

Lärares handlingar för att främja social inkludering i fritidshemmets utomhusverksamhet – en observationsstudie

Birgitta Lundbäck
Linnéuniversitetet

ABSTRACT

Föreliggande studie vill bidra med kunskap om hur lärare i fritidshem främjar social inkludering i fritidshemmets verksamhet efter skoldagens slut och på sommarlovet. Genom observationer av elevers aktiviteter i fritidshemmets utomhusverksamhet, uppmärksammas lärares ord och handlingar. Resultaten analyseras utifrån teori om hur social inkludering kan främjas. Resultatet visar att när lärare deltar i elevernas fria aktiviteter är de medlekare och förebilder; de coachar och stödjer samtidigt som de har kontroll på elever som finns vid sidan om eller lämnar aktiviteten. När lärare inte deltar i elevers lekar agerar de inte lika stödjande då de snarare blir övervakare. Eleverna ges möjlighet till egen lek samtidigt kan det riskera att elever exkluderas från kamratgemenskapen. I planerade leksekvenser tar lärare också en coachande och stödjande roll men här framträder dessutom en roll att locka och motivera elever till gemensam lek och gemensamt ansvar för leken. Lärares medvetenhet om rollen som förebild och betydelsen av att vara aktiv i lekenskapen kan vara av särskilt stor betydelse för elever i behov av stöd. Social inkludering kan främjas när lärare tar vara på alla elevers olikheter och den mångfald som finns i gruppen samt när de planerar för och deltar i olika aktiviteter som utgår från elevernas gemensamma intressen.

INLEDNING

Denna artikel handlar om lärare i svenska fritidshem och deras möjlighet att genom ord och handling främja alla elevers sociala inkludering i fritidshemmets kamratgemenskap. Social inkludering kan förstås som en gemen-



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Birgitta Lundbäck]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

skap där alla känner sig värdefulla, där olikheter respekteras och alla individers grundläggande behov tillgodoses. Social inkludering kan också förstås som att de som deltar i denna gemenskap har en känsla av tillhörighet och upplever sig erkända och accepterade (Robo, 2014). Forskning visar att när skolor arbetar med social inkludering i fritidshemliknade verksamheter så minskar riskerna för utsatthet samtidigt som elevernas kunskaper och lärande kan utvecklas (Juvonen m.fl., 2019; Robo, 2014). I denna studie diskuteras hur elevgruppens sammansättning (det vill säga: ”vem”) och skolans organisation och undervisningsmetoder (det vill säga: ”hur”) kan få betydelse för social inkludering.

Social inkludering handlar om alla elever och ska ses som en process som rör olika sociala arenor exempelvis skola och fritidshem. Social inkludering grundar sig på värden som betonar att alla har rätt till stöd, kan lära sig, kan bidra och kan kommunicera samt att olikhet och mångfald är en tillgång (Robo, 2014). ”Elever i behov av särskilt stöd betraktas i en inkluderande skola som en del av ett skolsystem som rymmer alla, är förutseende, välkomnande och medveten om de skiftande behoven som elever kan uppvisa” (Westling Allodi, 2016. s. 3). Begreppet social inkludering ställs också i relation till utanförskap och exkludering (Juvonen m.fl., 2019; Qvortrup, & Qvortrup, 2018; Robo, 2014). Enligt Lago och Elvstrand (2019) studie exkluderas och osynliggörs elever på fritidshemmet av andra elever och lärare trots fritidshemmets socialt inriktade uppdrag. I relation till den vida definitionen av specialpedagogiskt stöd (Almqvist m.fl., 2015) kan elever som exkluderas från kamratgemenskapen vara i behov av särskilt stöd. Hippinen Ahlgren (2021) poängterar i sin studie att fritidshemmets miljö och arbetssätt måste granskas av dess lärare för att motverka social exkludering. Det indikerar, enligt Brownlee m.fl. (2022), behovet av att utveckla en pedagogik där lärare för deliberativa samtal som utvecklar lärares och elevers förmåga att resonera kring moraliska värderingar. Det handlar inte om att komma överens utan snarare om att diskutera vad olika åsikter kan få för konsekvenser för social inkludering och eller utslagning (Brownlee m.fl., 2022). Dock visar forskning att fritidshemmet förändrats; större elevgrupper innebär utökat ansvar för lärarna vilket kan påverka deras möjligheter att arbeta socialt inkluderande (Hjalmarsson, 2019; Karlsudd, 2020). Dessutom uppmärksammar Hjalmarsson och Odenbring (2019) hur stora elevgrupper i fritidshemmet gör att lärare får svårt att erbjuda planerade aktiviteter och överblicka elevers egna aktiviteter.

Syftet med denna studie är vinna kunskap om lärare i fritidshem och deras möjlighet att genom ord och handling verka för att stödja alla elevers inkludering i kamratgemenskapen. Forskningsfrågan som guidar studien är: *Vilka möjligheter har lärare i fritidshem för att genom ord och handling främja elevers sociala inkludering?*

BESKRIVNING AV FRITIDSHEMMET

Elever deltar i fritidshemmets verksamhet på morgnar och eftermiddagar före och efter den schemalagda undervisningen i den obligatoriska skolan samt på lov. Fritidshemmets uppdrag är att komplettera skolan, stimulera elevernas utveckling och lärande samt främja allsidiga kontakter och sociala gemenskaper. Fritidshemmets undervisning ska utgå från en helhetssyn på eleven och dennes behov, och erbjuda en meningsfull och stimulerande fritid där begreppen utveckling och lärande är centrala (SFS 2010:800, 14 kap. §2). Fritidshemmet kan beskrivas som ett gränsland mellan förskoleklass, grundskola och hem, och elever kan uppleva tillhörigheten i fritidshemmet som stabil över tid, till skillnad från förskoleklass och grundskola där de kan byta undervisningslokal och lärare varje år (Ackesjö m.fl., 2016).

Ur ett internationellt perspektiv är kombinationen av utbildning och omsorg (educare) i svenska fritidshem unik (Ludvigsson & Falkner, 2019; Lundbäck & Fälth, 2019; Moloney & Pope, 2020; Wendelborg, m.fl., 2018). I Sverige ska skola och fritidshem tillsammans erbjuda en likvärdig skola, utveckla eleverna till demokratiska medborgare och stimulera deras sociala utveckling. Enligt skollagen ska elever ”erbjudas utbildning i fritidshemmet i den omfattning som behövs med hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete alternativt studier eller om eleven har ett eget behov på grund av familjens situation i övrigt” (SFS 2010:800 1 kap. §5). Vad som avses med *i den omfattning som behövs* och *eget behov* är dock inte definierat, vilket öppnar upp för att lagtexten kan tolkas olika (Göransson m.fl., 2011; Westling Allodi, 2016). I både skola och fritidshem ska alla elever ges den ledning och stimulans som krävs för att utvecklas i riktning mot utbildningens mål. Eleverna ska dessutom garanteras särskilt stöd i båda verksamheterna (SFS 2010:800; Skolverket, 2022). Elever i fritidshemmet kan få tillgång till specialpedagogiskt stöd i skolan, men lämnas utan stöd på fritidshemmet (SOU 2020:34). För en del elever är det i sin ordning. De klarar den friare undervisningsformen som fritidshemmet erbjuder dem. För andra kan uteblivet stöd vara problematiskt. Därför är det av intresse att studera lärare i fritidshem och deras möjlighet att främja social inkludering i fritidshemmets kamratgemenskap.

