



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# SPECIALPEDAGOGIK PÅ FRITIDSHEM

En intervjustudie med specialpedagoger

Namn: Anna Thorman  
Program: SPP610,  
Specialpedagogiska programmet,  
avancerad nivå



Examensarbete: 15 hp  
Program: SPP 610 Examensarbete inom Specialpedagogiska programmet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2017  
Handledare: Eva Gannerud  
Examinator: Rolf Lander  
Kod: HT17-2910-222-SPP610

---

Nyckelord: Fritidshem, specialpedagogik, elever i behov av särskilt stöd, lärande, organisation, samspel

## Abstract

- Syfte:** Syftet med studien var att undersöka vilka faktorer som ger bra förutsättningar för lärande för elever i behov av särskilt stöd i fritidshem, både vad gäller det sociala lärandet som kunskapslärandet.
- Teori:** Den teoretiska delen utgår från tre teorier. Den första teorin handlar om hur skolor organiserar sin verksamhet utifrån lagar och styrdokument. I undersökningen relateras det till specialpedagogernas yrkesroll. Nästa teori beaktar samspel mellan aktörer i relation till arbetsplatser utifrån ett dramaturgiskt perspektiv. Tredje och sista teorin handlar om lärande i ett sociokulturellt perspektiv.
- Metod:** För att få vetskap om vilka faktorer som specialpedagoger anser ger bra förutsättningar att lära i fritidshem, gjordes en kvalitativ undersökning med halvstrukturerade intervjuer med fem specialpedagoger. Intervjuerna utfördes på respektive specialpedagogs arbetsplats. Det empiriska materialet analyserades genom meningsskodning med utgångspunkt från en tanke om innehåll i meningarna.
- Resultat:** Resultaten av specialpedagogiska insatser på fritidshem visade förbättrade möjligheter för eleverna att interagera i det sociala samspelet samt gav lugn och trygghet för lärandet. Flera faktorer gjorde detta möjligt, bland annat olika material som fritidshemspersonalen kunde använda för att öka lärandet för eleverna. Vidare tillförde specialpedagogerna kunskaper om olika svårigheter, t.ex ADHD, som gav personalen på fritidshemmet möjligheter att bemöta eleverna på ett bättre sätt. Specialpedagogerna uttryckte vikten av att ha samlad och gemensam kompetens för arbetslag i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det ansågs vara viktigt att åtgärdsprogram omfattar både skoltid som fritidshemstid. Specialpedagogerna ansåg att de var viktiga för att olika yrkesroller skulle få insikt i hur betydelsefulla de var för den enskilde eleven. Resultaten visade också att specialpedagogerna fördelade mindre tid till fritidshemmen än till skolan. Specialpedagogerna uppgav att för många arbetsuppgifter och att fördela tid till olika arbetsplatser gick ut över behoven som fritidshemmen hade. Tid till administrativa arbetsuppgifter, utbildningar, ledningsgrupper samt externa kontakter tog mycket tid från direkt specialpedagogiskt arbete. Specialpedagogerna hade emellertid ambitionen att fördela mer tid till fritidshemmen.

# 1 Förord

Min resa med denna undersökning har kommit till sitt slutmål. Arbetet med att planera den, genomföra intervjuer, analysera materialet och sedan få ner betydelsefulla texter på papper har varit intressant och en lärorik resa. Under resan har jag stött och blött många tankar som har varit energikrävande. Men, som alltid, har musiken räddat mig och gett mig energin tillbaka. För denna undersökning vill jag nämna norske Cezinando och australienske Troye Sivan, vars musik följt med mig på resan när jag har slitit med tankarna och som gjort det lättare att skriva.

Ett STORT tack vill jag ge till informanterna i undersökningen för deras bidrag av tankar om specialpedagogiska insatser på fritidshem.

Jag vill också rikta ett stort tack till min familj, arbetskolligor och vänner som har gjort att jag har hållit vid arbetet för att kunna föra det i mål. Jag vill också tacka min handledare Eva Gannerud. Dina peppande ord har lyft upp mig på min resa!

## 2 Innehållsförteckning

<b>3</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>4</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>2</b>
4.1	Fritidshemmets historia – från tillsyn och omsorg till undervisning och lärande .....	2
4.1.1	En social arena och komplement till hemmet .....	2
4.1.2	Fritidshemmet flyttar in i skolan.....	2
4.1.3	En arena för utveckling och lärande samt som komplement till skolan.....	3
4.1.4	Allmänna råd – ett stöd för arbetet i fritidshem .....	3
4.1.5	Historisk sammanfattning.....	4
4.1.6	Fritidshemmet med specialpedagogiska ögon .....	4
4.1.7	Betydelsen av särskilt stöd för elever i fritidshem.....	5
4.2	Teorier och perspektiv .....	6
4.2.1	Skolors organisation .....	6
4.2.2	Samspel.....	7
4.2.3	Lärande .....	8
4.2.4	Teori .....	8
4.2.5	Lärande i ett sociokulturellt perspektiv .....	8
4.2.6	Lärande i fritidshemmet .....	9
4.2.7	Teorier och perspektiv inom specialpedagogisk forskning .....	10
<b>5</b>	<b>Syfte.....</b>	<b>12</b>
<b>6</b>	<b>Metod.....</b>	<b>12</b>
6.1	Metodval .....	12
6.2	Urval .....	13
6.3	Genomförande .....	13
6.4	Bearbetning och analysförfarande .....	14
6.5	Undersökningens trovärdighet och giltighet.....	14
6.6	Etiska aspekter .....	15
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>16</b>
7.1	Innehåll i insatser .....	17
7.1.1	Material till stöd för elev .....	17
7.1.2	Kunskaper till personal.....	18
7.2	Möjligheter/hinder till insatser .....	19
7.2.1	Tidsfördelning till olika verksamheter .....	19
7.2.2	Tid fördelad till övriga arbetsuppgifter .....	20

7.2.3	Ambition till att initiera insatser.....	21
7.3	Resurs för elev .....	21
7.3.1	Samverkan för ett helhetsperspektiv på elevens utbildning.....	21
7.3.2	Åtgärdsprogram för elevens hela dag .....	22
7.4	Resultat av insatser .....	23
7.4.1	Förutsättningar för det sociala samspelet.....	23
7.4.2	Förutsättningar för lärande.....	24
7.5	Sammanfattande analys .....	24
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>25</b>
8.1	Metoddiskussion .....	26
8.2	Resultatdiskussion .....	27
8.2.1	Lärande .....	27
8.2.2	Organisation .....	28
8.2.2.1	Tid.....	28
8.2.2.2	Ambition till insatser.....	28
8.2.3	Samspel.....	29
8.3	Slutord och studiens tillämpning .....	30
8.4	Fortsatta studier .....	30
<b>9</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>32</b>
<b>10</b>	<b>Bilagor</b>	

### 3 Inledning

Skollagen uttrycker att institutioner såsom t.ex. förskola, skola eller fritidshem ska arbeta så att alla elever får bästa möjliga villkor för att utvecklas, både i sitt lärande och i den personliga utvecklingen (2010:800). Detta kan tyckas vara en självklarhet. För att det ska kunna genomföras krävs goda förutsättningar för den enskilde eleven oavsett vilken av dessa lärmiljöer den ingår i. FN:s barnkonvention (Unicef, 1989) är ett dokument som fastställer riktlinjer för att barn ska kunna utvecklas så långt som möjligt och därmed få förutsättningar för att verka och leva i samhället. När det till exempel gäller utbildning anger konventionen att den ska ”förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle” (s. 28).

När det handlar om utbildning och undervisning kan det vara vanligt att tankarna går till institutioner som traditionellt har med lärande att göra, t.ex. en skola. Fritidshemmet är visserligen en frivillig verksamhet till skillnad från skolan som är obligatorisk, likväl ska det ske undervisning där (Skolverket, 2016). Klerfeldt (1999) skriver t.ex. att fritidshemmets verksamhet betonar utveckling av sociala, emotionella och kognitiva kompetenser och att utvecklingen av dessa ses som en helhet.

Genom åren har antalet inskrivna elever i fritidshem ökat i Sverige. I ett PM från Skolverket (2017) konstateras det att antalet elever på fritidshem har ökat med drygt 16000 elever från hösten 2015 till hösten 2016. Det finns nu över 478 000 inskrivna elever i fritidshem. Vidare skriver Skolverket att antalet elever har ökat i högre utsträckning än antalet anställda sett över en längre tid. Skolverkets expert i fritidshemsfrågor, Bengt Thorngren, varnade redan 2014 för vilka konsekvenser en pågående trend med ett ökat antal inskrivna elever får för elever i fritidshem samtidigt som en minskning av personal har skett. Han menade att det går ut över de elever som har rätt till stöd, rätt till trygghet och stimulans i sin utveckling och sitt lärande (Skolverket, 2014 c). Thorngrens ord för tankar till ett komplext uppdrag för personalen i fritidshemmet. Wernersson (2011) sätter ord på dessa tankar när hon beskriver lärarens position i en grupp. Uppdraget för en lärare är att förmedla kunskap som eleven ska ta emot, förhålla sig till och vara kritisk till. Samtidigt ska läraren stödja elevens sociala utveckling som inbegriper att delta i en grupp gemenskap, skriver Wernersson.

Under mina år som anställd fritidspedagog i fritidshem har frågor väckts kring orden ”bästa möjliga villkor”. Framförallt har mina frågor gällt elever i olika svårigheter och om vilka faktorer som kan bistå eller hindra den enskilde eleven inom fritidshemmets lärmiljö att få bästa möjliga villkor för sin sociala utveckling såväl som sin kunskapsutveckling. Forskning om specialpedagogik i fritidshemmets verksamhet är begränsad och därför finns det en kunskapslucka som behöver fyllas. Texter har påträffats om betydelsefulla faktorer när det gäller det särskilda stödet under skoltid. Forskning om betydelsen av särskilt stöd för elever i fritidshem för bästa möjliga villkor för att utvecklas är däremot begränsad och i den följande uppsatsen ämnar jag utveckla det resonemanget.

Efter denna summering av den begränsade kunskapen om betydelsen av specialpedagogiska insatser till elever i fritidshemmet kan det vara av intresse att undersöka vad det specialpedagogiska görandet består av inom fritidshemmets kontext. Mera kan det vara intressant att finna ut vilka resultat det ger för den enskilda eleven för att ge de bästa möjliga förutsättningarna för måluppfyllelse i lärandet. För att skapa bakgrund till den beskrivna problematiken kommer nästa avsnitt handla om fritidshemmets utveckling i ett historiskt perspektiv. Både verksamhetens olika syften i utbildningsväsendet kommer att skildras samt hur verksamheten har beskrivits sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv genom decennierna.

## 4 Bakgrund

### 4.1 Fritidshemmets historia – från tillsyn och omsorg till undervisning och lärande

Från att tidigare vara underställt folkskolan, via Barnavårdsnämnden och Socialstyrelsen, lyder fritidshemmen sedan 1998 under Utbildningsdepartementet. Även fritidshemmets roll för elevernas utveckling har förändrats. Verksamhetens ledord inleddes med orden omsorg, tillsyn samt som ett komplement till hemmet (Rohlin, 2001). Begreppen har sedermera förändrats och idag lyder uppdraget att stimulera elevernas utveckling och lärande (SFS 2010:800). Sedan 2016 har fritidshemmets roll förstärkts ytterligare genom att begreppet undervisning har tillkommit i uppdraget (Skolverket, 2016). För att få en röd tråd av verksamhetens utveckling börjar detta avsnitt med en beskrivning av verksamheten med början i industrialismens framfart i slutet av 1800-talet. Därefter följer ett avsnitt när samordning och integrering av verksamheten i skolans lokaler diskuterades under 1970-talet för att avslutas med hur verksamheten bedrivs i nutid.

#### 4.1.1 En social arena och komplement till hemmet

Som social arena kan fritidshemmet kopplas till arbetsstugorna i slutet av 1800-talet, skriver Rohlin (2001). Vid den tidpunkten krävde industrialismens framväxt att fler och fler sökte arbete inom den industriella sektorn. I och med att föräldrarna kom hem sent om dagarna efter arbetet blev tiden efter skolans slut ett problem med en ökande skara sysslösa barn som var utan tillsyn. Oron ökade för dessa kringströvande barns utveckling och skolan krävde åtgärder. Folkskolläraren och politikern Fridtjuv Berg argumenterade för en styrning och organisering av barnens fritid. Arbetsstugor upprättades och dess syfte var att utgöra ett komplement till folkskolan där målet med verksamheten var tillsyn och omsorg.

Författaren fortsätter sin beskrivning av fritidshemmets historia med Eftermiddagshemmet, vars verksamhet var underställt Barnavårdsnämnden under 1930-40 talen. Problematiken kring barnen var densamma som under tiden för arbetsstugorna. Innehållet i eftermiddagshemmet bestod av lek, läsläsning och andra fria sysselsättningar. Rohlin (2001) skriver att förändringen till att läsa läxor i eftermiddagshemmen länkar samman verksamheten med skolans funktion som fostrare. Ett närmande av fritidshemmets verksamhet mot skolan börjar ta form.

#### 4.1.2 Fritidshemmet flyttar in i skolan

Under 1960–80-talen förändrades fritidshemmets situation från att vara en egen verksamhet utanför skolans domäner till att frågor lyftes om fritidshemmets inflyttning i skolans lokaler (SOU, 1974:42; Rohlin, 2001). Talet om samordning och integration för fritidshemmet i skolans lokaler förordades i SIA-utredningen (Prop. 1975/76:39). En betydande faktor var tanken på ett gemensamt ansvar för elevernas totala situation mellan olika yrkesgrupper i skolan. I utredningen uppgavs det att en sådan samverkan skulle innebära att man kunde komplettera och stödja varandra i arbetet med elevernas utveckling både socialt och kunskapsmässigt. Målet med arbetet var att stödja den enskilda individen till en ”fri, självständig och harmonisk människa med förmåga att samarbeta och samverka med andra” (s. 225).

Femton år efter SIA-utredningen föreskrevs det i 1985 års skollag att fritidshemmet, då benämnt skolbarnsomsorg, skulle komplettera skolan och stödja eleven i dess utveckling. Utgångspunkten för detta arbete var barnets behov (SFS, 1985). Tanken med att ha en helhetssyn på elevernas utveckling både socialt och kunskapsmässigt har alltså påbörjats i och med SIA-utredningen. Steget till att ytterligare närma sig skolan har tagits när så fritidshemmet har flyttat in i skolans lokaler efter att skola och fritidshemmen fick samma huvudman, Utbildningsdepartementet. Grunden för en omlokalisering till skolans lokaler går att finna i två spår; den pedagogiska och den ekonomiska. Som motivering angavs kostnadseffektivitet samt att kravet på hög kvalitet och helhetssyn kunde förbättras där arbetslaget med olika yrkesroller med fler vuxna närvarande kunde se barnet (Rohlin, 2001). Det är nu fritidshemmets verksamhet börjar ta formen av en utbildningsarena för elevens utveckling och lärande i samverkan med grundskolan.

