



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Det är ju det jag älskar med fritidshemmen! Vi är grymma på det, det är ett förhållningssätt vi har.

En intervjustudie med sex lärare om deras arbete med sociala  
relationer och inkludering i fritidshemmet

Namn: **Emma Lindgren**  
**Catrin Ternevi**  
Program: Grundlärarprogrammet  
med inriktning fritidshem



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LRXA1G Y  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2020  
Handledare: Louise Peterson  
Examinator: Viveka Torell

---

Nyckelord: Lärare i fritidshem, inkludering, relationsskapande, sociala relationer, fritidshem

## Abstrakt

“Det är ju det jag älskar med fritidshemmen! Vi är grymma på det, det är ett förhållningssätt vi har” är en intervjustudie som fokuserar sig på hur ett relationsskapande arbete kan leda till att samtliga elever känner gemenskap och tillhörighet till gruppen.

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten genom följande frågeställningar:

- Hur resonerar lärare i fritidshem kring sitt uppdrag att skapa och upprätthålla goda sociala relationer?
- Vilka möjligheter och hinder uttrycks av lärarna i deras arbete att inkludera alla elever i fritidshemmets verksamhet?

Teoretisk utgångspunkt för studien är socialkonstruktionismen vilken utgör en grund för de tolkningar och den förståelse som gjorts av studiens empiriska material. Insamlingen av data gjordes med semistrukturerade intervjuer med sex lärare i fritidshem inom samma kommun. Intervjuerna pekar på att samtliga respondenter finner en inkluderande miljö som en förutsättning för undervisning och att detta kräver goda relationer. Det framkommer även att strukturen i organisationen utgör både hinder och möjligheter i lärarnas uppdrag kring detta. Resultatet, med sammanhängande analys, av studien leder oss in på en diskussion gällande ett gemensamt sammanhang som ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ses som nödvändigt för en helhetssyn på verksamheten. Vidare diskuteras hur ett relationsskapande arbete sammanlänkas med hinder och möjligheter i verksamheten. Avslutningsvis lyfts vad detta får för konsekvenser för den pedagogiska praktiken samt tankar och idéer kring fortsatta studier inom området.



# Förord

Äntligen! Sista punkten är satt i detta examensarbete och efter en lång och krokig väg vill vi börja med att tacka vår handledare vid Göteborgs Universitet: Louise Peterson. Din konstruktiva kritik, dina glada hejarop och framförallt ditt tålamod har fått oss att dag som natt kämpa vidare. Tack till de lärare i fritidshem som delat med sig av sina kloka tankar kring sociala relationer och inkludering i sin verksamhet samt till de personer i vår närhet som tagit del av vår text och fått oss att återigen reflektera över den.

Första dagen på vår utbildning möttes vi, Catrin och Emma, utan att veta vad vi hade framför oss. Tre tuffa år blev det där vi höll ihop i vått och torrt. En hel del frustration men i huvudsak massor av skratt förde oss till ett gemensamt examensarbete som nu då är färdig och det kräver sannerligen ett stort tack till oss båda. Tack för att vi orkat med varandra och blivit vänner för livet!

Och du... Tack Martina!

Därtill är våra familjer förtjänta av tusen tack då de oomkullrunkeligen stått vid vår sida i ett arbete som krävt mycket av vår tid. Nu börjar livet igen!

Stråvalla/Åsa, 10 november, 2020.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Styrdokument och lagar	1
1.2 Fritidshemmets historia	2
1.3 Barnet i centrum	3
1.4 Syfte och frågeställningar	4
1.5 Definition av begrepp	4
1.5.1 Lärare i fritidshem	4
1.5.2 Sociala relationer	4
1.5.3 Integrering	4
1.5.4 Inkludering	5
<b>2. Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
2.1 Profession - lärare i fritidshem	6
2.2 Sociala relationer mellan elever	7
2.3 Sociala relationer mellan lärare och elev	8
2.4 Inkludering	9
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b>	<b>10</b>
3.1 Socialkonstruktionism	10
3.2 Sociala konstruktioner	11
3.3 Sociala institutioner	11
<b>4. Metod och genomförande</b>	<b>12</b>
4.1 Val av metod	12
4.1.1 Semistrukturerade intervjuer	13
4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp	13
4.3 Genomförande	14
4.4 Datamaterial	14
4.5 Analys och tolkning	16

4.5.1	Bearbetning av datamaterial	16
4.5.2	Tematisk analys	16
4.6	Studiens tillförlitlighet	17
4.7	Etiska överväganden	18
<b>5.</b>	<b>Resultat och analys</b>	<b>19</b>
5.1	Skapa förutsättningar för inkludering	19
5.1.1	Relationsskapande	20
5.1.2	Att möta varje elev	21
5.1.3	Osäkerhet kring begrepp	23
5.2	Organisation	24
5.2.1	Rektor	24
5.2.2	Miljö	26
5.2.3	Profession	27
<b>6.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>29</b>
6.1	Resultatdiskussion	29
6.1.1	Ett relationsskapande arbete	29
6.1.2	Möjligheter och hinder i en inkluderande verksamhet	31
6.1.3	Avslutande personlig reflektion	32
6.2	Metoddiskussion	32
6.3	Implikationer för den pedagogiska praktiken	33
6.4	Förslag på fortsatta studier	33
	<b>Referenslista</b>	<b>35</b>
	<b>Bilagor</b>	
	Bilaga 1 – E-mail till respondenter	
	Bilaga 2 - Informationsmail till respondenter	
	Bilaga 3 - Intervjuguide	
	Bilaga 4 - Etiska principer	

# 1 Inledning

Vi anser att sociala relationerna ökar elevernas känsla av gemenskap i gruppen vilket skapar en trygghetskänsla. Detta bidrar enligt vår erfarenhet till att eleverna lättare kan hitta motivation och lust till ett livslångt lärande.

## 1.1 Styrdokument och lagar

Den svenska skolan och den utbildning som bedrivs där styrs av lagar och förordningar från regeringen och skollagen (2010:800) är den lag som reglerar rättigheter och skyldigheter för såväl elever som vårdnadshavare. Här framgår också vilka krav som ställs på verksamhetens huvudman.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (Skollagen kap 1, 4§)

Vidare anges fritidshemmets syfte så här:

Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, och särskilda utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i. Fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. (Skollagen kap 14, 2§)

I läroplanens första kapitel beskrivs skolans värdegrund och uppdrag. Detta kapitel är gällande för all verksamhet som bedrivs där, så även fritidshemmets och det är därmed vår uppgift som lärare i fritidshem att utbilda eleverna i dess innehåll. De ska med vår hjälp förstå innebörden av våra grundläggande värden samt känna en tilltro till sig själva, sina kamrater och sina lärare.

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Skolverket, 2011a)

Sedan höstterminen 2011 har fritidshemmet ett eget kapitel inskrivet i läroplanen där syfte och centralt innehåll anges tydligt. Att tänka på är att omsorg, utveckling och lärande tillsammans utgör en helhet i fritidshemmets verksamhet där relationer är av stor vikt.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla goda kamratrelationer samt känna tillhörighet och trygghet i elevgruppen. (Skolverket, 2011a)

Verksamma lärare på fritidshem ska varje dag kunna erbjuda 416000 elever en likvärdig och jämställd utbildning. Det är lika många som 83,4 % av Sveriges alla 6-9 åringar, var och en med unika förmågor (Skolverket, 2020). Tidigare forskning visar att vi kan nå dit genom att inte bara fokusera på mättningsbara siffror utan vi måste också medräkna ett relationellt samspel mellan lärare och elev (Ljungblad, 2018).

## 1.2 Fritidshemmets historia

Redan under slutet av 1800-talet kunde man ana en verksamhet som liknar den vi idag kallar för fritidshem (Skolverket, 2011b). Dåtidens arbetsstugors syfte var dels att sätta barnen i arbete och genom detta fostra dem, dels att på ett pedagogiskt plan ge dem bättre möjligheter till att lyckas med sitt skolarbete. Under åren utvecklades dessa arbetsstugor till eftermiddagshem där det fokuserades på återhämtning och läxläsning och sedan även till en verksamhet som höll öppet både före- och efter skoltid och i och med det växte ett fritidshem mer likt det vi har idag fram. Under denna utvecklingsperiod ansågs fritidshemmet vara ett komplement till hemmet där omsorg och pedagogik gick hand i hand och det var barnens intressen, behov och utveckling som stod i centrum. Idag ses fritidshemmets verksamhet istället som ett komplement till skolan men den undervisning som bedrivs där i form av lek, skapande och berättande etcetera missförstås till att sakna idéer, tankar och teorier (Rohlin, 2017). Detta missförstånd uppstår trots att fritidshemmet är läroplansstyrt sedan 2011, vilket kopplas ihop med att fritidshemmet inte har prioriterats på hela 2000-talet och därmed saknar kompetent personal (Rohlin, 2017). Med denna bakgrundsbeskrivning blir det tydligt för oss att fritidshemmet har gått från att vara mer av en förvaringsplats för barn till fattiga föräldrar som tvingats arbeta till att bli en verksamhet som är både situations- och läroplansstyrd.

Verksamheten på fritidshemmet konstrueras enligt Ljusberg (2013) av relationer mellan elever, lärare och dem emellan och hon beskriver dem som föränderliga och ömsesidigt skapade och vi behöver därför ha en förståelse för elevernas bakgrund för att kunna möta dem på bästa sätt i detta sociala samspel. Elever som *gör fel* bemöts ofta med skäll istället för samtal från personal på fritidshemmet eftersom deras handlande inte förstås av personalen (Ljusberg, 2013). Skäll leder enligt vår erfarenhet till en negativ inställning från både elev och personal medan samtal leder till ökad förståelse dem emellan och här kan goda relationsgrunder läggas för att möta eleverna där de befinner sig. Att väva in samtal i fritidshemmets vardag gör att vi lättare kan arbeta med sociala relationer i nuet och följa med i den förändringsprocess som sker. Östlund (2018) skriver om betydelsen av att inkludera alla elever, ge dem inflytande och delaktighet i såväl undervisning som i sociala relationer för att de ska ges förutsättningar att utvecklas och lära. Då fritidshemmet idag är en social arena där elever erbjuds omsorg då vårdnadshavare förvärvsarbetar eller studerar, eller om eleven av andra skäl är i behov av omsorg, kommer vår forskning att inriktas på sociala relationer och inkludering i verksamheten. Tiden eleverna spenderar på fritidshemmet innebär långa dagar för dem i olika gruppkonstellationer och vi ser genom vår erfarenhet av yrket att eleverna behöver vägledas i sin roll att inkludera och att inkluderas för att känna gemenskap. Verksamhetens uppgift är att komplettera skolan och därför är det av stor vikt att vår pedagogiska kompetens nyttjas på bästa möjliga sätt för att stötta eleverna på sin väg mot målet. Som blivande lärare i fritidshem ingår det i vårt uppdrag att vara delaktig i skapandet av goda sociala relationer och att arbeta för att främja dessa (Skolverket, 2011a). Vi anser att sociala relationer och inkludering är två begrepp som blir starkare tillsammans varför vi måste



arbete systematisk och elevnära för att skapa en lärmiljö där ett arbete kring, och med, dessa ges utrymme. Samtidigt ska vårt huvudfokus ligga på fritidshemsverksamheten och det är viktigt att tid till att planera denna ges under förmiddagen. Haglunds (2018) etnografiinspirerade studie visar på bristfällighet kring denna planeringstid samt en hög personalomsättning där relevant utbildning många gånger saknas vilket gör det svårt för oss som lärare i fritidshem att följa våra styrdokument och erbjuda en kvalitativ verksamhet där fritidshemmet är en plats för utbildning och lärande. Vad vi då behöver ha i åtanke är att vi ska stödja elevens kunskapsutveckling och att detta enligt tidigare forskning (Lilja, 2013) underlättas av goda sociala relationer.

### 1.3 Barnet i centrum

Salamancadeklarationen (UNESCO, 2006, kapitel 1 punkt 4) stärker vetenskapen om att inlärningen bör anpassas efter barnen och inte tvärtom och att en pedagogik som sätter barnet i centrum stärker även andra barn i dess närhet och på så sätt även samhället i stort. Att arbeta på detta sätt minskar enligt deklarationen exkludering och bidrar istället till högre måluppfyllelse. Genom att sätta barnets behov först läggs en grund för kommande generation om alla människors lika värde.

1 januari 2020 trädde FN:s konvention om mänskliga rättigheter för barn, barnkonventionen (UNICEF, 2009), i laga kraft i Sverige. Konventionen består av 54 artiklar och det är i huvudsak fyra av dem som alltid ska visas hänsyn i frågor om barn, dessa är:

- Artikel 2- Alla barn har samma rättigheter och lika värde.
- Artikel 3- Barnets bästa ska beaktas vid alla beslut som rör barn.
- Artikel 6- Alla barn har rätt till liv och utveckling.
- Artikel 12- Alla barn har rätt att uttrycka sin mening och få den respekterad.

För ett inkluderande samhälle där alla känner sig hörda, respekterade och delaktiga bör dessa följaktligen tillämpas.