Lärare i fritidshem arbetar både i skola och fritidshem. Det kan innebära att de har delvis olika yrkesroller under en och samma dag (Dahl & Karlsudd, 2015; Hjalmarsson, 2019; Perselli & Hörnell, 2019). Inom skolans undervisning kan lärare i fritidshem fungera som stöd till enskilda elever. På fritidshemmet (efter skolans slut) ska samma lärare (tillsammans med övrig personal) leda hela fritidshemsgruppen. I fritidshemmet handlar lärarnas arbete och uppdrag om elevers sociala och emotionella utveckling utan att det i styrdokumenterna beskrivs hur det praktiskt ska gå till (Hjalmarsson, 2019). I styrdokumenterna framgår att fritidshemmet ska erbjuda särskilt stöd (SFS 2010:800). Samtidigt regleras det inte hur detta stöd kan se ut och ges i fritids-

hemmets verksamhet (SOU 2020:34). Genom att fokusera på hur lärarna kan arbeta med att främja elevers sociala inkludering avser denna studie att bidra till denna kunskapslucka.

FRITIDSHEMMETS PEDAGOGIK

Fritidshemmets pedagogik präglas av en helhetssyn på elevens utveckling med ett barncentrerat synsätt (Boström, 2015; Hippinen Ahlgren, 2021). Fritidshemmet präglas också av socialpedagogiska inslag genom ett omsorgsinriktat fokus på barns sociala utveckling, trivsel och trygghet (Hjalmarsson, 2019; Lager, 2015). Socialisationsuppdraget framträder starkare än kunskapsuppdraget i fritidshemmets verksamhet (Boström & Berg, 2018) och lärare i fritidshem tenderar att prioritera gruppens betydelse snarare än elevens individuella utveckling (Lager, 2018). Inom socialpedagogiskt arbete eftersträvas att individen ska anpassas för att passa in i gemenskapen och att individen ska lära sig ta eget ansvar i sociala sammanhang samt att stödja individens möte med andra som delar gemensamma intressen (Cedersund m.fl., 2019; Johansson, 2014). Individens möjlighet att inkluderas i gemenskapen får stor betydelse för individens utveckling och lärande (Basic m.fl., 2021; Eriksson m.fl., 2013; Eriksson, 2014).

Dock finns det studier som indikerar ett pågående skifte från socialisation till individualisering i fritidshemmet (Gustafsson Nyckel, 2020; Holmberg, 2018) samt från fritidshemmets tradition att kombinera omsorg och lärande till ett starkare fokus på undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021). Undervisningsbegreppet ska ges en vid definition genom att kombinera omsorg, utveckling och lärande (Skolverket, 2019). Dock pekar en granskning av fritidshemmets verksamhet på att styrdokumentens starkare betoning av undervisningsbegreppet inte har fått genomslag i fritidshemmets verksamhet (Skolinspektionen, 2018).

Lärare i fritidshem planerar och genomför undervisning med fokus på exempelvis lek och socialt samspel (Lager, 2018) men även med fokus på ämnesdidaktisk undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021). Lärare i Fritidshemmet upplever att de inte kan erbjuda alla elever den undervisning de som lärare önskar eftersom det saknas lokaler som är planerade för fritidshemmets verksamhet, när lokalerna är inrymda i och delas med grundskolan (Boström & Augustsson, 2016). Tidigare forskning visar å ena sidan att svenska fritidshem är en socialt orienterad verksamhet där relationer och kamratskap är viktiga inslag i verksamheten (Dahl, 2014; Falkner & Ludvigsson, 2016; Jonsson & Lillvist, 2019; Lager, 2015) och å andra sidan visar forskning att elever kan bli exkluderade från kamraters lek och kan sakna stöd från vuxna (Haglund, 2016; Lago & Elvstrand, 2019) trots denna socialt orienterade verksamhet. Leken används i fritidshemmet för att legitimera lärares hand-

lingar eller ”ohandlingar”, samtidigt som den kan ha en central demokratisk förstransaspekt (Holmberg & Kane, 2020). Genom att använda ett medvetet förhållningssätt kan lärare i fritidshem styra elevers utveckling, lärande och delaktighet med hjälp av *guidad lek* (Weisberg, m.fl., 2013; Weisberg, m.fl., 2016). I en studie av Hippinen Ahlgren (2021) framkommer att fritidshemmets lärare (att jämföra med lärare i grundskolan) styr enskilda elevers delaktighet utifrån vad som är bra för gruppen, snarare än att utgå från individen, vilket indikerar att fritidshemmets lärare har ett tudelat uppdrag; de ska både arbeta grupporienterat och utgå från individens intressen och behov.

INKLUDERANDE UNDERVISNING OCH SPECIALPEDAGOGISKT STÖD

Begreppet inkludering kan och bör förklaras och förstås på olika sätt beroende på sammanhang och rådande kultur (Ainscow, 2020). Inkludering kan handla om plats (eleven är i klassrummet) eller i ett vidare perspektiv till det sociala sammanhanget där alla deltar på lika villkor (Karlsudd, 2020). Specialpedagogik kan förklaras som en pedagogik som tar vid när den ”vanliga” pedagogiken inte räcker till (Persson, 2019). Specialpedagogik tar upp betydelsen av att se elevers varierade behov och förutsättningar samt att utforma stöd på olika nivåer (Fischbein, 1996; Westling Allodi, 2021). Enligt Westling Allodi (2010) kan skolans sociala klimat gynna inkludering och förebygga skolmisslyckanden vilket kan leda till goda effekter för elevers utveckling och lärande, särskilt för de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd. Det kan ställas i relation till Ainscow (2020) som uppmärksammar att inkludering bör inriktas mot vad det är som gör att vissa elever inte får den uppmärksamhet de har rätt till snarare än att fokusera på elevens brister/svårigheter. Ainscow (2020) vill utmana utbildningssystemets sätt att se på inkludering och noterar att det finns ett behov av att fokusera på processer för socialt lärande i sitt sammanhang, snarare än att införa särskilda tekniker för att främja inkludering. Här identifieras ett behov av att studera vilka möjligheter lärare i fritidshem har för att främja social inkludering i fritidshemmets kamratgemenskap.

SOCIAL INKLUDERING SOM TEORETISK RAM

Termen inkludering refererar till en inkludering som sker i ett sammanhang snarare än att referera till enbart en plats (Ainscow, 2020; Karlsudd, 2020). Inkludering handlar då om att eleven är socialt accepterad och är omgiven av kamrater. Social inkludering motverkar diskriminering och värnar demokrati, tolerans och respekt för olikheter (Robo, 2014). Enligt Juvonen m.fl. (2019) kan social inkludering främjas på fyra sätt. Det första handlar om att sträva efter *variation och mångfald och att säkerställa ett rättvist bemötande* utan att

favorisera eller riskera att diskriminera någon. Ju större variation det är i en grupp desto mindre utsatthet upplever individen. Det handlar också om att kunna och våga ifrågasätta rådande policys, normer och förhållningssätt för att sträva efter en rättvis resurstilldelning. Socialt främjande arbete innebär att rådande fördomar mot olikheter granskas och arbetas med i förebyggande syfte. Det andra sättet handlar om att *öka lärarnas medvetenhet och användning av inkluderande strategier*. Det kan innebära att lärarna ger elever möjlighet att arbeta i olika gruppkonstellationer, att lärare är medvetna om elevernas kamratrelationer, att lärare motarbetar förekomst av mobbning och kränkningar och att lärare ser sig som modell och förebild i bemötandet av olika individer. Det tredje sättet handlar om att *främja gemensamma mål utanför klassrummets sammanhang*. Det innebär att lärare kan skapa situationer som på olika sätt stimulerar till gemensamma mål exempelvis på fritidshemmet och i grupper som integrerar barn i olika åldrar. Lärare behöver också vara medvetna om vad det är som gör att vissa elever undviker gemensamma aktiviteter, exempelvis en känsla av att inte vara accepterad för den man är. Det fjärde sättet handlar om att *underlätta vänskap mellan grupper*. Vänskap mellan grupper anses viktigt för att utveckla högre nivåer av intergruppsympatier och inkluderande avsikter. Vänskapsband skapas enklast om lärare utgår från aktiviteter där deltagarna har gemensamma mål och intressen. Vänskap mellan grupper ökar förståelsen för olikheter och minimerar också risken för exkludering. I denna studie används Juvonen m.fl. (2019) fyra strategier för att främja social inkludering som analysram.

