



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Ett fritidshem för alla

En kvalitativ studie om inkluderade verksamhet i fritidshemmet, i en specialpedagogisk kontext

Namn: Sofia Krok & Felix Nordin
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: Arja Kostainen
Examinator: Viveka Torell

Nyckelord: specialpedagogik, inkludering, fritidshem, sociokulturell teori, olikheter, kompensatoriskt-, relationellt-, dilemmaperspektivet, tillgängliga lärmiljöer.

Abstract

Idén om *en skola för alla* är ett specialpedagogiskt synsätt som under flera decennier har förespråkats hur skolgången ska vara och det är ur denna idé som begreppet *inkludering* har vuxit fram. De aktiviteter som fritidshemmet, till skillnad från skolan, särskilt kan erbjuda skapar rika möjligheter till att främja *inkludering*. Vi har därför valt att utreda hur personalen i fritidshemmet arbetar med specialpedagogik och då särskilt inkludering. För att utreda denna fråga har vi intervjuat personal vid flera fritidshem. Vi har särskilt analyserat respondenternas svar utifrån didaktisk, rumslig och social inkludering. Våra resultat visar att personalen i fritidshemmen planerar för en inkluderande miljö och väljer ett inkluderande arbetssätt för att kunna möjliggöra alla elevers delaktighet. Vår övergripande slutsats är att fritidshemmen bedriver verksamheter där eleverna får möjlighet att vara tillgängliga utifrån alla tre aspekter ovan. Studiens resultat visar även att specialpedagogiska förhållningssätt går att finna i personalens val av didaktiska tillvägagångssätt. Resultaten visar flera exempel där det kompensatoriska perspektivet är rådande bland personalen och deras förhållningssätt i mötet med eleven, medan det relationella perspektivet framkommer mer när personalen pratar om sin verksamhet. Ur detta drar vi slutsatsen att personalen teoretiskt beskriver verksamheten och sättet att strukturera vardagen utifrån det relationella perspektivet, medan de i praktiken gör didaktiska val i mötet med eleven utifrån det kompensatoriska perspektivet. För att slutligen påstå att det finns *ett fritidshem för alla* elever behöver vi fortsatt reflektera över vårt förhållningssätt och hur vi skapar möjlighet till fortsatt arbete med fritidshemmets mål utifrån det som fritidshemmet faktiskt är bäst på, nämligen sociala relationer, grupporienterat arbetssätt och att erbjuda en meningsfull fritid för alla de som deltar i fritidshemmet verksamhet.

Förord

Tre år har nu gått och denna uppsats blir vår sista i grundlära­r­pro­gram­met med inriktnin­g mot arbete i fritidshem. Vi skulle först och främst vilja framföra ett stort tack till våra sex respondenter som medverkat i denna studie.

Sofia vill passa på att rikta ett särskilt tack till sin sambo Emil Johansson för stöd och hjälp med denna uppsats.

Felix vill rikta ett särskilt tack till sin fru Natalie Nordin för stöd och hjälp med denna uppsats.

Slutligen vill båda rikta ett varmt tack till vår handledare Arja Kostia­inen som tillsammans med oss har hjälpt till att forma och utveckla detta viktiga arbete.

Tack!

Med vänlig hälsning

Sofia Krok & Felix Nordin

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
2	Bakgrund	3
2.1	Introduktion till specialpedagogikens framväxt i läroplaner	3
2.2	Personal i fritidshemmet	3
2.3	Fritidshemmets uppdrag	4
2.4	Specialpedagogikens framväxt	5
2.5	Specialpedagogik idag	6
3	Tidigare forskning.....	8
3.1	Internationella överenskommelser om specialpedagogik	8
3.2	Fritidslärares kompetens	8
3.3	Forskning om inkludering.....	9
3.4	Vikten av lärmiljöer	11
4	Teoretisk anknytning.....	12
4.1	Specialpedagogiska perspektiv	12
4.2	Det sociokulturella perspektivet	13
4.3	Specialpedagogik i fritidshemmet	14
5	Metod.....	15
5.1	Val av metod.....	15
5.2	Genomförande	15
5.3	Intervjuer.....	16
5.3.1	Urval	16
5.3.2	Fritidshemmet Nyckelpigan.....	16
5.3.3	Fritidshemmet Näckrosen	16
5.3.4	Fritidshemmet Snöfjärilen	17
5.4	Analysmetod	17
5.5	Metodkritik	18
5.6	Generaliserbarhet	19
5.7	Forskningsetiska principer och etiska överväganden	19
6	Resultat och analys.....	20
6.1	Didaktisk inkludering	20
6.2	Rumslig inkludering	23

6.3	Social inkludering	25
7	Diskussion	29
7.1	Vilka didaktiska tillvägagångsätt väljer personalen i fritidshemmet för att inkludera alla elever?	29
7.2	Hur planerar personalen lärmiljöer för alla elever i fritidshemmet?	30
7.3	Hur väljer personalen att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet?	32
8	Slutsats	34
8.1	Förslag till vidare forskning.....	34
9	Referenslista.....	35
Bilagor		39
Bilaga 1		39

1 Inledning

Det framgår av statistik från Skolverket att en fjärdedel av de som lämnade grundskolan under våren 2019 inte hade nått upp till något av kunskapsmålen. Samtidigt beskriver Skolverket att omkring sex procent av eleverna omfattas av ett åtgärdsprogram. Ändringen av skollagen (2010:800) om extra anpassningar, som trädde i kraft den 1 juli 2014 (SFS 2014:456), medförde att andelen elever med åtgärdsprogram minskade. Sedan tre år tillbaka sker emellertid varje år en ökning av andelen jämfört med föregående år. Vidare presenterade Tidningen Fritidspedagogik 2014 resultaten av en enkätundersökning som visade att det stöd som eleverna har i skolan, i form av extra stöd och resurser, utgår när de involveras av fritidshemmets styrning. Samtidigt behöver eleverna förmodligen samma särskilda stöd i fritidshemmet som de har i skolan. Särskilt då fritidshemmet är en stökigare verksamhet, med större barngrupper och mindre andel behörig personal (Koch, 2014).

Det framgår av Skolverkets statistik över hur många elever som var inskrivna i fritidshemmet under läsåret 2019/2020 att det har skett en ökning av antalet inskrivna elever med 0,7 procent, jämfört med tidigare år. Omkring 493 000 elever är för närvarande inskrivna i fritidshemmet, varav de flesta är mellan sex och nio år gamla. Skolinspektionen genomförde en granskning av kvaliteten i 77 fritidshem i 17 kommuner (Skolinspektionen, 2010). Syftet med granskningen var att uppmärksamma brister i fritidshemmet, för att gynna kvaliteten och utgöra ett underlag för förbättringsarbete. Det framkom av granskningen att personalen i fritidshemmen inte anser att särskild hänsyn tas till de sju till åtta procent av elevgruppen som är i behov av det.

Idén om *en skola för alla* är ett specialpedagogiskt synsätt som under flera decennier har förespråkats hur skolgången ska vara utformad (Nilholm & Göransson, 2013). Det framgår av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet att både skolan och fritidshemmet ska vara platser där alla elevers utveckling och lärande ska främjas; oberoende av elevens förutsättningar och sociala bakgrund (Lgr 11, reviderad 2019). Det är ur denna idé som begreppet *inkludering* har vuxit fram, vilket idag kan ses som en förlängning av idén om *en skola för alla* (Nilholm, 2012, Nilholm & Göransson, 2013). Inkludering är ett begrepp som tolkas på olika sätt. Ur en gemenskapsorienterad definition av inkludering är olikheter en tillgång och gemenskap finns på olika nivåer i skolan. Samarbete och respekt är grundläggande för en gemenskap, där elever, lärare och annan personal ska känna sig delaktiga i denna gemenskap (Nilholm & Göransson, 2013). I ett inkluderande arbetssätt blir demokratiska processer således centrala och det är betydelsefullt med samarbete och gemensamma problemlösningar samt arbetsformer som leder till att eleverna samspelar med varandra.