Att få alla elever att känna sig delaktiga i sin fritidshemsverksamhet är därför en viktig del av lärarens yrkesprofession och för oss som blivande lärare i fritidshem betyder detta att vi aktivt ska arbeta för inkludering. Andishmand skriver i sin artikel från 2019 att det krävs en gemenskap där samtliga elever blir hörda, respekterade och känner delaktighet för att möjliggöra denna inkludering. Enligt Andishmand (2019) blir eleverna inte per automatik inkluderade för att de deltar i samma aktiviteter som de andra eleverna om dessa komponenter saknas utan hen blir då snarare integrerad. För att kunna se denna skillnad är det enligt vår erfarenhet viktigt med ett elevnära arbete från läraren. Att arbeta nära eleverna och skapa goda relationer både till, och mellan dem, är därmed ett viktigt arbete som kan göras på flera olika sätt och en förutsättning för detta anser vi vara ett kollegialt samarbete där de olika yrkeskategorierna känner sig hörda, respekterade och delaktiga. Inkludering är ett begrepp som inte nämns i läroplanen däremot står det att läsa om allas rätt till utbildning och om elevernas rätt till delaktighet i den och vår förhoppning är därmed att denna studie ska

utmytna i ett positivt resultat kring lärare i fritidshems sätt att arbeta med relationer för att öka eleverna känsla av inkludering.

## 1.4 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna studie är att bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten. Syftet uppnås genom intervjuer med sex lärare i fritidshem och förtydligas genom följande frågeställningar:

- Hur resonerar lärare i fritidshem kring sitt uppdrag att skapa och upprätthålla goda sociala relationer?
- Vilka möjligheter och hinder uttrycks av lärarna när det gäller deras arbete att inkludera alla elever i fritidshemmets verksamhet?

## 1.5 Definition av begrepp

Nedan följer en redogörelse för hur vi har definierat de centrala begrepp som används i denna studie.

### 1.5.1 Lärare i fritidshem

Lärare i fritidshem definieras i denna studie som en benämning på personal inom fritidshemmet som har relevant högskoleutbildning. Fritidspedagog är inte en skyddad titel enligt skollagen vilket innebär att även personal som saknar adekvat utbildning kan inneha denna och då utbildningen sedan 2001 ger behörigheten *lärare i fritidshem* ska denna titel användas för att särskilja utbildad från outbildad personal (Läraryrket, 2019).

### 1.5.2 Sociala relationer

En social relation är en förbindelse mellan två, eller flera, individer. Ett samspel som kommer att påverka alla inblandade parter (Aspelin, 2013). En individ kan bara förändra sitt eget sätt att vara men genom att göra det kan den sociala relationen också förändras eftersom ett agerande påverkar även den andra parten i denna förbindelse.

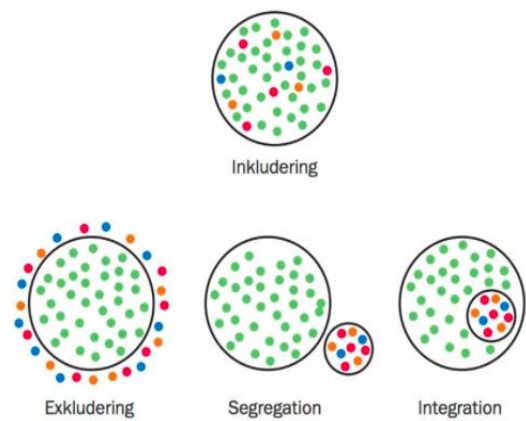
### 1.5.3 Integrering

Integrering i ett undervisningssammanhang innebär att de elever som frångår normen bör anpassa sig efter verksamheten för att kunna nå de mål som eftersträvas (Nilholm, 2006). Det är denna definition av begreppet vi kommer förhålla oss till i vår uppsats trots att Nilholm (2006) framhåller att det diskuterats brister i användandet av begreppet som gjort att det i större utsträckning ersatts av inkludering.

## 1.5.4 Inkludering

I denna studie kommer vi definiera inkludering enligt Nilholm (2006), verksamheten ska se alla individer som delar av en helhet och undervisningen ska anpassas därefter för att alla ska tillgodose sig samma kunskaper.

Skolverket - Forskning för klassrummet



*Figur 1. (Skolverket, 2014, s. 17)*

## 2 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenterar vi ett urval av den forskning vi ser som relevant i relation till sociala relationer på fritidshemmet.

Kapitlet inleds genom att ge en kort översikt av hur läraryrket i fritidshemmet har förändrats över tid och hur vi kommit dit vi är idag med den legitimation som krävs. Vidare beskrivs hur det arbetas, eller kanske bör arbetas, kring det sociala relationsskapandet som verktyg för ett inkluderande fritidshem. Vi har valt att strukturera kapitlet genom rubrikerna *Profession – lärare i fritidshem*, *Sociala relationer mellan elever*, *Sociala relationer mellan lärare och elev* och *Inkludering*. Vi har vetskap om att den forskning vi valt att presentera långt ifrån täcker all relevant forskning i ämnet samtidigt som vi tror att den ger en tillräcklig överblick i relation till studiens syfte, att bidra med kunskap kring hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten.

### 2.1 Profession - lärare i fritidshem

Haglund (2004) beskriver hur man redan under efterkrigstiden såg behovet av utbildad personal på eftermiddagsverksamheten och Socialstyrelsen startade en utredning gällande huruvida personal skulle kunna utbildas inom detta. Resultatet blev enligt honom en fortbildning för förskollärare under ett par veckor på sommarlovet där inriktningen inom psykologi var barn i skolåldern. Haglund (2004) beskriver att denna fortbildning utmynnade i en debatt huruvida ett tredje år skulle läggas till på förskolläraryrket med fokus på skolbarn. Han menar därmed att man såg vikten av att förskollärarnas kompetens bäst togs tillvara på i den heldagsomsorg i vilken de yngre barnen befann sig. Haglund (2004) beskriver att man istället valde att unders höstterminen 1964 starta upp en försöksutbildning med inriktning mot skolbarns omsorg på fritiden. I detta skede användes inte begreppet *fritidspedagog* utan det myntades först året därpå när en tvåårig *fritidspedagogutbildning* startade upp i Västerås och Örebro. Kurserna i utbildningen tog enligt Haglund (2004) sin utgångspunkt i förskolläraryrket som 1962 hade förstatligats och därmed blev likheten mellan de två utbildningarna påtaglig. Utifrån dessa likheter påstår Haglund (2004) att fritidspedagogutbildningen i den bemärkelsen är en reviderad upplaga av förskolläraryrket med inriktning skolbarnomsorg. I och med fritidspedagogutbildningen menar Haglund (2004) att efterfrågan på utbildad personal till fritidshemmen blev stor vilket ledde till att utbildningen startade på ytterligare ett tiotal orter runt om i Sverige.

Idag har vi gått från benämningen fritidspedagog till *grundlärare i fritidshem*, detta skedde i samband med den så kallade hållbara lärarutbildningen som startade hösten 2011 (Falkner & Ludvigsson, 2016). Utbildningen är enligt författarna treårig och omfattar olika ämnesområden som bland annat utveckling och lärande, läroplansteori, allmändidaktik, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. Innehållet i fritidshemmets verksamhet ska enligt skollagen betraktas som en utbildning som utgår från en helhetssyn på den enskilde eleven och dess behov (Haglund, 2018). Lärare i fritidshem har enligt Falkner och Ludvigsson (2016) denna helhetssyn då de samverkar med såväl elev som dess lärare och vårdnadshavare

vilket vi menar pekar på vikten av ett fortskridande arbete för goda relationer mellan samtliga parter. På samma sätt behöver vi arbeta med elevernas sociala relationer sinsemellan och vägleda dem rätt såsom de vägleds rätt på sin väg att lära sig räkna, läsa och skriva (Ihrskog, 2006).

Lärare i fritidshem har en unik kunskap om barn och deras samspel, positioner och relationer genom att de möter eleverna i många olika sammanhang, både lärarledda och mer fria. (Falkner & Ludvigsson, 2016, s. 19)

## 2.2 Sociala relationer mellan elever

Som nämndes i det inledande kapitlet befinner sig eleverna ständigt i olika sociala sammanhang där deras självbild utvecklas och prövas. Enligt Ihrskogs (2006) forskning innefattar kamratrelationer förmågor som empati, ärlighet, lojalitet och samarbete etcetera som skapas i det sociala mötet med andra människor. Detta är ett arbete som enligt henne pågår från det att vi är små men i skolans värld, i grupper med jämnåriga, råder det en annan konkurrens där det gäller att visa vem man är. Ihrskog (2006) menar att identiteten prövas och omprövas likväl som ställningen i gruppen görs av både en själv och av andra och det är i denna konstellation eleverna rangordnas efter hur väl de passar in. Att antingen duga, eller inte duga, på gruppnivå menar hon prövar elevens självbild, självkänsla och dess självförtroende och det är för många ett slitsamt arbete att hitta sin plats i gruppen. Samtidigt menar hon att det är i denna interaktion med andra som man blir medveten om sig själv.

Eftersom jaget utvecklas i interaktion med andra måste barnet interagera med andra. Det är inte en ensidig process utan en ömsesidig och det är den ömsesidiga processen som är viktigt att få till stånd. Barnet ska alltså tolka den andre och handla på ett sätt som visar att hon förstått den andres tankegång. (Ihrskog, 2006, s. 97)

Ihrskogs forskning visar således på att barn mår bra av att känna en tillhörighet till gruppen och att de behöver ha en social kompetens för att skapa relationer som möjliggör denna. Eleverna eftersträvar enligt henne att passa in eftersom de vill vara lika sina jämnåriga kamrater och att skapa relationer blir därmed inte något barnen väljer att göra utan en situation de hamnar i för att inte känna utanförskap. Ihrskog (2006) betonar också vikten av den skillnad som finns mellan *vän*, *kamrat* och *kompis*. I hennes forskning förklarar eleverna själva att en vän är någon de känner på avstånd, något de har många av men ingen nära relation till. En kamrat har samma gruppstillhörighet, till exempel en klasskamrat, det är inte någon de berättar hemligheter för eller har ett stort förtroende för utan de är sammansatta för ett syfte. En kompis är däremot en de har en nära relation till och har ett ömsesidigt förtroende med. Därmed är det enligt Ihrskog (2006) inte sagt att det ena är viktigare än det andra när det kommer till att bygga upp deras sociala kompetens utan de utgör snarare olika byggstenar. Kompisrelationen, där de delar samma intressen, aktiviteter, närhet och likhet är den som enligt Ihrskog (2006) anses ha störst betydelse för barnens positiva identitetsskapande.

Vidare visar tidigare forskning på om barns sociala liv på fritidshemmet att kamratskap är en viktig del av barns liv (Dahl, 2011). För att ingå i en praktikgemenskap som kännetecknas av tre dimensioner; ömsesidigt engagemang, gemensamma intressen och en delad repertoar krävs ett gemensamt strävansmål vilket finns i de olika kamratkulturer som råder. Dahl (2011) beskriver i sin avhandling en kamratkultur som det vuxenfria utrymme i vilket barnen skapar

ramar till vilka alla behöver förhålla sig. Det är i dessa kulturer som elevernas identiteter utvecklas och genom interaktion till varandra också deras värden, normer och språkbruk. Alla delar i en praktikgemenskap är viktiga i elevernas process att skapa tillhörighet och känna gemenskap (Dahl, 2011).

## 2.3 Sociala relationer mellan lärare och elev

Tidigare forskning kring sociala relationer mellan lärare och elev visar på betydelsen av ett äkta bemötande från läraren, att läraren genom att bry sig om eleven på individnivå kan fördjupa och bekräfta relationen dem emellan (Lilja, 2013). Det här är något som enligt Lilja (2013) i de flesta fall sker på lärarens initiativ medan eleverna istället tar initiativ till att berätta saker där lärarens roll blir att aktivt lyssna vilket enligt hennes forskning kan ske på tre olika sätt; att ta emot det eleven berättar, att reda ut och att se bortom det eleven berättar. Innebörden av dessa tre är, enligt Lilja (2013), att ta emot det eleverna berättar trots att man inte aktivt deltar i samtalet, att man agerar efter elevernas uttryck och att man lyssnar även på de elever som inte pratar inför klassen utan istället är i behov av ett mindre sammanhang.

Resultatet visar också att när lärarna lyssnar på sina elever på ett förtroendefullt sätt så lär de känna eleven bättre. I dessa situationer fördjupas och bekräftas den förtroendefulla relationen. Relationen blir en grund att stå på i eventuella situationer då lärare och elev inte är riktade mot samma mål och då förtroendet prövas. Dessutom visar även denna dimension att de möten då eleven berättar och blir mottagen av läraren ger möjligheter till lärande. Dels för att det faktum att någon tar emot det eleven har på hjärtat och är upptagen av innebär att eleven kan släppa det för ett tag och koncentrera sig på skolarbetet i stället. Dels får en lärare som inte lyssnar det troligtvis också svårare att få eleverna med sig under lektionerna. Om eleverna inte blir mötta och lyssnade på ligger det nära till hands att anta att många skulle vara mindre motiverade att möta och lyssna på läraren. (Lilja, 2013, s. 122)

Citatet ovan stämmer väl överens med Ihrskogs (2006) forskning kring att fördjupa elevernas ämneskunskaper. Skolans ansvar är enligt henne att utveckla elevernas förmåga på så väl ett intellektuellt, personligt som socialt plan och genom att beakta elevernas livsvärld i den pedagogiska verksamheten menar Ihrskog (2006) att detta kan underlättas. Hon menar att i denna verksamhet bör också relationer mellan kompisar tillåtas ta plats då detta är en stor del i elevernas identitetsskapande och därmed också en viktig del av att lära. Det ligger på lärarens ansvar att skapa och upprätthålla goda relationer men också att lära ut hur detta görs så att eleverna själva ges rätt förutsättningar till att fortsätta det arbetet (Ihrskog, 2006). Ihrskog (2006) menar att man som vuxen besitter en större kunskap kring denna process varför det enligt henne är viktigt att man istället för makt visar på en nyfikenhet som tillåts smitta av sig på eleverna. Hon menar att detta är av extra stor vikt då de didaktiska innehållet i skolan anses uppkomma i de sociala relationer som befästs där. Besitter de vuxna rätt verktyg för att leda eleverna rätt i sitt relationsskapande underlättas dessutom hanterandet av utanförskap och mobbing och därmed behöver man se även skapandet av relationer i skolan som en läroprocess (Ihrskog, 2006).