METOD

Deltagare och kontext

Den empiriska delen av den här studien består av observationer (Bryman, 2018) som kan ses som en direkt insamling av data för att fånga lärares handling på skolgården där elever och lärare rör sig efter skoldagens slut. Valet att inte delta i aktiviteter gjordes för att minimera risken för påverkan och för att intresset riktas mot vad som sker snarare än vad som berättas exempelvis i en intervju (Denscombe, 2009). Totalt genomfördes observationer vid tretton tillfällen under sammanlagt sju sammanhängande veckor. Nio observationstillfällen genomfördes efter skoldagens slut (klockan 13–16) de sista veckorna innan sommarlovet. Fyra observationstillfällen genomfördes (klockan 10–15) under de första två veckorna på elevernas sommarlov.

Skolgården där observationerna genomfördes är belägen i en mindre stad. Skolan består av olika avdelningar uppdelade på olika årskurser, två avdelningar för förskoleklass och årskurs 1, tre avdelningar för årskurs 2 och 3 samt en avdelning för årskurs 4–6. Avdelningarna bestod av 20–40 elever vardera och på varje avdelning arbetade två utbildade lärare i fritidshem.

Dessa hade huvudansvar för fritidshemmets planering och genomförande. Fritidshemmet hade också tillgång till personer anställda som skolresurser, vilket betyder att dessa arbetade som resurspersoner både i skolan och i fritidshemmet. Skolgården består av två gårdar. Framsidan där huvudentrén är belägen består av träd och odlingslådor, klätterställning med tillhörande plats för att gräva i sanden samt två gungställningar med vardera två gungor. Det finns utrymme för lek med boll på olika sätt, exempelvis genom en upp-ritad ”kingruta”, en basketkorg, ett bollplank samt små fotbollsmål. Bollar verkade tillhöra respektive avdelning. Framsidans ytterområde består också av en plats där elever kan klättra mellan olika stenar och en buske som de kan krypa in under. På framsidan finns ett mindre förråd för sandleksaker. Baksidan består av en klätterställning där eleverna också kan leka i sanden, gungställning, en slänggunga, en plats för bollek med små mål, bollplank och en ”kingruta”. På baksidan finns också ett stort förråd med diverse leksaker och cyklar. De olika avdelningarna verkade ha olika dagar då de är på fram- eller baksidan. Detta blev tydligt under sommarlovet när eleverna också gavs möjlighet att leka med vatten.

Datainsamling

Observationerna och de spontana samtal som fördes med fritidshemslärarna skrevs ned som fältanteckningar som renskrevs. Fältanteckningar under tiden som man observerar kan göra att olika aktiviteter på skolgården kan noteras samtidigt (Lago & Elvstrand, 2019). Totalt blev det 20 sidor renskrivet material (Times New Roman, 12 p, 1,5 radavstånd). Observationerna genomfördes i ett sammanhang och genom växelverkan mellan det som observeras, den som observerar och själva observerandet (Denscombe, 2009). Vilka situationer som skulle observeras planerades inte i förväg. Det kändes angeläget att skapa en överblick av helheten samtidigt som jag kunde fånga situationer där lärare är nära eleverna. Vid några tillfällen befann jag mig så nära att jag tydligt kunde höra vad som sas. Vid andra tillfällen beskrivs det som sker genom tolkning av lärarnas kroppsspråk. Jag valde att inte delta i elevernas lekar på skolgården (även om jag blev inbjuden) för att kunna fokusera på lärarnas agerande under utomhusvistelsen. När jag befann mig på skolgården tog lärare kontakt med mig för att berätta om en situation eller händelse. I nära anslutning till samtalet nedtecknades det så som det uppfattats.

Databearbetning och analys

Utifrån observationer av lärarnas handlingar på skolgården presenteras empirinära situationer för att illustreras studiens problemområden (jfr Bryman, 2018). Det empiriska materialet presenteras som situationer så som de uppfattades vid iakttagelsen (jfr Hippinen Ahlgren, 2021; Lago & Elvstrand, 2019). Analysarbetet kan ses som en process som startar i samband

med den första bearbetningen av det empiriska materialet. Processen skapar ordning i materialet, söker efter teman för att slutligen komma fram till någon form av slutsats (Hjerm m.fl., 2014). Fältanteckningarna renskrevs i nära anslutning till observationstillfället och olika situationer växte fram. Vid den första bearbetningen av renskrivna fältanteckningar var fokus att beskriva hur lärare handlade i olika situationer och hur de interagerade i möten med eleverna. Dessa situationer delades sedan in i olika underkategorier exempelvis; lärare stödjer elevers lek, elever söker kontakt med lärare, elever leker ensamma och lärares planerade aktiviteter. Utifrån dessa underkategorier delas situationerna in i två huvudkategorier; lärares handlingar i elevers fria lek och lärares handlingar i organiserad lek. Därefter analyserades situationerna i relation till studiens teoretiska perspektiv och i denna fas växte tematiseringar fram som utgår från Juvonen m.fl. (2019) fyra perspektiv av främjande faktorer för social inkludering. Det söks efter *mångfald, variation och rättvist bemötande, lärarnas medvetenhet och användning av inkluderande strategier, lärares planering och gemensamma mål* samt hur lärare arbetar för att främja *vänskap mellan grupper*.

Etiska ställningstaganden

Studien är prövad av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2020-02626). Skolan med dess lärare och elever var på förhand okänd för mig som forskare. Kontakt togs med rektor som gav tillträde till skolans fritidshem och dess lärare samt informerade deltagande lärare i fritidshemmet. Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) användes för att informera lärare och elever om studiens syfte och genomförande. Deltagande lärare informerades både muntligt och skriftligt och har givit skriftligt samtycke till observationerna (n=8). Lärarna i fritidshemmet hjälpte till att dela ut ett informationsbrev till elever och deras vårdnadshavare. I brevet informerades om studiens syfte och om elevernas rätt att inte delta. Deltagande elevers vårdnadshavare (n=80) har lämnat in och samtyckt till deltagande. De elever vars vårdnadshavare inte lämnat in samtyckesblankett deltar inte i studien.

Lärare i fritidshem har huvudansvar för de olika avdelningarnas eftermiddagsverksamhet och är de personer som observerats. Övrig personal som befinner sig på skolgården är informerade om min närvaro. Antal lärare i fritidshem och övrig personal varierade under de olika observationsdagarna. Min närvaro som utomstående på skolgården skulle kunna uppfattas som olustigt för elever, lärare och övrig personal. Barn kan visa obehag och dra sig undan om de inte vill delta i forskning (Löfdahl, 2012). Eleverna i studien visade enbart nyfikenhet över min närvaro. De samtalande gärna med mig (återges inte i resultatet) och bjöd vid några tillfällen in mig i deras aktiviteter (något som jag avböjde). För att minimera risken för upplevt intrång strävade jag efter att befinna mig i bakgrunden, jag satt på samma plats, följde inte efter om någon gick undan och besvarade de frågor som ställdes till mig. Deltagar-

na i observationerna behövde inte ta hänsyn till mig som forskare, och min roll som forskare var inte att påverka lärares eller elevers handlingar (jfr Bryman 2018). Dokumentation från observationerna är kommunicerade med lärarna i fritidshem och övrig personal.

