will still be judged’: The construction of ‘established’ and ‘outsider’ in idyllic rural Sweden .....	101
Delarbete 2 .....	103
‘I want to go home’: A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions .....	103
Delarbete 3 .....	105
“Sadly, we just let it go, it is so normalized”: Staff descriptions of violence among children within organized leisure.....	105
Delarbete 4 .....	107
‘This place does not feel safe’: Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare .....	107
<b>KAPITEL 7. SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....</b>	<b>109</b>
Normer och motstånd i Graneby.....	110
Skiftande trygga och otrygga rumsligheter .....	112
Fritidshemmens förutsättningar .....	116
Slutdiskussion.....	119
Studiens styrkor och svagheter .....	123
Studiens bidrag till det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet.....	125
Förslag för framtida studier.....	126
<b>ENGLISH SUMMARY .....</b>	<b>129</b>

Introduction .....	129
Aim and research questions .....	130
Previous research .....	131
Method and methodology .....	133
Theoretical framework .....	134
Summary of the four studies .....	136
Study 1: ‘It doesn’t matter what I do; I will still be judged’: The construction of ‘established’ and ‘outsider’ in idyllic rural Sweden .....	136
Study 2: ‘I want to go home’: A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions .....	137
Study 3: ‘Sadly, we just let it go; it is so normalised’ – Staff descriptions of violence among children during organised leisure .....	138
Study 4: ‘This place does not feel safe’ – Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare .....	139
Discussion.....	140
REFERENSER .....	143
BILAGOR .....	155
Tabellförteckning	
Tabell 1 Graneby.....	88
Tabell 2 Talleby .....	88
Översikt delarbeten och teman (kronologisk ordning).....	93



## Förord

Jag vill börja med att tacka alla som velat delta i min studie.

Tack till Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande som gav mig möjlighet att bli doktorand och genomföra forskarutbildningen. Ett innerligt tack till Thomas Johansson som har varit min huvudhandledare och till Karin Lager som har varit min biträdande handledare. Ni har båda varit ett så fint stöd under hela min tid som doktorand.

Tack till er som läst och kommenterat mina texter under doktorandtiden, Lina Lago, Jan Gustafsson Nyckel och Per-Åke Rosvall. Era förslag och kommentarer till mitt arbete har varit en stor hjälp för mig.

Stort tack till alla i forskargruppen *unga, utsatthet och välbefinnande* för givande diskussioner, möten och samarbeten. Tack till alla inom nätverket *Migrant Youth, Education, Culture & Identity*. Jag vill också tacka kollegiet *Policy och praktik i fritidsbem.*

Tack till alla kollegor på Högskolan Väst som uppmuntrade mig att söka doktorandtjänsten och som fortsatt peppa mig under hela resans gång.

Tack alla doktorandkollegor. Ett särskilt tack till Helene Fransson och Jennie Karlsson för stöd, skratt och spännande diskussioner. Jag är så glad att jag lärt känna er.

Till sist vill jag tacka min familj, för att ni är de ni är, och för att ni alltid stöttar mig. Det betyder så mycket för mig. Till Jonas, Molly och Eliot, ni som är närmast mitt hjärta, det finns inget bättre än vardagen tillsammans med er.

Kungshamn, 4 april 2024

Anna-Lena Borg



## Avhandlingens delstudier

### Delstudie 1:

Borg, A-L. (2024, forthcoming). 'It doesn't matter what I do; I will still be judged': The construction of 'established' and 'outsider' in idyllic rural Sweden. I N. Hammarén, B. Ivemark & L. Stretmo (Eds.), *Migrant Youth, Schooling and Identity: Perspectives and Experiences from Northern Europe*. Springer.<sup>1</sup>

### Delstudie 2:

Borg, A-L. (2024). 'I want to go home': A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions. *Ethnography and Education*, DOI: [10.1080/17457823.2024.2324477](https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2324477)

### Delstudie 3:

Borg, A-L. & Lager, K. (2023). "Sadly, we just let it go, it is so normalized": Staff descriptions of violence among children within organized leisure, *Journal of Leisure Research*, DOI: [10.1080/00222216.2023.2268622](https://doi.org/10.1080/00222216.2023.2268622)

### Delstudie 4:

Borg, A-L. (2023). 'This place does not feel safe': safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare, *Children's Geographies*, 21(6), 1044–1057. DOI: [10.1080/14733285.2023.2175315](https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2175315)

Tack till *Children's Geographies*, *Ethnography and Education*, *Journal of Leisure Research* och *Springer* som givit tillstånd att publicera artiklar och bokkapitel som ingår i avhandlingen.

---

<sup>1</sup> Bokkapitel, accepterat för publikation



# Kapitel 1. Inledning

Rosa kommer gåendes från baksidan av fritidshemmet. Hon bär Olle i sin famn. Olle klamrar sig fast vid Rosa och jag hör att han gråter. Bredvid dem går Tindra med bestämda steg och ett argt uttryck i ansiktet. Rosa går till Elisabeth (personal) som står en bit från ingången till fritids. Rosa släpper Olle, som nu står på marken framför Rosa. Jag hör att Rosa berättar för Elisabeth att Kevin har knuffat Olle. Rosa kramar Olle. Tindra, som har ställt sig intill Rosa och Olle, berättar att Kevin skrek jävla unge, sedan sprang han efter Olle och knuffade omkull honom (Utdrag ur fältanteckning från Graneby, 210922).

Rosa, Olle, Kevin och Tindra deltar i fritidshemmets verksamhet i samhället Graneby. I ovanstående fältanteckning beskrivs en händelse som inträffade under ett besök i fritidshemmet. Barnen befann sig på en plats där det inte fanns personal närvarande, och Olle blev i detta fall utsatt för våld av Kevin. Denna typ av händelser är centrala i denna avhandling, som undersöker våld bland barn i fritidshem.

Undervisning i fritidshem ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer, samt känna trygghet och tillhörighet i elevgruppen. Dessvärre visar Skolverkets statistik och statliga utredningar att det råder brist på utbildade lärare i fritidshem och att verksamheten många gånger på grund av stora barngrupper och få personal är ansträngd (SOU 2020:34). Personal i fritidshem har också berättat om sin arbetssituation i insändare i media, som beskriver konsekvenserna av en ansträngd verksamhet.

Fritidspedagoger i kommunen vittnar om att de inte räcker till. Barn far illa av att det inte är tillräckligt med personal som är runt dem... Barn blir slagna, slår sig, försvinner in på toan, går hem, är ensamma, utan att vi hinner se det (Utdrag ur insändare i Norrköpings Tidningar NT, 220629).

Utdraget beskriver en situation där bristfälliga personalresurser i fritidshemmet bidrar till brist på omsorg och barn riskerar att utsättas för våld. Inom fritidshemsforskning har det konstaterats att stora barngrupper gör att personalen upplever det som svårt att hinna arbeta individuellt med barn som behöver stöd i kamratrelationer och att nå djupare relationer med barnen (Elvstrand & Andishmand, 2020). Frånvaro av lärare i elevernas aktiviteter, kombinerat med att fritidshemmets verksamhet präglas av valfrihet, riskerar också att skapa utrymme för eleverna att exkludera andra elever (Lago & Elvstrand, 2019). Vidare visar forskning att vissa aktiviteter inte kan genomföras under fritidshemstiden, med anledning av att elevernas säkerhet inte kan garanteras. Personalen får också svårare att upptäcka barn som får illa om resurserna är otillräckliga (Elvstrand & Andishmand, 2020).

Eftersom fritidshemmets verksamhet av tradition erbjuder barn stora möjligheter att själva välja hur de vill använda sin tid kan å ena sidan risken för utsatthet öka i stora barngrupper med låg grad av struktur och ledning av vuxna. Å andra sidan visar forskning att hög struktur och styrning av lärare bidrar till att barn begränsas i sitt aktörskap (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Det verkar alltså föreligga risk för att fritidshemmets verksamheter inte alltid kan erbjuda barn den omsorg, trygghet och frihet från våld som de har rätt till.

Fritidshemmen delar ofta lokaler med skolan (Klerfelt m.fl., 2020), och vissa platser upplevs som otrygga bland barn. Barn i årskurserna F-6 upplever toaletterna, skolgården, och omklädningsrummen som otrygga (Friends, 2023). Otrygghet bland barn rapporteras också av BRIS (Angsell m.fl., 2020; Angsell m.fl., 2022; Angsell m.fl., 2024), som beskriver att våld, övergrepp och kränkningar är den tredje vanligaste anledningen till att barn söker stöd hos BRIS. Ett av de barn som kontaktat BRIS beskriver sin situation enligt följande:

Jag känner mig väldigt otrygg. Vart jag än är och går, känns det som att jag kommer bli skadad. Jag får en ångslan så fort det blir ett bråk som uppstår och jag bara fryser. Jag kan inte ens försvara mig själv (Angsell m.fl., 2022, s.32).

Den otruggenhet som barnet ger uttryck för är inte kopplad till en specifik plats, utan beskriver en allmän oro för att bli skadad. Men i BRIS rapport finns också uppgifter från barn där utsatthet beskrivs i förhållande till olika platser. Sammanställningarna visar att skolan är den vanligaste platsen där barn utsätts för våld, övergrepp och kränkningar (när det gäller platser utanför hemmet). I skolan utsätts en del barn för utfrysning, mobbning, hån, trakasserier, hot om våld och fysiskt våld (Angsell m.fl., 2022, s.31-32). Utsattheten kan pågå i flera år, vilket kan få allvarliga konsekvenser för barns hälsa (Windseth, 2020).

Barn som upplever våld och utsatthet riskerar negativa konsekvenser på både kort och lång sikt, såsom oro för fortsatt utsatthet, lägre grad av trivsel i skolan, skolk, negativa skolresultat och sämre hälsa. På lång sikt föreligger ökad risk för depression, självskadebeteende och aggressivitet (Johansson m.fl., 2019). I en studie av Friends framkommer att 54 procent av eleverna i årskurs F-3 och 45 procent av eleverna i årskurs 4-6 uppger att de utsätts för kränkningar av andra elever. Några av de barn som citeras i studien beskriver utsattheten på följande vis:

Folk brukade slå mig, spotta, prata bakom min rygg och sprida rykten om mig. - Elev 3-6 (Friends, 2022, s. 17).

De säger elaka saker framför mig som om jag inte vore där. - Elev utsatt det senaste året (Friends, 2023, s. 8).

I studien beskrivs vidare att skolväsendet brister i sitt ansvar att skydda barn mot mobbning, trauman och psykisk ohälsa. Nivåerna av psykisk ohälsa bland skolbarn i Sverige har stigit över tid (Folkhälsomyndigheten, 2023; Jämställdhetsmyndigheten, 2023). Psykisk ohälsa är den vanligaste anledningen till att barn kontaktar BRIS (Angsell m.fl., 2024). För att barn ska må bra, är känslan av trygghet den viktigaste faktorn (Friends, 2023).

Den lägesbild som beskrivs i texten ovan visar att det finns anledning att oroas över barns vardag i fritidshem. Fritidshemmet ska erbjuda undervisning där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet för de barn som ingår i verksamheten (Skolverket, 2022b). Omsorg om barn handlar bland annat om att erbjuda dem en trygg miljö att vistas i, och detta är en rättighet barn innehar. Barn har rätt att växa upp under trygga förhållanden och att skyddas från våld (SFS 2018:1197). Samtidigt visar tidigare forskning att fritidshemmen brister i sin

omsorg om barnen och i stället har det skett en utveckling mot ett ökat fokus på lärande (Haglund & Boström, 2020; Lager, 2020). Med utgångspunkt i ovanstående vill jag argumentera för att det finns ett behov av forskning som undersöker våld och utsatthet bland barn i fritidshem. För nästan alla barn i åldrarna sex till nio år består vardagen av skola och fritidshem (Skolverket, 2019). Med stöd i ovan beskrivna utmaningar blir utsatthet och våld bland barn i denna typ av verksamhet extra viktigt att studera. Det finns också ett samhällsintresse av att öka kunskapen kring detta område, för att kunna förebygga och förhindra att barn upplever våld och utsatthet i fritidshem.

## Syfte

Avhandlingens syfte är att undersöka hur våld tar sig uttryck bland barn vid två fritidshem och hur barn själva beskriver sina upplevelser i relation till våld, utsatthet och plats, samt hur personal i fritidshem beskriver och hanterar situationer då våld och utsatthet förekommer bland barn i fritidshemmet.

## Frågeställningar

- Hur visar sig våld och utsatthet bland barn i fritidshem?
- Hur talar barn om våld och plats i fritidshem?
- Hur beskrivs våld och utsatthet bland barn av personal i fritidshem?
- På vilket sätt hanteras våld och utsatthet bland barn av personal i fritidshem och hur talar personalen om att hantera våld?
- Hur kan våld och utsatthet i fritidshem förstås i relation till det omgivande lokalsamhället?

## Avhandlingens disposition

Efter denna inledning följer ett bakgrundskapitel (kapitel 2) som ger ett sammanhang till de centrala begrepp som återfinns i avhandlingen. Därefter redogörs för tidigare forskning (kapitel 3) som har relevans för avhandlingen. I kapitel 4 tas de teoretiska utgångspunkterna upp och det redogörs för hur de används i delstudier och avhandlingen som helhet. Kapitel 4 följs av ett metodkapitel (kapitel 5) där de etnografiska metoderna presenteras och diskuteras tillsammans med etiska överväganden samt beskrivning av analysprocessen. I kapitel 6 sammanfattas de olika delstudierna och beskrivs var för sig. Detta följs av slutsatser och diskussion (kapitel 7), som väger samman de fyra delstudierna och diskuterar dess resultat och vad avhandlingens resultat bidrar med till forskningsfältet.



# Kapitel 2. Bakgrund

Avhandlingsstudien tar sin utgångspunkt i tre centrala begrepp: plats, barn och våld. I kapitlet ges först en beskrivning av hur begreppen plats, rum och rumsligheter används i avhandlingen. Detta följs sedan av en kort bakgrund som beskriver Sveriges fritidshem kopplat till barndom samt trygga och otrygga platser. Därefter kontextualiseras och definieras begreppet våld, vilket följs av en beskrivning kring hur det används i avhandlingen.

## Plats

Plats är ett centralt begrepp i denna studie. Redan i avhandlingens titel kan läsaren se att den här studien på något vis kommer handla om plats. Trygg plats eller otrygg plats är benämningar som barn i studien använt sig av, vilket bidragit till mitt val av titel.

Begreppet plats ingår i vårt vardagliga sätt att uttrycka oss, vilket exempelvis blir tydligt efter en stunds tittande på sociala medier eller TV. Vår vardag handlar till stor del om platser, men trots dess vardaglighet är plats komplext i sin betydelse. I Svenska Akademiens ordböcker beskrivs plats som bland annat: ställe i allmänhet, ett markerat ställe exempelvis biograf, placering i exempelvis en tävling, arbete och arbetsplats, område med bestämt läge exempelvis hållplats eller förvaringsplats, tillräckligt utrymme oavsett läge (vilket kan jämföras med rum). Men det återfinns också mer abstrakta beskrivningar av användningen av plats: hitta sin rätta plats i livet, ha en framskjuten plats i samhället, uppmuntras att våga ta mer plats under lektionerna, det finns ingen plats för kärlek, nu är det plats för skratt<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Svenska Akademiens ordböcker består av: Svenska Akademiens ordlista (SAOL), Svensk ordbok (SO), Svenska Akademiens ordbok (SAOB). Beskrivningen av plats i de tre ordböckerna återfinns via <https://svenska.se/tre/?sok=plats&pz=8>

Eftersom den språkliga användningen av plats kan ha olika betydelse kommer jag beskriva hur jag ser på plats, rum och rumsligheter. De tre begreppen behöver förklaras var och en för sig, men de hör också samman. Plats och rum är en del av vårt vardagliga språk, det är däremot inte rumsligheter. I den här avhandlingen är det begreppet rumsligheter som har blivit centrala under processens gång, vilket kommer beskrivas och utvecklas i teorikapitlet. Nedan följer nu en beskrivning av hur jag använder begreppen plats, rum och rumsligheter i avhandlingen.

Varje plats har sina specifika förutsättningar och relationer, både i förhållande till andra platser och mellan människor, som är av betydelse för det vardagsliv som försiggår<sup>3</sup>. I den här avhandlingen utgörs de centrala platserna av de två fritidshemmen där fältarbete genomförts. Fritidshemmen är placerade i två olika lokalsamhällen, vilka i sin tur är belägna i en kommun. Även om det inte är själva lokalsamhällena och kommunerna som utgör de centrala platserna i den här studien behöver de diskuteras i relation till fritidshemmens verksamheter.

I avhandlingen används *plats* som benämning för lokalsamhällen, skolor, skolgårdar och byggnader. *Rum* används mer avgränsat, som benämning för rum inuti en byggnad, såsom exempelvis klassrum, men också som benämning för olika delar av skolgården, så kallade skolgårdsrum. *Rumsligheter* används för upplevelser och erfarenheter av plats, rum och sociala relationer. Det handlar alltså om beskrivningar och tolkningar av erfarenheter och upplevelser som är kopplade till vissa platser, rum och relationer. Detta innebär att rumsligheter konstrueras och att de kan förändras genom talet om, och synen på dem. Rumsligheter är därmed inte statiska utan föränderliga över tid.

Även om plats och rum används i en konkret mening i denna avhandling innebär inte det att plats och rum ses som statiska. Plats och rum ska i detta sammanhang ses som föränderliga på så vis att de förändras över tid och i relation till de människor som använder och förändrar dem. En plats kan exempelvis förändras genom att nya byggnader tillkommer, försvinner eller renoveras. Rum är också föränderligt på så vis att ett rums utformning med inredning och materialiteter kan

---

<sup>3</sup> Det finns sedan lång tid tillbaka många teoretiker som ägnat sig åt att tänka om plats och platsers betydelser för människor. Exempelvis kan den som är intresserad av att läsa mer om inflytelserika tänkare med fokus vid plats läsa vidare i: Kitchin, R., & Hubbard, P. (2010). *Key thinkers on space and place* (2nd ed.). London: SAGE. I boken återfinns beskrivningar av 66 stycken platsteoretikers arbete, inriktning och publikationer.

förändras. Rum och platser förändras alltså i en sociokulturell process tillsammans med de människor som på något vis använder, kontrollerar, har föreställningar om och talar om dem. Rumsligheter, ska i sig ses som ett sammanförande av de tre begreppen plats, rum och rumsligheter.

## Barn i fritidshem - trygga och otrygga platser

Sverige är ett litet land med stora kontraster. Sverige har totalt 290 kommuner som varierar i storlek, från Bjurholms kommun i Västerbottens län med 2372 invånare, till Stockholms stad med 984 748 invånare. Sveriges befolkning koncentreras till allt färre kommuner, vilket är en trend som förväntas fortsätta över tid (Statistiska centralbyrån [SCB], 2022).

De två landsbygdskommuner som undersöks i denna avhandling, givna de fiktiva namnen Graneby och Talleby, har genomgått avfolkning under åren 1981-2021. Statistiska centralbyråns beräkningar och prognos visar dock att Graneby kommun förväntas fortsätta tappa invånare under flera decennier framåt i tid, medan Talleby kommun förväntas öka sitt invånarantal (SCB, 2022). Statistiska centralbyrån genomför också statistiska mätningar av hur många barn i Sverige som lever med låg ekonomisk standard, det vill säga att hushållets inkomst är lägre än 60 procent av medianvärdet<sup>4</sup>. Medelvärde för Sverige är 19,6 procent vilket Talleby ligger över och placerar sig inom intervallet 19,7-26,9 procent, Graneby placerar sig ännu högre inom intervallet 27,0-46,4 procent (SCB, 2023a).

I den här avhandlingen utgörs undersökningskontexten av två fritidshem belägna i samhällen som befinner sig i en lokal periferi. Med lokal periferi menas:

att kommuner oftast har en centralort där politiska, administrativa, servicemässiga och kulturella funktioner är samlade. Där är också i regel majoriteten av kommuninvånarna bosatta. Men i många kommuner bor en icke obetydlig andel av befolkningen utanför centralorten ... kommunens ”lokala periferier” (Erlingsson m.fl., 2021, s.14).

---

<sup>4</sup> År 2019 låg gränsen för låg ekonomisk standard för en ensamstående person på 157 000 kronor, vilket motsvarar en disponibel inkomst på 13 000 kronor i månaden. För ett hushåll bestående av två vuxna och två barn låg gränsen på 385 000 kronor, eller 32 000 kronor i månaden i disponibel inkomst Hämtat från: <https://experience.arcgis.com/experience/3c95b37e1b6648cab40b4783e07491b6>. Hämtat datum: 2023-05-04

De barn som studeras i denna studie befinner sig i åldrarna 6–13 år. De bor på landsbygden och deltar i fritidshemmens verksamhet. Detta innebär att det är en avgränsad del av barns vardagsliv som studeras, nämligen vardagslivet inom skola och institution, och mer precist i fritidshemmet.

Barn vars föräldrar arbetar eller studerar har om de befinner sig i åldrarna 6-13 år rätt till plats i fritidshem (SFS 2010:800). Av barn i åldrarna 6–9 år deltar 84 procent i fritidshemmens verksamheter (Skolverket, 2019). Det finns dock en variation sett till hela landet, som är beroende av om barnen bor i stad eller på landsbygd. Det är vanligare att barn i pendlingskommuner nära storstad (90 procent), samt storstäder (86 procent), deltar i fritidshemmens verksamhet, än barn boende i landsbygdskommuner (75 procent) (SOU, 2020:34). Tidigare forskning om barns och ungas vardagsliv och utbildning har framför allt fokuserat urbana miljöer (Öhrn m.fl., 2018), vilket gör det intressant att istället vända blicken mot landsbygdens barn och deras vardag i fritidshem.

De strukturella förutsättningar och villkor som kan prägla landsbygdskommuner såsom exempelvis minskad befolkning och svårigheter att rekrytera personal med adekvat utbildning (Bergstrand, 2022; Erlingsson m.fl., 2021) avspeglas också i skolans verksamheter. Det föreligger nämligen skillnader avseende elevers skolresultat, beroende av om de går i en skola belägen på landsbygden eller i en skola belägen i en stad. Elever i skolor på landsbygden uppvisar sämre resultat än skolor i städer (Heller Sahlgren, 2021). Liknande utmaningar beskrivs också i internationella studier av utbildning i landsbygd (Fargas Malet & Bagley, 2022; Fuqua & Roberts, 2021).

Framför allt påverkar de ekonomiska förutsättningarna barns vardagsliv i skola och fritidshem. Nedskärningar, omorganiseringar, lokalbrist och uppskjutna renoveringar, formar vardagslivet tillsammans med de mänskliga relationer som barn är en del av i fritidshemmen. Barn i fritidshem och skola är känsliga för detaljer i de rum de vistas i. Tavlor kan upplevas som skrämmande, toaletter som obehagliga, korridorer som mörka och läskiga. Trånga utrymmen där det är stökigt och höga ljud kan också upplevas som jobbiga att vara i. Lokaler kommer ofta i skymundan då verksamheter för barn utvärderas (Beckman & Lundström, 2021). Lokaler spelar roll för hur verksamheten fungerar och barns upplevelser av trygghet och otrygghet. I en undersökning av Sveriges lärare framkommer att var

fjärde lärare anser att skicket på lokaler och inredning är dåligt. I störst utsträckning är det lärare i fritidshem som anser att lokalerna inte är anpassade för dess ändamål (Sveriges lärare, 2024).

I skolan inträffar händelser som barn upplever som otrygga oftast i korridorer, omklädningsrum eller på skolgården (Skolinspektionen, 2020). Vid inspektioner av skolor har det framkommit att elever berättar om en kaosartad tillvaro där ett hårt språkbruk har normaliserats (Skolinspektionen, 2024). När barn förflyttar sig mellan olika aktiviteter och mellan olika platser kan det finnas risk för att de blir utsatta för nedsättande kommentarer, kränkningar, hot och fysiskt våld från andra barn. Barn behöver därför tillägna sig strategier för att hantera varandra i skolans rum och vid förflyttningar. Vuxnas förhållningssätt och hanterande av relationsarbete i dessa förflyttningar varierar. Elever beskriver det som att en del lärare bryr sig och lyssnar men andra inte bryr sig alls (Beckman & Lundström, 2021). Trygghet är en av flera aspekter av ett skolklimat vilket utgörs av elevers, skolpersonals och föräldrars upplevelser av skolan. Hur enskilda barn upplever trygghet är beroende av de organisatoriska förutsättningarna i skolan (Folkhälsomyndigheten, 2019). Skolor där elever i hög grad känner sig trygga har en lägre förekomst av kränkningar. Arbetet för ett positivt skolklimat behöver innefatta hela skolan, all personal och verka främjande samt förebyggande. Det är ineffektivt att arbeta med kränkningar först då de upptäcks (Skolverket, 2022c). Fritidshemmets verksamhet kan därmed tänkas innehålla både trygga och otrygga platser beroende av hur förutsättningarna ser ut i verksamheten.

Många barn deltar i fritidshemmets verksamheter, även om det är färre barn som deltar inom landsbygdskommunerna. Det finns stora variationer i Sveriges fritidshem avseende vilken typ av lokaler verksamheten har tillgång till, personalens utbildning och antal, samt barngruppens storlek och sammansättning (SOU, 2020:34). Detta innebär att barns vardagsliv i fritidshem kan se ut på många olika sätt. Fritidshemmets verksamheter ska erbjuda likvärdig utbildning och omsorg (SFS 2010:800), men detta har visat sig variera stort mellan landets 4380 fritidshem (Skolverket, 2022a). Dessa variationer mellan fritidshemmets verksamheter är intressanta att undersöka, speciellt i förhållande till våld och utsatthet samt trygga och otrygga platser. En grundläggande aspekt av barns välmående är trygghet som också är en del av den omsorg som ska erbjudas barn i fritidshem.

Fritidshemmets innehåll har förändrats över tid. Hjalmarsson (2019) skildrar en utveckling där fritidshem och liknande verksamheter rör sig bort från den omsorg som tidigare präglade dem, och i stället utifrån skolan som norm fokuserar på individen och dess lärande. Lager (2015, 2019) menar att individualiseringsdiskursen skapar en spänning mellan det systematiska kvalitetsarbetets krav på dokumentation kring individen och fritidshemmets tradition av socialpedagogiskt lärande, där relationsarbete och socialt samspel ses som viktiga delar. Vidare visar Ackesjö m.fl. (2019) och Elvstrand och Lago (2020) att lärare i fritidshem balanserar mellan styrdokumentens krav och fritidshemmets traditionella värden. Holmberg (2017) beskriver att lärare i fritidshem behöver legitimera sin verksamhet genom dokumentation av aktiviteter i fritidshem. Aktiviteterna planeras utifrån styrdokumentens skrivningar vilket innebär att aktiviteterna måste ha ett syfte som överensstämmer med innehållet i styrdokumentet.

Holmberg och Börjesson (2015) fann att begreppet ”meningsfullt” används frekvent av Skolinspektionen för att förtydliga att fritidshemmen ska erbjuda barn en meningsfull verksamhet, men innebörden av begreppet meningsfullt definieras och problematiseras inte. Fritidshem och dess verksamhet påverkas också av normer och föreställningar kring arbetsuppgifter och vem som förväntas göra vad i en verksamhet. Detta beskrivs av Hjalmarsson m.fl. (2017), som visar att manliga fritidslärare upplever förväntningar på sig att agera på ett specifikt sätt, exempelvis att spela fotboll med barnen. Därmed verkar det finnas en kulturell bild av maskulinitet där omsorg ses som en feminin praktik.

Dessa studier beskriver sammanfattningsvis hur fritidshemmets innehåll förstås och praktiseras av lärare och personal. Det finns också studier som undersöker fritidshemmets roll i förhållande till skolan, samt som fokuserar på kvalitetsarbetet i fritidshemmet. Ludvigsson och Falkner (2019) beskriver ett obalanserat förhållande mellan personal i fritidshem och lärare i skolan, där de senare innehar högre status och mer makt än personal i fritidshem (se också Haglund & Boström, 2020; Norqvist, 2022; Perselli & Hörnell, 2019). Rektorer är inte involverade och insatta i fritidshemsverksamhet på samma vis som i skolverksamhet (Jonsson & Lillvist, 2019; Ludvigsson & Falkner, 2019). Detta kan innebära att fritidshemmets verksamheter inte ges de förutsättningar och den legitimitet som behövs. Enligt Haglund (2018) skapar hög personalomsättning, kollegor utan utbildning och för lite tid till planering, en situation där det inte finns förutsättningar att planera och

genomföra fritidsverksamhet med god kvalitet, vilket även Haglund och Boström (2020) visar.

Vidare har Hjalmarsson och Odenbring (2019) undersökt fritidshemmens kompensatoriska möjlighet i förhållande till barn som växer upp i social ojämlikhet. Resultatet visar att barns vardag i fritidshem kan verka utjämnande på så vis att personal ser till att det finns kläder och utrustning att låna ut, så att alla barn kan delta i aktiviteter. Verksamheten kan även fungera på ett kompensatoriskt sätt genom att erbjuda extra mellanmål. De kompensatoriska möjligheter som studien beskriver kan också visa sig betydelsefulla i förhållande till barns utsatthet och våld bland barn. Utanförskap och risk för att utsättas för nedsättande kommentarer eller annan kränkande behandling kan motverkas och förebyggas genom kompensatoriska åtgärder.

## Våld och utsatthet bland barn

”Skolan är ett miniatyrsamhälle för barn och unga i sig självt och speglar många av de problem som förekommer i samhället i stort” (Johansson m.fl., 2019, s.49).

Skolvåld förekommer i alla länder och påverkar många barn i deras vardag. Våldet sker oftast mellan barn, men det förekommer också våld där skolpersonal är involverade (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Det finns ingen enhetlig internationell enighet kring hur våld i skolan ska definieras och vad begreppet ska inkludera. Hur våld definieras är också beroende av den tid vi lever i och de sociala och kulturella sammanhang vi befinner oss i. Vanliga begrepp som använts för att begreppsliggöra våld är: aggressivitet, mobbning, direkt och indirekt våld, fysiskt våld, verbalt våld, trakasserier, relationellt våld, nätvåld och sexuellt våld (Hammarén, 2019). Skolvåld inbegriper fysiskt våld, psykiskt våld och sexuellt våld. Fysiskt våld omfattar slagsmål, kroppslig bestraffning och fysisk mobbning. Psykiskt våld omfattar verbalt och emotionellt våld, social exkludering och psykisk mobbning. Sexuellt våld omfattar sexuella handlingar utan samtycke, oönskad beröring, sexuella trakasserier och sexuell mobbning (UNESCO, 2019, s.10).

I denna text används våld som ett paraplybegrepp, som omfattar olika typer av våld och benämningar (såsom fysiskt, psykiskt, socialt, direkt, strukturellt och kulturellt våld). Våld kan innefatta en mängd olika typer av handlingar, både fysiska och psykiska, och kan också definieras och avgränsas på olika sätt. Våld förekommer även på olika nivåer i samhället och är mer eller mindre synligt. När det gäller utsatthet förstås det som en konsekvens av våldet och används för att fånga processer av våld bland barn (jmf. Johansson & Källström, 2019).

Övergripande definitioner av våld som ska omfatta barn i Sverige, återfinns i FN:s konvention om barnets rättigheter (SFS 2018:1197), Skollagen (SFS 2010:800) samt läroplanen (Skolverket, 2022b). De utgör juridiska definitioner av vad som avses med våld i förhållande till barn. FN:s konvention om barnets rättigheter trädde i kraft som svensk lag 1 januari 2020 (SFS 2018:1197). Konventionens artikel 19, punkt 1, klargör och definierar våld.

1. Konventionsstaterna ska vidta alla lämpliga lagstiftningsåtgärder, administrativa, sociala och utbildningsmässiga åtgärder för att skydda barnet mot alla former av fysiskt eller psykiskt våld, skada eller övergrepp, vanvård eller försumlig behandling, misshandel eller utnyttjande, inklusive sexuella övergrepp, medan barnet är i föräldrarnas eller den ena förälderns, vårdnadshavarens eller annan persons vård.

Konventionen om barnets rättigheter omfattar alla barn mellan 0–18 år (SFS 2018:1197, artikel 1). När det gäller barn som befinner sig inom fritidshemmets verksamhet finns det även skrivningar av våld att finna i Skollagens (SFS, 2010:800) 6 kapitel 3§, ”kränkande behandling: ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen (SFS 2008:567) kränker ett barns eller en elevs värdighet”. Diskrimineringslagens 1 kap. 4§ definierar vad som menas med diskriminering. Diskriminering kan ske genom direkt eller indirekt diskriminering, bristande tillgänglighet, trakasserier, sexuella trakasserier eller genom instruktioner om diskriminering. Denna typ av juridiska definitioner används i olika typer av policydokument, som vägledning för fritidshem och skola. Juridiska definitioner talar om hur det bör vara, vilket inte behöver betyda att det förhåller sig på det viset i fritidshem. I den här studien behövs därför ytterligare begrepp som hjälper till i förståelsen av våld.

Mobbning är ett begrepp som hänger samman med våld på så vis att mobbning också är våld, men våld kan vara mer omfattande än vad som definieras som mobbning. Definitioner av mobbning i skola diskuteras återkommande inom forskning och grundas ofta i Dan Olweus<sup>5</sup> arbete kring mobbning (Menesini & Salmivalli, 2017). Olweus (2010) beskriver mobbning som ett beteende med intention att åsamka skada eller obehag hos en annan individ. Mobbning är ett aggressivt beteende med vissa speciella karakteristiska drag, såsom upprepade handlingar och en asymmetrisk maktrelation (s.11). Senare mobbningsforskning har också arbetat med att utveckla Olweus definition (se exempelvis Thornberg m.fl., 2021), och det finns även forskning som utvecklat arbetet med att definiera mobbning genom att inkludera ungas egna definitioner av mobbning (Jeffrey & Stuart, 2019). I denna studie ses mobbning som en del av ett bredare spektrum av våld, och därmed undersöks inte mobbning specifikt och avgränsat utan som en del av det som kan beskrivas och upplevas som våld bland barn.

En definition som innefattar fler aspekter av våld är ”att omfatta samtliga handlingar eller situationer som leder till ett skolklimat där elever och lärare känner sig rädda eller otrygga” (Johansson m.fl., 2019, s.49). Vidare beskriver Lunneblad (2017) en användning av begreppet våld ”som ett samlingsbegrepp för situationer, där skolpersonalen beskriver hur en eller flera elever gjort våld på en eller flera elevers värdighet och integritet. Det kan vara handlingar som, slag, knuffar, hot, benämningar, ansiktsuttryck och utfrysning samt nedsättande kommunikation på sociala medier” (s.66). Avhandlingen tar sin utgångspunkt i dessa sätt att använda begreppet våld (Johansson m.fl., 2019; Lunneblad, 2017). Det innebär en relativt öppen definition, som kan inkludera olika situationer som upplevs vara våld ur barns och personals perspektiv.

Denna studie avser att undersöka våld och utsatthet, och en definition av vad detta kan innebära kan inte vara alltför snäv, eftersom det då också medför att jag på förhand har bestämt att vissa situationer inte kan vara våld och utsatthet, samt vilka situationer som kan vara våld och utsatthet. Upplevelser ter sig olika för olika personer, det som en person upplever som våld och utsatthet kanske inte är det för en annan. Avslutningsvis kan alltså konstateras att det finns flera olika sätt att definiera våld och utsatthet. Den förståelse jag valt möjliggör ett öppet förhållningssätt där våld och utsatthet kan studeras inom fritidshem.

---

<sup>5</sup> Se exempelvis Olweus (2013).



## Kapitel 3. Tidigare forskning

Tidigare forskning om barn, våld och fritidshem har sökts genom en narrativ litteratursökning med en hermeneutisk ansats (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014). Den hermeneutiska ansatsen innebär att arbetet med litteratursökning och författande av litteraturöversikt ses och utförs som en tolkande process. Det handlar om att skapa förståelse för ämnet, samt att försöka utvidga och fördjupa förståelsen genom att ta fram centrala arbeten inom området. Ansatsen gör dock inte anspråk på att skapa en heltäckande bild av forskningsområdet (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2014; Greenhalgh m.fl., 2018). Hammersley (2001) beskriver vikten av transparens i arbetet, vilket bör råda oavsett vilken typ av litteraturöversikt som genomförs.

Den forskning som sökts fram återfinns inom tre internationella forskningsfält *extended education, school violence, children's geographies*. *Extended education* innefattar forskning om fritidshem, fritidsgårdar, fritidsklubbar, särskilda program förlagda efter skoltid och liknande verksamheter. Barns fritids organiseras olika, internationellt sett, och verksamheterna benämns på olika sätt (se tex. Klerfelt & Ljusberg, 2018; Stecher, 2018). *School violence* omfattar forskning om våld som sker inom skola och i anslutning till skola. Forskningsfältet innefattar studier som inkluderar olika typer av våld såsom skolskjutningar, mobbning och sexuella trakasserier (Lunneblad, 2019). *Children's geographies* är ett forskningsfält med ett särskilt fokus på plats, rum och rumsligheter men det återfinns också ett intresse för barnets rättigheter och barndomsstudier där barn inkluderas (se tex. Holloway, 2014).

Vetenskapliga artiklar och avhandlingar har sökts i följande databaser: Education research complete; Educational Resources Information Center (ERIC); SwePub och tidskrifterna: *Children's Geographies, Ethnography & Education, Ethnography, International Journal for Research on Extended Education, Journal of School Violence*. Ytterligare relevanta artiklar har kunnat identifieras genom tidskrifters egna förslag på fortsatt läsning, samt genom att studera referenslistor. Avgränsning har skett genom att söka artiklar publicerade sedan år 2010. Särskild vikt har lagts vid att

söka artiklar där barn i åldrarna 6–12 år (fritidshemsålder) inkluderats i forskningen. Tidigare forskning har samlats i följande tre teman: Fritidshem och platsens betydelse; Våld bland barn i fritidshem och skola; Trygga och otrygga platser.

## Fritidshem och platsens betydelse

Då denna studie avser att studera våld och utsatthet utifrån plats och tid, har forskning ringats in som har undersökt fritidshem utifrån dessa olika perspektiv och som kan ha relevans för barns vardag i fritidshem. Larsson (2019) skriver i sin avhandling, som handlar om vardagsvåld och mobbning, att plats har en stor betydelse för det fenomen som ska studeras. ”Platsen där fenomenet uppenbarar sig har större betydelse för hur fenomenet benämns än det faktiska innehållet i fenomenet. Detta kan också få konsekvenser för hur fenomenet uppfattas” (Larsson, 2019, s.15). Våld och utsatthet bland barn i fritidshem sker och uppstår på en eller flera platser. Platsen i sig kan alltså ha betydelse för hur våld och utsatthet benämns och uppfattas. Platsen utgör därmed en viktig utgångspunkt för att förstå hur lokala förutsättningar och begränsningar kan ta sig uttryck i vardagen.