### **4.1.3 En arena för utveckling och lärande samt som komplement till skolan**

Den diskussion som fördes i SIA-utredningen om samordning av olika yrkesroller fortsatte under 1990-talet (Rohlin, 2001). Det betonas också i förslaget till ett nytt måldokument, Växa i lärande, där de olika verksamheterna skola och fritidshem måste verka i ett sammanhang för att skapa likvärdiga livsvillkor för barnen (SOU, 1997:21). Förslaget till ett nytt måldokument gällde läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, LPO 94 (Skolverket, 1994). Där skulle det tydligare skulle framgå att olika personalkategorier kompletterar varandra i arbetet med eleverna. Den förskjutning som har skett till att elevernas hela situation, helhetssynen, ska tas i beaktande gör att fritidshemmets uppdrag nämns i termerna kunskap/lärande och social utveckling/kompetens, skriver Rohlin (2001).

Sedan 1998 har fritidshemsverksamheten funnits under Utbildningsdepartementets tillsynsansvar. Ur pedagogisk synpunkt skulle fritidshemsverksamheten bland annat handla om ständig inläring i anknytning till barnens egna erfarenheter och kunskaper, skriver Rohlin (2012). Samtidigt överfördes bestämmelserna från Socialdepartementet till Skollagen. I dagens Skollag har verksamheten ett fortsatt kompletterande uppdrag gentemot skolan. Det innebär även att stimulera elevernas utveckling och lärande där en helhetssyn på eleven och elevens behov står i centrum (SFS, 2010:800). Syftet med att flytta över ansvaret till Utbildningsdepartementet var att skapa en gemensam pedagogisk syn på barns utveckling och lärande, vad gäller relationen skola, förskoleklass och fritidshem. I läroplanen från 2011 uttrycks detta arbete tydligt genom att Skolverket menar att ömsesidiga möten mellan de olika pedagogiska synsätten kan tillföra till elevernas utveckling och lärande (Skolverket, 2011).

Skolverkets läroplan (2011) har sedermera kompletterats med ett nytt kapitel där fritidshemmets syfte och centrala innehåll har blivit än tydligare. Ett nytt begrepp har skrivits in, undervisning i fritidshemmet (Skolverket, 2016). Undervisningen är fortsatt ett komplement till förskoleklass och skola men där lärandet i högre grad ska vara mer situationsstyrt än vad som har angetts i den förra läroplanen (Skolverket, 2011). Det centrala innehållet har förtydligats och innefattar rubrikerna språk och kommunikation, skapande och estetiska uttrycksformer, natur och samhälle, lekar, fysiska aktiviteter samt utevistelse.

### **4.1.4 Allmänna råd – ett stöd för arbetet i fritidshem**

Utöver styrdokument såsom Skollag och läroplan har Skolverket utarbetat allmänna råd för fritidshemmen. Det första utkom 1988 och benämndes ”pedagogiskt program” där uppdraget var att stödja den individuella utvecklingen när det gällde den fysiska, sociala, emotionella



samt intellektuella utvecklingen (Socialstyrelsen, 1988). Nästa utgåva formulerades av Skolverket i samband med övergången till Utbildningsdepartementet 1998 (Rohlin, 2001). Den hade en tydlig koppling till läroplanen, Lpo 94, och betonade arbetet för barnens allsidiga utveckling och lärande (Skolverket, 1999). År 2007 utkom ett tredje råd som även det anknöt till läroplanen från 1994 där uppdraget beskrevs med orden förena omsorg och pedagogik som gav stöd till elevernas fysiska, intellektuella, sociala och emotionella utveckling (Skolverket, 2007).

Det senaste allmänna rådet utkom 2014 där det föreskrivs att fritidshemmen ska ”bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna i fritidshemmet” (Skolverket, 2014 b, s. 3). Även här finns ett helhetsperspektiv uttalat där det handlar om att stödja utvecklingen av normer och värden men också kunskaper, inflytande och ansvarstagande. Det påpekas också att det utforskande, laborativa och praktiska arbetssättet, som ryms inom fritidshemmets metodik, är en tillgång för elever och kan stimulera elevernas utveckling och lärande.

#### **4.1.5 Historisk sammanfattning**

Med denna historiska tillbakablick kan det konstateras att fritidshemmets uppdrag har förändrats genom åren och att samhällsutvecklingen har till en del varit uttryck för hur den utvecklingen har skett. Efter att talet om hur barnens fria tid skulle styras upp följde en tid där samhällsutvecklingen krävde att än fler klev ut i arbetslivet. Detta krävde en annan syn på barnens utveckling och lärande. Röster för en helhetssyn hördes där fritidshemmen blev en plats för utveckling och lärande för barnen.

Det kompletterande uppdraget har också skiftat under verksamhetens framväxt. Från början var syftet att komplettera hemmet med att ge omsorg och tillsyn av de kringströvande barnen när deras föräldrar arbetade. En samhällsutveckling i ständigt förändring har lett till att fritidshemmet numera ses som ett komplement till skolan där verksamhetens uppdrag även har förstärkts genom att begreppet undervisning har skrivits in i läroplanen.

Utbildningen i Sverige baseras på Skollag och läroplaner (SFS, 2010:800, Skolverket, 2016). I dessa skrifter finns nedskrivet vad som främjar bra förutsättningar för elever att lära. Bland annat står det att eleverna utifrån sina egna förutsättningar ska få ledning och stimulans för att kunna utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål. För att knyta an till elevernas behov och förutsättningar för utveckling och lärande är det viktigt att de miljöer elever vistas i har förutsättningar för lärande så att det är möjligt att utvecklas mot de uppsatta målen i utbildningen, skriver Skolverket (2014 a). Ansvarig för det arbetet är huvudman för fritidshemmen i den enskilda kommunen och i förlängningen rektor på en lokal utbildningsenhet. Ett arbete vars syfte är att organisera och utveckla arbetet på den enskilda arbetsplatsen som gynnar en elevs förutsättningar för att nå utbildningens mål (SFS, 2010:800).

#### **4.1.6 Fritidshemmet med specialpedagogiska ögon**

När kartläggningar kring en elevs lärsituation gör klart att insatser inom ramen för den ordinarie undervisningen inte är möjliga ska ett särskilt stöd aktualiseras. (Skolverket, 2014 a). Ett särskilt stöd som också ska utövas inom fritidshemmets kontext vilket finns styrkt i både Skollagen och läroplanen (SFS, 2010:800; Skolverket, 2011). I följande text kommer talet om betydelsen av särskilt stöd för elever i fritidshem redovisas och hur talet har utvecklats över tid.

#### 4.1.7 Betydelsen av särskilt stöd för elever i fritidshem

Forskning om specialpedagogik i fritidshemmets verksamhet är, som tidigare beskrivits, begränsad. Vid eftersökningar har dock en avhandling påträffats som behandlar särskilt stöd i fritidshemmet. Den handlar om förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogik (Siljehag, 2007). Författarens avsikt är att förklara vad för del förskole- och fritidshemsverksamheten har i uppdraget för elever i behov av särskilt stöd. Siljehag kommer fram till att det inkluderande arbetssättet som finns i förskola och fritidshem är en viktig faktor. Det innebär att värna om det olika och ett deltagande på lika villkor i en skola för alla skriver författaren. Vidare drar Siljehag slutsatsen att på grund av detta synsätt har de båda yrkesrollerna möjlighet att verka för ett kollektivt arbete i stället för en splittring mellan olika yrkeskårer som finns inom utbildningsenheter. En slutsats som stämmer väl överens med vad Skolverket (2011) förordar om ömsesidiga möten mellan pedagogiska synsätt som kan gynna elevernas utveckling och lärande.

Vidare har en avhandling påträffats (Groth, 2007) som belyser betydelsen av särskilt stöd och faktorer som påverkar till det positiva för elever. Den behandlar visserligen elever i skola men resultaten borde kunna tillämpas även i fritidshemmets lärandemiljö. Resultaten visar att den skolkultur som råder samt lärares kompetensnivå påverkar elevers möjligheter till utveckling (Groth, 2007). Vidare menar författaren att specialpedagogrollen är uppskattad och nödvändig i skolan och att fördjupade kunskaper i specialpedagogik för lärare kan göra lärandemiljöer bättre. Detta innefattar både organisatoriska såväl som individanpassade lösningar. Ytterligare faktorer som påverkar är bland annat individens förutsättningar att lära, resurstillgångar, innehåll i undervisning och arbetssätt (Möllås, 2009). Båda författarnas uttalanden om viktiga faktorer som förbättrar förutsättningar att lära och utvecklas kan relateras till vad Skolverket (2012) skriver om att omgivningen kan ”förstärka eller försvaga elevens förutsättningar och möjligheter att prestera goda studieresultat” (s. 7).

Även om fritidshemmets historia börjar i slutet av 1800-talet är det först i samband med betänkandet om barns fritid (SOU, 1974:42) som barnens fritid tas upp i ett specialpedagogiskt perspektiv. I betänkandet diskuterar författarna kring specialundervisning och i termer av helhetssyn. Med det avses att stödet behöver finnas både i skolmiljö såväl som i fritidsmiljö för att förbättra en total livsmiljö för barn i behov av särskilt stöd. Uppmärksamheten riktas mot yngre barns läs- och skrivsvårigheter men det betonas även att insatser för att förstärka den känslomässiga och sociala tryggheten är minst lika viktiga för den enskilda individen. Det talas om vikten av trygga vuxna i fritidshemmet som bland annat kan medverka till att öka barns självförtroende. Även SIA-utredningen betonar att fritidshemmet är en viktig aktör för att tillgodose särskilt stöd till de barn som behöver detta för sin utveckling (Prop. 1975/76:39). Förslaget är att en förstärkningsresurs ska finnas men att den till största del ska kopplas till skoldagen. Samtidigt sägs det dock att det är viktigt att ta hänsyn till vad som kallas ”andra verksamheter som har betydelse för elevens personlighetsutveckling” (s. 298). Men vad andra verksamheter är framgår inte i förslaget.

Därefter dröjer det tio år innan spår av diskussionerna om fritidshemmets roll för arbetet med elever i särskilt behov av stöd nämns i styrdokument. Det är i 1985 års Skollag som det uppmärksammades att barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl var i behov av stöd i sin utveckling skulle ges omsorg inom fritidshemmet (SFS, 1985:1 100). Utöver Skollagen fanns arbetet med barn i behov av särskilt stöd uppmärksammat i det allmänna rådet för fritidshemmet som vid denna tidpunkt var utfärdat av Socialstyrelsen (1988). Det föreskrevs att individuella planer skulle upprättas och att samverkan mellan personalen i fritidshemmet och i skolan skulle ske för att komma fram till åtgärder som var bäst för eleven. Vidare gick

också att läsa att hög kompetens för personalen var en betydelsefull faktor för arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det betonades även att tillgång till handledning och konsultation i specialpedagogiska frågor var avgörande.

Fritidshemmets arbete med elever i behov av särskilt stöd skrivs ursprungligen fram i läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 1994). Där står det att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen för utbildningen (Skolverket, 1994). Det anges att ömsesidiga möten mellan pedagogiska synsätt i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika utveckling och lärande. En röd tråd med samverkan för en helhetssyn på elevernas utveckling är tydlig och utgångspunkten är elevernas bästa. Vidare poängteras det både i läroplanen (Skolverket, 1994) och i det nästkommande allmänna rådet för fritidshem (Skolverket, 1999) att det är viktigt med handledning och konsultation i specialpedagogiska frågor. Det finns dock inga krav på att åtgärdsprogram ska skrivas för fritidshemmets verksamhet men väl en individuell plan för arbetet med insatserna (Skolverket, 1999).

Ytterligare ett allmänt råd hinner utges innan en ny skollag och ny läroplan träder i kraft. I det rådet är skrivningarna näst intill identiska som i de två föregående men med skillnaden att insatserna ska dokumenteras men inte i en individuell plan. Insatserna ska i stället dokumenteras i samförstånd med elev och vårdnadshavare för att de ska kunna följas upp och utvärderas (Skolverket, 2007). Talet om helhetssyn på elevernas utveckling utifrån eleven och dess behov finns som i tidigare skollag fortsatt uttryckt i Skollagen som utkom 2010 (SFS, 2010:800). I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet anges det att alla som arbetar i skolan ska stödja elever i behov av särskilt stöd och att samverkan en viktig förutsättning för detta arbete (Skolverket, 2016). I det senaste exemplaret av allmänna råd som berör arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram är det mer uttalat om vad som gäller för fritidshemmet (Skolverket, 2014 a). Förändringen består i att om en elev är inskriven i fritidshemmet och förklaras vara i behov av särskilt stöd, *ska* ett åtgärdsprogram nu skrivas även för fritidshemmets del (ibid).

Trots att det tog många år innan fritidshemmet nämns i styrdokument och i allmänna råd när det gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd, är detta i alla fall ett faktum från år 1985. Skollagen är det viktigaste styrdokumentet för detta och med stöd av den står det klart att specialpedagogiska insatser *ska* bedrivas även inom fritidshemmets lärmiljö. Det dokument som mest betonar arbetet med det särskilda stödet i fritidshem, för att uppnå kunskapskraven, är det senaste allmänna rådet om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014 a). För fritidshemmets del skriver Skolverket att åtgärderna som utförs i fritidshemmet kan bidra till elevens måluppfyllelse (Skolverket, 2014 a).

## 4.2 Teorier och perspektiv

I följande avsnitt kommer skolors organisation tas upp utifrån Bergs (2003) perspektiv och hur de kan knytas till fritidshemmet. Sedan följer ett avsnitt där en kort beskrivning av Goffmans (1959, 2014) teori kring aktörer i teaterpjäser i relation till fritidshemmet. Rubrikens sista delar kommer att handla om teorier kring lärande, lärande i ett sociokulturellt perspektiv samt lärande i fritidshemmets kontext. Avsnittet kommer sedan att avslutas med teorier och perspektiv inom specialpedagogisk forskning.

### 4.2.1 Skolors organisation

Utifrån den egna erfarenheten av arbete inom fritidshemmet uppstår funderingar kring hur de specialpedagogiska insatserna organiseras för att förbättringar i lärmiljön i fritidshemmet ska

ske. Tankarna går också till vad eller vem/vilka som bestämmer hur det arbetet ska organiseras. Berg (2003) skriver om skolor som institution samt som organisation och vilka bestämmelser skolan har att förhålla sig till. Författaren skriver att vardagsarbetet i skolor har att förhålla sig till yttre och inre gränser där de yttre gränserna representerar de lagar och föreskrifter som staten har utfärdat, dvs skollag och läroplaner. De inre gränserna handlar om vad en enskild skola som organisation skapar för regler i vardagsarbetet utöver de lagar och föreskrifter som staten har utfärdat.

