



UMEÅ UNIVERSITET

# ”Elever som uppfattas tysta och osynliga glöms bort”

Hur fritidslärare anpassar fritidshemmets  
verksamhet för att på individ- och gruppnivå  
stödja elever som upplevs vara osynliga

Mirjam Bergner & Nipo Naing

Examensarbete, 15 hp

Grundlärarprogrammet - Fritidshem, 180 hp

Vt 2022

## Förord

Till att börja med önskar vi få uttrycka vår tacksamhet till våra två kloka och fantastiska handledare. Under resans gång har ni väglett oss, samt inspirerat, stimulerat och utmanat oss att kontinuerligt utveckla och förbättra vårt arbete. Tack, Gudrun Svedberg, för all din handledning under arbetets första hälft och tack, Anneli Nielsen, för den handledning du gett oss under den andra halvan. Vi vill tacka vår examinator och lektorer vid institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet. Vår uppskattning för ert engagemang, stöd och er uppmuntran är stor.

Tack, vår studiekamrat Emma Sträng, som vid två tillfällen granskat och opponerat på vårt arbete. Vi har burit med oss ditt stöd, samt dina insiktsfulla reflektioner och synpunkter på, samt idéer över hur vi kunnat utveckla och förbättra vårt arbete.

Vi önskar även ge vårt tack till de fritidslärare som gett av sin tid och sitt engagemang för att medverka i intervjuerna. Detta har gett upphov till att vi kunnat genomföra denna studie och haft ett brett och ändamålsenligt material att arbeta med. Tack för att ni delat med er av era tankar, erfarenheter och er strävan efter att kunna utforma fritidshemmets verksamhet så elever, vilka kan uppfattas som osynliga, kan tillägna sig en meningsfull fritid.

Slutligen vill vi även ge vårt stora tack till familj och vänner som burit oss och vårt arbete i sina tankar i vått och torrt. Tack för ert stöd och er uppmuntran.

Mirjam Bergner & Nipo Naing

## Sammanfattning

Denna studie fokuserar på dessa tysta elever som ofta osynliggörs inom fritidshemmets verksamhet, samtidigt som de ofta döljer sin osynlighet. Hur arbetar fritidshemmet för att stötta dem? Eftersom varje individ är unik undersöker studien även hur fritidspedagoger bemöter och stöttar elever med sociala svårigheter för att stärka deras sociala kompetenser och relationer, samt elevgruppen för att inkludera och delaktiggöra dessa elever i fritidsverksamheten. Resultatet av studien utgår från åtta kvalitativa semistrukturerade intervjuer med erfarna och utbildade fritidslärare. Den första av studiens slutsatser är att de beskrivningar som porträtteras i denna studies bakgrund och resultat gällande barn som uppfattas som och osynliga i stor utsträckning är återkommande och stämmer överens mellan olika författare och intervjuade fritidslärare. Detta påvisar att den osynlighet som skildras i studien är en vanlig problematik inom fritidshemmet. Men även att det, osynligheten till trots, finns en viss medvetenhet kring situationen dessa barn befinner sig i samt vilka svårigheter och utmaningar de möter inom fritidshemmet. Den andra slutsatsen är att det finns ett flertal åtgärder för hur fritidshemmet på individ- och gruppnivå kan stötta dessa elever men att det dock finns ett flertal omständigheter som för med sig att det är ett problemområde som ofta bortprioriteras.

**Nyckelord:** Inkludering, osynlighet, sociala kompetenser, sociala relationer, utanförskap.

## Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund.....	2
2.1 Centrala begrepp.....	2
2.1.1 Osynliga elever.....	2
2.1.2 Inkludering.....	3
2.1.3 Sociala kompetenser.....	3
2.1.4 Sociala relationer i fritidshemmet.....	3
2.2 Tidigare forskning och relevant litteratur.....	4
2.2.1 Fritidshemmets uppdrag.....	4
2.2.3 Litteratur om osynliga barn.....	5
2.2.4 En trygg och stimulerande lärmiljö.....	6
2.2.5 Fritidshemmet som en social arena.....	6
2.3 Teoretiska perspektiv.....	7
2.3.1 Praktikgemenskap och utanförskap.....	7
2.3.2 Symbolisk interaktionism.....	8
3. Metod.....	9
3.1 Datainsamlingsmetod.....	9
3.2 Urval.....	9
3.3 Genomförande.....	10
3.4 Analysmetod.....	11
3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	12
3.6 Etiska ställningstagande.....	12
3.7 Metoddiskussion.....	13
4. Resultat.....	14
4.1 Hur beskriver fritidslärare osynliga elever?.....	14
4.1.1 Rädsla och osäkerhet.....	14
4.1.2 Gå undan och vara för sig själv.....	15
4.1.3 Söker mindre uppmärksamhet.....	16
4.1.4 Utanförskap och sociala svårigheter.....	16
4.2 Hur arbetar fritidslärare på individnivå?.....	17
4.2.1 Stärka relationen mellan fritidspersonal och osynliga elever.....	17
4.2.2 Tillämpa sociala hjälpmedel och verktyg.....	17
4.2.3 Anpassa gruppstorlekar och lärmiljöer.....	19
4.2.4 Främja trygga grupper och elevsammansättningar.....	19
4.2.5 Synliggöra osynliga elever och stärka deras självkänsla.....	20

4.2.6 Ledarstyrda aktiviteter.....	21
4.3 Hur arbetar fritidslärare på gruppnivå? .....	21
4.3.1 Gemenskap, inkludering och uteslutning .....	21
4.3.2 Pedagogiska strategier .....	22
4.3.3 Hinder och utmaningar .....	23
4.3.4 Förbättrings- och utvecklingsområden .....	24
5. Analys och diskussion .....	24
5.1 Beskrivning av osynliga elever .....	25
5.2 Hur arbetar fritidslärare för utveckling av elevers sociala relationer? .....	25
5.2.1 Att synliggöra alla elever .....	25
5.2.2 Personal och elevantal .....	26
5.2.3 Exkludering .....	27
5.2.4 Relationen mellan pedagoger och osynliga elever .....	27
5.3 Hur arbetar fritidslärare på gruppnivå för inkludering av osynliga elever? .....	28
5.3.1 Frivillig eller ofrivillig osynlighet .....	28
5.3.2 Ledarstyrda gruppaktiviteter .....	29
5.3.3 Hinder och utmaningar för att skapa inkluderade lärmiljöer .....	30
5.4 Analys av de teoretiska begreppen .....	30
5.4.1 Praktikgemenskap .....	30
5.4.2 Symbolisk interaktionism.....	31
6. Slutsatser .....	32
6.1 Återkommande och överensstämmande beskrivningar.....	33
6.2 Ett icke-prioriterat problemområde .....	33
6.3 Vidare forskning.....	34
7. Litteraturlista .....	35
Bilaga 1 .....	37
Bilaga 2 .....	38

## 1. Inledning

I skollagen (SFS 2010:800, kap. 3 §2, kap. 14 §2), samt under syftet för fritidshemmet i *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2019) står det att elevernas utveckling och lärande ska stimuleras av undervisningen i fritidshemmet, att fritiden eleverna erbjuds ska vara meningsfull, samt att samtliga barns individuella behov och förutsättningar ska tas hänsyn till. Fortsättningsvis framgår att elever ska ges goda förutsättningar att kunna vistas i en lär- och arbetsmiljö som främjas av god gemenskap där var och en av dem blir sedda och respekterade för den de är. Fritidshemmet ska, enligt läroplanen, dessutom arbeta för att ingen elev ska känna sig ensam och vara i utanförskap, utan istället uppleva tillhörighet och inkludering (Skolverket, 2019). Vår sammanfattande tolkning av detta blir därmed att fritidshemmet ska verka för alla elevers välmående och lärandeutveckling. Oavsett vilka förmågor och kunskaper dessa elever besitter, oavsett hur eleverna själva utformar sin tid på fritidshemmet och sina relationer med andra barn och vuxna i skolan, fritidshemmet och hemmet, ska de följaktligen räknas in i detta.

I samband med de perioder vi har haft verksamhetsförlagd undervisning i olika fritidshem har vi uppmärksammat att det, inom de elevgrupper vi träffat, finns elever som tar liten plats, flyter med i olika sammanhang utan att utmärka sig och som ofta hamnar i utanförskap. Elvstrand och Lago (2019) och Lund (2006) benämner dessa elever som "osynliga elever". Termen "osynliga elever" kommer av att dessa elever riskeras att i sociala och undervisningssammanhang osynliggöras och att nästintill glömmas bort i skuggan av andra barn vilka i större utsträckning påkallar fritidspersonalens uppmärksamhet. Osynliga elever beskrivs ofta ha svårigheter att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer, något som parallellt kan missgynna dessa elevers förutsättningar att synliggöras och att göras delaktiga i gemenskapen på fritidshemmet (Elvstrand & Lago, 2019; Lund 2006). I den här studien kommer vi använda oss av "osynliga elever"<sup>1</sup> som ett samlingsbegrepp för de elever som osynliggörs i fritidshemmet. Utöver vår verksamhetsförlagda utbildning har vi båda personliga erfarenheter av problemområdet från våra egna skolgångar. En av oss bär med sig upplevelsen och erfarenheten av att ha varit en osynlig elev, medan den andra av oss har upplevelser och erfarenheter av att under skolgången ha kommit i kontakt med elever och situationer där dessa företeelser har förekommit.

Med det här arbetet vill vi skapa kunskaper om, och i sådana fall hur, fritidslärare kan stötta osynliga elever att inkluderas i elevgruppen, samt stimulera och utveckla dessa elevers sociala relationer och sociala kompetenser. Vårt mål är även att bygga upp och stärka kunskaper kring hur dessa elever kan uppmärksammas på ett sätt som är uppbyggande för dem och deras lärandeutveckling, samt vilka verktyg fritidslärare kan bruka för att det osynliga ska kunna göras synligt.

---

<sup>1</sup> Mer om vad vi syftar på när vi skriver om osynliga elever går att läsa under avsnittet Centrala begrepp.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att öka kunskapen om hur fritidslärare beskriver att de arbetar för att på grupp- och individnivå anpassa fritidshemsverksamheten och stödja de elever som uppfattas vara osynliga.

- Hur beskriver fritidslärare osynliga elever?
- Hur beskriver fritidslärare att de på individnivå arbetar för att ge osynliga elever förutsättningar att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer?
- Hur beskriver fritidslärare att de på gruppnivå arbetar för att inkludera osynliga elever i elevgruppen?

## 2. Bakgrund

I detta kapitel beskrivs inledningsvis hur centrala begrepp för studien ska förstås i föreliggande arbete. Därefter behandlas tidigare forskning och litteratur som är relevant för detta arbete. Avslutningsvis redogörs för två teoretiska perspektiv som används för att analysera studiens resultat.

### 2.1 Centrala begrepp

I denna studie förekommer ett antal centrala begrepp. I detta avsnitt redogörs för hur de tolkas och används i detta arbete. Inledningsvis skildras begreppet osynliga elever. Därefter inkludering, sociala kompetenser och avslutningsvis sociala relationer i fritidshemmet.

#### 2.1.1 Osynliga elever

Ett av de viktigaste begreppen i den här studien är osynliga elever. Enligt Lund (2006) att det är fråga om inagerande elever som ofta står för sig själva och sällan tar egna initiativ, även när någon kommer fram och försöker få kontakt. Osynliga elever deltar mer sällan i olika lekar och andra gruppaktiviteter än andra barn (Elvstrand & Lago, 2019; Lund, 2006). Elvstrand och Lago (2019) förklarar att det är det vanligt förekommande att osynliga elever hamnar i utanförskap och att de ofta döljer sitt utanförskap och söker strategier som kan få dem att se ut att vara sysselsatta med annat eller delaktiga i gruppaktiviteter även om de mer står bredvid aktiviteter snarare än att medverka i dem. Något författarna menar kan få följden att eleverna i fråga under längre tider rör sig inom fritidshemsmiljön utan att interagera eller bli tilltalade av vare sig fritidspersonalen eller andra elever.

I läroplanen står det att fritidshemmet ska främja elevers behov av trygghet och delaktighet i elevgruppen och med personalen (Skolverket, 2019). För att vi, i denna studie, ska kunna ta avstamp i detta är det relevant att lyfta hur det kommer sig att begreppet osynliga elever kommer att tillämpas. Vi är medvetna om och vill understryka att alla elever är unika individer. Med det vill vi lägga tonvikt på att vi, när vi i den här studien talar om "osynliga" elever, inte vill sätta etikett på dessa elever utan istället fokusera på hur förhåller sig till och arbetar för att stötta elever som befinner sig i en situation där de antingen kommit eller riskeras att osynliggöras inom fritidshemmet verksamhet. Enligt Greene (2011) är det stor skillnad på om en pedagog försöker koncentrera uppmärksamheten på elevers styrkor jämfört

med att fokusera på det som uppfattas vara problematiska beteenden. Att fokusera på elevers brister och svårigheter ökar risken för att de betraktas och stämplas som ett problem. Något som i längden sällan främjar elevernas lärande och utveckling.

### 2.1.2 Inkludering

Ett annat centralt begrepp i studien är inkludering. Enligt Nilholm (2019) innebär inkludering i skolvärlden att inga elever ska känna utanförskap eller vara ensamma. Eleverna ska få möjlighet att utvecklas i skolan och på fritidshemmet och vara trygga, samtidigt som de får ett trevligt bemötande av både kamratgruppen och pedagoger. Den här studien kommer behandla inkludering som en social gemenskap, vilket enligt Nilholm (2019) innebär att alla elever har en god relation med klasskamrater och lärare, där det finns en klassgemenskap, samt ”vi-känsla” som alla är en del av. Utformandet av klassrumsmiljön ska kunna skapa goda förutsättningar för en inkluderande lärmiljö. Studien kommer även att handla om hur olika aktiviteter och anpassningar i fritidshemmet kan ge bättre förutsättningar för ett ökat deltagande i sociala sammanhang och i undervisningen.

### 2.1.3 Sociala kompetenser

Sociala kompetenser är ett tredje centralt begrepp i studien. I läroplanen står det att elever i fritidshemmet ska ges möjlighet att utveckla sin sociala kompetens i samspel med andra elever (Skolverket, 2019). Elvstrand och Lago (2019) talar om att sociala kompetenser ofta bedöms vara relevanta för de lärdomar och färdigheter elever inom fritidshemmet har och utvecklar. Enligt Haglund och Perselli (2022) är sociala kompetenser även ett återkommande mål i fritidshemmets planerade undervisning. Jonsson (2021) menar att det finns ett värde med att redan från tidig ålder grundlägga elevers relationella förmågor eftersom socialt lärande, oavsett ålder, är en utmaning för elever varpå dessa behöver stöd från pedagogerna att konstruktivt kunna hantera och utveckla sociala kompetenser. I denna studie behandlas sociala kompetenser som en övergripande definition över de förmågor elever i linje med läroplanen (Skolverket, 2019) ska utveckla i fritidshemmet.