## 2.4 Inkludering

Inkludering ligger nära *en skola för alla* där fokus ligger på att alla lika värde och rätt till delaktighet i skolverksamheten (Gerrbo, 2012). En skola för alla är enligt Gerrbo (2012) idag så bekant att de flesta känner till dess innehåll om rätt till stöd och anpassning när så behövs och som verkande inom skolväsendet menar han att det snarare svårt att tänka bortom begreppet. Innebörden av denna skolform kan med hjälp av Gerrbos (2012) forskning förklaras såsom att anledningen till en elevs svårigheter i skolan flyttas från individen till skolan och dess lärares sätt att organisera sin undervisning.

Vidare betonar Ihrskog (2006) relationers betydelse för alla individer i en lärandesituation. Hon menar att en elev som känner delaktighet och tillhörighet i gruppen har lättare att fokusera på den undervisning som sker medan en elev som känner sig utanför kommer att ha tankarna på annat. Trots denna kunskap menar Ihrskog (2006) att det tas lite, om ens någon, hänsyn till detta när eleverna tilldelas sina platser i ett klassrum. Hon menar att fokus istället ligger på hur undervisningen kan bedrivas utan elever som pratar med varandra vilket ger eleverna en känsla av att det inte prioriteras att ha en kompis i skolan värld, snarare stör man läraren. Därtill menar Ihrskog (2006) att eleverna tilldelas ett alltför stort ansvar i att inkludera alla i gruppen trots att detta ansvar bör delas med en eller flera vuxna samt att eleverna beskylls när detta inkluderingsarbete inte fungerar till fullo. Hon menar att det inte heller är godtagbart att elever i skolan känner ett utanförskap utan de vuxna som finns nära måste ständigt arbeta aktivt för att alla ska inkluderas och känna gemenskap i gruppen. Vad som sker när detta arbete inte fungerar menar Ihrskog (2006) är att eleverna söker sig till andra grupper där de känner tillhörighet och denna gemenskap är inte alltid av god karaktär utan kan snarare bidra till att gäng hänger runt. Detta bör enligt Ihrskog (2006) ses som ett svek från de vuxna, mot eleverna.

Kanske är det ett av lärarutbildningens viktigaste uppdrag att skapa medvetenhet om barn och ungas behov av tillhörighet och gemenskap. (Ihrskog, 2006, s. 161)

## 3 Teoretisk utgångspunkt

I den tidigare forskning vi presenterat i föregående kapitel lyfts olika sociala aspekter och relationer fram som centrala innehåll. Detta eftersom vi är intresserade av hur lärare i fritidshem resonerar kring dessa frågor. Vi har valt ett socialkonstruktionistiskt perspektiv för att kunna analysera lärarnas resonemang i de intervjuer vi haft. Med detta synsätt kan vi förstå lärarnas resonemang i intervjusamtalen som konstruktioner som kan länkas till de sociala händelser som de beskriver utifrån sina erfarenheter och därmed också förstå att trots att arbetet för inkludering innefattar såväl hinder som möjligheter anser de goda sociala relationer vara viktiga. Då socialkonstruktionism kan ha sina rötter i många olika ansatser kommer vi nedan att presentera ett urval av dess delar som vi anser vara relevanta till studiens syfte.

### 3.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism innebär ett kritiskt förhållningssätt till vårt förgivettagande av oss själva och vår omvärld (Burr, 2015). Detta förhållningssätt uppmanar oss dels att undersöka tanken om att våra observationer av världen oproblematiskt ger oss en verklighet, dels att utmana den uppfattning vi har om att kunskap bygger på en objektiv och opartisk observation av världen. Det som existerar i vår verklighet är vad vi uppfattar existerar och med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv bör vi således vara uppmärksamma på hur vi gör våra antaganden om kunskap. Det skapas en gemensam förståelse för verkligheten i interaktion med omgivningen men verkligheten är inte densamma idag som den var förr och kommer inte heller att se likadan ut i framtiden. Detta beror på de förändringar som sker i samspel med andra, ibland dekonstrueras och utmanas verkligheten till att bli en annan och det socialkonstruktionistiska perspektivet innebär just ett ifrågasättande och utmanande av den kunskap vi besitter i stunden (Burr, 2015). Socialkonstruktionism kan tolkas som ett perspektiv med utskott i flera olika möjligheter till förståelse (Burr, 2015).

Ett antagande inom den socialkonstruktionistiska vetenskapsteorin är att det språkliga och det sociala samspelet ligger till grund för kunskap (Thomassen, 2006). Enligt Thomassen (2006) uppstår denna kunskap i ett intersubjektivt sammanhang och ligger till grund för vår förståelse om oss själva samt hur vi uppfattar verkligheten. Genom att språket blir ett verktyg till att beskriva personer i vår omgivning såväl som oss själva, genom att det hjälper oss att beskriva händelser samt att skapa mening blir individen ett resultat av sitt eget språk (Burr, 2015)

Då den centrala delen inom socialkonstruktionism handlar om att kritiskt granska både sig själv och sin omvärld är dessa möjligheter enligt Burr (2015) mer eller mindre omfattande och utifrån olika sociala kunskaper ser verkligheten olika ut och målet med socialkonstruktionism blir därmed att skapa en ökad medvetenhet.



## 3.2 Sociala konstruktioner

Ett samhälle socialt konstruerat av människor i samspel med varandra där olika begrepps innebörd bestäms för den tid de används i, av de som använder dem, ses som en social konstruktion. Det handlar således om hur individer utifrån den praktikgemenskap de ingår i, exempelvis ett fritidshem eller ett arbetslag, skapar mening och förståelse i ett sammanhang (Thomassen, 2006). De är i första hand de mest framträdande grupperna i samhället som upprätthåller sociala konstruktioner då de gynnas av dem och de som försöker förändra dessa konstruktioner genom att exempelvis bryta de normer som råder i dem möter ofta på motstånd (Burr, 2015). Den verklighet vi lever i är ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv en social konstruktion och måste därmed förstås i sitt sammanhang, såsom tid, plats och personer (Burr, 2015.) De tidigare upplevelser och erfarenheter man besitter blir en förförståelse som ligger till grund för hur saker tolkas och förstås och i detta tar en social konstruktion form. En viktig förståelse är att konstruktionerna alltid är länkade till sociala händelser och maktrelationer (Burr, 2015).

## 3.3 Sociala institutioner

Sociala institutioner innebär ett mönster av vanor som reproduceras och där samhället ses som en objektiv och social verklighet där processen att tolka rådande regler och normer utförs av de individer som ingår i den (Berger & Luckman, 1967). Det behov människan har av att forma en vardag med rutin och struktur resulterar i att dessa institutioner uppstår (Berger & Luckman, 1967). Författarna förklarar sociala institutioner som ett energisparande för varje enskild individ eftersom rutin och struktur leder till att färre ställningstaganden behöver göras kring vardagliga ting. En människa behöver inte bestämma att tändarna ska borstas på morgonen, att skorna ska tas av när man går in hos kompisen eller att badkläder ska tas på i simhallen utan detta går på rutin och den energi som annars skulle lagts på detta kan istället få annat fokus. Burr (2015) menar att vi föds in i sociala institutioner och sedan växer med dem eftersom vårt sätt att förstå världen förändras oavbrutet.

## 4 Metod och genomförande

I följande kapitel kommer vi att presentera metod och genomförande för vår studie. Här framgår varför vi valde en kvalitativ metod, hur undersökningsgruppen togs fram samt hur genomförandet utfördes. Vidare ges en översikt av vår inspelade data och en tydlig förklaring av den tematiska analys vi valt samt en framskrivning av studiens tillförlitlighet och de etiska överväganden vi förhållit oss till.

### 4.1 Val av metod

Det finns olika metoder att använda sig av för att anskaffa sig data till en studie och dessa är antingen kvantitativa eller kvalitativa. En kvantitativ metod innebär att samla in fakta, ofta i form av siffror och statistik, och är en metod som underlättar generella slutsatser av det insamlade materialet (Svensson & Ahrne, 2019). Enkäter är ett exempel på en kvantitativ metod för att analysera resultat som ska kunna generaliseras till att gälla fler än de intervjuade (Stukát, 2005). En kvalitativ metod innebär att det material som samlas in kring ett ämne snarare är berättande än mätbart (Svensson & Ahrne, 2019). Författarna menar att det är en fördjupning i ett ämne där respondenternas motivation och attityd framkommer i form av bland annat hur de uttrycker sig och vilka synpunkter och åsikter de lägger fram under exempelvis en intervju. Denna metod ger enligt Svensson och Ahrne (2019) en djupare förståelse för ämnet men är också svårare att analysera på grund av dess breda innehåll.

Till en början hade vi för avsikt att skicka ut enkäter till berörd personal på ett flertal skolor i vårt närområde för att få en bredare kunskap kring det sociala arbetet och på så sätt kunna dra mer allmänna slutsatser. När vi sedan reflekterade vidare kring vårt examensarbete kände vi oss mer säkra på att en kvalitativ metod i form av intervjuer skulle föra oss närmare vårt syfte då respondenterna här ges möjlighet att svara med egna ord. Denna mer djupgående fakta kring en studies syfte går inte att få fram genom enkäter eftersom frågorna, och därmed också svaren, är standardiserade (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). En fördel med intervjuer är också att de går att anpassa efter situationen och på så sätt få en djupare förståelse för svaren (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Vi menar att intervjuer kräver ett större engagemang av oss som opponenter men att det också ger oss en möjlighet att resonera med respondenterna och därmed få en mer beskrivande bild av deras arbete med sociala relationer och inkludering i fritidshemmet vilket ligger i linje med vårt syfte.

Utöver redan nämnda fördelar med en kvalitativ metod ges vi genom intervjuer möjlighet att kontakta respondenten igen för ytterligare information eller förtydligande, de är snabba att genomföra samt att det är lätt att hitta respondenter (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Nackdelar kan vara att svaren grundas på respondentens dagsform, att det uppstår missuppfattningar samt att svaren kanske inte är helt sanningsenliga utan till någons fördel (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019).

### 4.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Vi har gjort en semistrukturerad kvalitativ studie bestående av intervjuer med några förutbestämda tematiska frågor vilka vi ville att intervjusamtalet skulle röra sig kring. Semistrukturerade intervjuer gav oss också möjlighet att använda följdfrågor vilket ledde till både en större variation och en djupare förståelse, ett visat intresse för respondenten ingav en trygghet och vilja för dem att berätta mer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Denna metod underlättar för att följa upp idéer och känslor som uppkommer under en intervju men kräver samtidigt en mycket av opponenter, bland annat behöver denna kunna läsa av tonfall, miner och tysta mellanrum samt ha goda förkunskaper i ämnet (Stukat, 2005). Vi såg intervjuer som en god möjlighet för respondenten att med egna ord berätta och dela med sig av de erfarenheter och tankar hen har i det aktuella ämnet och genom de följdfrågor som ställdes kunde vi också välja att rikta, eller bredda, svaren. Vi ville i dessa intervjuer få reda på vilka möjligheter, och /eller hinder, som kunde utläsas från lärare i fritidshems utsagor kring ett inkluderande arbetssätt för alla fritidshemmets elever, samt hur de resonerade kring det sociala relationsarbetet mellan lärare och elev, samt elever emellan. Utifrån studiens frågeställningar valde vi därmed semistrukturerade intervjuer i syfte att samla in data.

## 4.2 Beskrivning av undersökningsgrupp

Vid urvalet är det oavsett intervjuform viktigt att hitta respondenter som bäst kan besvara frågeställningarna (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Utifrån den tid vi haft till vårt förfogande, samt studiens omfattning gjorde vi därför valet att intervjua lärare i fritidshem eftersom det enligt oss är de som är i verksamheten som kan den bäst. Om en studie grundar sig på för få respondenter kan svaren tolkas vara deras egen personliga uppfattning och resultatet blir då inte gällande en större grupp (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Vi har sammantaget intervjuat sex lärare i fritidshem på sex olika skolor i två olika rektorsområden inom samma kommun. Vi valde skolor inom samma kommun för att bäst kunna nyttja tiden vilket kan få konsekvenser för studiens resultat då det ej kan anses gälla ett större geografiskt område. Sex respondenter kan, enligt Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2019), dessutom anses vara i minsta laget för att få representativitet i resultatet då man för ett tillförlitligt resultat behöver uppleva en mättnad i intervjusvaren. Detta innebär enligt författarna att när man börjar känna igen svaren, när flera respondenter ger samma svar, kommer ingen ny fakta längre fram. Dock anses det ändå vara tillräckligt för att undvika svar som är baserade på personliga uppfattningar (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). De personer som valde att ställa upp på intervju har alla olika långa erfarenheter och arbetar med olika elevgruppsstrukturer vilket vi tror kommer ge vårt resultat mer bredd och djup.