Förändringar av befolkning och arbetsmarknad på svensk landsbygd har undersökts i en avhandlingsstudie (Hedlund, 2017) som baseras på Svensk registerdata från Statistiska centralbyrån (SCB). I avhandlingen beskrivs att det har skett stora förändringar i Sveriges landsbygder under de senaste decennierna. Trots att Sveriges befolkning som helhet har ökat har befolkningen på många platser minskat till följd av att människor väljer att bosätta sig i större städer. Framför allt ungdomar och personer i arbetsför ålder väljer att flytta från landsbygden till städerna. Denna omflyttning skapar problem i de kommuner där befolkningen minskar. Det handlar till exempel om minskade skatteintäkter, åldrande befolkning och tomma hus som förfaller, men förändringarna tar sig uttryck på olika sätt beroende av plats. Förändringar i likhet med dessa sker också på landsbygder i andra europeiska länder (Hedlund, 2017).

Fargas Malet och Bagley (2022) visar i sin översiktsstudie av europeiska landsortsskolor att det finns likheter avseende utmaningar som skolor belägna på den svenska landsbygden möter. Hot om nedläggning av skolor är ett återkommande tema i studierna, likaså ekonomiska utmaningar, minskat

elevunderlag, svårigheter att rekrytera personal och hög arbetsbelastning. Författarnas genomgång av studier påvisar också behov av att utveckla teoretiseringen inom forskningsfältet, samt att barns egna upplevelser och beskrivningar behöver undersökas i framtida studier.

Fritidshemmets verksamhet har studerats utifrån fokus på bland annat: relationen mellan stad och landsbygd (Andishmand, 2017), institutionell plats (Lager, 2020), samt hur fritidshemmet som verksamhet förstås i relation till skolan som plats (Lago, 2017). Genom ett etnografiskt fältarbete undersökte Andishmand (2017) tre fritidshem belägna i en förort, en tätort och en landsort. Fritidshemmet i förorten präglades av stora barngrupper, vilket fick till följd att relationer mellan personal och barn, samt relationer mellan barn, påverkades negativt. Personalen i fritidshemmen i förort och tätort beskrev att deras arbete präglades av övervakning och tillsyn. Fritidshemmet på landsorten beskrevs ha en tydlig struktur och fungerade som en mötesplats för de barn som befann sig inom verksamheten. Fritidshemmet i landsort hade goda materiella förutsättningar och resurser, pedagogerna hade tid för samtal och planering av verksamheten. Dock visade det sig att detta inte skedde utifrån styrdokumentens uppdrag om att komplettera utbildningen i skolan, eftersom det inte förelåg någon samverkan mellan fritidshemmets och skolans lärare. Personalen var inte heller utbildade fritidshemslärare. Andishmand menar att boendesegregation och det fria skolvalet bidragit till minskade möjligheter att ge barn en likvärdig utbildning. Bilden av ett fritidshem där barn möts och ges möjlighet att fördjupa förståelsen för människors olika sätt att tänka och vara, verkade inte stämma överens med hur det såg ut och fungerade i praktiken. De undersökta fritidshemmens lokala sammanhang, socioekonomiska omständigheter och etniska sammansättning hade stor inverkan på interaktionen mellan barn och personal. Detta menar Andishmand riskerar att reproducera skillnader på en strukturell nivå i barnens liv.

Lager (2020) kunde i sin etnografiska studie av 12 fritidshem urskilja tre olika typer av institutionella platser kopplade till tid, rum och relationer, som hon benämner: det övergivna fritidshemmet, det aktivitetsstyrda fritidshemmet, och det gemenskapande fritidshemmet. Det övergivna fritidshemmet karakteriserades av att barnen själva valde innehåll och aktiviteter, med knapphändigt stöd från lärarna. Lärarna hade inte tid eller utrymme för förberedelser och ingen energi till att göra meningsfulla saker med eller för barnen. Det rädde brist på kontinuitet i personalgruppen. Förväntningarna på barnen var oklara, vilket gjorde dem osäkra

och oroliga, och detta kunde leda till våld och utagerande bland barnen. Det aktivitetsstyrda fritidshemmet karakteriserades av att några av personalen i arbetslagen hade akademisk examen, och flera var anställda som assistenter. Personalen var de som planerade och ledde olika aktiviteter, men barnen gavs viss möjlighet att påverka aktiviteterna. Fritidshemmet hade inga egna lokaler, men tillgång till många av skolans rum under eftermiddagarna. I personalgruppen fanns några individer som intresserade sig för barnens perspektiv, men inte alla. Variationen i bemötande ledde till en osäkerhet för barnen, där de ibland gavs möjlighet att påverka sin situation och ibland inte. Det gemenskapande fritidshemmet karakteriserades av goda förutsättningar. Fritidshemmet hade egna lokaler och personalen arbetade aktivt, stöttande och utmanande med barnen. När barnen kom till fritidshemmet visste de vad som förväntades av dem. Barnen hade möjlighet att påverka aktiviteterna i fritidshemmet. Det fanns ett pågående samspel och en dialog mellan barn och personal. De flesta i personalen hade en akademisk utbildning. Sammanfattningsvis visade analysen att de tre typerna av institutionella platser konstruerar olika möjligheter för barns aktörskap, aktiviteter och välmående.

I en annan studie där fritidshemmet som plats studerats, men med fokus på hur barn och vuxna beskrev plats och tid, visar Lago (2017) att plats, men också tid, är en viktig faktor för att skapa ordning i fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. Studien baseras på empiri från deltagande observationer i en förskoleklass och en årskurs ett där Lago utgått från de delar av empirin där fritidshemmet omnämns. Lago visar att vuxna och barn berättar om olika betydelser av plats och tid. För vuxna var schemaläggning och klocktid centralt. Platsen förändrades genom klocktid, från förskoleklass till fritidshem eller tvärtom. För barnen var själva klocktiden inte central, utan för dem handlade det om förflyttning mellan olika rum och byggnader. Upplevelsen av platsen förändrades alltså genom förflyttning. Lago menar att detta kan förstås som att barn och vuxna har olika perspektiv när de talar om verksamhet och aktiviteter i skolan, och de har också olika förväntningar på de aktiviteter som genomförs.

Sammantaget visar de presenterade studierna att plats har betydelse för barns vardag. Men här ska också nämnas att platsens betydelse för fritidshemmets verksamheter hänger samman med de varierande förutsättningar som finns i fritidshemmen i Sverige. Det finns stora skillnader mellan fritidshem vad gäller utbildningsnivå bland personalen (Andersson, 2023), storlek på barngrupp och

antal barn per personal (Elvstrand & Andishmand, 2020). Sveriges fritidshem skiljer sig också avseende lämpliga och för verksamheten anpassade lokaler (Grewell & Boström, 2020). Dessa skillnader påverkar kvaliteten i fritidshem vilket Andersson (2023) beskriver:

Ett barn kan alltså undervisas och vistas i ett fritidshem med en (1) legitimerad lärare och 19 ”andra”, för att sedan byta till ett annat fritidshem där sammansättningen är den omvända, där båda dessa fritidshem faller inom ramen för vad som är gångbart med nuvarande lagutrymmen – men där den sammantagna kvaliteten av den samlade personalen är åtskilda sett till de olika attributen (Andersson, 2023, s.103).

Fritidshem där personalen inte har adekvat utbildning, där det är en hög personalomsättning och för lite tid till planering, skapar en situation där det inte finns förutsättningar att planera och genomföra fritidsverksamhet med god kvalitet (Haglund, 2018; Haglund & Boström, 2020).

Brister i kvaliteten kan också handla om att vissa fritidshem inte lyckas erbjuda ändamålsenliga lokaler. Många fritidshem bedriver verksamhet i lokaler som är underdimensionerade, vilket kan skapa trängsel. Det är inte heller ovanligt att fritidshemmens verksamheter har tillfälliga lokaler eller byter mellan olika lokaler (Grewell & Boström, 2020). Sådana bristfälliga strukturella villkor och förutsättningar som beskrivits ovan riskerar också leda till att personal i fritidshem börjar styra barnen hårdare för att hantera vardagen (Ludvigsson & Falkner, 2019). Samtidigt, kan en hög grad av struktur och styrning bidra till att barns aktörskap begränsas (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Den fysiska platsen, såsom kommun, skola, fritidshem, samt lokaler, miljöer och resurser som fritidshemmen har tillgång till, har därmed stor betydelse för hur barns vardag tar sig uttryck i fritidshemmen. Slutligen kan sägas att det finns olika aspekter av kvalitet i fritidshem och här har jag valt att lyfta fram några aspekter som blir relevanta i relation till denna studie. Nedan kommer nu studier presenteras som har undersökt våld bland barn i fritidshem och skola.

## Våld bland barn i fritidshem och skola

### Fritidshem

En av få studier som har undersökt våld och utsatthet bland barn i fritidshem i Sverige är Hjalmarssons och Odenbrings (2023) studie av skriftlig dokumentation från gruppsamtal mellan personal i fritidshem. Resultaten visar att personalen i studien såg ett behov av ett bättre samarbete mellan elevhälsoteam och fritidshemspersonal. Personalen beskrev också att mobbning inte upphör vid byte av lokal och plats eller när barnen kommer till fritidshemmet. Personalen identifierade ett behov av att finnas närvarande på skolgården under barnens raster och inomhus i skolans korridorer. Vidare framkom det att personalen önskade följa barnen och lära sig mer om deras relationer och interaktioner med varandra, för att på så sätt kunna identifiera och hantera situationer av trakasserier, våldsamma handlingar och mobbning i vardagen. Personalen såg också ett behov av att vara närvarande och engagerade. De beskrev vikten av att vara involverade i barnens lekar och de såg ett behov av att reagera och agera när barn inte respekterar regler eller ignorerar vad vuxna säger. Vidare beskrevs behovet av att identifiera kritiska områden inom fritidshemmets olika miljöer, såsom skolgård, matsal och omklädningsrum. I arbetet med att identifiera dessa kritiska områden sågs barnens egna perspektiv som viktiga att beakta, genom att tala med barnen och lyssna på deras tankar om otrygga platser och kamratrelationer. Författarna påvisar bland annat avsaknaden av ett enhetligt arbete för att stödja barnen och skapa varaktig omsorg. De understryker vikten av fortsatt forskning inom detta ännu mycket begränsade forskningsfält och föreslår bland annat etnografiskt fältarbete med observationer, samt intervjuer med barn, utifrån frågor om mobbning och utsatthet.

Några ytterligare studier har belyst aspekter av våld och utsatthet i fritidshem (Lago & Elvstrand, 2019; Ljusberg, 2018). Lago och Elvstrand (2019) beskriver fritidshemmet som en pedagogisk och social arena där eleverna ges möjlighet att påverka sina sociala relationer i elevinitierade och frivilliga former av aktiviteter, vilket kan ge både positiva och negativa följder. Elevernas möjlighet till inflytande i fritidshemmet kan ses som positivt, men i de fall då socialt relationsarbete misslyckas finns det en risk för utsatthet bland barnen. En aktivitet som vid snabb anblick verkar oproblematisera kan visa sig exkluderande för vissa barn. Lago och Elvstrand visade att lärares deltagande i elevers aktiviteter ofta var sporadiska,

vilket blev problematiskt eftersom detta kunde medföra att exkludering av barn inte upptäcktes. Exkludering visade sig förekomma i form av villkorat deltagande, osynliggörande och avvisande handlingar.

Ljusberg (2018) visar att lärare i fritidshem lämnade över ansvaret till eleverna att lösa konflikter och det fanns en föreställning om att barnen bäst kunde lösa konflikterna på egen hand. Ljusberg visar liksom Lago och Elvstrand (2019) att lärarna i fritidshemmet höll sig i bakgrunden vid elevernas aktiviteter, vilket bidrog till att bevara traditionella könsroller genom typiska pojk- och flicklekar. Det visade sig också att lärarna ibland direkt understödde denna typ av lekar. Barnen, oftast pojkar, tillägnade sig makt och status genom att slåss, vilket också var ett sätt att lösa konflikter. Lago och Elvstrand (2019) menar att vi vet relativt lite om relationsskapande och utsatthet i fritidshem. Det behövs mer kunskap om elevers förståelse och tolkning av situationer där social exkludering sker. Med andra ord behövs mer forskning om barns egna perspektiv på social exkludering i fritidshem.

## Våld bland barn i skola - en internationell utblick

Det finns få studier som undersöker våld och utsatthet bland barn i fritidshem, men barn i fritidshem är också barn som går i skolan. Fritidshemmet är en del av skolans verksamhet och därmed är forskning om våld och utsatthet i skolan relevant att ta del av för att försöka förstå hur forskningsområdet hittills har utvecklats. Internationellt sett har forskning om mobbning och våld i skolsammanhang genererat ett stort antal vetenskapliga artiklar<sup>6</sup>. Övervägande del av denna forskning har utförts i USA, Storbritannien och Australien (Lunneblad, 2019). Våld bland barn i skola beforskas också genom studier som fokuserar på skolklimat (Thapa m.fl., 2013).

I en kvalitativ analys av 132 elevtexter, producerade vid en grundskola i Texas, undersöks hur eleverna beskriver upplevelser av våld. Analysen visar att många elever beskriver våld som vanligt förekommande i deras liv, eller som något som berör allas liv. Våldet förekom överallt, i skolan, köpcentret, i filmer och på nyheterna. Texterna visade också att förekomsten av våld i elevernas liv

---

<sup>6</sup> Exempelvis genererar en databassökning i Education research complete 15 136 antal träffar på sökorden: bully or bullying or bullied or bullies AND school\*. Den äldsta artikeln är publicerad år 1891.

normaliserar våldet och gör det svårare att identifiera. Eleverna uttryckte också känslor av maktlöshet och hjälplöshet över att inte kunna hjälpa vänner som blivit utsatta eller rädslos efter att ha blivit utsatta för våld. Hjälplösheten handlade också om att lärare inte ser allt som sker och att det redan är för sent när de upptäcker våldet. Eleverna såg våldet som fel och att det skadar andra personer, inte bara de som blir direkt utsatta utan också de som ser våldet (Gummelt, 2018).

I en jämförande studie av ungas erfarenheter av genusbaserat våld i Mexico, Bangladesh och Kanada genomfördes fokusgruppsintervjuer med elever. Intervjuer från samtliga länder visar att eleverna beskrev återkommande erfarenheter av direkt genusbaserat våld. Eleverna uttryckte att de önskar diskutera konflikter och våld utifrån genusrelaterade aspekter. De vill diskutera oftare och mer fördjupat i klassrummet för att lära sig mer och för att prata om potentiella lösningar. Eleverna vill att lärarna lyssnar till deras perspektiv vid konflikter och inte är för snabba med att döma dem. Det fanns också önskemål om att skolpersonal i högre utsträckning övervakar korridorer och skolgården, ingriper för att skapa trygghet samt att de som utsätter andra för våld straffas (Bickmore & Kishani Farahani, 2022).

En annan studie genomförd i USA undersöker mobbning genom familjeintervjuer. Mobbningen skedde till största del i skolan. Barnen som blivit mobbade berättar att de kände sig avvisade, ledsna, arga, frustrerade och rädda (jmf. Hamelin Brabant m.fl., 2016). Föräldrarna var de som gav barnen stöd i första hand, därefter vänner, släktingar och till en mindre del angavs skolpersonal ge stöd. Barn som upplevde att de fått stöd kände sig lättade och tröstade. Författarna menar att lärare och skolpersonal behöver få stöd från rektorer om hur de kan lyssna på barn och stödja dem. De behöver implementera strategier för att skapa ett skolklimat där barn känner sig trygga (Sterling Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014). Barn som upplever att de har socialt stöd från deras lärare uppfattar också skolan som tryggare, detta visar en studie genomförd i Chile (López m.fl., 2017).

Vidare visar en studie av konflikter och våld bland grundskolebarn i Danmark att våld ibland förekommer på en subtil nivå som kan vara svår att upptäcka för personal i skolan. Det kan handla om social exkludering till följd av hudfärg, etnisk härkomst, sätt att tala och föra sig (Jensen & Vitus, 2019). I en kanadensisk studie visar detta sig genom att barnen beskriver att de inte blev inbjudna till födelsedagskalas och andra sociala sammanhang (Hamelin Brabant m.fl., 2016).

Utsatthet som sker på ett subtilt sätt kan också handla om att barn sprider ut sig runt ett bord i skolmatsalen så att det inte finns plats att sitta (Sterling Honig & Zdunowski-Sjoblom, 2014; jmf. Hakim, 2021).

I en etnografisk studie av mobbning bland grundskolebarn i Israel analyseras barnens interaktioner som visar att det sker en kollektiv social konstruktion kring att en elev ses som äcklig vilket formar mobbningen. Detta skapar ett kollektivt avvisande av den mobbade eleven och det förväntas av kollektivet att visa deras avsky för eleven som mobbas. Författaren menar att mobbning behöver observeras och teoretiseras omsorgsfullt. För att kunna göra verklig skillnad i barns vardag behöver vuxna lyssna till barn som blir mobbade (Hakim, 2021).

I en studie genomförd i Burundi undersöks barns upplevelser av direkt och interpersonellt våld i skolan. I barnens beskrivningar framkommer att barnen använder nedsättande namn till varandra, skvaller, och fysiskt våld. Observationer visar exempel på barn som puttar varandra av bänkar och faller krokben för varandra. De visar också barn i slagsmål med händer, pinnar, skor eller stenar. Barnen själva förklarade konflikterna med att de var uttråkade, men det förekom också stölder av skolmaterial och mat till följd av fattigdom eller avundsjuka. Det framkom fem olika strategier som barnen använde för att hantera våldet och reducera utsattheten för ytterligare och kommande våld. 1. Våld bemöts med våld, 2. Lugna ner situationen och försöka lösa situationen fredligt, 3. Ta hjälp av lärare eller andra vuxna, 4. Undvika situationer där våld kan uppstå, 5. Acceptera våldet för att inte göra det värre. Författarna beskriver dessa strategier som ett kollektivt delat sätt att förstå och hantera våld, en inlärd våldslogik som speglar både utsatthet och aktörskap (Hendriks m.fl., 2020).

## Våld bland barn i svensk skola

Under de senaste åren har en hel del forskningsbaserad litteratur och artiklar publicerats som behandlar området våld, trakasserier och utsatthet inom svensk skola (se t.ex. Forsberg & Horton, 2020; Forsberg & Thornberg, 2016; Hammarén, 2019; Lunneblad, 2019; Lunneblad m.fl., 2017; Odenbring & Johansson, 2019a; Sjögren, 2020). Odenbring och Johansson (2019a) beskriver att synen på vad som är våld inom skola har förändrats över tid. Deras studie visar att våld såsom vardagsvåld, skojbråk, sexuella trakasserier, rasism och eskalerande konflikter var

påtagligt närvarande i de ungas skolvardag. I en annan studie visar författarna (Odenbring & Johansson, 2019b) en hög förekomst av vardagsrasism bland högstadiungdomar på en landsortsskola. De fann att det skapades skarpa gränser mellan oss och dem, särskilt bland ”de svenska” pojkarna som i sitt tal om gruppen invandrarungdomar använde språket på ett rasistiskt sätt. Det fanns en ovilja bland ungdomarna att blanda de olika grupperingarna och det användes öknamn. Spänningar och konflikter som förekommer i samhället levs på så vis ut i olika mikrosituationer. Det är därmed viktigt att situera skola och ungdomars vardagsliv i den socioekonomiska och politiska sammanhang som de är en del av.

Odenbring och Johansson (2020) undersöker skojbråk och våld bland pojkar i nionde klass. Studien visar att pojkarna genom att använda öknamn eller homofobiska benämningar på varandra retades och skojbråkade med varandra. Detta beteende blev ett sätt att bygga hierarkier mellan olika grupper av pojkar. Författarna fann en tunn gräns mellan vad som var ett skämt och vad som var trakasserier, vilket vidmakthöll könshierarkier. Pojkarna i studien verkade uppskatta många delar av de skojbråk som pågick, men ibland visade det sig att det som varit en lek slog över i maktlek och våld. Det fanns en tendens att trivialisera vardagsvåld, vilket medförde svårigheter att veta när den tunna gränsen passerats. Studiens resultat väcker frågor om vikten av att förstå och känna igen olika former av våldsamt beteende och könade normer i skola.

I en studie (Odenbring & Johansson, 2019c) av flickor med minoritetsbakgrund, visade det sig att flickorna dagligen utsattes för sexuella trakasserier i den grundskola som studerades. Misogyni uttrycktes genom ord såsom hora och slampa, vilket uttalades återkommande i skolmiljön. Flickornas kläder kommenterades och omnämndes bland annat som orrebyxor<sup>7</sup>. Detta påvisar symboliskt våld och social kontroll av flickor, vilket innebär att flickorna i studien var begränsade kring vilken typ av kläder de kunde välja att använda.

I en annan studie visade det sig att skolpersonal hade ett ambivalent förhållningssätt till hanteringen av våld och konflikter mellan elever. De talade å ena sidan om tilltro till dialog, men å andra sidan om de krav samhället har på lag och ordning (Lunneblad & Johansson, 2019). Lunneblad m.fl. (2017) visar att professionella i skola ofta förklarar våld som individuella problem som bör

---

<sup>7</sup> Orrebyxor är ett slanguttryck. Orre betyder slampa.

åtgärdas genom individuella insatser. Hellfeldt m.fl. (2014) visar i sin studie att andra faktorer än personlighetsrelaterade egenskaper hos elever kan påverka mobbning, och att elevers positioner inte är fasta utan rörliga, vilket innebär att elever kan röra sig in i och ut ur en utsatt position. Författarna understryker att kontexten är viktig att undersöka, då mobbning sker inom ett större sammanhang av värderingar, normer och interaktioner.

Forskning om elevperspektiv på mobbning inom den svenska grundskolan (barn i åldrarna 10–15 år) har relevans i förhållande till barn i fritidshem. Forsberg och Thornberg (2016) visar att den sociala representationen av mobbning kan tolkas som en komplex process där skolbarn positionerar sig själva och andra i termer av social inkludering/exkludering och social dominans/underordnad. I studien framkommer att mobbning normaliserades av eleverna, och den som utsattes för mobbning ansågs udda och själv som ansvarig för att bli mobbad. Eleverna i studien uttryckte att mobbning sker på grund av överträdelser av sociala normer såsom: könstillhörighet, etnisk härkomst, funktionshinder och sexuell tillhörighet. Forsberg och Horton (2020) menar att det inte är möjligt att förutsäga vem som kommer att bli utsatt för mobbning, men när elever själva beskrev anledningar till mobbning nämndes exempelvis att betraktas som ful eller snygg, bra på något eller dålig på något, för högljudd eller för lågmäld. Författarna konstaterade att mobbning är socialt och kontextuellt bunden, vilket också beskrevs av Strindberg och Horton (2022).

Sjögren (2020) undersökte åskådarbeteenden (kvantitativ metod, webbenkäter) vid kränkningssituationer bland elever. Resultatet visar tre olika beteenden hos åskådare: åskådare som assisterar eller förstärker de som utsätter; åskådare som försvarar de som blir utsatta; åskådare som förblir passiva. Åskådare som förstärker de som utsätter uppvisade också ett moraliskt oengagemang. Resultaten visar att åskådarbeteenden kan påverkas av karakteristiska drag på individnivå, men också av den sociala miljön. Det handlar alltså om ett komplext fenomen som inte ska ses som isolerade handlingar mellan de personer som utsätter och de som blir utsatta. Sjögren visar också att lärarens engagemang har betydelse för elevernas nivåer av oengagemang. När lärare inte ingriper vid situationer av kränkningar uppvisar eleverna högre grad av mobbning och moraliskt oengagemang.

Forsberg m.fl. (2014) fann liknande roller bland åskådarna i sin studie (assistera vid mobbningen, stödja mobbaren, agera outsider genom att passivt observera eller gå därifrån, samt försvara offret). Författarna visar att åskådare sällan tar rollen som försvarare av offret. Studien synliggör ett komplext tillstånd av situationella processer, där relationer och vänskap får betydelse för hur åskådaren kommer agera. Konfliktfyllda motiv kring hur en åskådare ska agera kan också framkalla moralisk stress hos elever. Studiens resultat visar också att åskådarens reaktioner kan kopplas till moraliskt oengagemang. I de fall då offret inte betraktades som en vän av åskådaren, fanns risk för att denne inte skulle agera. Det kunde handla om att skydda vänskapen med den som mobbade, eller att lägga skulden på offret. Forsberg m.fl. menar att åskådarnas agerande måste förstås som ett gruppfenomen där de flesta elever är involverade i mobbning. Vidare menar författarna att vänskapslojaliteter och sociala hierarkier måste utmanas och lärare behöver hjälpa eleverna att förstå den skada som mobbning orsakar.

Strindberg m.fl. (2020a) visar vidare att de som mobbade ansågs vara coola personer med hög social status. Denna höga status attraherade andra elever till att vara en del av mobbningen, genom att assistera eller förstärka. På så vis kunde dessa åskådare, genom att förknippas med mobbaren, höja den egna statusen och minska risken för att själva bli socialt exkluderade och mobbade. En elev som sågs som cool hade större möjligheter till inflytande över sitt vardagsliv i skolan. En maktfylld position kunde ge privilegier, såsom att få andra elever att göra saker åt den i maktposition. På så vis är coolhet och mobbning relaterade till inkluderings- och exkluderingsprocesser. Vidare beskriver Strindberg m.fl. (2020b) att rädslan för att hamna utanför kan vara en stor anledning till att elever väljer att avstå från att intervensera till försvar av den som blir utsatt, vilket även Sjögren (2020) visar i sin studie. Utifrån tidigare forsknings rekommendationer finns det alltså goda skäl att studera våld och utsatthet på olika nivåer och utifrån olika sammanhang.

## Trygga och otrygga platser

I en rad studier (Klerfelt & Haglund, 2014; Mulryan-Kyne, 2014; Vaillancourt m.fl., 2010; Zumbunn m.fl., 2013) har barns upplevelser och erfarenheter av platser som trygga och otrygga undersökts. Studier av hur barn använder och talar om platser utomhus och inomhus visar att skolgården (Lago & Elvstrand, 2019; Larsson & Rönnlund, 2021; Rönnlund, 2013) och matsalen (Berggren m.fl., 2020;

Horton & Forsberg, 2020; Tørslev m.fl., 2017) framträder som centrala platser där det finns risk för otrygghet bland barn.

I en kvalitativ metastudie undersöks barns perspektiv på raster i skolan (Massey m.fl., 2020). I studien beskrivs förekomst av betydande nivåer av mobbning, slagsmål och konflikter under barns raster i skola. Massey m.fl. (2020) pekar på ett växande behov av att utforska den sociala dynamiken under raster. I en studie av svenska elevers perspektiv på skolklimat undersöks elevernas beskrivningar av att söka hjälp i samband med situationer som upplevs som otrygga. Eleverna i studien var i åldrarna 7–15 år och deltog i fokusgruppsintervjuer. Studien visar att elevernas upplevelser av hjälpsökande och trygghet i skolan påverkas av lärarnas tillgänglighet under rasterna. Eleverna ansåg att lärare behöver vara uppmärksamma och tillgängliga nära de områden där eleverna vistas under rasterna. Eleverna beskrev också att relationer till lärare påverkar huruvida elever ser sig kunna söka hjälp i otrygga situationer eller inte. Lärare som erbjuder elever en nära och stödjande relation ses också som potentiella hjälpare (Forsberg m.fl., 2023).

En studie genomförd i Storbritannien som fokuserar på barns lektid innan och efter skolan visar att det barnen såg som den viktigaste uppgiften för vuxna är att hålla barnen trygga. Vidare visar studien att en del regler och restriktioner som skapas utifrån rutiner som inte tar barns delaktighet i beaktande (Mroz & Woolner, 2020). Barns behov av stödjande vuxna under raster framkommer också i en kanadensisk studie som genomförts på fyra grundskolor (förskola till och med årskurs sex). Uteblivet stöd verkade komplicera barnens möjlighet att leka och interagera med varandra, och riskerar att resultera i dysfunktionella mönster såsom isolering, exkludering, utsatthet och ensamhet (McNamara m.fl., 2015).

Lago och Elvstrand (2019) studerar social exkludering bland barn i fritidshem. Författarna fann att skolgården var en plats där det finns risk för att elever är ensamma under en längre tid. I studien observerade de utomhusvistelser på skolgården. Vid ett tillfälle observerades ett barn som gick omkring i 35 minuter utan att delta i någon av aktiviteterna och utan att interagera med de andra barnen. Flera situationer observerades också där barn ignorerades och inte var synliga för lärare. Författarna noterar att det finns en risk för att lärare inte uppmärksammar att barn är ensamma under långa perioder. I en annan studie med fokus på fritidshemmet visar Klerfelt och Haglund (2014) att fritidshemmets platser kan

upplevas som otrygga av barn. En av de platser som användes under fritidshemstiden var fotbollsplanen. Det visade sig att barnens lek på fotbollsplanen, med frånvaro av vuxna, innebar ett överlämnat ansvar för reglering och förhandling om leken. Ansvaret försköts till barnen själva, vilket medförde att en del barn undvek fotbollsplanen, eftersom de kände sig otrygga där.

I en studie av Vaillancourt m.fl. (2010) studeras barns upplevelser av mobbning och trygghet i skolan. De fann att lågstadielever som kände sig otrygga i skolan upplevde skolgården och rastmiljöer som särskilt otrygga. Författarna understryker ett behov av att skolpersonal är medvetna om platser i skolområdet som upplevs som otrygga av elever (jmf. Bickmore & Kishani Farahani, 2022). I en annan studie av Zumbrunn m.fl. (2013) undersöks elevers uppfattningar om konflikter mellan barn. Barnen fick lättlästa kartor över skolområdet och instruerades att markera de tre platser som var mest gynnsamma och trygga för vänskap och samma antal områden som var mest otrygga och där det fanns risk för bråk. Barnen fick också skriva ner varför de trodde att de skulle komma överens i de markerade områdena. De områden som identifierades som konfliktbenägna var lekplatsen, toaletterna och matsalen. I sina reflektioner över orsakerna till konflikter på dessa platser berättar eleverna att det förekom verbal aggression, brott mot regler, bråk mellan barn, fysisk aggression, frånvaro av lärare, för mycket buller, för många barn på samma plats och att det blev bråk om lekmaterial.

I andra studier undersöker forskare betydelsen av skolgården som plats för lärare och barn. I en litteraturbaserad artikel diskuteras erfarenheter av skolgården (Mulryan-Kyne, 2014). Författarna beskriver skolgårdsmiljön som en relativt oreglerad plats där elever ägnar sig åt aggressiva aktiviteter, till exempel mobbning. I andra studier beskrivs skolgården som strukturerad (Rönnlund, 2013) där områden skapas för aktiviteter, men en del av skolgården, i skogen, erbjuder utrymme för fri lek. Larsson och Rönnlund (2021) jämför svenska och franska pedagogers uppfattningar om den vardagliga användningen av skolgården. Svenska pedagoger talade om vikten av fysisk aktivitet, och såg det som viktigt att barnen var involverade i rörelse och aktivitet för att undvika konfrontationer med varandra. Franska pedagoger framhöll barns behov av avkoppling och lugn. Skolgården beskrevs vara ett reglerat utrymme, av både svenska och franska pedagoger. Barnen ska vara utomhus under rasterna och det lekmaterial och de områden de kan använda bestäms åt dem av personalen. Tid används också som

en reglerande faktor för att bestämma hur länge och vid vilka tidpunkter skolgården kan användas.

Det är relativt vanligt att fritidshem har tillgång till gymnastiksal och genomför aktiviteter där regelbundet. I en studie av Langager och Spencer-Cavaliere (2015) undersöktes fritidsaktiviteter för barn inom så kallade after-school programs. Inom dessa after-school programs erbjöds olika aktiviteter för barnen, bland annat aktiviteter i gymnastiksal. Barnen i studien beskrev att de undvek att gå till gymnastiksalen på grund av tidigare erfarenheter där äldre barn hade tagit deras gymnastikutrustning, exempelvis bollar och hockeyklubbor. Vidare berättade barnen om erfarenheter av att ha blivit retade, utsatta för ryktesspridning, mobbning och bråk mellan barn under fritidsaktiviteterna. Som ett resultat av detta valde flera barn att avstå från att delta i fritidsaktiviteterna.

En annan plats med relevans för fritidshemmet är skolmatsalen, som i många fall används av fritidshemmen vid måltider som frukost och mellanmål. Horton och Forsberg (2020) intresserar sig för skolmatsalen som plats och vad det är som gör att en del elever upplever skolmatsalen som otrygg. Skolmatsalen karakteriseras ofta av hög ljudnivå och att det samlas stora elevgrupper i olika åldrar. Antalet vuxna personer är få i förhållande till gruppen barn och utrymmet är begränsat, liksom antalet sittplatser. Det finns också begränsningar vad gäller tiden som eleverna får vistas i matsalen.

Berggren m.fl. (2020) har studerat barns erfarenheter av skolmatsalen och skollunchen. Barnen i studien berättade om hög ljudnivå i matsalen, samt konflikter och ordväxlingar mellan barn. De beskrev att interaktionen mellan barn i skolmatsal, hall och matkö kunde utgöra en risk för utsatthet i form av att bli mobbad, retad, knuffad mot väggen eller bli slagen. Vidare beskrev barnen att detta gav upphov till känslor av oro och rädsla, och för en del även besvär såsom magont och huvudvärk. Horton och Forsberg (2020) beskriver vidare betydelsen av sociala aspekter på barnens upplevelser, men också aspekter av den omgivning och struktur som barnen omges av i skolsammanhang. Sociokulturella normer relaterade till kön, kropp och sexualitet, kom till uttryck i skolmatsalen och även i övriga skolsammanhang. Barnen i studien berättade om upplevelser av sexuella trakasserier eller av att bli kallad ”fet”, ”äcklig”, och att de utsatts för exkludering, förolämpningar, blivit retade, spottade på, slagna, sparkade. Några av eleverna beskrev att de kände rädsla för att vissa personer skulle dyka upp, personer som

mobbat dem tidigare. Liknande resultat presenteras av Tørslev m.fl. (2017) som skriver att barnen i studien önskar äta på en trygg plats. Platser, rum och utrymmen inom fritidshemmets verksamhet kan alltså uppfattas på olika sätt, som trygga eller otrygga. De kan också användas på olika sätt beroende på hur tid, rum och relationer samkonstrueras, vilket skapar olika vardagsliv för barn. Det kan därmed finnas en risk för att våld sker på vissa platser, såsom exempelvis i skolmatsalen, hallen eller matkön.

## Avhandlingsarbetets relevans

Sammantaget har forskning visat att barns vardag i fritidshem och skola innefattar att vistas på både trygga och otrygga platser, vilket kan medföra risker att utsättas för våld. Barn kan uppleva vissa platser som otrygga, både inne i skolbyggnader (gymnastiksal, cafeteria, korridor, matsal och toaletter) och utanför (skolgård, skog, och under raster). Flera studier har efterlyst ytterligare forskning om platsens betydelse i utbildningsinstitutioner, våld bland barn och barns perspektiv på våld.

Denna genomgång av tidigare forskning visar att det finns ett behov av studier som undersöker barns vardag på landsbygder, eftersom forskning hittills mest koncentrerats till städer. Beach m.fl. (2019) beskriver exempelvis att det behövs utbildningsvetenskaplig forskning på mindre orter, vilket även framhålls av Odenbring (2019) samt Odenbring och Johansson (2019b). Det behövs mer forskning om fritidshem (Hjalmarsson & Odenbring, 2019), i synnerhet forskning om våld och utsatthet bland barn i fritidshem utifrån barns egna upplevelser (Lago & Elvstrand, 2019). Vid genomgång av tidigare forskning finns flera studier som påtalar behovet av att framtida forskning behandlar just dessa områden. Horton och Forsberg (2020) skriver exempelvis att det behövs mer kvalitativ forskning som utforskar skolmatsalen med dess specifika miljö. De menar att etnografisk forskning vore särskilt lämpad, då den erbjuder möjlighet till både observationer och djupintervjuer. Forsberg och Thornberg (2016) föreslår att etnografiska studier skulle lämpa sig väl för en djupare förståelse för det sociala ordnandet av tillhörighet kopplat till mobbning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att avhandlingsarbetet fyller en viktig roll när det gäller att bidra med ny kunskap. Forskningsområdet saknar forskning och kunskap om våld, plats och utsatthet bland barn i fritidshem.

# Kapitel 4. Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel avser att presentera de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingsarbetet. Inledningsvis beskrivs de teoretiska perspektiv som använts för att tolka och försöka förstå den empiri som producerats.

Den här studien genomförs inom ämnet barn och ungdomsvetenskap, med inspiration från barndomsstudier. Min utgångspunkt är att barndomsstudier behöver förstås och förankras utifrån tid och plats, vilket också framhålls av exempelvis Bühler-Niederberger (2010) och Lago (2017). Barndomsstudier behöver därför sättas i perspektiv av dåtid, nutid och framtid. Tid strukturerar vårt sätt att leva och för barn i fritidshem kan struktureringen av vardagen betyda både möjligheter och begränsningar i förhållande till andra barn (Berggren m.fl., 2020).

Barndomssociologi är ett brett fält med olika inriktningar, men det finns vissa tankar och idéer som återkommande beskrivs och som kan ses som gemensamma för barndomssociologin. Eftersom barndomar ser olika ut beroende på var de upplevs i tid, plats och rum, behövs det också olika sätt att förklara och förstå barndomar. En övergripande syn inom barndomssociologin handlar om att barndomen ses som socialt konstruerad, vilket innebär att den formas historiskt, kulturellt och socialt inom de sociokulturella sammanhang som barnet befinner sig i (Jenks, 2005). Barn, likväl som vuxna, ses som aktiva deltagare i den sociala konstruktionen av barndom (Corsaro, 2018). Detta innebär att forskning inte sker i ett socialt vakuum, och att jag som forskare bidrar till att skapa och konstruera en bild av det fenomen som undersöks (McKechnie & Hobbs, 2004). För att förstå barns vardag inom fritidshem behövs därför olika perspektiv och kunskaper om barnen. Corsaro (2018) menar att barn internaliserar samhälle och kultur, samt deltar aktivt i kulturell utveckling och förändring. Barn och deras barndomar påverkas alltså av samhället och den kultur de är en del av. Barns erfarenheter behöver därför ges utrymme och tas hänsyn till i förståelsen av barns uppväxtvillkor.

Enligt Christensen och James (2008) har barndomssociologin haft ett starkt fokus på att lyssna på det barn säger själva om det som undersöks. Det har varit viktigt att fånga barns egna röster. James (2010) beskriver att det genomförts omfattande forskning som fokuserar barns aktörskap och barns röster. Aktörskap handlar om hur möjligheterna ser ut för barn att agera som självständiga individer (James & James, 2008). Detta synsätt har kritiserats av forskare som menar att aktörskap också bör förstås relationellt, som något som sker i en social process och inte som en individuell handling (Spyrou, 2020). Inom barndomssociologiska studier betonas att barn ses som aktiva medskapare av det samhälle de lever i. James (2010) menar att det behöver ske en utveckling inom barndomsstudier där barns kulturella och ekonomisk bakgrund, samt politiskt sammanhang, uppmärksammas i större utsträckning. Detta skulle kunna ske genom en fördjupad analys, där forskare väver samman olika perspektiv, vilket föreliggande studie försöker bidra med.

För att möjliggöra en studie där olika perspektiv vävs samman, enligt James (2010) förslag, behövs någon form av teoretiskt ramverk som kan användas på olika nivåer. Rönnlund och Tollefsen (2016) menar att det behövs studier som synliggör samhällsprocesser, som äger rum på olika platser och får betydelse för hur fenomen konstrueras. Den unika platsen behöver studeras, men också variationer mellan olika unika platser, med en aktsamhet för att inte lägga alltför stor tonvikt vid antingen individuella eller strukturella förklaringar.