### 2.1.4 Sociala relationer i fritidshemmet

För att förstå osynliga elevers situation på fritidshemmet är begreppet sociala relationer viktigt att förhålla sig till. Elvstrand och Lago (2019) uppger att fritidshemmet kan beskrivas som en social och pedagogisk arena vilken kännetecknas av former som är frivilliga och elevinitierade. Detta innebär att elever ges omfattande möjligheter att på egen hand skapa och forma sociala relationer. En sådan variant av relationsskapande kan utveckla elevernas förmåga att självständigt hantera relationer, samt stärka deras självförtroende och självkänsla. Samtidigt behöver det finnas en medvetenhet om att det finns en ständig risk att ett mer självständigt relationsskapande för eleverna kan få negativa följder såsom exkludering och utanförskap. När Elvstrand och Lago (2019) ställt frågan till elever vad de anser är viktigt på fritidshem har eleverna bland annat poängterat vikten av att få leka och att få ha goda relationer med andra elever vilket i ljuset av fritidshemmets uppdrag att behandla sociala relationer visar på ämnets angelägenhet. I läroplanen framgår det att lärandet i fritidshemmet ska i hög grad utgå från grupporienterade arbetsformer (Skolverket, 2019).

Kommentarmaterialet för fritidshemmets kapitel i läroplanen förtydligar att det handlar om en

social utveckling och ett socialt lärande på individ- lika väl som gruppnivå och hur gruppen på olika sätt kan användas som resurs för att uppnå ett utvecklat lärande (Skolverket, 2016). Exempelvis kan ett grupporienterat arbete ge goda förutsättningar för att utveckla kunskapen och förmågan att samarbeta, samt att hantera konflikter, vilket i sin tur kan öka förståelsen för demokratiska arbetsformer och processer. När sociala relationer beskrivs i den här studien syftar vi på elevers relationer till andra människor, däribland andra elever och personalen inom skolan och fritidshemmet, med vilka läroplanen (Skolverket, 2019) uttrycker att elever i fritidshemmet ska ges möjlighet utveckla positiva relationer.

## 2.2 Tidigare forskning och relevant litteratur

I denna del av studien skildras tidigare forskning och relevant litteratur utifrån studiens syfte. Inledningsvis redogörs för läroplanens förklaring av fritidshemmets uppdrag för att ge en grundläggande uppfattning om vad det är personalen inom fritidshemmets verksamhet ska arbeta med och sträva efter att åstadkomma (Skolverket, 2019). Därefter framställs olika förhållanden vilka beskrivs kunna påverka osynliga elevers lärmiljö, samt deras förutsättningar för att utveckla sitt lärande och tillägna sig en meningsfull fritid.

### 2.2.1 Fritidshemmets uppdrag

Enligt läroplanen är fritidshemmets uppdrag att utveckla elevers lärande, samt erbjuda en meningsfull fritid utifrån elevernas varierande behov och intressen där de uppmuntras till nya upptäckter (Skolverket, 2019). Vidare ska elever delta i aktiviteter, socialisera för att ha en gemenskap, kamratskap och trygghet i elevgruppen. Dessutom ingår det i fritidshemmets uppdrag att skapa och upprätthålla en trygg och inkluderande lärmiljö där elever inte ska känna sig ensamma och uppleva utanförskap. Läroplanen framhåller även att eleverna ska känna trygghet och tillhörighet och få ett trevligt bemötande av både kamratgruppen och personalen (Skolverket, 2019). Skolinspektionens (2010) rapport som granskar kvaliteten i fritidshem beskriver att fritidshemmet ska stödja elevers fysiska, sociala, emotionella och intellektuella utveckling samt att utveckla kunskaper och förmågor om hur de ska interagera med andra och ta ansvar.

### 2.2.2 Frivillighet i fritidshemmet

I jämförelse med den obligatoriska skolan uttrycker läroplanen (Skolverket, 2019) att elever i fritidshemmet ska göras delaktiga och erbjudas stort inflytande över verksamheten. I skollagen framgår det att fritidshemmet ska erbjuda elever en fritid som är meningsfull och att deltagande i verksamheten är frivillig (SFS 2010:800, kap. 14 2§). Haglund och Perselli (2022) understryker i sin vetenskapliga artikel, där de analyserar förutsättningar för undervisning i fritidshemmet, att fritidshemmets undervisning därmed ska präglas av elevernas fria tid och fria vilja. I den planerade undervisningen praktiseras detta ofta i form av att eleverna erbjuds välja mellan planerade aktiviteter som tar utgångspunkt i elevernas intressen. I en artikel undersöker Elvstrand (2015) elevers erfarenheter av att göras delaktiga i skolan. I linje med Haglund och Perselli (2022) menar hon att eftersom fritidshemmets verksamhet präglas av elevers möjlighet till delaktighet och inflytande medför det att fritidshemmet kan betraktas som en demokratisk arena vilken, genom att ge elever ansvar,

delaktighet och inflytande, kan ge elever utrymme att utveckla tilltro till sig själva. Enligt läroplanen innefattar detta även elevers förmåga att samarbeta med andra (Skolverket, 2019).

En friare form på exempelvis raster och fritidshemmets verksamhetstid ger elever ett mer omfattande handlingsutrymme för ett mer självständigt agerande. I en artikel som undersöker social exkludering i fritidshemmet, konstaterar emellertid Elvstrand och Lago (2019), att den friare formen och det ökade handlingsutrymmet också innebär en ökad risk för en del elever att marginaliseras. När författarna undersökt omständigheter som kan orsaka osynliggörandet av vissa elever visar resultatet att en bidragande faktor är en alltför hög grad av fria aktiviteter samt frivillighet att delta i dessa. Författarna anser att det är viktigt att innebörden av den så kallade "friheten" problematiseras i ljuset av de svårigheter det kan innebära för elever som hämmas av att i alltför stor utsträckning själva ansvara över det egna deltagandet i fria aktiviteter. En åtgärd för att stötta dessa elever skulle kunna vara att även erbjuda ledarstyrda aktiviteter (Elvstrand & Lago, 2019).

### 2.2.3 Litteratur om osynliga barn

I en bok som handlar om inagerande beteenden hos barn och unga, uttrycker Lund (2009) att elever som uppfattas som osynliga ofta visar på inagerande beteenden. Hon förtäljer att ett sådant beteende är vanligt förekommande bland barn och att det nästan förekommer i lika stor utsträckning som utagerande beteenden. Vidare framgår att dessa barn ofta uppvisar beteenden som till exempel kan yttra sig i att de är tysta, blyga, tillbakadragna, nedstämda, samt undvikande. Det kan även ta sig uttryck i att de ofta är passiva på lektionerna och ensamma när det är rast. Till synes finns det flera faktorer som ryms i ett inagerande beteende. Allt från olika uttryck, kännetecken och termer till diagnoser av olika slag. När det är fråga om inagerande beteenden hos elever finns det dock vissa omständigheter som gäller i samtliga fall, nämligen att beteendet ska vara av en viss omfattning, ha en viss varaktighet, samt att den:

1. bryter mot det beteende som är förväntat,
2. hämmar den individuella kompetens- och lärandeutvecklingen,
3. hämmar ett konstruktivt samspel med andra.

Eftersom dessa omständigheter tenderar att försvåra inagerande elevers utveckling av lärande och kompetenser, samt god samverkan med andra, har beteendet kommit att problematiseras (Lund, 2009). Inte minst i ljuset av att läroplanen tydligt uttrycker att fritidshemmet har i uppdrag att främja elevers möjligheter att utveckla sitt lärande och sina kompetenser och det i samverkan med andra barn och vuxna (Skolverket, 2019). Enligt läroplanen ska eleverna självständigt kunna skapa och upprätta sociala relationer med andra (Skolverket, 2019). Som Elvstrand och Lago (2019) påpekar erfordrar detta dock att eleverna kan ta initiativ att interagera med andra och delta i fria grupplekar och aktiviteter. Detta kan bli en stor utmaning för de elever som ofta tar litet utrymme, sällan deltar i gruppaktiviteter och har svårigheter att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer. Därav är det vanligt att elever som uppfattas som osynliga och inagerande upplever och/eller hamnar i utanförskap (Elvstrand &

Lago, 2019).

I en bok som handlar om barns lek ger Folkman och Svedin (2003) förslag på hur personalen kan stödja elever som befinner sig i utanförskap och har svårt att ta sig in i en gemenskap. Författarna skriver att utanförskapet kan påverka barnens sociala ställning genom att de betraktas ha en låg status i elevgruppen. Elevgruppen kan uppfatta att dessa barn inte är delaktiga i lekarna och störa sig på dem. Omständigheter som i sin tur kan komma att än mer försvåra ett skapande och upprätthållande av kamratrelationer för elever som befinner sig i utanförskap (Folkman & Svedin, 2008).

#### 2.2.4 En trygg och stimulerande lärmiljö

I en vetenskaplig artikel där fritidslärares erfarenheter och beskrivningar av fritidshemmets verksamhet och uppdrag i relation till skolorganisationen studeras, påvisar Falkner och Ludvigsson (2019) att fritidslärare uppfattar uppdraget rörande att skapa trygghet på fritidshemmet som centralt i deras profession. Fritidslärarna i Falkner och Ludvigssons studie vidareutvecklar hur en dylik lärmiljö kan skapas genom ett antal centrala faktorer; ett tydligt ledarskap där fritidspersonalen är väl inarbetade med varandra och tillämpar ett likartat förhållningssätt, att verksamheten är välorganiserade samt att närvarande vuxna finns tillgängliga för att skapa och upprätthålla goda relationer mellan eleverna, lärare och elever, samt mellan lärare och barnens vårdnadshavare (Falkner & Ludvigsson, 2019).

När det är fråga om barn som har svårt att interagera, ta sig in i en social gemenskap och befinner sig i utanförskap ger Folkman och Svedin (2003) förslag om att personal kan hjälpa dessa barn. Ett exempel berör situationen med barn som lätt fastnar i känslan av att inte kunna och att inte duga. För deras självkänsla är det stor skillnad mellan upplevelsen av att vara den som kan jämfört med upplevelsen av att vara den som inte kan. För att stärka barns självkänsla bör vuxna och pedagoger ställa lagom höga krav och positiva förväntningar samtidigt som de ska bekräfta barnens kompetens för att stärka deras självbild. Att berömma säga till elever: *“Du kan”*, betyder mycket för att barn ska kunna tillägna sig en mer positiv självbild och så småningom kunna säga till själva att: *“Jag kan”* (Folkman & Svedin, 2003).

#### 2.2.5 Fritidshemmet som en social arena

Elvstrand och Lago (2019) belyser att många elever, främst mellan 6–9 år, spenderar mycket tid i fritidshemmets verksamhet, vilket fått följden att fritidshemmet generellt sett har stor betydelse för dessa elevers vardag. De framhåller att det är viktigt för barn att känna tillhörighet i en kamratgrupp vilket innebär att det är väsentligt att behandla och utveckla sociala relationer i verksamheter såsom fritidshemmet. Elever i fritidshemmet har stora möjligheter att på egen hand skapa och upprätthålla relationer. På så sätt finns det möjlighet för barn att inom fritidshemmet ha inflytande över de relationer som skapas. Samtidigt innebär detta även en parallell sårbarhet eftersom det ökar risken för misslyckade relationer som kan resultera i utsatthet (Elvstrand & Lago, 2019).

Kommentarmaterialet för läroplanens kapitel om fritidshemmet understryker att elevers utveckling påverkas av gruppen, inom vilken både sociala värden och normer kan komma att prövas och utformas (Skolverket, 2016). Likväl som att en elevgrupp kan vara en arena för social gemenskap, inlärning och utveckling, kan det vara en instans inom vilken det kan förekomma destruktiva missförstånd, konflikter och svårigheter att samverka. Hur eleverna som individuella individer lär sig hantera dessa olägenheter beskrivs som avgörande för hur konflikterna utvecklas. Eftersom det inom fritidshemmet ska finnas utrymme att ta tillvara på de resonemang och situationer som uppstår bland eleverna ska varje enskild elev, samt gruppen gemensamt ges stöttning och förutsättningar att utveckla sociala kompetenser såsom att konstruktivt hantera och lösa konflikter. Något som i längden även kan främja elevernas kamratrelationer (Skolverket, 2016).

I Aspelins (2015) artikel behandlar han lärares relationskompetens utifrån sociala och mellanmänniska relationer. Han förklarar att relationskompetens är förmåga att bygga relationer med elever och andra på ett respektfullt och förtroendeingivande sätt samt att agera empatiskt, ansvarsfullt och med självinsikt. Dessutom innefattar relationskompetens också ledarkompetens och didaktisk kompetens som är viktiga i lärarprofessionen. Författaren påpekar att det sociala perspektivet, som utgör en lärares relationskompetens, syftar på förmågan att hantera olika slags relationer. Det finns även ett "mellanmänniskt" perspektiv, vilket beskriver lärares relationskompetens för att bygga relationer med och mellan elever. Kompetensen att kunna hantera sociala relationer som ett förhållningssätt i mellanmänniska relationer är nödvändiga inslag i lärarprofessionalism (Aspelin, 2015).

I sin doktorsavhandling genomför Andishmand (2017) en etnografisk studie av socioekonomiskt skilda områden i fritidshemmet. Gällande fritidshemmet som en social arena belyser hon att storleken på elevgrupper kommit att få betydelse för fritidspersonalens relationsskapande. Nämligen att förhållanden där alltför stora barngrupper kombineras med alltför få pedagoger kan hämma pedagogernas förutsättningar att skapa goda sociala relationer med både elever och deras vårdnadshavare. Vidare framhålls att brist på personal och minskad kvalitetstid med barnen ökar risken för att personalen inte kan utforma aktiviteter utifrån elevernas intresse, samt att eleverna inte får den bekräftelse och uppmärksamhet de behöver och pedagoger önskar kunna ge. Att, som pedagog, bedriva verksamhet med en elevgrupp som inte är för stor uppges även ha en positiv påverkan på elevers engagemang i fritidshemmet, samt tilliten till pedagogerna i fråga (Andishmand, 2017).

## 2.3 Teoretiska perspektiv

I den här delen presenteras två teoretiska perspektiv som är relevanta för denna studie: *praktikgemenskap* och *symbolisk interaktionism*. Avsnittet kommer först beskriva perspektiven och sedan redogöra för hur de kommit att tillämpas i denna studie.

### 2.3.1 Praktikgemenskap och utanförskap

Dahl (2011) skriver att en allians kan bildas runt en fråga eller en gemensam aktivitet. Deltagare inom alliansen vill värna och skydda alliansen, vilket kan skapa utanförskap för de som är utanför alliansen. För att förstå barns sociala liv på fritidshemmet används begreppet

*community of practice* som har fått den svenska översättningen *praktikgemenskaper*. Enligt Dahl (2011; 2014) är praktikgemenskapen något utöver en grupp och rör människors meningsskapande i vardagen. Praktikgemenskaper likställs med små minisamhällen där olika allianser mellan barnen kontinuerligt skapas med gemensamma intressen som grund, kortvariga och långvariga, könsbestämda eller blandat beroende på vilken praktikgemenskap som innefattas av gruppen (Dahl, 2011). Dessa kan vara gränsöverskridande med gemensamma intressen som broar. Allianser styrs av de som självutnämnt, eller av andra, tilldelats ledarrollen. Ett barn kan förhandla sig in i en allians vilket även kan ge andra barn möjlighet att få vara med men också medföra att någon utesluts. Några barn/elever kan agera förhandlare mellan olika praktikgemenskaper och öppna upp de gränser som är upprättade mellan praktikgemenskaperna. I samspel med andra skapas det enligt Dahl (2014) utrymme för interaktion. För att skydda det egna interaktionsutrymmet är det förekommande att individer utövar en exkluderingsstrategi som tar sig uttryck i att exkludera andra individer. Vidare förklarar hon att det är en ständigt pågående process för barn att hitta strategier för att stärka och försvara sin position i en grupp, samt att, om det är önskvärt, skapa möjligheter att kunna beträda andras gemenskaper. Oavsett ålder beskrivs detta som en realitet i barns verklighet. Förutom ålder finns det ett flertal andra kriterier, däribland kön, erfarenheter och kunskaper som påverkar och får betydelse för vilka strategier som tillämpas och vilka konsekvenser ett utövande kan resultera i (Dahl 2014).