Tabell 1

Översikt av respondenter: Lärare i fritidshem (LiF)

Namn	Antal år i yrket	Antal kollegor	Antal kollegor med relevant utbildning	Antal inskrivna elever
LiF 1	25	4	0	80
LiF 2	8,5	3	0	48
LiF 3	15	1	1	34
LiF 4	22	1	0	39
LiF 5	5	4	0	61
LiF 6	2	1	0	32

Ovanstående tabell ger en överblick över hur det ser ut i de fritidshem vi besökt. Det mest uppenbara för oss är bristen på personal med relevant utbildning samt storlek på elevgruppen. Att stå utan någon utbildad kollega tror vi påverkar lärarnas resonemang då de saknar någon med samma förståelse för uppdraget att diskutera med. Detta anser vi kunna påverka både nivån på undervisningen och ses som ett hinder när det gäller lärarnas inkluderingsarbete samt deras intervjusvar.

### 4.3 Genomförande

I ett e-mail (Bilaga 1) inbjöd vi lärare i fritidshem, verksamma inom samma kommun, till att delta i vår studie. I detta e-mail ingick en kort presentation av oss, information om att deltagandet är frivilligt, att vi arbetar efter de etiska forskningsprinciperna samt att vi önskar att de kontaktar oss om de är intresserade av att medverka. Bifogat låg ett informationsmail (Bilaga 2), en intervjuguide (Bilaga 3) och information om de etiska principerna (Bilaga 4). Vi bad respondenterna att själva kontakta oss då vi på detta sätt ville ge dem tid att tänka över både sitt deltagande och intervjufrågorna. Det var en nätt skara på sex personer som anmälde sitt intresse att delta och i samråd bokade vi in tid och plats för enskilda intervjuer. Det är viktigt att belägga intervjuerna på en väl genomtänkt plats för dess syfte då denna kan ha betydelse för de svar som ges (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Tillsammans med respondenterna bestämde vi därför att ses på deras arbetsplatser då detta är en plats de känner sig trygga på.

Eftersom vår undersökningsgrupp var relativt liten kändes det viktigt för oss att de svar vi skulle komma att få var väl genomtänkta och att respondenten redan innan vårt möte hade funderat över sitt arbetssätt för att kunna sätta ord på det. För våra intervjuer bad vi respondenterna att avsätta 30 minuter vardera. Vi ville ta del av hur lärare i fritidshem resonerar kring sociala relationer för att inkludera eleverna i verksamheten och formulerade öppna frågorna väl utefter detta syfte. Under intervjuernas gång ställde vi följdfrågor och fick på så vis mer detaljerade svar med mer information och fler beskrivningar. Vi var sedan

tidigare överens om att inte heller följdfrågorna fick vara ledande eller ha inslag av våra egna värderingar.

När vi mötte våra respondenter på deras arbetsplats gjordes intervjuerna avskilt från den pågående verksamheten för att varken respondenten eller vi skulle känna oss stressade och påverkade av omgivningen på ett negativt sätt. Intervjuerna spelades in på våra privata mobiltelefoner och respondenterna informerades ännu en gång om att detta material skulle komma att förstöras när vårt examensarbete var klart. Vi avslutade våra intervjuer med att tacka för oss och bad om att få återkomma om några följdfrågor uppstod vilket alla respondenter ställde sig positiva till.

## 4.4 Datamaterial

Enligt Svensson och Ahrne (2019) anses ljudet från en inspelad intervju vara studiens data och transkriberingen av detta ljud det empiriska materialet.

Vi har i vår studie gjort sex intervjuer med lärare i fritidshem. Dessa har varit på cirka 20 minuter vardera och har spelats in för att sedan transkriberas. Det primära källmaterialet i vår studie grundar sig i de svar och iakttagelser vi gjort vid intervjutillfällena. Det är transkriberingen av de inspelade intervjuerna som blir vårt empiriska material och som därmed ligger till grund för den analys som senare ska göras (Svensson & Ahrne, 2019).

Tabell 2

*Översikt av inspelad data.*

Namn:	Tid i min:
LiF 1	11,08
LiF 2	18,23
LiF 3	23,02
LiF 4	18,43
LiF 5	22,58
LiF 6	17,45
<b>Totalt:</b>	111,59

Längden på intervjuerna varierade en del vilket berodde på antalet följdfrågor som behövdes för att få relevanta svar. Likaså varierade lärarnas utläggningar i de olika svaren.

## 4.5 Analys och tolkning

### 4.5.1 Bearbetning av datamaterial

Vi bearbetade vårt datamaterial genom att transkribera de inspelade intervjuerna. Enligt Svensson och Ahrne (2019) är dessa transkriptioner studiens empiriska material. Det empiriska materialet har därmed sin grund i den data vi samlat in genom våra intervjuer men är inte densamma. De inspelade intervjuerna kommer vi framöver av den anledningen att benämna som data och transkriptionen som empiriskt material. I ett första skede lyssnade vi igenom datan ett flertal gånger för att lära känna vårt material. Därefter transkriberades intervjuerna genom att använda ett vanligt ordbehandlingsprogram. Detta var ett tidskrävande arbete då vi vid ett flertal tillfällen tvingades pausa, spola tillbaka, lyssna om och skriva ner. Då vi gjort och lyssnat igenom intervjuerna gemensamt och båda därmed kunde tolka dem delade vi upp transkriberingsarbetet mellan oss. Att själv transkribera gjorda intervjuer är fördelaktigt genom att man med hjälp av sin medverkan och sina anteckningar lättare kan förstå samtalet och att materialet blir bekant redan i detta skede underlättar sedan analysen av det (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). På så sätt anser vi att vi påbörjade en initial analys redan innan transkriberingsarbetet då vi gemensamt tog del av, och diskuterade, datan.

### 4.5.2 Tematisk analys

Den tematiska analysmodell vi valt att använda oss av är framtagen av Braun och Clarke (2006) och delas upp i sex steg vilka vi kommer att redogöra för nedan;

#### 1. Bekanta sig med intervjumaterialet

Detta första steg innebär att aktivt läsa igenom det transkriberade materialet minst en gång för att eventuellt kunna urskönja teman redan här. Det är ofta ett tidskrävande, men ack så viktigt, arbete. Därefter ska inledande analysidéer antecknas.

#### 2. Skapa initiala koder

I detta skede kodas text från transkriberingen och materialet sorteras efter utmärkande egenskaper. Detta ger en tydlig översikt över vilken information som bedöms meningsfull för den som utför analysen.

#### 3. Söka efter teman

När allt material är kodat ska det sorteras. Det kodade materialet börjar här att analyseras och kombineras på olika sätt för att bilda övergripande teman. Det kan underlätta arbetet att göra en tabell eller tankekarta och fundera på hur materialet och sedan också temana förhåller sig till varandra. En del av materialet kommer att bilda huvudteman, andra underteman och en del läggs åt sidan eller tematiseras under "diverse" om de inte passar in i något tema. Allt material ska dock behållas. Avslutningsvis bör du i denna fas ha en känsla av betydelsen för

dina teman och först i nästa fas vet du om, eller hur, de behöver kombineras, förfinas eller kasseras.

#### **4. Granska teman**

Denna fas handlar om att förfinas de teman du skapat i föregående steg. Alla teman går kanske inte att stödja med tillräckligt mycket material, några kommer att flätas samman till ett och några att delas upp i separata teman. Det ska finnas tydliga skillnader mellan olika teman och materialet kanske behöver flyttas till andra teman, omkodas eller helt kasseras. När detta arbete är gjort bör materialet på ett övergripande plan ge en tydlig bild över vad som skiljer temana åt och hur de passar ihop för att ge en tematisk karta.

#### **5. Definiera och namnge teman**

När du har en tematisk karta kan dina teman behöva sammanfattas för att få fram det intressanta i dem i relation till forskningen. Det ska finnas en gemensam nämnare i vardera teman men dessa bör inte överlappa varandra. Slutligen användas denna tematiska karta till att analysera ditt material.

#### **6. Framställa rapporten**

Detta sista steg i tematiseringen påbörjas när dina teman är helt utarbetade och innebär en slutgiltig analys samt rapportskrivning. Oavsett rapportens syfte är detta ett steg för att göra materialet begripligt för läsarna av den samt att säkerställa validiteten av din analys.

En viktig aspekt menar Braun och Clarke (2006) är att samtliga steg behöver genomföras för att analysen ska bli tillförlitlig, likväl kan de genomföras med viss flexibilitet. Vårt tematiska analysarbete följde dock givna steg strikt då vi ansåg oss ha för lite erfarenhet för att frånga dem. Att, som beskrivs i steg 1, bekanta sig med materialet visade sig ha en stor betydelse även i kommande steg och underlättade vår tematisering. Kodningen i steg 2 innebar en tydligare överblick över vårt material och gjorde det lättare att i steg 3 hitta gemensamma nämnare. Denna tematiska modell gör det möjligt att hitta och analysera teman i det empiriska materialet och är både pålitlig och flexibel samt tillåter en analysstruktur som ger vetenskaplig klarhet i de tolkningar som görs (Braun & Clarke, 2006).

### **4.6 Studiens tillförlitlighet**

Vid kvalitativa studier är det av än mer vikt att läsaren tror på det som skrivs till skillnad från en kvantitativ där statistik och siffror redan på förhand inger ett förtroende (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2019). Med detta i åtanke har vi utformat våra frågeställningar i stark relation till studiens syfte för att få en så hög validitet som möjligt. De personer vi har intervjuat är alla verksamma inom samma kommun och deras svar återspeglar därmed denna till största del. Däremot är alla skolor ledda av olika rektorer och de ser alla olika ut i sin organisation vilket gör att gemensamma åsikter som kommer till uttryck kan anses allmängiltiga. Vi har förhållit oss till de forskningsetiska principerna i vår studie vilket ökar trovärdigheten då respondenterna kan känna sig trygga med att deras svar stannar hos oss.

## 4.7 Etiska överväganden

Vid genomförandet av studien kommer vi att ta hänsyn till etiska överväganden utifrån Vetenskapsrådets (2011), forskningsetiska principer. Vi kommer att utgå från de fyra huvudkraven: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*.

*Informationskravet* tillämpar vi genom att maila berörd personal där vi presenterar oss och informerar om syftet med vår studie.

*Samtyckeskravet* tillämpas på så vis att deltagaren själv har rätt att bestämma över sin medverkan och kan närsomhelst avbryta om så önskas. Vidare inhämtas samtycke muntligt då samtliga deltagare i studien är över 15 år.

*Konfidentialitetskravet* tillämpas på ett sätt att alla personuppgifter hanteras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det. Vi kommer därför inte namnge vare sig deltagare, skola eller kommuntillhörighet.

*Nyttjandekravet* tillämpar vi genom att de uppgifter vi får till oss endast kommer att användas i forskningssyfte. Vi kommer alltså inte föra vidare informationen eller använda den i andra forum än i just vår studie.



## 5 Resultat och analys

Det föreliggande intresset i vår intervjustudie var att få reda på hur lärare i fritidshem resonerar kring sitt uppdrag med att skapa och upprätthålla goda sociala relationer samt vilka möjligheter och hinder som uttrycks av lärarna när det gäller deras arbete med att inkludera alla elever i fritidshemmets verksamhet. Föreliggande kapitel är strukturerat utifrån studiens tematiska analys (Braun & Clarke, 2006). Vi identifierade två huvudteman *Skapa förutsättningar för inkludering* och *Organisation*. I tabellen nedan presenteras de underliggande teman vi fann i vår analys.

Vår respondentgrupp bestod av lärare i fritidshem vilka vid citering i resultatdelen kommer att benämnas LiF 1-6. I citaten har vi valt att skriva tre punkter (...) då respondenterna funderar under en kortare stund.

Tabell 3

*Översikt på de tema, samt undertema som framkommit genom studiens tematiska analys.*

<b>Skapa förutsättningar för inkludering (5.1)</b>	<b>Organisation (5.2)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Relationsskapande</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Rektor</b></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Möta varje elev</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Miljö</b></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Osäkerhet kring begrepp</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Profession</b></li></ul>

### 5.1 Skapa förutsättningar för inkludering

Frekvent förekommande i materialet var att respondenterna beskrev goda sociala relationer som en del av sitt uppdrag som lärare. De ansåg också dessa ligga till grund för inkludering varför vi tolkar deras resonemang som att även inkludering är en del av jobbet i att vara lärare i fritidshem. I denna punkts underteman kommer vi att beröra det vi tolkar som våra respondenters gemensamma syn på hur de kan arbeta för att skapa förutsättningar för inkludering. Samtliga sex respondenter är eniga i att relationer är oerhört viktiga när det kommer till att ha en inkluderande undervisning i fritidshemmet. De ser sitt uppdrag i att skapa och upprätthålla goda relationer som ett naturligt inslag i verksamheten och beskriver att det till stor del handlar om den vuxnes förhållningssätt mot eleverna.