Vidare menar Berg att det finns ett styrkeförhållande mellan de yttre och de inre gränserna som författaren väljer att kalla för maktcentra. Förhållandet dem emellan urskiljer vilken kultur som råder på en skola. En dokumentanalys kan göras för att få syn på den yttre gränsen och en analys av den inre gränsen görs för att ta reda på vilken kultur som råder. När analyserna är klara går det att se vilket frirum som finns mellan de olika gränserna samt vilken slags lärarprofessionalitet det finns som är beredda att genomföra ett utvecklingsarbete. Enligt Berg finns det två slag av professionalitet. Den ena innebär att professionen tenderar att vara styrd av skolan som institution där frirummet är begränsat. Den andra betyder att vardagsarbetet på en skola kännetecknas av att frirummet upptäcks och används. Frirummet förhåller sig till de ramar som staten har utfärdat samt de ramar som en ledning av en skola kännetecknas av, skriver författaren. Ett frirum innebär att det finns utrymme för utvecklingsarbete för att göra en skolas organisation bättre för att eleverna ska få tillgång till bättre möjligheter att utvecklas.

Till detta kan också en konservativ eller flexibel kåranda knytas, skriver författaren. En konservativ kåranda kännetecknas av att man gör som man alltid har gjort. Den flexibla kårandan kännetecknas däremot av att agera utifrån frirummet inom de ramar som staten och ledningen vid en enskild skola har att förhålla sig till. För att ett utvecklingsarbete ska bli av behövs även beredskap och en vilja att agera från både de anställda såväl som skolledaren på skolan, menar författaren.

I följande studie kan det vara av intresse att se på vilket sätt Bergs teori om frirum och aktörsberedskap kan knytas till hur de specialpedagogiska insatserna organiseras på fritidshemmet.

#### **4.2.2 Samspel**

Aktörsberedskap måste finnas när ett utvecklingsarbete ska dras igång, skriver Berg (2003). I skolans värld finns aktörer i form av olika professioner som ska samspele med varandra. När en kulturanalys av en lokal skola har genomförts kan frirummet hittas och i det rummet ska flera aktörer vara beredda att agera. I originaltexten från 1959 samt i översättningen av Goffmans bok drar författaren paralleller mellan teater och verkliga livet när han beskriver hur förhållandena mellan aktörer kan se ut (1959, 2014). Goffman skriver att det inte bara är själva aktörerna som ingår i samspelet. Det finns även en publik som är medaktörer. I den följande undersökningen kan fritidshemmets aktörer bestå av personalen på den aktuella skolan, t.ex rektor, specialpedagog samt de verksamma på fritidshemmet. De elever som är i behov av särskilt stöd, de övriga eleverna på fritidshemmet samt vårdnadshavare och i förlängningen samhället kan vara publiken och kan ibland även vara medaktörer.

Lindqvist (2013) beskriver i en engelsk studie hur specialpedagoger upplever sin arbets-situation. Några av dem beskriver sin arbetsplats som en krigszon där det råder delade meningar mellan olika grupper syn på vem som ska vara ansvarig för vad. Det kan relateras

till ett dramaturgiskt perspektiv, enligt Goffmans resonemang, med olika medaktörer som ska komma överens i ett samspel. Vidare skriver Goffman att alla aktörer ingår i ett team där medlemmarna blir ett kitt som är beroende av varandra och blir till en sammanhållen kraft. Oftast finns det även någon som ges rätten att regissera och kontrollera en teaterpjäs skriver författaren. I utbildningssammanhang kan denna någon representeras av rektor. Vidare skriver författaren att ju bättre regi aktörerna får desto större behållning blir det för publiken.

### **4.2.3 Lärande**

Det finns många teorier om hur lärande uppstår, med vem, vilken sort (ämneskunskaper/sociala/emotionella) och i vilka kontexter men även bland annat som ett ensamt lärande utan interaktion. Lärande kan beskrivas som formellt såväl som informellt. I nedanstående avsnitt väljer jag att ta upp några teorier om lärande och beskriver dem i generella ordalag såsom Phillips och Soltis (2010) har beskrivit dem utifrån några av tänkare genom tiderna. Därefter följer ett avsnitt om det sociokulturella lärandet och hur omgivningen har del i lärande beskrivet utifrån Säljö (2005, 2014). Den sista delen om lärande handlar om fritidshemmet och det formella och informella lärandet där.

### **4.2.4 Teori**

Phillips och Soltis skriver att Platon ansåg att kunskap redan finns i människan vid födseln. Platon beskriver att människans själ redan har kunskapen och bara plockar fram den som en påminnelse av vad själen redan har sett när någon händelse inträffar. Vidare skriver författarna att Locke, som verkade under sextonhundratalet, inte var riktigt överens med Platon utan menar att människan i stället är ett oskrivet blad. Locke menar att människan har vissa förmågor när vi föds men att de är överksamma från början. Vidare menar Locke att spädbarnet tar in intryck från omgivningen som barnet sedermera kombinerar ihop till sammansatta idéer. För att kunna sätta ihop idéer krävs viss erfarenhet, skriver författarna. En fri tolkning av detta kan vara att ett lärande har uppstått, men detta kräver en viss erfarenhet för att det ska uppstå, menar Locke. Både Platon och Lockes teorier handlade om att lärande är något som händer.

I motsats till både Platon och Locke menar John Dewey att lärande beror på vad människan som lärande gör, skriver författarna. Dewey ansåg att lärandet förbättrar möjligheten för människan att överleva. Han ansåg också att lärandet är en praktisk förmåga och tillsammans med Vygotskij var Dewey också av den åsikten att lärande sker i relation med andra i olika kontexter, skriver Phillips och Soltis (2010). De var även överens om att lärandet ständigt pågår i en ändlös cirkel.

Efter denna summering av några av dåtidens tankar om lärande kommer nästa avsnitt handla om förutsättningar för lärande för människan i ett sociokulturellt perspektiv.

### **4.2.5 Lärande i ett sociokulturellt perspektiv**

Följande textavsnitt utgår från Vygotskijs tankar om lärande så som Säljö har beskrivit dem (2005, 2014).

Säljö (2014) skriver att lärande inte kan begränsas till miljöer som går under begreppet skola. Det är mycket större än så, skriver författaren och hänvisar till hur kunskap allmänt skapas i samhället. Exempel på miljöer där kunskap uppstår kan bland andra vara arbetsplatser, i föreningar eller för den delen bland kamrater och vänner. Författaren sträcker sig t.o.m. till att

det inte går att undvika att lära. Även vid misslyckande finns det ett lärande, skriver Säljö. Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om hur människor eller grupper använder sig av och utnyttjar fysiska resurser och kognitiva resurser. De fysiska resurserna, så kallade artefakter, är något som människan har konstruerat och kan t.ex. vara olika verktyg eller för den delen instrument för mätning. Kognitiva resurser kan t.ex. handla om språket eller tänkandet. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är det intressant att se hur människan använder sig av artefakterna och de kognitiva resurserna i samspel (Säljö, 2014). Ett exempel kan vara när någon ska förklara hur man slår i en spik i en bräda. Den fysiska resursen är hammaren och spiken och den kognitiva resursen i detta exempel är språket.

Lärandet blir medierat via redskapen och handlar om hur vi tolkar och förstår vår omvärld. Till hjälp kan vi använda oss av de olika artefakterna och kognitiva redskap för att agera i omvärlden, skriver Säljö (2005). Resultatet i interaktionen med andra leder bland annat till förvärv av värderingar, kunskaper och idéer som kan ses som resurser. I interaktionen är kommunikationen viktig för att resurserna ska föras vidare till andra, skriver Säljö. Exempel på detta är enligt Vygotskij samspel, tanken och språket som utgör förutsättningar för människans möjligheter att kunna kommunicera och lära sig. Författaren menar också att omgivningen, t.ex. någon person är medskapare till detta genom att denna någon är mer kunnig inom ett område och kan därför hjälpa till med utvecklingen hos någon annan.

Svaret på hur förutsättningar för en människa att lära sig i olika kontexter är komplex och kan innehålla många faktorer. Allodi (2010) menar t.ex. att skolan måste vara en positiv upplevelse för att ett lärande skall bli möjligt. Den positiva känslan är inte underordnad läroprocessen utan ett villkor för den, menar författaren. Thorstensson Dávila (2015) skriver att ett tryggt och inkluderande klimat i klassrummet är av betydelse för att nytt lärande ska kunna ske. Även om Allodi och Thorstensson Dávila skriver skola och klassrum kan detta tolkas som att även fritidshemmet är en arena för lärande.

Pramling och Asplund Carlsson (2008) skriver att lek såväl som lärande är viktiga komponenter i ett barns vardag. Författarna hänvisar till förskolan i sin artikel men detsamma kan översättas till fritidshemmets kontext. Vidare skriver författarna att utbildningssystemet oftast premierar lärandet före leken.

Lindblom (2016) skriver i sin avhandling att en god kunskapsgrund hos läraren samt en medvetenhet om uppdraget utifrån styrdokumentet är en viktig faktor för att kunna hjälpa elever att utvecklas. En annan faktor som Lindblom tar upp är lokalernas utformning och dess betydelse för att kunna nå kursplanernas mål. Författaren tar också upp en tredje faktor som har betydelse för lärandet och det är samarbete elever emellan. Men Lindblom skriver också att detta inte är något självklart för alla och menar att undervisning om samarbete krävs för att eleverna ska klara att samarbeta.

Med denna tillbakablick på olika teorier om hur och i vilka sammanhang människan lär, vilka redskap som används vid lärande samt vilka betydelsefulla faktorer det krävs för lärande kommer nästa avsnitt handla om lärande inom fritidshemmets kontext, sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

#### **4.2.6 Lärande i fritidshemmet**

Vad vuxna och barn tänker om lärande och i vilka kontexter de uppstår är en fråga som kommer belysas i detta stycke. I en intervju- och observationsstudie gjord av Ackesjö och Landefrö (2014) där målgruppen var barn i förskoleklass som också är inskrivna på

fritidshem, visade resultaten att barnen upplevde fritidshemmet som en arena för lek och fria val. Barnen i studien placerade däremot lärande under förskoleklassens paraply. I motsats till resultaten i ovanstående studie skriver Johansson och Pramling Samuelsson (2006) att lek och lärande är varandras förutsättningar och går att förena. Vidare skriver författarna att lärare spelar en stor roll i lärandet och leken genom att de stöttar och inspirerar barnet till att förstå sin omvärld. Med detta som bakgrund följer nedan några uppfattningar om fritidshemmet som en arena för lärande.

Under hela fritidshemmets historia har barnets behov varit i centrum. Frågan är om det pågår lärande på fritidshemmet så att eleverna kan utvecklas: Ja, men Jensen (2011b) menar att en uppvärdering av att lärande sker är viktigt. Författaren ställer det i förhållande till olika institutioner som kan förknippas med lärande och menar att det är lätt att glömma att kontexten fritidshem och den fria tiden där också är en lärmiljö.

Jensen (2011 a) ser på lärandet på fritidshemmet som både formellt och informellt. Exempel på formellt lärande kan vara i regelstyrda aktiviteter medan det informella lärandet uppstår i mer spontansituationer utifrån elevernas perspektiv, skriver Jensen. Jensen beskriver även implicit och explicit lärande inom fritidshemmet. Det implicita lärandet står för ett lärande som uppstår utan att eleven tänker på det. Det explicita lärandet är när eleven är medveten om att den lär sig något specifikt. Frågor kan uppstå om lärandet då är riktad mot framtiden. Det menar Hansen Orwehag (2011 a) att det är och skriver att det är riktad mot att lära sig fungera i samhället tillsammans med andra såväl som med sig själv som individ. Det skulle sedermera främja samhället som erhåller kompetenta individer, skriver Haglund (2009).

Vidare skriver Haglund att aktiviteter som sker på fritidshemmet kan upplevas både som lustfyllda och som lärorika och utvecklande. Vidare menar författaren att fritid och lärande inte utesluter varandra eftersom lärandet pågår hela tiden och inte slutar när skoldagen är över. Det är Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011 b) eniga om. De menar att den tanken kan utökas med att lärarna på fritidshemmet dessutom har möjligheter att knyta an barnens intressen till ämnesinnehåll som traditionellt finns inom skolans ramtid. Hur framgångsrikt lärandet blir är avhängigt på vilka olika sätt lärarna ger förutsättningar till eleverna att utvecklas i fritidshemmet, skriver författarna. Det kan tolkas som att kunskaper till personalen på fritidshemmet måste inträffa. När det sker ges eleverna på fritidshemmet bättre möjligheter att lära (Groth, 2007, OECD, 2013, Lindblom, 2016). Haglund (2009) skriver att om personalen som arbetar på fritidshemmen har kunskaper om betydelsen av fritid, finns möjligheter att utveckla barnen samtidigt som de upplever fritidshemstiden som rolig och lustfylld. Till detta kan också adderas att resurser, kunskaper hos de vuxna och gruppstorleken på fritidshemmet är faktorer som har betydelse för att en god lärmiljö ska uppstå på fritidshemmet (Andishman, 2017).

#### **4.2.7 Teorier och perspektiv inom specialpedagogisk forskning**

I detta avsnitt redogörs olika teorier samt perspektiv inom det specialpedagogiska området. Utifrån de olika teorierna har det sedan utvecklats olika perspektiv på hur området kan beskrivas.

De som bidrar till forskning om specialpedagogik är överens om att ett samspel mellan individer, närmiljö och samhälle är viktigt för utvecklingen. Relationer med andra kunskapsfält är dessutom av betydande vikt (Björck-Åkesson, Nilholm, 2007). Björck-Åkesson och Nilholm säger att olika teorier men även perspektiv möts inom det rikt fasetterade kunskapsområdet specialpedagogik. Nilholm, (2007) föredrar att tala om området

som forskning *om* specialpedagogik. Utifrån det perspektivet innebär det att elever är i behov av en speciell pedagogik och att det innebär att individen har en individuell brist som den äger från födseln, skriver författaren. Nilholm ser ett behov av att forskningen ska närma sig pedagogiken i stället för att tala om specialpedagogik som en speciell pedagogik. Utifrån det synsättet ska barns olika förutsättningar i stället stå som utgångspunkt.

Specialpedagogik kan betraktas som ett luddigt begrepp som det är svårt att få ett helhetsgrepp om, menar Pijl och van den Bos (1998). De skriver att det t.ex. kan höra ihop med specialskolor, olika material som är riktade till elever eller till elever som har speciella behov. Författarna anser emellertid att det är nödvändigt att diskutera vad specialpedagogik egentligen handlar om för att undervisande lärare ska kunna ta beslut om åtgärd utifrån etablerade teorier. Pijl och van den Bos skriver att lärare tvingas ta beslut i en uppkommen situation och göra det efter bästa förmåga och eventuellt efter en egen osäker teori om elevens svårigheter.