RESULTAT

Inledning

Resultatet presenterar övervägande situationer som observerats där eleverna leker fritt och situationer där lärare organiserar lek. Detta överensstämmer med observationerna på skolgården där eleverna mestadels lekte utan inblandning av lärare. I resultatet synliggörs hur lärare stimulerar elever att delta i varandras lekar, hur lärare deltar i elevers fria lekaktiviteter men också hur lärare inte verkar stödja elever in i lekgemenskaper och hur lärare organiserar lek på skolgården eller på angränsande idrottsarena. Resultatet analyseras med stöd i tidigare forskning och Juvonens m.fl. (2019) teoretiska perspektiv om faktorer som främjar social inkludering.

Lärares handlingar i elevers fria lek

Den mesta tiden av elevernas utomhuslek sker utan lärares deltagande i lekar. Lärarna cirkulerar på skolgården och finns till hands när elever behöver hjälp, vill bli omplåstrade eller har hamnat i konflikt med varandra. Lärarna bestämmer vilken av skolgårdarna eleverna från olika avdelning ska vara på. Eleverna är som regel redan i gång med sina lekar när lärarna kommer ut. Många elever är aktiva tillsammans med kamrater och använder det material som skolgården och förråden erbjuder. Men det finns exempel på elever som leker ensamma eller söker kontakt med lärare eller andra elever utan att få respons.

I de leksituationer som följer kan en tolkning vara att lärare strävar efter att eleverna ska skapa vänskapsband med varandra och att lärare har strategier för hur elever ska inkluderas i kamratgemenskaper (jfr Juvonen m.fl., 2019).

En lärare går fram till en ensam elev som sitter i klätterställningens gunga och snurrar. En annan elev kommer fram och vänder sig till läraren samtidigt som läraren peppar den första eleven som sitter i klätterställningens gunga, med frågan ”hur många varv tror du att du har gjort?”, varpå eleverna börjar turas om och räknar antal varv de snurrar. Läraren lämnar eleverna och går vidare på skolgården. Lite längre bort kommer en elev fram till samma lärare och frågar om de ska kasta boll. Läraren ser att några äldre elever kastar boll vid ”kingrutan” och uppmanar eleven ”gå fram till det där gänget (pekar på eleverna vid ”kingrutan”) och kolla om du får va’ med?”. Eleven går till de äldre eleverna och inkluderas i leken. Läraren

observerar hur det går för eleven att få tillträde till leken innan läraren går vidare. Läraren som ser att jag observerat handlingen berättar att hen tycker det är viktigt att elever slussas in i lek med kamrater i stället för att själv leka med eleven.

I en annan situation ser vi hur lärare kan agera på olika sätt:

Några elever spelar fotboll på gräsplanen. En lärare (A) kommer fram och sätter sig ner och tittar på. Eleverna ber läraren (A) att vara med, men läraren antar inte erbjudandet. Strax kommer en ny lärare (B) till fotbollsplanen. Läraren (B) försöker locka fler barn till att spela och organiserar fotbollslagen. Läraren (B) frågar barnen om de "vet vilket lag du tillhör nu?" (det finns inte några markörer, typ västar, som hjälper barnen att se lagindelningen). Läraren (B) säger "OK nu kör vi". Under spelets gång ropar läraren till olika elever "passa NN", "ä du med NN"? "nu kommer NN", "så bra", "det va nära". Läraren peppar också eleverna att gå i närkamp med varandra: "NN gå på NN", "gick det bra?", "bra" hörs flera gånger från läraren som spelar med och är engagerad. En elev säger till läraren att den vill vara målvakt. "Vill du va målvakt? OK". Läraren spelar med och kommenterar barnens spelande "Jag ska lära er riktigt inkast". Läraren frågar eleverna "vad heter den här delen på målet?" Får ett svar och upprepar "ribba". Spelet går vidare. Läraren pratar hela tiden med eleverna om det som sker på planen och hur de ska spela oavsett vilket lag läraren själv tillhör. Läraren berättar för målvakten att denna får ta med händerna. Eleven gör en räddning varpå lärare (B) säger "Bra, ser du vad bra det går när du använder händerna". En elev skjuter mot öppet mål och missar varpå läraren säger "bra försök". Under lekens gång påkallas lärarens (B) uppmärksamhet av en ny lärare (C) som lämnar över telefonen och elevernas närvarolista. Lärare (B) lägger materialet bakom fotbollsmålet och fortsätter spela. Fotbollsspelet fortsätter på samma sätt där läraren hela tiden peppar och hejar på samtidigt som läraren svarar på elevers frågor om när de ska gå in eller hem och förklarar hur klockans visare ska stå när det är dags att gå in.

I exempel två handlar lärarna på olika sätt. Lärare A tar rollen att övervaka och "titta på" medan lärare B går in i aktiviteten tillsammans med eleverna. Lärare B bjuder också in elever som finns runt omkring och som inte självklart inkluderat sig i leken. Lärare B frågar efter om eleverna har förstått regler och lagindelning. Läraren uppfattas stödja eleverna genom sina kommentarer så att alla kan få en känsla av att vara inkluderade i leken. Det hörs inga skällsord mellan eleverna men heller inte några peppningar till kamraterna. Läraren styr delvis elevernas lek genom att förmedla information om regler, benämna olika delar på fotbollsmålet och se till att eleverna får spela på den position de önskar. Under tiden som lärare (B) deltar i fotbolls-

leken undervisar hen också eleverna om fotbollens regler och upplägg (jfr Weisberg m.fl., 2016) på samma gång kan hens samspel förstås som att hen är modell och förebild för eleverna (jfr Juvonen m.fl., 2019). På skolgården rör sig andra elever mellan olika aktiviteter och för att lärare ska kunna ha överblick behöver de ha olika roller. Det kan förklara varför lärare A inte deltar i fotbollsleken.

Även i nästa situation är läraren medaktör och stöttar eleverna i deras lek. Situationen liknar delvis fotbollsleken genom lärarens stödjande förhållnings-sätt. I denna lek är det elever i blandade åldrar som deltar.

Äldre elever kommer ut med ett långt twistband (gummiband). De arrangerar en twistlek ”tjong, tjong flaggstång” som går ut på att två elever trasslar in sig i twistbandet som de har spänt upp mellan sig och kompisarna ska krypa igenom utan att röra vid bandet. Flera elever i olika åldrar deltar. En lärare intresserar sig för twistleken och tittar på varpå en elev frågar läraren ”får man hoppa över?” läraren tittar på övriga elever som nickar och svarar sen ”ja man får hoppa över”. Eleverna börjar hoppa (och det ser rätt riskabelt ut) varpå läraren säger ”jag blundar, trilla inte”. Leken fortgår. Det uppstår meningsskiljaktighet mellan vilka elever som ska ”stå”. Läraren bryter in och organiserar leken. Elever kommer och går och läraren deltar aktivt i leken och stannar i leken samtidigt som hen stöttar eleverna i deras beslut hur de ska ta sig igenom twistbandet. ”snubbla inte”, ”smart idé”, ”bättre att krypa under”. Efter en stund när läraren lämnat leken och har cirkulerat på gården säger hen till eleverna vid twistleken att hen ska gå in samtidigt som eleverna uppmanas att ta med twistbandet in. Eleverna fortsätter utan att läraren är närvarande ytterligare en stund. Leken avslutas och eleverna tar med sig twistbandet in.

Twistleken skiljer sig från fotbollsleken genom att lärarens deltagande är mera sporadiskt. Det kan förklaras med att lekarna är olika. Fotbollsleken är en lek som bygger på att alla är aktiva samtidigt, till skillnad från twistleken som är en turtagningslek där tre är aktiva och övriga får vänta på sin tur. Ytterligare en skillnad mellan lekarna är att fotbollsleken har tydliga regler som eleverna har att förhålla sig till, medan eleverna i twistleken skapar reglerna under tiden som leken pågår. Det är svårt att urskilja om lärarna har något särskilt mål och syfte med deltagandet i båda aktiviteterna. Dock visar lärarnas deltagande i leken att leken värdesätts samt att deltagande elever ges stöd för att lyckas med leken, vilket kan tolkas som att lärarna använder socialt inkluderande strategier i lekarna (jfr Juvonen m.fl., 2019). Båda lekarna kan tolkas som att eleverna delar ett intresse och har ett gemensamt mål med leken vilket gynnar etablerandet av vänskapsband och social inkludering som i sin tur motverkar exkludering (jfr Juvonen m.fl., 2019). I båda situationerna ges också elever stöd i form av stödjande kommentarer från lärarna.