Dahl (2011) understryker vikten av att lärare under inga omständigheter får normalisera uteslutande handlingar, inte minst eftersom dessa kan leda till kränkning, diskriminering och mobbning. Det beskrivs vara en utmaning för fritidspersonalen att hitta flexibla lösningar när det inte är möjligt att i alla situationer förutse vad som kan hända när pedagoger arbetar och/eller förhandlar i barns olika praktikgemenskaper (Dahl, 2014).

I denna undersökning används praktikgemenskap för att belysa hur fritidslärare uppfattar elevers sociala relationer i skolan och fritidshemmet utifrån praktikgemenskaper och utanförskap. Perspektivet kommer att användas och tolkas i relation till delar av resultatet i analyskapitlet.

### 2.3.2 Symbolisk interaktionism

Levin och Trost (2014) menar att människan inte föds social utan att socialitet är något som skapas och successivt utvecklas under vår livsgång. De förklarar att symbolisk interaktionism är ett perspektiv och ett utgångsläge för att analysera den sociala verkligheten. Perspektivet är ett verktyg för att dels analysera och bygga upp en vidare förståelse av de grupper och det samhälle vi utforskar och lever i. Dels för att analysera och skapa kunskap om en socialisationsprocess över människans stegvisa sociala utveckling under vilken hon skolas in i och lär sig hur hon ska bete sig. Också hur hon beter sig i olika situationer och under olika förhållanden. Med andra ord är symbolisk interaktionism ett synsätt på hur vi studerar, tolkar och kan förstå sociala beteenden, samt individen och gruppen som delar av ett samhälle (Levin & Trost, 2014). Elvstrand och Lago (2019) betonar att det även handlar om att tolka socialt samspel där individers tolkningar och ageranden skildras som något tätt sammanvävt i en ömsesidig beroendeställning till varandra. Således utvecklar eleverna lärdomar om

kamratskap, samt tillägnar sig erfarenheter av exkludering och inkludering i det sociala samspelet med andra. Den enskilda individen betraktas som en aktiv aktör vilken genom sitt agerande influerar den sociala samverkansprocessen. Enligt symbolisk interaktionism får därmed individens förståelse och tolkning av sociala situationer betydelse för hur den uppfattar sin möjlighet att hantera interaktioner och andra sociala sammanhang såsom att skapa och upprätthålla relationer i skola och fritidshem. Vilken uppfattning andra har om en och vilken statusposition en har beskrivits som relevanta för den sociala identiteten. Eftersom en individs sociala identitet skapas i samverkan med andra kommer den följaktligen också att präglas av att vara dynamisk och i ständig förändring (Elvstrand & Lago, 2019; Levin & Trost, 2014).

I den här undersökningen har symbolisk interaktionism haft funktionen att frambringa en djupare kunskap om socialiseringsprocesser och fritidslärares uppfattningar av enskilda elever som en del av ett större sammanhang i elevgruppen. Perspektivet kommer även att användas i analyskapitlet där delar av resultatet tolkas i relation till symbolisk interaktionism.

### 3. Metod

I det här kapitlet presenteras och motiveras de metoder som tillämpades vid insamlingen av information. Kapitlet innehåller en beskrivning av datainsamlingsmetoder, urval av informanter, genomförande, analysmetod, trovärdighet och tillförlitlighet, etiska ställningstaganden samt avslutningsvis en metoddiskussion.

#### 3.1 Datainsamlingsmetod

Då avsikten med denna studie är att öka kunskapen om hur fritidslärare beskriver deras arbete med att anpassa fritidshemmet och stödja osynliga elever på individ- och gruppnivå används en kvalitativ metod. Den kvalitativa metoden som använts i studien är forskningsintervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är den kvalitativa forskningsintervjun en datainsamlingsmetod för att genom samtal på ett direkt plan få en översikt över informanternas personliga upplevelser och erfarenheter. Således är en kvalitativ forskningsintervju ett bra val för att frambringa de kunskaper vi vill komma åt. I denna studie har semistrukturerade intervjuer genomförts. Bryman (2018) förklarar att en semistrukturerad intervju innebär att specifika teman ska beröras och att intervjupersoner, i och med detta, har stor frihet att utforma svaren på sina egna sätt. Samt att de frågor som finns i intervjuguiden inte nödvändigtvis måste följa en bestämd ordning där följdfrågor kan ställas om intervjuaren anknyter till eller vill fördjupa sig i något intervjupersonen sagt.

#### 3.2 Urval

I denna studie intervjuas åtta fritidslärare från fem olika fritidshem från olika stadsdelar och tätorter i en kommun. För att få en bredd av upplevelser och uppfattningar var planen från början att intervju informanter från olika fritidshem, med olika erfarenheter och som arbetar med olika åldrar på eleverna (jfr. Johansson & Svedner, 2010). På grund av tidsbrist och att flera av de fritidshem som kontaktades tackade nej till att delta eller helt enkelt inte gav någon återkoppling togs beslutet att genomföra intervjuer med tre fritidslärare som erbjöd sig att

medverka i intervjun även om de var verksamma på samma skola som andra informanter. I två fall handlade det om fritidslärare från två olika fritidshemsavdelningar och med olika åldrar och i ett fall arbetade informanten på samma avdelning som en annan fritidslärare vi intervjuat. Informanterna är alla utbildade fritidslärare eller fritidspedagoger. För enkelhetens skull och för att undvika att de informanter som är utbildade fritidspedagoger blandas ihop med även utbildade inom fritidshemspersonalen kommer både utbildade fritidslärare och fritidspedagoger att, i den här studien, benämnas fritidslärare. Dessa fritidslärare har mellan 2 och 37 års arbetserfarenhet inom fritidshemmet. Informanter i studien benämns enbart med fiktiva namn: Anna, Bertil, Dalia, Isak, Ivar, Linnea, Olof och Östen.

### 3.3 Genomförande

Till en början utformades en intervjuguide (se bilaga 2) med huvudsakliga intervjufrågor. Vi använde oss även av följdfrågor som inte fanns med i intervjuguiden eftersom de successivt utformades i takt med att de individuella intervjuerna fortgick. Bryman (2018) stärker upp tillämpandet av följdfrågor i semistrukturerade intervjuer genom att poängtera att följdfrågor kan öppna upp möjligheten för informanter att ges större svarsfrihet. Intervjufrågorna utgick från studiens forskningsfrågor och intervjuguiden användes som stöd för oss intervjuare. Ett missivbrev utformades och innehöll information om studiens syfte, hur studien och intervjun skulle gå till, samt vilka forskningsetiska principer vi skulle förhålla oss till i intervjun och genom hela arbetet. Därefter kontaktades fritidslärare från olika fritidshem. Efter att ha mottagit intresseanmälningar från de utvalda informanterna att delta i arbetet skickades missivbrevet ut till informanterna via mejl varefter vi fick erhålla informanternas deltagarsamtycke. Datum och tider för intervjuerna anpassades efter informanternas föreslagna tider för att underlätta för deras deltagande.

I missivbreven angavs tidsramen att intervjuerna skulle pågå i 30–45 minuter. Då flertalet informanter i början av intervjuerna dock berättade att de hade möjlighet medverka under en längre tid kom intervjuerna att i slutändan vara mellan 30–60 minuter.

Vi har båda två deltagit under samtliga intervjuer där vi ansvarat för att ställa intervjufrågor och följdfrågor till varsin hälft av informanterna. Det har inneburit att vi vid intervjutillfällena haft fortlöpande möjlighet att stötta varandra i utformandet av följdfrågor för att få en ökad kunskap om fritidslärarnas olika erfarenheter. Vi delade också upp vem som hade huvudansvaret för att transkribera de olika insamlade intervjumaterialen, transkriberade varsin hälft och har sedan läst igenom och vid behov korrigerat varandras transkriberingar. Därmed har båda två kunnat tillägna sig en god insikt i samtliga intervjusvar.

Intervjuerna genomfördes genom den digitala videokommunikationstjänsten “Zoom”. Vi inledde med att presentera oss, gå igenom tidsramar, vilka forskningsetiska principer vi hade att förhålla oss till under intervjun och genom arbetet gång, samt en kort beskrivning av vad det var vi åsyftade med osynliga elever. Vidare frågade vi om informanterna gick med på att intervjufrågorna och intervjusvaren spelades in. Därefter ställdes övergripande frågor för att få en större kännedom om och inblick i fritidslärarnas yrkesbakgrund. Sedan ställde vi de intervjufrågor som utformats i intervjuguiden (se bilaga 2) med följdfrågor när vi upplevde att

det fanns behov av detta för ett förtydligande eller en vidare beskrivning i intervjuvaren. Avslutningsvis tackade vi informanterna för deras medverkan.

Intervjuerna spelade in genom Zooms inspelningsverktyg och även via våra privata mobiltelefoner som backup för att inte gå miste om något intervjumaterial ifall det skulle uppstå en situation där Zoom-inspelningen skulle misslyckades med att laddas upp. Bryman (2018) lyfter fram att ljudinspelningar är viktigt inom kvalitativa undersökningar för att fånga intervjupersonernas svar i deras egna ord.

Intervjun transkriberades, det vill säga att ljud transformerades till text, för att visualisera intervjumaterialet och på så sätt underlätta en bearbetning och sammanställning av resultatet från den insamlade empirin. Transkribering underlättar en noggrann analys av vad människor har sagt och hjälper intervjuare att komma ihåg det som skildrats under intervjuerna och annars riskeras att glömma bort, dessutom kan ett större fokus läggas på intervjufrågorna och intervjuvaren än på att skriva anteckningar (Bryman, 2018).

### 3.4 Analysmetod

Inledningsvis lyssnade vi på inspelningarna och för att analysera det transkriberade intervjumaterialet lästes dessa noggrant igenom ett flertal gånger. Utifrån frågornas och svarens karaktär är analysen av intervjun behandlad med metoden meningskoncentrering. Meningskoncentrering innebär att omformulera intervjuvaren till en text som är mer kort och koncis (Kvale & Brinkman, 2014). På så sätt kan den mer essentiella innebörden i ett uttalande lyftas fram och generera i ett mer väsentligt och djupare intervjumaterial. Efter att ha granskat intervjuvaren tematiserades innehållet efter centrala och intressanta begrepp och teman utifrån vår studies syfte. Detta för att synliggöra mönster som skildrar och fördjupar förståelsen för underliggande strukturer i den insamlade empirin. Dessa begrepp och teman färgkodades och delades in i kategorier utifrån texternas meningsbärande teman och vår studies forskningsfrågor (Kvale & Brinkman, 2014; Bryman, 2018).

Allteftersom arbetet med att skriva, tolka och analysera resultatet fortgick blev det allt tydligare vilka teman som var återkommande och centrala. Vidare vilka teman som inte skildrades i någon större utsträckning. För att återge det essentiella i empirin fick detta följden att de teman som utgör resultatkapitlets struktur och innehåll successivt tolkades om och reviderades. Utifrån forskningsfrågan "Hur beskriver fritidslärare osynliga elever" framkom följande teman: Osynliga elever beskrivs vara ofta rädda och osäkra, går ofta undan och är för sig själva, söker mindre uppmärksamhet samt hamnar ofta i utanförskap och har ofta sociala svårigheter. Gällande forskningsfrågan "Hur arbetar fritidslärare på individnivå?" skildras temana: Att stärka relationen mellan fritidshemmets personal och de osynliga eleverna, tillämpandet av sociala hjälpmedel och verktyg, anpassningen av gruppstorlekar och lärmiljöer, främjandet av trygga grupper, synliggörandet av osynliga elever och att stärka deras självkänsla, att tillämpa roliga, meningsfulla och inkluderande aktiviteter och slutligen att främja och använda ledarstyrda aktiviteter. Till den sista forskningsfrågan "Hur arbetar fritidslärare på gruppnivå" framkom temana: Medvetenhet kring uteslutning och att arbeta

med gemenskap och inkludering, tillämpandet av pedagogiska strategier, medvetandegöra och synliggöra hinder och utmaningar som försvårar arbetet samt vilka områden som kan förbättras och utvecklas när det gäller arbetet med osynliga elever på gruppnivå.

### 3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Här redogörs för fyra olika delkriterier vilka är väsentliga att följa för att i en studie visa på god trovärdighet och tillförlitlighet. De fyra delkriterier är enligt Bryman (2018) trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och slutligen konfirmerbarhet.

*Trovärdighet:* Bryman (2018) förklarar att trovärdighet innebär att informanternas ord, tankar, idéer och uppfattningar stämmer överens med resultatet i studien. Att forskare förmedlar och tolkar rätt vad informanterna har sagt. Till exempel kan detta utföras genom att forskare lämnar en redogörelse till alla informanter över vad de har sagt under en intervju. På så sätt kan informanterna ta del av materialet och få möjlighet att återkoppla och förmedla om tolkningar stämmer överens med deras yttrande eller inte, samt kunna förtydliga vad det är de egentligen menade vid eventuella förvecklingar. I vårt fall kunde vi på grund av tidsbrist tyvärr inte skicka studiens färdigskrivna resultat till våra informanter. För att ge trovärdig bild av informanternas yttrande har vi dock använt oss av citat och försökt använda informanternas egna ord.

*Överförbarhet:* I denna studie gjordes urval med olika fritidshem från varierande områden och informanter med olika erfarenhetsbakgrund. Därefter har studiens resultat kunnat jämföras i några olika kontexter vilket Bryman (2018) påpekar att överförbarhet i olika studier handlar om. För att få en bredare bild över fritidslärares erfarenheter med osynliga elever har åtta informanter deltagit i studien.

*Pålitlighet:* För att säkerställa studiens pålitlighet belyser Bryman (2018) att alla delar av en arbetsprocess beskrivs i studiens metoddel. Därför redovisas metodens alla delar i detalj. Under arbetets gång ägde ett handledarbyte rum. Detta eftersom vår första handledare av personliga skäl inte längre hade möjlighet att handleda vårt arbete. Vår första handledare har läst och granskat och hjälpt oss att utforma studiens innehåll, syfte och frågeställningar, samt bilaga 1 och 2. Utöver detta har vår studie även lästs och granskats av vår andra handledare, samt en opponent. Att studien granskats av en opponent, samt dessa handledare, har också syftet att öka arbetets grad av pålitlighet.

*Konfirmerbarhet:* Konfirmerbarhet betyder att forskare inte påverkar resultatet med personliga värderingar och tankar (Bryman 2018). Som följd av detta har vi eftersträvat att inte låta studien påverkas av våra egna tankar och värderingar utan har istället utgått från informanternas erfarenheter och tankar, samt litteratur och teoretiska utgångspunkter.