Enligt Jakobsson (personlig kommunikation, 27 januari, 2012) går det att urskilja specialpedagogikens förankring i två huvudlinjer; psykologin och utbildningssociologin. Jakobsson förklarar att individens förutsättningar och erfarenheter kan kopplas till den första huvudlinjen. Förankringen inom utbildningssociologin handlar om de samhällliga och organisatoriska ramarna inom utbildning, enligt Jakobsson. Olika perspektiv har ur dessa två huvudlinjer därefter utvecklats. Sin grund i de två huvudlinjerna har idag det kategoriska och det relationella perspektivet (Björck-Åkesson, Nilholm, 2007). I det kategoriska perspektivet, som Nilholm (2007) benämner det kompensatoriska perspektivet, är eleven i fokus. En formulering i samband med detta perspektiv är enligt Jakobsson (2012) att svårigheten är individbunden och att problemet ses som elev *med* svårigheter. När det handlar om det relationella perspektivet är det i stället beteckningen elev *i* svårigheter som nämns. Där ligger fokus i stället på hinder i lärmiljön som gör att svårigheter uppstår, menar Jakobsson.

Nilholm (2007) talar också om ytterligare två perspektiv; det kritiska och dilemmaperspektivet, där det kritiska perspektivet handlar om vilka faktorer som finns bakom det specialpedagogiska området och har sin upprinnelse i sociala processer som ständigt pågår, menar Säljö. Det medför diskussioner om specialpedagogikens varande eller icke varande. Författaren skriver att det finns ett missnöje för begreppet specialpedagogik i ett kritiskt perspektiv och nämner flera faktorer som kan ligga till grund för resonemanget, bland annat identitetspolitik och talet om en skola för alla. Den första faktorn handlar om människors olikheter och rätten att bli erkänd i sin olikhet. En skola för alla behandlar frågan om alla elever verkligen kommer till en skola som inkluderar alla. I sitt resonemang menar Nilholm att dessa faktorer kan ha haft betydelse för framväxten av ett kritiskt perspektiv inom det specialpedagogiska fältet.

Ytterligare kritik mot specialpedagogik som Nilholm beskriver är socioekonomiskt och strukturellt förtryck, som handlar om att ge sämre möjligheter till grupper med funktionshinder. De professionellas intressen/diskurser behandlar skapandet av olikheter och gruppering av dessa, t.ex. ADHD. Den sista faktorn, skolans misslyckanden handlar om att specialpedagogik kan ses som att skolan har misslyckats i sitt arbete med att ge alla elever samma möjligheter att utvecklas. Alla dessa tre skulle, enligt författaren, vara upphov till att specialpedagogik har uppstått.

Det andra perspektivet som Nilholm talar om är dilemmaperspektivet. Ett perspektiv som handlar om motsättningar som på ett vis inte går att lösa men som måste hanteras i alla fall.



Nilholm belyser det med att perspektivet är situationsbaserat och tar sig utlopp i konkreta situationer. Det kan i grova drag beskrivas med att i utbildningssystemet ska alla erhålla liknande färdigheter och kunskaper. Å andra sidan ska utbildningssystemet också ta hänsyn till olikheter och anpassa undervisningen därefter. Här uppstår dilemmat som utmynnar i en spänning mellan det gemensamma som eleverna ska erhålla samtidigt som anpassningar ska göras för elevernas olikheter. Ett annat exempel kan röra sig om den enskilde eleven ska kompenseras för sin svårighet eller om miljön ska tillrättaläggas för att anpassas till olikheten.

Teorierna kring vad specialpedagogik är skiftar alltså. Forskningen är dock överens om att utgångspunkten för specialpedagogik är ett samspel mellan individer, närmiljö och samhälle. De perspektiv som har framgått av texten kan sammanfattas med fyra begrepp; kategoriskt -, kompensatoriskt-, kritiskt- och dilemmaperspektiv. Vilket perspektiv som ska vara det gällande råder det olika meningar om. Det är kanske därför det gör det så svårt för de undervisande lärarkategorierna att bestämma vilka åtgärder som är bäst för en enskild elev i svårigheter.

## 5 Syfte

Det övergripande syftet med denna undersökning är att belysa specialpedagogiska insatser på fritidshem. Mer ingående är syftet att finna ut vilka faktorer som ger eleverna i behov av särskilt stöd bra förutsättningar till lärande, både i det sociala lärandet såväl som kunskapslärandet. För att få vetskap om det avser jag intervjua specialpedagoger om deras erfarenheter av arbete med specialpedagogiska insatser på fritidshem. För att tydliggöra syftet kan detta konkretiseras i nedanstående frågeställningar:

- Vilket innehåll i de specialpedagogiska insatserna, menar specialpedagoger, främjar elevernas möjligheter till lärande på fritidshemmet?
- Vilka möjligheter och hinder anser informanterna att det finns för specialpedagogiska insatser på fritidshem?
- Vilka resultat av de specialpedagogiska insatserna på fritidshemmet beskriver specialpedagogerna?

## 6 Metod

I inledningen av stycket kommer en förklaring till vilken metod som har valts i följande studie utifrån ett kvantitativt och kvalitativt perspektiv. Därefter följer en redovisning om hur urvalet av informanter till studien genomfördes. I den fortsatta texten beskrivs de förberedande aktiviteterna inför mötet med informanterna. Sedan beskrivs genomförandet i mötet med de specialpedagoger som intervjuades. Innan resultatet redovisas följer tre rubriker som innehåller text om bearbetningen och analys av det insamlade materialet, undersökningens trovärdighet samt de etiska principerna.

### 6.1 Metodval

Det finns olika syften med undersökningar och beroende på hur resultaten skall redovisas kan olika synsätt användas. Ett kvantitativt perspektiv handlar om att samla in fakta för att sedan redovisa resultatet i statistikform med möjlighet att generalisera till en större population. Ett redskap som kan användas vid kvantitativa undersökningar är enkäter, skriver Stukát (2011). Författaren skriver dock att det finns kritik mot att använda enkäter. Förklaringen är att det är svårt att få djup ur resultaten.

Ett annat sätt att angripa undersökningen är att se den ur ett kvalitativt perspektiv där meningen är att tolka och förstå resultaten. Ett redskap för detta är att använda sig av intervju som metod, skriver författaren. Vidare skriver Stukát att kvalitativ forskning kritiseras eftersom det anses bero på vem som gör tolkningen av materialet samt det ibland låga antalet undersökningspersoner.

I följande undersökning är tanken att få fatt i specialpedagogers erfarenheter om specialpedagogiska insatser i kontexten fritidshem. Syftet är vidare att kunna följa upp informanternas svar i direkt anslutning för undersökningstillfället med följdfrågor för att erhålla mer utförliga svar. Valet har därför fallit på att använda intervju som metod.

## 6.2 Urval

Eftersom syftet var att erhålla erfarenheter av specialpedagogiska insatser inom fritidshemmet gjordes ett strategiskt urval (Stukát, 2011) för att finna specialpedagoger som i sitt uppdrag arbetar med fritidshem. Utifrån variabeln specialpedagog skedde en genomsökning av skolors hemsidor i olika kommuner i Götaland. För att få fatt på specialpedagoger vars uppdrag även bestod i att arbeta med fritidshem gjordes en rundringning till åtta specialpedagoger i fyra olika kommuner. Fem specialpedagoger från tre av dessa kommuner svarade och dessa fem ställde sig positiva till att delta i undersökningen.

Via telefon klargjordes undersökningens syfte, hur intervjuerna var tänkta att genomföras och hur lång tid de skulle ta. Tid och plats bestämdes med informanterna. Informanternas arbetserfarenhet som specialpedagog varierade från två år till tio år. Deras grundutbildningar bestod av förskolläraryxamen, både förskollärary- och lärarexamen 1-7 samt tre informanter vars grundutbildning var fritidspedagog. Utöver deras grundutbildning fanns kompletterande studier i läs- och skrivinlärning, läs-och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, tal och språk samt neuropsykiatriska funktionshinder bland informanterna.

## 6.3 Genomförande

För att kunna utforska området i undersökningen har en intervjuguide formulerats med olika områden som ska beröras samt följdfrågor som är tänkta som extra stöd (se bilaga 1). Detta innebär att en viss struktur upprätthålls under intervjuernas förlopp, en så kallad halvstrukturerad intervju (Stukát, 2011). Enligt författaren ger ett sådant val möjligheter att följa upp svar som informanterna ger och erhålla mer utvecklade och fylligare svar. Intervjufrågorna är för detta syfte öppna och mindre strukturerade (Kvale & Brinkmann, 2009). Exempel på frågor som har använts är ”vilka specialpedagogiska insatser görs på fritidshemmet” och ”utveckla eller förklara hur du menar”.

För undersökningen användes en digital inspelningsutrustning samt en inspelningsapp på mobiltelefon som extra säkerhetsåtgärd. Informanterna upplystes om att inspelningsutrustning skulle användas för intervjuerna. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) ger användning av någon form av inspelningsutrustning intervjuaren möjlighet att koncentrera sig på ämne och dynamik under en intervju. Deltagarna fick även information om att ett anteckningsblock skulle användas så att möjlighet fanns att anteckna intressanta begrepp och samtalsämnen som kom upp under intervjun för att kunna följas upp under intervjuens förlopp. Stukát (2011) rekommenderar att en pilotstudie genomförs innan den riktiga undersökningen sätts igång i syfte att granska frågornas innehåll i intervjuguiden. Personlig kontakt togs med en person som arbetar med elever som är äldre än de som är inskrivna i fritidshem. Kontakten var viktig

för att undvika förutfattade åsikter om fritidshemmets verksamhet. Under pilotstudien och efter densamma ställdes frågor till deltagaren om uppfattningen samt relevansen av frågornas innehåll i förhållande till undersökningens syfte. Små justeringar gjordes av intervjuguiden, men i huvudsak ansåg pilotstudiens informant att frågorna var relevanta för undersökningen. Exempel på förslag till förändring i intervjuguiden handlade om vilken ordning frågorna skulle ställas. Ytterligare förslag, förutom ändringar i intervjuguiden, handlade om att följsamhet i informanternas svar skulle beaktas.

## 6.4 Bearbetning och analysförfarande

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att analys innebär att separera något i delar. I samband med denna undersökning bröts intervjupersonernas berättelser upp i fragment från helheten i det transkriberade materialet. I analysen av respondenternas svar har fokus lagts på meningsinnehåll i materialet.

I nära anslutning till intervjutillfällena överfördes de inspelade intervjuerna till dator samt USB-minne för lagring. Sedan vidtog transkribering, varefter empirin lästes igenom för att få en övergripande uppfattning av innehållet. Kvale och Brinkmann (2009) skriver om olika procedurer för att bearbeta texter ur intervjumaterial. För studiens insamlade material användes meningskodning för att få struktur och organisation av innehållet (Gibbs, 2007, Kvale & Brinkmann, 2009). Författarna skriver att kodning av meningar innebär att knyta nyckelord, ett eller flera, till text. Nyckelorden kan senare göra det lättare att knyta dem till liknande text som handlar om samma sak i uttalanden som finns i intervjumaterialet. Gibbs (2007) skriver att i princip vad som helst kan kodas. Några exempel som författaren nämner är grader av delaktighet, strategier, relationer och meningar.

Kodning vidtog utifrån inspiration av vad Gibbs (2007) skriver om kodning av texter. I det initiala skedet kodades meningarna inom varje enskild intervju med en övergripande tanke om vad de handlade om. Tankarna skrevs i marginalen av dokumentet vid varje kodad mening. I nästa steg jämfördes tankarna inom varje enskild intervju för att hitta likheter. Därefter jämfördes tankarna mellan intervjuerna med samma procedur som inom den enskilda intervjun. De tankar som liknade varandra benämndes med en titel som jag väljer att kalla kategori. Det jämförande arbetet utmynnade i fyra kategorier. Sedan vidtog sökande av uttalanden i varje enskild intervju som kunde härröras till de olika kategorierna. De benämndes med sammanfattande begrepp som sedan omvandlades till underrubriker i de fyra kategorierna. Under arbetet med att koda och jämföra materialet inom och mellan intervjuerna stöttes och blöttes tankarna, titlarna och uttalanden för att säkerställa och fastställa kategorierna med underrubriker.

## 6.5 Undersökningens trovärdighet och giltighet

Stukát (2011) skriver att det är viktigt att se över hur tillförlitliga resultaten är i en undersökning. Vidare skriver författaren att en medvetenhet om vilka felkällor som eventuellt kan finnas är viktigt. En fråga som måste ställas är vilka styrkor och svagheter undersökningen har och att det är av värde att beskriva dem så tydligt som möjligt. De begrepp Stukát använder är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet står för hur skarpt ett undersökningsinstrument är för det som ska undersökas, menar Stukát. För att säkerställa god reliabilitet kan resultatet av två olika undersökningar jämföras. Alternativt genom att två personer oberoende av varandra använder sig av instrumentet för undersökningen eller genom att undersökningen upprepas vid olika tillfällen, skriver

författaren. Ett förfarande som oftast inte är tillämpligt i mindre undersökningar såsom den nuvarande.

Vid en intervjustudie kan reliabilitet röra sig om flera faktorer. Intervjufrågorna kan t.ex. tolkas på fel sätt av informanterna. Det kan handla om dagsform hos både informant såväl som hos intervjuaren. En annan aspekt att ta hänsyn till är i vilken ordning frågorna ställs. Det kan även handla om forskarens tolkning av svaren på frågorna. De yttre omständigheterna kan också spela en stor roll för hur trovärdig en undersökning blir (Stukát, 2011). Forskarens egen förförståelse inom området har även betydelse för reliabiliteten, menar författaren. För föreliggande undersökning delgavs informanterna vilka inledande bakgrundsfrågor som skulle ställas. De fick information om att intervjun innehöll huvudfrågor och att följdfrågor skulle kunna komma att bli aktuella. För att skapa lugn och trygghet kring intervjusituationen fick informanterna själva välja miljö där intervjun skulle ske. För att ytterligare säkerställa reliabiliteten i undersökningen har utgångspunkten varit att ha ett kritiskt förhållningssätt till förståelsen samt att efter bästa förmåga vara en neutral lyssnare.

För att god validitet ska uppnås är det viktigt att vid upprepade tillfällen kontrollera att undersökningsinstrumentet är skarpt utformat så att det undersöker det som avses belysas, både i förhållande till syftet och till frågeställningarna, skriver författaren. Vidare skriver författaren att det är av vikt att få ett slags värde på validiteten så att den mängd information som erhålls är adekvat för undersökningen. Ju skarpare undersökningsinstrumentet är desto högre sannolikhet är att den mängd information som insamlas är varken mer, mindre eller något annat i förhållande till syfte och frågeställningar, skriver Stukát (2011). För att säkerställa god validitet i föreliggande undersökning har frågorna i intervjuguiden haft syftet och frågeställningarna som utgångspunkt. En pilotstudie utfördes och därefter kunde undersökningsinstrumentet skärpas ytterligare så att bättre validitet var möjlig att uppnå (se bilaga 1).