Allelin (2019) lyfter en forskning som beskriver att utvecklingen i den svenska skolan inneburit en omfattande förändring de senaste trettio åren. Genom att skolan blivit alltmer marknadsanpassad och numera styrs av skolpengen, skapas klyftor mellan elever och enskilda skolor. En konsekvens av den nyss nämnda marknadsanpassningen, är att elever i behov av särskilt stöd kan exkluderas genom att skolan numera är mål- och resultatstyrd samt att det fria skolvalet råder. Detta i sin tur utmanar idén om en skola för alla. Denna ideologiska utveckling gällande marknadsanpassning går tvärt emot den ursprungliga meningen med *inkludering*, kopplat till demokrati och jämlikhet (Asp-Onsjö, 2017). Här kan således fritidshemmet sägas få ta ett stort ansvar utifrån sitt beskrivna uppdrag i att komplettera skolans verksamhet i frågan om att arbeta inkluderande samt skapa möjligheter för en skola för alla.

Till skillnad från skolverksamheten är inte fritidshemmet reglerat via kunskapskrav, utan istället via kunskapsmål. Undervisningen i fritidshemmet ska komplettera lärandet genom att

vara situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad, vilket ger fritidshemmet möjligheten att arbeta ur ett bredare perspektiv än skolan och på så sätt komplettera skolans undervisning (Lgr 11, reviderad 2019). Fritidshemmets uppdrag ska ses ur ett helhetsperspektiv, inbegripet att det ska stödja utvecklingen hos alla elever vad gäller normer, värden, kunskaper, inflytande och delaktighet. Vår uppfattning är att det inom fritidshemmet därför finns särskilt goda förutsättningar för att inkludera alla elever i verksamheten, oavsett deras olikheter. Aktiviteter och miljö som fritidshemmet erbjuder kan således skapa rika möjligheter att utveckla kamratrelationer, samarbete och lärande, vilket gör fritidshemmet till en arena där olikheter kan lyftas och förstås som en tillgång.

Utifrån vad som har presenterats ovan anser vi att det är intressant att undersöka hur fritidshemmets verksamheter skapar möjligheter för att inkludera alla elever utifrån deras olikheter, både genom miljö och undervisning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur personalen beskriver hur de arbetar med specialpedagogik i fritidshemmet.

För att i linje med uppsatsens syfte undersöka hur personalen i fritidshemmet diskuterar deras arbete med specialpedagogik har vi valt följande tre frågeställningar:

- Vilka didaktiska tillvägagångssätt väljer personalen i fritidshemmet för att inkludera alla elever?
- Hur planerar personalen lärmiljöer för alla elever i fritidshemmet?
- Hur väljer personalen att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet?

2 Bakgrund

I denna del redovisas texter som vi finner relevanta för vår studie. Först följer en kortare *introduktion till specialpedagogik i historien*. I avsnittet *personal på fritidshemmet* redovisas statistik kring personalen som arbetar i fritidshemmen. Avsnittet *fritidshemmets uppdrag* förtydligar vilket uppdrag och mål som personalen i fritidshemmet ska tillämpa. I avsnittet *specialpedagogikens framväxt* ges en kort historisk överblick kring hur specialpedagogik formats i svensk skola där avsnittet *specialpedagogik idag* beskriver hur specialpedagogik ser ut i dagens skola.

2.1 Introduktion till specialpedagogikens framväxt i läroplaner

Ahlberg (2007) beskriver att den första nationella läroplanen tillkom 1962, på ett ideologiskt plan utgick den från målet om en gemensam skola för alla. Noterbart är att i läroplanen från 1962 finns grundtanken som redan beskrivits i 1940 års skolutredning om att etablera en strategi för differentiering, där både normalklassen och specialklassen skulle vara så integrerad som möjligt. Enligt Skolverket (2020) innebär differentiering att undervisning, material och utrymmen ska anpassas för att gynna varje elevs kunskapsutveckling och att anpassningarna ska vara planerade och utvärderas samt att de inte ska ske improvisatoriskt. Detta innebär att undervisningen ska utgå ifrån samma mål och innehåll i läroplanen samtidigt som eleverna ska ges olika möjligheter att möta och skapa förståelse för innehållet, utifrån deras egna förutsättningar (Skolverket, 2020). Att differentiera elever utifrån funktionsvariationer i olika former (såsom hörselklass, synklass och skolmognadsklass) i en skola som samtidigt ska integrera alla elever är till sin natur motsägelsefullt (Skolverket, 2016). För att omfatta särskilda grupper av elever fanns det i läroplanen 1962 åtta olika specialklasser där eleverna ofta permanent blev kvar under hela sin tid i skolan (Skolverket, 2016).

I utvärderingar av läroplanen från 1962 har det visats att den genomförda differentieringen med specialklasser inte innebar att dessa elever lyckades bättre i skolan och att femtio procent av eleverna i dessa klasser inte fullföljde sin grundskoletid (Skolverket, 2016). Den nya läroplanen (LGR-80), som trädde i kraft 1980, betonade jämlikhet och en skola för alla, utan att beskriva vad skolsvårigheter var och utan att se specialklasser som lösningar. Istället blev det upp till den enskilda skolan att definiera och besluta om – och varför – en elev skulle placeras i en specialklass.

2.2 Personal i fritidshemmet

I fritidshemmet arbetar olika typer av personal. För att en person ska få bedriva och ansvara för undervisning i fritidshemmet krävs legitimation, vilket är ett beslut som fattades av Riksdagen 2018 och som gäller från den 1 juli 2019. Det är utbildade fritidspedagoger och lärare i fritidshem som har rätt att söka legitimation (Skolverket 2020). När det gäller undervisning i fritidshemmet får det även finnas annan personal som arbetsgivaren bedömer innehar sådan utbildning eller erfarenhet som tillgodoser elevernas utveckling och lärande. Till denna personal räknas exempelvis fritidsledare samt barnskötare (Skolverket, 2020). Det är dock vanligt att fritidshemmen även anställer personal som helt saknar pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2020). Med pedagogisk högskoleexamen menas i denna studie den personal som fått ett examensbevis utfärdat med antingen förskollärary-, fritidspedagog- eller lärarexamen (Skolverket, 2020).

För att sammanställa den personal som tillsammans kan utgöra arbetslaget på fritidshemmet rör det sig alltså om: fritidslärare, fritidspedagoger, fritidsledare, förskollärare, barnskötare samt övrig personal som saknar någon av föregående utbildningar; ofta benämnd *obehörig personal*. För läsåret 2019/2020 hade 36,5 procent av den anställda personalen i fritidshemmen en pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2020). 17 procent av personalen hade annan utbildning inom pedagogik eller social omsorg och fyra procent av personalen hade en fritidsledarutbildning (Skolverket, 2020). Det innebär att ungefär 42 procent av den anställda personalen i fritidshemmen för läsåret 2019/2020 saknade utbildning inom pedagogik eller socialt arbete och omsorg (Skolverket, 2020). Således saknar nästan hälften av personalen i fritidshemmet utbildning inom specialpedagogik.