### 3.6 Etiska ställningstagande

Ett missivbrev skickades ut till informanterna vilket behandlade information om studien och de forskningsetiska principerna vi har tagit hänsyn till enligt Bryman (2018) innan

intervjuerna genomfördes. Det innebär att det var frivilligt och delta i intervjun, samt att de som medverkade kunde välja att inte svara på en fråga eller att när som helst avsluta medverkan. Intervjumaterialet har enbart använts till den vetenskapliga rapporten och kommer inte att spridas vidare. Vid avslutat arbete kommer det inspelade materialet att raderas. Slutligen kommer de som medverkat i intervjun att anonymiseras i form av att vi i studien varken återgett namn på personer, fritidshem eller skolor i fråga. De fyra forskningsetiska principer vi förhållit oss till är:

*Informationskravet:* Informanterna som deltar i studien får information om studiens syfte, vad deras roll i studien är och vilka villkor som finns för deltagandet i studien.

*Samtyckeskravet:* Det är frivilligt att medverka i studien, informanterna bestämmer själva över sin medverkan i studien och kan när som helst välja att avsluta sitt deltagande.

*Konfidentialitetskravet:* För att arbeta utefter konfidentialitetskravet benämns studiens informanter enbart med fiktiva namn. Vi har även valt att inte återge vare sig namn på andra personer, områden, skolor eller fritidshemsavdelningar informanterna beskriver i intervjun.

*Nyttjandekravet:* De uppgifter som samlas in från intervjuerna kommer endast att användas i forskningsändamål.

### 3.7 Metoddiskussion

I denna del redovisas de delar i metoden som kan ha påverkat resultatet, det vill säga vilka styrkor och svagheter metoden har.

Att intervjua flera personer med olika erfarenhetsbakgrund kan enligt Johansson och Svedner (2010) generera en mer omfattande räckvidd av erfarenheter och tolkningar. Därmed är det en styrka att samtliga informanter i denna studie är verksamma och utbildade fritidspedagoger/-lärare, med varierande arbetserfarenhet och med erfarenhet av att ha arbetat i verksamhet med osynliga elever. En svaghet är dock att några informanter i slutändan arbetar på samma skola eftersom det sannolikt begränsar vidden av olika erfarenheter och tolkningar då det i vissa fall kan röra sig om samma barn, situationer och arbetssätt inom eller mellan arbetslagen.

Intervjuer genomfördes med ljudinspelning via Zoom vilket genom exempelvis tonläge, betoning och rösttempo kan ge en bredare information om informanternas sinnesstämning och känslor kring intervju svaren vid transkribering. När vi transkriberade ljudinspelningarna till text, lyssnade vi noggrant igenom det inspelade materialet för att återge exakta ord som informanterna uttryckte vilket går i linje med Bryman (2018) som betonar att kvalitativa intervjuer med fördel ska transkriberas utefter intervju personernas egna ord och uttryck. Detta för att minska misstolkningar som kan uppstå om intervjuare ersätter informanternas ord med egna tankar och värderingar för att öka studiens trovärdighet. Följdfrågor ställdes för att få en bredare insyn i informanternas upplevelser vilket ställde krav på oss intervjuare att med öppen attityd aktivt lyssna på och uppmärksamma de enskilda intervjuerna, vilket Kvale och Brinkman (2014) redogör som kvalitetsfrämjande. Under intervjuernas gång kom emellanåt några informanter att fördjupa sig i områden som var irrelevanta för studien. Med hjälp av

följdfrågor kunde samtalet ledas tillbaka på rätt spår och varav det insamlade intervjumaterialet är starkt influerat av studiens syfte och frågeställningar.

Vi skribenter har arbetat tillsammans genom hela arbetet med att finna relevant litteratur, intervjua studiens informanter, samt läsa och granska varandras texter. Emellanåt har vi delat upp ansvaret för olika delar allteftersom vi haft en fortlöpande dialog och återkoppling. På så sätt är vi båda väl förtrogna med arbetet, vilket vi anser har betydelse för att studien ska ha ett koherent innehåll utifrån dess syfte och för att öka graden av pålitlighet.

Samtliga av ovanstående omständigheter under metoddiskussionen har haft inverkan på resultatets utfall och hurvida det är trovärdigt och tillförlitligt eller inte. Vi är medvetna om att det finns faktorer som emellanåt påverkat datainsamlingen och metoderna som tillämpats vid insamlingen av empiri i en annan riktning än planerat. Vid dessa situationer har vi försökt finna anpassningar som går i linje med de värden och kriterier som presenterats i metodens tidigare delar för att under hela processen stärka studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

## 4. Resultat

I det här kapitlet skildras det mest relevanta resultat som framkommit utifrån de åtta intervjuer som har gjorts i denna undersökning. Kapitlets rubriker utgår från studiens forskningsfrågor. Inledningsvis redogörs för hur fritidslärarna beskriver och uppmärksammar osynliga elever. Därefter anges hur de stödjer dessa elever på individnivå för att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer. Slutligen presenteras hur fritidslärarna arbetar på gruppnivå för att osynliga elever ska inkluderas i elevgruppen.

### 4.1 Hur beskriver fritidslärare osynliga elever?

#### 4.1.1 Rädsla och osäkerhet

Samtliga informanter berättar att det finns elever som osynliggörs och/eller kan uppfattas som osynliga i varje barngrupp. Linnea och Östen anser att elever de mött som kan upplevas som osynliga sällan vågar tränga sig på i andra barns lekar och gruppaktiviteter. Ofta törs de inte fråga om de får delta i de andra barnens lekar. De två informanterna tänker att en trolig orsak till detta är att eleverna i fråga är rädda att få ett nekande svar. Dalia, Ivar och Olof uppfattar att osynliga elever upplever en ängslan inför att göra fel i leken, eller att någon annan ska tycka och/eller säga något negativt om deras medverkan. De tänker att det är en anledning till att dessa elever inte vågar testa att gå in i en lek.

Isak, Linnea och Östen uttrycker att osynliga elever i liten utsträckning tar egna initiativ i aktiviteter med andra elever. Framför allt tycker de sig kunna se detta i de fria lekarna och aktiviteterna. Isak tror att det då handlar om att osynliga elever inte törs uttrycka sina åsikter i samma utsträckning som andra barn. Istället är de oftast tysta och försvinner i mängden av andra elever som är mer enträgna att få sina röster hörda och att få sina viljor igenom.

*Att om jag [som osynlig elev] skulle jättegärna vilja spela fotboll men alla mina kompisar som jag är med de vill göra någonting annat, och jag vågar inte riktigt säga till de det att: "Nämen, jag skulle vilja spela fotboll istället." Och om jag [som fritidslärare] kommer och frågar, om det står ett gäng elever som liksom bara står ute på skolgården, och jag kommer och frågar: "Skulle ni vilja vara med och spela fotboll?" och så svarar då alla nej, men den tysta eleven säger ingenting fast den egentligen hade velat vara med ... (Isak).*

Dalia upplever att osynliga elever under sin tid på skolan och fritidshemmet ofta finns i närheten av någon ur personalen, vilket hon tror har att göra med att dessa elever upplever en större trygghet om en vuxen är närvarande.

#### 4.1.2 Gå undan och vara för sig själv

Flera informanter berättar att de har erfarenhet av att många osynliga elever ofta går undan från de övriga i elevgruppen och är för sig själva när det är raster eller andra tillfällen som inte är ledarstyrda. En del osynliga elever leker eller sysselsätter sig med någonting alldeles i närheten av andra barn. Bertil och Östen tror att det är något dessa elever gör för att det ska se ut som att de har kompisar och är delaktiga i vad andra barn gör, även om de egentligen varken medverkar i leken/aktiviteten eller interagerar med de andra barnen. Vid en sådan situation upplever informanterna att det är svårare att upptäcka att dessa elever befinner sig i utanförskap jämfört med osynliga elever som ofta går ensamma på skolgården under raster och under den fria tiden. Även om osynliga elever har kompisar menar flera av informanterna att de här barnen ofta är ensamma. Något som de tror förstärks om eleverna i fråga sällan interagerar med andra i fritidshemmet. Isak och Linnea förklarar att det nästan är så att osynliga elever som ofta är för sig själva gömmer sig för att det inte ska synas att de är ensamma. Isak tänker att detta är ett stort problem och att det alltför ofta får följderna att osynliga elever faller mellan stolarna och blir förbisedda av personalen i fritidshemmet. Anna lyfter en svårighet hon stött på några gånger i samtal med elever hon uppfattar som osynliga och ensamma:

*Och om man frågar de så kan de säga det att: "Ja, men jag tycker om att vara ensam." Och det är ju på något vis varningsklockor, tycker jag. För det finns ju mycket som är roligare än att vara ensam (Anna).*

När vi frågar informanterna om exempel på vad osynliga elever brukar sysselsätta sig med när det är tillfällen för fria lekar och aktiviteter berättar flera informanter att eleverna brukar mestadels vara för sig själva. En del osynliga elever beskrivs mest strosa runt på området, medan andra sitter för sig själva och ägnar sig åt stillsamma aktiviteter som går att göra på egen hand. Till exempelvis läsa böcker, rita, eller lägga pärlplattor.

Enligt Ivar och Linnea förekommer det att osynliga elever som inte har någon kompis att leka med säger att de vill gå hem tidigare från fritidshemmet. När dessa elever ska förklara orsaken till detta brukar de ange skäl i form av att de är uttråkade, har svårt att komma på vad de kan göra och att det är allmänt tråkigt på fritidshemmet.

#### 4.1.3 Söker mindre uppmärksamhet

Alla intervjuade fritidslärare uttrycker att osynliga elever sällan söker uppmärksamhet. Dalia och Ivar upplever att osynliga elever ofta är inåtriktade och inagerande och tänker att det kan vara en bidragande orsak. Flera informanter betonar att varje osynlig elev är unik och att graden av hur dessa elever upplever uppmärksamhet riktad mot sig själva varierar eleverna emellan. Medan en del tycks uppskatta uppmärksamhet finns det även de som uppfattas tycka att det är jobbigt att synas och höras.

Enligt tre av informanterna uppfattas osynliga elever ofta vara snälla, lugna, duktiga och välfungerande och kräver sällan uppmärksamhet av de vuxna. Att osynliga elever ofta är välfungerande och tenderar att ta liten plats medför att eleverna i fråga vanligen uppmärksammas mindre av pedagogerna.

*Det kan vara sådana här [osynliga] barn som ... dels de här duktiga barnen som gör rätt hela vägen - inte kräver så mycket av oss vuxna, inte söker upp oss särskilt mycket. De blir ju på sätt och vis osynliga (Anna).*

De tre intervjuade fritidslärarna berättar att detta ofta får följden att personal i fritidshemmet istället väljer att i större utsträckning fokusera på elever som påkallar deras uppmärksamhet mer, samt på att förebygga och/eller handskas med konflikter av olika slag.

*Det blir att man fokuserar allting på dem som kommer fram till en och vill vara sådär jätteglesa och positiva och prata med en och sådär, eller på dem som är kanske lite stökiga eller behöver mer stöd och hjälp för att det inte ska bli så mycket bråk. Man fokuserar mycket på dem. Och de som liksom bara flyter med och sköter sig, ja de ser man inte (Isak).*

#### 4.1.4 Utanförskap och sociala svårigheter

Flera av informanterna uttrycker att de tror att utanförskap är en stor och påtaglig svårighet osynliga elever alltför ofta brottas med. Inte minst då det är vanligt att dessa elever inte är delaktiga i en kamratgrupp. En faktor som kan försvåra en delaktighet med elevgruppen på fritidshemmet uppges vara att osynliga elever många gånger har svårt med sociala relationer.

*... det kan ju också vara så att de har svårigheter i det sociala samspelet med andra barn också som gör att man inte riktigt vet hur man ska göra för att ta kontakt och för att kunna vara med. De kanske inte förstår riktigt vad andra barn gör heller (Linnea).*

Informanterna menar att dessa barn har svårt att utveckla sociala kompetenser och att skapandet och upprätthållandet av sociala relationer blir en stor utmaning för dem. Detta kan också påverka relationen med både andra elever och med personalen på fritidshemmet. Olof tänker att det kan bero på att dessa elever inte har fått tillräckligt med sociala redskap för att kunna leka och umgås med andra. Bertil förtydligar dock att det ofta skiljer sig mellan

osynliga elever. Att vissa osynliga barn har lättare att vara delaktiga medan andra har svårt att komma med i gruppen.

## 4.2 Hur arbetar fritidslärare på individnivå?

### 4.2.1 Stärka relationen mellan fritidspersonal och osynliga elever

Samtliga informanter är överens om att sociala relationer mellan fritidspersonalen och elever där eleverna känner tillit till och upplever sig trygga med pedagogerna är särskilt viktiga. Detta för att kunna få elevernas förtroende så att eleverna vågar berätta för pedagogerna om deras känslor och upplevelser, intressen och vad de vill göra på fritidshemmet. Enligt Bertil är det en process att som elev och pedagog lära känna varandra och bygga upp relationen för att som pedagog kunna stötta eleven:

*Att hjälpa de [osynliga eleverna] in i aktiviteter och grupper och finnas där som ett stöd på olika sätt. Ibland är det ju väldigt handfast att kanske, ja, till och med vara med som vuxen. Att visa när man går in i aktiviteten tillsammans. Att [säga]: "Jag är med dig och vi gör det här tillsammans" (Bertil).*

Fortsättningsvis understryker Bertil att det är ett förlopp som tar olika mycket tid för olika elever. Likväl processen att som osynlig elev självständigt våga och kunna ta sig in i en aktivitet och/eller grupp. Informanterna berättar också att en god och nära relation mellan pedagoger och osynliga elever är väsentligt för att pedagogen ska kunna vara ett extra stöd i elevens sociala samspel med andra barn och vuxna:

*... Asså att man kan hjälpa barnen att tolka vad handlingarna betyder. För att kanske så småningom ge barnen tillräckligt med verktyg för att kunna klara det själv. [...] Som när viljan egentligen bara var att vara med varandra och att då, som vuxen, behöva översätta detta, till exempel. Samtidigt att om ett osynligt barn vill vara med någon annan att man hjälper det osynliga barnet att tolka att: "När du gör 'så här' så känns det 'så här' för den andra." [...] Men också att man hjälper kompisar att: "När 'den här [osynliga] eleven' håller fast dig så vill den bara vara med dig." [...] Att det kan gå åt båda hållen (Östen).*

Några informanter berättar att det kan variera mellan vilken pedagog barnen knyter an till. De förklarar att osynliga elever inte alltid knyter kontakter med alla pedagoger. Detta kan påverka deras upplevelse av att känna förtroende för personalen på fritidshemmet vilket i sin tur även kan påverka graden av upplevd trygghet. Om en elev har en bristfällig relation till flera pedagoger skildras vikten av att dessa ser över att den pedagog eleven har bäst kontakt med blir den som oftast tar kontakt med eleven för att stärka elevens känsla av trygghet.