Det tredje begreppet Stukát (2011) tar upp är generaliserbarhet som handlar om vem eller vilka resultaten kan appliceras på. Ytterligare faktorer kan vara antalet undersökningsspersoner eller att urvalet inte anses vara representativt för undersökningen. För stort bortfall av informanter är även det en faktor för att undersökningen inte ska anses vara generaliserbar, skriver Stukát. Antalet intervjupersoner i denna undersökning (fem stycken) har varit för litet för att resultaten ska kunna generaliseras till en större population. För undersökningen eftersträvades specialpedagoger som arbetar mot fritidshem. Det kravet gjorde att informanterna kunde besvara frågorna för undersökningens syfte. Vid rundringningen till de olika kommunerna för att få fatt i specialpedagoger med det kriteriet kunde kravet uppfyllas. Av de tillfrågade specialpedagogerna ställde samtliga upp på att intervjuas. Resultaten kan möjligen appliceras på kontexten fritidshem, även om det geografiska området i denna undersökning har varit begränsat. Resultaten kan således inte relateras till alla fritidshem i Sverige, men kan ändå vara av intresse för berörda (Stukát, 2011).

## 6.6 Etiska aspekter

När en undersökning ska företas är det viktigt att undersökaren känner ansvar för de informanter som medverkar. I arbetet med en undersökning ingår att genomföra den så att ingen kommer till skada på något sätt (Vetenskapsrådet, 2011). Rådet har ställt upp forskningsetiska principer för forskning. De handlar om information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande av material. Vid tiden för intervju informerades informanterna om dessa samt om undersökningens huvudsyfte och genomförande.

Informationskravet uppfylldes vid telefonkontakt och vid tiden för intervju med deltagarna. De informerades muntligen om undersökningens syfte och genomförande samt nyttan av den. Samtyckeskravet beaktades genom att undersökningens deltagare redan vid telefonkontakt ställde sig positiva till att medverka i undersökningen. Kravet togs upp igen vid mötet för intervjuerna och det påtalades att deltagandet var fortsatt frivilligt och att de när som helst under intervjun kunde avsäga sig fortsatt deltagande.

Konfidentialitetskravet genomfördes genom att deltagarnas identiteter avidentifierades genom att deras namn gavs samma alias både i det transkriberade materialet samt i uppsatsen. Vid de tillfällen när informanterna pratade om t.ex. skolans namn i intervjun ersattes det med tre X i det transkriberade materialet för att förhindra ett igenkännande. De citat och övrig text som hänvisar till uttalanden från informanterna har i resultatdelen redovisats så att informanterna möjligen kan identifiera sig själva.

För att säkerställa nyttjandekravet har informanterna fått information om att allt insamlat material samt det sammanställda resultatet kommer användas endast för denna undersökning. Efter önskemål från deltagarna kommer var och en erhålla en kopia av den färdiga uppsatsen.

## 7 Resultat

Efter det jämförande arbetet inom respektive intervjumaterial och mellan samtliga informanters intervjumaterial kunde fyra kategorier konfirmeras och i varje kategori sammanställdes underrubriker som, i detta avsnitt, kommer tydliggöras genom citat från empiri. Citaten kommer att redovisas utan tankeord och småord såsom t.ex. ju, eh. Kategorierna utmynnade i innehåll i insatser, möjligheter/hinder för insatser, resurs för elev, samt resultat av insatser. Resultatredovisningen följer denna struktur.

Tabell 1. Sammanställning av kategorier (fetstil) tillsammans med underrubriker.

<b>1. Innehåll i insatser</b>	<b>2. Möjlighet/hinder till insatser</b>	<b>3. Resurs för elev</b>	<b>4. Resultat av insatser</b>
a. Material till stöd för elev.	a. Tidsfördelning till olika verksamheter.	a. Samverkan för ett helhetsperspektiv på elevens utbildning.	a. Förutsättningar för det sociala samspelet.
b. Kunskaper till personal.	b. Tid fördelad till övriga arbetsuppgifter.	b. Åtgärdsprogram för elevens hela dag.	b. Förutsättningar för lärande.
	c. Ambition till att initiera insatser.		

## 7.1 Innehåll i insatser

Kategorin handlar om innehållet i specialpedagogernas insatser. I fritidshemmets kontext finns flertalet utmaningar som kan utmynna i insatser från specialpedagog. Informanterna berättade om utmaningar i organisering av både miljö och verksamhet och okunskap kring funktionsnedsättningar t.ex autism och ADHD. De berättade om materialanpassning såsom speciellt utvalda spel eller anpassning för hörselnedsättning. Ytterligare utsagor handlade om elever som har svårigheter i det sociala samspelet där insatserna bland annat bestod av seriesamtal och sociala berättelser. Andra insatser handlade om möten med personalen på fritidshemmet. Dessa möten kunde vara inplanerade möten men bestod även av spontana möten i korridorer eller ute under raster. Mötena rörde sig om handledning från specialpedagogen där personalen pratade tillsammans om t.ex bemötande. De rörde sig också om uppföljningar på specialpedagogiska insatser i fritidshemmet. Ibland fanns behov för uppmuntran till fritidshemspersonalen i sitt arbete med insatserna.

Alla informanter vittnade om en svår situation att organisera för det stora antalet elever som är inskrivna på fritidshemmet. Två av deltagarna ansåg att utöver det stora antalet elever i fritidshemsgrupperna fanns problematik i att det fanns så lite personal runt eleverna.

Ja alltså man är inte så personaltätt så jag kan förstå att det finns barn som ramlar mellan stolarna och många olika barns behov på fritidshemmet /.../ man hinner inte med. Det är helt omöjligt. Jag tror att man kan hamna i en förvaringstanke /.../ lite mer förvaring än pedagogiskt arbete. (Britta)

Denna kategori utmynnade i två underrubriker som stod ut i informanternas utsagor. Dessa var material till stöd för elev och kunskaper till personal.

### 7.1.1 Material till stöd för elev

För att eleverna ska få en större förutsägbarhet över sin tid på fritidshemmet tillhandahöll specialpedagogerna fritidshemmet exempel på schema i form av bildstöd. I ett sådant schema visas fritidshemmets aktiviteter med tydliga bilder. Främst rörde det elever som var i behov av ett tajt schema, "ganska fyrkantigt" som en av informanterna uttryckte det. En av informanterna hade också förmedlat kunskap om och använt seriesamtal och sociala berättelser med enskilda elever. I ett seriesamtal tydliggörs det som har hänt i en situation. Samtalet utförs i skrift med prat- och tankebubblor i serieform. En social berättelse beskriver och visar hur man kan förbättra interaktionen i en situation som har beskrivits utifrån ett seriesamtal (Lundkvist, 2011). En annan av deltagarna berättade om ett fritidshem som hade använt sig av en social berättelse för hela gruppen.

Det kan vara ett barn som inte förstår det sociala samspelet/.../så gör vi ett seriesamtal som mynnar ut i en social berättelse. Så läser man den varje vecka och jobbar mot ett mål i taget. Jag har jobbat med det/.../ jag har försökt att pedagogerna ska ha seriesamtalen, men det krävs ganska mycket av kontinuitet och erfarenhet att ha samtalen. (Elina)

Det ena fritidshemmet började använda seriesamtal /.../ mer som en social berättelse med hela gruppen för att förändra beteenden i hela gruppen och de kände att det funkade bra, att det blev mer tydligt. (Karin)

En av informanterna försåg fritidshemmet med material som handlade om särskilt anpassade spel för elever med någon form av språkstörning för att träna språket. Annat material bestod av ljuddämpningar i lokalerna för elever med hörselnedsättning. Fritidshemmet försågs också med material anpassat för synskadade elever. Det sista handlade om papper med tjocka linjer som är tydligare att se än tunna. De material som specialpedagogerna försåg fritidshemmen med utökade möjligheterna, för elever i behov av särskilt stöd, att få en bättre struktur för sin tid på fritidshemmet. Materialen gav också eleverna möjligheter att delta i aktiviteter i olika lärmiljöer på fritidshemmet.

### 7.1.2 Kunskaper till personal

Informanterna uppgav att de ofta mötte en kunskapsbrist hos personalen på fritidshemmen kring att lära sig mer om olika funktionsnedsättningar. Det fanns även uttalanden att fritidshemspersonalen hade behov att få prata pedagogiska frågor med utgångspunkt från elever i behov av särskilt stöd. En av informanterna uppgav att fritidspedagogerna tycker att mycket av möten oftast sker på skolans premisser, man tycker att skolan går före. Utöver mer kunskaper och pedagogiska diskussioner ansåg specialpedagogerna att mer stöttning till de verksamma i fritidshemmet för arbetet med elever i behov av särskilt stöd var viktigt. De ansåg också att det var viktigt att ge bekräftelse till personalen om vilket gott arbete som utförs.

Från början var det jag som tyckte att jag ville träffa fritidspedagogerna och få den tiden som de inte tycker att de får prata pedagogiska frågor och arbetssätt. Det har varit lite frågetecken om man ska ta bort det, men det säger fritidspedagogerna att det inte går. De vill ha det strukturerat och inbokat. (Elina)

...just det här med hur vi bemöter.../alltså hur man tänker kring barn i behov av särskilt stöd, normalitet och alltså just riktat till fritidspedagogerna. (Karin)

Det kan dom stanna upp mig dagen efter och fråga, hur du tyckte att det var det jag gjorde? Dom vill gärna ha lite bekräftelse och lite stöd för det dom gjorde. Och det upplever jag att det många gånger handlar om att bli sedd, bli bekräftad, få stöd för det. (Stina)

Att det är viktigt för personalen på fritidshemmet att öka sina kunskaper för att kunna möta elevernas olikheter var alla informanter överens om. Den kunskapen handlade bland annat om bemötande eller arbetssätt och förmedlades via specialpedagog genom handledning. Kunskap om bemötande kunde även handla om litteraturstudier. Det förekom också att satsningar från kommunalt håll riktades till fritidshemmets personal. En av informanterna uttryckte att hon ville göra sig själv överflödig genom att öka kunskapsnivån på fritidshemmen.

De bästa insatserna jag kan göra är att stötta personalen. Ju tryggare de är, ju mer kunskaper de har, desto bättre förståelse får de och desto bättre arbetssätt hittar de. Jag tycker att den bästa insatsen jag kan göra det är att utbilda pedagogerna bättre. Jag försöker att arbeta så att jag själv ska bli överflödig, för jag tycker att kunskaperna ska ut till pedagogerna. (Elina)

I alla informanters utsagor handlade de flesta insatserna om handledning kring bemötande och förhållningssätt. Det rörde sig kring bemötande av utagerande elever eller bemötande av elever med någon neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Handledningen skedde antingen individuellt till personal vid spontana möten i korridorer, på raster eller i mer planerade former, t.ex när fritidshemspersonalen var samlad för planering av sin verksamhet. I genomsnitt varade den planerade handledningen mellan 45-60 minuter. De specialpedagoger som hade

regelbundna möten med fritidshemmen använde även den tiden till att göra uppföljningar av insatta åtgärder i samtal med de verksamma.

Vid handledningstillfällena fick personalen på fritidshemmen tid för att samtala med specialpedagogen om situationer i verksamheten som de upplevde som problematiska. All handledning kring bemötande syftade till att elever i behov av särskilt stöd skulle få bättre förutsättningar att delta i det sociala samspelet i fritidshemmets lärmiljöer. Det rörde sig om fritidspedagogernas förberedelser, om hur de skulle kunna skapa struktur och tydlighet för eleverna. En av informanterna uttryckte att fritidshemmet ”är enda stor utmaning i social kompetens” och att stödet där är nödvändigt för de elever som har svårigheter i att hantera det sociala samspelet.

## 7.2 Möjligheter/hinder till insatser

Kategorin ”Möjligheter/hinder till insatser” växte fram ur den insamlade empirin genom att frågan om tidsfördelning till olika verksamheter ställdes till informanterna. Svaren som gavs innehöll specifika svar om fördelning till respektive verksamhet men också svar som tydligt indikerade en känsla hos informanterna att inte hinna med alla arbetsuppgifter. Kategorin utmynnade i tre olika underrubriker. Den första ”tidsfördelning till olika verksamheter” handlar om t.ex. förskola, skola och fritidshem. Den andra handlar om ”tid fördelad till övriga arbetsuppgifter”. Det rörde sig om möten med t.ex. barn och ungdomspsykiatri, skolpsykologer, läkare eller habilitering. Det handlade även om administrativa uppgifter. Den tredje och sista underrubriken handlade om ”ambition till att initiera insatser” från specialpedagogerna. Den handlar om specialpedagogernas vilja till att möta fritidshemmen trots utsagor om brist på tid för detta. De tre redovisade underrubrikerna är de som fick flest träffar i analysen av informanternas svar. Deltagarna redogjorde för flera olika aspekter inom denna kategori. Främst handlade utsagorna om komplexiteten i att fördela tid till olika verksamheter och olika uppgifter.

### 7.2.1 Tidsfördelning till olika verksamheter

I informanternas utsagor framkom hur deras tid fördelades till olika verksamheter men också hur deras tid fördelades till flera avdelningar/klasser inom förskola, grundskola och fritidshem. Svårigheter låg i att hinna med alla avdelningar/klasser och att kunna känna en tillfredsställelse att hinna med att träffa alla. Akutmöten med fritidshemspersonalen utomhus vid raster eller i korridoren förekom när något hade hänt med en elev. De förekom vid ett flertal tillfällen som gjorde att specialpedagogen behövde fördela om sin tid.

Tanken är att jag har 40 % på förskolorna och 60 % på skolan. Men det är väl inte alltid jag lägger 40 % på förskolan och det kan väl bli en konflikt mellan rektor och förskolechefen i så fall om det fortsätter för länge såhär. Ibland får man byta vissa möten. Alltså byta ut en förmiddag mot en annan eller en eftermiddag, så att man inte hoppar fram och tillbaka. Men det gör jag just nu. (Karin)

Den mesta tiden på en vecka förlades till skolan och rörde sig i spannet mellan 60 % till 95 % av tiden. Huvudinnehållet i svaren handlade om att det var en liten del av specialpedagogens tid som fördelades till fritidshemmen i förhållande till förskola och skola. En av informanterna uttalade att den mesta tiden lades på skola för att den är den obligatoriska biten. Tid som fördelas till fritidshem var i två fall svårt att uppskatta för specialpedagogerna eftersom de räknade in fritidshemmen i tidsfördelningen till skoldelen. Två av informanterna hade däremot en mer klar uppfattning om detta.



I dagsläget, alltså mest blir ju skola för det är den obligatoriska delen. Men alltså det är inte stor procent som blir guidning direkt mot fritidspedagogerna och dom barnen per vecka, nej det är det inte. (Lisbeth)

Denna terminen kanske jag har lagt 15% på fritidshemmet. Jag har varit på denna enheten eller det här området snart två år. Första terminen lade jag fokus mycket mer på fritidshemmet, kanske det var uppåt 30 % då i början. (Stina)

Jag gör nog två tredjedelar till skola och en tredjedel fritidshem. Jag har ganska många fritidshem, jag har sex fritidshem. Så därför blir det var sjätte vecka man får återkomma till mig då. (Elina)

Viljan hos specialpedagogerna fanns att möta fritidshemmen men fördelningen av tid till de olika verksamheterna i specialpedagogernas uppdrag prioriterades olika. Det fanns utsagor om att skoldelen får mest tid eftersom det är den obligatoriska delen i elevernas utbildning. Uttalanden om att det var viktigt att lyfta fritidshemmen och stötta personalen där fanns också. Risken finns att fritidshemmen glöms bort eftersom de mesta insatserna sker under skoltid, menar en informant.