Elever söker efter deltagande i kamratgemenskapen utan att lyckas:

En elev sitter ensam i sanden och leker. Lärare och andra elever finns vid sidan om utan att interagera med eleven. Eleven byter lek och försöker klättra upp i klätterställningen där andra elever leker. Det verkar vara för svårt, så eleven återgår till att leka i sanden. Eleven ser ut att söka kontakt genom att säga något (jag hör inte vad) till två lärare som står och pratar med varandra vid sidan om. Eleven får inte någon respons av lärarna. En ny lärare (D) kommer fram till platsen, eleven tilltalar denne som hjälper eleven och leker tillsammans med eleven, men blir avbruten av andra lärare som börjar prata med lärare (D).

I en annan situation ses en lärare och elev komma ut på gården tillsammans.

Eleven hämtar en cykel och läraren börjar sparka boll med några andra elever. Eleven som kom ut tillsammans med läraren cyklar förbi bollplanen, stannar upp och tittar på fotbollsspelet och frågar ”vad gör ni”? Eleven får inte någon reaktion av lärare eller kamrater. Eleven cyklar vidare förbi läraren och säger samtidigt högt ”jag ska gå in”. Eleven parkerar cykeln i förrådet och går in utan reaktion från läraren.

Dessa leksekvenser skiljer sig från tidigare eftersom lärare och elever (vad det verkar) inte tar notis om de båda ensamma elevernas försök till närmande i lekarna. Exempelen visar hur eleven inte kommer in i den gemensamma leken på grund av att eleven inte klarar av att klättra i klätterställningen eller vet hur eleven ska göra för att bli delaktig i kamraternas fotbollsspel. Situationerna kan sägas exkludera eleven. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan situationen tolkas som att eleven behöver stöd för att komma in i kamratgemenskapen (jfr Westling Allodi, 2010) och för att minimera risken för exkludering (jfr Juvonen m.fl., 2019). Lärare (D) som engagerar sig i elevens sandlådelek handlar på ett annat sätt än lärare (B) i fotbollssituationen. I sandlådesekvensen stannar lärare (D) i lek med eleven utan att (som det verkar) försöka inkludera fler elever. Samtidigt som läraren i cykelsekvensen inte tar notis över att eleven påkallar uppmärksamhet. En tolkning kan vara att lärarna inte reflekterar över strategier för att främja social inkludering (jfr Juvonen m.fl. 2019).

Det observeras hur en elev blir ensam när kamraten har gått hem och hur läraren försöker att interagera med eleven men misslyckas.

Läraren tilltalar, på lite avstånd, en ensam elev (kamraten har gått hem) som sitter på gungan, med orden ”varför är du orolig?” Läraren sätter sig på en bänk bredvid gungorna. Eleven går i väg, sätter sig på fotbollsplanen utan reaktion från de fotbollsspelande kamraterna, eleven går vidare, går

förbi läraren, stannar till, men går tillbaka till gungorna. Läraren går med och sätter sig på en gunga bredvid eleven. Läraren säger till eleven som sitter på gungan och verkar vara sysslolös ”OM jag hittar på tusen saker så hjälper inte det, du har bestämt dig för att inget göra”. Eleven gungar vidare. Läraren lämnar eleven och gungorna för att vandra runt på skolgården. Lite senare informerar läraren högt till alla elever som är ute att det är dags för mellis. Den ensamma eleven går direkt till matsalen.

I situationen söker läraren hitta strategier för att eleven ska känna sig inkluderad i kamratgemenskapen men lyckas inte nå fram. Stödet i relation till eleven kan ses som att läraren visar att hen finns nära *om* eller *när* eleven önskar hjälp för att delta i kamratgemenskapen. Genom lärarens bemötande visas respekt för elevens val att inte delta i kamratgemenskapen (jfr Juvonen m.fl., 2019).

En lärare berättar om svårigheter för eleven att interagera med kamrater.

En elev går för sig själv i skuggan vid husväggen. Läraren berättar för mig att det är en elev i behov av stöd från de vuxna och att de brukar låta eleven ”vara ifred”, ”de’ är en sorts vila för eleven”. Läraren berättar vidare att det är en elev som är svår att fånga till en lek med andra elever ”ibland funkar det men ibland inte, man vet aldrig vad det är som gör att hen kan leka med de andra”.

Läraren beskriver elevens svårighet att interagera med kamrater men också svårigheten för läraren att veta vad det är som fungerar när eleven leker med kamrater. I exemplet har läraren kategoriserat eleven som vara i behov av stöd men förmedlar en osäkerhet i hur hen ska hantera situationen eller planera för att utmana eleven så att eleven inkluderas i kamratgemenskapen (jfr Juvonen m.fl., 2019). Läraren berättar också att eleven har en egen plats inomhus dit hen kan gå för att få avskildhet. Min tolkning är att läraren förlägger problemet hos eleven snarare än att granska hur verksamheten kan utmana och stödja eleven till social inkludering (jfr Ainscow, 2020; Juvonen m.fl., 2019; Westling Alodi, 2016).

En lärare berättar om den fria leken:

En lärare som cirkulerat på skolgården kommer förbi där jag sitter och vi pratar om fritidshemmets aktiviteter. Läraren säger ”barnen tycker om den fria leken” och fortsätter ”vi måste vara rädd om den”. Vi pratar om elever i behov av stöd och läraren beskriver hur en elev utvecklats motoriskt sedan start i fritidshemmet och att vissa elever har en ojämn kunskapskurva.

I exemplet ovan illustreras hur en lärare menar att tiden på skolgården ska vara ”fri” från vuxnas styrning. Jag tolkar lärarens beskrivning som att hen

uppmärksammar att den fria tiden har bidragit till och möjliggjort elevens motoriska utveckling. En tolkning är att läraren kan ha identifierat elevens behov av stöd (jfr Westling Allodi, 2016) men reflekterar inte över fritidshemmets möjlighet att planera aktiviteter som gynnar alla elevers behov av stöd i en socialt inkluderad verksamhet (jfr Juvonen m.fl. (2019).

Sammanfattningsvis framträder att lärares handlingar i barns fria lek varierar från att lärarna kan agera som möjliggörare, övervakare, modell/förebild och medaktörer till att de också kan verka osäkra inför elevers behov av stöd i kamratgemenskapen. Det kan tolkas som att lärare i fritidshemmet kan behöva hjälp med planering av främjande, socialt inkluderande aktiviteter på fritidshemmet (jfr Juvonen m.fl., 2019).

Lärares handlingar i organiserad lek

Hopprensleken ett exempel på en planerad och lärarstyrd aktivitet.

Läraren arrangerar ett hopprensmaraton. Eleverna turas om att hoppa rep och läraren noterar antal gjorda hopp. En del elever verkar behärska hopp tekniken medan andra instrueras av läraren om hur man gör och eleven deltar sedan utifrån sina premisser genom att hoppa på sitt sätt. En del elever deltar direkt medan andra elever ser ut att behöva övertalas av läraren ”vi vill väl slå skolrekordet?” för att de ska vara med. Parallellt med lärarens planerade aktivitet pågår elevernas egna aktiviteter runt om på skolgården.