Förr i tiden hanterade skolor elevers olikheter genom att placera den enskilda eleven i en specialklass. Den elev som var olik fick då det som kallas för specialundervisning, vilket var en specifik färdighetsträning för den eleven (Persson, 2019). Persson argumenterar för att det inte finns någon forskning som direkt påvisar att just specialundervisning har någon väsentlig gynnsam effekt för eleven, men att det givetvis finns elever som behöver specialpedagogiskt stöd av god kvalitet.

Om en lärare ska kunna ge specialpedagogiskt stöd till eleven krävs det att läraren har en specialpedagogisk kompetens (Persson, 2019). En specialpedagogisk kompetens var något som lärarutbildningskommittén redan år 1999 förespråkade, då de menade att alla lärare måste ges den kompetensen som behövs för att kunna möta elevers olikheter. Denna specialpedagogiska kunskap ska ges till den blivande läraren redan under lärarutbildningen (Persson, 2019). Den specialpedagogiska grundkunskapen innebär dock inte att den nyexaminerade läraren ska vara expert och veta allt om olika funktionsvariationer, utan kunskapen handlar snarare om att alla lärare ska ha en förståelse för att barn är olika och att funktionsvariationer därmed förekommer naturligt i elevers olikheter (Persson, 2019). Haug (1998) menar på samma tema att distinktionen mellan undervisning och specialundervisning därmed upphävs och att det inte längre bli fruktbart att ens tala i termer om pedagogik eller specialpedagogik. Lärarna i skolan ska ha den kunskap och kompetens som behövs för att undervisa alla elever.

2.3 Fritidshemmets uppdrag

Den nya skollagen (2010:800), som trädde i kraft 2011, samt läroplanen (Lgr11, reviderad 2019) har inneburit att fritidshemmets uppdrag har förtydligats. Uppdraget har nu en tydligare koppling till skolan. 14 kap. 2 § skollagen beskriver fritidshemmets uppdrag. Det lyfts där fram att fritidshemmet ska komplettera utbildningen i förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola, sameskola samt särskilda utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i. Vidare beskriver skollagen att fritidshemmet ska stimulera lärande och utveckling samt erbjuda eleverna möjlighet till rekreation och en meningsfull fritid genom att utgå från en helhetssyn på eleven och dess behov, bidra till social gemenskap och mångsidiga kontakter.

Fritidshemmets uppdrag regleras även via läroplanen för grundskolan (Lgr 11, reviderad 2019) där fritidshemmet följer läroplanens del 1, Skolans värdegrund och uppdrag, del 2, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Skolverket (2019) framhäver att fritidshemmet ska främja de mål som läroplanens andra del beskriver. Dessa mål berör likabehandling, normer och värden, såsom att respektera andra människors egenvärde och att ta avstånd från att människor utsätts för diskriminering, förtryck och kränkande behandling. Det krävs att personalen i fritidshemmet arbetar med normer och regler för att eleverna ska kunna både ingå och delta i gruppen. I läroplanens andra del står att mål avseende normer kan innebära att

tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen (Skolverket, 2019)

Fritidsverksamheten bör utgå både från gruppens och individens behov och samverka med förskoleklass och skola i att stödja utvecklingen av kunskaper, värden och normer, ansvarstagande och inflytande. En viktig del för att kunna bedriva ett uppdrag som uppfyller kraven på verksamheten är hur resurser fördelas. Enligt 2 kap. 8 a § skollagen (2010:800) har kommunen det övergripande ansvaret med att fördela resurser till utbildningen i skolväsendet där hänsyn ska tas till flera faktorer. Det pedagogiska ledarskapet som rektorn har innebär sedan att fördela resurserna så att fritidshemmet ges förutsättningar för att bedriva en verksamhet som når upp till det nationella målet genom att ta hänsyn till flera olika faktorer såsom elever i behov av stöd, personalens kompetens, personaltäthet, utrymme för att planera, följa upp och utveckla. Fritidshem har olika behov för att genomföra sitt uppdrag och när rektorn sedan ska fördela resurserna mellan skola och fritidsverksamhet kan det innebära att det sker på bekostnad av fritidsverksamheten, vilket i sin tur leder till att det kan bli svårt för fritidshemmet att uppfylla sitt kompensatoriska uppdrag. Rektor ansvarar även för att personalen ges kompetensutveckling så att de kan arbeta professionellt (Lgr11, reviderad 2019, avsnitt 2.8).

Målsättningen med pedagogiken både i skolan och i fritidshemmet är att alla elever ska inkluderas i en gemensam verksamhet. Skolverket (2018) beskriver inkludering som goda kamratrelationer, tillhörighet samt trygghet. Jämfört med skolan innebär fritidshemmets mål en möjlighet att där ta vara på de varierande förmågor som eleverna har och också en möjlighet för ett mer alternativt lärande. Fritidshemmet har också ett tydligt ideologiskt mål med att inkludera alla elever i verksamheten och då verksamheten inte är detaljstyrd med kursplaner på samma sätt som skolan underlättas inkludering. För många elever i behov av extra anpassningar och stöd är en fritidsverksamhet av allmänt god kvalitet tillräcklig, men det kan finnas behov av särskilda stödinsatser som personalförstärkning till gruppen eller den enskilda eleven. En annan form av stöd kan vara att personalen får handledning och möjlighet till att rådgöra med en specialpedagog (Lundgren och Karlsudd, 2013).

el

2.4 Specialpedagogikens framväxt

Ett historiskt perspektiv gällande specialpedagogik i skolan kan vara väsentligt att ha i åtanke, eftersom dagens fritidshem är integrerat i skolan. Detta dels lokalmässigt, genom att fritidshemmet delar samma lokaler som skolan, dels verksamhetsmässigt, då fritidshemmet trots sin egen, kompletterande, läroplan delar samma ordinarie läroplan som skolan (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012).

Specialpedagogik växte fram i den svenska skolan under decennierna kring sekelskiftet och det skedde vid den tiden av rent politiska och ideologiska skäl (Persson, 2019). Persson (2019) menar att det därmed handlade om demokrati och att folk i allmänhet talade om hur skolan skulle "lösa problemet" med att det fanns svaga och mindre begåvade barn i klassrummen. Dessa "mindre smarta" barns närvaro i folkskolan innebar att skolan skulle få dåligt rykte. Lärare vid denna tid argumenterade för att dessa "mindre smarta" barn kunde påverka undervisningen för de "normala barnen" på ett ytterst negativt sätt (Persson, 2019).

Lösningen blev specialundervisning och detta var något som 1946 års skolkommision såg som något positivt. Några år senare började det diskuteras om huruvida specialundervisningen i skolan kunde göras mer individualiserad, fast inom klassens ordinarie ramar. Dessa idéer kan

sågas vara startskottet för det som senare skulle kallas för *En skola för alla* (Persson, 2019). Trots dessa idéer dröjde det emellertid innan skolan blev för alla elever.

1957 års skolberedning rekommenderade en fortsatt differentiering av specialundervisningen där elever med särskilda behov placerades i andra klassrum, eftersom elevernas svårigheter sågs som något som eleverna själva orsakade. Man betraktade det alltså som att elevernas svårigheter fanns inom dem själva (Persson, 2019). Under 60-talet blomstrade specialundervisningen i den svenska skolan och det var vanligt med specialundervisning som främst behandlade elevers svårigheter i matematik och svenska, ofta med hjälp av en särskild lärare som bedrev undervisningen i ett lägre tempo och med tillgång till mer anpassat läromedel för elevens svårigheter (Persson, 2019). I 1969 års läroplan kom skolan allt närmare idealet om ”En skola för alla” då det var i denna läroplan som det framgick att elever med funktionsvariationer skulle integreras i det ordinarie klassrummet. Persson (2019) menar att det även var under denna tid som det först uppmärksammades att miljön runtomkring eleven kunde vara en möjlig orsak till elevens svårigheter. Det som sakta började växa fram var idén om att skillnaden mellan specialundervisning och ordinarie undervisning skulle tonas ner. I 1980 års läroplan skulle denna skillnad återigen tonas ner då specialundervisningens främsta syften var att motverka att barn får svårigheter i skolan, samt att de barn som ges specialundervisning i mindre grupper så fort som möjligt skulle kunna återgå till det ordinarie klassrummet (Persson, 2019).