### 4.2.2 Tillämpa sociala hjälpmedel och verktyg

Tre av informanterna berättar om tillämpandet av sociala verktyg bland fritidspersonalen och/eller specialpedagoger för att undersöka och synliggöra vilken eller vilka kompisar

eleverna vill leka med. Exempel på dylika verktyg är enkäter, sociogram<sup>2</sup> och kontaktbarometrar<sup>3</sup>. Genom de datainsamlingar som görs kan de därefter få ett underlag över exempelvis vilka elever som inte medräknas i de andra barnens val av kompisar, samt vilka elever som ofta är ensamma och/eller befinner sig i utanförskap, alternativt riskerar att bli ensamma och/eller hamna i utanförskap. Genom att ha kännedom om elevernas situation kan fritidspersonalen försöka kartlägga situationen.

*... Sen för jag också in det här i ett större sammanhang. Jag för in de här resultaten som man ser från gång till gång så man ser hur det här ändrar sig. [...] och då ser man ju ett mönster i det här. Och så tycker jag att jag då har stor nytta av det [sociogrammet]. Här ser jag att här är det "rött" hela tiden. Det är nästan aldrig någon som väljer det här barnet ... (Anna).*

En god kännedom om elevernas situation beskrivs även kunna främja utsikterna för fritidspersonalen att kunna ge elever det stöd de behöver.

På fritidshemmet där Olof är anställd arbetar de med fritidshemmets uppdrag att ge eleverna möjlighet att göra egna val. Ett exempel på detta är vilka platser eleverna ska sitta på i matsalen:

*"Om ni [elever i fritidshemmet] väljer fyra-fem namn vilka ni vill sitta hos så kommer ni få ett namn i alla fall av dem ni sitter med. Sen kan du få två eller tre namn, men du får alltid [minst] ett namn ..." Och då brukar jag sammanställa det och kolla vilka det är som fått de här strecken [poängen/rösterna]. Och vad beror det på att den har fått mycket streck? Och vad beror det på att den där har fått lite streck? Och så där (Olof).*

Likt ett sociogram blir detta ett redskap för pedagogerna att undersöka om det finns någon elev som inte eller sällan blir vald som någon andra elever önskar sitta med. När bordsplaceringar görs berättar Olof att pedagogerna brukar ta hjälp av elevernas önskningsor och se över hur de kan placera eleverna så att alla elever får minst någon de vill sitta med. När det är fråga om osynliga elever brukar pedagogerna sedan tänka lite extra på att anpassa sittplatserna så att de närmaste bordskamraterna blir personer de osynliga eleverna har önskat och känner sig trygga med.

---

<sup>2</sup> Ett socialt verktyg och hjälpmedel i form av en grafisk databas vars syfte är att kartlägga sammanhållning och sociala förbindelser i en specifik grupp. Detta genomförs genom enskilda samtal med varje barn i gruppen där de får berätta vilka andra de brukar och/eller önskar umgås med. Detta kan vara till hjälp för att upptäcka, påvisa och tolka information om relationer mellan individer, samt sociala beteenden i gruppen.

<sup>3</sup> Ett socialt verktyg och hjälpmedel som synliggör pedagogernas kontakt och relationer med barnen i en specifik grupp (exempelvis i en fritidshemsavdelning). Pedagogerna listar upp deras upplevda kvalitet på kontakten med var och ett av barnen under en bestämd tid (till exempel veckan som gått). Detta möjliggör en blottläggning av situationer där pedagoger av olika orsaker haft bristfälliga kontakter med ett eller flera barn (exempelvis genom osämja eller att de inte/knappt haft kontakt), samt ett synliggörande av vilka barn pedagogerna behöver förändra sin kontakt med.

#### 4.2.3 Anpassa gruppstorlekar och lärmiljöer

Några informanter framhåller att det kan vara svårt för osynliga elever att våga delta i en gruppaktivitet om det är fråga om en för stor grupp. Ivar ger ett exempel på hur han och de övriga pedagogerna på hans fritidshemsavdelning försökt hantera detta:

*Det vi har gjort där - eller som vi tänker oss kan hjälpa där - är att vi försöker någon dag i veckan ha mindre gruppaktiviteter där vi delar upp fritidshemmet i tre delar så att de inte är så stora grupperna (Ivar).*

Ivar berättar även om sin upplevelse att osynliga elevers deltagande i gruppaktiviteter påverkas av gruppstorleken. Ju fler som deltar i en lek eller aktivitet, desto större blir steget för en osynlig elev att våga gå in i det som görs. Han uppfattar att det är lättare för osynliga elever att interagera om det är tillsammans med bara en elev eller i en liten grupp.

*Blir det så att det kanske bara är två barn kvar på fritids, jamen då är det mycket lättare att kunna prata och sitta med den [osynliga eleven], eller börja med ett samtal, eller hitta på någonting. Men desto större gruppen är desto längre ifrån känns det som att de [osynliga eleverna] går in i en lek (Ivar).*

Ivar tänker att interaktion i en mindre grupp kan främja osynliga elevers medverkan eftersom de vid dylika tillfällen kan utveckla sociala kompetenser och sociala relationer i en sammansättning av färre elever. Fortsättningsvis skildrar Ivar att han och de övriga fritidslärarna på avdelningen där han arbetar försökt att få till en lugnare inomhusmiljö genom att försöka fördela ut eleverna i de olika rum fritidshemmet har till sitt förfogande. Han tänker att det på så sätt kan vara lättare för osynliga elever att kliva in i en lek än om alla elever är i ett och samma rum.

#### 4.2.4 Främja trygga grupper och elevsammansättningar

När fritidslärarna upptäcker att det finns två elever eller en grupp som har gemensamma intressen och/eller fungerar bra när de leker tillsammans berättar Anna, Isak och Linnea att de försöker para ihop de eleverna. Linnea påpekar även att personalen inom fritidshemmet behöver vara vaksamma inför situationer där gruppdynamiken eller samspelet inte fungerar mellan två elever eller i en grupp. Vid en första anblick kan det verka som att ett osynligt barn har roligt och att det fungerar bra att leka och utveckla sitt lärande tillsammans med en annan elev eller i en elevgrupp, medan det vid en närmare betraktelse kan framkomma att lärandet, utvecklingen och/eller trivseln hos en eller flera av eleverna hämmas av sammansättningen. Vid en sådan situation behöver pedagogerna samtala med de inblandade eleverna och försöka hjälpa dem att lösa problemet, alternativt lösa situationen på något annat sätt. Oavsett förtydligar Linnea att det är viktigt att försöka hitta lösningar och att samverka med barnen så att de kan må bra och inte känner sig utelämnade.

Isak ger ett exempel på hur fritidspersonalen på hans avdelning försökt stötta en osynlig elev som uppfattades ha svårt att interagera och leka med andra än endast en elev:

*Så då började vi både med lekgrupper varje torsdag på fritids. Att vi satte ihop dem i olika grupper och så fick de leka eller göra någon ny aktivitet. [...] Och så satte vi ihop grupper som de inte brukar vara med, både killar och tjejer. [...] Och det märker vi att det har hjälpt hon att hitta nya kompisar att leka med och att hon har börjar prata mycket mer också - både med andra och med oss vuxna. Och då känner jag att vi har skapat förutsättningar och möjligheter för hon att utvecklas socialt (Isak).*

Att vid gruppindelningar placera osynliga elever med handplockade lugna och tillmötesgående barn innebär, enligt Olof och Linnea, inte nödvändigtvis att osynliga elever pratar mer eller tar mer plats i gruppen. Dock att det kan skapa förutsättningar för en tryggare arbets- och lärmiljö, vilket möjliggör ett bättre utgångsläge för att utveckla sociala kompetenser och relationer.

#### 4.2.5 Synliggöra osynliga elever och stärka deras självkänsla

Enligt Olof kan pedagoger synliggöra ett osynligt barn för andra elever genom att tillsammans med barnet starta upp någon aktivitet. Detta med avsikten att skapa intresse hos andra barn att komma och ansluta i gemenskapen.

Eftersom många osynliga elever uppfattas ha svårt att framföra sina åsikter betonar Isak betydelsen bakom att fråga var och en av eleverna om deras uppfattningar, vad det är de skulle vilja göra och hur de upplever sin vistelse och tillvaro på fritidshemmet. Detta för att åskådliggöra alla elevers åsikter och för att samtliga av dem, inte minst de osynliga eleverna, ska kunna uppmärksammas. Några informanter påpekar dock att alla barn inte uppskattar att synas och höras varpå det är särskilt viktigt att anpassa uppmuntran och bekräftelse utifrån varje elevs unika behov och situation. För att praktisera elevernas demokratiska principer påpekar informanterna att det är viktigt att lära elever att kunna uttrycka sig och få sina röster hörda.

Några av fritidslärarna berättar att de använder sig av förslagslådor där eleverna anonymt kan skriva förslag på fritidsaktiviteter de vill ägna sig åt på fritidshemmet. Att förslagen anonymiseras kan enligt Isak möjliggöra att osynliga elever som har svårt att verbalt uttrycka sin vilja vågar skriva vad det är de vill göra.

Vidare skildrar några informanter att fritidspedagoger behöver skapa förutsättningar för osynliga elever att visa upp för de andra eleverna vad de kan och är duktiga på. Detta för att stärka dessa elevers självkänsla och för att främja förutsättningarna för att de ska kunna känna sig bekväma tillsammans med andra elever. Bland annat beskrivs detta kunna möjliggöras genom att visa upp ett pyssel en osynlig elev gjort, att låta den vara med och organisera och/eller hålla i en lek, eller hjälpa till att servera mellanmål.

*Att försöka lyfta det barnet så mycket man kan i alla situationer. Bara: "Men vet ni att det här var ju faktiskt Pelles förslag? Visst var det bra", och allt man kan för att andra barn också ska liksom se Pelle och tycka att Pelle faktiskt är bra. Också: "Du,*

*Pelle, som är så himla fantasifull och kan och tycker att det är så roligt att leka i de här kojorna ...”, eller någonting (Linnea).*

Anna berättar om en osynlig elev som har svårt att uppfatta lekregler men är duktig på att spela spel och har mycket kunskap om kartor och olika länder. Anna tänker att om en elev får göra eller samtala om något den är bra på och har kunskap om kan det bli lättare att interagera och knyta sociala kontakter med andra elever. Hon menar att det kan möjliggöra att eleven får glänsa lite och utvecklar ett starkare självförtroende och en starkare självkänsla.

#### 4.2.6 Ledarstyrda aktiviteter

Östen förespråkar att fritidspedagoger behöver erbjuda saker för barnen att göra tillsammans där det också finns en närvarande vuxen. Han menar att fritidshemmet behöver erbjuda varierade aktiviteter, att det kanske inte bara ska vara fråga om fria lekar och aktiviteter eleverna själva sköter. Han förtydligar att det visserligen finns positiva vinster av att låta barn få leka fritt och att en vuxen inte ska komma in och störa och/eller bestämma i leken. Men för att osynliga elever ens ska få en chans att kunna bygga relationer med andra, belyser Östen att styrande aktiviteter och lekar behövs och är något elever behöver erbjudas i fritidshemmet.

*För det är det som kan bli svårigheterna när en grupp leker och någon vill vara med att de här ramarna och reglerna kanske inte blir så tydliga. Och det blir kanske oftast svårt. Men om vi som pedagoger kan styra upp kan ju vi vara de som sätter ramarna och sätter reglerna och det tror jag ... eller vet jag gör det lättare för elever i svårigheter, elever som kanske är osynliga att kunna förhålla sig för då blir det inte så mycket tolkning av vad andra gör utan det blir mer svart och vitt om man säger så (Östen).*

### 4.3 Hur arbetar fritidslärare på gruppnivå?

#### 4.3.1 Gemenskap, inkludering och uteslutning

De flesta av de intervjuade fritidslärarna tänker att en elevs osynlighet sällan påverkar elevgruppen i någon större utsträckning. Några av dem upplever dock att andra elever ofta kan uppmärksamma och vara medvetna om att någon eller vissa elever exempelvis har svårt med det sociala samspelet och ofta är för sig själva. Samtliga informanter är överens om att elevgruppen tenderar att påverka elevers osynlighet, varpå de anser att det är relevant att arbeta med gemenskaps- och inkluderingsfrågor i elevgruppen.

Flera av informanterna förklarar att det är relevant att som pedagog försöka hitta strategier för att stötta elever att öka deras förståelse och empati för varandra. Enligt Linnea händer det till exempel att ett osynligt barn är ledsen. Då kan en strategi vara att prata med de andra elever när det osynliga barnet inte är med och hjälpa barnen att tillägna sig en förståelse för det osynliga barnets situation och behov. Östen berättar att utan förståelse för exempelvis en situation där en osynlig elev visat på ett annorlunda eller problematiskt beteende kan leda till att andra elever uttrycker att den osynliga eleven i fråga är jobbig, skapar problem, eller kan

inte vara med och leka. Både Linnea och Östen har goda erfarenheter av att elever, när de får kännedom om andra elevers situation, vanligtvis bygger upp sin förståelse, empati och tolerans för andra.

Fritidslärarna berättar att vissa elever och elevgrupper kan uppmärksamma och göra andra elever delaktiga i en inkluderande gemenskap medan andra beskrivs vara inne i sina egna bubblor där de är mitt uppe i aktiviteter de antingen själva eller tillsammans med andra medverkar i. Det beskrivs vara vanligt att elever är upptagna med sitt och varken märker eller reflekterar över hur det kommer sig att andra inte är med. Då finns risken att osynliga elever inte fångas upp och inkluderas i andras gemenskaper, samt att eleven hamnar i utanförskap. Dalia tänker att pedagoger emellanåt kan behöva påminna elever att bjuda in andra barn i deras lekar och aktiviteter. Samtidigt framhåller hon vikten av att varken pedagoger eller elever ska tvinga någon som inte vill att delta i en aktivitet eller gemenskap.

Olof talar om att många elevgrupper kan ha ett eller några barn som är informella ledare, det vill säga har en underförstådd ledarroll bland eleverna. Han beskriver att informella ledare kan sätta prägeln på interaktionen mellan eleverna i elevgruppen. Ofta besitter dessa en högre status inom gruppen vilken kan nyttjas eller utnyttjas till att styra de andra eleverna i större grad än vad de andra i gruppen vanligen gör eller kan. Beroende på vem eller vilka det är som har rollen som informell ledare belyser Olof att dessa kan stötta, synliggöra och främja ett inkluderande av osynliga elever. Han berättar dock att han också har erfarenhet av informella ledare som av olika orsaker utnyttjar sin status till att utesluta osynliga elever ur gemenskapen och i vissa fall även framdriva kränkande behandlingar och mobbning:

*Ja... det är väl om de här informella ledarna börjar ta negativa beslut mot den osynliga eleven då kan det bli ... Om du [som informell ledare] har ett sämre ledarskap, som kan ställa till det för de här barnen (Olof).*

Isak tycker sig kunna se att det i vissa grupper finns informella ledare vilka exempelvis i större utsträckning tar till orda och beslutar vad gruppen ska ägna sig åt. Att stötta grupper, och inte minst informella ledare, att lyssna på och respektera varandra, samt att främja demokratiska synsätt kan enligt honom vara till gagn för ett inkluderande klimat bland eleverna.