Eleverna är ju inte dumma. De ser ju liksom hur vi vuxna är mot varandra och hur vi är mot andra elever. Är man schysst och bryr sig om andra så tror jag att de försöker efterfölja det beteendet också. Att man inte bara har massa pekpinnar utan att man själv föregår med gott

exempel och att de känner att man bryr sig. Utan ett relationsskapande kommer du ingen vart överhuvudtaget. Eller ja, det kanske du gör, men jag tror att det är en enormt mycket längre väg i alla fall, plus att det blir mycket tråkigare. (LiF 2)

Utdraget ovan är ett illustrerande exempel på hur läraren pekar på att de sociala relationer som de etablerar med eleverna är viktiga då deras förhållningssätt kan tjäna som positiva föredömen för hur eleverna kan handla. Som vi ser i exemplet uttrycker läraren att bara “man är schysst och bryr sig om andra” kan man vara en god förebild utan en “massa pekpinnar”. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) kan konstruktionerna av en gemensam förståelse för verkligheten länkas till de sociala händelser de beskriver utifrån sina erfarenheter. På så sätt kan vi förstå att en del av dessa erfarenheter ligger till grund för våra möjligheter att “föregå med gott exempel” vilket är en viktig aspekt i inkluderingsarbetet och för att kunna skapa goda relationer.

### 5.1.1 Relationsskapande

En stor del av de lärare i fritidshem vi pratat med ser i första skedet ett relationsskapande som en aktivitet som sker på gruppnivå där det handlar om att arbeta utifrån befintlig elevgrupp.

Först och främst har vi ett grupporienterat arbetssätt och det gör ju att, för att kunna jobba grupporienterat så är ju relationen viktig. Att man har en grupp som fungerar tillsammans trots allas olikheter. Har man inte en fungerande grupp så påverkar det ju verksamheten jätte jättemycket. Så gruppen måste ju liksom fungera innan man kan... det är ju det man ofta gör mycket på hösten, man jobbar mycket med gruppen för att få den att fungera. Och fungerar inte den så påverkar det undervisningen jätte jättemycket, för man kan väl inte genomföra sin undervisning då tänker jag. (LiF 4)

LiF 4 uttrycker i utdraget ovan vikten av relationers påverkan på gruppen. “En grupp som fungerar tillsammans” menar hen bygger på förståelse för varandra. Här blir utgångspunkten att då alla individer i elevgruppen befinner sig där med sina förkunskaper och erfarenheter skapar eleverna gemensamt en social konstruktion. Denna konstruktion ses ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) som kopplad till här och nu och innebär att elevernas sociala status kan se olika ut beroende på vilken grupp de befinner sig i, fritidshemmet, familjen eller fotbollslaget. Därmed blir uttrycket “det är ju det man ofta gör mycket på hösten, man jobbar mycket med gruppen för att få den att fungera” motsägelsefullt då relationsskapandet är en process som är ständigt pågående. En del elever känner varandra sedan innan och en del är nya för varandra och denna vetskap underlättar relationsarbetet men eftersom eleverna inom olika sociala konstruktioner kan ha varierande positioner behöver de gemensamt skapa mening och förståelse i fritidshemmet. En del egenskaper behöver i dessa konstruktioner förstärkas och en del förminsas men samtliga behöver tas hänsyn till och varje enskild elev behöver bli sedd. Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ger oss således förståelse för det faktum att sammansättningen av sociala konstruktioner fungerar bra i vissa sammanhang och sämre i andra.

Relationer påverkar jättemycket! Kanske speciellt relationerna mellan eleverna eftersom jag som lärare på något sätt har en naturlig ledarroll i gruppen medan eleverna försöker bena ut sin position i gruppen. (LiF 5)

Som vuxen måste man lyssna på eleverna och få dem att känna sig som en del av gruppen, vara lyhörd mot deras behov och så vidare. (LiF 3)

Bra relationer mellan barnen känns som en huvudfaktor för att kunna bedriva verksamheten och för att underlätta... tänker jag, att det är därför vi använder oss mycket av en tydlig struktur. Då behöver ingen balla ur för att de inte vet vad som komma ska. Till exempel så har vi ett schema med bilder över dagens aktiviteter och vi gör det tydligt för eleverna hur länge dessa ska pågå. Vi har också bestämda dagar för när vi exempelvis går till skogen eller har fritidsgymna. Struktur och tydlighet känns som en viktig faktor för fritids. (LiF 1)

I exemplen ovan blir det tydligt att relationer mellan elever har en central del i fritidshemsverksamheten för att skapa en positiv gruppdynamik. Detta kommuniceras genom uttrycket ”relationer påverkar jättemycket! Kanske speciellt relationerna mellan eleverna” där vi genom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) får vi en förståelse för att alla elever behöver förstå varandra och skapa ett gemensamt sammanhang, förstå varandras verklighet, för att skapa dessa relationer. Uttrycken “bra relationer mellan barnen känns som en huvudfaktor” och “det är därför vi använder oss mycket av en tydlig struktur” ger oss också en förståelse för att goda sociala relationer kan påverkas positivt med repetition och struktur i verksamheten. Vidare påstår LiF 1 “då behöver ingen balla ur för att det inte vad som komma ska” och “struktur och tydlighet känns som en viktig faktor för fritids” vilket vi med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv tolkar som att de sociala institutioner (Berger & Luckman, 1967) som uppstår underlättar elevernas relationsskapande. Intressant med LiF 5:s uttryck är att läraren ser sin roll som given genom uttrycket ”naturlig ledarroll” där vår tolkning utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) är att hen inte anser sig behöva ingå i den sociala konstruktion som eleverna befinner sig i. Samma tolkning gör vi gällande LiF 3:s resonemang “få dem att känna sig som en del av gruppen” där läraren kan ses stå utanför elevernas sociala konstruktion.

Det spelar ingen roll om det är fritids, skola eller fotboll eller vad det än är. Utan relation kommer du ingen vart överhuvudtaget. Eller det tar ju mycket, mycket längre tid i alla fall och får mycket, mycket sämre resultat. Så relationer är nummer ett! Helt överlägset! (LiF 2)

Utdraget ovan är en del av en längre sekvens där LiF 2 i sitt uttryck ”utan relation kommer du ingen vart” hävdar att hen, hens kollegor och deras elever i avsaknad av relationer inte kan samverka kring den sociala kompetens som framskrivs i läroplanen (Skolverket, 2011a). Hen menar genom “det tar mycket längre tid” att vi inte kan förstå elevernas sociala konstruktioner utan goda relationer och kan utan dessa inte heller beträda den verklighet de befinner sig i. För att möjliggöra en samsyn på dessa konstruktioner behöver vi ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vara självkritiska och öppna mot att vår omvärld är vad vi upplever den att vara och att vi därmed har möjlighet att förändra vår syn på den. Genom att se och höra eleverna som individer ges vi tillträde till deras verklighet och vår lyhördhet gentemot eleverna spelar därmed en betydande roll. Detta kan relateras till tidigare forskning (Lilja, 2013) som visar att elever som inte känner sig sedda och lyssnade på i gruppen också i lägre grad blir mottaglig för vad läraren säger.

### 5.1.2 Att möta varje elev

Detta undertema handlar om hur lärare ser varje elev som en del av helheten, en enskild individ i den större gruppen. Fokus ligger fortfarande på att skapa och upprätthålla goda

sociala relationer för att framkalla ett inkluderande arbetssätt då våra respondenter anser dessa vara starkt sammankopplade.

Det är ju det viktigaste av allt! Utan det är det ju jättesvårt att... om man skulle behöva säga till någon och inte ha en relation så funkar ju det betydligt sämre. Jobba med relationen först och sen inkludering... det är ju samband med allt. (LiF 1)

Utdraget ovan är ett beskrivande exempel på hur lärare i fritidshem ser på relationers betydelse i verksamheten. "Det är ju det viktigaste av allt" pekar på att de ser resultatet av relationsarbetet som en social arena där de kan möta eleverna i deras sätt att hantera konstruktiv kritik. Genom "jobba med relationen först och sen inkludering" och "det är ju samband med allt" förstår vi lärarens resonemang som att goda relationer leder till inkludering vilket i sin tur leder till en grund för fortsatt undervisning. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ser vi denna arena som en möjlighet för lärarna att utmana eleverna i deras verklighet och ge dem en annan synvinkel på den så att de utvecklas positivt i sin inställning till det egna lärandet.

Det tror jag- ta reda på vad de gillar, lär känna personerna. Där kan man ju få lägga otroligt mycket energi på några innan man får absolut någonting tillbaka, men man märker ju det liksom... det kan jag tänka ibland, jag kommer på mig själv att jag bara ropar på en elev när jag vill den något eller när den gjort något... det har jag upplevt några gånger och sen tänker jag att nu ska jag prata med hen när det inte har hänt något och om man fortsätter med det då märker man ganska fort att de kommer och vill att man ska vara med eller såna saker. Jag tänker att då bygger man relationer! (LiF 5)

I sekvensen ovan illustreras hur läraren resonerar kring det egna förhållningssättet gentemot eleverna. I exemplet uttrycker läraren "jag kommer på mig själv" när hen faller in i ett invariant beteende och "det har jag upplevt några gånger" visar på vikten av självkritik för att utveckla verksamheten. Som vi tidigare nämnt i teoriavsnittet hävdar Burr (2015) att socialkonstruktionism delvis handlar om att kritiskt granska sig själv och i enlighet med det socialkonstruktionistiska perspektivet förstår vi därmed att en del av lärarens arbete består av att dagligen analysera sitt förhållningssätt och sin inställning till både sig själv, sina elever och sin omgivning.

Relationer påverkar jättemycket! Har vi en bra relation mellan elever och lärare så kan vi lägga fokus på aktiviteterna. Har vi inte en bra relation så måste detta först byggas upp. (LiF 6)

I detta utdrag belyser läraren genom uttrycket "påverkar jättemycket" att relationerna mellan elever och lärare står i centrum i fritidshemsverksamheten och att dessa påverkar hur lärarna lägger upp och bedriver sin verksamhet. Som vi ser i exemplet uttrycks "inte en bra relation" som att avsaknaden av dessa blir ett hinder i lärarens förhållningssätt till sin undervisning och att dessa först måste "byggas upp" för att inte påverka negativt. Här visas ett intresse för hur uppbyggnad av relationer möjliggör ett möte med eleverna vars följder underlättar för både lärare och elever att "lägga fokus på aktiviteterna" och därmed koncentrera sig på en undervisning som ska uppfylla läroplanens centrala delar för fritidshemmet. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Thomassen, 2006) bidrar goda relationer till ett socialt samspel som utmynnar i kunskap och på så sätt kan vi förstå lärarens utsaga om att relationer påverkar mycket och att dessa behöver stärkas innan man kan gå vidare i sin undervisning.

### 5.1.3 Osäkerhet kring begrepp

När respondenterna fick frågan om begreppen inkludering och integrering, enligt dem, var av samma betydelse svarade samtliga nej och de var överens om att inkludering är det begrepp som ligger närmast deras mål med relationsarbetet. Då vi bad dem att förklara begreppen och dess betydelse var för sig uppstod dock en osäkerhet hos tre av våra respondenter.

Inkludering är väl liksom mer att man får med alla i gruppen... till att känna sig delaktiga och integrering är väl mer av olika bakgrund och kultur och... fast det är ju på ett sätt samma sak det också i och för sig... (LiF 2)

Inkludering... då ska alla med tänker jag. Integrering det handlar väl mer om... nej... det handlar mer om att olika... personligheter kanske mer... personligheter, man integrerar olika åldrar tänker jag kanske... eller olika var man kommer ifrån eller kön kanske... att det inte ska spela någon roll.... Inkludering är att alla ska med, integrerar då kanske man mer... jag tänker ju mest mycket på, integrering att då kommer man från andra länder tänker jag och såna saker. Jag skulle inte säga att de har samma betydelse, egentligen... eller det kanske de har när man tänker efter... men inkludering då tycker jag alla ska med, integrering det handlar om att hitta... det handlar ju på nåt sätt att... det kanske är samma... integrering... Men det kan handla om åldrar också tänker jag, integrering... eller olika skolor kanske man integrerar med varann... Spontant tänker jag att nej, det är inte samma sak, men sen när jag pratar om det så kanske det handlar om det... att man inkluderar och integrerar... (LiF 4)

Inkludering är väl mer en specifik aktivitet som man gör, att försöka få med alla utifrån deras förutsättningar. Integrering är kanske lite mer att om någon från ett annat land, tänker jag i alla fall när jag hör det. Men det är ju samma sak egentligen, det är ju inte... Nej, jag kan inte svara exakt... (LiF 6)

Sekvenserna ovan lyfter fram flera perspektiv som pekar på en osäkerhet gällande likheter och skillnader mellan de båda begreppen inkludering och integrering. Vi ser i uttrycken "att man får med alla", "alla ska med" och "få med alla" ett mönster i lärarnas arbetssätt för inkludering samtidigt som utdragen pekar på en motsatt ståndpunkt där lärarna genom uttrycken "fast det är ju på ett sätt samma sak", "de har samma betydelse, egentligen" och "samma sak egentligen" visar att begreppen är svåra att särskilja. Lärarna uttrycker att begreppen har samma innebörd då "man inkluderar och integrerar" och "på ett sätt samma sak" vilket kan förstås som att lärarna inte är säkra på vilket begrepp de ska använda sig av när de pratar om detta arbetssätt. Med ett socialkonstruktionistiskt synsätt (Burr, 2015) försvåras den kommunikation som förs i kollegiet av denna osäkerhet eftersom vi med detta synsätt behöver en gemensam förståelse för vårt sammanhang.

Då respondenterna redan på förhand fått vår intervjuguide (Bilaga 3) berättade tre av dem att de satt sig in lite mer i begreppen inför vårt möte och de kunde nu sätta ord på vissa skillnader. Inkludering ansåg de handla om en gemenskap där var och en på individnivå behöver känna trygghet till de andra i gruppen medan de ansåg integrering handlar om en grupp relation till en annan. De menade att inkluderingsbegreppet innefattar ett normkritiskt förhållningssätt där vikten ligger i att få var och en av individerna att känna sig delaktiga i gruppen. Integrering menade de å andra sidan handla om att inte ifrågasätta de normer som råder inom grupperna utan bara få dem att förhålla sig till varandra. Detta var något de tidigare inte kunde sätta ord på trots att de ansåg att begreppen hade olika betydelse.