Under 2000-talet har andelen elever i behov av särskilt stöd ökat i skolorna (Persson, 2019). I den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2019) står det bland annat att eleverna tidigt ska ges stöd om eleverna riskerar att inte klara kunskapskraven i matematik och svenska eller svenska som andraspråk (Skolverket, 2019). Stödet som eleverna ges ska dessutom vara anpassat efter deras behov. I dagens läroplan finns således flera riktlinjer att förhålla sig kring det specialpedagogiska stödet. Däremot står det inte uttryckligt något om hur stödet ska ges rent praktiskt.

Denna korta historia om specialpedagogik ska avslutas med ett citat ur Svensk Skoltidning. I en insändare i Svensk Skoltidning från 1890 framförs åsikten att det vore bra, inte bara för den ”efterblivne” eleven själv, utan även för skolan, om sådana elever separerades från de vanliga klasserna (Persson, 2019). Även om språket i denna insändare är grovt är det kanske tyvärr inte alltför långt från det vi finner i dagens skola? Även om målsättningen med ”En skola för alla” är att alla elever ska bli inkluderade dyker ändå frågan om differentiering upp. I dagens skola är det fortfarande vanligt att elever separeras från resten av sina klasskamrater, exempelvis genom att placera vissa elever i smågruppsundervisning, som i sin tur brukar vara baserat på elevens diagnos (Asp-Onsjö, 2017).

2.5 Specialpedagogik idag

Både skolan och fritidshemmet ska utgöra tillgängliga platser för alla elever oavsett deras olikheter (Hjörne & Säljö, 2013). Specialpedagogik som område kan ses ur flera perspektiv och synsätt utifrån den kunskaps- och människosyn som råder i tiden. Sedan 2000-talets första årtionde har det i skolan handlat om att skapa förutsättningar för alla elever att lära utan att behöva lämna den sociala gemenskapen i klassrummet, även om vi idag ser en utveckling mot ett perspektiv utifrån diagnos där individer med olika funktionsvariationer ”klumpas” ihop.

Specialpedagogik definieras som samspelet mellan individens förutsättningar och de villkor och resurser som finns i samhället och skolan (Jakobsson & Nilsson, 2019). Specialpedagogik i relation till pedagogik innebär att anpassa undervisningen till alla elevers förutsättningar och

behov och att anpassa undervisningen och lärandemiljön till alla elever oavsett förutsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2019). Specialpedagogik kan ses som ett komplement till den vanliga undervisningen, när en elev av någon anledning anses behöva stödåtgärder (Asp-Onsjö, 2017). Specialpedagogikens kärna är att det en pedagog gör är speciellt i förhållande till den normala pedagogiken. Haug (1998) visar på att praktiken i skolan utgör ett pedagogiskt dilemma genom specialundervisningen och att det inte är tillräckligt att dikotomisera (det vill säga att dela) specialundervisningen utifrån två kategorier, som relationella och kategoriska, utan istället se det som en mellanväg där båda finns med. Enligt Nilholm (2015) är det kategoriska perspektivet ett synsätt där det beskrivs att det är eleven själv som har svårigheter som måste kompenseras. Därför kallas även detta perspektiv för det kompensatoriska perspektivet, vilket vi använder oss av i denna studie. Utifrån ett relationellt perspektiv beskrivs istället ett synsätt där eleven befinner sig i svårigheter och att dessa svårigheter i sin tur skapas och påverkas av förutsättningar i miljön som eleven ingår i (Nilholm, 2005). En tydligare definiering av dessa begrepp går att läsa under 4.1. *Specialpedagogiska perspektiv* nedan.

En inkluderande utbildning (*en skola för alla*) är grundad på demokratiskt deltagande, lika värde och social rättvisa; rättigheten att som individ får delta i den sociala gemenskapen utifrån sina egna villkor. Nilholm (2020) menar vidare att specialpedagogiken behöver närma sig de centrala pedagogiska frågeställningarna för att på så sätt bli inkluderad i den ordinarie pedagogiken.

Idén om en skola för alla är ett synsätt som under en lång tid har påverkat hur skolgången ska utformas. Ur detta har begreppet *inkludering* inom specialpedagogiken vuxit fram och det kan idag ses som en förlängning av en skola för alla. När personalen arbetar med elever i behov av särskilt stöd och inom specialpedagogik förekommer ofta begrepp som inkludering och delaktighet. Det finns olika kännetecken som lyfts fram för att beskriva inkludering. För det första handlar det om att inte se olikheter som en belastning utan att erbjuda gemenskap. En gemenskap som innebär en möjlighet att förändra sig utifrån möten med andras erfarenheter och ett ”vi” som kan skapas genom att involvera alla eller grupparbeten där resultatet utgår från allas bidrag. Demokratiska processer där eleverna är socialt delaktiga om de vill och delaktiga i inlärningen av kunskaper (Nilholm & Göransson, 2013).

Persson (2019) menar att de elever i skolan och fritidshemmet som är i störst behov av specialpedagogiskt stöd är elever i socioemotionella svårigheter. Persson (2019) menar att elevernas socioemotionella svårigheter handlar om bristande anpassning, stökighet samt beteendemässiga problem. Hejlskov Elvén (2014) poängterar att det är skolans personal som bär ansvaret för att se till att eleverna uppnår läroplanens olika mål. En problematik som Hejlskov Elvén lyfter i samband med detta är dock att personalen själva inte alltid är medvetna om att detta ansvar faktiskt vilar på dem. Det är inte ovanligt att personal skjuter detta ansvar bortom sig själva då de menar att de saknar kompetens för att hantera elevernas ”beteendeproblem” (Hejlskov Elvén, 2014). Då elevers socioemotionella svårigheter och ”beteendeproblem” kan påverkas genom anpassat stöd och struktur i verksamheten, kan arbetet med de sociala målen bli problematiskt om inte personalen förstår att de bär ansvaret över att skapa goda förutsättningar för elever i socioemotionella svårigheter.

3 Tidigare forskning

Under denna del presenteras tidigare forskning inom förevarande forskningsområde. Något som vi fann problematiskt var avsaknaden av forskning inom specifikt fritidshemmet, särskilt forskning om specialpedagogik i fritidshemmet lös med sin frånvaro. Vi har därför valt att delvis utgå ifrån viss specialpedagogisk forskning som förekommit inom skolans huvudverksamhet; då med särskilt fokus på inkludering. Denna forskning har vi sedan applicerat på fritidshemmet. Viss forskning som berör fritidshemmet presenteras dock, denna forskning belyser fritidslärares kompetens samt lärmiljöer i fritidshemmet.

3.1 Internationella överenskommelser om specialpedagogik

Idéer och riktlinjer om den specialpedagogik som inryms i dagens skolverksamhet och dess nationella styrdokument härstammar från internationella konventioner och överenskommelser. FN:s konvention om barnets rättigheter, även kallad barnkonventionen, samt Salamanca-deklarationen är exempel på detta. De internationella överenskommelsernas innehåll kan därmed ses som kärnan i specialpedagogik (Ahlberg, 2007).