### **7.2.2 Tid fördelad till övriga arbetsuppgifter**

I informanternas arbetsuppgifter ingår många olika moment som tid ska fördelas till utöver att skapa möten med personalen inom förskola, grundskola och fritidshem. Två av deltagarna uttalar sig om detta och anger att de uppgifterna tar mycket tid.

Jättemycket möten och mycket mer administrativ tjänst än det var när jag började jobba. De externa kontakterna, de är väldigt många. Det är habiliteringen, det är bup, det är logopeder, det är sjukgymnaster på olika håll, det är taltränare och skolpsykologer inte minst. Både de i kommunen och de som man har hyrt in. Massa olika externa kontakter har jag ansvar för. Det tar väldigt mycket tid. Bara att leta rätt på varandra är en tidstjuv. (Britta)

Jag jobbar ungefär en tredjedel med skolutvecklingsfrågor alltså ledningsfrågor, en tredjedel på gruppnivå och en tredjedel på individnivå. (Elina)

Utöver tid som fördelades till externa kontakter ingick även andra arbetsuppgifter i en av specialpedagogernas uppdrag. Dessa handlade om mentorskap för nyanställda och för en annan informant rörde det sig om överskolningsarbete mellan förskola och förskoleklass.

Sen har vi också utbildning varje år för nyanställda fritidspedagoger som kommer till våran kommun/.../ man får ett mentorsår och detta blir motsvarande för fritidshemmet och där är jag en av kursledarna. (Elina)

Över ett läsår så ägnar jag en hel del även åt förskolan för jag sitter som en samordnare mellan överlämningar och övergång mellan förskolan och förskoleklass. Fem minuter på alla barn och den ska synkas och kopplas ihop med pedagogers så den tar lite tid. (Lisbeth)

Komplexiteten i en specialpedagogs yrkesvardag blev tydlig i svaren informanterna gav. Brist på tid till specialpedagogernas olika arbetsuppgifter bidrar till att försvåra uppdraget att hinna med alla verksamheter och de verksamma där. Det förebyggande arbetet blir lidande menade en av informanterna.

### 7.2.3 Ambition till att initiera insatser

Med tanke på ovanstående uttalande av informanterna om att fördela tid till övriga uppgifter kan en undran uppstå om det ändå fanns tid över för fritidshemmen. Tre av fem informanter hade kontinuerlig kontakt med fritidshemmen genom att de träffades var tredje, var fjärde eller var sjätte vecka beroende på hur många fritidshem som ingick i specialpedagogernas uppdrag. En av informanterna, där rutin för att träffa fritidshemmen saknades, uttryckte en ambition om att fördela mer tid till fritidshemmen. En annan informant såg till att utbildning ordnades ifall kunskap saknades kring ett ämne.

Min målsättning är att jag ska försöka så mycket som möjligt komma runt till deras planeringar. Försöka liksom stämma av och se vad fritidspedagogerna vill ha hjälp med. (Karin)

Sen finns det andra områden /.../ man har en större osäkerhet på. Men då får vi ta det, då ser vi till att de får den kunskap de behöver. Om jag ser att vi behöver mer kunskap kring autism till exempel, kan jag ordna utbildningar för bara fritids. (Elina)

Samtidigt som en ambition att fördela tid till fritidshemmen fanns uttalade en av informanterna om splittrad tid som utgjorde svårigheter att möta fritidshemmet.

Det kanske finns ett behov för jag har varit så splittrad på fem förskoleavdelningar, två förskoleklasser, två skolor med ett antal klasser, ett antal arbetslag. Kommer inte frågan så är det inte alltid jag söker upp den. Så krasst är det. (Britta)

...jag har ett större ansvar om det är barn med funktionshinder eller med utvecklingsstörning/.../ dom följer man upp lite mer. Men det är inte varje vecka, det blir inte det. (Lisbeth)

Sammanfattningsvis är tid till olika uppdrag och arbetsuppgifter en stor faktor som utgör möjlighet/hinder för specialpedagogerna att möta fritidshemmen. Ambitionen finns men som en av informanterna uttalade att ”kommer inte frågan så söker jag inte upp den”. I tre fall finns en mer uttalad plan för när möten med fritidshemmen ska ske, vilket ger större möjligheter att identifiera eventuella behov och sedan initiera insatser. Alla informanter berättade att fritidspedagogerna själva uttryckte stor vilja att träffa specialpedagogen. En av informanterna underströk att fritidspedagogerna ville fortsatt ha regelbundna möten med specialpedagogen för att få tid att samtala om pedagogik utifrån elever i behov av särskilt stöd. Fritidspedagogerna uttryckte att det inte fanns någon annan att resonera med.

## 7.3 Resurs för elev

Kategorin ”Resurs för elev” kan summeras med att ta hänsyn till elevens tid under skoltid såväl som under fritidshemstid, ett helhetsperspektiv eller heldagsperspektiv. Samtliga informanter var eniga i detta och betonade samsyn kring elevens situation för elevens bästa. I denna kategori finns två underrubriker; samverkan för ett helhetsperspektiv på elevens utbildning samt åtgärdsprogram för elevens hela dag.

### 7.3.1 Samverkan för ett helhetsperspektiv på elevens utbildning

Det informanterna ansåg vara betydelsefullt var samlad kompetens. Viktigt var att olika yrkesgrupper hade samma kunskap för att eleven skulle få förutsättningar att utvecklas. Den samlade kompetensen kunde röra sig kring kunskaper som alla fick, antingen via föreläs-

ningar eller via kompetensutveckling. Framförallt betonades att om samma kunskap fanns hos de verksamma kunde det ge ringar på vattnet för alla elever oavsett behov eller kontext.

Det är ju helheten /.../ att vi gör samma, att vi får samma information och utbildning kring eleverna för att vi ska kunna möta dem. Så att inte fritids möter på ett sätt och skolan möter på ett sätt. Det gagnar ingen. (Lisbeth)

...tillsammans ska vi diskutera vad kan bli bra och då kan en annan pedagog ha en jättebra erfarenhet av hur den har jobbat tidigare som den kan delge sin kollega. Vi tänker tillsammans i handledningen. (Elina)

Det påpekades också att fritidshemspersonal och lärare borde planera ihop oftare för att klargöra varandras yrkesroller. Två av informanterna ansåg att specialpedagogen hade en viktig roll i detta arbete för att kunna vara med och klargöra förväntningar på varandras yrkesroller och vad det skulle betyda för eleven. Två av informanterna uttryckte detta såhär.

Där tror jag att vi som specialpedagoger har en oerhört viktig roll att lyfta det till pedagoger och lärare/.../ som har ett gemensamt ansvar för alla våra elever oavsett fritidshemmet eller skolan eller förskoleklass. (Stina)

...just nu har vi en /.../assistent/.../ och ingår som en del av fritidspedagogerna och är med på deras planeringar. Han är även med i skolans planering/.../det funkar jättebra. (Britta)

Det gemensamma ansvaret påpekades även om lärare och fritidspedagoger har olika uppdrag. En av informanterna kallade detta för ”samlad kompetens för att göra de bästa goda insatserna för alla våra elever”. Ytterligare aspekter kring samlad kompetens hade att göra med hur arbetslaget organiserade sig för att finnas nära någon elev som är i behov av särskilt stöd. Eftersom samma kompetens fanns i arbetslaget var det lättare för de verksamma att dela upp arbetsuppgifter mellan sig. Det var också lättare att organisera personer med samma kompetens under en dag som stöd för den enskilde eleven. De kunde då känna att det inte bara berodde på en person att eleven skulle få bättre förutsättningar att lyckas.

### **7.3.2 Åtgärdsprogram för elevens hela dag**

När adekvata insatser är insatta tidigt ökar förutsättningar för elever att utvecklas, skriver Skolverket (2014 a). Ett första steg när en elev inte beräknas nå målen i kursplanen är att göra extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det är när dessa anpassningar inte ger resultat som utredning ska ske om eventuell särskilt stöd är aktuellt. Visar utredningen att en elev är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram skrivas och det ska också skrivas för fritidshemmet (Skolverket, 2014 a). De tillfrågade informanterna ansåg att ett åtgärdsprogram ska sträcka sig över hela dagen - skoltid som fritidshemstid. Två exempel på det handlade om detta och då berörde det helhetsyn för elevens bästa möjlighet att utvecklas.

...vid upprättandet av ett åtgärdsprogram ska inte det ligga/.../ bara över skolan utan det ska även finnas med på fritidshemmet. Vi gör ett åtgärdsprogram för hela dagen. Vi hittar vägar. Det gör vi tillsammans lite granna, hur det ska funka optimalt. (Britta)

Inför att vi ska göra en pedagogisk kartläggning av en elev går jag aldrig bara på skolbesök. Jag går in och tittar på hur det är på fritids. När vi hämtar in information om en

elev är det alltid både skola och fritidshem som ger sin bild av eleven /.../ för jag vill ha helhetssyn på dagen. (Elina)

I motsats till detta uttalande fanns det även en specialpedagog som uttryckte att fritidshemmet inte fick del i åtgärdsprogrammen. Skälet till detta var att gemensam planering för lärare och fritidspedagoger uteblev och därmed fanns ingen helhet över elevernas hela dag.

Det som är viktigt/.../är att fritidshemmet och fritidspedagogerna /.../får veta vad det är för åtgärder som görs runt eleven. Ofta glöms de bort/.../ de måste finnas med i åtgärdsprogrammen på något sätt. Det är väl inte alltid det blir så. (Karin)

Informanterna ansåg att samverkan mellan de inblandade yrkesrollerna bara är till godo för den enskilda individen. Den gemensamma arbetsinsatsen kan ge eleverna bättre förutsättningar att utvecklas.

## 7.4 Resultat av insatser

Informanterna berättade att resultat av de specialpedagogiska insatserna har bekräftats via samtal med personalen i fritidshemmen. De har också förmedlats i uppföljningssamtal med föräldrar och personalen vid fritidshemmen. Resultat har även bekräftats när specialpedagogerna har gjort observationer på plats i verksamheten efter att en insats är gjord. Att mäta resultatet av en insats som handlar om bemötande och förhållningssätt är svårt, ansåg två av informanterna. Avsaknad av djupare analys för detta angavs som skäl.

### 7.4.1 Förutsättningar för det sociala samspelet

Något som informanterna var eniga om var att när det sociala samspelet fungerar bättre för den enskilda individen ökar detta förutsättningarna för delaktighet tillsammans med andra i olika lärmiljöer. För att samspela med andra krävs olika förmågor, bland annat att kunna formulera sig så att andra förstår vad som avses. Informanterna uppgav att det kan innebära att erhålla andra strategier för interaktion. Exempel på det är att via ett seriesamtal utforma en så kallad social berättelse som innehåller förslag på hur man kan förmedla sig till andra. En sådan berättelse läses under en begränsad tid för eleven för att förbättra möjligheterna i det sociala samspelet. När en elev har svårigheter i detta kan den vuxne tillhandahålla verktyg eller ”script” som en av informanterna kallade det. Den vuxne kan finnas med som ett verktyg för barnet att använda.

Sen kan jag se att där det finns behov för ett seriesamtal/.../ brukar jag följa upp med pedagogerna om de ser någon effekt av det. Då säger de att de kan avläsa att eleven har fått en bättre förståelse för socialt samspel. (Elina)

Ja som personal/.../är jag där som en närvarande pedagog/.../ och kan stötta barnen med dom här svårigheterna så får det barnet även en bättre relation med sina andra kompisar. (Lisbeth)

Specialpedagogerna följde också upp förslag till åtgärder som utmynnat i andra strategier för eleverna. Exempel på det handlade om att skapa en förståelse för eleven att en annan strategi skulle vara bättre i samspelet med andra kamrater.

Till exempel den här lilla tysta eleven vi hade, att den förstår att om jag inte visar någon vad jag vill så kan ingen förstå det och kan inte hjälpa mig. (Elina)

Då kan en av fritidspedagogerna underlätta för barnet/.../för att få chansen, möjligheten att förstå. När då barnet har förstått och är lite nyfiken på att gå in där och vara med. Annars vet barnet inte vad det vill eller vad det går in i. (Stina)

Till exempel utagerande beteende/.../att barnet ska förstå det sociala sammanhanget och hitta en annan strategi. Det kan till exempel vara att man hittar en plats dit man snabbt går undan. När vi har jobbat med det ett tag och eleven har förstått och har fått möjlighet att träna på det/.../kan de se att i stället för att slå sprang barnet till sitt träd. (Elina)

## 7.4.2 Förutsättningar för lärande

Samtliga informanter uttalade att lärande sker i många olika situationer och kontexter. I deras uttalanden handlade det om att inte särskilja lärande mellan skola och fritidshem. Två av informanterna menade att det sociala lärandet ansågs också vara en viktig faktor för att annat lärande skulle kunna ske.

Det är ju inte bara det sociala man lär i men det är en viktig grund att stå på för att vara öppen för att lära mycket annat. Fritidshemmet har mycket av det sociala samspelet som ett stort ansvarsområde, som jag tycker är viktigt och värdefullt för att det överhuvudtaget ska ske ett lärande. (Stina)

Att man hamnar i ett lugn själv/.../finns det utrymme för andra saker att ta in eller om man har varit orolig och det har lagt sig, öppnar det upp andra kanaler som det har tagit plats för innan så man inte har varit mottaglig. (Lisbeth)

När det infinner sig ett lugn och trygghet runt en elev ökar förutsättningar för att lära anser samtliga informanter. En av informanterna refererade till en norsk forskare, Tiller (1999), som har skrivit om sju nycklar till inläring där den första nyckeln handlar om trygghet. Denna informant var helt övertygad om att de insatser som utfördes för elever i behov av särskilt stöd på fritidshem gav förbättrade förutsättningar att lära.

Är man trygg och lugn så självklart så har det betydelse för inlärandet eller lärandet absolut. Ska jag hålla ordning på världen runt om mig samtidigt som jag ska lära mig nånting, det funkar inte. (Britta)

## 7.5 Sammanfattande analys

Efter en första överblick av resultaten kan tre aspekter av de specialpedagogiska insatserna på fritidshemmet skönjas. Den första aspekten handlar om att informanterna ser att deras arbete kan förbättra elevernas chanser att utvecklas i sin utbildning på fritidshemmet. För det andra ger de uttryck för hinder som gör deras arbete svårare, vilket gör deras roll komplex. Den tredje aspekten handlar om resultaten av de specialpedagogiska insatserna i fritidshemmets kontext.