I denna avhandling utforskas två geografiska platser tillsammans med de sociala relationer som pågår på dessa platser och i olika rum. Fritidshemmet som verksamhet, innebär ofta tillgång till platser och rum utomhus och inomhus, och beroende av tid kan tillgången till dessa skifta. Tillgång till platser och rum regleras av människor som innehar maktpositioner att besluta om exempelvis nybyggnation, ombyggnation, eller ingen förändring alls av fritidshemsverksamhet. Politiska beslut eller verksamhetsbeslut fattade av skolans rektor kan därmed styra människors rörelser inom fritidshemmet. Rum är möblerade och utrustade på olika sätt, vilket innebär att förutsättningar för lek och socialt samspel påverkas. Rum där vuxna inte vistas frekvent kan ge andra förutsättningar än rum där vuxna befinner sig ofta. Därmed är barnens och personalens användning av rum och platser inom fritidshemmets verksamhet centrala i relation till att försöka förstå våld och utsatthet i fritidshem. Fritidshemmets olika platser och rum, inomhus och

utomhus kan genom att studeras och fokuseras bidra med möjligheter att förstå barns vardagsliv i fritidshem där våld och utsatthet ibland förekommer. En del i detta arbete handlar om att utforska de platser som benämns som trygga eller otrygga.

Våld och utsatthet bland barn och barns vardagsliv i fritidshem har visat sig vara ett komplext forskningsområde som krävt teoretiska utgångspunkter och förklaringsmodeller på flera nivåer. Efter denna inledande del av teorikapitlet presenteras nu mina teoretiska utgångspunkter. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de teoretiska utgångspunkternas funktion i avhandlingsarbetet utifrån en helhetssyn.

## Johan Galtungs teori om våld

Den norske freds- och konfliktforskaren Johan Galtung (1990) har formulerat en teori om våld som bygger på en distinktion mellan olika nivåer av våld och hur dessa påverkar varandra. Galtung visualiserar våldsteorin genom bilden av en triangel bestående av *direkt våld*, *strukturellt våld* och *kulturellt våld*.

Direkt våld kan vara fysiskt, psykiskt, avsiktligt eller oavsiktligt. Vardagslivet och sociala relationer inbegriper ibland våld, och aspekter av våld som kamratvåld, mobbning, otrygghet och sårbarhet. Direkt våld är våldshandlingar mot en eller flera individer, till exempel fysiskt våld eller kränkningar. (Galtung, 1990; Galtung & Fischer, 2013).

Strukturellt våld handlar om hur samhället är organiserat och hur det skapas ojämlika livsvillkor för människor i samhället och dess utbildningsinstitutioner. Strukturellt våld innefattar de skillnader som skapas inom samhället och som påverkar hur institutioner fungerar. Exempelvis kan strukturellt våld genereras av att det inte finns tillräckliga resurser inom en institution i förhållande till vad människor inom institutionen behöver, exempelvis för få anställda, anställda som inte har tillräcklig kompetens för uppdraget, eller lokaler och platser som inte är anpassade för verksamheten. Om det saknas resurser finns det risk för att våld inte uppmärksammas, förebyggs och hanteras. Genom direkt våld kan det strukturella

våldet upprätthållas. Strukturellt våld handlar alltså om inbyggda orättvisor, ojämlikhet och makt (Galtung, 1990; Galtung & Fischer, 2013).

Med kulturellt våld avses de aspekter av kulturen som utgör de symboliska sfärerna av vår existens, exempelvis ideologi, religion eller språk, vilka kan användas för att rättfärdiga direkt våld eller strukturellt våld. Kulturellt våld handlar om en kulturell övertygelse, som legitimerar direkt våld och strukturellt våld. Det kan handla om att människor talar om våld på ett förnekande eller förringande sätt, vilket också bidrar till ett sätt att betrakta händelser som våld eller inte. Inom en verksamhet kan detta innebära att våld sker utan att det uppmärksammas. Den som blir utsatt för våld kan beskrivas som ansvarig eller förtjänt av våld. Det kulturella våldet kan vara svårt att upptäcka, och även framstå som dolt för människor inom ett specifikt sammanhang, vilket kan leda till högre tolerans för våld. Kulturellt våld innefattar en kulturell övertygelse, som får både direkt våld och strukturellt våld att verka legitimt. På så sätt är kulturellt våld dolt för dem som upplever det, vilket gör att det framstår som normalt i sammanhanget. Kulturellt våld innebär att våld legitimeras och rättfärdigas genom det sätt man talar om våld. I ett fritidshem kan det handla om att ett barn beskriver för personalen att det skett våld i barngruppen, men personalen definierar inte barnets beskrivning som våld utan som något annat såsom exempelvis skoj eller lek. Det kan också handla om att personalen inte tror på barnets berättelse och påstår att barnet ljuger, eller att personalen väljer att inte se och hantera det våld som äger rum. Denna typ av kulturellt våld sker också i samspel med strukturellt våld, som innebär strukturellt inbyggda orättvisor (Galtung, 1990; Galtung & Fischer, 2013).

Direkt våld är en händelse, kulturellt våld är en process och strukturellt våld är mer beständigt över tid (Galtung, 1990; Galtung & Fischer, 2013). Våld kan, enligt Galtung, inte förstås som en enkelriktad handling. Direkt våld är kopplat till både strukturellt och kulturellt våld, som rättfärdigar varandra. Galtungs teori möjliggör en fördjupad analys av våld. Teorin utgör därmed stöd för att undersöka och försöka förstå hur våld uppstår och består. I detta arbete handlar det om situationer av direkt våld, men också om en strävan efter att försöka upptäcka de underliggande strukturer som möjliggör våld. Galtungs nivåer bidrar till att skapa en bredare bild av våld, samt en förståelse utifrån det lokala sammanhanget det sker i, vilket kan relateras till de övergripande strukturer som omger oss människor i samhället. Våld har sedan mycket lång tid tillbaka varit en del av samhällsstrukturen (Elias, 1989; 1991; Ray, 2018) och skolinstitutioner (Norlin,

2021). Galtungs teoretiska arbete om våld har stor potential när det gäller att förstå våld i skolan, vilket flera studier också visar (Capistrano m.fl., 2021; Cremin & Guilherme, 2016; Guilherme, 2017). "Skolor och utbildningssystem kan vara kraftfulla och effektiva instrument för våld, vilket lämnar verkliga frågor om hur detta utspelar sig i verkliga miljöer inom skolor" (Cremin och Guilherme, 2016, s. 1126).

Jag intresserar mig för de processuella aspekterna av våld och hur enskilda händelser av våld kan förstås i relation till institutioner och samhälle. Barn och personal i fritidshem är en del av lokalsamhället. Våld som förekommer och hur det upplevs, förstås och beskrivs av barn, personal och mig själv som forskare blir därmed intressant att studera. Processer (i det här fallet våld) som levs ut på mikronivå, kan relateras till det omgivande samhället på både nationell och internationell nivå (jmf. Lefebvre, 1991, Massey, 2005). Våld bland barn behöver följaktligen undersökas på olika nivåer, men också utifrån platser, rum, rumsligheter och relationer, vilket beskrivs nedan.

## Plats och relationer

En etnografisk ansats innebär att försöka förstå vad som sker mellan människor som befinner sig inom särskilda platser och områden. Därmed har det varit viktigt att finna teoretiska begrepp som hjälper till i förståelsen av platsers betydelse i människors vardagsliv. Denna typ av begrepp återfinns till exempel inom kulturgeografi.

Enligt Massey (1994)<sup>8</sup> är sociala relationer dynamiska. Massey (2005) har utvecklat tankarna kring hur relationer har betydelse i förhållande till platser och hur de sträcks ut lokalt, nationellt och globalt. Utsträckta sociala relationer formas av hur vi uppfattar den värld vi lever i och hur vi förhåller oss till andra. Rummet utgör den sociala dimensionen och lokalt definierade platser det konkreta. Däremot ska plats inte förstås som något statiskt utan föränderligt. Därav förstås rumslighet<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Doreen Massey (1944–2016), var en brittisk geograf vars texter har haft stort inflytande på kulturgeografin. Massey var en del av den relationella vändningen inom det kulturgeografiska forskningsfältet, där forskare skrev om betydelsen av att betrakta platser som i ständig relation till andra platser och människor (Kitchin & Hubbard, 2010).

<sup>9</sup> Massey använder begreppet space, vilket här översätts till rumsligheter.

som grundat i ett relationellt arbete och ständigt under omvandling. Massey (2005) påpekar att sociala relationer upplevs och tolkas på olika sätt, beroende på individer, deras relationer och specifika sociala positioner. Detta innebär att rumslighet tar form i sammanvävda relationer mellan människor, mellan barn och vuxna, och de specifika förhållanden som råder i de rum där de deltar. Vardagslivet i till exempel en institution, omges och formas av det lokala samhället. Upplevelser av vardagslivet konstrueras därför på olika sätt, beroende av de förhållanden som råder mellan människor, materiella förutsättningar och tid. Detta innebär att rumsligheter kan uppfattas på olika sätt av olika människor och att de periodvis också kan upplevas som trygga eller otrygga.

Rumsligheter konstrueras och formas utifrån specifika förhållanden i institutioner och sammanflätade relationer mellan barn, vuxna och materialitet. Sociala relationer i rummet upplevs och tolkas på olika sätt av individer som innehar olika positioner, såsom exempelvis vuxna (lärare, assistenter, föräldrar) och barn i olika åldrar, men också utifrån status i barngrupper. Genom att tolka sociala relationer tillsammans med plats och våld, kan konstruktionen av trygga och otrygga rumsligheter analyseras. Denna analys gör det också möjligt att undersöka skiftningar i rumsligheter mellan individer och över tid.

Massey (1994) noterar att rumslighet måste ses som integrerat med tid. Detta är relevant i förhållande till skolinstitutioner, som skapar och upprätthåller specifika tidsscheman, där barn hämtas av sina föräldrar vid olika tider och personalen arbetar ensamma eller i grupp vid olika tider. Fritidshemmet skiljer sig från skolan när det gäller tid, men de båda flyter ofta in i varandra när det gäller plats och relationer eftersom det är vanligt att fritidshem delar lokaler och personal med skolan.

I fritidshemmet har barnen inte ett strikt schema som strukturerar deras tid. Tid framhålls som centralt av Massey (1994) i förhållande till plats, rum och rumsligheter. Fritidshemmets verksamhet är beroende av tid och påverkas av de tider barn är i verksamhet. Tid är av betydelse i förhållande till de fysiska rum som fritidshemmet använder och delar med skolan beroende på tid på dagen samt lov. Årstider är ytterligare en aspekt som påverkar hur platser och rum används och upplevs, exempelvis är kyla och mörker två viktiga aspekter som påverkar fritidshemmet under vinterhalvåret då inomhusmiljön används i högre

utsträckning. Ljus och tillgång till ljus är alltså centralt för hur fritidshemmet använder utomhus- och inomhusmiljöer.

Sammanfattningsvis kan Masseys texter runt plats, rum och rumsligheter beskrivas utifrån tre centrala ståndpunkter (Skelton, 2009). För det första är rumsligheter inbäddade i praktiker som konstrueras genom politik, identitet och rumsliga förutsättningar. För det andra ska rumsligheter ses som en sfär av möjligheter för mångfald och heterogenitet. För det tredje befinner sig rumsligheter alltid i process och är alltid i tillblivelse.

Den faktiska användningen av rummet är intressant i förståelsen av våld och utsatthet i fritidshem. Fritidshemmets olika platser och rum, inomhus och utomhus kan genom att studeras, skapa möjligheter att förstå barns vardagsliv i fritidshem. Våld och utsatthet kan utgöra en del av denna vardag, vilket då behöver undersökas i förhållande till plats, rum och rumsligheter. Massey (2005) betonar att plats måste förstås i relation till det omgivande lokalsamhället, men också ur ett nationellt och globalt perspektiv. Den plats vi bor, arbetar och går i skolan på, kan inte ses som isolerad från sin omgivning. I en kommun befinner sig exempelvis centralorten och lokalsamhällen i processer och i relationer till varandra. Dessa relationer och processer kommer att påverka hur vardagslivet i lokalsamhället tar form.

Genom kommunens fördelning av tillgängliga resurser, kan exempelvis den lilla skolan i lokalsamhället hotas av nedläggning, vilket kan innebära omfattande förändringar för människor i lokalsamhället. Massey menar också att hierarkiska relationer mellan platser innebär att det finns maktförhållanden som är viktiga att uppmärksamma. Förändringar som sker på global nivå och som sträcks ut i relationer som påverkar lokala platser kan exemplifieras genom de krig som idag pågår i Ukraina och på Gazaremsan. I Sverige har människors sätt att förhålla sig till de platser de lever på förändrats genom dessa pågående krig. I media beskrivs exempelvis hur olika typer av budskap, åsikter och försök till påverkan sprids genom att de skrivs på byggnader där människor kan se dem. Detta medför att dessa platser förändras och människors upplevelser förändras med dem.

Rumsligheter kan uppstå varsomhelst eftersom de sker genom upplevelsen av någonting, men också i förhållande till olika relationer mellan människor. Den fysiska platsen är alltså inte otrygg eller trygg i sig, utan den kan skifta när det gäller

hur den upplevs mellan olika individer. Dessa teoretiska resonemang om trygga och otrygga rumsligheter kommer nu utvecklas nedan. Först beskrivs hur jag använt mig av Henri Lefebvre (1991) för att undersöka trygga och otrygga rumsligheter. Därefter beskrivs, hur jag i mina analyser, med utgångspunkt i The Roestone collective (2014) har använt mig av begreppen trygga och otrygga rumsligheter<sup>10</sup>. Detta följs av en redogörelse för hur teoretiska begrepp använts i de fyra delarbetena.

## Undersöka trygghet och otrygghet

En fysisk plats eller ett rum ska inte ses som otrygg eller trygg, eftersom trygghet och otrygghet är kopplat till individers upplevelser. Därmed är det också intressant att undersöka skiftningar i hur platser upplevs av olika individer. I arbetet med att undersöka och försöka förstå barns beskrivningar och upplevelser av trygga eller otrygga rumsligheter har jag använt mig av den franska teoretikern Henri Lefebvre (1991)<sup>11</sup>. Lefebvre har främst använts som en grundläggande tankefigur under de båda fältarbetena, vilken därefter legat till grund för att försöka förstå rumsligheter, som jag återkommer till lite längre fram i texten.

Vardagslivet är av central betydelse, enligt Lefebvre, som utgår från att rum och plats är socialt konstruerade. Vi förstår vårt vardagsliv och våra dagliga handlingar genom våra uppfattningar om hur sociala relationer är strukturerade inom de platser där vi befinner oss. Människors vardagsliv kan därmed bidra med kunskap om hur plats, rum och rumslighet kan förstås. En plats kan exempelvis upplevas som idyllisk och inkluderande för vissa människor, medan andra människor

---

<sup>10</sup> The Roestone collective (2014) använder safe and unsafe spaces.

<sup>11</sup> Henri Lefebvre (1901–1991) var en fransk sociolog som kommit att bli vida refererad inom kulturgeografisk forskning. I Lefebvres kanske mest inflytelserika text, *The production of space*<sup>11</sup>, utvecklar han sina tankar kring plats och rum (jfr. Kitchin och Hubbard, 2010). Henri Lefebvres rumsteori, som har en tvärvetenskaplig ansats passar väl för denna avhandlings syfte och frågeställningar.

Här kan också nämnas att avhandlingen skrivs inom forskningsämnet barn- och ungdomsvetenskap vilket innebär, tvärdisciplinärt och mångvetenskapligt. Det innebär också ett särskilt intresse för att utveckla, förstå och sprida kunskap om barn och ungas livssituation, hälsa, utveckling och lärande, för att bidra till att stärka barn och ungas rättigheter och möjligheter i samhället (Johansson & Sorbring, 2018).

upplever platsen som svår att bli en del av<sup>12</sup>. Sociala relationer är en del av hur ett rum är ordnat. Lefebvre beskrev det sociala rummet som bestående av fysiska, sociala och mentala dimensioner. Dessa dimensioner förändras och omvandlas kontinuerligt. Det pågår också ett relationsarbete mellan människor som planerar och använder en plats eller ett rum, men relationsarbetet pågår också i förhållande till platsen eller rummet i sig. Beroende av relationerna kan det därmed utvecklas såväl positiva som negativa användningar och upplevelser av ett och samma rum, tillsammans formar detta rumsligheten (Lefebvre, 1991).

För att undersöka trygga och otrygga rumsligheter på ett sätt som väver in barns perspektiv och upplevelser har jag inspirerats av ett tolkningsverktyg som är framarbetat av Lefebvre (1991). Tolkningsverktyget består av tre delar: *rumsliga vardagliga praktiker*, *rummets representationer* och *hela människans rum* (Rönnlund & Tollefsen, 2016)<sup>13</sup>. De tre delarna ska inte ses som hierarkiskt ordnade, utan snarare som placerade i relation till varandra. Delarna är tätt sammanlänkade genom att upplevelsen av ett rum samspelar med den fysiska miljön, den vardagliga användningen av rummet, samt hur personer som planerar institutionella platser (till exempel politiker och arkitekter) talar om rummet. Detta innebär att institutioner är laddade med politiska och pedagogiska intentioner och förväntningar. I institutioner sker en vardaglig användning av platsen, som innebär att människor intar, upplever och förhandlar om meningen med platsen. De olika platser och rumsligheter som människor möter och befinner sig i, är alltså en del av de sociala relationer som skapas i institutioner.

*Rumsliga vardagliga praktiker* handlar om hur rummet används av människor i deras vardag. Denna dimension omfattar rummets materialiteter och fysiska utformande. Den ursprungliga tanken om hur ett rum ska användas behöver inte uppfyllas i praktiken, utan kan genom dess användare bli något helt annat.

*Rummets representationer* handlar om professionellas sätt att konstruera rummet, det handlar alltså om ett planerat och uttänkt rum. Rummets olika miljöer har uppförts

---

<sup>12</sup> Detta kan också diskuteras och förstås med hjälp av begreppen etablerade och outsiders (Elias & Scotson, 1994; 2010), samt respektabilitet (Skeggs, 2000). I det första delarbetet för jag en diskussion utifrån dessa begrepp för att försöka förstå beskrivningar av gemenskapen i lokalsamhället som framkom under det första fältarbetet.

<sup>13</sup> Jag använder mig av den svenska översättningen hämtad från boken, *Rum, samhällsvetenskapliga perspektiv*, av Maria Rönnlund och Aina Tollefsen.

med en specifik tanke om hur de ska användas. Någon har konstruerat byggnaden, någon har inrett de olika rummen och utemiljöerna på ett visst sätt, vilket kommer påverka användningen av de olika miljöerna.

*Hela människans rum* fungerar som en nivå mellan de två andra och skapar ett upplevt rum. Detta existentiella rum, innehåller människors handlingar, erfarenheter och känslor. Det skapas en förening av människan och rummet, som i sin tur skapar en platskänsla. Denna rumslighet är intressant att studera och relatera till hur rummet skapats och konstruerats som byggnad och rum, men också hur det inretts med inspiration av bakomliggande ideologier och föreställningar om hur rummet bör användas.

Dessa rumsliga dimensioner har funnits med som en bakgrund vid mina undersökningar av våld och plats. Under avhandlingsarbetet har mina teoretiska intressen utvecklats alltmer mot trygga och otrygga rumsligheter. Detta vill jag beskriva som en följd av fältarbete i kombination med att tänka med de teoretiska utgångspunkterna. Nedan följer nu en beskrivning av hur jag förstår och använder trygga och otrygga rumsligheter.

## Trygga och otrygga rumsligheter

Begreppen trygga och otrygga rumsligheter har förekommit inom exempelvis forskning, utbildning och stödgruppsverksamhet, men ofta med fokus på vad som kan utgöra ett fysiskt tryggt rum. Användningen av begreppet trygg rumslighet, eller som det benämns på engelska, ”safe space”<sup>14</sup>, tilltog i samband med kvinnorörelsen under senare delen av 1900-talet. En symbol som fått stor spridning, är en rosa triangel omgiven av en grön cirkel. Denna symbol har använts i klassrum och på kontor för att visa att personer (med särskild hänvisning till HBTQ) ska kunna känna sig trygga där. Men begreppet ”safe space” har också använts inom helt andra områden, exempelvis separatistiska grupper och preppers<sup>15</sup> som förbereder sig inför miljökatastrofer och skapar trygga platser för sig själva och sina familjer. Begreppet ”safe space” har med anledning av dess

<sup>14</sup> Safe space översätts av mig till trygg rumslighet.

<sup>15</sup> Prepper är en person som gjort det till sin livsstil att förbereda sig för möjliga katastrofsituationer. Preppers rustar sig bl.a. inför elavbrott, naturkatastrofer, terroristhandlingar och världskrig. Hämtat från svensk ordbok 231211 <https://svenska.se/so/?sok=prepper&pz=4>

spridning beskrivits som överanvänt, men underteoretiserat (The Roestone Collective, 2014)<sup>16</sup>.

The Roestone Collective (2014) bidrar med att utveckla teoretiserandet av trygg rumslighet. Enligt deras omarbetning av begreppet bör trygg rumslighet ses som en del av ett relationellt arbete, och något som kan undersökas genom att titta på hur det skapas och upprätthålls. Detta menar de överensstämmer väl med Doreen Masseys (2005) syn på rumsligheter som i ständig förändring. Trygga rumsligheter behöver också förstås som inbäddade i de sammanhang där de uppstår, de är därmed konstruerade i sammanvävningen med särskilda platser och situationer. Genom att försöka skapa trygga rumsligheter praktiseras också social rättvisa.

Upplevelserna av trygga och otrygga rumsligheter kan vara kollektiva och individuella. Det innebär att barns handlingsutrymme, som av James och James (2012, s. 3) beskrivs som "individens förmåga att agera självständigt", kommer att samkonstrueras med andra barn och vuxna i dessa utrymmen. The Roestone Collective (2014) beskriver rumsligheter som att de ständigt formas och omformas, och därför upplevs på olika sätt av individer. Trygga rumsligheter erbjuder förutsättningar för social och känslomässig frihet, där individer kan uttrycka sig fritt. Det innebär att individer är fredade från att bli skadade på något vis. Säkra rumsligheter kan beskrivas som att de erbjuder fysisk säkerhet, är fria från skada, har de sociala och emotionella förutsättningar som krävs för psykologisk frihet, samt de förutsättningar som krävs för att underlätta yttrandefrihet (The Roestone Collective, 2014). Otrygga rumsligheter kan därmed ses som att de saknar de aspekter och förutsättningar en trygg rumslighet erbjuder. Det innebär att otrygga rumsligheter kan innehålla våld.

Det är viktigt att diskutera trygga och otrygga rumsligheter utifrån både individer och kollektiv. Gemensamma upplevelser på en plats eller i ett rum kan genom människors sätt att beskriva den, utgöra ett gemensamt sätt att se på och tala om upplevelsen. En otrygg upplevelse i form av förekomsten av våld bland barn på institutioner innebär en kollektiv erfarenhet av våld som kan hanteras på olika sätt. Platsen laddas också symboliskt utifrån de erfarenheter som görs i anslutning till en plats, exempelvis erfarenheter av våld. Även om erfarenheter av våld kan vara

---

<sup>16</sup> The Roestone Collective utgörs av Heather Rosenfeld vid Smith College och Elsa Noterman vid Queen Mary, University of London

kollektiva bär varje individ också en egen erfarenhet av samma situation på samma plats, vilket är värt att analysera tillsammans med den kollektiva erfarenheten.

The Roestone Collective (2014) ger en fördjupad förståelse av hur trygga rumsligheter kan förstås, men i den här avhandlingen kommer begreppet också att bidra med en förståelse av barns upplevelser och erfarenheter av trygga och otrygga rumsligheter i fritidshemmets vardag. Det finns få teoretiska texter som analyserar och utvecklar förståelser av trygga eller otrygga rumsligheter på mikronivå i barns vardagssituationer inom institutioner. Dimensionen av mentalt tryggt eller otryggt rum saknas ofta, likväl saknas beskrivningar kring hur en sådan analys kan genomföras konkret. Med anledning av detta har jag försökt formulera en teoretisk förståelse av trygga och otrygga rumsligheter med utgångspunkt i The Roestone Collective (2014), men jag försöker även bygga vidare på dessa resonemang för att närma mig dimensionen av mentalt rum.

## Teoretiska begrepp i delarbetena

De fyra delarbetena har producerats vid olika tidpunkter och delvis överlappande varandra. Min användning av teoretiska begrepp har succesivt växt fram under detta arbete. Jag kommer därför kort beskriva användningen av begrepp i varje delarbete för att senare återvända till detta i diskussionen. Nedan följer en kronologisk översikt över delarbetena.

Delarbeten, kronologisk ordning

1. "Sadly we just let it go, it is so normalized": Staff descriptions of violence among children within organized leisure
2. 'It doesn't matter what i do; I will still be judged': The construction of 'established' and 'outsider' in idyllic rural Sweden
3. "This place does not feel safe": safe and unsafe spaces in Swedish School-age educate
4. 'I want to go home': A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish School-age educate institutions

Den som läser delarbetena i den kronologiska ordningen kan följa min process och se hur användandet av teori har utvecklats<sup>17</sup>. I kappan, som visar det slutliga arbetet är det analyserna av våld som är i förgrunden och plats som finns med i bakgrunden. Rumsligheterna är det som fått ta mest plats, tillsammans med våldet.

I artikeln ”Sadly we just let it go, it is so normalized”: Staff descriptions of violence among children within organized leisure, används främst begreppen direkt, strukturellt och kulturellt våld för att förstå intervjumaterialet. Platsbegrepp finns med i bakgrunden och används för att förstå personalens beskrivningar i förhållande till relationer (Lefebvre, 1991).

I bokkapitlet, ’It doesn’t matter what i do; I will still be judged’: The construction of ’established’ and ’outsider’ in idyllic rural Sweden, används begreppen direkt, strukturellt och kulturellt våld (Galtung, 1990) tillsammans med begreppen respektabilitet (Skeggs, 2000), etablerade och outsiders (Elias & Scotson, 1994; 2010).

Det är först i de två sista artiklarna (’This place does not feel safe’: safe and unsafe spaces in Swedish School-age educate; ’I wanna go home’: A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish School-age educate institutions) som trygga och otrygga rumsligheter har använts för att förstå våld bland barn. Jag kommer därför diskutera den samförfattade artikeln och bokkapitlet i kapitel 7, och föra samman resonemangen med plats, rum, trygga och otrygga rumsligheter.

---

<sup>17</sup> I kappan i övrigt är delarbetena presenterade i en ordning som syftar till att ge en helhetsbild över avhandlingen som underlättar läsningen.

## Konklusion

I den här avhandlingen undersöker jag hur våld tar sig uttryck bland barn på fritidshem. Jag undersöker detta med utgångspunkt i barndomssociologiska teorier där barns tankar och förståelser om den egna vardagen är viktiga delar av forskningen. Förståelsen av våld (Galtung, 1991) har vävts samman med platsteorier och teorier om rumslighet (Lefebvre, 1991; Massey 1994, 2005; The Roestone Collective, 2014) för att undersöka, kontextualisera, tolka och förstå dess uttryck. Detta har resulterat i att jag valt att använda begreppen trygga och otrygga rumsligheter.

Begreppen trygga och otrygga rumsligheter är användbara för att analysera våld, plats och relationer inom institutioner såsom fritidshem. Olika former av våld samverkar och förutsätter varandra. Direkt våld som sker mellan människor möjliggörs av strukturella omständigheter och en normaliserande syn på våld. Barns vardagsliv innebär rörelser mellan olika platser inomhus och utomhus. Ibland upplever barn känslor av trygghet eller otrygghet. Många av de rum som barn vistas i under skolvardagen är fyllda av sociala relationer. Våld kan uppstå där konstruktionen av rumsligheter tillåter det, till exempel i ett rum där barn tillbringar tid tillsammans och där det inte finns en vuxen person som förebygger, förhindrar och vägleder barnen ifall deras interaktioner övergår i någon form av våld.

En plats eller ett rum, med dess fysiska materialitet och tillgängliga relationer, kan skifta från att uppfattas som otrygg till trygg. På så sätt kan en potentiellt otrygg rumslighet vara närvarande och hotfull, men detta kan hanteras genom att skapa en trygg rumslighet. Relationer till andra människor kan utgöra en trygghet och genom att söka sig till och använda dem kan upplevd trygg rumslighet skapas. Exempelvis kan barn som upplever otrygg rumslighet söka trygghet hos vuxna personer eller andra barn. Aktörskap har därmed en viktig roll i förhållande till vilka rumsligheter som skapas och hur de upplevs. Förflyttning mellan platser och rum kan också användas för att gå från en otrygg rumslighet till en trygg rumslighet. Vilken plats som helst kan alltså upplevas otrygg eller trygg, det handlar om de förutsättningar som föreligger på den specifika platsen vid just den tidpunkt som människor vistas där. Förutsättningar handlar om de människor som rör sig på platsen eller i rummet, och hur deras relationer ser ut till varandra. Förutsättningar handlar också om hur människorna upplever platsen och hur de väljer att agera.

Jag använder trygga och otrygga rumsligheter baserat på hur individer upplever och beskriver dem. Ingen plats är i sig själv trygg eller otrygg. Begreppet våld används tillsammans med trygga och otrygga rumsligheter för att komma närmare barns upplevelser av våld och förstå hur våld fungerar i tid och rum. Analysen av trygga och otrygga rumsligheter belyser de sammanflätade relationer som bidrar till uppfattningen om trygga eller otrygga platser. Det är därför ett upplevt rum, eftersom platsen i sig varken är trygg eller otrygg, även om människor beskriver den som sådan. Snarare är det en rumslighet som uppstår ur relationerna mellan människor, med omgivande materialitet, som kan bidra till konstruktionen av trygga eller otrygga rumsligheter. Det är viktigt att försöka förstå trygga och otrygga rumsligheter på ett vis som inbegriper upplevelser. Det finns en risk för att platser som benämns som otrygga annars förstås som att platsen i sig är otrygg.



# Kapitel 5. Metod och etik

Den här avhandlingsstudien är en teoretiskt informerad etnografi (Willis & Trondman, 2000) där två perioder av fältarbete (Hammersley & Atkinson, 2007) utgör grunden för den etnografiska processen. Genom fältarbete analyseras vardagen i fritidshemmen och på vilket vis dessa verksamheter säger oss något om det omgivande lokalsamhället i stort. Den teoretiskt informerade etnografien innebär att mina teoretiska utgångspunkter funnits med vid planering, genomförande och författande av denna avhandling. Etnografins underliggande idéer handlar bland annat om processtänkande, där tid och plats verkar strukturerande i de sammanhang som undersöks (Atkinson, 2015). I en organisations vardagsliv, i det här fallet fritidshemmet, är tid och plats inbäddade i verksamheten och i det sociala handlandet. Atkinson (2015) menar att det behövs etnografiska studier som analyserar hur sociala aktörer använder platsen och hur de navigerar socialt. Analyser av plats behöver också genomsyras av analyser av tid eftersom tid och plats inbegriper varandra och inverkar i det sociala handlandet i de undersökta sammanhangen.

## Urval, slump och lite tur

Avhandlingsstudiens fältarbete har genomförts vid två fritidshem. För att upprätthålla konfidentialitet kring platser och människor som valt att delta i studien har jag sökt efter fritidshem belägna i två olika kommuner och landskap. Fritidshemmen har valts utifrån kommunens sammansättning, samt dess lokalisering, för ett rimligt pendlingsavstånd från min bostad. Vad som är ett rimligt pendlingsavstånd skulle nog kunna uppfattas på olika sätt av olika personer. Eftersom jag själv bor på landsbygden är jag van vid att det får lov att ta lite tid då förflyttning ska ske mellan olika platser. Min sökradie för att finna lämpliga fritidshem har således satts till max en och en halv timmes färd med bil (enkel

resa). Jag har sökt efter fritidshem belägna i landsbygdskommuner<sup>18</sup> med anledning av att tidigare forskning (Beach m.fl., 2019) visat att det genomförs övervägande del utbildningsforskning i anslutning till städer. Därav är det viktigt att belysa barns vardag i fritidshem inte bara i städer, utan i olika delar av Sverige och i anslutning till olika platser med olika förutsättningar som påverkar barns livsvillkor.

Arbetet med denna avhandling inleddes under pågående pandemi vilket har påverkat mig själv, mitt arbete och de sammanhang jag ingått i. Då förberedelserna inför fältarbetet var klara och jag skulle påbörja att söka kontakt, var det med viss oro. Jag hade en föreställning om att det skulle bli svårt att få tillträde till några fritidshem. Flera doktorandkollegor och andra forskare beskrev liknande svårigheter, då de hade försökt att få kontakt med skolor. Med anledning av det förberedde jag mig genom att söka kontaktuppgifter till rektorer vid de utvalda kommunernas samtliga skolor. Jag föreställde mig att jag skulle behöva ringa runt till många rektorer innan ett eventuellt positivt besked skulle ges. Det visade sig att jag hade helt fel. De två första rektorerna som besvarade mina samtal var intresserade av att delta i studien.

## Studiens design och överraskningens dilemma

Jag hade en plan, men det skulle visa sig att det inte blev riktigt som jag hade tänkt. Min tanke och önskan var inledningsvis att jag skulle genomföra fältarbete vid två olika fritidshem och i ungefär lika stor utsträckning på båda platserna. Den första perioden av fältarbete framskred enligt min planering, men den andra perioden av fältarbete var svårare att genomföra. Jag kände mig inte riktigt insläppt. Det var svårare att genomföra intervjuer med personalen. Barnen verkade inte intresserade av att prata med mig, eller hänga med mig, trots olika försök till kontakt, både på egen hand och med hjälp av personalen. Jag fick också färre samtycken från föräldrar (i förhållande till antalet barn). Lite längre fram i metodkapitlet utvecklar jag mina tankar om vad som kan ha bidragit till att fältarbetet tog form på detta vis. Det som skedde under den andra perioden av fältarbete gjorde mig överraskad och förbryllad. Jag kände mig som en förstagångsbesökare varje gång jag kom till

---

<sup>18</sup> Sveriges kommuner och landsting (regioner) genomförde år 2017 en ny kommungruppsindelning. Landsbygdskommuner delas in i två kategorier, landsbygdskommun eller landsbygdskommun med besöksnäring.

fältet. Visst blev det lite bättre efterhand som tiden framskred, men jag lyckades inte nå känslan av att nästan vara en del av verksamheten, något som jag upplevde under det första fältarbetet.

Resultatet av dessa två perioder har mynnat ut i en studiedesign där de två fältarbetena utgör var sitt case, med mer tid spenderad i det första fältarbetet. Under det första fältarbetet upplevde jag mig också insläppt på ett annat sätt än under det andra fältarbetet. Det var också under det första fältarbetet som det förekom våld, vilket utgör fokus för denna studie. Det andra fältarbetet innebar alltså mindre tid i fält, upplevelse av att inte bli insläppt och lägre förekomst av våld. Jag vill beskriva min avhandlingsstudie som en studie där dessa två case speglas i varandra (Abramson & Gong, 2020). Det är alltså en jämförelse, men i form av en analytisk spegling, som belyser hur vardagen bland barn i två fritidshem levs och hur vardagslivet ibland inbegriper olika uttryck av våld. Det har visat sig vara värdefullt att använda det andra fältarbetet som en analytisk spegling av casen på så vis att olikheterna har gjort mig uppmärksam och nyfiken på hur trygga och otrygga rumsligheter konstrueras. Studiens design blev inte riktigt som jag hade planerat från början, men den har bidragit till att förklara och förstå våld på ett sätt som jag inte hade lyckats med om min ursprungsplan fungerat som tänkt.

## Studiens fält

Den här studien har genomförts vid två olika platser belägna på landsbygden i Sverige. Båda platserna finns inom kommuner som klassas som landsbygdskommuner (SKR, 2022). Antalet invånare i de båda kommunerna är ungefär 10 000<sup>19</sup>. Ingen av de båda platserna är huvudort i kommunen, utan mindre tätorter<sup>20</sup> belägna flera mil från huvudorten. Orterna karakteriseras av en vacker omgivande natur med närhet till skog och sjöar. I anslutning till orterna finns gamla bruksmiljöer med en historia av tillverkningsindustri. Den som reser genom dessa två orter kommer att få uppleva den vackra naturen, men också en blandning av villor och lägenhetshus, som i vissa fall är mycket slitna och ibland till och med övergivna. Längs med de båda orternas huvudgator finns butikslokaler

<sup>19</sup> Av Sveriges 290 kommuner är det 35 stycken som har fler invånare än 9000 men färre invånare än 11000 (uppgift hämtad 221121 från: <https://sverigeskommuner.net/befolkning>).

<sup>20</sup> Enligt SCB definieras tätort som ort med sammanhängande bebyggelse som omfattar minst 200 invånare. <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/miljo/markanvandning/tatorter/>.

som står tomma och förfaller. Det är skarpa kontraster mellan välskötta villaträdgårdar och hus där färgen flagnar och trädgården växer igen.

Det finns arbetstillfällen på de båda orterna i form av både mindre och större företag, samt tillverkningsindustri. Båda orterna har en liten mataffär och några matserveringar i form av pizzerior och gatukök. De båda skolorna där fritidshemmen är belägna, har ett elevunderlag om cirka hundra elever vardera.

Denna studie är genomförd i två av Sveriges 3660 kommunala fritidshem (Skolverket, 2022a), placerade i två av Sveriges 290 kommuner<sup>21</sup>, belägna i två av Sveriges 25 landskap, i en av Sveriges 21 regioner. Platserna där fältarbetet har genomförts benämns som Graneby och Talleby och beskrivs nedan.

## Graneby

Graneby är den plats där den första perioden av fältarbete genomfördes. Fritidshemmets verksamhet i Graneby är placerad på ortens grundskola, som hyser elever i årskurserna förskoleklass till och med årskurs fem. Elever i årskurs sex till och med nio reser till en skola på annan ort i kommunen. Skolan är belägen centralt, men placerad mellan bostadshus och ett större skogsparti. Skolan omges av en mycket väl tilltagen skolgård bestående av skog, grillplats, uteklassrum, fotbollsplan, asfalterad plan med linjer för bandyspel och diverse andra aktiviteter. Det finns gungor och klätterställning, samt en liten bod med uteleksaker och diverse redskap för bollspel och aktivitet. Det finns fyra byggnader inom skolans område: en huvudbyggnad som rymmer det mesta av skolans verksamhet; en mindre byggnad som rymmer fritidshemmets lokaler, matsal och slöjdsal; ytterligare en mindre byggnad som rymmer förskoleklassens lokaler; samt en större byggnad som rymmer gymnastiksalar (en stor och en liten).

Antalet inskrivna barn på fritidshemmet i Graneby varierar över varje termin. Barn börjar och slutar i fritidshemmet men cirka 30 barn var inskrivna under fältarbetet. De flesta barnen är i åldrarna sex till nio år. Det finns en avdelning på fritidshemmet i Graneby.