I efterkrigstiden började Europa diskutera syftet med utbildning och idén om att utbildning skulle vara tillgängligt för alla människor växte fram. Utbildning skulle därmed inte längre enbart vara gynnsamt för vissa människor utan utbildning skulle bli en grundläggande mänsklig rättighet för alla (Persson, 2019). Dessa idéer blev verklighet i samband med Förenta nationernas deklaration om mänskliga rättigheter från 1948 och utvecklades vidare 1989, då med särskilt fokus på barnens rättigheter, och kallades därför barnkonventionen. Majoriteten av världens länder har idag ratificerat FN:s konvention om barnets rättigheter och år 2020 blev konventionen dessutom svensk lag (Persson, 2019). I barnkonventionen finns bland annat bestämmelser om att alla barn har rätt till utbildning och att utbildningen ska vara tillgänglig för alla barn (UNICEF Sverige, 2018).

En särskild händelse som inträffade 1994 i staden Salamanca i Spanien kan sägas spela en stor roll för den specialpedagogik som vi idag ser i svenska skolor (Ahlberg, 2007). Det som skedde i Salamanca var en stor internationell konferens som behandlade riktlinjer och principer angående undervisning av elever i behov av särskilt stöd (*The World Conference on Special Needs Education*). Denna konferens behandlade särskilt problematiken med att vissa elever riskerar att exkluderas i skolan, konferensen hade därmed ett särskilt fokus på inkluderande lärmiljöer (Persson, 2019). Detta blev det som idag kallas för Salamanca-deklarationen. Det var 92 regeringar och 25 internationella organisationer som deltog under Salamanca-deklarationen. Deklarationen innebär bland annat att elever i behov av särskilt stöd ska ges tillgång till de ordinarie skolorna samt att dessa barn därav skall integreras inom det ordinarie skolväsendet (Svenska Unescorådet, 2006).

3.2 Fritidslärares kompetens

Dahl och Karlsudd (2015) genomförde en studie där de intervjuade tio fritidslärare, samtliga med över trettio års erfarenhet. Studien belyser hur deras yrke som fritidslärare har förändrats över tiden. Studiens resultat visar att fritidslärare känner sig väl bekanta med styrdokument och läroplaner och att detta i sin tur blir en form av kvalitetssäkring och trygghet i arbetet (Dahl & Karlsudd, 2015). Studien visar vidare att fritidslärare föredrar att dra en tydlig skiljelinje mellan

skola och fritidshem, där läraren i skolan har sin kompetens (traditionell, formell, undervisning) medan fritidsläraren har sin egen unika kompetens.

Studien visar att fritidslärare alltså upplever att de besitter andra kompetenser än läraren i skolan (Dahl & Karlsudd, 2015). En av de kompetenser som fritidslärarna besitter är att de förstår värdet av gruppaktiviteter för eleverna. De ser därmed gruppaktiviteter som en nödvändig del i fritidshemmet (Dahl & Karlsudd, 2015). Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) studie, som undersöker vilka kunskapsmöjligheter som fritidshemmet kan ge eleverna, finner liknande resultat angående just fritidslärarens kompetens och menar att fritidslärare bör ha kompetens avseende elevernas sociala samspel. Vidare visar Dahl och Karlsudds (2015) studie att fritidslärarna därmed värdesätter ett grupporienterat arbetssätt. Fritidslärarna i studien menar att de finner mening i deras yrke när en elev som tidigare haft svårigheter att infinna sig i kamratgruppen ges stöd för att inkluderas och delta i gemenskapen med andra elever. Studien visar dock att utifrån elevernas perspektiv har eleverna genom åren blivit mer individorienterade än grupporienterade. Eleverna i fritidshemmet tycks alltså mer och mer söka sig bort från gruppen.

Dahl & Karlsudd (2015) studien visare vidare att elever som behöver särskilt stöd i fritidshemmet har ökat kraftigt med åren. De intervjuade fritidslärarna berättar att för tjugotrettio år sedan så var det inte lika vanligt med elever i behov av särskilt stöd på fritidshemmet. Fritidslärarna i studien menar att elever generellt har blivit mer oroliga och att detta främst kan kopplas till skolans mätbara kunskapsmål. Andra orsaker till att elever i behov av särskilt stöd har ökat i fritidshemmet är att fritidshemmets lokaler har minskat rent fysiskt och att det samtidigt blivit större elevgrupper. Saars m.fl. (2012) studie visar även att det finns en rådande enighet bland fritidslärare att elevgrupperna har ökat kraftigt och att detta i sin tur ställer ökade krav på personalen i fritidshemmet. Ytterligare en orsak till att elever i behov av särskilt stöd har ökat i fritidshemmet är att olika diagnoser har ökat bland eleverna, eller kanske snarare att acceptansen av elevernas diagnoser har ökat. Förr i tiden var det inte lika accepterat att tala om en elevs diagnos som det har blivit idag (Dahl & Karlsudd, 2015). Fritidslärarna i Dahl och Karlsudds (2015) studie upplever vidare att fritidshemmet har blivit sämre på att ge eleverna det stöd som dem behöver. Fritidslärarna berättar att i dagens fritidshem hamnar elevernas olika behov ofta i konflikt med varandra och att det därav uppstår frågor kring vilken elev som behöver stödet mest.

Dahl och Karlsudd (2015) drar slutsatsen att fritidslärarens arbetsmetod präglas av deltagande, jämlikhet och gemenskap och att det därför krävs kompetens inom dessa områden. Fritidslärarna besitter också en särskild kompetens för elever i behov av särskilt stöd. Det är fritidsläraren som ofta tar på sig ansvaret att stödja dessa elever i skolan. Här upplever fritidslärarna samtidigt att de behöver fördjupade kunskaper inom detta område; det vill säga *specialpedagogik*. Fritidslärarna värdesätter en god kontakt med vårdnadshavarna och ser dem som ett viktigt stöd i sitt arbete med eleverna. Att fritidshemmet inte har några individuella mätbara kunskapsmål för elever är något som fritidslärarna värdesätter, då de menar att olikheter som inryms i elevgruppen är mer öppet och tillåtet i fritidshemmet än i skolans mer ”stängda” klassrum.

3.3 Forskning om inkludering

Inkludering är ett mångfacetterat begrepp som kan innefatta en rad olika betydelser. Haug (1998) talar om specialpedagogikens *inkluderande integrering* av elever. Det innebär att undervisning av samtliga elever ska ske under samma tak. Alla elever ska vara delaktiga i gruppgemenskap och ingen elev ska känna sig exkluderad. Nilholm (2012) beskriver skillnaden

mellan integrering och inkludering och menar att integrering handlar om den fysiska placeringen av eleverna, medan inkludering belyser att klassrummet behöver anpassas efter barns olikheter. Asp-Onsjö (2017) betonar vidare att inkludering ska ses ur fler aspekter än rumsligt, men att tre aspekter som rumslig-, social- och didaktisk inkludering kan användas för att undersöka om en elev är inkluderad i praktiken.

Inkludering är ett begrepp som betyder så mycket mer än att enbart placera elever med funktionsvariationer i ordinarie klasser. Många studier använder dock inkluderingsbegreppet på detta sätt och betydelsen blir att eleverna ska anpassa sig till den vanliga undervisningen utan att den i sig ifrågasätts. I ett inkluderande arbetssätt blir demokratiska processer centrala och samarbete samt gemensamma problemlösningar är betydelsefulla arbetsformer för detta, så att eleverna involveras med varandra (Nilholm & Alm, 2010). Nilholm & Alm (2010) har i sin studie beskrivit inkludering i undervisningen utifrån sex strategier.