Integrering känns mer som att jobba in en grupp i en annan och inkludering mer att alla individer känner att de ingår i den större gruppen även om kanske just deras bästa kompis är borta en dag. Som par integreras de i verksamheten men som individer är de inkluderade. (LiF 5)

Exemplet ovan visar att när lärare resonerar är det inte helt otänkbart att begreppen går in i varandra. Detta kommuniceras genom uttrycken “jobba in en grupp i en annan” och “ingår i den större gruppen”. Vidare uttrycker läraren att eleverna “som par integreras” men “som individer är de inkluderade”. Därav blir vår tolkning av lärarens resonemang att i den grupp som ska jobbas in i en annan är individerna redan inkluderade. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan elevparet i exemplet ovan ses som en mindre social konstruktion (Burr, 2015) i en större och vi kan därmed förstå komplexiteten i lärarens försök att inkludera dem i gruppen som enskilda individer. Detta eftersom hen ur detta perspektiv aktivt anses vidta åtgärder för att bryta den mening och förståelse de delar. Förenklat kan det ses som att läraren bryter de normer som råder i deras verklighet i försök att få dem inkluderade i en större.

## 5.2 Organisation

I analysen av det empiriska materialet framkommer det att lärare i fritidshem upplever de organisatoriska ramarna som det största hindret att fullfölja sitt uppdrag kring arbetet med sociala relationer och inkludering. En tolkning vi gör av detta material är att olika verkligheter kolliderar med varandra eftersom de saknas en samsyn på hur man bör, eller ska, arbeta relationsskapande och inkluderande.

### 5.2.1 Rektor

Fyra av respondenterna tar upp storleken på elevgruppen i förhållande till personaltätheten som ett hinder för att arbeta inkluderande. De menar att inkludering kräver att eleverna känner sig trygga i sig själva och i sin roll i gruppen vilket de enligt respondenterna blir av att känna gemenskap och delaktighet, en känsla av att få vara med. För att uppnå denna känsla krävs det att det ständigt arbetas med relationer, både mellan eleverna och mellan lärare och elev och på såväl individ- som gruppnivå. Ett arbete som respondenterna känner försvåras av de stora elevgrupperna, de känner att de ofta är för lite personal och att de inte får gensvar på detta från sina chefer.

Man är ju lite kort om folk kan jag ju känna när vi bara är två på fritids. Allra helst på loven för då ska man ju täcka från 7-17 många gånger och så är det två stycken så det blir ju att man får jobba ganska mycket själv både första timmarna och sista timmarna. Sen har vi ju folk runt omkring på de andra avdelningarna, men det blir ändå inte riktigt... I början kände vi att vi var ganska kort då på eftermiddagen när vi hade, för vi har ju oftast trettio stycken... Och när man går i ettan så är ju nästan alla på fritids. Men nu har vi ändå fått jobbat in och barnen vet lite mer vad som gäller och var saker finns och sådär också... Så nu känner jag ändå att det flyter på ganska bra, men loven känner jag att vi är kort och då blir det ju att såna saker kan stryka med som man egentligen önskar att man hade kunnat göra... (LiF 3)

I utdraget uttrycker läraren att de är "kort om folk" och att de till följd av detta får anpassa sin undervisning till en lägre nivå där saker "kan stryka med". Detta exemplifieras genom uttrycket "får jobba ganska mycket själv" och att delar av ansvaret därmed läggs på eleverna. "Barnen vet lite mer vad som gäller och var saker finns" gör gällande att läraren känner sig otillräcklig i sin profession. Därtill uttrycker hen att "i ettan så är ju nästan alla på fritids" vilket tillsammans med tidigare uttryck pekar på att läraren finner elevgruppen för stor i förhållande till personalstyrkan och att de är i behov av stöttning från andra avdelningar uttrycks genom "sen har vi ju folk runt omkring på de andra avdelningarna". Genom att analysera detta ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) anser vi att alla gruppkonstellationer som finns inom skolans verksamhet behöver ses som sociala konstruktioner som ska förhålla sig till varandra. Då kan vi också se att det är av stor vikt att problematiken i lärarnas resonemang lyfts på flera plan och att det lilla, såväl som det stora, arbetslaget, samtalar om det med sin chef och även i nästa led belyser det för att få en samsyn kring det. Att gemensamt förstå problemet kan underlätta negativa tankar om att uppdraget inte hinns med och det blir istället en verklighet där alla befinner sig och därmed ges en möjlighet till att förstå varandra. Ingen lämnas ensam med sina tankar utan görs medveten om att situationen upplevs på liknande sätt av kollegor. Detta perspektiv bör också underlätta sökandet av rätt väg att gå vidare för att utveckla organisationen istället för att ensam fastna i problemet.

Vidare pekar tre av respondenterna på vikten av relationer mellan de vuxna, att dessa är ett samarbete eleverna känner av, och när det blir en hög omsättning av vikarier på fritidshemmet flyttas fokus från undervisning till barnpassning. En av respondenterna lyfte fram ett önskemål om att ha vikarier kopplade till varje avdelning så när behovet finns sätts samma vikarie in för att upprätthålla en god kvalitet i verksamheten. Respondenten själv förstår det komplexa i detta både gällande tid och pengar men menar att det många gånger saknas en helhetssyn över organisationen från de som ansvarar för vikarieanskaffningen vilket försvårar detta arbete.

Är man typ två vikarier en dag blir det ju mer barnpassning och det tror jag beror mycket på att relationer saknas. Både mellan vikarien och eleverna och mellan oss vuxna. (LiF 5)

Personalen borde man ju kunna styra över. (LiF 2)

Med uttrycket "två vikarier en dag blir det ju mer barnpassning" pekar läraren på hur verksamheten påverkas negativt av utbildad personal då de tvingas frångå läroplanen (Skolverket, 2011a) för att istället passa barn. Detta på grund av att "relationer saknas" på flera plan. Utdraget ovan pekar även på hur de med makt över organisationen kan påverka den positivt med rätt vikarieanskaffning genom uttrycket "personalen borde man ju kunna styra över". I vårt teoriavsnitt framgår det att den verklighet vi lever i enligt Burr (2015) är en social konstruktion som måste förstås i sitt sammanhang. Då vi av ovan stycke gör tolkningen att personalen saknar sina chefers inblick och kännedom i fritidshemsverksamheten samt ett nära samarbete med dem försvåras denna förståelse eftersom de olika professionerna på grund av detta inte kan anses dela verklighet. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv förstår vi därmed att lärarna till fullo inte kan bli förstådda av sina chefer. Att det saknas vilja till ett samarbete uttrycker en av våra respondenter som ett stort hinder.

Mina chefers inställning till fritidshemmets verksamhet försvårar mitt arbete. Det märks ganska tydligt på min arbetsplats att fritidshemmet är långt ner på prioriteringslistan. Möten kring elever läggs på tider då jag och mina kollegor är i barngrupp, är någon sjuk sätts det sällan in vikarier utan vi förväntas samarbeta med någon annan avdelning och såna saker. (LiF 6)

Läraren uttrycker att "chefers inställning" är ett hinder som "försvårar" hens arbete. Detta beror enligt läraren på att rektorn för organisationen inte anser fritidshemmet vara lika viktig som den övriga verksamheten vilket hen uttrycker som "fritidshemmet är långt ner på prioriteringslistan". Vidare uttrycker läraren att hen som personal på fritidshemmet inte får dela helhetsbilden på eleven med andra professioner eftersom "möten kring elever läggs på tider då jag och mina kollegor är i barngrupp" utan att de behöver prioritera antingen en enskild elev eller elevgruppen i sin helhet. Detta tydliggörs genom uttrycket "sätts det sällan in vikarier" vilket innebär att om lärarna på fritidshemmet vill, eller behöver, närvara på möten får deras kollega stå ensam med gruppen eller "samarbeta med någon annan avdelning" vilket i sin tur implicerar ett hinder i att följa den pedagogiska planeringen. Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv bör en samverkan mellan de olika professionerna prioriteras för att goda relationer ska kunna byggas och en samförståelse skapas. Att kontinuerligt skilja de olika professionerna åt ökar klyftorna mellan sätten att förstå varandra och arbetet skulle kunna underlättas av att personalen strävar efter att ingå i en och samma sociala konstruktion med en gemensam agenda för att innebörden av det kollektiva sammanhanget ska förstås. Därmed tillskrivs ett stort ansvar till verksamhetens rektor gällande helhetssynen i form av en konstruktion av en gemensam verklighet där alla professioner tillåts ingå på samma villkor.

## 5.2.2 Miljö

Fritidshemmen saknar allt som oftast en ändamålsenlig fysisk miljö, så som lokaler etcetera, för att kunna bedriva sin verksamhet. Istället nyttjas befintliga lokaler gemensamt av skola och fritidshem där fritidshemmet står tillbaka för den undervisning som omfattas av skolplikt. Denna anpassning, i vilken fritidshemmet integreras i skolmiljön, försvårar arbetet i att inkludera fritidshemmet som en del av skolans helhet.

Lokaler i vilka fritidshemsundervisning är prioritet är efterfrågade av samtliga respondenter vilket pekar på att de är en viktig del för verksamheten. Lokaler som innebär att elever kan återuppta och utveckla sina lekar, såväl som de sociala relationer som uppstår i interaktion med varandra, dagar i sträck utan att behöva iordningställa rummet till nästkommande dags skolundervisning.

Det är ju storleken på elevgruppen och lokaler som gör att det hänger ihop. Man kan ju ha en stor grupp men jätligt bra, eller genomtänkta, lokaler så att det inte upplevs att elevgruppen är så stor. Men så ser det väl sällan ut idag... Jag antar att de flesta, som oss, delar lokaler med skolan samtidigt som de har ett stort antal barn. Loose loose liksom... (LiF 2)

Läraren menar i utdraget ovan att storleken på elevgruppen bör ses i relation till de lokaler som står till verksamhetens förfogande. Hens uttryck "delar lokaler med skolan" försvårar tillsammans med uttrycket "loose loose liksom" undervisningen i fritidshemmet då lokalerna i stor utsträckning är utformade och inredda efter skolundervisningen. Läraren exemplifierar här en önskan om både bättre och mer genomtänkta lokaler. Utifrån ett



socialkonstruktionistiskt perspektiv kan denna önskan till viss del bli sann via ett gott kollegialt samarbete där de båda verksamheterna, skola och fritidshem, förstås av varandra som delar av en helhet.

Alltså, det är ju jättestora barngrupper, det är ju en svårighet. (LiF 4)

Elevgruppens storlek påverkar jättemycket! I mindre grupper kan vi bygga bra relationer mellan elever och lärare så vi kan lägga fokus på aktiviteterna och på så sätt skapa en bättre verksamhet. (LiF 1)

Här visas ett intresse för grupper med färre antal elever för att kunna inkludera alla i verksamheten. Detta kommuniceras genom uttrycken “jättestora barngrupper, det är ju ett hinder” och “i mindre grupper kan vi bygga bra relationer” och visar på problematiken som uppstår när elevgrupperna, av lärarna, anses vara för stora, I samförståelse med ovanstående analys skulle de stora grupperna med fördel inhysas i lokaler anpassade efter dess storlek för att gynna undervisningen. Det socialkonstruktionistiska perspektivet (Burr, 2015) på detta ger oss därmed en än större förståelse för att de sociala konstruktioner som tar plats i fritidshemmet påverkas av miljön där och behöver därför ses i ett sammanhang där tid och plats är i fokus. Lokalerna behöver anpassas till den verksamhet som bedrivs där vilket enligt oss innebär att fritidshemsverksamheten behöver ses som en lika stor del av organisationen som den obligatoriska undervisningen för att kunna prioriteras gällande både miljö och storlek på elevgrupperna.

Det som är, är ju att vi ibland är kort om folk, där ekonomin styr då... För det märker man tydligt skillnaden mellan min nuvarande och min gamla arbetsplats där vi var fyra personal, det blir ju mycket enklare då. Man kan dela in i mindre grupper och klarar någon inte av att exempelvis ställa upp i led kan man gå i förväg till bamba och så kommer resten senare. Det kan ju inte vi göra som bara är två... (LiF 3)

I utdraget ovan uttrycker läraren att de “ibland är kort om folk” vilket i samband med hans uttryck “dela in i mindre grupper” pekar på att elevgruppens storlek kan vara av mindre betydelse än personaltätheten. När individuella anpassningar behöver göras försvåras arbetet oavsett hur många elever som ingår i gruppen om det inte finns tillräckligt antal lärare. Detta ges i uttryck genom “gå i förväg till bamba” vilket läraren i utdraget menar inte vara möjligt eftersom “bara är två...”. Oavsett om gruppen består av 30 eller 60 elever menar läraren här att hen inte kan lämna sin kollega ensam med resterande grupp om en elev behöver särskiljas. Den enskilde eleven försätts i detta exempel i svårigheter och integreras snarare från än inkluderas i gruppen vilket påverkar alla elever. Miljön kan på så vis hindra att alla individer i gruppen känner tillit till varandra och då blir ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) av betydelse för att utmana den vetskap vi har om miljön, ifrågasätta den och bli medvetna om dess existens. Att öppet tala om, och socialisera med, de förutsättningar som finns ökar därmed kunskapen kring undervisningen i fritidshemmet.