---

<sup>21</sup> Info Sveriges kommuner, se: <https://skr.se/skr/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner.1022.html>

Fritidshemmets lokaler består av entrérum där krokar och hyllor finns uppsatta för barnens kläder, skor och väskor. Via entrérummet nås matsal, slöjdsal och fritidshemmets lokaler. Fritidshemmet delar lokalerna med skolan som använder lokalerna för undervisning under skoltider. Lokalerna består av: ett samlingsrum med bord, stolar, soffor, bokhyllor fyllda med olika spel samt datorer, böcker samt flera stora plastbackar fyllda med leksaker; ett litet rum för legobyggande; ett litet rum för docklek; ett litet kök med bord och stolar där barnen kan pyssla och måla; ett litet rum innanför köket som rymmer pärlor och pärlplattor; samt en liten toalett. Lokalerna är små och trånga samt slitna.

Personalen som arbetar vid fritidshemmet i Graneby har ingen gemensam planeringstid eller mötestid. Det finns en utbildad lärare med behörighet för arbete/undervisning i fritidshem. Denna person ansvarar för att planera verksamheten.

## Talleby

Talleby är den plats där den andra perioden av fältarbete genomfördes. Fritidshemmets verksamhet i Talleby är placerad på ortens grundskola, som hyser elever i årskurserna fyra till och med årskurs sex. Elever i förskoleklass till och med årskurs tre reser till en skola på en annan ort i kommunen. Skolan är belägen centralt i orten och placerad mellan bostadshus och ortens mataffär. Det löper en gångväg genom skolgården, som nyttjas av boende i orten. Längs med ena sidan av skolgården löper en större väg med en del trafik. Skolan omges av en väl tilltagen skolgård bestående av fotbollsplan, asfalterad plan med linjer för bandyspel och diverse andra aktiviteter. Det finns gungor och klätterställning på två olika platser på skolgården, samt två små bodar där cyklar, uteleksaker och diverse redskap för bollspel och aktivitet förvaras. Det finns två byggnader inom skolans område: en större huvudbyggnad som rymmer skolans samt fritidshemmets lokaler och en mindre byggnad som rymmer matsal.

Antalet inskrivna barn i fritidshemmet i Talleby varierar över varje termin. Barn börjar och slutar i fritidshemmet men cirka 60 barn var inskrivna under fältarbetet. De flesta barnen är i åldrarna sex till nio år. Det finns två avdelningar på

fritidshemmet i Talleby. Den ena avdelningen är för barn i åldrarna nio till tolv och den andra är för barn i åldrarna sex till och med åtta år.

Fritidshemmets lokaler består av två olika avdelningar med väl tilltagna rum. Lokalerna används ibland för skolans verksamhet, exempelvis används de för hemkunskap och bild. Avdelningen för de äldre barnen har ett entrérum där krokar och hyllor finns uppsatta för barnens kläder, skor och väskor. Innanför entrén finns ett stort rum som är indelat i mindre rum med hjälp av bokhyllor och rumsavdelare. I mitten har flera bord satts samman som bildar en stor bordsyta. Därutöver finns ett mindre bord med stolar, samt två olika soffgrupper med små bord varav det ena har en tv-hörna. Det finns bokhyllor fyllda med olika spel och byggmaterial, pyssel, djur och dockor att leka med. I ett mindre rum innanför det stora rummet finns surfplattor samt datorer. Det finns böcker att läsa och ritmateriel.

Fritidshemmets avdelning för de yngre barnen har ett rejält entrérum, med krokar och hyllor uppsatta för barnens kläder, skor och väskor. Innan för entrén finns ett lite större rum som har fyra uppsättningar bord med stolar. Utmed ena väggen finns en köksavdelning. Det finns bokhyllor fyllda med spel, pussel, ritmateriel samt pyssel. Innanför detta rum finns ett litet genomgångsrum med en soffa, fåtölj och tv. Innanför detta rum finns ytterligare två rum. Det första rummet, som är väl tilltaget, rymmer en soffa, utklädningskläder, dockor, och fordon att leka med på golvet. Stora mattor är utlagda på golvet. Till sist finns det ytterligare ett rum som fritidshemmet förfogar över och även detta är ett rymligt rum som innehåller olika byggmöjligheter. Lokalerna är ljusa och väl underhållna vid båda avdelningarna.

Personalen vid fritidshemmet i Talleby har gemensam mötestid varje vecka. Ingen i personalen är utbildad lärare. Två personer ur personalen har ansvar för att planera verksamheten och har planeringstid varje vecka.

## En dag i fritidshemmen

Graneby och Talleby har liknande upplägg gällande hur fritidshemmens verksamhet ser ut i stora drag. Fritidshemmen är öppna mellan 06.00-18.00 (med uppehåll för skoldagen), men tiderna varierar utifrån barnens behov av fritidshem.

06.00 öppnar fritidshemmen och barn börjar droppa in. Vid den här tiden på morgonen är det lugnt och stilla i fritidshemmen. Barnen får titta på tv eller surfplatta. Om någon vill spela ett spel eller rita gör personalen det tillsammans med barnen. Oftast är barnen trötta och sitter uppkrupna i soffor och vilar.

Frukost serveras ungefär en halvtimme innan skolan börjar. Nu börjar barnen piggna till och pratar med varandra när de äter frukost. Personalen äter tillsammans med barnen och hjälper till där det behövs. Därefter är det dags för skoldagen och barnen tar på sig sina ytterkläder och tar med sina ryggsäckar för att ta sig till skolan.

Efter skoldagens avslut tar fritidshemmen vid med sin verksamhet. Personalen tar emot barnen och bockar av i sina listor så att alla barn som ska vara i fritidshemmen infinner sig. Vanligtvis tillbringas en stund utomhus om det inte är allt för ruskigt väder med blåst och regn eller snö. Därefter följer mellanmål, som serveras i närliggande matsalar. Först tvättar alla barn sina händer, därefter står barnen på led och väntar på sin tur att få komma in och ta för sig av mellanmålet. I Graneby har barnen bestämda platser i matsalen, medan barnen i Talleby får sätta sig där de önskar. Personalen i de båda fritidshemmen hjälper de barn som ber om hjälp med maten. Därefter äter personalen i Graneby tillsammans med barnen, medan personalen i Talleby cirkulerar runt bland borden i matsalen och småpratar med barnen. När barnen börjar bli klara får de gå ut och leka. En av personalen i Talleby följer då med barnen ut och den andra stannar kvar och väntar in att alla ska bli klara. I Graneby var detta lite mer flytande och beroende av när personalen som åt tillsammans med barnen var klar. Oftast fick barnen som var klara leka en stund inomhus innan uteleken kunde ta vid, men ibland fick barnen gå ut själva och börja leka.

Under eftermiddagens utevistelse finns olika aktiviteter och lekar för barnen att välja mellan. Båda fritidshemmen har tillgång till rejäla skolgårdar med rika möjligheter till aktiviteter. Barnen kan välja mellan bollsporter, kingspel,

klätterställningar, gungor, och mycket mer. Beroende på väder och hur många barn som är i fritidshemmet just den dagen så tillbringas de sista timmarna av fritidshemmens öppetid inomhus. Många barn blir hämtade strax efter 16.00 i de båda fritidshemmen.

Denna beskrivning av de båda fritidshemmen ger en övergripande bild av verksamheterna för att läsaren ska kunna skapa sig en bild av hur barns vardag i fritidshem kan se ut. Det fanns stora skillnader i hur de båda verksamheternas innehåll tog sig uttryck, vilket kommer beskrivas längre fram i avhandlingen.

## Etiska överväganden

Avhandlingsarbetet väcker frågor kring etiska överväganden på flera nivåer (Vetenskapsrådet, 2017). Det handlar om individers rättigheter i förhållande till forskning och forskarens skyldighet att genomföra forskning på ett etiskt försvarbart sätt. Det handlar om frågor kring etik i förhållande till barn och personal i verksamheter, i kommuner samt i det omgivande samhället. Forskningen förväntas bidra med ny kunskap, som också ska komma till nytta i samhället. Etiska frågor och överväganden handlar inte enbart om etik i förhållande till de personer som forskaren möter i fältstudier, det handlar också om konsekvenser av genomförd forskning och rapportering av forskning. Etiska frågor är därmed ständigt närvarande vid planering, genomförande och rapportering av forskning. Studien har etikprövats i enlighet med *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS, 2003:460). Etikprövningsmyndigheten har fattat beslut om godkännande, Dnr 2021-02903 och Dnr 2022-03438-02.

### Tillträde till fälten och information om studien

Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017) klargör att barn, dess vårdnadshavare och personal, som önskar delta i studier ska informeras. Information ska ges om studiens syfte, forskningspersonens möjlighet att närsomhelst avbryta studien och skyddande av forskningspersonens identitet, hur studiens data kommer hanteras samt hur studien kommer rapporteras. Informationen ska anpassas så att barn och vuxna kan ta del av den med lätthet. Skriftlig forskningspersonsinformation har tagits fram och godkänts i samband

med etikansökan. Denna information är formulerad på samma sätt avseende båda fritidshemmen där fältstudier har genomförts. Genomförande av kontakt med fritidshem, vårdnadshavare och barn för information och samtycke har sett olika ut på fritidshemmen och beskrivs nedan.

Kontakt med det första fritidshemmet inleddes genom att jag ringde upp ansvarig rektor och informerade om studien. Rektor meddelade att denne var intresserad av att delta och ett möte ordnades då jag blev inbjuden till skolan och träffade rektor och fritidshemspersonal. Därefter meddelade rektor att verksamheten tackar ja till att delta i studien. Rektor informerade samtlig personal om studien och lämnade över forskningspersonsinformation till personal. Skriftliga samtycken har därefter samlats in från personal. Arbetet med information och samtycke riktat till vårdnadshavare och barn i det första fritidshemmet startades upp under en period då det fanns restriktioner (med anledning av covid-19) kring hur föräldrar skulle lämna och hämta sina barn på fritidshemmet. Det innebar att de under den perioden inte fick gå in i fritidshemslokalerna. Processen inleddes med att rektor skickade ut information om deltagande i studien, via skolans digitala kommunikationskanal, till alla vårdnadshavare med barn på fritidshemmet. Forskningspersonsinformationen bifogades med detta meddelande från rektor. Därefter har personal på fritidshemmet hjälp till med att muntligt och skriftligt informera vårdnadshavare och barn. Jag har vid upprepade tillfällen funnits på plats på fritidshemmet i samband med hämtning och lämning av barnen så att vårdnadshavare har kunnat ställa frågor direkt till mig. Fritidshemspersonal har vid tre tillfällen påmint föräldrar om studien och i samband med det återigen skickat forskningspersonsinformationen till vårdnadshavarna. Barnen har informerats återkommande under fältarbetets gång. Totalt har 25 barn vid det första fritidshemmet givits skriftligt medgivande av sina vårdnadshavare att ingå i studien.

Kontakt med det andra fritidshemmet inleddes genom att jag ringde upp ansvarig rektor och informerade om studien. Rektor meddelade intresse av att eventuellt delta i studien, och önskade mer information. Jag mejlade information om studien, samt bifogade forskningspersonsinformation. Rektor informerade därefter personalen. Jag fick därefter besked om att de önskade delta i studien och ett möte med personal och rektor genomfördes, där jag beskrev studiens syfte, frivillighet att närsomhelst avbryta deltagande, skyddande av personens identitet, hantering av data, upplägg och hur rapportering planeras ske. Tillsammans gjorde vi en planering för information och genomförande av fältarbete. Därefter skickade

rektor ut information och bifogad forskningspersonsinformation till vårdnadshavare. Samtyckesblanketter lämnades succesivt ut till vårdnadshavare, efter att de mottagit forskningspersonsinformationen. Personalen har varit hjälpliga med att skriftligt och muntligt informera vårdnadshavare och barn. Vi bokade också en eftermiddag då jag befann mig på plats i samband med vårdnadshavares hämtning av barn. Jag informerade om studien och undersökte om det fanns frågor. Under denna period skedde en ökning av antalet sjuka i covid-19 vilket bidrog till att ett planerat föräldramöte på fritidshemmet fick genomföras digitalt. Vid det digitala föräldramötet presenterade jag studien, samt besvarade frågor från vårdnadshavare. Därefter har påminnelse om studien skickats ut till vårdnadshavare. Totalt har 17 barn vid det andra fritidshemmet givits skriftligt medgivande av sina vårdnadshavare att ingå i studien.

De två perioderna av fältarbete har tagit form på olika sätt. Jag har under dessa perioder varit en del av två olika platser med olika förutsättningar som har påverkat hur jag och människorna där tillsammans skapat en vardag. Vuxna och barn har bemött mig på olika sätt och med mer eller mindre avståndstagande, vilket blev tydligt under den andra perioden av fältarbetet som skedde i Talleby. Jag återkommer till detta, och utvecklar mina resonemang lite längre fram i texten, som nu övergår i etiska överväganden och barn i fritidshemmen.

## Etiska överväganden och barn i fritidshemmen

Avhandlingsarbetet syftar till att undersöka våld och utsatthet bland barn. Barnets rätt att göra sin röst hörd, att säga sin mening i frågor som berör dem, är lagstadgad rätt för barn i Sverige (SFS 2018:1197). Utifrån de rättigheter som barnet innehar blir det också motiverat att barn i fritidshem ska beredas möjlighet att berätta om sina tankar, erfarenheter och åsikter om våld och utsatthet. På mig som forskarstuderande åligger det ett ansvar att bereda denna möjlighet på ett etiskt försvarbart sätt. Det är av största vikt att forskningen genomförs på ett sätt som skyddar barnens integritet. Regler, riktlinjer och rekommendationer kring forskning ska följas. Samtidigt finns också de ovan beskrivna bestämmelserna i lagstiftningen som syftar till att säkerställa barnets rätt till delaktighet och inflytande i frågor som berör dem. Under fältarbetet har jag försökt följa barnens önskan om deltagande eller ej över tid. Information om studien till barnen har skett under barnens vardag i fritidshemmet då de har frågat vad jag gör där. Det

har också skett under olika samtal med barnen såsom samtalspromenader och intervjuer. Ett samtycke gäller bara så länge personer önskar och kan brytas närhelst personen meddelar detta. Detta har krävt lyhördhet från mig som forskare, lyhördhet inför att barnen kan signalera att de ej önskar delta, men också medvetenhet om att jag själv blir en person som barnen lär känna och att de kanske glömmer bort att jag är där för att forska. Jag har försökt möta detta genom att vara tydlig med varför jag är där, och vem jag är. Detta har skett på liknande sätt på båda fritidshemmen. Till en början var det många barn som kallade mig ”fröken”, vilket jag då bemötte med att förklara att jag inte är en ”fröken” utan är där för att forska om hur det är att vara barn på fritids och att jag undrar om det kan vara så att det ibland blir bråk mellan barn. Genom att om och om igen berätta och förklara detta övergick barnen till att kalla mig vid namn eller ”här kommer forskaren”. Jag har också reflekterat över, att det skulle kunna förhålla sig på det viset, att barnen önskar delta vissa dagar och andra inte. Detta har jag hanterat genom att försöka tolka barnens uttryck i både kroppsspråk och sätt att tala. Om barnen har verkat obekväma över att jag har varit i närheten har jag valt att lämna det barnet, rummet eller platsen. Jag har inväntat barnens inbjudningar till deltagande, vilket har inneburit att jag har spenderat mer tid med vissa barn än andra.

### Forskarposition och reflexivitet

Inför fältarbetet har jag sökt stöd och inspiration i William Corsaros texter. För att uppnå insikter om barns världar är det enligt Corsaro (2003) nödvändigt att försöka bli accepterad som en otypisk vuxen. Den otypiske vuxne är en person, en speciell vän, som inte kommer tala om för barnen vad de ska göra eller försöka kontrollera deras beteende. Corsaro (2018) kallar detta en reaktiv metod som innebär att han förhåller sig observerande och avvaktande i samma rum som barn. Han beskriver att han sätter sig ned och tittar och väntar på att barnen ska reagera på honom, vilket de också gör i form av att ställa frågor eller dra med honom i deras lekar. Utifrån detta förhållningssätt är det forskaren som behöver lära sig hur denne ska delta i studien. Det handlar alltså om att forskaren behöver reflektera, planera och genomföra studien med utgångspunkt i de specifika sammanhangen och de barn som befinner sig där.

Utifrån de kunskaper som detta genererar drar forskaren lärdomar för att delta i studien. Det är forskaren som anpassar sig efter barnen (Se även Dennis & Huf, 2020). Jag har försökt förhålla mig till barnen på fältet på det vis som beskrivs ovan. Detta betyder att jag har väntat och avvaktat, inte trängt mig på barnen, utan låtit dem visa att de vill bjuda in mig till att delta i lekar eller samtal. Jag har deltagit genom att exempelvis rita, spela spel och leka kurragömma tillsammans med barnen. Under dessa tillfällen tillsammans med barnen har jag svarat på deras frågor om vem jag är och vad jag gör där. Jag har berättat och förklarat, om och om igen. Genom att förhålla mig på detta vis, upplever jag, att jag blivit accepterad av barnen. I detta sammanhang är det viktigt att reflektera över min roll som vuxen i förhållande till barn och vad det kan betyda när det gäller makt.

Under fältarbetena har jag varit beroende av att barn och personal velat delta i studien, jag har också varit beroende av föräldrars godkännande till att deras barn deltar. För att kunna genomföra avhandlingen har jag alltså behövt deltagare som velat vara med, men också deltagare som önskat svara på det som jag undrat över. Maktförhållandena mellan mig som forskare och deltagarna i studien kan därmed problematiseras, och makten har inte enbart varit lagd hos mig. Dennis och Huf (2020) diskuterar maktrelationer som föreligger mellan vuxen och barn. Inom barndomsforskning har barnets deltagande och barnets eget perspektiv framhållits som en viktig utgångspunkt för att utjämna maktrelationer. Detta problematiseras av författarna, som beskriver att varje form av deltagande riskerar att stabilisera maktförhållandet mellan vuxen och barn. Barns delaktighet och deltagande i forskning är inte lösningen på det komplexa problem som maktojämlighet innebär. Det är inte själva deltagandet i sig som utjämnar maktförhållandet. Det kan i stället handla om att som forskare försöka medvetandegöra rådande maktförhållanden under hela forskningsprocessen.

Jag har försökt förhålla mig på ett sätt där jag hela tiden reflekterar över hur forskningen görs av mig och hur barnen reagerar och agerar utifrån detta, vilket också inneburit att jag behövt anpassa mig och göra förändringar under fältarbetet. Atkinson (2015) argumenterar för att etnografi är bland de mest etiska formerna av forskning, eftersom den bygger på ett engagemang för människors vardagsliv. Det personliga engagemanget och åtagandet som forskaren för med sig in i fältarbetet innebär ansvar och ömsesidig tillit mellan forskare och forskningspersoner. Man skulle också kunna se det som att jag möjliggör viss agens

hos barnen, genom att försöka förhålla mig och anpassa mig till fältet med dess skiftningar.

Forskning med barn kräver särskilda överväganden, i synnerhet när det är våld och utsatthet som utforskas. Dessa ämnen kan vara svåra att prata om och de kan väcka tankar, samt känslor hos forskningspersonerna, som jag i min forskarroll behöver vara beredd på att ta hand om. Jag upplever att min bakgrund som socialarbetare har varit till hjälp under fältarbetet. Under mina drygt tio år inom socialt arbete har jag arbetat med samtal på olika sätt och genomfört en mängd intervjuer, stödsamtal, kurativa samtal och utredande samtal. Detta har gett träning och erfarenhet av att möta människor i olika livssituationer. Jag är inte rädd för att prata om svåra saker, det är precis det jag har gjort inom socialt arbete. Men min roll under fältarbete har sett annorlunda ut, då forskarrollen inte innebär problemlösning, utredning eller behandling. Eftersom det dock finns många beröringspunkter mellan dessa olika typer av samtal upplever jag att det har varit en hjälp under fältarbetets gång.

Fältarbete där olika typer av samtal genomförs kräver känslighet och uppmärksamhet hos forskaren, vilket kan jämföras med samtal inom socialt arbete. Mitt öppna och utforskande förhållningssätt, som jag tror har förmedlat intresse för just den person jag möter, barn eller vuxen, har visat sig uppmuntra personen att berätta sin historia. Ibland har barnens berättelser varit korta och ibland längre. Min utgångspunkt har varit att fortsätta fråga och utforska så länge som barnet har visat att det är okej. Detta innebär att jag aktivt påmint om att det är barnet själv som bestämmer hur länge vi ska prata, vad vi ska prata om och vilka frågor som barnet vill svara på. Jag har även observerat barnets sätt att visa med sin kropp när det kanske inte vill svara eller fortsätta samtalet. Jag har, när jag har observerat vad jag tänker kan vara tecken på att barnet vill avbryta eller inte svara, aktivt frågat barnet om vi ska avsluta och att det är helt okej.

Jag har försökt påminna mig själv om att det är viktigt att hålla i minne de etiska frågor och överväganden som behöver behandlas under hela processen. Dilemman eller frågor kan uppstå när som helst under arbetet och behöver då tas om hand. Jag har försökt anta ett reflekterande förhållningssätt under planering av arbetet, under tid i fält, samt under rapportering. Det är jag som bär ansvar för att förebygga skada vilket gör de etiska frågorna mycket viktiga och centrala under arbetets gång. Jag har under fältarbetet ställts inför situationer där jag behövt agera

och ingripa. Det har handlat om att barn har sökt upp mig och berättat om händelser av våld som skett, och i stunden fanns ingen annan vuxen att ta hjälp ifrån. I den situationen fanns ingen färdig etisk mall att utgå ifrån. Istället har jag behövt praktisera vardagsetik (Giraud m.fl., 2018) vilket har inneburit ett ansvarstagande i möten med barn, samt bedömning och handling i direkta situationer. Detta har inneburit att jag undersökt vad som skett, bedömt hur situationen behövde hanteras och eventuellt behov av direkt skydd och därefter sökt upp personal tillsammans med barnet.

Inför fältarbetet handlade en del av mina förberedelser om att läsa texter som resonerar kring etik och etiska dilemman. Barbour (2010) diskuterar på ett reflexivt sätt situationer han observerat, men valt att inte ingripa i. Det har handlat om situationer där elever inte ges den undervisning de har rätt till. Barbour beskriver att han efter fältarbetet jagats av tankar och funderingar kring om han gjorde rätt i att inte ingripa när han under fältarbetet upptäckte brister i verksamheten. Barbours artikel belyser vikten av ett reflexivt förhållningssätt under hela avhandlingsprojektet och vikten av att diskutera med andra kring situationer som uppstår. Dennis (2009) beskriver att vi sällan talar om vad det betyder att inta en position på fältet som kan handla om att ingripa på något sätt. Genom att lyfta fram detta till diskussion kan vi granska etiska komplikationer i samband med etnografiskt arbete. Dessa texter har varit en del av min förberedelse för fältarbete, men jag har även haft givande diskussioner tillsammans med andra doktorander där vi under kurser diskuterat etiska frågor och dilemman som kan uppstå. Graham m.fl. (2013) framhåller vikten av att forskare tillsammans och över disciplinräns diskuterar etiska frågor för att finna möjligheter och lösningar på de komplexa problem som kan uppstå. Jag instämmer i resonemanget som förs, att tänka före är viktigt, men samtidigt kan inte alla scenarier förutses utan måste hanteras då de uppstår, i stunden.

I efterhand, med distans till fältarbetena, har fler reflektioner kring etiskt förhållningssätt uppstått. Jag har blivit medveten om att olika faser i forskningsprocessen väcker olika reflektioner och frågor. Genom att få distans till fälten och tid att tänka, har jag exempelvis börjat fundera över hur forskare bör hantera strukturella eller kulturella problem som denne upptäcker under fältarbeten. Jag kommer återkomma till detta längre fram i texten och i diskussionen, men nu följer en beskrivning av fältarbetena.

## Fältarbete

Fältarbete har skett vid ett fritidshem åt gången, alltså under en termin vardera och med vistelse i verksamhet två-tre halvdagar per vecka. Att vistas i fält innebär ett kvalificerat arbete där full koncentration och uppmärksamhet krävs av forskaren (Hammersley & Atkinson, 2007). Med anledning av detta har jag övervägt huruvida fältarbete skulle komma att ske vid båda fritidshemmen parallellt eller vid först ett fritidshem och därefter det andra. Övervägandet resulterade i att ett parallellt fältarbete skulle innebära svårigheter att fokusera och hålla isär de båda fritidshemmen. För att skapa bäst förutsättningar har därför fältarbete skett vid ett fritidshem åt gången. Detta val kan också diskuteras i förhållande till vad det kan ha medfört i form av förförståelse. Genom att bedriva fältarbete vid ett fritidshem åt gången kan de upplevelser och erfarenheter jag gjort vid det första fritidshemmet ha färgat synen på mina upplevelser vid det andra fältarbetet. Jag såg olika saker vid de två fritidshemmen, och en relevant fråga är huruvida detta kan ha varit en konsekvens av att genomföra fältarbetena efter varandra i stället för samtidigt.

Jag har hämtat stöd från Lefebvres (1991) teoretiska begrepp om plats och rumslighet under fältarbetet, dels som en förförståelse för att plats har betydelse, dels som ett verktyg för att försöka förstå platsen i sig. Den övergripande frågan som jag gått in i fältarbetet med, är den klassiska etnografiska, Vad händer här? (se tex. Ball, 1981). Men mitt fokus har sedan styrts in på att försöka förstå om, när, var och på vilket sätt våld bland barn tar sig uttryck. Detta visade sig framför allt under det första fältarbetet, i Graneby. Under det andra fältarbetet, i Talleby, var våldet inte synligt bland barn på samma vis. Detta fältarbete erbjöd i stället annan kunskap om barns vardag i fritidshem, fredade från våld, vilket kommer beskrivas längre fram i texten.

Dokumentation av fältarbete, samt transkribering av material, tar omfattande tid i anspråk vilket medfört att dagar i fält har begränsats till två-tre halvdagar per vecka med undantag för de första veckorna då närvaro planerades och ägde rum varje dag. Hammersley och Atkinson (2007) beskriver att det kan vara svårt för forskaren att motstå frestelsen att försöka se, höra och delta i allt som sker i fält. Men det kan vara klokt att anta en mer försiktig och selektiv ansats då det faktiskt kan leda till bättre kvalitet på det producerade materialet. Jeffrey och Troman (2004) argumenterar för att det inte finns någon specifik längd på fältarbete, som skulle utgöra den ultimata tiden i fält. Författarna beskriver olika sätt att utföra tid

i fält, och en möjlig ansats är att kombinera två tidsfaser, vilket även beskrivs av Odenbring (2014). Inledningsvis följs verksamheten varje dag under två till tre veckors tid, vilket författarna beskriver som *kompakt tidsfas*. Forskaren söker tillträde till alla de platser som är relevanta för projektet och ”hänger runt” för att fånga detaljer, men också rutiner som återkommer i verksamhetens vardag. Detta följs sedan av en *periodisk tidsfas*, vilket innebär att forskaren spenderar en längre tid i fält, men med en flexibel inställning till hur frekventa besöken är. Inledningsvis brukar mer tid i fält behövas för att etablera relationer och skapa en uppfattning om, i det här fallet, hur det är att vara barn i de fritidshem som studeras. I ett senare skede av studien kan mindre tid i fält krävas eftersom studien då kan ha ett annat fokus som inte kräver närvaro flera gånger per vecka.

Fältstudierna kan alltså komma att förändras över tid (Hammersley och Atkinson, 2007). Det beror på, utöver ovan angivna faser, att produktionen av empiri är beroende av verksamhetens och forskningspersonernas medgivande och tankar om när detta ska ske. Eftersom en verksamhet är dynamisk kan det också uppstå situationer som gör det mer eller mindre lämpligt att genomföra delar av empiriproduktionen. Det vore oetiskt att som forskare på förhand besluta om när exakt en insamling ska ske. I denna studie har jag eftersträvat dialog mellan mig som forskare och forskningspersonerna, och för att uppnå det har också forskningspersonerna givits möjlighet att påverka de delar av fältarbetet som har varit möjliga att påverka. Jag har försökt att anpassa mig så långt det varit möjligt efter de tider för intervjuer som personalen föreslagit. Jag har också försökt att vara lyhörd inför att det ibland passar bättre eller sämre med besök på fältet.

En etnografisk studie ger utrymme för att undersöka fenomen med olika metoder (Atkinson, 2015). Inom barndomsforskning ses det som viktigt att barns egna röster blir hörda och synliggjorda (Korp & Risenfors, 2013). De metoder som har använts är således flera, med utgångspunkt i att försöka belysa barns egna röster och perspektiv. För att undersöka våld och utsatthet bland barn på ett sätt som försöker skapa förståelse utifrån ett helhetsperspektiv har även personals upplevelser och beskrivningar varit viktiga att fånga med relevanta metoder. Utöver detta har det också funnits behov av att samla in styrdokument och policies som relaterar till hantering av våld och utsatthet inom fritidshem, för att skapa en kontextuell förståelse. Etnografin rymmer möjlighet att utforska dessa olika delar genom att använda deltagande observation, intervjuer, fältsamtal, samtalspromenader, visuella metoder, samt analys av styrdokument. Den

kontextuella förståelsen är viktig inom etnografen och utöver de delar av fältarbete som beskrivs nedan ska också nämnas att jag lagt åtskilliga timmar på att undersöka de båda fältens sammanhang genom att studera kommunernas hemsidor, protokoll från nämnder, lokaltidningar samt lokalradio. Sammantaget har detta bidragit med en förståelse av fälten i deras sammanhang. Även om dessa timmar av studerande och inläsning inte syns (mer än indirekt) i delstudierna så har de varit viktiga för mig i min förståelse av ”vad som händer här” på respektive fält.

Nedan i texten följer nu en beskrivning av hur de olika metoderna använts under fältarbetena.

## Dokument

Barn inom fritidshemmets verksamhet ingår i ett sammanhang som styrs av lagstiftning, rutiner och riktlinjer. Varje fritidshem ska enligt skollagens 4 kap 8 § (SFS 2010:800) upprätta en årlig plan mot kränkande behandling. Detta innebär att det ska finnas dokumentation inom verksamheten som beskriver vad som ska göras då någon form av kränkande behandling uppmärksammas. Denna typ av händelser ska utredas och dokumenteras. Det har därmed funnits dokument inom verksamheterna som har varit av intresse för studien. Styrdokument samt dokumentation av våld och utsatthet bland barn i de båda fritidshemmens verksamhet har samlats in och lästs igenom. Verksamheternas styrdokument har bidragit med kontextuell förståelse för hur verksamheten fungerar, men också förståelse för hur barn och personal talar om våld och utsatthet i fritidshem. Anmälningar om kränkningar har givit en bild av vilken typ av våld som rapporteras, var våldet sker någonstans, inom vilken verksamhet och vid vilka tider. Detta material har utgjort viktiga bidrag för mina tolkningar och förståelser av hur de båda verksamheterna fungerar, men har inte ingått som empiri i de analyser som genomförts.

## Observationer och fältsamtal

Deltagande observation är en av etnografins viktigaste utgångspunkter. Det handlar om att befinna sig på fältet över tid (Aull Davies, 2008). Den etnografiska observatören kan få syn på saker som aktörerna själva kanske inte är helt medvetna om, såsom exempelvis vardagliga rutiner, relationer, interaktion och beteenden,

miner och kroppsspråk. Det kan också handla om att observera och uppmärksamma materiella ting som kan få betydelse i den vardagliga praktiken (Arvastson & Ehn, 2009). Forskaren behöver alltså vara i verksamheten för att förstå hur våld och utsatthet bland barn visar sig. Deltagande observation i förhållande till barn diskuteras av Johansson (2013), som framhåller det som en lämplig metod. Empirin samlas in i nära kontakt med de som befinner sig på fältet, i det här fallet barn och personal. Genomförande av fältarbete skapar förutsättningar för att uppnå förståelse för det fenomen som forskningen handlar om, i detta fall våld och utsatthet bland barn.

Observationer är den metod som fältarbetet har inletts med. I samråd med de två fritidshemmen upprättades en planering över då jag skulle vara på plats i verksamheten för att utföra fältarbete. Observationerna har skett vid varierande tider och tillfällen såsom tidig morgon, förmiddag, eftermiddag samt sen eftermiddag. Syftet med detta har varit att få se och uppleva alla delar av dagen i fritidshem. Då fältarbetet kräver forskarens totala uppmärksamhet, har observationer skett under halvdagar. Heldagar hade kunnat innebära en påfrestning med risk för att inte kunna upprätthålla skärpa och fokus. Dessutom behöver dokumentation ske i så nära anslutning till fältarbetet som möjligt, för att skriva ner minnen innan de riskerar att glömmas bort.

Observationerna har förberetts genom att formulera fokusområden med inspiration från Arvastson och Ehn (2009), som beskriver vikten av att välja synfält, alltså att förbereda vad som ska observeras, under vilka tider och vilka tolkningsramar som används. Studiens frågeställningar har varit centrala i arbetet med att fokusera på delar av det som innefattar de båda verksamheterna, alltså fritidshemmen. Utifrån detta har ett övergripande fokus varit våld, plats, rum, föremål, människor, vad sägs, vad görs, och sinnesintryck.

Teoretiska perspektiv har också varit centrala på så vis att våld har observerats utifrån förförståelsen att våld kan ske direkt, strukturellt och kulturellt. Plats och rum har observerats med inspiration från Lefebvres (1991) tredelade tolkningsverktyg som belyser upplevelsen av en plats eller ett rum och dess samspel med den fysiska miljön, samt den vardagliga användningen av rummet. Genom att observera med rumsfokus var förhoppningen att uppnå en fördjupad förståelse av hur våld iscensätts i de sociala relationerna. Med andra ord ville jag se och höra hur platser och rum användes av barn, se vilka rörelser som sker, se vilka

möbler och leksaker som används och vilka ljud som hörs. Observationerna har också genomförts med utgångspunkt i Masseys (2005) resonemang om platsen som dynamisk och föränderlig, utifrån dess utsträckta relationer mellan människor och omgivande platser. Följande fokusområden har varit vägledande vid de observationer som genomförts:

### 1. Platserna och rummen

Observationsplatserna har i första hand utgjorts av fritidshemmen och dess byggnader med omgivande miljöer såsom skolgårdarna. Vid observationer inomhus, i byggnader och rum har följande fokuserats: Hur ser rummet ut? Hur är rummet möblerat? Hur används rummet? Var någonstans befinner sig barn och personal? Hur rör de sig mellan olika rum? Vad gör barnen? Vilka material och möbler använder de? Vid observationer utomhus på skolgården med dess ytor har följande fokuserats: Var någonstans befinner sig barn och personal? Hur rör sig barnen över skolgårdens ytor? Hur rör sig personalen över skolgårdens ytor? Vad gör barnen? Vilka material använder de?

För att uppnå mer kunskap om lokalsamhällena och de kommuner som de båda fritidshemmen är belägna i har observationer av omgivningarna genomförts. Jag har rest runt med bil för att observera kommunernas natur, orter och omgivningar. Observationspromenader har genomförts i huvudorterna, samt i de lokalsamhällen där fritidshemmen är belägna. Under dessa observationer har fokus legat på bebyggelse och service. Hur ser byggnader ut och vilken typ av samhällsservice finns närvarande på orterna? Natur och omgivningar har observerats med syfte att se och uppleva de miljöer som invånarna möter i sin vardag.

### 2. Människorna

Fokus har legat på att följa barnen i fritidshemmets vardag och observera det som barnen gör och höra det som barnen talar om. Det har handlat om att observera vilka människor som befinner sig i verksamheten, hur länge de är där och hur de reagerar på det som sker. Fokus har varit: Vad talar barnen om? Vilka uttryck visar barnen i form av kroppsspråk, gester och tal?

### 3. Sinnesintryck

Under observationerna har även sinnesintryck i form av ljud, ljus, lukt och smak observerats. Fokus har varit: Vilka ljud hörs under fritidshemstiden och var någonstans hörs de? Hur ser ljuset ut på olika platser och i olika rum? Hur luktar det på olika platser och i olika rum? Hur smakar maten som barnen äter? Hur känns det att vara i fritidshemmets lokaler?

I samband med observationerna har fältsamtal genomförts. Fältsamtal är ostrukturerade på så vis att de sker utan planerade frågor eller teman, samt i anslutning till deltagande observation. Fältsamtalen ligger närmre det som vi skulle benämna som en vanlig konversation än en intervju (Aull Davies, 2008). I det här fallet har det handlat om att fånga det som sker i stunden och ställa frågor eller föra ett samtal med de som har varit där, barn eller vuxna. Det har handlat om att utforska situationer för att få veta mer om hur de uppfattas, hur de känns samt att ta möjligheten att söka klarhet bland det som är svårt att förstå. Aull Davies (2008) resonerar även kring att fältsamtalen styrs av forskaren, som har vissa områden och frågor med sig i sina tankar vilka kan komma till uttryck i fältsamtalen.

Fältanteckningar har förts löpande under de båda perioderna av fältarbete. Jag har försökt beskriva det jag ser, hör, känner och tänker. Dock bör påpekas att fältanteckningar endast kan fånga delar av den sociala praktiken (Wästerfors, 2018). Fältanteckningar kan aldrig bli en spegling av någon sorts verklighet, fältanteckningar är en producerad text som skapas av och genom författaren (Atkinson, 2015).

## Intervjuer

Intervjuer med barn och personal har genomförts i semi-strukturerad form<sup>22</sup>. Dessa har planerats ske vid ett visst tillfälle och på en viss plats (till skillnad från fältsamtal). Jag har haft med mig en intervjuguide, bestående av ett antal nedskrivna öppna frågor utifrån teman (Aull Davies, 2008). I intervjuerna har jag bett personerna att utveckla sina svar och reflektera över det egna svaret och frågorna. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att de intervjufrågor som tas fram bör främja en positiv interaktion, där intervjupersonen känner sig bekväm att dela

---

<sup>22</sup> Se bilaga 1 för intervjuguide som använts i barnintervjuer. Se bilaga 2 för intervjuguide som använts i personalintervjuer.

med sig av sina upplevelser. Frågorna ska vara lätta att förstå, vilket kan bidra till att samtalet flyter på. I denna studie har det inneburit att två olika intervjuguider innehållande intervjufrågor har tagits fram, en som har använts vid barnintervjuer och en annan för intervjuer med personal. Frågorna har åldersanpassats utifrån barnet som intervjuats.

Intervjuer med personal har genomförts vid en tid och på en plats som personalen föreslagit. Jag har varit flexibel och anpassat mina tider efter deras önskemål. Kvale och Brinkmann (2009) skriver att då barnintervjuer planeras måste särskild hänsyn tas till var intervjun genomförs, och den kan gärna ske i en för barnet naturlig miljö. Det kan vara bra om intervjun sker i anslutning till att barnet är i en aktivitet såsom exempelvis att rita eller bygga med lego. Jag har frågat barnen var de vill att vi genomför intervjun någonstans och om de vill rita, bygga eller göra något annat under tiden. Flera barn har velat rita, andra har velat bygga och några har velat sitta på en mysig plats såsom i en soffa med kudde och filt. Det verkar som att det för de flesta av barnen har underlättat att de fått välja var och hur intervjuerna skulle ske. Eftersom barnen kunde göra något som de själva valt under tiden som jag ställde frågorna, upplevde jag det som att de var avslappnade i intervjuerna. I dessa intervjuer kunde jag också ställa följdfrågor. Men jag har ett exempel på en intervju som jag har funderat över. Vid ett tillfälle genomförde jag en intervju med ett barn som valde att inte göra någon aktivitet under tiden som intervjun pågick. Detta tillfälle kan beskrivas som en ganska traditionell intervjusituation, där det bara var vi två som befann oss i rummet, sittandes på varsin stol vid ett bord. Den här intervjun gav inte lika fylliga svar som de intervjuer där barnen var i aktiviteter eller tillsammans med en kompis. Men intervjun gav ändå tydliga svar på mina frågor, även om svaren var kortfattade.