Dessa strategier var:

1. anpassning av instruktioner med hänsyn till varje elevs behov
2. tydliga ramar i klassrummet i form av:
 - a. grundregler (såsom skyldighet att lyssna med respekt för andras åsikter)
 - b. tydlig dagsplaneringen
 - c. direkt handlande vid problem
3. tillämpning av gruppaktiviteter för både sociala processer och lärandeprocesser
4. skapande av föräldramedverkan med täta kontakter
5. betoning av samtal och diskussioner i ämnen tillsammans med gemensam problemlösning
6. ett respektfullt bemötande av eleverna, så att de aldrig riskerar att tappa ansiktet, och att samtidigt använda sig av positiv feedback.

Författarna menar att om inkludering ska ha som syfte att ta vara på elevernas intresse bör elevernas perspektiv finnas med i forskning kring inkludering och bedrivs med ett fokus på hur eleverna uppfattar sin tillhörighet, delaktighet och blir accepterade.

Inkludering har diskuterats av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2020), där de lyfter begreppet tillgänglig utbildning och menar att en tillgänglig miljö handlar om att eleven görs delaktig och inkluderad utifrån tre olika aspekter: social-, fysisk- och pedagogisk miljö. Detta innefattar även att miljön ska vara utformad på ett sådant sätt så att alla elever, oavsett förutsättningar, kan inhämta värden och kunskaper. Vidare menar SPSM (2020) att planering och utveckling av sådana miljöer ska ingå i såväl pedagogiskt utvecklingsarbete som i det systematiska kvalitetsarbetet och kan även utgöra ett underlag i likabehandlingsarbetet. I en text från Skolverket (2016) kan vi läsa om tillgängliga lärmiljöer, där de framhäver att elever, oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte, ska ha rätt till att bli lika delaktiga och inkluderade i verksamheten och lärmiljön. De menar vidare att det bildar konsekvenser för både individen och samhället om inte verksamheten klarar av att skapa möjlighet för just inkludering och tillgänglighet. Dessa tre tillgänglighetsaspekter för inkludering och delaktighet ligger nära i beskrivningen av Asp-Onsjös (2017) beskrivning av social-, rumslig- och didaktisk inkludering, varpå båda beskrivningarna tillsammans skapar en helhet gällande en verksamhet som både ska skapa förutsättningar för inkludering och delaktighet, för att undervisningen på så vis ska göras tillgänglig för elever utifrån olika aspekter. I vår studie ämnar vi att försöka utläsa de tre tillgänglighetsprinciperna i resultatet, för att försöka få syn på hur det specialpedagogiska arbetet ser ut i fritidshemmets verksamhet. I Skolverkets (2016) rapport lyfter de fram även ett resultat som visar att delaktighetsmål kan riskera att kollidera med

varandra och ger exempel på att insatser för den enskilda elevens lärande kan innebära att eleven undervisas utanför gruppen och därmed kan även den sociala tillgängligheten reduceras.

3.4 Vikten av lärmiljöer

Hellberg (2017) menar att om en lärare ska kunna utforma och anpassa lärmiljöer som tar hänsyn till elevers olikheter krävs det att läraren har en specialpedagogisk kompetens. I en fungerande lärmiljö är trygghet en viktig del. Trygghet i en vidare bemärkelse innebär att som elev både våga be om hjälp, försöka, misslyckas och ställa frågor. Men även att som elev kunna ifrågasätta och säga ifrån. Lyckas läraren med att skapa denna trygga miljö finns förutsättningar både för lärande och utveckling. Enligt Linton (2015) har en lugn lärmiljö betydelse för att skapa trygghet och undvika koncentrationssvårigheter. Förutsättningar för en trygg miljö är de relationer som skapas med eleverna. I ett positivt relationsskapande bemötande krävs att personalen har självkännet, agerar med ansvar, har ett gemensamt förhållningssätt kring synen som läraren har, eller bör ha på elever, att läraren är lösningsfokuserad, istället för att fokusera på problem, och att en praktiserar ett lågaffektivt bemötande (Hejlskov Elvén 2014; Aspflo, 2015).

I fritidshemmet ska eleverna ha rätt att känna och uppleva tillit till både vuxna och andra elever. Fritidshemmets uppdrag beskrivs av Skolverket (2014) enligt följande:

“Ett väl fungerande fritidshem kompletterar skolans ofta mer inrutade vardag och erbjuder eleverna möjlighet att självständigt upptäcka både omvärlden och den egna förmågan. För att fritidshemmets pedagogiska visioner ska bli verklighet krävs en aktiv personal som ser värdet i det egna uppdraget och vikten av att se och bekräfta varje elev”.

Skolverkets (2014) beskriver vidare pedagogiken i fritidshemmet som ett ”grupporienterat arbetssätt där relationerna mellan eleverna och mellan eleverna och personalen är viktiga redskap i arbetet” (s. 14).

Angående lärmiljön visade Perselli, Augustsson och Boström (2016) i deras studie, som genomfördes som en webbundersökning bland 4043 fritidslärare i Sverige, att det fanns stora skillnader och ojämlikheter avseende fritidshemmets lokaler. Boström, Hornell och Frykland (2015) visar på motsägelsefulla resultat då de beskriver att den fysiska inlärningsmiljön består av små rum, som inte är lämpliga för ändamålet då grupperna är stora, men samtidigt uttrycker majoriteten av personalen att lärmiljön ger möjlighet att lära eleverna sociala färdigheter och hur de kan skapa goda relationer. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013), som är ett oberoende specialorgan inom EU vars syfte är att arbeta för att säkerställa ett mer inkluderande utbildningssystem, beskrev i sin rapport om särskilda behov och inkludering att delegaterna anser att lokaler som används i undervisnings syfte bör ta hänsyn till tillgänglighetsprincipen. Som exempel gavs att utrymmen bör kunna användas för flera olika aktiviteter, såsom tysta rum, och att tillgängligheten bör ökas via teknik.

Slutligen visade Pär Isling Poromaa i sin avhandling (2016) att skolmiljön utgör en del i inlärningen och ger signaler om elevers och lärares värde. Enligt skollagen ska den utbildning som bedrivs på svenska skolor vara likvärdig men genom sin forskning visade Isling Poromaa att de materiella förutsättningarna skiljer sig åt. Den materiella miljön kan utgöra en del i hur en läser av sitt värde och den begränsar undervisningsmöjligheter och vad som är pedagogiskt genomförbart. Ett exempel på vad det rent konkret kan innebära är vad för digital teknik och utrustning som finns tillgänglig i lokalen.

4 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för denna studie. Utgångspunkterna för studien tar form utifrån det tre specialpedagogiska perspektiven; kompensatoriska, relationella samt dilemmaperspektivet. Andra teoretiska utgångspunkter för studien är sociokulturella perspektivet samt relevanta begrepp inom specialpedagogik för fritidshemmet.