### 5.2.3 Profession

Som lärare i fritidshem, liksom i många andra yrken, har du år av studier i ryggen och sedan 2019 är det legitimationskrav för att få bedriva och ansvara för undervisning i fritidshem.

Detta till trots har bara en av våra sex respondenter utbildad personal vid sin sida och det är tyvärr ingen ovanlig situation och för att komma till bukt med problemet måste skolorna prioritera fritidshemmen.

Ju fler utbildade man är, sen behöver det ju inte vara så, men rent generellt tror jag att ju fler utbildade man har, ju högre kvalitet når man. (LiF 2)

LiF 2 är en utav de som inte har en utbildad kollega och beskriver en situation på fritidshemmet där man inte räcker till och där medvetenhet kring de didaktiska frågorna saknas.

Jag har haft både utbildade och outbildade kollegor tidigare och min erfarenhet är att det blir ett annat flow i verksamheten när man kan bolla med en kollega som har förståelse i varför man gör saker på ett speciellt sätt och framförallt varför man väljer att inte göra på ett annat. Men det där sista behöver sällan ges utrymme eftersom vi är medvetna om det båda två. (LiF 1)

Utifrån de där relationsskapande grejerna så får man en bättre verksamhet. (LiF 2)

Sammanfattningsvis ger oss uttrycken “ju fler utbildade man har, ju högre kvalitet når man” och “bolla med en kollega som har förståelse i varför” ett mönster av sociala relationers vikt lärare emellan där de menar att verksamheten gynnas av utbildad personal eftersom man som enda legitimerade lärare på avdelningen blir ensam i sin profession och därmed saknar detta bollplank. De menar att utvecklingsarbetet går långsammare då en utbildad kollega inte på samma nivå kan förstå *vad* som görs, *hur* det görs och *varför* det görs utan verksamheten får flyta på efter bästa förmåga. Avslutningsvis uttrycker läraren att “en bättre verksamhet” grundar sig i “relationsskapande” och vi får därmed en förståelse för vikten av relationer. Med ett socialkonstruktionistiskt synsätt blir det därför viktigt att de som undervisar i fritidshemmet har relevant utbildning för uppdraget så att de på samma nivå kan förstå den verklighet som råder där och samtala om sammanhanget i liknande termer. Först då kan de ifrågasätta och utmana verksamheten, öka medvetenheten kring den och på så sätt utveckla den.

## 6 Diskussion

I följande kapitel kommer vi att sammanfatta, utveckla och diskutera studiens viktigaste resultat. Diskussionen kommer att knyta an till den frågeställning som vi presenterade inledningsvis och därmed uppfylla studiens syfte; att bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten.

### 6.1 Resultatdiskussion

Givet studiens syfte som vi beskrivit ovan ville vi undersöka frågorna: 1) Hur resonerar lärare i fritidshem kring sitt uppdrag att skapa och upprätthålla goda sociala relationer? och 2) Vilka möjligheter och hinder uttrycks av lärarna när det gäller deras arbete att inkludera alla elever i fritidshemmets verksamhet? I föregående kapitel redovisade vi svaren på dessa frågor och presenterade vi en analys. I detta avsnitt har vi för avsikt att diskutera studiens resultat.

#### 6.1.1 Ett relationsskapande arbete

Något som blev framträdande genom våra analyser var att lärarna frekvent arbetar för goda relationer, att skapa och upprätthålla dessa, vilket är ett av fritidshemmets uppdrag (Skolverket, 2011a). Vår uppfattning utifrån lärarnas sätt att resonera kring arbetet med sociala relationer är att de ser det som en uppgift som ingår i läraruppdraget. Det ses som en förutsättning för att inkludera samtliga elever i undervisningen och därmed är det inget de gör utöver sina arbetsuppgifter.

Studiens resultat visar tydligt på att samtliga lärare vi intervjuat tycker att den sociala kompetensen är viktig, vilket vi kan relatera till tidigare studier som intresserat sig för sociala relationer. Som ett exempel menar Ihrskog (2006) att det ligger på lärarens ansvar att skapa och upprätthålla goda relationer i gruppen samt att ge eleverna rätt verktyg för att de ska kunna bibehålla detta förhållningssätt där man fokuserar på att bidra till goda sociala relationer. På så sätt blir det tydligt för oss att lärares arbete med att skapa och upprätthålla goda relationer på fritidshemmet många gånger kan kännetecknas som att skapa rätt förutsättningar för inkludering genom att anpassa undervisningen till gruppen. Å ena sidan bör gruppen ses som ett samband av mindre delar, å andra sidan som en helhet. Delarnas behov, alltså varje enskild elev, sätter ramarna för helheten eftersom gruppen behöver samverka trots, eller tack vare, alla olikheter och därmed bör alla egenskaper i gruppen ses som tillgångar i det relationsskapande som pågår. Detta för att alla elever behöver förstås i sin helhet för att gruppen ska kunna ingå i ett gemensamt sammanhang där alla känner sig inkluderade. I våra analyser kunde vi urskilja en osäkerhet kring begreppen inkludering och integrering hos de lärare i fritidshem vi intervjuat. Vår uppfattning utifrån deras resonemang är att de ändå har en samsyn i sina beskrivningar om vikten av inkludering i fritidshemmet. Inte enbart menar de i sina uttalanden att eleverna ska känna delaktighet och gemenskap i undervisningen utan även att aktiviteterna ska anpassas så att alla kan delta. Så som vi kan se i både tidigare forskning (Ihrskog, 2006) och i studiens resultat har elever som känner

delaktighet i gruppen betydligt lättare att fokusera på den undervisning som bedrivs och Ihrskog (2006) menar därtill att elever som känner ett utanförskap ofta har tankarna på annat håll.

För att göra undervisningen tillgänglig för eleverna menar respondenterna att struktur och förberedelser är viktiga komponenter vilka de arbetar med på gruppnivå dels genom bildstöd, dels genom visualisering av tiden för pågående aktivitet. Att detta underlättar för eleverna vet respondenterna av erfarenhet, därav bildar deras tidigare upplevelser en förförståelse som ligger till grund för hur saker tolkas och förstås. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv formas därmed vad Burr (2015) benämner som sociala konstruktioner och vår tolkning är att respondenterna genom sitt sätt att förhålla sig till gruppen och dess sociala konstruktioner skapar förutsättningar för inkludering. Detta i och med att alla elever får utgöra en del av gemenskapen och befinna sig där på lika villkor med hjälp av respondenternas anpassning av verksamheten i form av en tydlig struktur. Med stöd i tidigare forskning (Gerrbo, 2012) tolkar vi denna anpassning av verksamheten som en förståelse av att eleverna inte *har* svårigheter utan att de snarare befinner sig *i* svårigheter och att dessa kan underlättas genom lärarens sätt att organisera sin undervisning. En rutin flera av respondenterna använder sig av för att skapa en vi-känsla är repetition. En verksamhet med tydlig struktur och repetitiva veckor menar respondenterna underlättar vardagen för så gott som samtliga elever och denna struktur skapar på sikt en social institution (Berger & Luckman, 1967). Betydelsen av en social institution tolkar vi som att både elever och lärare kan lägga mindre energi på vardagliga saker som de kan vara väl förberedda på och istället fokusera på det som har betydelse här och nu vilket respondenterna menar vara relationsskapandet. Att veta vilken tid mellanmålet äts, vem som stänger och vilka aktiviteter som gäller för dagen är gynnsamt för såväl gruppen som den enskilda individen och bidrar till att skapa ett lugn hos eleverna där relationer emellan kan sättas i centrum. På så vis bidrar sociala institutioner genom rutin och struktur till att relationsskapandet får en naturlig del i lärarnas arbetssätt. Således är såväl sociala konstruktioner som institutioner viktiga för både lärare och elever.

Ihrskog (2006) visar på att det inte bara är elevernas sociala förmåga som utvecklas i interaktion med andra utan även ett flertal andra positiva egenskaper, däribland medkänsla och sinne för rätt och fel och Burr (2015) menar i sin tur att vi med ett socialkonstruktionistiskt synsätt kan öka vår medvetenhet om oss själva och vår omgivning genom att ta del av varandras sociala kunskaper. Om man inte tillåter eleverna att ta del av varandras sociala kunskaper kan det istället skapa krockar där eleverna inte ser saker ur varandras perspektiv eller förstår varandras handlande. Dessa krockar kan sedermera komma att utvecklas till konflikter vilka läraren kan behöva lägga mycket tid på. Således påverkas gruppen av den enskilde eleven samtidigt som eleven påverkas av gruppen och utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr, 2015) bör vi kanske ha en öppen syn på hanteringen av konflikter. Genom att se dem som en interaktion med omgivningen har vi möjlighet att förändra vår gemensamma syn på tillvaron och utmana både oss själva och eleverna till en annan kunskap kring hur vi kan minska konflikterna. Kanske bör också just konflikthantering ses som en del av undervisningen på vår väg mot att skapa goda sociala relationer.

Vad som bör vara viktigt att ha i åtanke, enligt oss, är att elevens och lärarens sociala kompetens skiljer sig åt varför verkligheten ändå inte kommer se likadan ut för dem. För att kunna inkludera samtliga elever i undervisningen måste därmed medvetenheten i den verklighet som råder där ifrågasättas för att bli större.

### **6.1.2 Möjligheter och hinder i en inkluderande verksamhet**

En central del i analysarbetet är att de lärare i fritidshem som deltagit i studien ser att de har möjligheter som övriga lärare saknar, tid till att fånga tillfället. Å ena sidan menar de att det handlar om att fokusera på ett här och nu i elevgruppen, å andra sidan att tiden måste prioriteras till planering av en verksamhet kopplad till läroplanen. En förutsättning för att möjliggöra det senare anser vi av vårt resultat vara personal med relevant utbildning och en intressant inblick i vår studie är avsaknaden av detta. Således kan planeringen bli mer tidskrävande då utbildad personal behöver tid med sin utbildade kollega för att de ska kunna reflektera över syftet med undervisningen och i enlighet med det socialkonstruktionistiska perspektivet (Burr, 2015) skapa sig en gemensam förståelse för det sammanhang de befinner sig i. I detta kollegiala samspel behöver läraren i fritidshem kritiskt granska sitt eget förhållningssätt och ifrågasätta sin del i verksamheten för att tydliggöra uppdraget till sin utbildade kollega vilket genererar i en gemensam syn på verksamheten. På detta sätt kan personalen öka sin medvetenhet kring didaktiken i fritidshemmet och undervisningen kan komma att nå nya höjder. Det handlar om att den strukturella verksamhet som fritidshemmen har att förhålla sig till i form av rektor, miljö och profession blir ett hinder för lärarnas inkluderingsarbete. Detta är enligt oss ett konstaterande som är svårt att påverka på egen hand varför vi anser det vara viktigt att gå samman inom organisationen. Inte enbart lärare i fritidshem utan även som en enhet med all personal för att skapa en gemensam syn och tydliggöra hur de organisatoriska ramarna påverkar alla former av relationsskapande. Tidigare forskning (Ihrskog, 2006) hjälper oss att förstå sambandet mellan relationer, inkludering och undervisning och därmed också varför det bör vara av intresse, inte enbart för lärare i fritidshem, att gemensamt skapa sammanhang där denna förståelse möjliggörs. Det är i sammanhang likt dessa som det socialkonstruktionistiska perspektivet (Burr, 2015) ger oss en förståelse för att vi kan påverka vår verklighet med hjälp av att ständigt ifrågasätta vår omgivning.

För att alla elever ska känna sig inkluderade i undervisningen måste de enligt våra respondenter känna gemenskap och tillit till resterande personer i gruppen. Det är ett arbete som enligt lärarna påbörjas i den stora elevgruppen och som i takt med att relationen förstärks individualiseras mer och mer. Relationsskapandet handlar till en början om att se, bekräfta och berömma eleverna för vad de gör för att visa att de kan känna trygghet i gruppen. I enlighet med våra respondenter ser vi i uppdraget som lärare i fritidshem hur viktigt det är för eleverna att bli sedda och respekterade för den de är för att minska antalet konflikter och denna kunskap finner vi stöd för i tidigare forskning (Lilja, 2013) där det framgår att en relation som har fördjupats på individnivå underlättar för två parter att mötas i situationer där de inte strävar mot samma mål.

Det är onekligen så att trots vetenskapen om relationers positiva påverkan, trots att arbetet med dem står med i läroplanen (Skolverket, 2011a) och trots att det idag finns ett legitimationskrav för att få undervisa i fritidshem saknar fem av de sex lärare vi intervjuat kollegor med relevant utbildning. Bristen på lärare i fritidshem försvårar arbetet med sociala relationer vilket vi kan relatera till studiens tidigare forskning (Ihrskog, 2006) som menar att ett engagerat lärardeltagande krävs för att möjliggöra ett sådant arbete. Lärarutbildningen mot fritidshem har enligt studiens tidigare forskning (Haglund, 2004) funnits i över 50 år och borde således vara så pass utbredd och erkänd att antalet sökande överstiger utbildningsplatserna. Utbildad personal i fritidshemmen borde därmed vara en icke-fråga.