Jag har alltså försökt följa barn och personal i deras önskemål om genomförande av intervjusamtalen, men detta skapar också olika situationer och olika samtal. Personalens begränsade möjligheter att frigöra tid för intervjuer (både personalen i Graby och Talleby) har också påverkat mina möjligheter att återkomma till frågor i intervjuguiden och att ställa följdfrågor. Jag har upplevt det som att personalen i båda fritidshemmen har varit angelägna om att berätta om sina erfarenheter och upplevelser av våld bland barn, men att den begränsade tiden utgjort ett stresspåslag som begränsat dem. Om det funnits mer tid och utrymme för samtal och intervjuer med personalen skulle jag troligtvis också fått tillgång till fler

beskrivningar och djupare reflektioner från dem vilket hade gett ett rikare material att analysera.

## Samtalspromenader och visuella metoder

Jag har försökt finna olika sätt att samtala med barn och personal om deras vardag i fritidshemmen. Samtalspromenader och visuella metoder har använts tillsammans med barn som valt att delta i studien. Jag har sökt inspiration i Margarethe Kusenbachs texter (2003; 2018) om samtalspromenader, vilket hon benämner som go-along. Samtalspromenader kan liknas vid fältsamtal som beskrivits ovan men också som en form av semi-strukturerad intervju. Samtalspromenader innebär att forskaren följer forskningspersonen, alltså barnen, i de miljöer som de vistas i, och rör sig mellan, i vardagen på fritidshem. Klerfelt och Haglund (2014) beskriver det som en möjlighet att komma nära barns relationer och vardagsliv. Johansson (2013) menar att det blir ett sätt att kombinera forskarens och forskningspersonens blickar, i stunden sker gemensamma resonemang som handlar om vad de ser och vad de upplever. Det finns en strävan efter att försöka uppnå ett inifrånperspektiv, att se miljöer och skeenden på det vis som forskningspersonen upplever dem. Tanken med olika former av samtal och intervjuer är att låta barnen styra form av samtalsdeltagande, vilket kan ske som intervjuer, fältsamtal, samtalspromenader eller en kombination av dem. Olika fysiska miljöer och platser inom fritidshemmet har besökts tillsammans. Jag har ställt frågor till barnen om deras utemiljö och var de brukar leka någonstans. Jag har bitt dem visa olika platser som känns trygga eller otrygga. På det viset har jag försökt få veta mer om barnens upplevelser av vardagen i fritidshem.

Visuella metoder handlar om att det (ibland på uppmaning av forskaren) sker en produktion av någon form av visuellt material. Det kan handla om visuellt material i form av exempelvis foto eller teckningar (Aull Davies, 2008). I denna studie har fotografier och teckningar använts tillsammans med de barn som själva önskat det. Syftet har varit att genom ett rikare material uppnå fördjupad förståelse för barns tal om vardagsliv i fritidshem. Fotografier av rum, platser, miljöer och artefakter är det som har efterfrågats, inte foton där personer är synliga.

Klerfelt och Haglund (2014) beskriver att fotografier tagna av barn själva kan fokusera och understödja konversationer samt utgöra en källa för följdfrågor.

Fotografier som barnen tagit, samt teckningar som barnen ritat, har utgjort ett underlag för fortsatt utforskande av miljöer och platser kopplat till våld och utsatthet. Odenbring (2018) beskriver det som ett sätt att anförtros tillträde till barns världar och upplevelser. Elden (2012) använde visuell metod i samband med att hon intervjuade barn i ålder 5–12 år. Elden argumenterar för att denna metod är ett sätt att lyfta fram barns röster och hon hänvisar till flera studier som visat att barn uppskattar visuella metoder, särskilt att måla. Klerfelt och Haglund (2014) kunde i sin studie med barn på fritidshem se att barnen blev lite överraskade över tillvägagångssättet (fotografier och samtalspromenader) och att de verkade tycka att det var spännande och roligt. Detta är också min upplevelse av att ha använt dessa metoder. Tillsammans med barnen gick vi till platser som de beskrev som otrygga och trygga och fotograferade dem, vilket underlättade samtal. Det har också varit lättare att ta upp ett samtal efter några dagar genom att tillsammans titta på det foto som barnet tagit och sedan prata om det.

### Fältarbete i tider av kris och krig

Fältarbetet har inneburit utmaningar på många sätt. Inte minst har det varit utmanande att befinna sig på fält i tider av covid-19. Jag har varit lyckligt lottad på så vis att jag har givits möjlighet att få tillträde till fältstudier, många andra doktorander har haft stora svårigheter att producera empiri. Dock har tider med covid-19 inneburit särskilda omständigheter som har påverkat fältarbetet. Under båda perioderna av fältarbete har föräldrar och andra vuxna som hämtar barn på fritidshem varit begränsade när det gäller tillträde till fritidshemmens lokaler. De har varit hänvisade till att vänta på utsidan och inte kliva in i entré och lokaler. Detta har påverkat mina möjligheter att vara tillgänglig för föräldrars eventuella frågor till mig om studien. Jag har försökt vara uppmärksam på när föräldrar kommit för att hämta sina barn och då gått ut för att berätta att jag är där, informera om studien och fråga om det är något som de undrar över. Dock är detta en omständighet som kan ha medfört att färre barn fått samtycke att delta i studien.

Covid-19 har också inneburit att både personal och barn i hög utsträckning varit frånvarande från framför allt det första fritidshemmet i Graneby (fältarbete HT 2021). Insjuknande i covid-19 under denna period innebar också familjekarantän, vilket medförde att även syskon som inte var sjuka var frånvarande från

fritidshemmet. Personal med egna familjer behövde vara hemma då familjemedlemmar blev sjuka. Vikarier sattes in då ordinarie personal var sjuka och få barn var på plats i verksamheten. Vid några tillfällen har jag själv blivit sjuk, eller någon i min familj, vilket medfört att jag blivit tvungen att ställa in besök. Detta har påverkat fältarbetet på så vis att observationer, intervjuer och samtal som skulle ha genomförts fick ställas in. En del av dem kunde genomföras vid senare tillfälle, men några av barnsamtalen kunde inte genomföras. Samtal med barn handlar också om timing, att hitta ett tillfälle för samtal som barnet själv väljer att delta i, vilket kan handla om ett enda tillfälle. Detta har alltså inneburit begränsningar under fältarbetet.

Under fältarbete i det andra fritidshemmet (VT 2022) i Talleby skedde ytterligare händelser i omvärlden som påverkade verksamheten. Rysslands invasion av Ukraina i slutet av februari väckte många frågor och tankar hos barnen i verksamheten. Barnen uttryckte oro över att kriget även skulle drabba Sverige. De ställde frågor till personalen om hur barnen i Ukraina har det, och vad som kommer hända med dem. I området där fritidshemmet är beläget flög Försvarsmakten med flygplan över området för att öva. Detta verkade vara något som påverkade barnen som ropade ”ryssen kommer” när planen flög över området. Denna mycket speciella tid av osäkerhet skapade oro hos både barn och vuxna vilket påverkade fältarbetet.

Att bedriva fältarbete under denna tid har varit svårt. Jag upplevde det svårt att få kontakt med barnen, med undantag för några få barn. Barnen verkade inte så intresserade av mig och det som jag gjorde under tiden hos dem i Talleby fritidshem. Jag försökte smälta in på olika sätt, genom att gå runt och titta på vad som hände och jag berättade vem jag var och vad jag gjorde där. Med hjälp av personalen försökte jag få kontakt med barnen genom att anordna en aktivitet i form av ”rita din skolgård”. Vid två tillfällen tog jag med stora papper och pennor och satte mig i ett skyddat (men väl synligt) hörn av skolgården. Tillsammans med personalen berättade jag vid samlingen om aktiviteten. Inget barn ville delta, inte vid något av tillfällena. Barnen har snarare dragit sig undan när jag på olika sätt försökt skapa kontakt. De flesta har visat att de hellre leker med sina vänner än pratar med mig. Jag har då lämnat dem ifred och inte trängt mig på.

Det är svårt att veta vad som är anledningen till att det var svårare att skapa kontakt med barnen i det andra fritidshemmet. Kanske kan det förhålla sig på det viset att

en osäker omvärld gör det än viktigare att hålla sig till sina trygga relationer (kompisar och personal). Medan jag i det första fritidshemmet kände mig som ett välkommet inslag i verksamheten, var det med en avvaktande hållning jag togs emot i det andra fritidshemmet. Jag upplevde mig insläppt, men bara till en viss gräns i det andra fritidshemmet. Jag vill poängtera att jag blivit mycket väl mottagen och välkomnad vid båda fältarbetena, men det föreligger ändå en skillnad som jag vill diskutera. Vid ett av de första besöken i fritidshem ett, blev jag visad runt på skolan och fritidshemmet samt presenterad för samtlig personal som då befann sig där. Rektorn tog sig tid att visa och berätta om skolan trots ett mycket pressat tidsschema. Jag gavs möjlighet att småprata lite med personal och bekanta mig med lokalerna. Vid det andra fritidshemmet blev jag inte visad runt, mer än i fritidshemmets lokaler.

Vid båda fältarbetena har det varit svårt att genomföra intervjuer med personalen. En försvårande omständighet som nämns ovan är att sjukdom lett till avbokningar. En annan försvårande omständighet har att göra med den begränsade tid till eget förfogande som personal i fritidshemmet har tillgång till. Trots brist på planeringstid har personal i det första fritidshemmet på något vis löst detta så att intervjuer kunde genomföras. I det andra fritidshemmet har det varit svårare att planera in tid för intervjuer. Framför allt handlar det om att personalen har haft svårt att hitta tillräckligt med tid för att kunna sitta ned och genomföra en intervju. Sammantaget har fältarbetet resulterat i ett större material vid det första fritidshemmet jämfört med det andra. I nästa avsnitt presenteras en översikt över det insamlade materialet.

## Producerat material

Nedan följer en översikt över producerat material. Under fältarbetets första period deltog sammanlagt 21 personer varav 11 av dem var barn och 10 av dem var personal, se tabell 1 nedan.

Tabell 1 Graneby

Observationer	Intervjuer personal	Intervjuer barn	Samtalspromenader	Insamlade dokument
40 tillfällen 131 timmar	Enskilda: 10	Enskilda: 4 Par: 2	Par: 4 Grupp: 1	Årlig plan mot kränkande behandling Anmälningar om kränkande behandling

Under fältarbetets andra period deltog sammanlagt 10 personer varav 3 av dem var barn och 7 av dem var personal, se tabell 2 nedan.

Tabell 2 Talleby

Observationer	Intervjuer personal	Intervjuer barn	Samtalspromenader	Insamlade dokument
28 tillfällen 75 timmar	Enskilda: 5 Par: 1	Enskilda: 2 Par: 1 Grupp: 1	0	Årlig plan mot kränkande behandling Anmälningar om kränkande behandling

Totalt har 31 personer deltagit i studien varav 17 av dem var personal och 14 av dem var barn.

## Behandling av empiri

Material som har producerats under fältarbetena tillhör klass 3<sup>23</sup>, vilket har inneburit att materialet måste lagras på ett säkert sätt. Vid Göteborgs Universitet finns det upprättat regelverk och vägledning<sup>24</sup> för hantering av data. Empirin har ordnats och samlats i säker lagring, som är en lagringsyta för datamaterial av klass 3 och som tillhandahålls av Göteborgs Universitet. En datahanteringsplan upprättades tidigt (i samband med etikansökan), som beskriver hur empiri produceras, förvaras, dokumenteras och organiseras samt beskriver hur empiri skyddas under hela avhandlingsprojektets gång. I datahanteringsplanen anges även hur empirin kommer bevaras och göras tillgänglig. Datahanteringsplanen har följts upp och justerats regelbundet.

## Tematisk analys

I etnografiska studier är analysprocessen tidigt närvarande i forskarens arbete. Den inleds redan under studiet av tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. I arbetet med en etnografisk studie är det inte tillräckligt att hantera och sammanställa empiri - du ska tänka med empiri (Hammersley & Atkinson, 2007). Det är därmed viktigt att vara tydlig med att den tematiska analysen inte kan ses som en process som inleds vid en viss tid under studiens gång och avslutas under en annan tid. Den tematiska analysen innebär att det finns en rörlighet och en följsamhet utifrån vad som ges tillträde till under fältarbetet och vad som framträder i det material som produceras.

Tematisk analys används för att identifiera, analysera och rapportera mönster ur det empiriska materialet. Den tematiska analysen utgör ett ramverk för analys, ett stöd att arbeta inom och som fylls med datamaterial och teoretiska perspektiv som kan möjliggöra fördjupad förståelse för det som avses undersökas. Analys av materialet sker i olika nivåer för att belysa materialet ur olika perspektiv såsom individ, grupp och samhälle samt underliggande normer och maktprocesser som

---

<sup>23</sup> Data som produceras inom forskning måste lagras på ett säkert sätt så att inte obehöriga kan komma åt den. Det finns olika klassningar på data som avgör hur data ska behandlas och lagras. Klass 3 innebär att datan har ett högt skyddsvärde och kräver att lagring sker på säkra servrar med multi faktor autentisering.

<sup>24</sup> <https://medarbetarportalen.gu.se/service-support/management-of-research-data/create-data-management-plan/>

påverkar barns vardagsliv i fritidshemmet. De olika teoretiska perspektiven som presenterats beskriver hur våld kan förstås och förklaras i relation till plats och de utgör stöd i att försöka avtäcka processer av våld och utsatthet. Det är således en teoretiskt underbyggd tematisk analys som genomförs, vilket Braun och Clarke (2006) beskriver som analys på latent nivå. Detta kan jämföras med vad Atkinson (2015) beskriver som etnografisk abduktion, vilket innebär en analytisk rörelse över flera nivåer för att förstå sociala institutioners många lager och processer. Observationer kan därmed ligga till grund för möjliga analytiska idéer. Det handlar om tankar kring det observerade och vad detta kan tänkas vara exempel på, eller mönster av.

Under analysarbetet sker en stegvis granskning av det empiriska materialet som inledningsvis handlar om att sortera materialet och som avslutningsvis handlar om att förstå och förklara våld och utsatthet bland barn i ett specifikt sammanhang, nämligen fritidshem, med de förväntningar, förutsättningar och krav som följer av att vara en del av ett samhälle och en global omvärld. I en tematisk analys bearbetas materialet under sex faser vilka kommer att beskrivas nedan (Braun & Clarke, 2006).

Under *den första fasen* handlar det om att bekanta sig med materialet och försöka förstå vad det säger. Det har inneburit att fokusera på det material som handlat om våld och utsatthet bland barn i fritidshem. De olika metoder som har använts inom den etnografiska studien har genererat olika typer av material:

- Observationer, fältsamtal och samtalspromenader har dokumenterats i fältanteckningar, vilket utgör ett textmaterial.
- Visuella metoder har dokumenterats genom insamling av fotografier och teckningar (även tillhörande fältanteckningar).
- Intervjuer har dokumenterats genom ljudupptagning för att därefter transkriberas och utgör då ett textmaterial.
- Styrdokument som har samlats in för analys utgör ett textmaterial.

Under den första fasen transkriberades materialet, därefter har jag läst igenom det flera gånger och sorterat det genom parallellt arbete med pappersutskrifter samt analysverktyget Nvivo<sup>25</sup>. Clarke och Braun (2017) menar att Nvivo kan utgöra stöd för fördjupad tematisk analys. Under mitt analysarbete har Nvivo snarare fungerat som en hjälp vid inledande sortering av materialet. Jag har inte upplevt att Nvivo har varit ett stöd för mig i den fördjupade analysen. Kanske är jag mer traditionell och uppskattar att se text på papper och att känna papper i mina händer. Det gör också något med mina minnesbilder. Jag har lättare att komma ihåg var någonstans jag har gjort markeringar och anteckningar om jag gör dem i pappersform. Den fördjupade analysen har därav skett genom traditionellt arbete med papper och pennor, i olika kulörer, för att skapa överblick.

Under *den andra fasen* skapas initiala koder. Koderna har konstruerats utifrån studiens syfte och frågeställningar men också utifrån teoretiska perspektiv och tidigare forskning som utgjort en förförståelse. Kunskap som har bidragit med förklaringar och förståelse av materialet har använts under läsning och bearbetning av empirin. Materialet har studerats med en bred blick samtidigt som specifika delar har fokuserats. Bakomliggande frågor som funnits med vid läsning och bearbetning av materialet är: Vad finns att upptäcka i materialet som handlar om våld, utsatthet och i vilka sammanhang återfinns berättelser, beskrivningar och dokumenterade händelser? Vilka platser är det som beskrivs? Hur används dessa platser och av vem/vilka? Detta är exempel på frågor som använts i förhållande till materialet för att bringa ordning och kartlägga vad som återfinns i materialet, för att därefter konstruera koder.

Under *den tredje fasen* har all relevant empiri kodats färdigt. Arbetet fokuserar i detta skede på att sortera och gruppera koderna, samt söka efter teman. Ett tema fångar något viktigt och representerar någon form av mönster kring dess mening eller innebörd i relation till forskningsfrågorna. Allt relevant material har samlats under aktuella teman som arbetats fram under de olika delarbetena.

---

<sup>25</sup> Nvivo är en programvara som levereras av Alfasoft, för mer info se: [https://www.alfasoft.com/se/produkter/statistik-och-analys/nvivo.html?gclid=EAIaIQobChMI\\_-Cp9YeW7QIVC2AYCh1GqQSAEAAAYASAAEgKczfD\\_BwE](https://www.alfasoft.com/se/produkter/statistik-och-analys/nvivo.html?gclid=EAIaIQobChMI_-Cp9YeW7QIVC2AYCh1GqQSAEAAAYASAAEgKczfD_BwE)

Då delarbetena inte påbörjats samtidigt innebär detta att arbetet skett vid olika tidpunkter. Delarbetena baseras också på olika delar av den producerade empirin. Det delarbete som påbörjades först är artikel med titel *“Sadly, we just let it go, it is so normalized”*: *Staff descriptions of violence among children within organized leisure*. Artikeln baseras på intervjuer med personal i Graneby. Därefter påbörjades arbetet med bokkapitlet som har titel *It doesn't matter what I do; I will still be judged*: *The construction of 'established' and 'outsider' in idyllic rural Sweden*. Bokkapitlet baseras på fältanteckningar och intervjuer med personal och barn i Graneby. Därefter påbörjades arbetet med artikeln *'This place does not feel safe': safe and unsafe spaces in Swedish school-age educate*. Artikeln baseras på fältanteckningar och intervjuer med barn i Graneby. Det delarbete som påbörjades sist är artikeln *'I want to go home': A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educate institutions*. I detta sist påbörjade delarbete baseras artikeln på fältanteckningar från Graneby och Talleby.

Under *den fjärde fasen* har temana utvärderats, vilket inneburit en genomgång där temana lästs i förhållande till den initiala kodningen samt i förhållande till hela det empiriska materialet. Under denna fas innebär arbetet att teman kan behöva brytas upp eller slås samman, samt att nya teman kan upptäckas, vilket också skett. Temana arbetades igenom i förhållande till teoretiska perspektiv och tidigare forskning. Tematiska kartor över analysen har skapats vilket är en del av processen och gör analysen överblickbar. Under denna fas har resultaten undersökts på ett djupare plan med stöd av de valda teoretiska perspektiven och begreppen som under analysarbetet bidragit till förståelse för barns vardag i fritidshem. Analysarbetet har genomförts över olika nivåer för att skapa förståelse för de förutsättningar som styr vardagslivet på fritidshem. Temana har i slutet av fasen tydliggjorts avseende vad de innebär, hur de hänger samman och vad de tillsammans kan säga om empirin. Alla teman som arbetats fram har inte varit aktuella i de fyra delarbetena. Några teman har plockats ur delarbetena under processens gång, och andra teman kommer förhoppningsvis behandlas i kommande texter.

Under *den femte fasen* har temana definierats och namngetts. För varje tema har en detaljerad analys tagits fram med en beskrivning av dess innehåll. Nedan kommer nu samtliga teman som har arbetats fram och använts i delarbetena att presenteras i en översikt.

Översikt delarbeten och teman (kronologisk ordning)

<b>Artiklar och bokkapitel</b>	“Sadly, we just let it go, it is so normalized”: Staff descriptions of violence among children within organized leisure	‘It doesn’t matter what I do; I will still be judged’: The construction of ‘established’ and ‘outsider’ in idyllic rural Sweden	‘This place does not feel safe’: safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare	‘I want to go home’: A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions
<b>Teman</b>	<p><i>Staff describe violence in SAEC:</i></p> <p>Quarrel for fun</p> <p>Violations</p> <p>Physical violence</p> <p><i>Staff managing violence:</i></p> <p>Stress and resignation</p> <p>Material adaption</p> <p>Adaption through guarding</p>	<p>The context of embracing citizens, shaping for respectability</p> <p>School context and the (re)shaping of children</p> <p>Everyday life in school-age educare, constructing the outsider</p>	<p>Spaces of tense waiting</p> <p>Pop-up yard spaces</p> <p>Ignored spaces in the woods</p>	<p><i>Everyday life of the SAEC in Spruce village and Pine village:</i></p> <p>Arrival time</p> <p>Snack time</p> <p>Play time</p> <p>I den här artikeln har en kronologisk tematisk ordning skapats.</p>

Under *den sjätte fasen* har delarbetena skrivits fram vilka visar analys och diskussion utifrån det tematiserade materialet. Det är i detta skede som en bredare och djupare bild av barns vardag i fritidshem skrivits fram. Här vill jag återkomma till att delarbetena skett på olika tidpunkter. De kan genom att läsas i dess kronologiska ordning också ses som en spegling av min process som doktorand. Under de fyra år som forskarutbildningen pågått har jag också utvecklats i mitt sätt att förstå hur våld iscensätts i de sociala relationerna i fritidshemmen. Avhandlingens fokus vid trygga och otrygga platser har växt fram och givits mer utrymme under tiden som arbetet pågått. Detta är exempel på hur den etnografiska abduktionen (Atkinson,

2015) varit en del av mitt arbete. Under tematiseringen av observationer och samtal med barn inledde jag mina analyser med att försöka förklara och förstå personalens beskrivningar av våld. Analyserna fortsatte genom arbetet med bokkapitlet där jag försöker förstå och beskriva hur omgivningens försök att forma barn sker i relation till plats och våld. Jag började också med det delarbete som mynnade ut i teman kring olika rumsligheter och hur de förändras i relationer mellan barn. Det är i detta skede som mina analyser av observationer gav mig nya idéer. Jag började fundera kring trygga och otrygga platser, och ville fördjupa mina analyser utifrån det fokuset. I det sista delarbetet arbetade jag med att analysera de båda fritidshemmens vardag och blev förvånad över de skillnader jag kunde se i mina tematiseringar. Förekomsten av våld och personalens sätt att arbeta skiljde sig mellan de båda fritidshemmen. Jag ville försöka förstå hur vardagen konstruerades för barnen och mina idéer om trygga och otrygga platser blev därmed ett sätt att närma mig detta. Avhandlingens kappa kan ses som en förlängning på mitt fokus vid trygga och otrygga platser.

Sammanfattningsvis är det viktigt att understryka att en etnografisk analysprocess inte sker i den linjära ordning som beskrivningen av den tematiska analysen kan ge intryck av. Detta diskuterar också Braun och Clarke (2019), och de understryker att den tematiska analysen innebär en pendlande rörelse mellan de olika faserna. I arbetet med denna avhandling har analysprocessen varit ständigt närvarande och den påbörjades därmed redan i planeringen av studien. Det hinner hända mycket med själva analysprocessen under fyra år som doktorand. Processen kan heller inte sägas vara avslutad i och med publiceringen av denna avhandling. Avhandlingen och de analyser som presenteras här får ses som en beskrivning av det som jag hittills har kommit fram till.

## Reflexivitet och metod

Etnografi handlar om att försöka förstå andra människors sociala världar. När vi gör det genom etnografi konstruerar vi också ett vardagsliv tillsammans med dem vi observerar, lyssnar på och talar med. Vi kan inte bortse ifrån denna växelverkan, men vi kan öka vår egen medvetenhet om vad vi gör och kanske inse att både forskare och personer som deltar i etnografier gör tolkningar av sociala situationer och händelser. Fältarbete sker alltså inom ett nät av sociala relationer och tolkningar, vilket också utgör dess styrka (Atkinson, 2015). Reflexivitet inom den

etnografiska ansatsen handlar om hur forskaren resonerar om sin delaktighet under forskningsprocessen, men också om hur forskaren reflekterar över de tolkningar som denne genomför (Gunnemark, 2011).

## Närhet och distans

Hela processen av att genomföra fältarbete kräver både närhet och distans. Det har inneburit en upplevelse i sig att försöka betrakta och tolka mig själv under denna process. Det har krävt tid, ganska omfattande tid, om jag ska vara helt ärlig. Det har nämligen inte varit helt enkelt att begripa vad som skett i min närhet under fältarbetet, samt vad som skett inom mig själv. Kanske är det först någon gång i framtiden jag på ett tillfredsställande sätt kan förklara mina upplevelser förknippade med fältarbetet. Jag kommer nedan beskriva mina tankar och reflektioner så som de ser ut i skrivande stund, uppdelat i två avdelningar där perioderna av fältarbete bearbetas i text kronologiskt (först Graneby och sedan Talleby).

*Jag var så trött, så otroligt trött...*

Fältarbete kan ibland beskrivas som belagt med ett romantiskt skimmer, men forskare i fält erfar inte bara spännande upplevelser av möten och händelser, utan också erfarenheter av att känna sig ensam, utsatt och osäker (Kajser, 2011). För mig låg det inte något romantiskt skimmer över någon av perioderna av fältarbete. Jag har i efterhand funderat över vad jag har varit med om i förhållande till mig själv. Vad gör det med en människa att befinna sig i fältarbete? För mig har det varit påtagligt att mitt deltagande i fält har påverkat mig kroppsligt på flera sätt. Det tog tid innan jag lade mina känslor och reaktioner till rätta. Jag behövde befinna mig i processen av fältarbete och inledningsvis ”bara vara” i att resa till och från fältet, befinna mig på fältet, skriva fältanteckningar och andra texter, vara hemma, promenera hunden, äta och sova. Under dessa vardagliga aktiviteter, som också involverade tänkande över vad jag upplevt i fält och hur min kropp och mitt jag reagerade, började jag förstå min trötthet. Det var när jag försökte tänka tillbaka på när jag upplevt en trötthet tidigare som liknade denna känsla av utmattning som jag också förstod vidden av det jag upplevde under fältarbetet. De minnen som dök upp handlade nämligen om situationer som var kopplade till mitt tidigare arbete som socialsekreterare inom socialtjänstens barnavård. Under denna tid

minns jag att jag upplevt liknande kroppsliga reaktioner och känslor då jag mött barn och föräldrar som levt i situationer där barn farit illa på grund av våld, försummelse eller missbruk. I de fall då arbetet pågått under en längre tid och föräldrar säger nej till samhällets stöd och hjälp, då blir det tungt att bära ett barns livssituation. Då reagerar min kropp med trötthet och känslor av maktlöshet. På ett liknande sätt kunde jag nu känna igen känslan av att vara så väldigt, väldigt trött.

Vad säger då dessa högst personliga känslor om denna plats? Jag tolkar det som att mina upplevelser och känslor speglar en verksamhet som inte fungerar särskilt väl. I personalens blickar, kroppsspråk och uttryck kunde jag se vad jag tolkar som utmattning. I barnens aktiviteter uppehöll sig vad jag tolkar som en oro och ett sökande efter ramar att förhålla sig till. Men här ska också nämnas att mitt känslomässiga engagemang och upplevelserna av våld färgat det sätt jag valt att framställa denna avhandlingsstudie på. Jag har inte förskönat resultaten och analyserna utan försökt beskriva vardagen så nära barnen som möjligt. Jones och Rodgers (2019) diskuterar etnografiskt forskningsarbete om våld och lyfter fram flera aspekter som belyser de upplevelser jag haft under fältarbete. Författarna beskriver att tidigare etnografisk forskning har visat att interpersonellt våld kan förstås som en reflektion av strukturellt våld, vilket också blivit tydligt under mina fältarbeten. Vidare menar Jones och Rodgers (2019) att etnografers fältarbete ofta innebär ett djupt engagemang i individer som utsätter andra för våld, och i individer som blir utsatta för våld. Under processen av fältarbete framkallas empati hos etnografen, som följaktligen kommer påverka hur denne ser på våld, uppfattar våld, och skapar representationer av våld.

*...men jag blev också överraskad*

I en av mina fältanteckningar från fältarbetet i Talleby beskriver jag hur jag sitter i bilen på parkeringen efter en eftermiddag tillsammans med barn och personal i fritidshemmet. Jag beskriver att jag håller bilnyckeln i handen och inte riktigt kommer mig för att starta bilen eftersom jag känner mig förbryllad och överraskad. Detta berodde på att jag upplevde de två fritidshemmen på så olika sätt. Det handlade om olika miljöer inne och ute, att personalen förhöll sig på så olika vis till barnen och verksamheten, men också att det jag observerade bland barnen tog sig olika uttryck. Jag hade inte förväntat mig att det skulle vara så stora skillnader och detta överraskade mig. Lisa Wiklund skriver på ett träffande sätt, ”En av fältarbetets allra största utmaningar är att orka med det, och att ha förmågan att

vara lika delar flexibel som envis” (2011, s. 76). Detta har sannerligen varit en utmaning, men en lärorik sådan. Efter att ha landat i de olika upplevelserna och så småningom fått distans till de båda fritidshemmen, har jag kunnat se vad de kontrasterande erfarenheterna har bidragit med i förståelsen av barns vardag i fritidshem och upplevelser av våld. Detta kommer jag utveckla längre fram i texten när de olika delstudierna beskrivs och diskuteras.

## Studiens trovärdighet

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) anses validitet gälla om en metod undersöker det som den avser att undersöka. Validitet ses inte som något som ska bekräftas utan handlar i stället om att i den vetenskapliga processen undersöka och utveckla välgrundade tolkningar av sitt material, validering genomsyrar hela forskningsprocessen. Generellt sett argumenteras det ofta för att etnografi, med dess olika metoder för att undersöka ett fenomen, ökar chanserna att uppnå validitet (Aull Davies, 2008). Planeringen för denna studie har utformats för att försöka undersöka våld och utsatthet bland barn utifrån olika nivåer och perspektiv. Olika metoder har använts för att fånga detta komplexa område. Dock är det inte metoderna i sig som lägger grunden för att studien uppnår validitet. Det handlar i stället om hur jag som forskare behärskar och använder metoderna på ett för studien lämpligt sätt och med ett etiskt förhållningssätt. Studien har etikprövats, vilket har inneburit en extern granskning av planering av studien utifrån etiska riktlinjer som en del i valideringsprocessen. Etikprövningen utgör ett stöd i att avgöra studiens kvalitet. Vidare innebär den etnografiska ansatsen att fältarbetet har kunnat planeras som en process där empiri producerats och bearbetats vilket skapat nya frågor som genererat ny empiri (Atkinson, 2015). Fältarbetet har pågått under cirka ett halvt års tid vid vardera fritidshem vilket har inneburit återkommande möten med forskningspersonerna och tillgång till verksamheten. Transkribering och analys av empiriskt material har skett kontinuerligt under fältarbetet. Detta har möjliggjort att stämma av frågor, med barn och personal, som har uppstått samt diskussion av initial analys under arbetets gång. Svensson och Ahrne (2015) beskriver detta som återkoppling där forskaren undersöker om läsningen av empiri känns igen. Denna cykliska process har öppnat för möjligheter att förändra och utveckla fältarbetet utifrån det som framkommit och det som är centralt i förhållande till forskningsfrågorna.

## Den som letar efter våld skall också finna våld... eller?

I förhållande till validitet är det på sin plats att diskutera huruvida min utgångspunkt att undersöka våld också bidragit till att jag funnit just detta. Jag tänker ta utgångspunkt i följande resonemang som belyser vikten av att analysera våld men att göra det tillsammans med en självkritisk granskning och reflektion.

Våldet likväl som berättelser och bilder av våldet bär på betydelser... det är forskarens uppgift att genom analyser av samhälleliga och/eller konstnärliga sammanhang försöka finna de olika betydelser som våldet och dess representationer kan ha. I vilket sammanhang skapas till exempel en våldshändelse, av vem, när, hur och med vilken avsikt (Österberg & Lindstedt Cronberg, 2006, s.8).

Skulle någon annan ha upplevt och sett annorlunda på de perioder av fältarbete som jag genomfört? Svaret på den frågan är förmodligen ja, eftersom våra upplevelser och tankar är individuella, åtminstone i meningen av självständigt tänkande och handlande. Men den kritiska frågan här handlar kanske mer om mina tolkningar av våld och att jag påstår att det är våld som jag och andra personer upplevt. Skulle forskare som studerar barns lek i fritidshem exempelvis tolkat det som jag kallar våld som en del av lek? Kanske skulle det kunna förhålla sig på det viset men jag vill mena att mina tolkningar har stärkts av de utsagor som personal och barn bidragit med. Det etnografiska arbetet har inneburit en vandring fram och tillbaka, från fältarbete till skrivbord och tillbaka igen. Jag är den som har producerat fältanteckningar och analyser, men jag har haft möjlighet att fortsätta utforska mina tolkningar genom mina kontakter med personer på fältet. Detta har också bidragit till att jag känner mig grundad i mina tolkningar och analyser.

Under den andra perioden av fältarbete tog sig studien en lite annan vändning än vad jag föreställt mig. Det visade sig att våld inte förekom i någon större utsträckning bland barnen under den tid jag spenderade i fritidshemmet. Detta var som jag beskrivit överraskande, men mycket intressant och bra i förhållande till att försöka förstå hur våld bland barn kan tänkas uppkomma, hanteras och förebyggas. Jag letade alltså efter våld men fann det inte, i stället fann jag kontrasterande upplevelser som berikade min förståelse för våld bland barn i fritidshem.

## Studiens begränsningar

Om jag hade vetat det jag vet idag, då hade jag kanske designat denna studie annorlunda. Men det är just detta som är en av utmaningarna med den etnografiska ansatsen. Det är omöjligt att precist veta hur fältarbetet kommer ta form innan du är inom det. Etnografen kan bjuda forskaren på överraskningar vilket också jag upplevt under arbetet med studien. Överraskningar i form av att ges tillträde till fältet på ett ganska okomplicerat sätt, att tas emot öppet och välkomnande men också med distans, att upptäcka och överraskas av mina egna reaktioner både fysiskt och psykiskt, vilket har lett till många reflekterande stunder kring dessa överraskande inslag. Även om jag inte kunnat förändra studien under dess gång så har dessa överraskningar bidragit med kunskap som jag tar med mig in i framtida studier.

Studien är etikprövad och därmed infinner sig också begränsningar kring vad som är möjligt att ändra. En studie kan förändras under dess gång, och i de fallen behövs en ändringsansökan till etikprövningsmyndigheten. Om studien förändras väsentligt ska ändringsansökan ske, om studiens förändringar är omfattande ska en helt ny ansökan genomföras<sup>26</sup>. Detta innebär en läsning till etikansökans innehåll eller nya ansökningar med risk för att studien inte godkänns. Dessa etiska procedurer är inte anpassade för etnografiska studier, vilket också diskuterats och kritiserats av forskare nationellt (Edlund m.fl., 2021; Wästerfors, 2019) och internationellt (Dennis, 2018; Hammersley, 2009: 2018). Öhlander (2011) beskriver att forskare som arbetar etnografiskt befinner sig mitt i fältet som studeras, forskaren kommer alltså mycket nära de människor och miljöer som ingår i fältet. Detta innebär att ett fältarbete ofta förändras från det som var planerat från början, och nya insikter bidrar till nya inslag i fältarbetet.

Den svenska regleringen kring etik försvårar, begränsar och omöjliggör vissa delar av den etnografiska ansatsen. Därmed inte sagt att de etiska regleringarna är oviktiga. De fyller en mycket viktig funktion för att skydda individer samt säkerställa att forskning genomförs på kloka grunder, men begränsningarna detta medför behöver diskuteras.

---

<sup>26</sup> För utförlig info om ändringsansökan se etikprövningsmyndighetens hemsida.  
<https://etikprovningmyndigheten.se/for-forskare/andringansokan/>

Om jag hade kunnat förändra något i studien så skulle det handla om att lägga till intervjuer med föräldrar till barnen i fritidshemmen. Intervjuer hade kunnat bidra med viktig kunskap om hur föräldrar beskriver barns upplevelser av våld i fritidshem och hur det påverkar barnen innan och efter fritids. Men det skulle i så fall ha inneburit att en ändringsansökan till etikprövningsmyndigheten skulle genomförts, vilket skulle tagit alltför mycket tid i anspråk.

Avslutningsvis vill jag diskutera mitt metodval i förhållande till avhandlingstyp. Sammanläggningsavhandlingar innebär en särskild utmaning då etnografiska studier ska presenteras. Ett avhandlingsarbete är en lång process som brukar omfatta ungefär fyra år, vilket det också gjort för mig. Delarbetena som denna avhandling innehåller har författats vid olika tidpunkter och i olika stadier av mitt eget lärande och process av att vara doktorand. Det innebär att delarbetena också speglar mina försök att förstå hur våld kommer till uttryck i fritidshemmen. Jag har använt olika teoretiska begrepp för att tolka det material som jag producerat under tiden på de båda fältarbetena, vilket har varit spännande och utvecklande, men det innebär också utmaningar i förhållande till författandet av denna kapp. Den tid som förflutit mellan skrivandet av delarbetena och kappan har genererat nya tankar och förståelser som inte syns i delarbetena var och en för sig. Dessa resonemang kommer jag utveckla i diskussionen där jag väger samman mina resultat från delarbetena. Valet av sammanläggningsavhandling skapar en analysprocess där jag behövt förhålla mig till kappan som helhet, men också de olika tidskrifter och det förlag jag skickat mina texter till. Detta har inneburit olika granskningsprocesser i form av skriftlig feedback från reviewers, men också muntliga kommentarer och diskussioner i det forskningsnätverk jag ingått i. Detta kan jämföras med monografier där avhandlingens text kan processas i sin helhet och text kan skrivas om då nya insikter och idéer tillkommer. De olika typerna av avhandlingar innehåller därmed både möjligheter och begränsningar i förhållande till etnografiska studier.

# Kapitel 6. Avhandlingens delarbeten

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling. Tre artiklar och ett bokkapitel ingår i sammanläggningsavhandlingen, varav två artiklar och bokkapitlet har författats av mig på egen hand och en artikel tillsammans med en av mina handledare. Artiklarna har författats på engelska för publicering i internationella tidskrifter. Tre av artiklarna har blivit publicerade i tidskrifterna *Children's Geographies*, *Journal of Leisure Research*, *Ethnography and Education*. Bokkapitlet är antaget för publikation och ingår i en antologi (Springer series) som har författats gemensamt av deltagare i nätverket *Migrant Youth, Education, Culture & Identity*. I nätverket ingår forskare från Norge, Danmark, England, Island och Sverige.