*Att försöka få alla elever att försöka lyssna på varann och komma fram till någonting mer demokratiskt än att en bestämmer vad vi ska göra. Så det är inte bara att jobba med de osynliga eleverna utan jobba med alla elever att lyssna på varann (Isak).*

#### 4.3.2 Pedagogiska strategier

Dalia belyser att fritidspedagoger behöver reflektera över huruvida fritidshemmet är en inkluderande lärmiljö eller inte, samt om alla elever har möjlighet att delta i planerade och lärarstyrda aktiviteter som erbjuds. För att undvika exkludering har Ivars fritidshem en förhållningsregel som gäller för alla barn, nämligen att alla barn ska tillåtas delta i varandras

lekar. Ingen får neka någon annan att vara med. Om en elev glömmer bort regeln får pedagogerna helt enkelt påminna om vad det är som gäller.

Bertil förklarar att på hans fritidshem väljer eller lottar pedagogerna ibland vilka elever som ska vara tillsammans i olika sammanhang. Det kan till exempel vara fråga om rast- eller spelkompisar. Tanken är att detta ska möjliggöra för eleverna att bygga upp sociala kontakter till fler och andra kamrater än vad de själva brukar välja och att fler elever ska kunna inkluderas i elevgemenskapen. Enligt Bertil kan åtgärdens effekt dock variera:

*Ibland så upptäcker man att det funkar bra, det bara klaffar och barn är barn och det blir bra. Men vissa gånger tycker jag att det kan ha varit så att just i den stunden har det funkat bra men sedan när släpper på det lite fritt igen, och man får göra som man vill, så glider de här barnen ifrån. Men ibland har det ju gett positiva effekter också, att det har blivit en inkludering utav det här. Jag tror [...] att barn vill ju göra rätt och är väl inte elaka i grund och botten, utan man glömmer av sig. Man är tillsammans med dem man brukar vara med (Bertil).*

För att stötta elevgruppen att inkludera andra (däribland osynliga elever) uttrycker några av informanterna att de tillsammans med sina elever ibland tittar på TV-program som bland annat handskas med ämnen som olika sätt att tänka och vara, att mångfald kan berika en gemenskap, eller hur man är en schysst kompis. Anna och Olof berättar att det finns flera program och serier som berör dylika ämnen. Bland annat omnämns serien "Vara vänner" som finns på streamingtjänsten UR Play. I samband med att eleverna tittar på programmen eller serierna brukar elevgruppen diskutera hur de ska göra om liknande problem eller scenarion skulle uppstå i skolan och fritidshemmet.

#### 4.3.3 Hinder och utmaningar

Många fritidshem använder idag klassrum som fritidslokaler. Flera av informanterna anser att det är en utmaning att utforma lokalerna så att de kan erbjuda eleverna en god och stimulerande arbetsmiljö. Några påpekar även att det på flera fritidshem finns en stor brist på fysiska miljöer att tillgå, något de förklarar tenderar att gå ut över verksamhetens möjligheter att erbjuda och genomföra olika aktiviteter med mindre grupper i varierande lärmiljöer. I sin tur beskrivs detta även försvåra arbetet med att synliggöra osynliga elever och att stötta dessa att våga gå in i och medverka i en gruppaktivitet. Ivar talar om att önskan att kunna disponera fler lugna platser och rum där elever kan få möjlighet att vara ifred antingen själva eller i en mindre grupp.

Några informanter nämner att de på grund av tidsbrist, omfattande arbetsuppgifter och stora barngrupper inte kan ge de elever, inklusive de som ofta befinner sig i periferin, den uppmärksamhet och vägledning i den utsträckning de önskar, och som flera av eleverna beskrivs vara i behov av. Vidare berättar en del av informanterna att de önskar att det skulle finnas tillräckligt med personal för att förbättra möjligheten att bygga en närmare relation med varje enskild elev. Något de i nuläget inte upplever att de har möjlighet till.

Eftersom inköp av material och resurser fordrar pengar tycks det vara ett hinder att fritidshem ofta har en begränsad budget till förfogande. Samtliga informanter påpekar att det är en ständig utmaning att försöka hitta flexibla lösningar för att få ekonomin att räcka till och att samtidigt skapa och upprätthålla en god arbets- och lärmiljö i fritidshemmet som främjar elevernas intressen.

*Man får ju ibland - på fritidsråd eller i önskelådan - så får man ju idéer som de [eleverna] vill göra, men dem kan vi inte göra för att de kostar massa pengar [...] Vi kan inte åka iväg med buss till ställen ... Och hade man haft mer sådana resurser så kanske ... Det kan ju vara någon som har - om vi säger att någon osynlig elev kommer med något förslag - så kan det ju bli så att vi inte kan genomföra det på grund av att man inte kan köpa in de sakerna [...] Det behöver man ju alltid fajtats med ledningen om (Ivar).*

#### 4.3.4 Förbättrings- och utvecklingsområden

Bertil upplever att personalen i fritidshem tenderar att ha ett fullspäckat schema där de alltför sällan har tid över till att stanna upp och se osynliga elever. Alla informanter är överens om att de i större omfattning vill kunna utforma egentid med osynliga elever där de kan stärka relationen med dessa och ge dem den uppmärksamhet och det utrymme de behöver.

En del informanter påpekar att det finns för få pedagoger på deras avdelningar och tror att fritidsverksamheten skulle gynnas av ett utökat personalantal anpassat efter elevantalet. Bertil uttrycker att desto fler vuxna som finns i ett fritidshem, desto fler ögon har verksamheten och desto lättare är det att skapa trygghet i gruppen. En informant nämner även att han önskar att det skulle finnas mer utbildad personal bland pedagogerna.

Ivar anser att fritidspersonal ska passa sig för att tänka att det de gör i fråga om stöd och anpassningar för att stärka osynliga elever lärande och utveckling är tillräckligt. Han förklarar att en verksamhet alltid kan förbättras.

*... det är som en levande fråga som alltid måste, varje år, funderas på [gällande] varje elevgrupp. [...] Jag har svårt att se att det finns något som funkar för alla [elever], då har vi missat någon istället tror jag. Det måste man, hela tiden, analysera gruppen man har och försöka hitta vägar så gott man kan och ändra miljön, eller ändra arbetssättet, eller ändra smågrupper. Att det hela tiden är mer flytande. [...] För ofta går resurser ofta mer till utåtagerande elever. Elever som uppfattas tysta och osynliga glöms bort och det är något som man på något sätt behöver få in mer i fritidshemmet (Ivar).*

## 5. Analys och diskussion

I kapitlet analyseras resultatet i studien och relateras till tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter samt relevant litteratur. Avsnitten redovisas först utifrån forskningsfrågorna och därefter utifrån studiens teoretiska perspektiv.

## 5.1 Beskrivning av osynliga elever

I resultatet beskriver fritidslärarna de elever de uppfattar vara osynliga på liknande sätt som de författare och forskare som presenteras i bakgrunden. Några exempel på delar av bakgrunden som ligger i linje med vår studie är dels Lunds (2006) beskrivningar om att elever med inagerande beteenden förekommer i samma utsträckning som elever med utagerande beteenden och att osynliga elevers inagerande beteenden ofta tar sig uttryck i att de står vid sidan av aktiviteter, är passiva under lektioner och raster, samt nedstämda och undvikande. Dels läroplanens skrivelser om betydelsen av att se alla elever som olika individer, utgå från elevernas personligheter och stödja dem i olika situationer utifrån deras skilda förutsättningar (Skolverket, 2019). I vår studie framhåller de intervjuade fritidslärarna till exempel att osynliga elever ofta uppvisar en bristande initiativförmåga och att de tror att osynliga elever är rädda och ängsliga inför att göra fel i leken, samt känner sig osäkra och därför inte vågar delta i lekarna (jfr. Lund, 2006). Ett annat exempel är att fritidslärarna i vår studie uttrycker sig i likhet med Folkman och Svedin (2008) då de beskriver att dessa elever många gånger uppfattas ha svårt att knyta kontakter med andra elever och ofta befinner sig i utanförskap. I likhet med Elvstrand och Lago (2019) beskriver de även att osynliga elever som exkluderas ofta döljer sitt utanförskap, vilket kan öka risken för att dessa elever osynliggörs än mer.

Enligt några av informanterna i den här studien är osynliga elever för det mesta duktiga och skötsamma i skolan och fritidshemmet och kräver därmed mindre uppmärksamhet av fritidspedagogerna jämfört med elever som tar större plats eller har ett utagerande beteende som kräver mer stöd. Således glöms osynliga barn nästan bort i skuggan av andra elever i sociala och undervisningssammanhang (jfr. Elvstrand & Lago, 2019). Enligt studiens informanter törs dessa elever sällan uttrycka sina åsikter i samma utsträckning som andra elever och är istället mer återhållsamma. Detta trots att läroplanen betonar vikten av att uppfostra elever med demokratiska arbetsformer och värderingar bland annat genom att få sina röster hörda (Skolverket, 2019).

Vår tolkning av fritidslärarnas beskrivning i resultatet av osynliga elever är att fritidslärarna har god erfarenhet av och kunskap om att möta osynliga elever och lägga märke till deras beteenden. Även att de har god kännedom om fritidshemmets uppdrag kopplat till elevernas trivsel, utveckling samt individuella behov och förutsättningar. Vi anser även att detta visar på att fritidslärares roll att synliggöra och stötta osynliga elevernas utveckling och trivsel i fritidshemmet är viktig. Samtidigt väcks emellertid en fråga hos oss skribenter gällande huruvida den osynlighet som skildras av de intervjuade fritidslärarna beskrivs vara frivillig eller inte. Något som vidare kommer analyseras i stycket 5.3.1 "*Frivillig eller ofrivillig osynlighet*".

## 5.2 Hur arbetar fritidslärare för utveckling av elevers sociala relationer?

### 5.2.1 Att synliggöra alla elever

De flesta informanterna i denna studie försöker att se och bekräfta alla elever för att de ska bli sedda och hörda, samt för att stärka deras självförtroende. Detta är en utmaning då flera

fritidsverksamheter innefattar stora barngrupper. Att dela upp ett mindre antal elever i grupper för att genomföra aktiviteter, exempelvis en eller två gånger i veckan för att kunna bekräfta och synliggöra varje elev är en effektiv metod enligt informanterna. Några elever kan vara medvetna om att den osynliga eleven eller eleverna är för sig själv(a) i ett hörn och gör samma grejer som de oftast sysslar med. Därför betonar informanterna att det är fritidslärares uppgift att visa upp osynliga elevers skicklighet, men att samtidigt vara försiktig inför att utsätta någon för oönskad uppmärksamhet. Det här går i linje med Lund (2006), som beskriver hur man kan lyfta fram elevernas starka sidor och självkänsla för att synliggöra dem och hjälpa dem komma in till elevgruppen. Det finns elever som upplever att det är jobbigt att synas och höras, särskilt när de står längst fram i klassrummet eller framför gruppen. Därför är det viktigt att anpassa uppmuntran och bekräftelse utifrån varje individuell elevs unika behov och situation. Läroplanen understryker att det är fritidshemmets uppdrag att hjälpa till att utveckla elevers sociala kompetens i samspel med andra elever (Skolverket, 2019). Utifrån detta berättar flera informanter i den här studiens resultat att de delar upp eleverna i mindre grupper. Detta för att osynliga elever beskrivs ha lättare att interagera med de andra och delta i grupper bestående av färre barn, vilket därmed förväntas främja kamratskap mellan eleverna.

Elvstrand (2013) hävdar att fritidslärares uppgift är att hjälpa elever att sätta ord på vad de vill göra, vilket även några informanter uttrycker. Enligt flertalet informanter kan detta exempelvis göras genom att i olika sammanhang ställa frågor alla eleverna ska besvara. Detta för att alla ska kunna och även få träna sig i att uttrycka sina åsikter, men även för att andra ska få ta del av dessa. En av informanterna belyser att osynliga elevers handlingar syns först i aktiviteter när de vill delta, snarare än i verbal kommunikation med klasskamraterna. Eftersom en bristande verbal kommunikation beskrivs kunna medföra en försvårad problemlösning och konflikthantering kan detta vara ett problem vid interaktionen och i relationsbyggandet mellan osynliga elever och andra barn och personalen i fritidshemmet. Därför är det viktigt att uppmuntra eleverna att samtala sinsemellan.

Resultatet redogör för förslagslådor, individuella samtal med elever om vad de vill göra, samt diskussioner med elever om vad de tycker om exempelvis aktiviteter i fritidshemmet. Med andra ord handlar det om att praktisera demokratiska värderingar och arbetsformer i verksamheten vilket Haglund och Perselli (2022) poängterar är ett bra sätt att ge elever delaktighet och inflytande.

Denna studies resultat tyder på att fritidslärare besitter flexibla lösningar och strategier som utgår från individernas och elevgruppens unika behov. Även att pedagogers uppdrag att synliggöra osynliga elever är relevant för att stärka deras självförtroende och förutsättningar att utveckla sociala kompetenser och relationer.

### 5.2.2 Personal och elevantal

Resultatet i denna studie påvisar att antalet pedagoger för en elevgrupp bör vara tillräcklig för att kunna ge ett trevligt bemötande, uppmärksamhet, trygghet och för att kunna stärka relationerna till varje enskild elev. Vidare att informanterna på grund av bland annat tidsbrist,

omfattande arbetsuppgifter (särskilt under COVID-19 pandemin) och stora barngrupper inte kan ge osynliga eleverna det stöd de önskar och som erfordras enligt läroplanen (jfr. Skolverket, 2019). Andishmand (2017) understryker att ett tillräckligt stort personalantal i förhållande till storleken på elevgruppen skapar goda förutsättningar för bra relationer mellan fritidspersonalen och eleverna i fritidshemmet. Alltmedan för få pedagoger i förhållande till för stora barngrupper riskerar att påverka relationen i negativ utsträckning. Resultatet i den här studien framhåller att osynliga elever ofta är i särskilt behov av extra tid och resurser från fritidspersonalen men att dessa pedagogers arbete oftast koncentreras på elever med utagerande beteenden medan osynliga elever lätt hamnar i skymundan.

Idag finns det god kunskap om vikten av fritidshemmets uppdrag att bygga goda relationer med alla elever och att stötta dessa att få goda förutsättningar att utveckla de gemenskaper, förmågor och kunskaper läroplanen (Skolverket, 2019) talar om. Trots detta gör vi tolkningen att det finns ett flertal faktorer flera fritidshem dagligen brottas med vilka förhindrar att uppdraget till fullo kan realiseras. Förhållanden vi författare i stor utsträckning även själva fått erfara under våra verksamhetsförlagda praktiker.

### 5.2.3 Exkludering

Enligt den här studiens resultat uppfattar flera informanter att det finns tillfällen där varken klasskamrater eller fritidspersonal interagerar med de osynliga eleverna. Detta trots att informanterna berättar att fritidspersonalen sällan önskar ge någon elev mindre tid, stöd och uppmärksamhet. Utan andra personer att leka och socialisera med riskeras fritidshemsmiljön att betraktas som tråkig och ostimulerande av de osynliga eleverna. För att ingen elev ska bli förbisedd av fritidspedagogerna beskrevs det i resultatdelen som nödvändigt att dessa pedagoger lägger märke till de elever som är ensamma och inte har någon kamrat att leka med under den fria tiden i skolan och fritidshemmet.

Eftersom fritidshemmet är en social och pedagogisk arena vilken kännetecknas av frivilliga och elevinitierade former ska det, enligt läroplanen, finnas möjlighet att utveckla sociala relationer på egen hand (Skolverket 2019). Som Elvstrand och Lago (2019) samt några av informanterna i studiens resultat beskriver, kan detta dock vara en stor utmaning för osynliga elever och har vid ett flertal tillfällen snarare gett utlopp för exkludering.