### 6.1.3 Avslutande personlig reflektion

Vi anser relationsskapandet vara ett oerhört betydelsefullt arbete och att förmågan till detta är en av de viktigaste delarna i ett ledarskap. Genom den erfarenhet vi besitter upplever vi dock en hierarkisk trappa inom skolans värld där vår profession som lärare i fritidshem inte skattas lika högt som lärare inom den obligatoriska undervisningen. Detta utesluter oss många gånger ur ett större kollegialt sammanhang där vår helhetssyn är av stor betydelse vilket gör att vi inte får ta del av all information kring eleverna vilket i sin tur försvårar relationsskapandet. Som framgår av Falkner och Ludvigsson (2016) i studiens tidigare forskning samverkar vi som lärare i fritidshem både runt, och med, eleven. Dels via klasslärare, dels via vårdnadshavare och vi har därför en samlad elevbild som vi menar att andra professioner saknar. Vi anser att denna helhetssyn inte ska underskattas utan det bör istället ligga på ansvarig rektor att alla professioner som arbetar med eleven likställs. På så sätt underlättas relationsarbetet på flera plan, såväl det med eleven som det mellan och inom professionerna vilket leder till goda sociala relationer vilket i sin tur bidrar till inkludering.

## 6.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer vi att föra en kritisk diskussion kring metoder, genomförande och det presenterade materialet i vår studie.

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer i syfte att samla in data till vår studie. Den främsta nackdelen av detta metodval var för vår del att vi båda hade lite erfarenhet av att intervjuar vilket kunde ha gjort att de frågor vi utformade saknade viktiga komponenter i koppling till studiens syfte och att vi ställde färre följdfrågor än vad som kanske hade behövts för att synliggöra denna koppling. Intervjuer som metodval krävde att svaren tolkades i efterhand vilket kan vara svårt varför vi också valde att spela in intervjuerna. Att tolka en annan individs resonemang gjorde vi mer eller mindre medvetet utifrån vår egen förståelse för ämnet vilket kunde komma att påverka analysen av studien. En svaghet med intervjumetoden kunde varit att respondenterna svarade efter dagsform vilket vi försökte undvika genom att skicka ut vår intervjuguide i förväg. Ytterligare en svaghet var att transkriberingen av intervjuerna blev ett tidskrävande arbete vilket tog tid från studien i övrigt. Om vi istället hade skickat ut enkäter hade vi sparat denna tid samtidigt som de hade gett oss en större mängd data som grund till vår studie men detta material hade inte möjliggjort samma djup i svaren som vi fick genom intervjuer.

Svagheter i vår studie var bland annat att elevernas syn på inkludering saknades och därmed blev det svårt att se om eleverna själva såg sig som inkluderade i fritidshemmet. Detta hade vi kunnat synliggöra genom antingen observationer av verksamheten eller genom att vi intervjuat även eleverna. Det hade också varit av intresse att intervjua rektorerna för de berörda fritidshemmen då vi med resultatet i hand ser att dessa har stor inverkan på verksamheten. Då vi endast hade lärarnas utsagor på hur de arbetade med sociala relationer och inkludering var det ur deras verklighet vi förstod resultatet av studien och det hade därför varit av stort intresse att undersöka dessa fenomen genom observationer. Detta hade stärkt studiens resultat genom att kunna koppla lärarnas ord till deras handling. Genom att intervjua både lärare, elever och rektorer samt genom observation av verksamheten hade vi fått en helhetssyn över den.

### 6.3 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Vår tydligaste slutsats av studien är relevansen av relationsskapandets betydelse för en inkluderande miljö i fritidshemmet och hur svårt detta är att uppnå i brist på rätt antal personal med relevant utbildning i förhållande till elevgruppen. Detta beror på att arbetet kräver tid, tid till att se varje elev med individuella behov och också kunna möta dessa. När detta inte blir möjligt i den utsträckning det önskas och personalen känner sig otillräckliga blir arbetsmiljön istället stressfylld, både för lärare och elever, vilket i sin tur kommer att minska samtligas välmående. Vi anser det svårt, att som ensam utbildad lärare, hinna med alla de delar som uppdraget innebär vilket får negativa följder för undervisningen. På sikt anser vi att elevgrupper med individer som inte blivit inkluderade, och därmed inte känner trygghet och gemenskap, kommer att ha svårt att arbeta mot samma mål då deras individuella behov inte tillgodosätts under deras första år i fritidshemmen. Istället för undervisning kommer arbetet behöva fokusera på välmående och konflikthantering, en vardag som med tydliga sociala strukturer och behörig personal redan från start, hade kunnat se annorlunda ut. Att prioritera behörig personal i de yngre åldrarna för att stärka dessa grupper och individer borde således vara rätt steg i att minska behovet av resurspersonal bland de äldre eleverna, ett arbete som kräver en lång övergångsperiod men som på sikt hade skapat trygga och välmående individer. Genom att se organisationens rektor som verksamhetens stomme, dess struktur och lärarnas arbete som dess innehåll, förstår vi att eleverna är en produkt av samarbetet mellan de olika professionerna.

### 6.4 Förslag på fortsatta studier

Att undersöka hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten har varit givande för oss och fått oss att inse relevansen av rätt utbildning för att kunna bemästra detta arbete. Det hade varit intressant att vidare undersöka hur, eller om, denna inkludering påverkar allas rätt till en likvärdig utbildning och skolans mål med undervisningen. I synnerhet gällande elever som inte anses behöva extra anpassningar och särskilt stöd utan en studie vars intresse fokuserar på huruvida inkludering kan öka måluppfyllelsen för samtliga elever. Vi anser också att verksamheten ur rektors synvinkel behöver ses för vad den är men också för vad den borde vara och hade därför tyckt att en fortsatt, mer övergripande, studie kring synen på fritidsverksamheten och professionen där i

hade varit intressant. Vi tror också att ju mer fokus som riktas mot fritidshemmen, ju högre de prioriteras, desto fler kommer antalet lärare i fritidshem att bli varför en sådan studie på sikt också skulle gynna verksamheten och höja kvaliteten på undervisningen.



## Referenslista

- Andishmand, C. (2019). *Inkluderande undervisning - fritidshemmets arbete med elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd*. Artikel till Skolverkets webbkurs om fritidshemmets uppdrag. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar//fritidshemmets-uppdrag---webbkurs>
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik?. I J. Aspelin (Red.). *Relationell specialpedagogik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Open Road Media.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. ed.). London: Routledge.
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/25560>
- Eriksson-Zetterquist, U. och Ahrne, G. (2019). Intervjuer. I G. Ahrne och P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Falkner, C & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i korthet nr 1* 2016. Sveriges Kommuner och Landsting och Kommunförbundet Skåne.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*, Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Haglund, B. (2004). *Traditioner I Möte: En Kvalitativ Studie Av Fritidspedagogers Arbete Med Samlingar I Skolan*, 2004.
- Haglund, B. (2018). “Men dom flesta har en liknande situation” Ett narrativ om bristande personella resurser och omgivningens begränsade förväntningar. *BARN nr. 36* (2), s. 75-92. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/291>
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater: Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Doktorsavhandling, Växjö universitet.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/32806>
- Ljungblad, A-L. (2018). Hämtad från <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Ljusberg, A-L. (2013). Att möta barn och unga i en multimodal praktik. I M. Rohlin (Red.). *Meningsskapande fritidshem. Studio som arena för multimodalt lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Läraryrket (2019). Hämtad från <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/ratt-forutsattningar-for-larare-i-fritidshem>

- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling 2006.
- Rohlin, M. (2017). Den problematiska fritiden. I M. Rohlin (Red.). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups.
- Skollagen 2010:800 Hämtad från [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)
- Skolverket. (2020). *Elever och lärare i fritidshemmet läsåret 2019/20*. Hämtad från [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549913](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549913)
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (reviderad 2019). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Fritidshemmet - en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659537/1553963852084/pdf2623.pdf>
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extraanpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.
- Svensson, P. och Ahrne, G. (2019). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne och P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Thomassen, M. (2006). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- UNESCO (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Östlund, D. (2018). *Att anpassa undervisningen efter eleverna*. Hämtad från [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/121\\_Inkludering\\_och\\_delaktighet\\_eleven\\_och\\_larmiljon\\_i\\_fokus/del\\_07/Material/Flik/Del\\_07\\_MomentA/Artiklar/SP21\\_1-9\\_07\\_A\\_01\\_anpassa\\_undervisningen.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/121_Inkludering_och_delaktighet_eleven_och_larmiljon_i_fokus/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/SP21_1-9_07_A_01_anpassa_undervisningen.docx)

# Bilagor

## Bilaga 1 – E-mail till respondenter

Kungsbacka 2020-10-06

Hej, vi är två studenter vid Göteborgs Universitet som utbildar oss till grundlärare med inriktning fritidshem och vi ska nu skriva vårt examensarbete.

För att komma framåt i vårt arbete skulle det vara av stor betydelse för oss om vi vid ett tillfälle fick träffa dig, lärare i fritidshem, under cirka 30 minuter för en intervju. Vi ber dig att kontakta oss om du är intresserad av att delta så vi kan boka en tid.

Bifogat finner du informationsbrev, intervjuguide samt info om de etiska principer vi kommer att förhålla oss till.

De fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska principer som gäller är deltagandet helt frivilligt. Materialet, liksom din identitet, behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. De enda som har tillgång till era svar kommer således att vara vi och när arbetet är slutfört kommer den information ni delgett oss att förstöras.

Har ni frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser:  
[gusterca@student.gu.se](mailto:gusterca@student.gu.se) [guslinemcg@student.gu.se](mailto:guslinemcg@student.gu.se)

Med vänliga hälsningar  
Catrin Ternevi och Emma Lindgren

Handledare för undersökningen är:  
Louise Peterson

Kursansvarig lärare: Viveka Torell (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem)

Email: [viveka.torell@gu.se](mailto:viveka.torell@gu.se)

## **Bilaga 2 - Informationsmail till respondenter**

### **Till dig som är lärare i fritidshem- Information och förfrågan om deltagande i intervjustudie**

Att alla elever ska känna sig delaktiga i sin fritidshemsverksamhet är en viktig del av lärarens yrkesprofession och för oss som blivande lärare i fritidshem betyder detta att vi aktivt ska arbeta för, och med, inkludering.

Vi vill därför genomföra en intervjustudie med förhoppningen om att resultatet i studien kan leda till en ökad förståelse för vikten av det relationsarbete som ingår i lärarprofessionen.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem arbetar med sociala relationer för att inkludera alla elever i verksamheten.

Lärare i fritidshem som arbetar på skolor i Kungsbacka kommun kommer att tillfrågas om deltagande i denna intervjustudie. Om du har minst ett års yrkeserfarenhet som lärare i fritidshem skulle vi vilja att du som är intresserad av att delta i vår studie kontaktar någon av oss via e-post.

Det är helt frivilligt att medverka i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan. Intervjuerna kommer att genomföras på din arbetsplats eller en annan avskild plats som du väljer. Intervjuerna beräknas ta cirka 60 minuter.

Materialet från intervjuerna kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt och det kommer att förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det. Inga enskilda personer eller fritidshem kommer att kunna identifieras i examensarbetet.

Vi heter Emma Lindgren och Catrin Ternevi och går på Göteborgs universitet och läser till lärare i fritidshem. I utbildningen ingår att göra ett examensarbete, vilket är anledning till att denna intervjustudie kommer att göras. Har du några frågor så hör gärna av dig.

Kungsbacka 2020-10-06

Studerande:  
Emma Lindgren  
[gusline@student.gu.se](mailto:gusline@student.gu.se)  
Catrin Ternevi  
[gusterca@student.gu.se](mailto:gusterca@student.gu.se)

Handledare:  
Louise Peterson  
[louise.peterson@gu.se](mailto:louise.peterson@gu.se)

### **Bilaga 3 - Intervjuguide**

1. Hur anpassar du din verksamhet så att alla elever kan delta?
2. Berätta om hur du upplever att relationer påverkar undervisningen på fritidshemmet.
3. Ingår ett socialt relationsarbete i ditt arbetssätt eller anser du detta vara en uppgift utöver det du "ska" göra?
4. Hur arbetar du för att skapa och upprätthålla goda relationer på ditt fritidshem (elev till elev och elev till lärare)?
5. Har begreppen inkludering och integrering samma betydelse för dig?
6. Om du inte anser att de har samma betydelse, vad innebär de var och en för dig?
7. Vilka möjligheter stöter du på i din yrkesroll för att inkludera alla elever i undervisningen?
8. Vilka svårigheter stöter du på i din yrkesroll för att inkludera alla elever i undervisningen?
9. Hur upplever du din chefs inställning till att ge dig rätt förutsättningar kring ett socialt relationsarbete?
10. Är det något du vill tillägga som du anser vara viktigt för inkludering och sociala relationer?

Utöver detta vill vi också veta hur många kollegor du har på fritidshemmet och om de har relevant utbildning, hur stor elevgrupp du arbetar med samt hur många års erfarenhet du har inom yrket?

## **Bilaga 4 - Etiska principer**

*Informationskravet-* information om syftet med vårt examensarbete.

*Samtyckeskravet-* du som deltagare har själv har rätt att bestämma över din medverkan och kan närsomhelst avbryta om så önskas. Samtycke ges muntligt då du som deltagare i är över 15 år.

*Konfidentialitetskravet-* alla personuppgifter hanteras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det. Vi kommer därför inte namnge vare sig dig, din skola eller kommuntillhörighet.

*Nyttjandekravet-* de uppgifter vi får till oss kommer endast att användas i forskningssyfte. Vi kommer alltså inte föra vidare informationen eller använda den i andra forum än i just vårt examensarbete.