## Delarbete 1

'It doesn't matter what I do; I will still be judged': The construction of 'established' and 'outsider' in idyllic rural Sweden

Detta bokkapitel har författats av Anna-Lena Borg.

Studiens syfte var att diskutera barns möjligheter att forma sitt liv, så som de önskar, genom att undersöka hur barns vardagsliv beskrevs och tog sig uttryck på ett fritidshem. I texten diskuteras hur barn och unga personer förväntades anpassa sig efter de samhällliga normer och förväntningar som rådde i en liten ort belägen i landsbygdssverige. Kapitlet baseras på observationer, intervjuer och samtal med personal och barn i det första fritidshemmet. I bokkapitlet används Norbert Elias och John Scotsons resonemang kring etablerade och outsiders (1994; 2010) för att analysera och förstå hur barns vardagsliv tar sig form i detta specifika

sammanhang. Begreppen används tillsammans med begreppet respektabilitet, som lånas från Beverly Skeggs (2000) för att beskriva vad som förväntas av individen för att bli eller förbli en del av de etablerade. Genom att diskutera detta tillsammans med Johan Galtungs förståelse av våld (1990) beskrivs i kapitlet en konstruktion av etablerade och outsiders.

I intervjuer med personal framkom reflektioner och beskrivningar kring barnens vardagsliv som både innehållande möjligheter och begränsningar kopplat till det lokalsamhälle de växer upp i. Personalen beskrev detta genom att peka på de fantastiska möjligheter den vackra naturen i lokalsamhället kunde erbjuda i form av rekreation och aktiviteter såsom fiske och jakt. Men det förekom också resonemang kring och bekymmer för, de barn som inte delade dessa naturintressen. Tillgången till fritidsaktiviteter utöver natur, fotboll, och scouter var begränsade och krävde att föräldrarna kunde köra barnen till andra orter, ibland relativt långa sträckor. Personalen uttryckte också bekymmer över barn vars familj inte uppförde sig enligt lokalsamhällets normer. Familjer med sociala eller ekonomiska problem passade inte in i mallen, det gjorde inte heller familjer med utländsk bakgrund.

Personalen försökte göra motstånd mot lokalsamhällets normer, genom att visa barnen olika sätt att vara och olika sätt att leva sitt liv. Detta gjordes exempelvis genom att personalen pratade med barnen om olika typer av yrken, som inte tillhörde de vanligast förekommande i lokalsamhället, för att visa på andra möjligheter att leva sitt liv än de som var direkt synbara i barnens närhet. Detta verkade dock vara svårt att uppnå, då det i barnens vardag under fritidshemstiden levdes ut normer som visade förväntningar om vad som ansågs vara respektabelt och inte. Barnen beskrev upplevelser av våld i form av kränkande ord såsom bög, hora och n-ordet.

Resultaten indikerar att lokala sammanhang och normer omsluter barnen och blir en del i formandet av hur barn passar in och blir respektabla medborgare eller så kallade outsiders. Det direkta våldet som barnen berättar om i form av kränkande ord, kan därmed ses som en del av de normer som villkorar hur barn förväntas vara. Konstruktionen av att ses som etablerad eller outsider innebär vidare att barns vardagsliv riskerar att begränsas vad gäller möjligheter att tänka och handla fritt på ett vis som överskrider vad som betraktas som respektabelt. Respektabilitet och att ses som etablerad, eller inte, verkar också följa familjer i generationer. Talet

om hur människor i det lilla lokalsamhället är, hakar sig fast i föreställningar och förväntningar som verkar svåra att förändra. Dessa begränsningar av hur människor i lokalsamhället kan vara och leva utgör exempel på kulturellt våld.

Bokkapitlet är accepterat för publikation i antologin *Migrant Youth, Schooling and Identity: Perspectives and Experiences from Northern Europe*. Planerad utgivning 2024, Springer.

## Delarbete 2

‘I want to go home’: A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions

Den här artikeln har författats av Anna-Lena Borg.

Syftet med denna artikel var att undersöka och jämföra hur personalen vid de två fritidshemmen förhöll sig till trygga och otrygga rumsligheter. Två forskningsfrågor har väglett arbetet:

- Hur förhåller sig personalen till trygga och otrygga space i de två fritidshemmen?
- Vilka konsekvenser får detta för barns vardagsliv i fritidshemmen och hur kan det förstås i förhållande till lokal kontext?

Artikeln baseras på de fältarbeten som genomförts vid de båda fritidshemmen i Graneby och Talleby. Frågeställningarna undersöktes genom att fokusera på tre återkommande aktiviteter i fritidshemsverksamheten: barnens ankomst till fritidshemmen på eftermiddagen; mellanmålet; och lekstunden på eftermiddagen. De båda fritidshemmens aktiviteter jämfördes och kontrasterades mot varandra. Analys genomfördes med stöd av de teoretiska begreppen agency/aktörskap, space/rumsligheter och våld. Dessa tre begrepp har fungerat som jämförelsepunkter av de tre olika aktiviteterna, i de båda fritidshemmen. De teoretiska grunderna för resonemangen om rumsligheter hämtas från Lefebvre (1991), Massey (2005) och The Roestone Collective (2014). Förståelsen av våld hämtas från Galtungs (1990) arbete om direkt, kulturellt och strukturellt våld. Resultaten visar att personalen i fritidshemmen i Graneby och Talleby använde

olika förhållningssätt gentemot trygga och otrygga space. I Graneby verkade personalen anta ett mer fritt förhållningssätt där barnen gavs stora möjligheter att själva välja aktiviteter, platser, kamrater och under hur lång tid de ville utföra aktiviteten. Detta skapade frihet för barnen, vilket främjade deras aktörskap, men samtidigt visade resultaten att otrygga space skapades. Det fria aktörskapet riskerade att skapas på bekostnad av trygghet, och tillgången till trygga space. Personalens förhållningssätt i Talleby fritidshem antog i stället strukturerade och kontrollerade former. I Talleby fanns upparbetade rutiner kring hur fritidshemmet skulle ta emot barnen och genomföra verksamheten. Personalens förhållningssätt präglades av aktivitet och rörelse, med kontinuerlig tillsyn av var barnen befann sig någonstans och vad de gjorde. Detta medförde att trygga platser för barnen kunde upprätthållas. När otrygga platser upptäcktes hanterades detta omgående av personalen, genom att stänga av utrymmen som upplevts otrygga av barn. Personalens förhållningssätt verkade i Talleby till viss del begränsa barnens aktörskap. Det begränsade aktörskapet riskerade att medföra en vardag för barn som präglades av regler, kontroll och struktur, men också en vardag fredad från våld.

Studien bidrar med en analys som synliggör hur fritidshemmets verksamheter tar form utifrån de förutsättningar som föreligger avseende personalstyrka och personalens utbildningsnivå, men också utifrån förutsättningar på kommunnivå. Vidare belyser studien vikten av att barn erbjuds tillgång till trygga rum och platser under fritidshemstiden.

Artikeln är publicerad (online) i tidskriften *Ethnography and Education*.

## Delarbete 3

“Sadly, we just let it go, it is so normalized”: Staff descriptions of violence among children within organized leisure

Den här artikeln har samförfattats av Anna-Lena Borg och Karin Lager.

Syftet med artikeln var att undersöka hur personal beskriver våld bland barn i fritidshem. Två forskningsfrågor har väglett arbetet:

- Hur beskriver personalen våld i fritidshem i förhållande till tid och rum?
- Hur beskriver personalen att de hanterar våld i det praktiska arbetet, i förhållande till tid och rum?

Artikeln baseras på tio intervjuer genomförda med personal i anknytning till det första fritidshemmet. Intervjuerna har analyserats med tematisk analys och teoretiska begrepp hämtade från Henri Lefebvre (1991) och Johan Galtung (1990). Plats, rum, relationer, materialitet och kropp användes tillsammans med direkt våld, strukturellt våld samt kulturellt våld, för att analysera intervjuerna och förstå personalens beskrivningar av våld och utsatthet bland barn inom fritidshemmet. Analysen resulterade i två sektioner, där den första visade vilka olika typer av våld som beskrevs och den andra hur våld hanterades i praktiken. Resultatet visade tre olika typer av våld: skojbråk, kränkningar och fysiskt våld, samt tre olika sätt att hantera våld: stress och uppgivenhet, anpassning till materiella förhållanden, samt anpassning genom övervakning. Stress och uppgivenhet handlade om personalens beskrivningar av hur de anpassade sig till en stressfylld vardag med situationer av våld genom att undvika att hantera våld som uppkom. Anpassning till materiella förhållanden handlade om att personalen formade verksamheten utifrån de möjligheter som förelåg i form av (icke) tillgängliga rum. Personalen beskrev att detta bidrog till negativa miljöer för både barn och personal. Anpassning genom övervakning handlade om att personalen beskrev brist på tid och resurser att

hantera situationer av våld, därav fanns det inte utrymme för mer än övervakning av barnen. Studien visade att personalen beskrev ett vardagsliv inom fritidshemmet som fyllt av utrymmen med risk för våld. Barnen i fritidshemmet beskrevs använda våld mellan varandra och personalen hade svårt att skapa platser fredade från våld. Barnen beskrevs därmed befinna sig i en vardag som medförde konsekvenser för hela barngruppen genom erfarenheter av att se, höra och uppleva våld. Personalen beskrev att de oroades över barnens vardag i fritidshemmet men hade svårt att finna tid och ork att arbeta för att förhindra, upptäcka och förebygga våld bland barn. De beskrev sig också ha begränsade resurser att hantera våld och skapa trygga utrymmen för barn och personal.

De tre olika typerna av våld: skojbråk, kränkningar och fysiskt våld, utgör exempel på direkt våld. Personalens sätt att hantera våld genom stress och uppgivenhet, anpassning till materiella förhållanden, samt anpassning genom övervakning, utgör exempel på strukturellt våld, det vill säga att personalen saknar förutsättningar att hantera våld på ett adekvat sätt. Kulturellt våld hänger samman med personalens sätt att hantera och beskriva våld och är inbäddat i både direkt och strukturellt våld. Genom att det inte fanns tid och utrymme för personalen att hantera situationer av våld bland barn, behövde barnen själva hantera våld. Studien visar hur våld negligeras och förminskas, vilket medför att våld normaliseras. Våld som normaliseras är kulturellt våld.

Studien belyser komplexiteten i ett vardagsliv där våld på olika sätt uppstod bland barnen, och personalen lyckades inte hantera detta på ett bra sätt. Personalen anpassade sig till tid och plats. Våld bland barn blev därmed en normaliserad del av vardagen. Studien visar vikten av att fritidshemmets verksamheter har tillgång till tillräckliga personalresurser, tid för personalen att planera och genomföra verksamheten och lärarutbildad personal, för att kunna skapa en verksamhet fredad från våld.

Artikeln är publicerad (online) i tidskriften *Journal of Leisure Research*.

## Delarbete 4

### ‘This place does not feel safe’: Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare

Den här artikeln har författats av Anna-Lena Borg.

Syftet med artikeln var att undersöka barns vardagsliv i fritidshem och våld bland barn på olika platser. Två forskningsfrågor har väglett arbetet:

- Hur beskriver barn plats och våld i fritidshem?
- Var och hur är våld synligt i fritidshem?

Artikeln baseras på observationer, intervjuer och samtal med barn i det första fritidshemmet. Materialet har analyserats med tematisk analys och teoretiska begrepp hämtade från Doreen Massey (1994) och Johan Galtung (1990). Trygga och otrygga platser undersöktes i förhållande till Masseys begrepp plats, rum och sociala relationer, samt Galtungs begrepp direkt våld, strukturellt våld och kulturellt våld. Analysen resulterade i följande tre teman: spända space av väntan; poppande skolgårdsspace; och bortglömda space i skogen. Spända space av väntan visade hur olika situationer som innehöll väntan för barnen kunde innehålla våld. Under tillfällena av väntan var barnen inte i någon aktivitet utan kunde vara på väg från en aktivitet och till en ny aktivitet, exempelvis mellanmål i matsalen. Detta verkade lämna utrymme för situationer mellan barnen som kunde utvecklas till otrygga space. Poppande skolgårdsspace beskriver hur barnens användning av skolgården skapade trygga och otrygga space. Personalen hade inte möjlighet att överblicka alla ytor vilket gjorde att de inte uppmärksammande allt som skedde bland barnen. Personalen var ibland för få för att kunna vara både ute och inne med barnen. Bortglömda space i skogen beskriver hur barnen vid vissa tillfällen var utomhus medan personalen var inomhus. Skogen som var en del av skolgården beskrevs av flera barn som otrugg. Händelser av våld i form av att barn blev slagna med pinnar beskrevs förekomma.

Studien visar att barn inom det fritidshem som studerats beskriver en vardag där våld bland barn kan uppstå. Fritidshemmet som plats rymmer olika rum och våld verkade förekomma i rum inomhus och på olika platser utomhus. Observationer

och samtal med barn visade en förekomst av fysiskt våld och verbalt våld. Barnen beskrev olika platser som trygga eller otrygga och de anpassade sig genom att undvika de otrygga platserna. Barnen visade också hur de anpassade sig genom att själva hantera våld som uppstod. Barnen hanterade våld genom att gömma sig, byta plats eller undvika platser. Personalen i fritidshemmet lyckades inte erbjuda barnen trygga rum och platser. Det fanns inte tid och utrymme för personalen att planera och genomföra en trygg verksamhet. Resultaten indikerar att våld i detta fritidshem förekom på flera nivåer: direkt, strukturellt och kulturellt.

Artikeln är publicerad i tidskriften *Children's Geographies*.

# Kapitel 7. Slutsatser och diskussion

Den här studiens syfte är att studera hur våld tar sig uttryck bland barn vid två fritidshem och hur barn själva beskriver sina upplevelser i relation till våld, utsatthet och plats, samt hur personal i fritidshem beskriver och hanterar situationer då våld och utsatthet förekommer bland barn i fritidshemmet. Fem frågeställningar är centrala i studien.

- Hur visar sig våld och utsatthet bland barn i fritidshem?
- Hur talar barn om våld och plats i fritidshem?
- Hur beskrivs våld och utsatthet bland barn av personal i fritidshem?
- På vilket sätt hanteras våld och utsatthet bland barn av personal i fritidshem och hur talar personalen om att hantera våld?
- Hur kan våld och utsatthet i fritidshem förstås i relation till omgivande lokalsamhälle?

I avhandlingens fyra delarbeten undersöks frågorna genom att analysera olika delar av det producerade materialet<sup>27</sup>. De fyra delstudierna bidrar med kunskaper om hur, var och när våld uppkommer bland barn i de två fritidshemmen. Vidare visar delstudierna hur barn och personal hanterar våld och rumsligheter som kan uppfattas som trygga eller otrygga. Olika nivåer av våld, i form av direkt, strukturellt och kulturellt våld, visar sig förekomma i framför allt ett av

---

27 Den första frågeställningen och andra frågeställningen, tillsammans med den fjärde frågeställningen undersöktes i det fjärde delarbetet, artikeln med titeln ”Den här platsen känns inte trygg -Trygga och otrygga space i fritidshem”. Den tredje och fjärde frågeställningen undersöktes i det tredje delarbetet, artikeln med titel ”Tyvärr så låter vi det bara rinna av, det är så normaliserat -Personal beskriver våld bland barn i fritidshem”. Den fjärde och femte frågeställningen undersöktes i det andra delarbetet, artikeln med titel ”Jag vill åka hem” – En jämförande studie av otrygga och trygga platser i två Svenska fritidshem”. Den femte frågeställningen fokuseras i det första delarbetet, som utgörs av ett bokkapitel med titeln ”Det spelar ingen roll vad jag gör, jag kommer fortfarande bli dömd - Våld och konstruktionen av outsiders i idylliska landsbygdssverige”. Bokkapitlet förhåller sig på en diskuterande teoretisk nivå.

fritidshemmen. Förekomsten av våld på olika nivåer kan förstås genom en analys av fritidshemmens plats i det omgivande lokalsamhället. De studerade fritidshemmens lokala förutsättningar och resurser visar sig ha betydelse för hur barns vardagsliv ter sig.

Det avslutande diskussionskapitlet inleds med en diskussion av resultaten i bokkapitlet och den artikel som utgör det tredje delarbetet. Resultaten i dessa två delarbeten diskuteras i förhållande till plats och rumsligheter för att fördjupa analysen och tydligare föra samman dessa delarbeten med de övriga två. Denna första del av diskussionskapitlet har rubriken: Normer och motstånd i Graneby. Därefter, under rubrikerna: Skiftande trygga och otrygga platser; samt Fritidshem och förutsättningar i landsbygder, fortsätter diskussionen med fokus på trygga och otrygga rumsligheter och hur det kan förstås utifrån de båda fritidshemmen. Därefter följer en slutdiskussion som återkommer till våld och utsatthet i barns vardagsliv. Kapitlet avslutas med en diskussion av studiens styrkor och svagheter, studiens bidrag till det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet, samt förslag till framtida forskning.

## Normer och motstånd i Graneby

I fritidshemmets vardag i Graneby återspeglas normer och föreställningar om hur en invånare bör vara i lokalsamhället, för att ses som respektabel och som kvalificerad för att tillhöra de etablerade. Dessa förväntningar finns med som en slags bakgrund och visar sig i barnens vardag och sociala relationer. Jag kommer nu att fördjupa dessa resonemang något genom att föra samman dem med en diskussion om trygga och otrygga rumsligheter.

I resultaten från bokkapitlet och den samförfattade artikeln återfinns beskrivningar från personal i Graneby om hur vissa familjer diskuteras bland invånare i lokalsamhället och bland skol- och fritidspersonal. Det handlar om beskrivningar av familjer som inte nått upp till lokalsamhällets förväntningar och som blivit kategoriserade som outsiders. Vardagslivet i lokalsamhället kan förstås genom konstruktionen av respektabilitet och de förväntningar detta ställer på individer om att anpassa sig till det som anses respektabelt på just den här platsen. Att tillhöra de etablerade blir förknippat med att vara respektabel. För outsiders, de som inte ses som en del av de etablerade, är det svårt att bli en del av gemenskapen.

Familjer som levt med sociala problem genom generationer följs av dess historia. Platsen blir här intressant att tillföra i analysen på så vis att Granebys specifika plats präglas av ett begränsat geografiskt område, där människor har nära till varandra när det gäller avstånd, men också relationer. Lokalsamhället har få invånare med få som flyttar till platsen, och fler som flyttar därifrån. Det innebär med andra ord en minskande befolkning, vilket är något som också präglar kommunen i sin helhet.

Massey (2005) skriver om att varje plats är unik och att en platsanalys behöver beskriva vad som gör denna plats till den plats den är. Plats behöver förstås i relation till andra platser och i relation till och mellan de människor som lever där. I ett lokalsamhälle kan det handla om en beständighet i människors historiska existens på platsen; familjer som lever och verkar på platsen över generationer, familjer som bär en historia som också kopplas till den plats de befinner sig på. I ett sådant lokalsamhälle blir de sociala relationerna på platsen det som för historier om människorna på platsen vidare över generationer. Det är historier som beskriver hur familjer boendes i lokalsamhället är och historier om hur familjens barn är när de är i skolan. Föreställningar om hur människor är, kan också bidra till att forma förväntningar på människor. Historier, föreställningar och förväntningar kan förstås som lokala relationer som sträcks ut och följer med föräldrar och barn till skolan och de påverkar hur föräldrar och barn bemöts. På så vis kan den sociala utsattheten för familjer förstärkas på en plats där relationerna mellan människor innebär en kunskap om varandra som inte hade varit möjlig i en större stad. Titeln på bokkapitlet antyder just det, att det inte spelar någon roll vad man gör eftersom man ändå kommer att bli dömd.

Personalen försöker utgöra ett slags motstånd mot lokalsamhällets normer. De försöker visa barnen att det finns många sätt att leva sitt liv, vilket kan tolkas som ett sätt att försöka skapa trygga rumsligheter för barnen att utforska sig själva i. Genom att tala om alternativa sätt att vara, som inte representeras i det lilla lokalsamhället, och att göra det inom skolans och fritidshemmets verksamheter, försöker personalen bidra till fria tankar och reflektioner om vem och vad man som barn kan vara och bli. Det visar sig dock att rektor behöver föra samtal med personalen om att inte tala om barn och familjer utifrån dess historia, och att inte låta familjernas historia färga synen på barnen. Genom de lokala utsträckta relationerna (Massey, 2005), sker alltså en överföring av syn på familjer och barn kopplat till lokalsamhället även inom skola och fritidshem.

I skolan och i fritidshemmet möter barnen personalens syn på och tal om dem. Trygga och otrygga rumsligheter skapas av de sammanvävda relationerna och hur de tar sig uttryck beror på hur barnen och personalen möter varandra och agerar tillsammans. Förväntningarna på hur människorna i lokalsamhället bör leva sina liv följer med barnen in i deras vardag och in i trygga och otrygga rumsligheter. Det ses exempelvis inte som respektabelt att vara homosexuell, fattig eller att komma från ett annat land. Förväntningarna på hur du ska vara som barn kommer till uttryck i otrygga rumsligheter i fritidshemmets vardag genom att barn använder ord såsom bög på ett nedsättande vis, som talar om att det är fel att vara homosexuell.

Personalen i Graneby försöker till viss del hantera det våld som sker inom fritidshemmet, men förutsättningarna är inte tillräckliga för att skapa trygghet för barnen. När personalen upplever sig stressade och resignerar hinner de inte upptäcka det våld som sker bland barnen. De börjar också bortse från det våld som sker. Personalens sätt att (inte) hantera våld är därmed en del av att otrygga rumsligheter skapas och upprätthålls. Det våld som förekommer bland barnen i form av kränkningar, skojbråk och fysiskt våld är också en del av dessa otrygga rumsligheter. När personalen inte uppmärksammar våld kan de otrygga rumsligheterna fortgå och de barn som utsätter andra barn stoppas inte. Barnen får inte heller något stöd i relationsarbetet utan de barn som utsätts för våld får hantera det på egen hand, vilket även de barn som ser, hör och känner våld i sin närhet får göra. Skolan och fritidshemmet blir därmed inte en skyddad plats från våld.

## Skiftande trygga och otrygga rumsligheter

I de två fritidshem som undersökts visade sig våld och utsatthet bland barn på olika sätt. I Granebys fritidshem, där våld och utsatthet förekom återkommande under fältstudierna, visade sig våld uppstå i de flesta rum, utrymmen och platser som fritidshemmet använde. Det handlade om skolgården, matsalen, gymnastiksalen, och de rum som fritidshemmet hade tillgång till för egen verksamhet. Personalen i Granebys fritidshem beskrev att det ofta förekom direkt våld bland barnen. Hos personalen fanns en uppgivenhet och känslor av otillräcklighet i arbetet med att försöka skapa en trygg vardag för barnen. Barnen i

Granebys fritidshem berättade också om förekomsten av direkt våld och verbalt våld.

Barnen i studien både berättade om och visade platser som kändes otrygga och trygga. De beskrev även skiftningar från ett tryggt rum till ett otryggt rum och tvärtom. Skiftningarna kunde ske genom barnens och personalens relationer i rummet, rummets utformning och materialiteter, samt de (bristande) förutsättningar som personalen hade för att genomföra fritidsverksamhet. Under barnens vardag i Granebys fritidshem erbjöds en verksamhet som kanske bäst kan beskrivas som fri i den meningen att barnen hade stora möjligheter att påverka sin vardag. Barnen kunde välja fritt bland de aktiviteter och lekmaterial som fanns att tillgå, de kunde välja lekkamrater och de kunde i ganska hög utsträckning styra över tidsutrymmet i de aktiviteter de valt. Å ena sidan kännetecknades Granebys fritidshem av otydlighet vad gäller struktur, aktiviteter och förutsägbarhet, med risk för våld, men å andra sidan återfanns också en stor frihet för barnen att påverka sin vardag i fritidshemmet.

De våldsuttryck som förekom bland barnen i Granebys fritidshem hanterades inte av personalen. Direkt våld bland barn visade sig i stället hanteras av barnen själva. Våld som förekom verkade på flera nivåer och det handlade inte enbart om direkt våld, utan också om strukturellt och kulturellt våld, vilket möjliggjorde och formerade det direkta våldet (Galtung, 1990). I denna studie har jag visat hur våld normaliseras och blir en del av vardagen. Normaliserandet av våld utgör en risk för barns hälsa och välmående och det utgör en risk för att det direkta våldet eskalerar. Eftersom de tre nivåerna av våld hänger samman och förutsätter varandra, betyder det att om en nivå av våld eskalerar kommer de andra nivåerna också följa med i eskaleringen. Våld och eskalerande våld kan få allvarliga konsekvenser för barn, personal och verksamheten i sig. Det kan därmed finnas risk för att de otrygga rumsligheterna blir de som dominerar och att de trygga rumsligheterna blir färre och färre. Fritidshemmets rektor och personal bär ansvaret för omsorg och utbildning av de barn som deltar, men om barns upplevelser av fritidshem innebär otrygghet, finns det anledning att fundera över om deltagande i fritidshem med sådana premisser som visats här kan vara skadligt för barnen. Samhällets ansvar att erbjuda omsorg och utbildning kan riskera att

övergå i en samhällelig omsorgsbrist<sup>28</sup>, med små möjligheter att kompensera och jämna ut barns livsvillkor.

Det är alltså av största vikt att förstå, upptäcka och hantera våld som sker i en verksamhet såsom fritidshem. Här ska också nämnas att fritidshem endast är ett av flera inslag i barns vardag. Barns vardagsliv i familj och under ledig tid kan se väldigt olika ut. En del barn upplever inte en trygg vardag i sin familj och under sin lediga tid. Det finns barn som är utsatta för våld på flera olika sätt, så kallad multiutsatthet (Jernbro m.fl., 2023). Detta riskerar att försämra barns liv och framtid än mer, om fritidshemstiden inte heller är trygg. Det finns risk för att social utsatthet reproduceras och förstärks. Vålfungerande fritidshem har potential att fungera kompenserande för barn som av olika anledningar behöver extra stöd från samhället. Genom stöd och omsorg om barn finns det en möjlighet att jämna ut barns livsvillkor, men detta förutsätter att fritidshemmen är vålfungerande.

I Tallebys fritidshem visade sig våld och utsatthet inte förekomma i samma utsträckning som i Graneby. Personalen styrde och planerade i hög utsträckning barnens aktiviteter. De val som barnen själva kunde göra var ofta begränsade utifrån ett antal förutbestämda aktiviteter. I Talleby arbetade personalen aktivt med att bevaka fritidshemmets olika platser och rum för att upptäcka och förhindra att otrygghet uppstod. Vid upptäckt av en otrygg plats iscensattes tydliga åtgärder för att trygga barnen, exempelvis genom att låsa ett av fritidshemmets rum så att barnen inte kunde leka där. Personalen överblickade fritidshemmets olika miljöer genom att vara mycket aktiva under fritidshemstiden, både inomhus och utomhus. Personalen var hela tiden i rörelse i de olika miljöerna och undersökte dem för att överblicka var någonstans barnen befann sig men också för att upptäcka eventuella situationer som skulle kunna leda till våld eller utsatthet. Personalen förde ingående samtal med barnen om situationer av våld och utsatthet som uppstått eller kunde ha uppstått. Tallebys fritidshem karakteriserades av en tydlig struktur och förutsägbarhet för barnen, med frihet från våld, men också med begränsade möjligheter för barnen att kunna påverka sin fritidshems vardag.

De ambitioner som personalen i Talleby hade att försöka skapa trygga rum, genom kontroll av vilka platser som användes och på vilket sätt de användes av barnen, skulle kunna förstås som försök till konstruktioner av trygga rum. Detta innebar,

---

<sup>28</sup> Samhällelig omsorgsbrist handlar om att barn inte ges tillgång till de resurser som samhället har åtagit sig att erbjuda dem.

kontinuerlig bevakning av och bedömningar av platser och rum, vilket kan förstås med hjälp av Lefebvres (1991) tolkningsverktyg. *Rummets vardagliga praktiker* begränsades genom att rum som upplevts otrygga av barnen stängdes av och låstes. Det sätt att förhålla sig till otrygga rum skapade en temporär trygghet i förhållande till platsen, men eftersom trygga och otrygga rum skapas av sammanvävningen av plats, rum, relationer och tid, innebar det att trygga och otrygga rum kan uppstå var som helst. Därmed kan personalens sätt att hantera och förhålla sig till trygga och otrygga rum ses som en förenklad förståelse av den otrygghet i rummet som uppstod. En förenklad förståelse som innebar en tanke om att otrygghet kan förvandlas till trygghet genom att låsa ett rum. Otryggheten i sig varken undersöktes eller hanterades utan kopplades till det fysiska rummet. Genom att i stället utgå från barnens perspektiv, det vill säga deras erfarenheter, känslor och upplevelser av rummet, tillsammans med *hela människans rum*, skulle en fördjupad analys bli möjlig. Rummet i sig begränsas då inte till uppfattningar om platsen som trygg eller otrygg och barnens erfarenheter och behov av rummet som potentiell plats för lek med dess materialiteter och utrymmen skulle då kunna uppmärksammas. Hanteringen av våld och förebyggandet av våld skulle följaktligen kräva mer tid och kunskap av personalgruppen, men det skulle innebära ett mer barncentrerat förhållningssätt.

Genom att erbjuda en fritidsverksamhet som präglas av struktur, kontroll och förutsägbarhet verkar direkt våld bland barn kunna förebyggas och hanteras. Dock är det först när fördjupade analyser sker som trygghet och otrygghet till följd av våld kan förstås och hanteras med hänsyn till barns perspektiv.

Sammantaget kan konstateras att barns vardag i fritidshem konstrueras på olika sätt beroende av platserna, människorna, relationerna och de trygga och otrygga rumsligheter som skapas (jmf. Lager, 2020). Barns vardag i en verksamhet med normaliserat våld, respektive barns vardag i en verksamhet med struktur, kontroll och förutsägbarhet konstruerar också olika aktörer. Sedan ganska många år tillbaka har det pågått en diskussion inom barndomsstudier och barndomssociologi om barns rätt till aktörskap kontra barns rätt till skydd, vilka ibland diskuterats som varandras motpoler. Med utgångspunkt i denna diskussion blir det intressant att diskutera barns aktörskap utifrån fritidshemmen i Graneby och Talleby, där personalen förhöll sig på olika sätt till barnen och till våldet. Barns aktörskap tar sig uttryck på olika vis utifrån de olika förutsättningar som bjuds. En vardag där ramarna är lösa och möjligheterna stora att välja rum, umgänge och aktiviteter

verkar konstruera förutsättningar för barn att i sitt aktörskap välja och påverka hur vardagen ska se ut. Men denna frihet i aktörskapet kan också innebära risker för att utsättas för våld, eller att utsätta andra för våld. Med andra ord kan frihet i aktörskapet betyda potentiell ofrihet, eftersom risken för våld föreligger i bakgrunden. Det är viktigt att barns aktörskap värnas och bejakas i verksamheter såsom fritidshem, men det behöver ske på ett sätt som samtidigt skapar trygga rumsligheter och som skyddar barn från våld.

En vardag där barn möter tydlig struktur, kontroll och förutsägbarhet, samt att barnen vet vad som förväntas av dem, verkar visserligen skydda barn från våld, men kan i stället riskera att begränsa barnen i deras aktörskap (jmf. Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Detta kan ses som en svår balansgång där å ena sidan barns behov av skydd står och väger mot barns behov av att påverka sin vardag, att utöva aktörskap. Att som personal planera och genomföra en verksamhet som både tillgodoser alla barns behov av skydd och aktörskap, kan ibland innebära att begränsa barn i dess agerande, val och umgänge, för att skydda andra barn från våld. Detta är alltså inga arbetsuppgifter som vem som helst kan utföra, eftersom det innebär komplexa bedömningar och ibland snabba beslut. Sådana bedömningar och beslut kräver kunskap och erfarenhet om barn, våld och aktörskap. Brist på behörig personal i fritidshem är sedan tidigare ett faktum, vilket leder vidare till funderingar och resonemang om vilka konsekvenser bristande förutsättningar kan få för barns vardagsliv, vilket kommer diskuteras nedan.

## Fritidshemmens förutsättningar

Den här studien undersöker våld bland barn i fritidshem. Det jag nu ska göra är att kort diskutera hur olika vardagsliv i fritidshemmen kan förstås genom att zooma ut till det omgivande lokalsamhället och de nationella förutsättningarna för fritidshem och skola belägna på landsbygden.

Den här studien fokuserar på två fritidshem med olika förutsättningar för att bedriva fritidsverksamhet. Även om skillnaderna är små mellan de två fritidshemmen har barnens vardagsliv visat sig ta olika uttryck. Graneby är det fritidshem som har sämre förutsättningar i form av personalresurser och anpassade lokaler. Graneby är också belägen i en kommun som har större ekonomiska och organisatoriska utmaningar än kommunen som Talleby ligger inom. Båda

kommunerna är så kallade ”fattiga kommuner”. De skillnader som visar sig i denna studie återfinns också nationellt. Det finns idag stora skillnader mellan olika skolor och fritidshem, vilket innebär en orättvisa som drabbar barn i form av olika kvalitet på den utbildning som erbjuds dem (Andersson, 2023; SOU 2020:34; SOU 2022:61). Denna orättvisa är också rumslig, och kommer till uttryck genom att bättre eller sämre utbildning erbjuds beroende på var någonstans i Sverige barnen bor och går i skola (Heller Sahlgren, 2021). I Sveriges landsbygdskommuner har befolkningen en lägre utbildningsnivå jämfört med i städer (SCB, 2023b). Landsbygdskommuner har också svårare att rekrytera personal med lärarutbildning (Erlingsson m.fl., 2022). I kommuner där utbildningsnivån är låg visar granskningar att skolorna inte gör tillräckligt för att utmana en svag studietradition. Indirekt eller direkt signaleras låga förväntningar på eleverna både från lärare och föräldrar. Detta är ett problem ur både likvärdighetsperspektiv och samhällsperspektiv (Skolinspektionen, 2024).

Den rumsliga orättvisan synliggörs alltså även i förhållande till personalens utbildningsnivå. Nationellt sett är andelen personal med utbildning till lärare i fritidshem lägre i landsbygder än i städer och lägre i kommuner med områden som har socioekonomiska utmaningar (SOU, 2022:61). I denna studie var endast en person utbildad lärare i fritidshem, av all personal som arbetade i Granebys och Tallebys fritidshem. Denna lärare blev dessutom ofta omplacerad till undervisning under skoldagen med anledning av personalbrist bland klasslärarna. En relevant fråga är därmed hur sådana handlingsval kan påverka kvaliteten i fritidshemmen.

De små skillnader som återfinns i analysen mellan de två fritidshemmen har dock betydelse. Personalen i Talleby har organisatoriska förutsättningar att dela upp barnen i grupper om äldre och yngre barn. Det finns även tillräckligt med personal för att planera och leda de båda grupperna, tillsammans med lokaler för att dela upp barnen. Lokalerna är också anpassade efter barnens åldrar i hur de är möblerade och vilket material som finns att tillgå. Lokalerna har väl tilltagna utrymmen. Detta innebär att Talleby i högre utsträckning än Graneby kan anpassa aktiviteter utifrån barnens ålder och intressen.

För att förstå betydelsen av de organisatoriska förutsättningarna är det hjälpsamt att återvända till Lefebvres (1991) tolkningsverktyg. *Rummets representationer* handlar om hur rummet är planerat och uttänkt att fungera, vilket ser ut på olika sätt i Talleby och Graneby. Byggnaderna som Tallebys fritidshem använder är

konstruerade på ett sätt som gör att de lämpar sig för fritidshemsverksamhet. I Graneby förhåller det sig inte på det viset. Lokalerna som används i Graneby är konstruerade för helt andra ändamål än fritidsverksamhet och användningen av lokalerna har skiftat över åren. Detta är aspekter som får betydelse för barns vardagsliv. Talleby har bättre förutsättningar än Graneby när det gäller ändamålsenliga lokaler samt tillräckligt med personal och möjligheter att förbereda barnens fritidshemstid. I Talleby följer stödpersonal med barnen över i fritidsverksamheten. Barn i behov av stöd på olika sätt får alltså tillgång till det även under fritidshemstiden, vilket inte är fallet i Graneby. I Talleby har personalen tid att planera verksamheten och de har tid att prata ihop sig innan de tar emot barnen på eftermiddagen. Även om det bara handlar om en kort stund, ca 15 min, så har det ändå betydelse att personalen ges möjlighet till detta. Personalen har på så vis möjlighet att planera för att påverka *rummets vardagliga praktiker* som handlar om hur rummet används av människor i deras vardag (jmf. Lager, 2020).

Här skulle vi kunna ställa oss frågan om det verkligen handlar om rumslig orättvisa, eller om det kanske snarare handlar om pedagogik och förhållningssätt hos personalen? Om vi tänker oss att det handlar om pedagogik och förhållningssätt så skulle det innebära att förekomsten av våld i Granebys fritidshem beror på personalen. Det skulle vara mycket olyckligt om mina resultat tolkas som att våldet är personalens fel, eller för den delen barnens fel. Jag tolkar förekomsten av våld som en sammanvävning av förutsättningar på de båda platserna, resurser, och hur människor agerar och anpassar sig i vardagen, med andra ord hur *hela människans rum* tar sig uttryck. Det finns många kloka tankar hos personalen i studien som visar att de skulle vilja skapa en annan verksamhet och vardag för barnen i fritidshemmet om de gavs möjligheter till det. Dock har verksamheten i Graneby präglats av kommunens ekonomiska underskott med hot om nedläggning av skolan. Nedläggning blev visserligen aldrig verklighet, men däremot neddragningar inom skola och fritidshem. Det visade sig under fältarbetet genom tigha scheman för personalen som gick från den ena arbetsuppgiften till den andra med små möjligheter till återhämtning och samtal med annan personal. Den rumsliga orättvisan kan alltså spåras i de förutsättningar som ges för personalen i fritidsverksamheten. I Talleby, där verksamheten tar form på annat vis, skulle pedagogiken och förhållningssätten hos personalen inte vara möjliga om de organisatoriska förutsättningarna inte fanns.

I denna studie har jag visat hur trygga och otrygga rum kan undersökas, analyseras och tolkas. Resultaten från delstudierna skulle kunna användas som underlag i verksamheter för att arbeta mot våld bland barn. Men det krävs också att personalen har rätt förkunskaper, resurser och tid för att utföra ett sådant arbete. Först och främst behövs de grundkunskaper som en utbildning till lärare i fritidshem kan ge, därefter behövs vidareutbildning av personalen. Förutsättningar av denna grundläggande karaktär kräver en politisk och ledningsmässig tilltro till att fritidshemmen är viktiga och att de kan göra skillnad för barn. Dessvärre visar tidigare forskning att fritidshemmens verksamhet riskerar att nedvärderas och nedprioriteras, vilket bland annat visat sig i nedskärningar av personal och resurser.