I den här situationen tolkar jag att lärarens mål med aktiviteten handlar om att alla elever ska delta i en gemensam lek för att slå skolrekordet. Läraren har en strategi för hur eleverna ska uppleva att de lyckas och är inkluderade genom att läraren handlar stödjande och instruerande (jfr Juvonen m.fl., 2019). Läraren möter också motstånd hos elever som inte vill hoppa rep. Motståndet bemöter läraren genom att försöka motivera de elever som inte vill delta att ta ansvar för det gemensamma målet. Genom lärarens handling ges alla samma möjlighet att lyckas hoppa och på så sätt bidra till gruppens gemensamma mål: att få ihop så många hopp som möjligt och kanske vinna årets hopprensmaraton. Läraren kan, genom sin kommunikation, ses vara en förebild och modell när hen förmedlar till eleverna att det är ok att hoppa rep på olika sätt för att bidra till att nå det gemensamma målet vilket gynnar den sociala inkluderingen (jfr Juvonen m.fl., 2019).

Ytterligare en organiserad aktivitet som observeras är en brännbollsmatch.

Lärare och elever från två olika avdelningar går tillsammans till en angränsande idrottsarena för en brännbollsmatch. Argumentet för att motivera eleverna att delta i brännbollsmatchen är att den egna avdelning-

en ska vinna kampen mot en annan avdelning. Två lärare håller i aktiviteten och frågar efter de olika avdelningarnas lagnamn. Den ena läraren berättar hur brännbollsmatchen ska gå till och vilka regler som ska gälla. Den andra läraren sätter ut alla koner, placerar slagträna där eleverna ska stå för att skjuta och visar hur man ska göra. Under spelet är båda lärarna coachande och stöttande. Det hörs rop från lärarna ”bra”, ”helvarv!”, ”snyggt skjutet”, ”bra att ni ropar till kompisarna som springer att de ska stanna (så att de inte blir brända)”, ”heja du klarade”, ”kämpa”. Elever som har svårt att hantera slagträet och svårt att springa får extra coaching ”det gör inget att missa”, och beröm av lärarna ”bra”. En del elever har svårt att hålla fokus på spelet och får tillsägelser av lärarna. En ny lärare ansluter, går runt och pratar med elever som dragit sig till skuggan och verkar tycka att det är tråkigt samtidigt som de tittar på och några av eleverna har koll på när det är deras tur att skjuta. Läraren känner på elevernas varma pannor och kommenterar att det är varmt.

I situationen ovan kan anas att lärarna från de två olika avdelningarna har ett gemensamt mål att skapa möjlighet till lek och interaktion mellan avdelningar. Båda lärarna handlar också gemensamt och båda är aktiva och stödjande. I situationen kan social inkludering främjas då eleverna ges möjlighet att mötas utifrån gemensamma intressen och interagera över avdelningsgränserna vilket i sin tur kan stimulera till nya vänskapsband (jfr Juvonen m.fl., 2019). I den organiserade leken får eleverna erfarenheter av att vara med i kamratgemenskapen. Lärarnas kommunikation och handlingar är delvis olika till eleverna. Vissa elever får mer peppning än andra vilket skulle kunna innebära att elever som får extra coaching och stöd kan uppleva sig annorlunda än kamraterna. Lärares sätt att agera gentemot eleverna kan tolkas som att lärare känner sina elever och vet vilka som är i behov av extra stöd för att genomföra den planerade leken. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan det vara avgörande att lärare identifierar elevers behov av stöd för att eleverna ska lyckas i den sociala gemenskapen (jfr Westling Allodi, 2010).

Sammanfattningsvis visar resultatet hur lärarna intar en stödjande och peppande roll i den organiserade leken. Det framgår också hur lärare värnar om olikheter och hur lärarna aktivt arbetar för att alla elever ska bemötas utifrån vars och ens behov.

DISKUSSION

Föreliggande studie syftar till att vinna kunskap om lärare i fritidshem och deras möjlighet att främja social inkludering för alla elever under fritidshemstiden. Aktiviteterna på skolgården har framför allt bestått av fri lek och jag har bara sett ett fåtal organiserade aktiviteter. Observationerna som återfinns i resultatdelen relateras till tidigare forskning och Juvonens m.fl. (2019) sätt att beskriva främjande faktorer för social inkludering. Under analysarbetet

tematiserades resultatet utifrån de faktorer som Juvonen m.fl. (2019) uppmärksammar för främjandet av social inkludering. I diskussionen används dessa främjande faktorer som rubriker: Mångfald, variation och rättvist bemötande, Lärarnas medvetenhet och användning av inkluderande strategier, Planera för gemensamma mål utanför klassrummets sammanhang samt Underlätta vänskap mellan grupper. Diskussionen avslutas med specialpedagogiska implikationer.

Mångfald, variation och rättvist bemötande

Resultatet indikerar att lärare i fritidshemmet har möjlighet att främja social inkludering på skolgården genom att delta i elevernas lekar och inkludera alla elever som också tillåts delta i leken utifrån egna förutsättningar. Juvonen m.fl. (2019) beskriver variation och mångfald som viktigt för den sociala inkluderingen. Om eleverna får erfarenhet av att det är tillåtet att göra på olika sätt och att det är viktigt att alla bidrar på sitt sätt till det gemensamma, så gynnas den sociala inkluderingen (jfr Juvonen m.fl., 2019). Resultatet visar att eleverna stannar kvar och verkar uppskatta lärarnas inblandning i leken. Lärarna visar också en vilja att stödja elevernas interaktion med varandra genom att lärarna är närvarande i elevernas lekar (jfr Ludvigsson & Falkner 2019). Denna tolkning kan sägas överensstämma med främjandet av harmoniska relationer (Dahl, 2014; Lager, 2018) och ett relationsinriktat arbete (Jonsson, 2018).

Det finns resultat i denna studie som indikerar att vissa elever riskerar att bli socialt exkluderade i den fria leken på skolgården. Exkluderingen kan påverkas dels av lärarnas bemötande av en elev, dels av fritidshemmets organisatoriska förutsättningar (jfr Hjalmarsson & Odenbring, 2019). Lärare kan ha en vilja att delta i elevens lekar men hindras av fritidshemmets organisatoriska förutsättningar (jfr Boström m.fl., 2015). Lärares bemötande och vilja att delta kan tolkas utifrån den roll lärare tar under utomhusvistelsen. Är läraren *övervakare* kan det te sig svårt att stödja eleven, jämfört med den lärare som har en *aktiv medverkande roll* i leken. För att lärare ska kunna hantera variationen och mångfald i gruppen behövs en pedagogik som främjar elevernas förståelse av olikheter (Brownlee m.fl., 2022).

Lärarnas medvetenhet och användning av inkluderande strategier

Enligt Hjalmarsson (2019) handlar lärares arbete i fritidshem i hög grad om elevernas sociala och emotionella utveckling. I denna studie indikerar lärares ord och handlingar en vilja att alla elever ska socialiseras och inkluderas i lek på skolgården. Den sociala inkluderingen (Juvonen m.fl., 2019) kan främjas genom lärarens aktiva roll som medlekare där läraren har strategier för allas inkludering och delaktighet. Det finns dock tecken på att lärarna inte alltid möter elevens behov av stöd för att delta i lekar med andra vilket kan riskera

att elever exkluderas från kamratgemenskapen (jfr Lago & Elvstrand, 2019). Det kan också finnas en osäkerhet hos lärare att veta hur de ska möta elevens behov. Lärare behöver stödja elever för att minimera risken för utanförskap (Juvonen m.fl., 2019) och Westling Allodi (2010) framhåller betydelsen av det sociala klimatet på skolan för att stödja elevernas möjlighet att inkluderas [i fritidshemmets aktiviteter]. Studien excerpt visar att lärare genom ord och handlingar kan bidra till social inkludering när elever stimuleras till deltagande i kamratgemenskapen.