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt Nilholm (2005) existerar tre perspektiv inom specialpedagogik: det kompensatoriska, det relationella och dilemmaperspektivet. Enligt Nilholm har de varierat över tid, men de har hela tiden funnits med och existerat bredvid varandra. Det kompensatoriska perspektivet innebär ett medicinskt och psykologiskt smalt synsätt, där fokus är individens brister och tillkortakommanden. Här gäller det för specialpedagogiken att kompensera och avhjälpa individens brister. Det relationella perspektivet fokuserar på specialpedagogikens relationella natur och dess sammansättning vilket innebär relationen mellan olika faktorer. Faktorer på olika nivåer som omfattar både individen, den omgivande miljön på olika nivåer som grupp-, skola- och samhällsnivå (Jakobsson & Nilsson, 2019). Nilholm (2005) beskriver det relationella perspektivet utifrån synsättet att kategorisering och särskiljande åtgärder beror på samhällets värderingar och att skolan inte har förmågan att anpassa undervisningen utifrån alla elevers förutsättningar och behov. Enligt detta perspektiv skulle inte specialpedagogik behövas, vilket han menar är ett ideal som inte går att uppnå. Dilemmaperspektivet innebär att det i skolans verksamhet och utbildningssystemet finns motsättningar som inte har en slutgiltig bästa lösning och att det viktigaste blir att avväga vad som blir bästa lösningen.

Utifrån det relationella perspektivet innebär det alltså att elevers svårigheter i skolan är något som existerar i miljön runt omkring eleverna. En elevs svårigheter existerar alltså inte ”inom” eleven själv utan i miljön runtomkring eleven. I det relationella perspektivet används därav benämningen ”elever i behov av särskilt stöd”. Elevers behov skall därmed lösas med hjälp utav att lärmiljön anpassas på ett sådant sätt som ger eleverna så goda lärandesituationer som möjligt (Hellberg, 2017). Hejlskov Elvén (2014) menar att det alltid är personalen som bär ”problemet” och inte eleven. Även Persson (2019) är inne på samma spår, där han menar att läroplan och styrdokument är formulerade på ett sådant sätt att det är personalens ansvar att motverka att elever får svårigheter. Det är skolans innehåll som ska anpassas efter varje elevs individuella behov. Det är alltså inte eleven som ska anpassa sig. Vi tolkar Hejlskov Elvén och Persson som att det därmed bör vara det relationella perspektivet som ska vara rådande i fritidshemmet när personalen arbetar med specialpedagogik. Därmed tänker vi således att man även kan säga att det är verksamheten – fritidshemmet, i detta fall – som därmed äger ”problemet”.

Det kompensatoriska perspektivet syftar till att elevens svårigheter ska kompenseras. Elevens svårigheter kan alltså sägas ligga i den enskilda eleven och inte i miljön runt omkring. Det kompensatoriska perspektiv kan liknas vid en diagnoskultur, där personalen ”sätter diagnos” på eleven. Utifrån det kompensatoriska perspektivet är det inte ovanligt att eleven blir placerade i särskilda klasser eller mindre grupper av elever, dessa grupper blir ofta placerade utanför det ordinarie klassrummet (Asp-Onsjö, 2017).

Dilemmaperspektivet belyser svårigheten med att skolan å ena sidan har uppdraget att förmedla kunskaper till eleverna, men å andra sidan att skolan även ska anpassa sig till varje elevs individuella förutsättningar. Detta innebär att det stöd som en viss elev är i behov av måste vägas in mot de andra elevernas behov i klassrummet. Ett exempel är stödundervisning, som är

kostsamt och kan belasta skolans resurser så hårt att övriga elever i klassrummet inte får det stöd och den hjälp som de behöver för att nå kunskapsmålen, vilket då innebär att även dessa elever kommer att behöva stöd; därav skapas något av en ond spiral (Asp-Onsjö, 2017).

4.2 Det sociokulturella perspektivet

Inom det sociokulturella perspektivet ses lärandet som något som hela tiden pågår hos samtliga, i alla sociala kontexter. Tyngdpunkten i lärandet ligger mer på vad en lär än om en lär. Enligt Säljö (2015) startar lärandet som en social aktivitet i den miljö eleven växer upp i. Genom att umgås med andra kan unga individer som befinner sig i ett inlärningsstadium ges möjligheter för utveckling, förståelse och lärande. Elever i behov av särskilt stöd ska inkluderas i ett socialt sammanhang för att utvecklas inom grupp och verksamhet och inte exkluderas, varpå samspel och kommunikation är viktiga komponenter för elevers lärande och utveckling.

Dysthe (2003) beskriver Vygotskijs teorier kring lärande som lyfter fram språkbruket och tänkandet som centrala aspekter, där språket ses som en aktiv handling och där tankar och tal samverkar. Sammansatta processer sker där tänkande blir till tal och tal blir till tänkande. Enligt Vygotskij sker de inre processerna, som tänkande, som ett resultat av de yttre aktiviteter som sker tillsammans med andra i kulturella miljöer och med stöd av hjälpmedel. Mediering eller förmedling menar han är att hjälp och stöd används i lärprocesser, oavsett om det är genom personer eller artefakter. En interaktion mellan medierande resurser, handlingar och tänkande (Dysthe, 2003). En del av vår utveckling till sociala varelser är hur vi lär oss att ta till oss andra människors perspektiv. Vi lär oss förstå varandras avsikter och intentioner och upprätthåller en gemensam förståelse genom samspel, vilket innebär intersubjektivitet (Säljö, 2015). Det intersubjektiva kan då innebära områden eller mötesplatser där det sker ett utbyte av erfarenheter. Detta genom deltagande, kommunikation med andra samt kombinerade praktiska och kommunikativa handlingar. Grundläggande för ett intersubjektivt lärande är att det förutsätter en social handling (Dysthe, 2003).

Språket är ett kulturellt medierande redskap för inläring enligt ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2014) beskriver språket som det redskap som har störst betydelse för lärande. Språket är ett redskap för kommunikation inom och mellan individer, där det blir en länk mellan den kommunikation som sker som i sin tur leder till ett tänkande. Kommunikation skapar en sociokulturell resurs och samtidigt för kommunikationen det sociokulturella vidare (Dysthe, 2003). Denna kommunikation sker i samspel med andra och när eleven kommunicerar tar eleven till sig allt om sin omvärld. Det är således inte bara kunskaper som eleven tar till sig utan här inryms även normer och värderingar. Eleven använder därmed kommunikation för att på så sätt bli en del av en social gemenskap (Säljö, 2015).

När kunskap förs vidare inom en gemenskap innebär det att eleverna kan olika saker, har olika kompetenser vilka alla är nödvändiga för att förstå helheten. När eleverna yttrar sig sker det utifrån olika synsätt och olika positioner, och denna ”flerstämmighet” blir viktig för lärandet. I all kommunikation är den dialogiska interaktionen mellan yttrande och förståelse den viktigaste komponenten (Dysthe, 2003). Hur vi tänker och talar påverkas av ”den andre” och ur ett demokratiskt synsätt fyller dialogen en viktig funktion. Det handlar om att tänka tillsammans, lyssna på varandra och inte lägga fokus på att argumentera för egna åsikter eller försöka avgöra vad som är rätt eller fel samt att inte enbart byta ord sig emellan. Dialog innebär ett muntligt samspel där eleverna stimuleras till att klargöra uppfattningar som är motstridiga. Genom det skapas yttre spänningar som ger möjlighet till nya insikter och reflektioner och som bidrar till en förståelse som inte fanns på förhand. I dialogen krävs att man håller samman de

olika skillnader som framkommer då eleverna exempelvis har olika bakgrund, skillnader i bakgrundskunskaper och skilda åsikter. De ömsesidiga skillnaderna innebär en interaktion i dialogen (Dysthe, 1996). Det ”ömsesidiga i skillnaderna” i dialogen där tonvikten ligger på olikheter benämner Dysthe (1996) som ”flerstämmighet för att beteckna de många potentiella rösterna i ett klassrum, även om ordet inte inrymmer ”det som är olikt” (”hetero”) (s. 68).