Plats spelar alltså roll, som Doreen Massey (2005) om och om igen påtalar. Plats spelar roll på många vis, utifrån geografisk lokalitet, fysisk omgivning, men också utifrån hur de sociala relationerna mellan människor konstitueras. Tidigare har jag beskrivit att det finns en förhöjd risk för att barn som är utsatta för en sorts våld, exempelvis våld i skolan, också är utsatta för flera typer av våld, såsom exempelvis våld i familjen. Barn som lever i multiutsatthet riskerar att missgynnas av den rumsliga orättvisan på så vis att de inte ges tillgång till det stöd som de har rätt till i exempelvis skola och fritidshem. Detta riskerar att reproducera utsatthet bland barn, och att förstärka orättvisor i samhället.

## Slutdiskussion

I slutdiskussionen, där jag kan tillåta mig att reflektera friare än i övriga delar av avhandlingen, passar jag på att ställa frågan: Vad är då våld? Denna fråga är inte så lätt att besvara kortfattat och därför väljer jag att istället diskutera den för att beskriva för läsaren vad avhandlingen bidrar med till forskningen om våld och utsatthet bland barn.

Våld har troligtvis alltid förekommit mellan människor, oavsett var någonstans i världen människan befunnit sig och oavsett rikedom eller fattigdom. Många människor upplever våld återkommande och på olika sätt under en livstid. På så vis kan våld drabba vem som helst, närsomhelst, och idag i Sverige, görs vi smärtsamt medvetna om det varje dag när vi tar del av nyhetsrapportering och får veta att ytterligare en person har avlidit till följd av sprängning eller skjutning. Våld kan enligt det här resonemanget sägas vara ett universellt fenomen, vilket säkert

har bidragit till att så många olika teoretiker försökt förklara och förstå våld<sup>29</sup>. Många av dessa teorier om våld förhåller sig också på en övergripande strukturell nivå, men förklarar inte fenomenet våld i detalj på mikronivå<sup>30</sup>. Det är viktigt att understryka att våld måste förklaras och förstås utifrån olika kulturella och sociala sammanhang, eftersom våld uppstår bland människor på olika platser i olika sammanhang och tar sig olika uttryck.

Många av oss associerar kanske till fysiskt våld när begreppet våld tas upp i olika sammanhang, eller kanske snarare till grövre våld, såsom exempelvis fysisk misshandel. I den här avhandlingen är det inte grovt våld specifikt som undersöks, vilket beror på att, som tur är, det inte var det som var det vanligast förekommande våldet i de två fritidshemmen. I denna studie handlar det om våld som sker i vardagen och som ibland inte ens uppmärksammas av de vuxna som finns i barns närhet. Denna normalisering av våld, som innebär att våld inte uppfattas som våld fast det faktiskt är det, sker inte bara bland de vuxna, utan också bland barnen. Det handlar om våld som äger rum på olika nivåer och hur våld kan utageras genom att en verksamhet faktiskt inte har de resurser som krävs för att ge barn trygghet och en vardag fredad från våld.

Det handlar också om kunskap om våld, eftersom det är först när man lär sig om våld som man också förstår vad våld är. Den teoretiska grund som har använts i avhandlingen, fredsforskaren Johan Galtungs (1990) teori om våld, är inte skapad för att förklara och förstå våld i fritidshem eller skola. Teorin fungerar väl i förhållande till makrofenomen, men i den här studien, som studerar våld i mikrokontexter, har anpassningar behövt genomföras. Som jag har visat finns det studier som har genomförts i skolsammanhang där Galtungs teori har använts, både nationellt (Odenbring & Johansson, 2019) och internationellt (Capistrano

---

<sup>29</sup> Det finns som sagt många filosofer och sociologer som skrivit intressanta teoretiska texter om våld, men några förslag till vidare läsning är: Hannah Arendts text *Om våld* (1970), Judith Butlers text *The force of nonviolence* (2020), samt Norbert Elias *Civilisationsteori*, som getts ut på svenska i två band (1989; 1991).

<sup>30</sup> En av få som studerat våld på mikronivå är sociologen Randall Collins (2009). I boken *Violence, a micro-sociological theory*, undersöker han en mängd olika typer och situationer av våld, bland annat våld bland barn. Collins framhåller vikten av att sätta interaktionen i centrum vid analyser av våld, alltså inte individen, kategoriseringar, social bakgrund eller kultur. Collins anser att man bör titta efter det karakteristiska i våldsamma situationer. Collins text utgör ett viktigt bidrag till den teoretiska förståelsen av våld. I denna studie har jag gjort andra teoretiska val, med anledning av att jag anser att Collins text inte lämpat sig så väl för de analyser som jag velat genomföra.

m.fl., 2021; Cremin & Guilherme, 2016; Guilherme, 2017). Det som har varit specifikt för den här studien är att våldet har närstuderats genom den etnografiska ansatsen och därmed har de teoretiska utgångspunkterna formats, utvecklats och förfinats, för att kunna besvara de frågor som avhandlingen behandlar. I teoriavsnittet har jag beskrivit hur jag vävt samman våld och rumsligheter för att kunna förstå och förklara empirin. Kanske är det just denna sammanvävning som gör den här studien intressant som en studie av våld. Vid genomgång av tidigare forskning visade jag att det finns ett behov av mer forskning om våld bland barn i fritidshem. Dessutom visar tidigare forskning att de studier som undersöker våld bland barn i skola och fritid ofta undersöker förekomst, frekvens, platser som beskrivs trygga eller otrygga, samt upplevelser av våld. Studier som undersöker hur våld görs bland barn i fritidsålder, på olika platser och i olika rumsligheter är få. Därmed är denna studie viktig och förhoppningsvis bidrar den med att belysa våld på ett vis som understryker allvaret i att som barn uppleva våld i sin vardag.

Det finns en poäng med att undersöka våld genom trygga och otrygga rum eftersom våldet då blir en del av och ett uttryck för hur verksamheten fungerar som helhet. Strävan efter en helhetsbild förflyttar också fokus från individualiserade tankar om vad som kan ses som orsaker till att våld uppstår. Barn som ses som svåra att ha att göra med, barn med diagnoser och barn med en familj vars historia följer barnet in i skolan och påverkar synen på barnet är alla exempel på hur våld ibland förklaras och förstås genom barns egenskaper och historia. Jag hoppas att jag i denna avhandling lyckats visa att våld bland barn måste förstås och förklaras utifrån en helhetssyn. Barn som upplever våld befinner sig i utsatthet, oavsett om barnet använder våld, utsätts för våld eller bevittnar våld.

Trygghet och trygga rum för barn är trots rätten till det, ett ouppnåeligt mål. Hur skulle total trygghet och trygga rum se ut i fritidshem? Det skulle förmodligen behöva förenas med sträng övervakning vilket skulle skapa konsekvenser och begränsningar i barns vardag och rättigheter. Risker är att en högre grad av kontroll istället skapar en falsk trygghet som utåt sett visar en kontrollerad verksamhet med små möjligheter för barn att göra misstag i relation till andra, men inåt sett kanske istället bidrar till otrygghet genom rädslan för att göra fel. I en fritidshemsverksamhet behöver barn ges utrymme att öva socialt samspel och relationer. Barn behöver öva detta tillsammans med vuxna som kan erbjuda förtroendefulla relationer. Förtroendefulla relationer beskrivs i tidigare forskning (Thapa m.fl., 2013) vara en viktig del i skolors förbättringsarbete av skolklimat.

En annan befogad fråga att diskutera är huruvida studiens fokus kan ha påverkat de beskrivningar, resultat och diskussioner jag presenterat. Den kritiske läsaren skulle kanske föreslå att jag aktivt letat efter fel och brister i förhållande till fritidshem belägna i landsbygder. Jag vill i stället föreslå att mina teoretiska ingångar hjälper till att belysa det som tidigare inte varit så synligt inom forskning om fritidshemmet, det vill säga våld och rumslighet. Det våld som förekommer, som jag visat i kapitlet tidigare forskning, har varit föremål för forskares intresse, men det intresset återfinns inte när det gäller fritidshemstiden. Den forskning som bedrivs inom fältet fritidshem har haft andra teoretiska utgångspunkter (vilka är viktiga i sig), vilket innebär att min studie kan bidra med viktig kunskap.

Våld är en del av vårt samhälle och förekommer såväl bland barn som vuxna<sup>31</sup> och just därför är det viktigt att fokusera detta samhällsproblem och granska dess förekomst. Jag vill hävda att strukturellt och kulturellt våld ofta kan passera obemärkt eller ohanterat, just för att det direkta våldet (det synliga våldet) är det som ges utrymme för diskussion i praktisk verksamhet. Genom att förstå våld utifrån olika nivåer kan vi röra oss bortom förenklade förklaringar, som ibland ensidigt fokuserar på barns beteende. Direkt våld bland barn kan alltså ses vara uttryck för en verksamhet som inte fungerar väl. På så vis kan också brister uppmärksammas i verksamheter med ansvar för barn. Följaktligen kan denna avhandling bidra till fritidshemspraktiken genom att visa och föreslå hur våld kan upptäckas, beforskas, upplevas, förstås samt förklaras utifrån olika nivåer.

Den teoretiska ingången kan också bidra med olika perspektiv på fritidshemmets verksamheter. Statliga utredningar och tidigare forskning har framhållit fritidshemmet som en verksamhet med potential att lösa stora samhällsproblem (SOU 2022:61; SOU 2020:34). Jag vill inte svartmåla den bilden av fritidshemmet, men jag vill ställa mig kritisk till den och påstå att fritidshemmets möjligheter att utjämna barns livsvillkor inte ska överskattas. Fritidshemmen kan utgöra en del av denna utjämningsprocess, men det kräver också välfungerande fritidshem. De statliga utredningarna (SOU 2022:61; SOU 2020:34) har visat att fritidshemstiden kan innebära meningsfull fritid, omsorg och rekreation, men de har också visat att fritidshemstiden kan innebära samhällelig omsorgsbrist<sup>32</sup>, vilket handlar om att

---

<sup>31</sup> För en intressant genomgång av teoretisk förståelse av våld i samhället se Listerborn, Molina och Mulinari (2011).

<sup>32</sup> För en definition av samhällelig omsorgsbrist, se Lagerberg (2001).

barn inte ges tillgång till de resurser som samhället har åtagit sig att erbjuda dem. I fritidshemmen handlar detta om brist på personal (antal personer samt högskoleutbildad personal), brist på lämpliga lokaler, brist på planeringstid, samt brist på styrning och arbetsledning (se även Skolinspektionen, 2024; Sveriges lärare, 2024).

## Studiens styrkor och svagheter

Etnografiska studier lämpar sig väl för monografier där det etnografiska skrivandet kan broderas ut i vackra bilder och representationer av att ha varit på plats. Väl genomfört kan detta innebära en bok som är svår att lägga ifrån sig, som läsare vill du bara ha mer. Denna etnografiska studie har formen av sammanläggningsavhandling och därmed blir läsningen lite annorlunda jämfört med en monografi. Jag har försökt att presentera mitt arbete på ett lättillgängligt sätt med en förhoppning om att personal och rektorer med anknytning eller intresse för fritidshem ska finna det meningsfullt att läsa.

Den här studiens styrkor, handlar om dess fokus, nämligen våld bland barn i fritidshem. Även om de flesta av oss vet att det förekommer att barn blir utsatta för våld i skola och hemmiljöer verkar det finnas föreställningar om att det nog inte är så i fritidshemmen. Under tiden som doktorand har jag fått en del kritiska frågor om ämnet för min avhandling och om det verkligen är våld som förekommer, är det inte bara lek bland barn? Frågor har också handlat om tillträde till fältet och om det överhuvudtaget skulle vara möjligt? Jag själv, har inte varit orolig över tillträde (vilket visade sig gå bra) och huruvida det jag observerat och hört beskrivas för mig kan ses som våld eller inte. Den etnografiska ansatsen har varit en styrka då våld undersöks eftersom den tillåter olika sätt att närma sig våld. Genom mina observationer och samtal med barn och personal har jag givits en inblick i dessa två fritidshems vardagsliv och jag har sett hur våld skapas bland barn. Jag har utifrån detta beskrivit hur våldet tar sig uttryck, vilket är ett viktigt bidrag till vår förståelse av hur barns vardag ser ut. Den här studien visar att våld bland barn förekommer och det är allvarligt att det gör det i en verksamhet som ska vara trygg för barn.

En annan styrka med studien är att den bidrar med förslag på hur våld bland barn kan förstås teoretiskt, genom sammanvävning av teori om våld och plats. Mina resonemang och tillämpningar av begreppen trygga och otrygga rumsligheter (safe and unsafe spaces<sup>33</sup>) kan förhoppningsvis utgöra en grund för fortsatt arbete med teoriutveckling. Det behövs teoretiska begrepp som lämpar sig för användning i forskning om våld bland barn i fritidshem, förskola, skola samt övriga miljöer som barn befinner sig i. Återigen vill jag betona styrkan med en etnografisk ansats och de möjligheter detta medför i att försöka förklara och förstå människors upplevelser med hjälp av teori genom processen av planering, fältarbete, analys och så vidare.

I direkt anslutning till ovanstående stycke vill jag också lyfta fram en svaghet som denna studie bär med sig. Tiden för fältarbete blev inte så omfattande som jag hade hoppats på i det andra fritidshemmet, vilket jag har beskrivit i metodkapitlet. Detta har också medfört att de fyra delstudierna har ett övervägande fokus på analys av det första fritidshemmet, där det också förekom mer våld vilket påverkar resultatet. Samtidigt är det viktigt att poängtera att jämförelsen och den analytiska speglingen av de båda fritidshemmen har bidragit med viktiga insikter om hur rum och relationer samkonstruerar förutsättningar för våld.

I denna avhandling har jag fokuserat på fritidshemmet som plats, rum och rumslighet. Denna avgränsning har gjorts medvetet, men också genom att det under fältarbetena uppkommit begränsningar av vad jag givits tillträde till. Ett intressant teoretiskt och empiriskt utrymme som lämnas outforskat i denna studie är internet. Internet är en del av barns vardag i Sverige och globalt (Internetstiftelsen, 2022). Internet som utrymme, rum, eller kanske bäst benämnt som space, är också intressant teoretiskt eftersom det flyter samman med de vardagliga praktiker som barn är en del av. Mot bakgrund av denna kunskap, borde kanske internet ingått som en del av studien, men gör det inte. Det beror på att jag under fältarbetet (av flera anledningar) inte lyckades få tillträde till internet som rumslighet. Detta kan ses som en begränsning både teoretiskt och empiriskt, då det innebär att en väsentlig del av barns vardagsliv utelämnas i de teoretiska analyserna. En annan väsentlig del av barns vardag är hemmet tillsammans med familj, samt barns fritid tillsammans med kamrater. Dessa utelämnade rumsligheter

---

<sup>33</sup> Jag nämner de engelska beteckningarna som jag använt i de engelska artiklarna med anledning av att de bättre benämner dessa teoretiska begrepp. Det har varit svårt att hitta en svensk översättning och motsvarighet som jag kan känna mig nöjd med.

och platser hade kunnat bidra med ytterligare kunskap om barns vardag som inte utforskas i avhandlingsarbetet, men som förhoppningsvis kan utgöra uppslag för nya studier inom fritidshemsforskning. Rimligtvis måste en avhandlingsstudie avgränsas, oavsett om fler områden och perspektiv hade bidragit och utgjort intressanta delar.

## Studiens bidrag till det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet

I de fyra delarbetena har olika perspektiv på våld bland barn i fritidshem utforskats. Barn, personal, lokaler, miljöer och lokalsamhälle har närstuderats för att i ett holistiskt perspektiv försöka förstå på vilket sätt och varför våld sker bland barn i fritidshem. Jag vill påstå att det är just detta som utgör ett bidrag till det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet. Studien av olika nivåer av barns vardagsliv skapar nämligen möjligheter att på ett fördjupat sätt förstå våld och hur det uppstår, något som framhålls som viktigt inom forskningsområdet. Studierna av barns vardag, institutionen fritidshem och omgivande lokalsamhälle påvisar vikten av att sätta barns upplevelser i ett större sammanhang för att förstå vidden av de konsekvenser som organiseringen av fritidshemmets verksamheter kan skapa.

Sammanfattningsvis utgör denna studie ett bidrag till ökad kunskap om barns vardagsliv inom fritidshemmets verksamhet. Den ger ökad förståelse för hur barns vardag kan upplevas utifrån hur barn själva beskriver vardagen de ingår i. Detta är viktig kunskap att bygga vidare på och utforska mer. Barns vardagsliv ska vara fredat från våld och samhällets institutioner har ett särskilt ansvar för att skapa trygghet och trygga miljöer för barn. Dessvärre visar jag i denna avhandling att trygghandet av barn inom fritidshem inte alltid fungerar. När våld bland barn diskuteras bör också funderingar kring att bevittna våld lyftas fram. I skola och fritidshem sker våld bland barn. Det har inte bara denna studie visat utan även tidigare forskning och rapporter från barnrättsorganisationer. Eftersom våld förekommer i barns vardag under skoltid och fritidshemstid upplever barn våld även om de inte är en del av våldet direkt. När det gäller våld som sker inom familjer är bevittnandet av våld idag uppmärksammat, vilket inte är fallet inom skola och fritidshem. Jag vill påstå att våld inte tas på allvar och det uppmärksammas inte i den utsträckning som det borde. Barn erbjuds inte heller stöd i den utsträckning som de borde ha rätt till.

## Förslag för framtida studier

Det behövs mer forskning som undersöker våld bland barn i fritidshem då detta är ett område som hittills inte beforskats i någon större utsträckning. Den här studien visar att det behövs mer forskning om hur våld bland barn i fritidshem tar sig uttryck, upplevs och hanteras i olika verksamheter. Det är oroande att våld förekommer bland barn på det vis som den här studien beskriver, det vill säga våld på olika nivåer och på olika platser. Detta kan förstås som allvarliga risker för barns utveckling och vardagsliv. Men det är viktigt att komma ihåg att denna studie undersöker två av Sveriges ca 3660 fritidshem (Skolverket, 2022a). Det behövs fler studier som undersöker olika fritidshem belägna på olika platser såsom landsbygder och städer. Det finns också anledning att fundera kring de stora skillnader som förekommer inom fritidshemmens verksamheter. Vad innebär dessa skillnader för barns vardag i fritidshem och finns det risker förenade med att som barn vara en del av fritidshemmets verksamhet? Det behövs mer forskning inom området så att kunskap och lärdomar kan användas nationellt och lokalt vid planering och genomförande av verksamheten i fritidshem.

Ytterligare frågor som väckts under studiens gång handlar om personalens beskrivningar av att inte ges förutsättningar att förebygga, förhindra och hantera våld och utsatthet bland barn i fritidshem. Utan förutsättningar att arbeta med uppgifter som egentligen är ett krav blir det svårt att utöka fritidsverksamheten, vilket är ett förslag från de statliga utredningarna, *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg* (SOU 2020:34) och *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid* (SOU 2022:61). Personal i fritidshem behöver ges rätt förutsättningar och tillräckliga förutsättningar för att arbeta med våld och elevhälsa behöver vara en del i det arbetet. Den här studiens resultat visar att det finns anledning att undersöka arbetssituationen för personal i fritidshem. Personalens situation behöver studeras i verksamheter där det förekommer våld bland barn för att få kunskap om hur eventuella konsekvenser för personalens hälsa och välmående kan se ut. Vidare behövs studier som undersöker förekomst av våld mot personal i fritidshem. Detta understryks av en rapport från Sveriges lärare (2024) som visar att fritidshemspersonal är de som i högst utsträckning upplevt våld eller hot om våld under de senaste tolv månaderna. I internationell forskning finns också studier som undersöker våld som riktas från lärare till barn i skolan (se tex. Hendricks m.fl., 2020; López m.fl., 2017). Även om det i Sverige är förbjudet för lärare att använda våld mot barn, vilket inte är fallet i

alla länder, finns det anledning att undersöka detta. I Skolinspektionens årsrapport (2024) framkommer exempel där personal uppträtt på ett sätt som kan upplevas kränkande för barn, vilket också uppmärksammats av andra lärare som inte reagerat.

Eftersom ett avhandlingsarbete kräver avgränsningar har flera aspekter av våld bland barn inte beforskats inom ramen för detta arbete. En sådan aspekt är kön. Studier som fokuserar könsaspekter av våld bland barn i fritidshem är därför ytterligare förslag till framtida forskning. Det behövs också forskning som lyfter in internet som en del av våld i barns vardag i fritidshem. Den här studien fick inte tillgång till dessa rumsligheter, men en förhoppning är att framtida studier kan genomföras där internet blir en del av att undersöka våld bland barn i fritidshem.

Framtida studier behöver också vidgas till att omfatta föräldrars och omsorgsgivares upplevelser och erfarenheter av våld bland barn i fritidshem. Ett familjeperspektiv där även syskon inkluderas skulle kunna bidra med viktig kunskap om barns vardagsliv i hem och fritidshem med fokus på våld. Kommande studier skulle också kunna fokusera på barns fritid utöver fritidshemmen, vilken kan se väldigt olika ut för barn i Sverige. Ett förslag skulle kunna vara att genomföra etnografiska studier som följer barn och familjer över en större del av dagen, det vill säga studier som försöker följa och spåra våld, var och i vilka sammanhang det förekommer samt hur våldet tar sig uttryck i barns vardag.



# English summary

## Introduction

Teaching in school-age educare centres should provide children with opportunities to cultivate good peer relationships, feel secure among their peers, and develop a sense of belonging. However, government investigations (SOU 2020:34; SOU 2022:61) show that there is a lack of trained teachers in school-age educare centres and that their activities are often constrained by a combination of large groups of children and few staff members (SOU 2020:34; SOU 2022:61). On the one hand, as school-age educare centres traditionally offer children great opportunities to choose how they want to spend their time, the risk of vulnerability may be greater for large groups of children with low levels of structure and adult guidance. On the other hand, research has shown that high levels of structure and teacher control contribute to children being constrained (Lager & Gustafsson-Nyckel, 2022). Owing to the absence of teachers in children's activities, combined with how school-age educare activities are characterised by freedom of choice, children may exclude other children (Lago & Elvstrand, 2019). Furthermore, large groups of children make it difficult for staff members to see all children, work individually with children who need support in peer relationships, and cultivate deeper relationships with children. Certain activities cannot be carried out during school-age educare hours because children's safety cannot be guaranteed. In addition, it becomes more difficult to detect children who are at risk (Elvstrand & Andishmand, 2020).

Outside the home, school is the most common place where children are exposed to violence, abuse, and victimisation. At schools, children are exposed to ostracism, bullying, mockery, harassment, threats of violence, and physical violence (Angsell et al., 2020, pp. 31–32). Exposure to these can span several years, which may have serious consequences for children's health (Windseth, 2020). Children who experience violence and victimisation are at risk of negative consequences in the short and long term. The short-term consequences include

fear of continued victimisation, lower levels of school satisfaction, truancy, negative school results, and poorer health. In the long term, there is an increased risk of depression, self-harm, and aggression (Johansson et al., 2019). Caring for children includes offering them a safe environment to live in. Children have the right to grow up under safe conditions and be protected from violence (SFS, 2018, p. 1197). However, previous research has shown that school-age educare centres are lacking in this regard.

### Aim and research questions

This thesis aims to study how violence and precariousness are expressed among children in two school-age educare centres. Through fieldwork, the study investigates how children describe their experiences in relation to violence, precariousness, and place, as well as how school-age educare centres' staff describe and handle situations in which violence and precariousness occur among children.

The research questions are as follows:

- How do violence and precariousness manifest among children in school-age educare centres?
- How do children talk about violence and place in school-age educare centres?
- How are violence and precariousness among children described by staff in school-age educare centres?
- How are violence and precariousness among children handled by staff in school-age educare centres, and how do staff talk about dealing with violence?
- How can violence and precariousness in school-age educare centres be understood in relation to the surrounding community?

## Previous research

According to previous research, rural places have been described as idyllic, referring to nature, social networks, and fellowship (Stenbacka, 2014). Young peoples' experiences of growing up in rural Sweden show that there are two sides to this process. On the one hand, some young people have described feelings of safety connected to the place, such as the place feeling well known and predictable; on the other hand, some young people have described feelings of exclusion arising from not being a part of social relations and not being accepted (Uddbäck, 2021). Living in rural parts of Sweden can also cause one to encounter specific forms of injustice that are not found in the country's non-rural places. Beach et al. (2018) reported the negative impact of spatial injustice and market politics on schooling, such as inequalities, especially for people living in rural and economically disadvantaged peri-urban metropolitan areas. Furthermore, Andishmand (2017) concluded that the local context of the researched school-age educare centres, socioeconomic circumstances, and ethnic structures had a significant impact on the interactions between the children and the staff, which risked reproducing differences in the children's lives at a structural level.

Vaillancourt et al. (2010) discovered that elementary school students who felt unsafe at school perceived the schoolyard and the outside recess environment as particularly harmful and unsafe. This finding emphasises the need for school staff to be aware of places on the school premises that are perceived as unsafe by students (see also Mulryan-Kyne, 2014). Zumbrunn et al. (2013) found that areas identified as conflict-prone by the children were the playground, restrooms, and the canteen. The causes of conflict described by the children included verbal aggression, rule-breaking, general fighting, physical aggression, the absence of teachers, excessive noise or the presence of too many students, and fighting over materials. Lago and Elvstrand (2019) explored social exclusion among children in school-age educare centres and found that there were several situations in which they were ignored by or invisible to teachers. Thus, there is a risk that teachers may not acknowledge children being alone for long periods of time.

Langager and Spencer-Cavaliere (2015) described indoor environments in after-school programmes, showing that the children avoided going to the gymnasium because of prior experiences in which older children had taken their gymnastic equipment, such as balls and hockey sticks. The children described various

negative interactions with their peers, such as teasing, fighting, spreading rumours, and bullying. Horton and Forsberg (2020) investigated why students reported feeling unsafe in the school canteen; the reasons they found comprised the presence of a large number of students in the canteen, loud noises and a high level of ambient sound, the possibility that other students may whisper about them or insult them with terms such as ‘fatty’, and the fear that they might be teased for taking too much food, eating too much, or eating too slowly. The children also said that they were afraid that someone might throw food or water at them; spit in their food; or kick, hit, bully, sexually harass, or assault them. Berggren et al. (2020) drew similar conclusions. They highlighted two critical spaces for children’s conflicts, namely the hallway and queues, where children risk being bullied, teased, or hit. Zumbrunn et al. (2013) also identified critical indoor environments, such as restrooms and the cafeteria.

Traditionally, Swedish school-age educare centres have aimed to nurture children and support their well-being in everyday life (Gustafsson-Nyckel, 2020). This is confirmed by Hjalmarsson and Odenbring (2020), who stated that Swedish school-age educare centres play an important role in compensating for unequal childhoods. Furthermore, in a study of peer victimisation among children, Hjalmarsson and Odenbring (2023) showed that teachers in school-age educare centres hold a rather unique professional position due to their opportunities to work with children in various contexts during the day and their collaborations with other staff within the school. Research conducted to identify quality aspects in Swedish school-age educare centres has emphasised teacher-trained staff working in teams with a relational approach as well as time allowed to plan and prepare work, rooms, and materials for school-age educare work as aspects enhancing quality (Lager, 2020). However, school-age educare centres in Sweden are lacking in both equivalence and quality (Andishmand, 2017; Lager, 2020) and are facing significant challenges regarding structural quality aspects, such as large groups of children and unsuitable rooms. Moreover, Lago and Elvstrand (2019) and Ljusberg (2018) indicated that social exclusion, conflicts, and fights are a part of the everyday lives of children in Swedish school-age educare centres.

## Method and methodology

This study was planned and realised as a theoretically informed ethnography (Willis & Trondman, 2000). Two periods of fieldwork have been completed (Hammersley & Atkinson, 2007) as a foundation for the ethnographic process. Through fieldwork in local contexts, I analysed how overarching structures affect everyday life in school-age educare centres and how these activities yield insights into society at large. Conducting this study as a theoretically informed ethnography means that my theoretical starting points have been included in the planning, implementation, and writing of this thesis. The underlying ideas of ethnography include process thinking, in which time and place have a structuring effect on the context being examined (Atkinson, 2015).

The two fieldwork periods resulted in a study design in which my first field study constitutes a case (named Spruce village) and the second one constitutes one case (named Pine village); less time was spent on the latter. Thus, I aim to describe my thesis as a study in which these two cases are reflected in each other (Abramson & Gong, 2020). It is an analytical reflection that highlights how everyday life is experienced by children in two school-age educare centres and how this sometimes includes different expressions of violence.

The study followed the Ethical Review Act (SFS, 2003, p. 460) and was approved by the Swedish Ethical Board (Dnr. 2021-02903; Dnr. 2022-03438-02). All participants were informed of the study and provided written consent. Fieldwork was performed in one school-age educare centre at a time, with one semester spent in each centre. During fieldwork, observations, interviews, and walk-and-talk sessions were used to gather data. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, 2019), along with theoretical concepts, has been used for sorting and interpreting the data.

During the first fieldwork period, 21 persons participated in the study; of these, 11 were children, and 10 were staff members. During the second fieldwork period, 10 persons participated in the study; of these, 3 were children, and 7 were staff members. Thus, in total, 31 persons – 14 children and 17 staff members – participated in the study.

## Theoretical framework

In this dissertation, theoretical concepts regarding three levels of violence: direct, structural, and cultural (Galtung, 1990) are of central importance. These concepts are used along with space, place, and relations (Lefebvre, 1991; Massey, 1994; 2005) to interpret and understand the everyday lives at the two school-age educare centres. To deepen the understanding of violence among children, the concepts of 'safe and unsafe spaces' (The Roestone Collective, 2014) have been used.

In Study 1, concepts concerning the established group and outsiders (Elias & Scotson, 1994; 2010) have been used along with respectability (Skeggs, 2000) to interpret and understand the everyday lives children are embedded in while growing up in a small village. According to Elias and Scotson (1994; 2010), members of the established group must be subservient and act according to the norms and expectations within the group. The inclusion and exclusion processes exert social control, using gossip as a central tool. To be a good citizen, it is important to act according to cultural and social orders. This is described by Skeggs (2000) as being respectable and acting respectably. To not be respectable is to have low social value and low legitimacy. These processes of inclusion and exclusion of people in society and the effects of seeing oneself in a way shaped by societal norms and expectations contribute to maintaining violence (Galtung, 1990) in societies. Galtung's (1990) concepts of direct, structural, and cultural violence have been used for analysis in all four studies. Direct violence can be physical, psychological, intentional, or unintentional. Structural violence explains the differences created within a society and the effects of institutions. For example, structural violence is created due to insufficient resources within an institution in relation to what the children within it require. Cultural violence refers to symbolic spheres created in relationships and within institutions. For example, if direct violence among children is minimised and denied by the responsible staff within an institution, it is an instance of cultural violence (Galtung, 1990).

In Studies 2, 3, and 4, the theoretical focus is directed to space, place, and relations as well as violence. This means understanding that everyday life in institutions is constituted of not only the surrounding society (Massey, 2005) but also material aspects and social relations that construct the room and the spaces within it (Lefebvre, 1991). Social relations reveal how different individuals have diverse spatial experiences. The spatial experiences of a room cooperate with the physical

environment, the everyday use of the room, and the language of the people planning the institutional place (Lefebvre, 1991). Therefore, everyday life within institutions constructs spaces in different ways, depending on the conditions related to specific places, rooms, materials, people, and times. Consequently, children's agency – described by James and James (2012, p. 3) as 'the capacity of individuals to act independently' – is co-constructed within these spaces. Spaces can be perceived as safe or unsafe. The Roestone Collective (2014) described spaces as not fixed, continually forming and reforming, and experienced in different ways by different individuals. Safe spaces can be described as harbouring physical safety, being free from harm, and possessing the social and emotional conditions required for psychological freedom as well as the conditions required to facilitate free expression. Unsafe spaces lack these features. The analysis of safe and unsafe spaces illuminates the intertwined relationships that contribute to the notion of safe or unsafe spaces. It is, therefore, a mental space because the place is neither safe nor unsafe inherently; it is a space that emerges from the relationships between children, with surrounding materiality that can contribute to the formation of safe or unsafe spaces. A place or space, with its physical materiality and available relationships, can be transformed from being perceived as unsafe to being perceived as safe. Thus, while a potentially unsafe space can be present and threatening, this can be managed by creating a safe space. When moving to another place, the created safe space may cease to exist. This indicates that space is perceived as transcending place. Any place, with sufficient time and the right set of interpersonal dynamics, can become hostile.

## Summary of the four studies

### Study 1: ‘It doesn’t matter what I do; I will still be judged’: The construction of ‘established’ and ‘outsider’ in idyllic rural Sweden

The first study is a book chapter that contributes a discussion and reflection on what it means to live in a small society in rural Sweden by exploring how children’s everyday lives are described. The focus is on examining how the construction of outsiders and the established group is expressed. This is realised by turning to a central local context – the school and the school-age educare centre. The overarching question in this chapter is how the construction of outsiders and the established group, in a local context, can be understood and what consequences this construction can have for children’s everyday lives.

The chapter is based on fieldwork experiences, with observations and descriptions from the children and the staff in the local school-age educare centre, which is located in a Swedish rural society called Woodland<sup>34</sup>. During the autumn and the winter of 2021, fieldwork was performed, and empirical data were generated in the form of interviews, observations, and walk-and-talk sessions with both the children and the staff. The study had 21 participants – 10 staff members and 11 children.

Thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, 2019) was used, along with theoretical concepts regarding the established group and outsiders (Elias & Scotson, 1994; 2010), respectability (Skeggs, 2000), and violence (Galtung, 1990). Analysing the data with a focus on children’s lives in this rural society revealed thoughts and reflections on the possibilities and limitations surrounding children’s lives in this context. This analysis was intended to aid in understanding what living in a rural society can mean to children and young people and what kinds of possibilities and limitations this can engender. In the text, questions about how children are expected to adjust to societal norms and expectations are raised.

---

<sup>34</sup> In the chapter, the village is named Woodland; it is the same as Spruce village.

## Study 2: 'I want to go home': A comparative study of unsafe and safe spaces in two Swedish school-age educare institutions

The second study aimed to explore and compare safe and unsafe spaces in children's everyday lives at two Swedish school-age educare centres (Spruce village and Pine village). Two research questions guided the work:

- How do the staff relate to safe and unsafe spaces in the two school-age educare centres?
- What consequences for children's everyday lives are created in the two school-age educare centres, and how can they be understood in relation to the local context?

The study was designed as a comparative ethnographic study, with the aim of enriching the interpretations by contrasting the two cases. Ethnographic fieldwork, including observations and interviews with the staff and the children, was conducted at the two school-age educare centres. Recurrent activities and routines in both of the centres were chosen for analysis, namely arrival in the afternoon, snack time, and play time. Using space, agency, and violence, this study analysed and explored how the staff related to safe and unsafe spaces in the children's everyday lives. The findings revealed differences in how everyday life played out in the two school-age educare centres. Unsafe spaces, with a risk of violence, seemed to exist more frequently in one (Spruce village) than the other (Pine village). Comparing the two cases, the controlled environment in Pine apparently succeeded in preventing and managing situations that could be unsafe and potentially violent. Safe spaces were seemingly created by the staff's alertness and continuous movements among the children, which seemed to establish predictability. In contrast, in Spruce, everyday life seemed violent and free. The free and loose framework of the school-age educare centre in Spruce, where the staff related to safe and unsafe spaces by trying to create rules governing behaviour, did not have the desired effect of controlling the children. Rather, the children seemed free to act and chose how to spend their afternoons; however, this also appeared to create unsafe spaces with violence. The manner in which staff members perceived safe and unsafe spaces also impacted how children's agency emerged in different spaces. The study findings have important implications for politicians and decision-makers.

### Study 3: ‘Sadly, we just let it go; it is so normalised’ – Staff descriptions of violence among children during organised leisure

The third study aimed to investigate how staff described violence among children within school-age educare centres. The research questions were as follows:

- How do the staff describe violence in SAEC centers in respect to time and space?
- How do the staff manage violence in everyday practice in respect to time and space?

The study was based on 10 semi-structured interviews with the staff of a school-age educare centre (in Spruce village). The interviews were thematically analysed along with the theoretical concepts of Lefebvre’s space theory and Galtung’s theory of violence. The results revealed three types of violence, namely *quarrel for fun*, *violations*, and *physical violence*, and three ways of reacting and managing these, namely *stress and resignation*, *material adaption*, and *adaption through guarding*. In conclusion, this study showed an everyday life filled with violent spaces but with limited resources for the staff to handle violence and create safe spaces for the children and themselves. The study pinpointed the complexity in the centre’s everyday life, in which violence in different ways and at different levels (direct, structural, and cultural) occurred between the children, and the staff were unable to manage that in an appropriate manner. Instead, the staff seemed to adjust to the time and place, where spaces of violence between children were normalised. The results also indicate how violence and violent actions appear to be underpinned and accepted within the structure. Violence interacts within the dimensions of time, space, and place, and when time is limited and space is narrow, staff seems to adapt to poor conditions. These material and relational adaptations limit staff members’ ability to support and guide children. Pro-social work becomes impossible, and when supportive work and preventive work are missing, everyday life becomes embedded with violence that normalises it.

## Study 4: ‘This place does not feel safe’ – Safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare

The fourth study explored the occurrence of violence in children’s everyday lives in different places in school and school-age educare centres. Two research questions guided the work:

- How do children describe place and violence in SAEC institutions?
- Where and how is violence visible in SAEC institutions?

The study was based on interviews, observations, and walk-and-talk sessions with 11 children in a school-age educare centre (Spruce village). A thematic analysis informed by the theoretical concepts of Massey (2003), (space and place) and Galtung (1990), (direct, structural, and cultural violence) was conducted. Three themes emerged: *spaces of tense waiting*, *pop-up yard spaces*, and *ignored spaces in the woods*. The results showed that physical and psychological violence arose in the schoolyard, the gymnasium, and the canteen. Even though the focus of this study was on direct violence, the results indicate the presence of structural and cultural violence as well. The children described violence as occurring in different parts of the premises and stated that they had to watch out for direct violence and create safe spaces for themselves. The children found ways to navigate and handle violence by avoiding certain places. They also used relationships with children and adults as support. The staff, comprising only a few people, could not see and be present in all places simultaneously. Therefore, they did not always pay attention to the violence that occurred. The children had to ensure their safety by handling or avoiding direct violence, essentially taking over this responsibility. However, unsafe spaces could emerge quickly, with no time to avoid them by moving to another place or by running to another part of the school yard and calling the staff. In such situations, the children were forced to see, hear, and experience violence on their own.

## Discussion

Five research questions guided this study:

- How do violence and precariousness manifest among children in school-age educare centres?
- How do children talk about violence and place in school-age educare centres?
- How are violence and precariousness among children described by staff in school-age educare centres?
- How are violence and precariousness among children handled by staff in school-age educare centres, and how do staff talk about dealing with violence?
- How can violence and precariousness in school-age educare centres be understood in relation to the surrounding community?

These questions have been explored in the four studies of this compilation thesis.

The first and second questions, as well as the fourth question, were explored in Study 4. The third and fourth questions were explored in Study 3. The fourth and fifth questions were explored in Study 2. The fifth question was also explored in Study 1.