Vår uppfattning är att det finns omständigheter i fritidshemmet som försvårar osynliga elevers utveckling av sociala kompetenser och relationer. Omständigheter som riskerar att ta uttryck i exkludering av och utanförskap för dessa elever. Vidare att det är en utmaning för personalen i fritidshemmet att motarbeta denna exkludering. Vår bedömning är dock tillika att exkludering, utanförskap och även osynliggörandet av dessa elever är en oönskad företeelse bland fritidspersonalen som arbetar för att stötta de osynliga elevernas sociala utveckling och välmående.

### 5.2.4 Relationen mellan pedagoger och osynliga elever

Denna studies resultat framhåller att en god och nära relation mellan pedagoger och elever är väsentlig för att kunna ge extra och bra stöd i det sociala samspelet med andra elever och

personalen. Något som beskrivs vara särskilt viktigt när det gäller osynliga elever. Några informanter menar att osynliga elever i och med sociala utmaningar ofta får svårt att knyta kontakter med personalen på fritidshemmet. Att observera vilken pedagog en osynlig elev knyter mest kontakt med och sedan låta denne vara den som i första hand interagerar med eleven kan enligt informanterna vara ett väsentligt knep för att öka elevens trygghet och förtroende för personalen på fritidshemmet. Detta eftersom eleverna tenderar att våga dela med sig mer av sina känslor och upplevelser, samt vilka intressen de har och vad de vill göra i fritidshemmet till en nära och trygg pedagog. Detta lyfter också Falkner och Ludvigsson (2019) fram och menar att fritidslärares centrala profession är att skapa trygghet på fritidshemmet genom att fritidspersonalen utövar ett tydligt ledarskap där personalen är väl inarbetade med varandra och försöker tillämpa ett likartat förhållningssätt för hur de bemöter elever. Verksamheten bör vara organiserad för att upprätthålla goda relationer mellan elever, samt med deras vårdnadshavare (Falkner & Ludvigsson, 2019).

Vår tolkning av detta är att en god relation mellan osynliga elever och fritidspersonalen är en grundstomme i arbetet att erhålla dessa elevers förtroende, samt för att stärka elevernas upplevelse av trygghet i verksamheten. Vidare att det är viktigt att ta varje elevs enskilda behov och situation i åtanke för att varje barn på bästa sätt ska kunna utveckla sina kunskaper och förmågor i förhållande till sin unika individualitet. Slutligen att en god samverkan mellan personalen där dessa gemensamt arbetar för att finna fungerande strategier är väsentligt.

### 5.3 Hur arbetar fritidslärare på gruppnivå för inkludering av osynliga elever?

#### 5.3.1 Frivillig eller ofrivillig osynlighet

I denna studies resultat diskuterar två informanter ifall det är elevens egna val att vara ensam och huruvida denne kan finna välmående och trygghet i ett sådant beslut eller om det är fråga om något ofrivilligt. Faktorer som individens personlighet, intresse, sociala bakgrund och flexibilitet spelar också in, vilket några av informanterna påpekade. Vissa informanter i den här studiens resultat uttrycker att individer har olika personligheter och att det skapar möjligheten att en del elever trivs med att vara tysta, inte ta stor plats och därför väljer att vara själva och osynliga. Informanterna uttrycker att det inte är något fel med detta och att det viktigaste är att eleverna inte känner sig ensamma, har kompisar att leka och prata med, samt vågar säga ifrån om de upplever någonting som jobbigt. Emellanåt när osynliga elever uttrycker att de gillar att vara själva påpekar dock en av resultatets informanter att det ofta signalerar att någonting inte stämmer eftersom hennes erfarenhet är att barn oftast vill vara tillsammans och då också har roligare. Detta går i linje med Elvstrand och Lago (2019) som i samtal med elever på fritidshemmet om vad som är viktigt för eleverna i verksamheten fått tydlig respons om att eleverna främst belyser möjligheten att få leka, samt goda relationer till andra. I ljuset av detta kan det därmed finnas skäl att tro att barns osynlighet inte alltid, eller kanske till och med sällan, är frivillig.

En fråga vi skribenter ställde oss i samband med att vi gick igenom vår studies resultat var ifall osynligheten som utforskas i denna studie kan betraktas som något som skapas beroende eller oberoende av andra individer och aktörer. I resultatet utmålades flera beskrivningar av

hur informanterna uppfattar att osynliga elever uppträder och beter sig. Orsaker anges ofta vara ageranden från och personlighetsdrag hos dessa elever och det var jämförelsevis i en liten utsträckning osynligheten beskrevs vara något som utformas utifrån andra aktörer och den sociala situationen dessa elever befinner sig i. Ett exempel är gällande att osynliga elever sällan deltar i andras lekar. I resultatet skildras att osynliga barn ofta nekar till att leka med andra, medan det i liten omfattning beskrivs vad som kan ha påverkat barnet att göra det valet. Mycket fokus lades på att fritidslärare och lärmiljön kan skapa förutsättningar för dessa elever att inkluderas i elevgruppen, samt att utveckla sociala relationer och kompetenser, men att det finns hinder och utmaningar i verksamheten för att åstadkomma detta. Eftersom detta är en fråga som uppstått under vår analys av resultatet var det inget som uppmärksammades under intervjuernas gång. Och som man frågar får man svar. Således är det svårt att veta hur informanterna hade ställt sig till och svarat på frågan. Risken finns dock att dylika resonemang skapar en bild av att det är de individuella osynliga eleverna som är problemet, snarare än att det är ett problemområde som parallellt utformas i relation till bland annat gruppen och organisationen. Och som Greene (2011) skriver riskeras elever att stämplas som ett problem om för mycket fokus läggs på deras svagheter.

Vår tolkning av detta är att elevers osynlighet sällan är något frivilligt. Även om elever ofta gör egna val att ofta vara för sig själva finns det ett flertal faktorer som kan ha påverkat eleverna att göra dessa val. Exempel på detta är bristfälliga förutsättningar och stöd gällande barnens sociala förmågor och relationer med fritidshemspersonalen och andra elever, samt negativa erfarenheter av utanförskap.

### 5.3.2 Ledarstyrda gruppaktiviteter

I läroplanen (Skolverket, 2019), samt i Haglund och Perselli (2022) framgår det att lärandet i fritidshemmet i hög grad ska utgå från elevernas fria tid och fria vilja. Därefter är fria aktiviteter där eleverna själva i större utsträckning får besluta över sin tid och vilja en vanlig företeelse inom fritidshemmet. Läroplanen framhåller även värdet av grupporienterade arbetsformer (Skolverket, 2019). I relation till osynliga elever belyser resultatet i denna studie vikten av att erbjuda planerade och ledarstyrda aktiviteter och lekar med elevgrupperna i fritidshemmet. Speciellt för att osynliga elever ska få bättre förutsättningar att bygga relationer med andra. Elvstrand och Lago (2019) understryker att fria aktiviteter kan försvåra för osynliga elever att delta i gruppaktiviteter på grund av ett för stort självansvar. Detta eftersom fria aktiviteter förutsätter att eleverna själva tar egna initiativ i deltagandet vilket osynliga elever ofta har svårt med.

Utifrån Elvstrand och Lago (2019), samt vår studies resultat är vår tolkning att fritidshemmet med fördel bör erbjuda aktiviteter som är ledarstyrda för att stötta osynliga barn som har svårt att ta egna initiativ under tillfällena med fria aktiviteter. Eftersom både bakgrunden och resultatet påpekar vikten av att tillvarata elevernas intressen och fria viljor är detta något som vidare skulle kunna återspeglas i dessa ledarstyrda aktiviteter. På så sätt skapas förutsättningar för osynliga elever att i en trygg kontext utveckla sina sociala kompetenser och relationer, samt att efter sin egen takt utveckla förmåga att utforma och förfoga över sin egen fritid i relation till andra.

### 5.3.3 Hinder och utmaningar för att skapa inkluderade lärmiljöer

Enligt läroplanen ska fritidshemmet främja en trygg och stimulerande lärmiljö där eleverna blir erbjudna en meningsfull fritid som stöttar elevers lärande och utveckling (Skolverket, 2019). Nilholm (2019) nämner att utformandet av klassrumsmiljön bör kunna ge goda förutsättningar för inkludering av elever. I vårt studieresultat framkommer dock att det inom fritidshem ofta råder brist på fysiska lärmiljöer. Till exempel lugna platser och lokaler där elever får möjlighet att vara ifred, samt varierande miljöer där eleverna kan fördela sig i mindre grupper. Detta försvårar arbetet med att synliggöra osynliga elever och att stötta dessa att våga gå in i och medverka i en gruppaktivitet. Vi tolkar detta som att de lärmiljöer informanterna i den här studien arbetar i inte alltid är formade för att genomföra olika aktiviteter med mindre grupper i varierande lärmiljöer.

Studieresultatet förtäljer även att fritidspersonal sällan ger elever den uppmärksamhet och det stöd de är i behov av på grund av en rådande tidsbrist kopplat till för stora barngrupper och omfattande arbetsuppgifter. Här framförs en tydlig önskan om åtgärder som mer fritidspersonal varav fler är utbildade fritidslärare.

Både frågan om fysiska lärmiljöer och ett utvidgat antal fritidspersonal fogas sedan samman i den återkommande och väsentliga frågan om ekonomi. Samtliga intervjuade fritidslärare i vår studies resultat är sedan eniga om att det inom verksamheten råder en bristande ekonomi vilket försvårar arbetet att tillmötesgå de osynliga elevernas olika behov, intressen och idéer. Något som beskrivs hämma främjandet av elevernas lärande och utveckling. Här ingår exempelvis budget och inköpsfrågor där personalen emellanåt, som en av resultatets informanter uttryckte, hamnar i strid mot rektorn och ledningen.

Vår förståelse av detta är att faktorer, såsom lokaler, tid för relationer med barnen och verksamhetens budget, tycks ha betydelse för fritidshemmets möjlighet att möta och förverkliga osynliga elevers behov, lärande och utveckling. Är någon eller flera av dessa faktorer bristfälliga går det ut över eleverna och är därmed något som med fördel behöver ses över och korrigeras.

## 5.4 Analys av de teoretiska begreppen

I detta avsnitt analyseras resultatet med stöd i denna studies teoretiska begrepp: praktikgemenskap och symbolisk interaktionism.

### 5.4.1 Praktikgemenskap

Några informanter i denna studie diskuterar vikten av elever som innehar en särskild hög status och ledarroll inom elevgruppen, så kallade "informella ledare". Informanterna menar att informella ledare ofta styr elevgruppen vilket kan leda till kränkningar och mobbning, samt att en eller flera elever utesluts ur gemenskapen. Dahl (2011) talar om praktikgemenskap, ett begrepp som implicerar ett slags minisamhälle av olika elevgrupper och allianser som formas baserat på gemensamma intressen vilket kan leda både till kamratskap såväl som utanförskap.

Enligt Dahl (2011) och vissa av informanterna i denna studies resultat är vanliga exempel på uteslutande handlingar att klasskamrater ignoreras eller nekas till att vara med i lekar. För att undvika exkludering av elever belyser några informanter i denna studies resultat att deras fritidshem tillämpar en förhållningsregel som innebär att elever inte får neka kamrater att vara med i leken. Läroplanen belyser att samspelet mellan elever är viktigt för elevernas utveckling av social kompetens (Skolverket, 2019). Men eftersom osynliga elever enligt denna studies bakgrund samt resultat sällan deltar i gruppaktiviteter minskar deras möjligheter att utveckla sin sociala kompetens i samspel med andra elever.

Enligt flera av informanterna är det viktigt att inte tvinga elever att delta i gruppaktiviteter utan att istället skapa trygga miljöer som främjar elevens utveckling av sociala kontakter med andra barn. Därigenom kan den "vi"-känsla Nilholm (2019) talar om som en klassgemenskap alla är en del av byggas upp. Resultatet i denna studie understryker att eleverna på så vis bygger upp sociala kontakter med fler och andra kamrater än vad de själva brukar välja, och att fler elever därmed inkluderas i gruppgemenskapen. Utifrån praktikgemenskap menar Dahl (2011) att minisamhällen skapas ur elevgrupper med gemensamma intressen och gruppammansättningar kan skapa kamratskap likafullt som utanförskap. Om samspelet mellan en osynlig elev och andra klasskamrater inte fungerar gäller det att som pedagog försöka hitta lösningar på hur de kan stötta eleverna exempelvis genom att utveckla det sociala samspelet eller genom att göra nya gruppammansättningar.

Aspelin (2015) framhåller att lärares relationskompetens är ett "mellanmänskligt" perspektiv för att bygga relationer med och mellan olika elever. Enligt Elvstrand och Lago (2019) osynliggörs osynliga elever inte bara av klasskamrater, utan också av personalen. Det innebär att sättet som pedagoger hanterar informella ledares position kan utgöra en risk för att göra de osynliga eleverna än mer osynliga om de vuxna handlar på ett sätt som förstärker osynliggjorda elevers marginaliserade position och utanförskap. En informant i denna studies resultat menar att en pedagog med ett sämre ledarskap kan öka osynliga elevers utanförskap. Dahl (2011) belyser att lärare inte bör normalisera uteslutande handlingar och behöver hantera informella ledare på ett sätt som främjar en god gemenskap i elevgruppen. Att elever vågar uttrycka sig och samtala med pedagoger är viktigt för att de ska kunna göra sina röster hörda, menar informanterna. Fritidshemmets uppdrag är trots allt enligt läroplanen att eleverna ska utveckla gott kamratskap och trygghet i en inkluderande lärmiljö, så att de inte upplever utanförskap och kan samarbeta med andra (Skolverket, 2019).

Utifrån praktikgemenskap tolkar vi att det är viktigt att personal inom fritidshemmet är medvetna kring hur inne- och uteslutande handlingar kan formas och uttryckas i relation till informella ledare och det stängda minisamhället, samt använder den kunskapen och arbetar för att förebygga utanförskap. Inte minst för att kunna främja det sociala samspelet mellan osynliga elever och de andra barnen i elevgrupperna.

#### 5.4.2 Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism handlar om socialisering, samt hur man agerar och beter sig i olika situationer med människor för att lära sig och utvecklas (Levin & Trost, 2014). Vidare om att

skapa kunskap om en socialisationsprocess över människans stegvisa sociala utveckling under vilken hon skolas in i och lär sig hur hon ska bete sig. Enligt Elvstrand och Lago (2019) menar symbolisk interaktionism även att en individs statusposition samt förståelse för och tolkning av sociala situationer spelar roll för hur denne uppfattar sin egen möjlighet att hantera sociala situationer. Även i detta med att skapa och bibehålla goda relationer med både elever och personal inom skola och fritidshemmet. Detta påverkas i sin tur också av teorin att en elevs sociala identitet skapas i samspel med andra individer (Elvstrand & Lago, 2019; Levin & Trost, 2014). Därmed kan en individs egen tolkning av hur andra uppfattar en och ens statusposition få betydelse för hur en individ betraktar sin egen sociala identitet. Med utgång i detta finns det därmed goda skäl att anta att flertalet osynliga elever, genom sin egen och andras inställningen till ens sociala identitet, troligtvis sällan uppfattar sig ha sig hög status. Även att de sannolikt byggt upp en föreställning och tolkning av de sociala sammanhangen de befinner sig i med att de själva har en bristande möjlighet att hantera situationer och relationer utifrån en social kontext. Därtill är det kanske extra viktigt att som fritidspersonal arbeta för att stärka inte minst osynliga elevers bild av den egna sociala identiteten och möjligheten att hantera sociala relationer och situationer.