Samverkan mellan olika yrkesroller för att få ett helhetsperspektiv på elevernas utbildning är ett exempel på möjligheter som informanterna anser är viktigt. Att kunna sprida kunskap kollegor emellan är ett annat exempel för att kunna arbeta på samma sätt för elevens bästa. Där såg informanterna att deras roll var viktig genom att skapa tillfälle för kompetensutveckling inom områden där kunskap fattades.

Deltagarna anser även att åtgärdsprogram ska skrivas för elevens hela dag, alltså både för tiden när eleven är i skolan samt för tiden på fritidshemmet för att få ett helhetsperspektiv. Ytterligare exempel på förbättringar som har skapats är bättre struktur/förutsägbarhet för eleverna i fritidshemmet och andra strategier för att eleverna ska kunna bemästra sin delaktighet bättre i interaktion med andra.

Det finns utsagor som också visar på hinder som gör att specialpedagogerna har svårt att skapa förutsättningar för elevernas lärande på fritidshemmet. Den stora boven för detta är bristen på tid. Deras arbetstid ska fördelas mellan flera av utbildningens olika verksamheter men också till andra arbetsuppgifter som utgör ett hinder för specialpedagogernas arbete i fritidshemmen. Exempel på andra arbetsuppgifter kan vara de externa kontakter som specialpedagogerna ska ha eller utbildningar för nyanställda.

Sammanfattningsvis anser specialpedagogerna att de kan se resultat av de specialpedagogiska insatserna. Via samtal med fritidshemspersonal och föräldrar har specialpedagogerna fått bekräftat att insatserna har förbättrat möjligheterna att utvecklas för enskilda elever. Resultaten består av bättre förutsägbarhet/struktur via insatserna i form av t.ex. bildscheman och seriesamtal. Resultaten av insatserna har även kunnat förverkligas genom den handledning om bemötande som personalen på fritidshemmet har fått.

Insatserna har gjort eleverna lugnare och tryggare i det sociala samspelet med andra och gett bättre förutsättningar för att lära. Man tycker sig se att färre konfliktsituationer uppstår. Man kan även se att insatserna har gett eleverna verktyg att kunna påverka sin vardag i mer positiva riktningar än tidigare och att detta har ökat delaktigheten i aktiviteter tillsammans med andra kamrater i olika lärmiljöer.

## 8 Diskussion

Undersökningen utgick från tankar om bästa möjliga villkor för utveckling hos en individ inom utbildningsväsendet. Den utgick även från samma tankar när det gäller elever i behov av särskilt stöd i fritidshemmets lärmiljö. De frågor som söktes svar på var vilka faktorer som specialpedagogerna ansåg kan bistå eller eventuellt hindra för eleverna att få bättre förutsättningar att utvecklas både i den sociala utvecklingen såväl som den kunskapsmässiga. Utgångspunkten för detta var ett specialpedagogiskt perspektiv. För att få svar på frågorna genomfördes fem intervjuer med specialpedagoger om deras erfarenheter av specialpedagogiska insatser på fritidshem.

Alla informanter uttryckte t.ex. en oro för det stora antalet elever som är inskrivna i fritidshemmet som försvårar arbetet med att organisera verksamheten. En av informanterna uttryckte också en oro över att barn kan falla mellan stolarna med hänvisning till en situation där fritidshemmet inte är så personaltätt. Att antalet anställda på fritidshemmen inte följer med det ökade antalet inskrivna barn är något som Skolverket konstaterar i sin rapport över statistik i fritidshemmet (2017). Det var något som redan 2014 oroade Skolverkets expert, Bengt Thorngren, som menar att det går utöver elever som har rätt till stöd samt att tryggheten försämras för eleverna (Skolverket, 2014 c).

I den följande diskussionen diskuteras först metodval och genomförande och därefter resultatet. De tre rubrikerna i resultatdiskussionen består av lärande, organisation och samspel. Avsnittet kommer att avslutas med slutsatser och vidare tankar om forskning.

## 8.1 Metoddiskussion

Stukát (2011) beskriver två förhållningssätt att utvinna svar i en undersökning, det kvantitativa respektive kvalitativa. Syftet med föreliggande studier var att erhålla erfarenheter om specialpedagogiska insatser på fritidshem. För undersökningens syfte valdes ett kvalitativt förhållningssätt över ett kvantitativt. I metodavsnittet beskrevs fördelar och nackdelar med enkät och intervju som verktyg. Under intervjutillfällena uppdagades det att det var enkelt att kunna följa upp informanternas svar i direkt anslutning till intervjutillfället, vilket inte varit fallet om en enkät hade valts som verktyg. Därmed var intervju mest lämpligt som metod.

Vid en kvalitativ undersökning ses en forskares egen förförståelse som en tillgång vid tolkningsförfarandet, skriver Stukát (2011). Samtidigt finns en kritik riktad mot detta eftersom resultatet är avhängigt av vem som har gjort tolkningen. En alltför hög subjektivitet kan smyga sig in, menar författaren. Eftersom erfarenhet fanns av arbete vid fritidshem krävdes försiktighet i tanke både vid upprättande av intervjuguide samt vid intervjutillfällena. Å ena sidan och andra sidan – tankar genomfördes innan intervjuguidens frågor formulerades för att i så stor mån som möjligt undvika subjektivitet. I efterhand var det tydligt att erfarenheten av arbete i den aktuella kontexten underlättade. Det blev tydligt vid intervjuerna med informanterna då missförstånd lättare kunde undvikas genom att en högre grad av samförstånd kring samtalsämnena fanns.

Vid analysarbetet av den insamlade empirin togs sedan kontinuerlig hänsyn till förförståelsen av erfarenheten av arbete i fritidshem. Det gjordes genom att medvetet ta steg tillbaka i genomläsning och kodning av intervjuerna för att hitta andra förklaringar som inte överensstämmer med något förgivettagande som grundar sig i en förförståelse om kontexten. Kvale och Brinkmann (2009) ser på intervjun som ett hantverk och menar att ju fler intervjuer som utförs desto bättre hantverk kan det bli. I nuvarande undersökning framkom det att mitt eget hantverk blev bättre efter första intervjun. Förbättringen bestod av att informanterna fick mer tid till att reflektera innan de gav svar jämfört med efter första intervjun. Det går dock inte att dra några slutsatser om förbättringen gjorde så att andra slags svar hade erhållits om fler intervjuer hade genomförts. Ytterligare en aspekt att ta hänsyn till vid intervjuer är makt-symmetrin, skriver författarna. Det är t.ex. författaren av frågorna som definierar intervju-situationen där informanter bland annat kan inse att de har hamnat i en situation där de känner att information behöver undanhållas. Det är därtill intervjuaren som förfogar över makten att tolka informanternas svar. Vid samtliga intervjutillfällen infann sig en känsla av att informanterna kände sig bekväma i situationen och att de ansåg frågorna vara relevanta för ämnet. Det finns dock en osäkerhetsfaktor i detta eftersom frågan om osäkerhet eller bekvämlighet aldrig ställdes till informanterna.

Vid intervjuerna användes en digitalinspelningsutrustning samt en inspelningsapp på mobiltelefon. Precis som Kvale och Brinkmann skrev, kunde koncentrationen upprätthållas på informanternas svar genom användning av de nämnda utrustningarna. Det faktum att anteckningar noterades på ett anteckningsblock under intervjuerna gjorde det lättare att kunna följa upp intressanta spår i informanternas svar.

Efter att intervjuerna hade transkriberats inleddes kodning av materialet. Inspiration hämtades från Gibbs (2007) beskrivning av sådant arbete. Meningarna kodades i varje enskild intervju med en övergripande tanke om vad de handlade om. Dessa tankar jämfördes sedan med varandra inom varje enskild intervju för att hitta likheter. Tankarna jämfördes sedan med liknande tankar mellan varje intervju och de som liknade varandra benämndes med en titel som

fick begreppet ”kategori”. Kodning av meningar var tidskrävande och blev en utmaning i tankar kring vad meningarna kunde anses handla om. Å andra sidan öppnade tankarna upp för fler alternativa förslag till vad meningarna handlade om.

I analysarbetet framkom det relativt tidigt att ytterligare intervjuer med fler informanter inte skulle ge mer aspekter av svar på de frågor som ställdes. Det beslutet växte fram när en samstämmighet i informanternas svar kunde märkas. Eftersom fler intervjuer inte gjordes kan beslutet möjligen diskuteras för att utesluta om informanternas svar var tillräckliga för undersökningen.

## 8.2 Resultatdiskussion

Diskussionen består av tre delar med utgångspunkt från undersökningens frågeställningar. De kommer att relateras till rubrikerna lärande, organisation samt samspel.

### 8.2.1 Lärande

Alla informanter uttryckte en oro för att det stora antalet elever som är inskrivna i fritidshemmet kan göra det svårare att organisera verksamheten. En av informanterna uttryckte att barn kan falla mellan stolarna med hänvisning till att fritidshemmet inte är så personaltätt. En tolkning av det kan vara att tryggheten för eleverna på fritidshemmet minskar. En av informanterna ansåg t.ex. att tryggheten har betydelse för lärandet på fritidshemmet och refererade till Tiller (1999). Författaren anser att det finns sju nycklar till inläring och hänvisar till att trygghet är den första nyckeln för detta. Att antalet anställda på fritidshemmen inte följer med det ökade antalet inskrivna barn är något som Skolverket konstaterar i sin rapport över statistik i fritidshemmet (2017). Skolverkets expert Bengt Thorngren uttalade oro över det redan 2014. Han menar att det går ut över elever som har rätt till stöd samt att tryggheten försämras för eleverna (Skolverket, 2014 c).

Utifrån uttalanden om oro för att barn kan falla mellan stolarna pga. en situation med mindre personaltäthet, kan ytterligare en tolkning vara att personalen på fritidshemmet kan ha svårare att genomföra sitt uppdrag enligt läroplanen, t.ex. att undervisa (Skolverket, 2016). Personalen kan även ha svårare att ge elever i behov av stöd den hjälp de har rätt till (SFS, 2010:800). En förlängning av det kan vara att lärandet för eleverna i fritidshemmet blir mindre framgångsrikt. Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011 a eller b) menar till exempel att lärare på fritidshemmet är nyckeln till hur bra förutsättningarna blir för eleverna att lära. Nyckeln kan i det här fallet vara mer kunskap för att skapa bra förutsättningar för eleverna att lära och det är flera författare eniga om (Groth, 2007, OECD, 2013, Lindblom, 2016).

Deltagarna i undersökningen beskrev att deras insatser med att skapa en bättre struktur för eleverna gav dem bättre förutsättningar i fritidshemmets lärmiljö. Exempel på insatser utgjordes av bildstöd, seriesamtal och särskilt anpassade spel för elever med språkstörning. Det kan kopplas till när lärande egentligen sker. Informanterna i undersökningen anser att det sker hela tiden och där överensstämmer deras utsagor med t.ex. Haglund (2009). Författaren skriver att lärande pågår hela tiden, under skoltid såväl som under fritidshemstid. Barn i förskoleklass, som också var inskrivna på fritidshemmet, ansåg däremot att endast lek tillhörde fritidshemstid (Ackersjö & Landefrö, 2014). I motsats till det anser Jensen (2011 b) att lärandet på fritidshemmet måste uppvärderas och menar att det är lätt att glömma att den kontexten är en lärmiljö också.



Den viktigaste aktören på fritidshemmet är personalen och deras arbetssätt som kan påverka hur elevernas utveckling och lärande blir (Möllås, 2009). Omgivningen är ytterligare en faktor som kan förstärka eller försvaga en individs förutsättningar att lära (Skolverket, 2012). Informanterna berättade t.ex. om vilken betydelse bemötandet har för elever i behov av särskilt stöd. De ansåg att kunskap behövs för att kunna möta olikheter. Syftet med den kunskapen var, enligt deltagarna, att skapa bättre förutsättningar för elever i det sociala samspelet i fritidshemmets lärmiljöer. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är kunskapen hos personalen på fritidshemmen ytterst viktig. Kan personalen, som medskapare, ge elever i behov av stöd på fritidshemmet både fysiska och kognitiva artefakter kan interaktionen med andra förbättras (Säljö, 2005). Författaren menar också att detta leder till kunskaper som kan användas som resurser för individen.

## **8.2.2 Organisation**

Den flesta utsagorna i denna kategori handlade om tid; tid till olika verksamheter samt tid till övriga arbetsuppgifter. Utsagorna handlade även om ambitioner till att åstadkomma insatser på fritidshemmet och kan efter jämförande mellan intervjuerna summeras under huvudrubriken möjligheter/hinder för insatser. I förhållande till huvudrubriken kan tolkningen bli att det handlar om organisationsfrågor.

### **8.2.2.1 Tid**

Samtliga informanter berättade om brist på tid i relation till sina arbetsuppgifter. De berättade om ett komplext uppdrag med många kontakter både inom den lokala skolan samt externa möten med olika yrkesgrupper. De många kontakterna och de olika uppdragen försvårade specialpedagogernas vilja till att hinna med alla verksamheter. En konsekvens av det var att det förebyggande arbetet blev lidande, enligt en av informanterna. Deltagarnas utsagor om tid i relation till arbetsuppgifter finns även i undersökningen som Lindqvist (2013) skriver om, där specialpedagogerna ansåg att arbetsuppgifterna var för många för att hinnas med. De kände även väldigt stöd i sitt arbete samt att det var svårt att etablera en roll i en rådande kultur på skolan, skriver författaren.

### **8.2.2.2 Ambition till insatser**

Trots att ett flertal arbetsuppgifter fanns i deltagarnas yrkesroll, i nuvarande undersökning, berättade de ändå om en vilja att träffa personalen på fritidshemmen för att förbättra lärmiljön där. I tre av fem fall fanns regelbundna rutiner för att träffa dem. Två av fem informanter berättade att, där rutinmässiga möten inte fanns, skedde möten mellan specialpedagog och fritidshemmet utifrån önskemål från fritidspedagogerna. Det fanns också uttalanden från fritidshemmen om att vilja möta specialpedagogen för pedagogiska diskussioner utifrån perspektivet elever i behov av särskilt stöd.

I de tre fall där regelbundna möten företogs fanns en uttalad avsikt med dessa. Tanken med dem var att ha pedagogiska diskussioner utifrån elever i behov av särskilt stöd samt att följa upp initierade insatser på fritidshemmet. De specialpedagoger som arbetade på det viset upplevde det som givande samt att det var nödvändigt för fritidshemmets arbete med eleverna för att skapa en bättre lärmiljö. Det kan kopplas ihop med ett tryggt och inkluderande klimat i ett klassrum som Thorstensson Dávila (2015) skriver om. Det kan även knytas till vad som ger bättre förutsättningar för elever att lära, nämligen kunskap till personalen på fritidshemmet (Groth, 2007, OECD, 2013, Lindblom, 2016).