In sum, these four studies highlight important differences in children's everyday lives. In the two school-age educare centres, violence and precariousness among children manifested in different ways. In the Spruce school-age educare centre, violence and precariousness were recurrent during the field studies. Violence occurred in most of the centre's rooms, spaces, and places. These included the schoolyard, the canteen, the gymnasium, and the rooms that the centre had access to for its activities. According to the staff in Spruce, direct violence often occurred among the children, and the staff exhibited a sense of resignation and feelings of inadequacy with regard to creating a safe everyday life for the children. The children in Spruce talked about direct violence among them, and several children stated that verbal violence was a common occurrence. Furthermore, the children talked about and pointed out places that felt unsafe and safe. They described shifts from a safe space to an unsafe space and vice versa.

In Pine school-age educare centre, violence and victimisation did not occur to the same extent as in Spruce. The staff controlled and planned the children's activities to a great extent. The children's autonomous choices were often limited to a number of predetermined activities. Furthermore, the staff actively worked to monitor the various places and rooms of the centre to detect and prevent violence. When an unsafe place was discovered, clear measures were put in place to secure the children; for example, one of the centre's rooms was locked so that the children could not play there. The staff monitored the different environments of the centre by being very active during the working hours, both indoors and outdoors. The staff were constantly moving around in the different environments and examining them to get an overview of where the children were and to detect any situations that could lead to violence or victimisation. The staff had in-depth conversations with the children about situations of violence and vulnerability that had occurred or could have occurred. Pine school-age educare centre was characterised by a clear structure and predictability for the children; however, this also limited opportunities to influence their everyday lives.

By offering leisure activities that are characterised by structure, control, and predictability, direct violence among children may be manageable or preventable. However, it is only when in-depth analyses are conducted that safety and lack of security as a result of violence can be understood and managed from the children's perspective. Overall, it can be concluded that children's everyday lives in school-age educare centres are constructed in different ways depending on the places, people, relationships, and the safe and unsafe spatialities that are created (e.g. Lager, 2020). Children's everyday lives in an activity with normalised violence and the same in an activity with structure, control, and predictability also construct different actors. For several years, there has been an ongoing discussion in childhood studies and the sociology of childhood about children's right to agency versus children's right to protection, which have occasionally been positioned as opposites. Therefore, discussing children's agency based on the two cases in this study, which have been shown to relate to children in different ways, may yield relevant insights. Children's agency is expressed in different ways based on the different conditions that are offered. An everyday life in which the framework is loose and the possibilities are numerous in terms of choosing rooms, socialising opportunities, and activities seems to construct conditions that allow children to choose and influence what everyday life should look like, thus providing them with agency. However, this agency may also entail the risk of being subjected to violence

or of subjecting others to violence. It is important that children's agency is protected and affirmed via activities such as school-age educare centres, but this needs to be carried out in a manner that also creates safe spaces and protects children from violence.

# Referenser

- Abramson, C. M., & Gong, N. (2020). Introduction: The Promise, Pitfalls, and Practicalities of Comparative Ethnography. I C. M. Abramson & N. Gong (Red.), *Beyond the Case: The Logics and Practices of Comparative Ethnography* (s. 1-28). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190608484.003.0001>
- Ackesjö, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2019). "Betwixt and Between": Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884–898. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Andersson, R. (2023). *Managerial Dilemmas of a Borderland Position: Professional Standardization in the Swedish School-age Educare*. (Linnaeus University Dissertations, 493) [Doktorsavhandling, Linneuniversitet]. Linnaeus University Press. <https://doi.org/10.15626/LUD.493.2023>
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. (Gothenburg studies in Educational Sciences, 403) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/52698>
- Angsell, M., Bremberg, S., Jägerskog, M., & Mannby, L. (2020). Hållbara liv, Om barnets rättigheter, barns uppväxtvillkor och samhällets ansvar. BRIS Barnets rätt i samhället. [https://www.bris.se/globalassets/om-bris/bris-rapport-2020/bris\\_arsrapport2019.pdf](https://www.bris.se/globalassets/om-bris/bris-rapport-2020/bris_arsrapport2019.pdf)
- Angsell, M., Bremberg, S., Cabero, M-P., Holmqvist, A., Jägerskog, M. & Mannby, L. (2022). Våld, en del av barns vardag. BRIS Barnets rätt i samhället. [https://www.bris.se/globalassets/bris\\_ar\\_2021\\_omtryck\\_webb.pdf](https://www.bris.se/globalassets/bris_ar_2021_omtryck_webb.pdf)
- Angsell, M., Bremberg, S., Dorrian Werner, A., Jägerskog, M., Mannby, L. & Marouf, B. (2024). Barnrapporten 2024. BRIS Barnets rätt i samhället. [https://www.bris.se/globalassets/pdf/rapporter/bris\\_barnrapporten\\_20241.pdf](https://www.bris.se/globalassets/pdf/rapporter/bris_barnrapporten_20241.pdf)
- Arendt, H. (1970). Om våld. Daidalos.
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). Observationens dynamik. I G. Arvastson & B. Ehn. *Etnografiska observationer*. (s. 19–34). Studentlitteratur.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. SAGE.
- Aull Davies, C. (2008). *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive : a case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Barbour, A. (2010). Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer. *Ethnography and Education*, 5(2), 159–173.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M. & Rosvall, P-Å. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33.

- Beckman, A., & Lundström, M. (2021). *Hur tänkte dom vuxna då?: Elevers perspektiv på skolans mellanrumsmiljöer*. Kortrapport. Högskolan Väst. <https://hv.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1618254&dsid=-3051>
- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020). The lived experiences of school lunch : an empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies, 18*(3), 339–350. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1642447>
- Bergstrand, U. (2022). *Styrning och re-kontextualisering av värden i utbildningspolicy på nationell och lokal nivå*. (Mid Sweden University doctoral thesis, ISSN 1652-893X ; 360) [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. Mid Sweden University. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:miun:diva-43949>
- Bickmore, K. & Kishani Farahani, N. (2022). Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada. *Journal on Education in Emergencies, 8*(2), 14–43. <https://doi.org/10.33682/a55e-b08e>
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems, 34*(1), 257–286. <https://doi.org/10.17705/1cais.03412>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–97. doi:10.1080/2159676X.2019.1628806
- Butler, J. (2020). *The force of nonviolence : An ethico-political bind*. Verso.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Introduction: Childhood Sociology — Defining the State of the Art and Ensuring Reflection. *Current Sociology, 58*(2), 155–164. <https://doi.org/10.1177/0011392109354239>
- Bäck, A. (2022, 29 juni). Jag skäms över att jobba som fritidspedagog i kommunen. *Norrköpings Tidningar*. <https://nt.se/insandare/artikel/fritidspedagog-om-att-arbeta-pa-fritidshem-jag-skams-varje-gang-en-foralder-kommer-och-ska-hamta-sitt-barn/remz90xj>
- Capistrano, D., Sloan, S., Symonds, J., Samonova, E., Sugrue, C., & Devine, D. (2022). Assessing experiences with violence and peace in primary schools in Sierra Leone. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 14*(3), 231–243. <https://doi.org/10.1108/JACPR-09-2021-0633>
- Christensen, P., & James, A. (2008). Introduction. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: perspectives and practices* (s. 1–9). Routledge.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology, 12*(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Collins, R. (2009). *Violence : A Micro-sociological Theory*. Princeton University Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? : inside kids' cultures*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood*. Sage Publications.
- Cremin, H., & Guilherme, A. (2016). Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational philosophy and theory, 48*(11), 1123–1137. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1102038>
- Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes?. *Ethnography and Education, 4*(2), 131–146.

- Dennis, B., & Huf, C. (2020). Ethnographic research in childhood institutions: participations and entanglements. *Ethnography and Education*, 15(4), 445–461.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1722951>
- Dennis, B. (2018). Tales of Working Without/Against a Compass: Rethinking Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In D. Beach, C. Bagley, & S. Marques da Silva (Red.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s. 72–94). John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gu/detail.action?docID=5317474>
- Djohari, N., Pyndiah, G., & Arnone, A. (2018). Rethinking ‘safe spaces’ in children’s geographies. *Children's Geographies*, 16(4), 351–355.  
<https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1487032>
- Edlund, J., Eldén, S., Wåsterfors, D., & Sohl, L. (2021). Att bedriva sociologisk forskning i en tid av byråkratiserad etikprövning. *Sociologisk Forskning*, 58(4), 455–466.  
<https://doi.org/10.37062/sf.58.23907>
- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’. *Childhood*, 20(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Elias, N. (1989). *Civilisationsteori D. 1 Sedernas historia*. Atlantis.
- Elias, N. (1991). *Civilisationsteori D. 2 Från svärdet till plikten : samballets förvandlingar*. Atlantis.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1994). *The established and the outsiders : a sociological enquiry into community problems*. Sage.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2010). *Etablerade och outsiders*. Arkiv.
- Elvstrand, H., & Andishmand, C. (2020). Gruppstorlek i fritidshem: En forskningsöversikt. I *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg SOU 2020:34* (s. 517–549). [http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020\\_34\\_webb.pdf](http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020_34_webb.pdf)
- Elvstrand, H., & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: pupils’ choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education enquiry*, 11(1), 54–68.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Erlingsson, G. Ó., Öhrvall, R., Wallman Lundåsen, S., & Zerme, A. (2021). *Centrum mot periferi?: Om missnöje och framtidstro i Sveriges olika landsdelar*. Linköping University Electronic Press. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-176529>
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844.
- Folkhälsomyndigheten. (2019). *Öppna jämförelser Folkhälsa 2019*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/oe/oppna-jamforelser-folkhalsa-2019/>
- Folkhälsomyndigheten (2023) *Skolbarns hälsövanor i Sverige 2021/22 – nationella resultat*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/48b881b57779498595394ca05525d5d8/skolbarns-halsovanor-sverige-2021-2022-nationella-resultat.pdf>
- Forsberg, C., Hammar Chiriac, E., & Thornberg, R. (2023). A qualitative study of Swedish pupils’ perspectives on supportive school climates and help-seeking. *Pastoral Care in Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2265388>
- Forsberg, C., & Horton, P. (2020). ‘Because I am me’: school bullying and the presentation of self in everyday school life. *Journal of Youth Studies*, 25(2), 136–150.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1849584>

- Forsberg, C., & Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008>
- Forsberg, C., Thornberg, R., & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557–576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- Friends. (2022). *Friendsrapporten*. [https://friends.se/uploads/2022/08/Friendsrapporten-2022\\_WEBB.pdf](https://friends.se/uploads/2022/08/Friendsrapporten-2022_WEBB.pdf)
- Friends. (2023). *Friendsrapporten*. [https://friends.se/uploads/2023/07/Friendsrapporten\\_2023\\_WEBB.pdf](https://friends.se/uploads/2023/07/Friendsrapporten_2023_WEBB.pdf)
- Fuqua, M., & Roberts, P. (2021). People, Places, and Communities in an Urban Century: Broadening Rural Education Research. In P. Roberts & M. Fuqua (Red.), *Ruraling Education Research: Connections Between Rurality and the Disciplines of Educational Research* (s. 287–300). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-0131-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-981-16-0131-6_19)
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research* (Vol. 5). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-32481-9>
- Giraud, C., Cioffo, G. D., Kervyn de Lettenhove, M., & Ramirez Chaves, C. (2018). Navigating research ethics in the absence of an ethics review board: The importance of space for sharing. *Research Ethics*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1747016117750081>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., & Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), 1–6. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Grewell, C. & Boström, L. (2020). Fritidshemmet lokaler och materiella resurser i relation till verksamhetens kvalitet. I *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg SOU 2020:34*, (s. 493–516). [http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020\\_34\\_webb.pdf](http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020_34_webb.pdf)
- Guilherme, A. (2017). Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: three different kinds of violence and dialogue. *Journal of Peace Education*, 14(2), 215–234. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1323728>
- Gummelt, G. (2018). "Violence is everywhere!" An analysis of children's narratives on violence. *Child & Youth Services*, 39(1), 54–74. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1441020>
- Gunnemark, K. (2011). Metodprocesser och kunskapsförståelse. I K. Gunnemark (Red.), *Etnografiska hållplatser: Om metodprocesser och reflexivitet* (s. 15–35). Studentlitteratur.
- Gustafsson-Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59–77).
- Haglund, B. (2018). ”Men dom flesta har en liknande situation.”. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(2), 75–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Haglund, B., & Boström, L. (2020). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: a reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early child development and care*, 192(2), 248–262. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755665>

- Hakim, E. (2021) You've got the disease: how disgust in child culture shapes school bullying, *Ethnography and Education*, 16(2), 210–225. DOI: 10.1080/17457823.2020.1864655
- Hamelin Brabant, L., Lapierre, S., Damant, D., Dubé-Quenum, M., Lessard, G., & Fournier, C. (2016). Immigrant Children: Their Experience of Violence at School and Community in Host Country. *Children & Society*, 30(3), 241–251. <https://doi.org/10.1111/chso.12131>
- Hammarén, N. (2019). What Is the Most Violent Thing to Do? Mapping the Definitions and Complexities of Violence. I J. Lunneblad (Red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth* (s. 17–31). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18605-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18605-0_2)
- Hammersley, M. (2001). On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A 'narrative' response to Evans & Benefield. *British Educational Research Journal*, 27(5), 543–554. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01411920120095726>
- Hammersley, M. (2009). Against the ethicists: on the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 211–225. <https://doi.org/10.1080/13645570802170288>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can I survive it? Should it?. *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.
- Hedlund, M. (2017). *Growth and decline in rural Sweden: geographical distribution of employment and population 1960–2010* (GERUM, ISSN 1402-5205; 2017:3) [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-139723>
- Hellfeldt, K., Johansson, B., & Lindberg, O. (2014). Mobbning och socialt stöd från lärare och klasskamrater: en longitudinell studie av barns erfarenheter av mobbning. *Sociologi I Dag*, 44(4), 79–104.
- Heller Sahlgren, G. (2021). "Bra skolor i hela landet – skillnader i resultat mellan stad och land i TIMSS 2019". Svenskt Näringsliv.
- Hendriks, Reis, R., Sostakova, M., & Berckmoes, L. H. (2020). Violence and Vulnerability: Children's Strategies and the Logic of Violence in Burundi. *Children & Society*, 34(1), 31–45. <https://doi.org/10.1111/chso.12349>
- Hjalmarsson, M. (2019). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *Early child development and care*, 189(13), 2197–2205. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445731>
- Hjalmarsson, M., Löfdahl Hultman, A., & Warin, J. (2017). Gendered aspects of Leisure-time teachers' care – social and physical dimensions. *Education Inquiry*, 8(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1308459>
- Hjalmarsson, M., & Odenbring, Y. (2019). Compensating for unequal childhoods: practitioners' reflections on social injustice in the leisure-time centres. *Early child development and care*, 190(14), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Hjalmarsson, M., & Odenbring, Y. (2023). Peer Victimization among pupils in leisure-time centres: teachers' reflections on their professional work. *Early Years: an International Research Journal* 43(1), 62–74. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1905615>
- Holloway, S. (2014) Changing children's geographies, *Children's Geographies*, 12(4), 377–392. DOI: 10.1080/14733285.2014.930414

- Holmberg, L. (2017). Confessing the will to improve: systematic quality management in leisure-time centers. *Education Inquiry*, 8(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275179>
- Holmberg, L., & Börjesson, M. (2015). Ideological Dilemmas in Leisure-time Centers - The Swedish Schools Inspectorate and the Concept of Meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 313–331. [http://www.idunn.no/np/2015/03-04/ideological\\_dilemmas\\_in\\_leisure-time\\_centers\\_-\\_the\\_swedish\\_](http://www.idunn.no/np/2015/03-04/ideological_dilemmas_in_leisure-time_centers_-_the_swedish_)
- Horton, P., & Forsberg, C. (2020). Safe spaces? A social-ecological perspective on student perceptions of safety in the environment of the school canteen. *Educational Research*, 62(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1715235>
- Internetstiftelsen. (2022). *Svenskarna och internet 2022*. <https://svenskarnaochinternet.se/rapporter/svenskarna-och-internet-2022/>
- James, A. L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, 17(4), 485–499. <https://doi.org/10.1177/0907568209350783>
- James, A. P., & James, A. L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE Publications.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Jeffrey, J., & Stuart, J. (2020). Do Research Definitions of Bullying Capture the Experiences and Understandings of Young People? A Qualitative Investigation into the Characteristics of Bullying Behaviour. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 180–189. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00026-6>
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. Routledge.
- Jensen, S.V. & Vitus, K. (2020). Broken Interaction Rituals, Struggles for Membership, and Violence among Young Children in Two Danish Schools. *Symbolic Interaction*, 43, 284–307. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/symb.454>
- Jernbro, C., Landberg, Å., & Thulin, J. (2023). *Våld mot barn 2022, en nationell kartläggning*. Stiftelsen allmänna barnhuset. [https://allmannabarnhuset.se/wp-content/uploads/2023/04/RAPPORT\\_Vald\\_mot\\_barn\\_2022\\_WEBB.pdf](https://allmannabarnhuset.se/wp-content/uploads/2023/04/RAPPORT_Vald_mot_barn_2022_WEBB.pdf)
- Johansson, B. (2013). Forskning om barn: deltagande observation. I S. Hillén, B. Johansson, & M. Karlsson (Red.), *Att involvera barn i forskning och utveckling* (s. 37–56). Studentlitteratur.
- Johansson, B., Hellfeldt, K., & Flygare, E. (2019). Utsatthet i skolan. I B. Johansson & Å. Källström (Red.), *Barns och ungas utsatthet: våld och kränkningar i barns och ungas relationer* (s. 47–61). Studentlitteratur.
- Johansson, T., & Sorbring, E. (2018). Inledning I T. Johansson & E. Sorbring (Red.), *Barn- och ungdomsvetenskap: Grundläggande perspektiv* (s. 18–37). Liber.
- Jones, G. A., & Rodgers, D. (2019). Ethnographies and/of violence. *Ethnography*, 20(3), 297–319. <https://doi.org/10.1177/1466138119839088>
- Jonsson, K., & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243–257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>

- Jämställdhetsmyndigheten. (2023). *Ogiltig frånvaro för jämställdheten, En uppföljning av det jämställdhetspolitiska delmålet om en jämställd utbildning*.  
<https://jamstalldhetsmyndigheten.se/media/jguphqgn/ogiltig-fr%C3%A5nvaro-f%C3%B6r-j%C3%A4mst%C3%A4lldheten-en-uppf%C3%B6ljning-av-det-j%C3%A4mst%C3%A4lldhetspolitiska-delm%C3%A5let-om-en-j%C3%A4mst%C3%A4lld-utbildning.pdf>
- Kajiser, L. (2011). Fältarbete. I L. Kajiser & M. Öhlander (Red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 37–64). Studentlitteratur.
- Kitchin, R., & Hubbard, P. (2010). *Key thinkers on space and place*. SAGE.
- Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Walk-and-Talk Conversations: A Way to Elicit Children's Perspectives and Prominent Discourses in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 119–134. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i2.19550>
- Klerfelt, A., Haglund, B., Andersson, B., & Kane, E. (2020). Swedish school-age educare: a combination of education and care. In S. Hoon Bae, J. Mahoney, S. Maschke, & L. Stecher (Eds.), *International developments in research on extended education* (s. 173–192). Verlag Barbara Budrich.
- Klerfelt, A. & Ljusberg, A-L. (2018). Eliciting Concepts in the Field of Extended Education – A Swedish Provoke. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2), 122–131. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3224/ijree.v6i2.03>
- Korp, H., & Risenfors, S. (2013). Etnografi i forskning om ungdomars vardag. I S. I. Erlandsson & L. Sjöberg (Red.), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetsätt* (s. 61–80). Studentlitteratur.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kusenbach, M. (2018). Go-Alongs. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling en policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnhemmet*. (Gothenburg studies in Educational Sciences, 379) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/40661>
- Lager, K. (2019). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early child development and care*, 189(12), 2005–2017. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>
- Lager, K. (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, K. & Gustafsson-Nyckel, J. (2022). Meaningful leisure time in school-age educare: the value of friends and collective strategies. *Education in the North*, 29(1), 84–100.
- Lagerberg, D. (2001). Definition av samhällslig omsorgsbrist och skadlig behandling av barn. I *Barnmissandel - Att förebygga och åtgärda* SOU 2001:72. <https://www.regeringen.se/49b6bf/contentassets/e715b8a3f3de45358a87d59d2591cd3d/del-3-bilagedel>

- Lago, L. (2017). "Var ska jag vara då?"-Om platsens betydelse för att skapa mening om fritidshem, förskoleklass och årskurs ett. *Educare* 2017(2), 81–102.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). "Jag har oftast ingen att leka med?": Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Langager, M.L., and Spencer-Cavaliere, N. (2015), "I feel like this is a good place to be': children's experiences at a community recreation centre for children living with low socioeconomic status", *Children's Geographies*, 13(6), 656–676. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.937677>
- Larsson, A., & Rönnlund, M. (2021) The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 139–150. DOI: 10.1080/14729679.2020.1755704
- Larsson, P. (2019). *Vardagsvåld, mobbning och mobbningsförebyggande arbete i svensk skolkontext*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-3860-4>
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Basil Blackwell.
- Listerborn, C, Molina, I, och Mulinari, D. (2011) Våldets Topografier: Det Goda Och Det Onda Våldet I Kolonialismens Kölvatten. I C. Listerborg, I. Molina & D. Mulinari (Red.) *Våldets Topografier: Beträktelser över Makt Och Motstånd*. (s. 9–23). Bokförlaget Atlas.
- Ljusberg, A.-L. (2018). Doing Masculinity in School-age Child-care: An Ethnographic Study. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(1), 66–79. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.06>
- López, Torres-Vallejos, J., Villalobos-Parada, B., Gilreath, T. D., Ascorra, P., Bilbao, M., Morales, M., & Carrasco, C. (2017). School and community factors involved in Chilean students' perception of school safety. *Psychology in the Schools*, 54(9), 991–1003. <https://doi.org/10.1002/pits.22069>
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem - ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidskrift för pedagogikk och kritik*, 5(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lunneblad, J. (2017). Bråkstakar och retstickor: En studie av hur elevers våld könskodas av skolpersonalen i grundskolans senare år. *Utbildning och demokrati*, 26(3), 65–83.
- Lunneblad, J. (2019). Introduction: School Violence in the Nordic Countries – A Changing Sociocultural Landscape. I J. Lunneblad (Red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth* (s. 1–15). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18605-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18605-0_1)
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2019). "Vi kan ju inte polisanmäla allt som händer i skolan" – Skolan, lagen, våldet och dialogen : "We cannot report everything that happens in school" – School violence, juridification, and dialogue. *Nordic Studies In Education*, 39(1), 39–52.
- Lunneblad, J., Odenbring, Y., & Johansson, T. (2017). *Brottsoffret i skolan: professionellas berättelser om ungdomars utsattbet*. Daidalos.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Polity Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. SAGE.
- Massey, W., Neilson, L., and Salas, J. (2020), "A critical examination of school-based recess: what do the children think?", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 12(5), 749–763. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1683062>

- McKechnie, J., & Hobbs, S. (2004). Childhood studies. I S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Red.), *Doing research with children and young people* (s. 270–285). SAGE.
- McNamara, Vaantaja, E., Dunseith, A., & Franklin, N. (2015). Tales from the playground: transforming the context of recess through collaborative action research. *International Journal of Play*, 4(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.932504>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mroz, & Woolner, P. (2020). Hey teachers leave us kids alone? Can playtimes be enjoyable for all? *Education 3-13*, 48(7), 847–860. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1665081>
- Mulryan-Kyne, C. (2014). “The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff”, *Educational Studies*, 40(4), 377–395. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930337>
- Norlin, B. (2021). *Skolagens historia och pedagogik : sedlighetsfostran, disciplinering och våldsbruk i den tidigmoderna skolan, 1560-1820*. Nordic Academic Press.
- Norqvist, M. (2022). *Fritidsbemmets läroplan under förhandling: formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr 11*. (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 97) [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Odenbring, Y. (2014). *Barns könade vardag: om (o)jämsliddhet i förskola, förskoleklass och skola*. Liber.
- Odenbring, Y. (2018). Childhood, free time and everyday lives: comparing children's views in Sweden and the United States. *Early child development and care*, 188(8), 1124–1132. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1250081>
- Odenbring, Y. (2019). Standing alone: sexual minority status and victimisation in a rural lower secondary school. *International Journal Of Inclusive Education*, 26(5) 480–494. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698064>
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2019a). *Hot och våld i skolvardagen : att förstå och hjälpa utsatta elever*. Natur & Kultur.
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2019b). “If they're allowed to wear a veil, we should be allowed to wear caps”: Cultural diversity and everyday racism in a rural school in Sweden. *Journal of rural studies*, 72, 85–91. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.033>
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2019c). Tough-Girl Femininity, Sisterhood and Respectability: Minority Girls' Perceptions of Sexual Harassment in an Urban Secondary School. *Nordic journal of women's studies*, 27(4), 258–270. <https://doi.org/10.1080/08038740.2019.1653967>
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2020). Just a Joke? The Thin Line between Teasing, Harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *Journal of Men's Studies*. 29(2), 177–193 <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Red.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (s. 19–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864968-6>
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Perselli, A.-K., & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 37(1), 63–79. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i1.3007>

- Ray, L. J. (2018). *Violence & society*. SAGE.
- Rönnlund, M. (2013), "Schoolyard stories: processes of gender identity in a 'children's place'", *Childhood*, 22(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/0907568213512693>
- Rönnlund, M., & Tollefsen, A. (2016). *Rum: Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Liber.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460)
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/)
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention\\_sfs-2018-1197](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-20181197-om-forenta-nationernas-konvention_sfs-2018-1197)
- Sjögren, B. (2020). *Bystander behaviors in peer victimization : Associations with moral disengagement, efficacy beliefs, and student-teacher relationship quality* (Publication Number 224) [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet] Linköping University Electronic Press.  
<https://doi.org/10.3384/diss.diva-171945>
- Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Daidalos.
- SKR. (2022). *Kommungruppsindelning 2023*.  
<https://skr.se/skr/tjanster/rapporterochskrifter/publikationer/kommungruppsindelning2023.67834.html>
- Skelton, T. (2009). Massey, D. In R. Kitchin & N. Thrift (Red.), *International Encyclopedia of Human Geography* (s. 497-499). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-008044910-4.00629-5>
- Skolinspektionen. (2020). *Skolors arbete med trygghet och studiero: En tematisk analys utifrån beslut fattade inom regelbunden kvalitetsgranskning 2018–2019 Nr 1 Tematisk analys*.  
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/ovriga-publikationer/2020/skolors-arbete-med-trygghet-och-studiero/>
- Skolverket. (2019). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2018/19*. Skolverket.
- Skolverket. (2022a). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2021/22*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.262ce2f417f697ebbea348e/1649140889946/pdf9606.pdf>
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket. (2022c). *Skapa trygghet för lärande: om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=10216>
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*.  
<https://www.regeringen.se/49cca3/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/sarkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034>
- SOU 2022:61. *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid*.  
<https://data.riksdagen.se/fil/89ACBA17-F5E2-462C-9449-AB625827CCE1>

- Spyrou, S. (2020). Children as future-makers. *Childhood*, 27(1), 3–7.  
<https://doi.org/10.1177/0907568219884142>
- Statistiska centralbyrån. (2023a). *Barn (0 till 19 år) med låg ekonomisk standard, Andel och antal 2019*.  
<https://experience.arcgis.com/experience/3c95b37e1b66648cab40b4783e07491b6>
- Statistiska centralbyrån. (2023b). *Befolkningens utbildning 2022*.  
[https://www.scb.se/contentassets/1b5417716c8d4b3d888d009fb3ebea6b/uf0506\\_2022a01\\_sm\\_a40br2309.pdf](https://www.scb.se/contentassets/1b5417716c8d4b3d888d009fb3ebea6b/uf0506_2022a01_sm_a40br2309.pdf)
- Statistiska centralbyrån. (16 Augusti 2022). *Befolkningen koncentreras till allt färre kommuner*.  
<https://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2022/befolkningen-koncentreras-till-allt-farre-kommuner/>
- Stecher, L. (2018) Extended Education – Some Considerations on a Growing Research Field. *International Journal for Research on Extended Education*, 6(2), 144–152. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3224/ijree.v6i2.05>
- Sterling Honig, & Zdunowski-Sjoblom, N. (2014). Bullied children: parent and school supports. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1378–1402.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.901010>
- Strindberg, J., & Horton, P. (2022) Relations between school bullying, friendship processes, and school context, *Educational Research*, 64(2), 242–256. DOI: 10.1080/00131881.2022.2067071
- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020a). Coolness and social vulnerability: Swedish pupils' reflections on participant roles in school bullying. *Research Papers in Education*, 35(5), 603–622. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615114>
- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg, R. (2020b). The fear of being singled out: pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. *British Journal of Sociology of Education*, 41(7), 942–957. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1789846>
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt In G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 17–31). Liber.
- Sveriges lärare. (2024). *Med orimliga förutsättningar, en beskrivning av arbetsmiljön i skolan och förskolan*.  
<https://cdn.abicart.com/shop/sws21/49421/art45/209775445-be97df-SVLT1195-Med-orimliga-forutsattningar-SVLU012-240306.pdf>
- Thapa, Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The Roestone Collective (2014), Safe Space: Towards a Reconceptualization, *Antipode*, 46, 1346–1365, doi: 10.1111/anti.12089
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), 18666–18689,  
<https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Tørslev, M. K., Nørredam, M., & Vitus, K. (2017). Exploring Foodscapes at a Danish Public School: How Emotional Spaces Influence Students' Eating Practices. *Food, Culture & Society*, 20(4), 587–607. <https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357946>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., and Cunningham, L. (2010), "Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school", *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40–54. <https://doi.org/10.1177/0829573509358686>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed Vetenskapsrådet*.
- Wiklund, L. (2011). Lost in translation, om fältarbete på främmande språk. I K. Gunnemark (Red.), *Etnografiska hållplatser: Om metodprocesser och reflexivitet* (s. 59–78). Studentlitteratur.
- Willis, P., & Trondman, M. (2000). Manifesto for "Ethnography". *Ethnography*, 1(1), 5–16. <http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/24047726>
- Windseth, A. (2020). *Friendsrapporten 2020*. Friends.
- Wästerfors, D. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection. In. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Wästerfors, D. (2019). Den etnografiskt okända etikgranskningen. *Statsvetenskaplig tidskrift*. (2), 173–205.
- Zumbrunn, Doll, B., Dooley, K., LeClair, C., & Wimmer, C. (2013). Assessing Student Perceptions of Positive and Negative Social Interactions in Specific School Settings. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(2), 82–93. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.803001>
- Öhlander, M. (2011). Utgångspunkter. I L. Kaijser & M. Öhlander (Red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 11–36). Studentlitteratur.
- Öhrn, E., Beach, D., Johansson, M., Rosvall, P.-Å., & Rönnlund, M. (2018). Landsbygdens unga. Utbildning, plats och delaktighet. I *Resultatdialogen 2018*. Vetenskapsrådet Stockholm.
- Österberg, E., & Lindstedt Cronberg, M. (2006). Våld-representation och realitet? I E. Österberg & M. Lindstedt Cronberg (Red.), *Våld: representation och verklighet* (s. 7–17). Nordic Academic Press.

# Bilagor

## Bilaga 1. Intervjuguide barn

### Intervjuguide barn

**Inledning:** Jag är här hos er på fritids för att jag vill veta mer om hur det är att vara barn här. Jag är intresserad av hur du och de andra barnen har det tillsammans på fritids. När jag har läst om hur barn har det på fritids och i skolan så är det ibland så att barn berättar om att andra barn är elaka mot dem eller att de själva har gjort, sagt eller sett saker som gjort andra barn illa. Det har till exempel varit så att barn blivit slagna, retade eller får inte vara med. Jag undrar hur det är här och skulle vilja veta mer om hur du tycker att det är för dig och de andra barnen här på fritids.

#### **Bakgrund och nuvarande situation**

- Berätta lite om dig själv, vem du är och vad du tycker om att göra.
- Hur länge har du gått här på fritids?
- När brukar du vara här på fritids (morgon, eftermiddag, varje dag)?
- Berätta om när du är här på fritids, vad brukar du göra?
- Är du tillsammans med andra barn? Vilka andra barn brukar du vara tillsammans med i så fall?
- Berätta om vad som är bra här på fritids.
- Berätta om vad som inte är så bra här på fritids.

#### **Upplevelser av någon form av utsatthet (mot barnet själv)**

- Hur tycker du att det är för dig att vara här på fritids?
- Har du varit med om att någon gjort något mot dig som inte kändes bra, som gjorde dig ledsen eller arg? (till exempel att någon har slagit dig, knuffat dig, retat dig, mobbat dig eller sagt att du inte får vara med)
- Om ja, berätta om vad som hände och hur det kändes för dig

#### **Upplevelser av någon form av utsatthet (mot annat barn)**

- Har du gjort något mot någon annan som du tror kan ha känts dåligt för den personen?
- Om ja, berätta om vad som hände och hur det kändes för dig

### **Upplevelser av någon form av utsatthet (sett, upplevt)**

- Har du sett andra barn på fritids som blivit utsatta för något som du tänker gör dem ledsna eller arga? (till exempel att de blivit slagna, knuffade, retade, mobbade eller att de inte fått vara med)
- Om ja, berätta om vad som hände och hur det kändes för dig

### **Utsatthet och fritidshemmets rum**

- Finns det särskilda rum eller platser på fritids som känns trygga eller otrygga?
- Berätta om de rummen eller platserna.

### **Stöd från fritidshemmet**

- Om något händer av det vi pratat om innan, alltså att du eller någon annan på fritids blir retad, får inte vara med eller blir slagen. Vem kan hjälpa er då?
- Vad gör vuxna i dessa situationer?
- Skulle de vuxna behöva göra något annorlunda tycker du? I så fall hur?

### **Avslutning**

- Finns det något mer som du vill berätta för mig, kanske något som du tycker är viktigt att vuxna ska känna till eller tips på hur de vuxna kan göra fritids bättre?
- Finns det något mer som du skulle vilja berätta om hur det är här på fritids?

Tack för att du ville prata med mig om hur det är att vara barn här på fritids!

## Bilaga 2. Intervjuguide personal

### Intervjuguide personal

#### Bakgrund

- Berätta lite om dig själv och din bakgrund.
- Vad har du för utbildning?
- Har du arbetat vid andra arbetsplatser?
- Hur länge har du arbetat vid detta fritidshem?

#### Fritidshemmet

- Hur skulle du beskriva detta fritidshems upptagningsområde?
- Vad har barnen här för uppväxtvillkor?
- Hur många barn finns det i verksamheten?
- Hur är verksamheten organiserad?

#### Personalens sätt att tala om och kategoriseringar av utsatthet

- Hur och när talar ni i personalen om olika former av utsatthet (som t.ex. våld exkludering, trakasserier, kränkningar) bland barnen?
- Hur kategoriseras olika former av utsatthet?
- Beskriv vad de olika kategorierna innebär för er i personalen. Ge gärna exempel. Finns det någon form av utsatthet som ni ser mer av bland barnen? Hur kommer detta till uttryck?

#### Hantering av händelser av utsatthet bland barnen

- När det förekommer olika former av utsatthet bland barn, hur kan det då se ut?
- Hur ser dina erfarenheter ut av denna typ av situationer?
- Hur upptäcks denna typ av situationer?
- I vilka situationer involveras elevhälsan i dylika situationer?
- Hur ser samverkan ut med skolan?
- I vilka situationer kontaktas vårdnadshavare? Hur ser rutinerna ut för detta?
- I vilka situationer görs polisanmälningar? Hur ser rutinerna ut för detta?
- På vilket sätt arbetar ni förebyggande med frågor som rör våld, trakasserier och utsatthet i fritidshemmet?

#### Avslutning

- Finns det något du skulle vilja göra annorlunda, eller förändra? I så fall vad?
- Är det något mer du vill berätta eller tillägga?

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÄNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRÄNSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsensdets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidsbem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studierande vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talbandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnamandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Väga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasielärares lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inlärning ur genusperspektiv. En studie av gymnasielärover på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samballsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARILÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska rammar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga  $\pi$ . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visnialitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och staga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strövan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolar 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Sebön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolor ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nnet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegöet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar for matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation and invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning.* Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärarens möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken.* Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärarens erfarenheter.* Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten.* Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet.* Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education.* Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik.* Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola.* Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9.* Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.* Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik.* Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children.* Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid tekniskskiften inom processindustrin.* Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid.* Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking.* Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola.* Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and social-behavioral aspects*. Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education*. Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori*. Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag*. Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasietränares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom*. Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskning: Knowing and learning in IT support practices*. Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik*. Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan*. Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst*. Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori*. Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram*. Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring*. Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education*. Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnmet*. Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions*. Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det oberoendeliga i matematikundervisningen*. Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa*. Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary*. Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology*. Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarvoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll*. Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsofrämjande intervention*. Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and  
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Ridlärarrollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om läraryrket. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar i i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsvetenskaplig studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjustudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring. On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOF *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATERINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtilighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 445 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 446 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 447 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 448 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 449 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 450 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 451 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 452 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 453 LENA SÖTEVIK *Barbiebröllop och homobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 454 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÄLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469 OLA HENRICSSON *”Som att hålla tiden i sin hand” – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023

480 JONATAN FRIDOLFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser.* Göteborg 2023

482 MALIN BRÄNNSTRÖM *Mellan osynlighet och avvikelser – nyanlända elever med kort skolbakgrund i grundskolans senare årskurser.* Göteborg 2023

483 EMELIE STAVHOLM *Teacher professional learning in response to contemporary challenges in early childhood education and care.* Göteborg 2024

484 TANYA K OSBORNE: *Unicorns in Moderation*  
*Gender and Epistemology on Stack Overflow.*  
Göteborg 2024

485 DIMITRIOS PAPADOPOULOS: *Individualising*  
*processes in adult education: The case of Swedish for*  
*immigrants (SFI).* Göteborg 2024

486 ANNA-LENA BORG: *Trygga och otrygga platser*  
*En etnografisk studie om våld och utsatthet bland barn i*  
*fritidshem.* Göteborg 2024

I den här avhandlingen undersöks hur våld och utsatthet tar sig uttryck bland barn vid två fritidshem. Under etnografiska fältarbeten vid de båda fritidshemmen har observationer och intervjuer genomförts med barn och personal för att undersöka hur barn själva beskriver sina upplevelser i relation till våld, utsatthet och plats, samt hur personal i fritidshem beskriver och hanterar situationer då våld och utsatthet förekommer bland barn i fritidshemmen.

Resultaten visar att olika nivåer av våld, i form av direkt, strukturellt och kulturellt våld förekommer i framförallt ett av fritidshemmen, där våld också normaliseras. Studien bidrar med kunskaper om hur, var och när våld uppkommer och förekommer bland barn på de två fritidshemmen. Vidare visar delstudierna hur barn och personal hanterar våld och rumsligheter som kan uppfattas som trygga eller otrygga. Barnen använder olika strategier för att undvika och hantera otrygga rumsligheter. Personalen har i det ena fritidshemmet en hög grad av kontroll och struktur, medan det är friare i det andra. Lokala förutsättningar, såsom tillgång till ändamålsenliga lokaler och personalresurser i fritidshemmen, visar sig i denna avhandlingsstudie få betydelse för barns vardagsliv.



**Anna-Lena Borg** har en masterexamen i barn- och ungdomsvetenskap. Hennes forskningsintressen rör barns vardagsliv samt våld och utsatthet bland barn.