De flesta av informanterna i denna studies resultat uttrycker att fritidspedagoger kan stötta elever som har svårigheter med socialisering genom att bland annat fler ledarstyrda aktiviteter och att organisera verksamheten så att vissa aktiviteter sker i mindre elevgrupper. Detta för att möjliggöra för att eleverna att lära sig socialisera med varandra, känna sig tryggare och säkrare kring att interagera, uttrycka sig och våga pröva på nya saker. Ett annat exempel är genom att tillämpa sociala verktyg som sociogram och kontaktbarometrar. Verktyg som beskrivs kunna öka personalens kunskap kring vilka som kan behöva stöd för kamratskap, socialisering och inte har någon kompis att leka med eller sitta bredvid i matsalen. En informant nämner att det händer att andra elever reagerar negativt på att en osynlig elev väljer att sällan delta i gruppaktiviteter, ofta är för sig själv och vid vissa fall är ledsen och nedstämd. Informanten, samt Folkman och Svedin (2008) uttrycker att detta med bristande kunskap och förståelse för osynliga elevers situation och mående kan försvåra kamratrelationer. Vidare att en lösning på detta är att försöka stötta eleverna att förstå att och varför den osynliga eleven exempelvis har svårt med olika situationer. Detta för att eleverna, istället för att tänka att den osynliga eleven är besvärlig, ska öka sin förståelse och empati.

Sammanfattningsvis är vår tolkning att osynliga elevers sociala kompetens, identitet, status, samt möjlighet att hantera sociala situationer inom fritidshemmet utifrån symbolisk interaktionism påverkas av samspelet med elevgruppen och fritidspersonalen. Genom att stärka elevernas relationer inom fritidshemmet ökar förutsättningarna att stärka deras sociala status och identitet och är därför betydelsefullt i processen att synliggöra dessa elever.

## 6. Slutsatser

I detta kapitel redogörs för slutsatser utifrån studiens forskningsfrågor, empiriska material samt tidigare forskning och relevant litteratur. Inledningsvis lyfter vi sakförhållandet att denna studies beskrivningar av osynliga elever i stor utsträckning är återkommande och

överensstämmer mellan de källor som redogörs i vår studies bakgrund och resultat. Vidare diskuteras problematiken att fritidslärares arbete att stärka osynliga elevers utveckling och inkludering i elevgruppen sällan prioriteras. Avslutningsvis framställs idéer om vidare inriktningar detta forskningsarbete kan ta för att ytterligare öka kunskapen om hur fritidshemmet kan anpassas för att stödja elever som uppfattas vara osynliga.

### 6.1 Återkommande och överensstämmande beskrivningar

Allt eftersom denna studies resultat bearbetats och tagit form blev det allt tydligare för oss skribenter att det var en genomgående tendens att informanternas beskrivningar av elever som uppfattas vara osynliga stämde överens och hade återkommande teman och beskrivningar. Likaledes påtagligt är att de beteenden och förhållanden som målades upp i resultatet till stor del även återges i denna studies bakgrund. Exempel på dylika beskrivningar gäller att dessa elever ofta är duktiga och skötsamma i skolan. Att de ofta har svårigheter i det sociala samspelet, sällan varken tar plats eller egna initiativ, samt ofta hyser en inre osäkerhet som ofta tar uttryck i en rädsla för att göra fel (jfr. Lund, 2006). Att de sällan deltar i andras lekar utan är oftast för sig själva (jfr. Elvstrand & Lago, 2019; Lund, 2006). Samt att dessa elever ofta hamnar i och/eller utsätts för utanförskap (jfr. Elvstrand & Lago, 2019).

Slutsatsen av detta är att det finns flera gemensamma nämnare för hur de osynliga eleverna och de situationer som beskrivs i denna studie förstås och porträtteras. Således finns goda skäl att anse att de sakförhållanden och problemområden som omnämns i studien är vanligt förekommande. Dessa skildras genom överensstämmande hinder och utmaningar men även möjligheter kopplat till fritidshemmets uppdrag att stötta elever i behov av stöd. Detta skapar bilden av att fritidslärare i flera fall besitter erfarenhet, samt en pedagogiskt och vetenskapligt grundad kompetens när det kommer till deras arbete med osynliga elever. Utifrån dessa beskrivningar väcks dock även frågan om osynligheten hos dessa elever är något som utformas utifrån dem själva eller utifrån utomstående faktorer och aktörer. Något vi tänker är en relevant frågeställning i relation till hur fritidspersonal uppfattar och förhåller sig till osynliga barn och vad som orsakar denna osynlighet.

### 6.2 Ett icke-prioriterat problemområde

Samtliga informanter vi intervjuat i denna studie var överens om att det finns ett flertal elever inom fritidshemmet som uppfattas vara osynliga. I både bakgrunden och resultatet skildras det väsentliga i att fritidshemmet arbetar för att skapa goda förutsättningar för dessa elever att nå utveckling och välmående. Det målas även upp ett flertal olika arbetssätt och metoder för att uppnå detta. Trots detta är det tydligt att fritidslärarnas uppdrag och arbete med att på individ- och gruppnivå stötta dessa elever sällan prioriteras. Faktorer som påverkat detta sakförhållande beskrivs vara flera. Ett exempel är att fritidshem ofta beskrivs ha ekonomiskt bristfälliga resurser vilket påverkar verksamheternas inköpsmöjligheter, antalet personal och utbildad personal. Förhållanden vilka i sin tur hämmar fritidshemmets möjlighet att utforma det stöd och de förutsättningar varje enskild elev behöver för att kunna synliggöras, samt utveckla sitt lärande och välmående (jfr. Andishmand, 2017). Ett annat exempel är att osynliga elever ofta glöms bort till följd av förhållanden (såsom att dessa elever ofta söker

mindre uppmärksamhet, samt döljer sitt utanförskap) vilka beskrivs orsaka att eleverna uppfattas som osynliga och att deras behov ofta hamnar i skuggan av elever med utagerande beteenden (jfr. Elvstrand & Lago, 2019).

### 6.3 Vidare forskning

Allt eftersom den här studien har utarbetats har vi vid ett flertal tillfällen stött på områden vi finner intressanta för vidare studier.

Till att börja med hade det varit intressant att undersöka hur elever inom fritidshemmets verksamhet beskriver deras medvetenhet och uppfattningar kring barn som uppfattas vara osynliga och fritidspedagogernas bemötande och arbete gällande dessa barn. Detta för att få tillgång till och samtidigt öka kunskapen kring egna erfarenheter och uppfattningar från både osynliga elever, samt de övriga i elevgruppen.

Vi anser även att det finns ett värde i att fördjupa sig än mer i vilken utsträckning elevers osynlighet, samt fritidshemmets arbete att stötta dessa elever påverkas av verksamhetens uppdrag att samverka med andra instanser och aktörer. Till exempel samverkan med eleverna, vårdnadshavare, samt med rektor och organisationen. Till en början fanns det en tanke om att se över frågan om samverkan i detta arbete. Inte minst då läroplanen lägger mycket tonvikt på samverkan som ett betydelsefullt verktyg för att uppnå elevernas bästa (Skolverket, 2019). Men allt eftersom detta inte fick ett särskilt stort fokus i vår studies resultat föll valet på att inte inkludera ämnet. Likväl upplever vi att det är ett område som i denna studie lyser med sin frånvaro. Detta då det rymmer kunskap och förståelse kring relevanta frågor och faktorer som berör bland annat vikten med relationer och resurstillgångar, men även hinder och utmaningar i samverkansuppdraget.

## 7. Litteraturlista

Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet

<http://hdl.handle.net/2077/52698>

(Hämtad 2022-03-22)

Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmännsliga”. *Utbildning & Demokrati - Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(3), 49–64

<https://journals.oru.se/uod/article/view/1042>

(Hämtad 2022-03-05)

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3:e upplaga). Malmö: Liber

Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egen styrda aktiviteter*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet

Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss., Växjö: Linnéuniversitetet

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-37634>

Elvstrand, H. (2013). Den villkorade delaktigheten. I: Anders Fjällhed & Mikael Jensen (Red.), *Barns livsvillkor: I mötet med skola och fritidshem*. Lund: Studentlitteratur

Elvstrand, H. (2015). Att göra delaktighet i skolan – elevers erfarenheter. *Utbildning och lärande*. 9 (1):102–115. Skövde: Högskolan i Skövde

<http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1257019/FULLTEXT01.pdf>

(Hämtad: 2020-02-05)

Elvstrand, H. & Lago, L. (2019). Jag har oftast ingen att leka med: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*. 39(02): 104–120. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03

Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidskrift för pedagogik og kritikk* 5:13–26. Jönköping: Jönköping University

<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1181/3188>

(Hämtad: 2022-03-01)

Folkman, M.L. & Svedin, E. (2008). *Barn som inte leker: Från ensamhet till social lek*. Stockholm: Liber

Greene, R. W. & Klenz Jönsson, S. (2011). Barn uppför sig väl om de kan. *Vilse i skolan: hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur

Haglund, B. & Perselli, A-K. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige* (ahead of print) ISSN 1401–6788

<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2712>

(Hämtat 2022-03-23)

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2010). Rapportens övergripande struktur. *Examensarbetet i lärarutbildningen*. (5:e upplagan). Uppsala: Kunskapsföretaget

Jonsson, K. (2021) *Socialt lärande i fritidshemmet: En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektor*. Diss., Västerås: Mälardalens högskola

<https://urn:nbn:se:mdh:diva-53563>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Levin, I. & Trost, J. (2014) *Att förstå vardagen: med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv* (4:e upplagan). Lund: Studentlitteratur AB

Lund, I. (2006). *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola – möjligheter, hinder och dilemma*. Lund: Studentlitteratur AB

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Riksdagen

Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3. Stockholm: Skolinspektionen

<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>

(Hämtad: 2022-03-01)

Skolverket (2016). *Fritidshemmet – Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019* (6:e upplagan). Stockholm: Skolverket

## Bilaga 1

### Missivbrev

Hej!

Vi, Nipo och Mirjam, är två studenter som läser Grundlärarprogrammet - Fritidshem på Umeå Universitet. Vi är nu inne på den sjätte och sista terminen och har nyligen påbörjat arbeta med vårt examensarbete. Syftet med arbetet är ta reda på hur fritidslärare arbetar med elever inom fritidshemmets verksamhet som tenderar att inte ta stor plats och ibland benämns som osynliga.

#### Beskrivning av osynliga barn:

När vi i den här studien talar om osynliga elever syftar vi på inagerande elever som tenderar att ta liten plats i fritidshemmet och flyter med i verksamheten oavsett sammanhang. Elever som ofta är för sig själva, sällan deltar i gruppaktiviteter och riskerar att bli mer osynliggjorda och glömmas bort i jämförelse med övriga elever.

För att få en ökad och stärkt kunskap inom området vill vi träffa och intervjua verksamma fritidslärare som har erfarenhet av att arbeta med elever som kan gå in under definitionen "osynliga".

Har du/ni möjlighet att ställa upp kan vi anpassa tid och datum för intervjun utifrån ert schema. Vi funderar även på om du/ni i sådana fall vill att den görs på plats hos er, om vi håller ett digitalt möte (via Zoom, Google meet eller om något annat digitalt forum om så önskas), alternativt att det sker via telefon. Intervjun och det insamlade intervjumaterialet kommer att behandlas enligt forskningsetiska principer. Det innebär att det kommer vara frivilligt och delta i intervjun, samt att den/de som medverkar kan välja att inte svara på en fråga eller att när som helst avsluta medverkan. Vi är tacksamma om vi får spela in samtalet från intervjun och transkribera det insamlade materialet. Inga obehöriga kommer få tillgång till inspelningen och detta har inget annat syfte än att enbart användas till vår rapport. Vid avslutat arbete kommer det inspelade materialet att raderas. Medverkan i intervjun kommer att anonymiseras i form av att vi i studien varken kommer återge namn på personer, fritidshemmet eller skolan i fråga. Intervjun beräknas pågå i ungefär 30-45 minuter. Meddela oss gärna om ni har möjlighet och samtycker till att delta i vår studie. Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss på mail:

[niponaing@gmail.com](mailto:niponaing@gmail.com)

[mirjambergner@hotmail.com](mailto:mirjambergner@hotmail.com)

Med varma hälsningar

Nipo Naing & Mirjam Bergner, grundlärarstudenter, Umeå Universitet.

## Bilaga 2

### Intervjuguide

#### **Övergripande frågor:**

- Hur många år har du jobbat inom fritidshemmet?
- Hur många fritidshem har du jobbat på?
- Hur många elever finns på avdelningen?
- Hur mycket personal finns det på fritidshemsavdelningarna?

#### **Hur beskriver fritidslärare osynliga elever?**

- Upplever du att du har mött det vi beskriver som osynliga elever inom fritidshemmets verksamhet?
- Kan du beskriva vad det är du i sådana fall har sett och erfarit?  
(Hur uppmärksammar du osynliga elever?)
- Kan du beskriva vilka svårigheter dessa barn befinner sig i?

#### **Hur beskriver fritidslärare att de på individnivå arbetar för att ge osynliga elever förutsättningar att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer?**

- Hur uppfattar du osynliga elevers förutsättningar att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer med andra elever och personal inom fritidshemmet?
- Vilket stöd behöver dessa elever på individnivå för att utveckla dessa förmågor?
- Vad har du för erfarenhet av osynliga elevers sätt att uttrycka sina behov (i ord och agerande)?
- Kan du beskriva vilka anpassningar ni gör på individnivå för att ge osynliga elever förutsättningar att utveckla sociala kompetenser och sociala relationer?
- Anser du att det görs tillräckligt? Om inte - kan du förklara vad du tror skulle kunna förbättras/göras mer av?
- Är det något du vill tillägga?

#### **Hur beskriver fritidslärare att de på gruppnivå arbetar för att inkludera osynliga elever i elevgruppen?**

- Hur påverkar en elevs osynlighet elevgruppen?
- Hur påverkar elevgruppen elevers osynlighet?
- Hur arbetar ni i arbetslaget för att osynliga elever ska känna sig synliggjorda i elevgruppen?
- Hur arbetar ni i arbetslaget för att alla elever ska känna sig inkluderade och delaktiga på fritidshemmet?
- Hur diskuterar ni i arbetslaget kring dessa (två) frågor?
- Hur arbetar ni i arbetslaget kring eventuella gemensamma strategier?
- Vilket stöd behöver elevgruppen för att inkludera osynliga elever?
- Vilka anpassningar gör ni på gruppnivå för att ge osynliga elever förutsättningar att inte exkluderas (vara utanför)?

- Upplever du att det finns hinder och utmaningar i arbetet att skapa en verksamhet där alla känner sig sedda och delaktiga? Om så är fallet - kan du ge exempel?
- Anser du att ni gör tillräckligt? Vad kan ni förbättra/utveckla?

**Avslut:**

- Finns det något du vill tillägga?