Utifrån Bergs (2003) teori om yttre och inre gränser samt förhållandet dem emellan är det möjligt att se vilken kultur som råder på en skola. I analysen av kulturen går det att urskilja vilken lärarprofessionalitet och kåranda som är beredda att utnyttja frirummet för att genomföra ett utvecklingsarbete. Informanternas uttalanden om viljan att träffa personalen i fritidshemmet tyder på en kåranda som ser möjligheter i frirummet. Å andra sidan kan uttalandena om brist på tid för de olika arbetsuppgifterna, tolkas som att det finns ett utvecklingsbehov för specialpedagogerna i deras yrkesroll. I det här fallet kan det vara lämpligt att göra en kulturanalys för att åstadkomma en förändring som kan ge bättre förutsättningar både för specialpedagogernas arbetsituation såväl som för elever i behov av särskilt stöd i fritidshemmets lärmiljö. I förlängningen av ett sådant utvecklingsarbete är den enskilda individen vinnare i och med att specialpedagogen kan bidra med sin kunskap i mötena med fritidshemmen.

### 8.2.3 Samspel

Att olika yrkesroller i en skola ska samspela för att elever ska få bättre förutsättningar för att lära kan tyckas vara en självklarhet. Enligt Lindqvist (2013) anser specialpedagoger att arbetsplatsen är en plats med delade meningar om vem som ska ansvara för vad. Det är alltså flera aktörer på en arbetsplats som vill vara med och spela. Det kan relateras till Goffman (2014) som använder begreppet aktörer och beskriver då roller i ett teaterstycke. Författaren hänvisar också till att även sammanhang utanför teaterns värld, t.ex olika arbetsplatser, kan beskrivas på liknande sätt. Med Goffmans perspektiv kan fritidshemmet tänkas ses som en ”teater” med olika aktörer som ska samspela för att eleverna där ska få bra förutsättningar att lära. Författaren skriver även om hur förhållandena mellan aktörer kan se ut för att det ska bli ett sammanhållande kitt. Det kan relateras till en arbetsplats med delade meningar som Lindqvist beskriver. Olika intressen kan alltså påverka hur en specialpedagogisk verksamhet utformas i ett lokalt perspektiv. Det kan försvåra arbetet för en specialpedagog när olika intressenter markerar vem/vilka som är i behov av mest uppmärksamhet.

I nuvarande undersökning ingår flera aktörer, varav en är specialpedagogen. Två av deltagarna beskrev sin roll som viktig för lärare och fritidshemspersonal. De menade att deras roll var att arbeta för att respektive yrkesroll skulle få insikt i hur viktiga de tillsammans är för den enskilde eleven. Deltagarnas utsagor handlade även om samlad kompetens bland de olika yrkesrollerna. Anledningen uppgavs vara att ju fler som äger samma kunskap och information skulle innebära bättre förutsättningar för den enskilda individen att lyckas. Redan i SIA-utredningen (Prop. 1975/76:39) förordades ett gemensamt ansvar mellan olika yrkesgrupper i skolan, organiserade i arbetslag, för elevernas totala situation. Att arbeta i arbetslag skulle gagna elevens utveckling både socialt och kunskapsmässigt, ansåg utredningen.

En annan aspekt informanterna berörde var att åtgärdsprogram ska innehålla åtgärder såväl under skoltid som under fritidshemstid. Skälet de angav var att det i samma dokument ska finnas en helhet över elevens dag. Deras utsagor om samlad kompetens både i kunskaper och att åtgärdsprogrammen innehåller åtgärder både under skoltid som fritidshemstid kan tolkas som en beskrivning av det sammanhållande kittet för eleverna på fritidshemmet, som Goffman beskriver. Deras olika yrkesroller har betydelse för bättre förutsättningar att lära genom att alla får del av samma kompetens.

Specialpedagogerna i nuvarande undersökning såg på sin roll som viktig, vilket tyder på att de är beredda att agera för att eleverna i behov av särskilt stöd på fritidshemmet ska få bättre förutsättningar att utvecklas. Det kan knytas till aktörsberedskap som Berg (2003) skriver om. Författaren skriver också att det behövs en ledning som är beredd att agera för att förbättringar ska ske. För att specialpedagogerna ska kunna fortsätta med sitt arbete mot fritidshemmet

behövs en ledning som ger dem utrymme för det. Annars kan de hamna i det som Lindqvist (2013) beskriver som en krigszon med delade meningar om vem som ska ansvara för vad. Det behövs alltså en ledning som ger god regi så att publiken och medspelarna blir nöjda som Goffman skriver.

### 8.3 Slutord och studiens tillämpning

Fritidshemmet har varit föremål för olika styrningar genom åren. Från att ha varit underställd Socialstyrelsen till att numera lyda under Utbildningsdepartementet. Fritidshemmets uppdrag har även det förändrats och är idag en arena för undervisning där både den sociala utvecklingen och kunskapsutvecklingen står i första ledet för eleverna. Efter flera år som verksam inom fritidshem med möten med olika individer kom ytterligare tankar. De rörde sig kring elever i behov av särskilt stöd och vilka faktorer som kan bistå eller hindra för deras förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt. Den forskning som finns om faktorer som är viktiga för elevers utveckling är framförallt gjorda i skolans ramtid, men det kan vara rimligt att de också borde gälla för fritidshemmet. Då forskning kring specialpedagogik på fritidshem är begränsad, är det av vikt att belysa detta ämne så att eleverna på fritidshemmet i fortsättningen kan få de bästa förutsättningar för utveckling.

För att få veta vilka faktorer som ger bra förutsättningar för lärande på fritidshemmet inhämtades erfarenheter från specialpedagoger som arbetar med insatser i nämnda kontext. I undersökningen har jag lyssnat till specialpedagoger om hur deras roll har sett ut i deras arbete med fritidshemmen när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Jag har lyssnat till vilka faktorer som har haft betydelse för eleverna i fritidshemmet.

I analysen av deras utsagor har jag dragit slutsatsen att deras insatser har betydelse för elevernas vistelse i fritidshemmets lärmiljö. Informanterna är överens om att deras insatser har gett resultat hos den enskilde eleven. De har gett eleverna mer förutsägbarhet, de har gett bättre möjligheter att interagera med andra, de har gett trygghet. Dessa faktorer har gett eleverna bättre förutsättningar att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt i fritidshemmets lärmiljö. Resultatet visade också på omständigheter som begränsade specialpedagogerna att ge eleverna på fritidshemmet bra möjligheter för att utvecklas.

Då undersökningen inte kan relateras till alla fritidshem är den likväl betydelsefull för dem den berör. Det kan vara rektorer, specialpedagoger och de som arbetar på fritidshemmet vid en lokal utbildningsenhet. För samtliga är det av vikt att visa att specialpedagogiska insatser på fritidshem *är* betydelsefulla för den enskilde eleven. Resultatet visar att insatserna bidrar till bra förutsättningar att lära och att de skapar trygghet och förutsägbarhet för eleverna. Undersökningen visar också att samlad kompetens hos de verksamma bidrar till att möta elever i behov av särskilt stöd på ett bättre sätt. Å andra sidan är det även av vikt att påvisa att det finns faktorer som gör det svårare för specialpedagogerna att fördela mer tid till fritidshemmet. Informanterna ansåg att deras arbetstid innehöll för många arbetsuppgifter som gick ut över behoven som fanns på fritidshemmets. Informanterna berättade emellertid att de ville fördela mer tid till fritidshemmen.

### 8.4 Fortsatta studier

Undersökningen är begränsad men ämnet är likväl intressant och jag anser att vidare studier om specialpedagogiska insatser på fritidshemmen är viktigt. Just kontexten fritidshem är eftersatt i forskning och även ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Skolverket uttryckte redan 2014 en oro över trenden med det ökande antalet inskrivna barn kontra minskningen av anta-

let anställda på fritidshemmet. Oron bestod i att det skulle få konsekvenser för elever som har rätt till stöd, trygghet och stimulans av sin utveckling och sitt lärande. Statistiken är fortsatt densamma enligt Skolverket 2017 och därför är ämnet viktigt att studera.

Förslag på fortsatta studier är att fritidshemmets lärmiljö ska studeras, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, under en längre tid för att se vilken betydelse den har både för den sociala utvecklingen såväl som kunskapsutvecklingen hos elever som är i behov av särskilt stöd. En sådan undersökning kan med fördel även inkludera elever och deras vårdnadshavare utöver specialpedagoger för att en jämförelse kan göras mellan dessa aktörer och deras upplevelse.

Vidare är studier kring hur skolor skriver fram specialpedagogens roll i handlingsplaner gentemot fritidshemmen intressant och vilka konsekvenser det eventuellt kan få för en enskild elev i behov av särskilt stöd. Här vill jag hänvisa till ett citat från en av informanterna som handlade om ambition att möta fritidshemmet: ”kommer inte frågan så söker jag inte upp den”.

## 9 Referenslista

- Ackesjö, H., & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns: Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, (3), 27-43. ISSN 0800-1669
- Allodi, MW. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environ Res*, 13, 89-104, DOI: 10.1007/s10984-010-9072-9
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. (Akademisk avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 403), Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig <http://hdl.handle.net/2077/52698>
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications, Ltd
- Goffman, E. (1959, 2014). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur AB
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv* (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02). Luleå: ISSN 1402-1544
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll. En problematisering av verksamheten vid after-school-programs och fritidshem. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9 (14), 22-44. ISSN 1401-6788
- Hansen Orwehag, M. (2011 a). Att ledan den fria tidens lärande: med gruppen i fokus. I C. Nielsen (Red.), *Konsten att navigera mellan individ och grupp: lärares uppdrag i skola, förskola och fritidshem*(s.67-89). Malmö: Gleerups
- Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2011 b). Lärande i fria miljöer. I A.Klerfeldt & B. Haglund (Red.). *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. (s. 115-136). Stockholm: Liber
- Jensen, M. (2011a). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Jensen, M. (2011b). Informellt lärande i fritidshem. I A. Klerfeldt & B. Haglund (Red.), *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber
- Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*.(Gothenburg Studies in Educational Sciences, 249). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klerfeldt, A. (1999). Fritidshem och skola – olika miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 79-101). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet – förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse* (Doktorsavhandling, Institutionen för kostvetenskap, Umeå). Umeå: Print Media, Umeå Universitet.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational groups' views on special needs*. (Dissertation Series No. 22). Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.
- Lundkvist, G. (2011). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata*. Litografia Alfaprint AB

- Möllås, G. (2009). *Detta ideliga mötande. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.* (Dissertation Series No 8). Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Malmö: Claes Nilholm och Studentlitteratur
- OECD. (2013). Equity and Equality of Opportunity. *Education Today 2013. The OECD Perspectiv*, p. 100-112. doi: 10.1787/edu\_today-2013-11-en. Hämtad 2014-12-04 från [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-today-2013/equity-and-equality-of-opportunity\\_edu\\_today-2013-11-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-today-2013/equity-and-equality-of-opportunity_edu_today-2013-11-en#page1)
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2010). *Perspektiv på lärande.* Falun: Norstedts
- Pijl, S.J., van den Bos, K.P. (1998). Decision making in uncertainty. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising Special Education* (s. 105-114). London: Routledge
- Pramling, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. Doi: 10.108/00313830802497265.
- Prop. 1975/76:39. *Regeringens proposition om skolans inre arbete m.m.* Hämtad 2015-01-15 från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/om-skolans-inre-arbete-mm\\_FZ0339/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Propositioner-och-skrivelser/om-skolans-inre-arbete-mm_FZ0339/)
- Rohlin, M (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan.* Stockholm: Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidskonstruktion av fritidshemmet i samordning med skolan.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- SFS. 1985:1 100. *Skollag* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS. 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft. Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken* (Doktorsavhandling i pedagogik, Stockholms Universitet). Stockholm: Universitetsservice US-AB.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994.* Stockholm: Fritzes Kundservice
- Skolverket. (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem.* Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2007). *Skolverkets allmänna råd för kvalitet i fritidshem.* Hämtad 2017-11-01 från [https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1331](https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1331)
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm, Skolverket: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2014 a). *Arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Skolverkets allmänna råd med kommentarer.* Stockholm: Fritzes kundservice
- Skolverket. (2014 b). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem.* Stockholm. Fritzes Kundservice.
- Skolverket (2014 c). *Fritidshem – Ny statistik april 2014.* Hämtad 2014-09-04 från [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=UU60\\_TZZ-9I](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=UU60_TZZ-9I)
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 Reviderad 2016.* Stockholm: Wolters Kluwers kundservice. Hämtad 2017-09-14 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

- publikation?\_xurl\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2017). *PM – Elever och personal i fritidshem hösten 2016*. Hämtad 2017-11-26 från [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3767.pdf%3Fk%3D3767](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3767.pdf%3Fk%3D3767)
- Socialstyrelsen. (1988). *Allmänna råd från socialstyrelsen. Pedagogiskt program för fritidshem*. Stockholm: Modin-Tryck AB
- SOU 1974:42. *Barns fritid. Fritidsverksamhet för 7-12-åringar*. Stockholm: Liber Förlag.
- SOU 1997:21. *Betänkande Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Thorstensson Dávila, L. (2015). "Dare I Ask?": Eliciting Prior Knowledge and Its Implications for Teaching and Learning. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language. The Electronical Journal for English as a Second Language*, 19 (No. 2).
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet: ett möte mellan elevens livserfarenhet och skolans kunskaper*. Lund: Studentlitteratur.
- Unicef. (1989). *Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter*. Sverige: Unicef.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. ( Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2015-01-16 från <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forskningssed+2011.1.pdf>
- Wernersson, I. (2011). Individ och gruppen i samhällets uppdrag till läraren. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, M., EM. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson & R. Vikström (Red.), *Konsten att navigera mellan individ och grupp*. Författarna och Gleerups Utbildning AB

# 10 Bilagor

## Bilaga 1 Intervjuguide

### Bakgrundsfrågor

- Namn, yrkestitel
- Utbildningsbakgrund
- År, verksam som specialpedagog
- % arbetar som specialpedagog
- Mer än en enhet

### Temafrågor med följdfrågor

- Fördelning av arbetet under en vecka (timmar eller %)?
- Förskola
- Grundskola
- Fritidshem
- Möten, administrativt, etc.

### Samverkan med fritidshem?

- Rutiner för samverkan
- Inplanerade möten (hur ofta)
- Var sker mötena (fritidshem, ditt kontor etc)
- Korridor

### Utmaningar på fritidshem. Vad/vilka problem rör det sig om?

- Miljö
- Elev
- Personal
- Konkreta exempel

### Vad för insatser görs konkret? Vem tar initiativ till detta?

- Handledning
- Kartläggning
- Arbete med enskild elev
- Kompetensutveckling
- Fler konkreta exempel

### Vilka effekter kan du se av de konkreta insatserna? Exempel

- Elev
- Personal
- Miljö
- Långsiktigt/kortsiktigt
- Fler konkreta exempel



**Vad händer nästa tillfälle som du arbetar med de specialpedagogiska insatserna på fritidshemmet? Vad är planerat utifrån förra tillfället?**

- Handledning
- Kartläggning
- Arbete med enskild elev
- Kompetensutveckling
- Fler konkreta exempel

**Kan du koppla insatserna till lärandet om de har haft effekt?**

- Vilket sätt
- I vilka situationer
- Konkreta exempel