När lärare, som i denna studie, deltar i elevernas lekar kan det vara ett sätt för lärare att interagera och främja social inkludering. Juvonen m.fl., (2019) skriver om lärarens roll som förebild, vilket kan jämföras med lärarens deltagande i aktiviteterna i denna studie. När lärare deltar i lek med eleverna kan de agera som förebilder vilket ger eleverna erfarenheter som de kan använda i leksituationer där lärare inte deltar. I den guidade leken är lärarens handling målmedveten (Weisberg, m.fl., 2016) vilket blir tydligt i studiens fotbolls-, hopp- och brännbollslek där lärarna är måna om att alla deltar. I dessa situationer är lärarna aktiva, engagerade och tar vara på de situationer som uppstår för att utveckla elevernas förmågor, vilket Weisberg m.fl. (2016) menar kan gynna elevernas möjlighet att uppleva delaktighet.

Planera för gemensamma mål utanför klassrummets sammanhang

Under fältarbetet berättade en lärare om hur hen såg på utomhusleken som en tid för eleverna att vara fria från lärarens inblandning och styrning, där skolgården kan ses som en fristad från vuxnas inverkan (jfr Hjalmarsson, 2019). Denna frihet kan öka risken för social exkludering. I studiens excerpt påvisas hur elever lämnas att klara interaktion med kamrater på egen hand vilket i sin tur kan riskera att de inte ges tillträde till eller söker interaktion med kamrater för att slippa misslyckas. En konsekvens av det kan vara att elever blir exkluderade från kamratgemenskapen men också att eleverna blir utan stöd från vuxna. En annan lärare berättade att vissa elever behöver vila och därför lämnas ensamma. Detta reser frågor om vad som sker med elevernas socialisation och inkludering i den sociala gemenskapen när de lämnas ensamma. Broström (2015) skriver att lärande i fritidshem sker genom barncentrerade aktiviteter och elevernas möjligheter att bestämma vilka aktiviteter de vill delta i. Det kan finnas en risk att elever lämnas utanför gemenskapen med ett sådant förhållningssätt. Lago och Elvstrand (2019) belyser betydelsen av att lärare erbjuder elever aktiviteter som inkluderar dem i lek med kamrater. När lärare stödjer elevens interaktion med kamrater kan deras sociala inkludering utvecklas. Men de elever som inte ges stöd i att interagera med andra elever, hur blir deras upplevelse av social inkludering? Hjalmarsson (2019) beskriver att lärare i fritidshem har olika sätt att se på elevens fria tid där det å ena sidan handlar

om att eleverna är fria att ”göra vad de vill” och å andra sidan en tid med tydliga mål, men också att fritidshemmet är ett mellanrum mellan skola och fritidsaktiviteter utanför skolan. Skolgårdsleken skulle kunna ses som en stund för eleverna att vara fria från vuxenstyrning, samtidigt indikerar denna studies observationer att det finns elever som är i behov av stöd från lärare för att bli socialt inkluderade i fritidshemmets lekar. Elever i behov av stöd är extra beroende av planerade aktiviteter som utgår från elevens intressen och förmågor. Dessa planerade situationer bör kännetecknas av aktiva, motiverande och medskapande lärare som använder strategier för att främja social inkludering.

Underlätta vänskap mellan grupper

I studiens leksituationer framträder möjligheter för elever att skapa relationer och vänskapsband över åldersgränser dels i de fria aktiviteterna, dels genom organiserade aktiviteter. Den sociala inkluderingen stöds genom lärares närhet i leken och genom att det finns möjlighet att skapa vänskapsband mellan åldersgrupperna (Juvonen m.fl., 2019). Skapandet av vänskapsband ger också en positiv känsla av delaktighet (Juvonen m.fl., 2019). Det kan finnas risker i form av mobbning och kränkande behandling i den fria leken på skolgården. Genom planerade aktiviteter och lärares aktiva deltagande i elevers lekar underlättas att elever kan knyta nya vänskapsband. Lärares närvaro på skolgården under elevernas fria lekar kan innebära en möjlighet för lärare att observera och identifiera mönster för exempelvis vänskapsrelationer. Dessa identifierade mönster kan vara ett stöd för att arrangera vuxenstyrda aktiviteter eller särskilda insatser för att exempelvis förebygga mobbning eller sexuell utsatthet (Juvonen m.fl., 2019).

Specialpedagogiska implikationer

Resultaten i denna studie visar att elever på fritidshem kan vara i behov av stöd för att bli socialt inkluderade. I studiens excerpt framträder hur lärare i fritidshem ger stöd till elever som en naturlig del i deras bemötande. Genom lärares naturliga bemötande för att stödja inkludering kan det vara svårt att identifiera hur specialpedagogiskt stöd skulle kunna utformas i fritidshemmets verksamhet. I denna studie ges exempel på hur lärare stödjer interaktion mellan elever utan att eleven identifieras som elev i behov av särskilt stöd. Det finns också exempel på elever som inte ges stöd till interaktion med kamrater och beskrivningar av hur lärare menar att elever vill vara ensamma, det vill säga förlägger ansvaret hos eleven. Från ett specialpedagogiskt perspektiv stannar jag upp vid det faktum att elever lämnas ensamma och inte får stöd även om de skulle behöva det. En anledning till att eleverna inte får stöd till interaktion skulle kunna vara att lärare agerar utifrån föreställningar om att vissa elever inte vill leka med kamraterna eller att de vill vara ensamma.

En annan anledning skulle kunna vara att lärare inte vill peka ut elever alternativt att lärare inte ser det vara möjligt ur ett organisatoriskt perspektiv att stanna upp och stödja interaktion och hjälpa elever in i kamratgemenskapen. Det stora elevantalet i fritidshemsgruppen kan vara ytterligare en orsak till att lärare inte stannar upp för att stödja lek och interaktion med elever (jfr Boström m.fl., 2015; Hjalmarsson & Odenbring, 2019).

Oviljan att peka ut elever skulle kunna relateras till lärares motstånd att se elevers behov av stöd av rädsla för att kategorisera elever eller för att ”tillskriva individen ett problem som skapats i miljön” (Westling Allodi, 2016, s. 21), vilket också kan höra samman med lärares förväntningar och förutfattade meningar. Ur specialpedagogiska perspektiv kan det vara avgörande för elevernas lärande och utveckling att fritidshemmet är den sociala arena som uppdraget beskriver. Westling Allodi (2010) betonar det sociala klimatet på skolan som viktigt för alla elever men extra viktigt för elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Lärare i fritidshem kan främja social inkludering genom att eleverna ges möjlighet att utifrån gemensamma intressen skapa vänskapsband (jfr Juvonen m.fl., 2019) men eleverna kan behöva hjälp att komma dit. Juvonen m.fl. (2019) menar också att det är viktigt att lärare är medvetna om olika vänskapsbands och grupperingars relationer inom och mellan grupperna. Likväl som att enskilda elever kan behöva stöd in i kamratgemenskapen kan grupper av elever behöva stöd när det gäller att ta andras perspektiv (jfr Brownslee m.fl., 2019).

I ett socialpedagogiskt perspektiv söker man efter en social ordning där människor är överens om de övergripande ramarna för det gemensamma och där de kan ringa in ett problem för att sedan söka efter en lösning (Cederlund & Berglund, 2017). Ur ett specialpedagogiskt perspektiv behövs kunskap och kompetens för att identifiera varje individs behov så att lärare kan erbjuda aktiviteter som stödjer elevers interaktion, något som kan vara en garant för att elever inkluderas i kamratgemenskapen (jfr Westlin Allodi 2016). Brownslee m.fl. (2022) konstaterar att lärare behöver diskutera och reflektera över vad som möjliggör eller begränsar elevers sociala inkludering. Specialpedagogiken kan därför utmana skolans ”vanliga” pedagogik genom att initiera en diskussion om de värden som utgör grund för social inkludering i hela skolans organisation.

Resultaten indikerar att lärare i fritidshem kan behöva skapa fler organiserade aktiviteter för att använda den fria tiden som en potential för social inkludering. Min tolkning av lärarnas ord och handlingar i denna studie är att de har möjlighet att utgå från elevgruppens sammansättning och stödja elevers olikheter och behov, något som kan jämföras med ”vem” (Juvonen m.fl., 2019). En utmaning är dock ”hur” (Juvonen m.fl., 2019) det vill säga skolans organisation. Fritidshemmets stora elevgrupper och den skolorganisation som fritidshemmet är en del av kan försvåra arbetet med att se och stödja kamratgemenskaper. En väg framåt kan vara att ”tänka om” när det gäller

organisationen av den ”fria tiden”. Stanna upp och observera, för att identifiera och analysera den egna verksamhetens styrkor och svagheter i mötet med alla elever. Fokusera på processen, det som görs, och på alla elevers möjligheter att inkluderas snarare än att mäta resultat eller söka förklaringar i elevers brister/svagheter (jfr Ainscow, 2020). Föreliggande studie är ett exempel från fritidshemmets skolgård och vill bidra till en diskussion om potentialen att främja alla elevers sociala inkludering på fritidshemmets utomhusverksamhet så att ingen elev riskerar att exkluderas.

Begränsningar i studien

Detta är en observationsstudie genomförd på en skolas skolgård och det går inte att generalisera resultat från ett exempel. Studien uppmärksammar lärare i fritidshem och deras möjlighet att genom ord och handlingar främja social inkludering i fritidshemmets utomhusverksamheter utan att göra anspråk på generaliseringar till andra sammanhang, elevgrupper eller skolgårdar.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter* (1), 86-109. <http://dx.doi.org/10.24834/educare.2016.1.1071>
- Ackesjö, H., & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 15(1), 69-87. <http://dx.doi.org/10.58714/ul.v15i1.11230>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Allodi, M.W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207-235. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6>
- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser. I Vetenskaprådet rapportserie. *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*, 3-122. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:877682/FULLTEXT01.pdf>
- Basic, G., Lokareva, G. V., & Stadnichenko, N. V. (2021). Inclusive Educational Spaces and Social Pedagogical Recognition: Interaction-and Social-Pedagogy-

- Inspired Analysis of Space Dynamics in Compulsory, Upper-Secondary and Post-Secondary Education. *Education Sciences*, 11(11), 754.
<https://doi.org/10.3390/educsci11110754>
- Boström, L., Hörnell, A., & Frykland, M. (2015). Learning environments at leisure-time centres in Sweden: A comprehensive survey of staff perceptions. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5-23.
<http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19578>
- Boström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning environments in Swedish leisure-time centres:(In) equality, ‘schooling’, and lack of independence. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 125-145.
<http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24779>
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare-vetenskapliga skrifter*, (2), 107-131.
<http://dx.doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Broström, S. (2015). Fritidshemmet som arena för lärande. I T. Ankerstjerne (Red.). *Perspektiv på fritidshemspedagogik* (s. 91-110). Studentlitteratur.
- Brownlee, J. L., Bourke, T., Walker, S., & Ryan, M. (2022). What influences teachers’ support for children’s reasoning about social inclusion in primary school education classrooms? *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 155-173.
<http://dx.doi.org/10.1007/s13384-021-00434-y>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (tredje upplagan. ed.). Liber.
- Cederlund, C., & Berglund, S. A. (2017). *Socialpedagogik: pedagogiskt socialt arbete*. Liber.
- Cedersund, E., Eriksson, L., Ringsby Jansson, B., & Svensson, L. A. (2019). *Renässans för socialpedagogik?: En bok om socialpedagogisk bildning*. Studentlitteratur.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Dahl, M., & Karlsudd, P. (2015). Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century*, 68(1), 22-35.
<http://dx.doi.org/10.33225/pec/15.68.22>
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from Northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2), 165-182.
<https://doi.org/10.1177/1468017313477325>
- Eriksson, L., Nilsson, G., & Svensson, L. (2013). *Gemenskaper: socialpedagogiska perspektiv*. Daidalos.
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik-en forskningsöversikt*. Sveriges Kommuner och Landsting, Kommunförbundet Skåne. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1033918/fulltext01.pdf>

- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 89-99. <https://pedagogiskforskning.se/wp-content/uploads/2012/10/fischbein.pdf>
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager, (Red), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59-87). Gleerups Utbildning AB.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603110903165141>
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare*, 1, 64-85. <https://doi.org/10.24834/educare.2016.1.1070>
- Hippinen Ahlgren, A. (2021). *Lärare i fritidshems undervisningskunskap: undervisningshandlingar i interaktion mellan lärare och barn* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hjalmarsson, M. (2019). Fritidshemmet—en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag. *Kapet (elektronisk)*, 15(2), 11-23. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1379105/FULLTEXT01.pdf>
- Hjalmarsson, M., & Odenbring, Y. (2019). Compensating for unequal childhoods: practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*. 190(14), 2253–2263. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerups.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Holmberg, L., & Kane, E. (2020). Den tacksamma leken: Lek som retorisk resurs i svensk fritidshemsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 92-113. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Johansson, S. (2014). *Socialpedagogik* (1 uppl.). Liber
- Jonsson, K. (2018). *Socialt lärande - arbetet i fritidshemmet*. [Licentiatuppsats, Mälardalens universitet].
- Jonsson, K., & Lillvist, A. (2019). Promoting Social Learning in the Swedish Leisure Time Centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1571358>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

- Karlsudd, P. (2020). Looking for Special Education in the Swedish After-School Leisure Program Construction and Testing of an Analysis Model. *Education Sciences*, 10 (12), 359-390. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120359>
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lager, K. (2018). Leisure-time centres: social pedagogical tradition in educational practice. *Early Child Development and Care*. 189(12), 2005-2017. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1429425>
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). ” Jag har oftast ingen att leka med? ”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(02), 104-120. <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem-ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lundbäck, B., & Fälth, L. (2019). Leisure-time activities including children with special needs: A research overview. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.1108/IJL.S-02-2020-0006>
- Löfdahl, A. (2012). Barn-och barndomsforskning + god forskningssed = sant. I *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar: vänbok till Solveig Hägglund* (s. 96-108). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:509551/FULLTEXT01.pdf>
- Moloney, M., & Pope, J. (2020). Changes and challenges in school-age childcare in Copenhagen. *Education 3-13*, 48(1), 76-86. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2019.1575445>
- Perselli, A. K., & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 37(1), 63-79. <http://dx.doi.org/10.5324/barn.v37i1.3007>
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, (4. uppl). Liber.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, 10(10), 181-191. <http://dx.doi.org/10.7336/academicus.2014.10.12>
- Skolforskningsinstitutet. (2021). Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem [Elektronisk resurs]. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/12/Fritidshem.pdf>
- Skolinspektionen (2018) *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. (Dnr. 400-2016:207). Skolinspektionen.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2022). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, (SKOLFS 2022:334). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=10021>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Reviderad 2019). Skolverket.

SOU 2020:34 *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*.

<https://www.regeringen.se/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034/>

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningsred [Elektronisk resurs]. *Reviderad utgåva*.

https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A. L., Valenta, M., & Bunar, N. (2018). *Lek, läring og ikke-pedagogikk for alle*. Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge. NTNU Samfunnsforskning.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.

<https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D.

(2016). Guided play: Principles and practices. *Current directions in psychological science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Westling Allodi, M. (2016). Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt-en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd. *Specialpedagogiska institutionen*, Stockholms universitet.

http://www.specped.su.se/polopoly_fs/1.304388.1477565638!/menu/standard/file/Working_Paper_3_2016.pdf