Ett annat begrepp inom sociokulturell teori är ”*den proximala utvecklingszonen*”. Vygotskij menar att en elev som har uppnått en viss kunskap behöver stöd för att komma vidare i sin utveckling. I utvecklingszonen inryms därmed den kunskap som eleven ännu inte kan ta till sig på egen hand, utan behöver stöd för att ta till sig. Stödet kan eleven få genom personalen på fritidshemmet (Säljö, 2015).

Säljö (2015) förespråkar lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Säljö beskriver det sociokulturella lärandet som något en person lär sig genom interaktion med andra individer i olika miljöer och sociala kontexter. Det sker med olika redskap, både fysiska och intellektuella, där de intellektuella redskapen utgörs av till exempel språk, kommunikation och mentala processer, medan de fysiska redskapen bland annat utgörs av spel och verktyg. Säljö menar att redskapen samverkar vid lärandet och att vi använder dem i sociala gemenskaper för att mediera när vi interagerar och blir medvetna om omvärlden. En utgångspunkt för att det sociokulturella lärandet ska kunna ske är att eleverna ges tillräckliga förutsättningar för samarbete. En central och avgörande omständighet för ett framgångsrikt sociokulturellt lärande är således att eleverna *inkluderas* genom samspel. Samspel kräver att en förklarar, argumenterar och förmedlar hur en tänker. Nya tankar förmedlas och innebär att vi har möjlighet att ta till oss andra sätt att tänka och se på situationer (Jakobsson, 2012).

4.3 Specialpedagogik i fritidshemmet

För att synliggöra kommunikation ur en specialpedagogisk kontext i fritidshemmet har vi även valt att använda oss av Anneli Karlssons grundbok som belyser bland annat detta. Karlsson (2020) applicerar sin tolkning på begreppet kommunikation ur en specialpedagogisk kontext och förtydligar därmed att samtliga elever i fritidshemmet måste ges förutsättningar för kommunikation och att denna kommunikation därmed kan ske med alternativa medel. Karlsson (2020) använder begreppet alternativ och kompletterande kommunikation (hädanefter ”AKK”) för att förklara detta. AKK innebär tydligare kommunikation för eleverna och i AKK inryms därav bildstöd. Många fritidshem kanske tror att de arbetar med AKK genom att sätta upp ett bildschema lite då och då. Karlsson (2020) poängterar dock att AKK är mer än så. Det räcker inte med att endast ibland använda bildstöd utan det ska ske regelbundet.

Även för att synliggöra lärmiljöer ur en specialpedagogisk kontext i fritidshemmet har vi valt att använda Karlssons (2020) tes. Karlsson (2020) framhäver även vikten av ”rum-i-rummet” för att skapa en tydligare och lugnare miljö. Där kan det vara en god idé att eliminera ljud – och sinnesintryck i vissa av rummen, eftersom en del elever kan uppleva det störande med för mycket intryck och höga ljud. I denna kontext bör Fritidshemmet ha tillgång till olika rum som erbjuder olika saker för eleverna, kanske ett lugnare rum för stillsamma lekar och även rum som erbjuder rörelse. Att ha rum med lägre sinnesintryck är en god idé för alla elever men kanske särskilt för de elever som är i behov av AKK (Karlsson, 2020).

5 Metod

I denna del beskriver vi valet av metod för studien och i vilken form vi har samlat in det empiriska materialet samt hur vi har genomfört insamlandet och hur det därefter har bearbetats. Vi redogör även för hur vi har tagit ställning till de forskningsetiska principerna och delgett respondenterna dem.

5.1 Val av metod

Vi har valt att genomföra studien med kvalitativ metod genom intervjuer, för att på så sätt få fram det empiriska materialet. Intervjuer som kvalitativ metod innebär i denna studie ett försök till att få förståelse för hur personalen på fritidshemmen uppfattar elevers olikheter och hur de arbetar för att inkludera alla elever i den sociala miljö som eleverna befinner sig i på fritidshemmet. En datainsamling som bygger på ”mjuka” data, vilket den kvalitativa metod som vi har använt representerar, innebär ett tillvägagångssätt som för med sig en större möjlighet till att få fram kännedom och förstå sociala situationer samt försöka förstå något (Patel & Davidsson, 2019; Ahrne & Svensson, 2015; Dahlen, 2015).

Då studiens syfte riktar sig mot att undersöka hur personalen beskriver sitt arbete med specialpedagogik i fritidshemmet är kvalitativa intervjuer som metod att föredra då vi ville skapa en djupare förståelse för hur arbetet bedrivs i verksamheten. Intervjuer kan både vara kvantitativa och kvalitativa, även om det senare är vanligast (Bryman, 2018). Enligt Bryman (2018) fokuserar kvalitativa intervjuer på respondantens egna uppfattningar, medan en kvantitativ intervju snarare fokuserar på att svara på frågeställningarna i så stor utsträckning som möjligt. Då vi undersöker respondenternas uppfattningar av arbetet i den egna verksamheten utgör således kvalitativ metod och kvalitativa intervjuer den metod som bäst lämpar sig för föreliggande studie. I samband med våra intervjuer var det även viktigt att kunna frånga intervjumallen, för att kunna ställa följdfrågor eller be om förtydliganden och exempel, detta menar Bryman (2018) blir möjligt genom kvalitativa intervjuer.

5.2 Genomförande

Inför genomförandet av studiens intervjuer valde vi att testa intervjufrågorna med hjälp av en så kallad pilotstudie. Att genomföra en pilotstudie är värdefullt då det ger en uppfattning om hur frågorna uppfattas (Patel & Davidsson, 2019). Utifrån pilotstudien upptäckte vi att vi behövde korrigera formuleringar samt lägga till och ta bort frågor för att få svar på studiens syfte och frågeställningar. Efter klartecken från handledare kontaktades fritidshem på olika skolor via telefon. Kontaktuppgifterna till de olika fritidshemmen hittades på Göteborgs stad hemsida. I det första samtalet med fritidshemmen förklarades vår uppsats samt dess syfte varpå personalen fick frågan om de var intresserade av att delta. Urvalet av skolor begränsades av skäl hänförliga till tid och enkelhet. Efter att vi hade fått klartecken från skolan kontaktade vi fritidshemmet och bokade tid för intervjuer. Innan intervjun påbörjades gav vi information om de fyra forskningsetiska principerna enligt nedan och började intervjun efter att vi hade fått muntligt samtycke från respondenterna

Intervjuerna genomfördes digitalt via Zoom eller Microsoft Teams. Vi använde ljud- och filmupptagning efter medgivande av respondenten för att kunna transkribera intervjuerna. Båda författarna deltog vid intervjuerna. Den ena av oss hade fokus på frågorna och den andra observerade i första hand kroppsspråket och antecknade det som observerades. Det empiriska materialet i studien utgörs av de transkriberade intervjuerna. Efter intervjuerna genomarbetade vi det empiriska material genom att sortera och kategorisera det för att finna svar till de frågor

vi hade ställt. Ett empiriskt material sätter gränser för analysen och det är viktigt att det finns tydliga kopplingar mellan analys och empiriskt material (Patel & Davidsson, 2019).

5.3 Intervjuer

Vid intervjutillfället gav vi information om oss, studien och dess syfte samt de forskningsetiska frågorna. Intervjuer kan se olika ut och vi valde att sammanställa en intervjuguide med frågor för att täcka de delar av området som var avsikten med studien. Intervjuerna var semistrukturerade genom förutbestämda frågor som ställdes under samtliga intervjuer, samtidigt som det fanns möjlighet till eventuella följdfrågor. Intervjufrågorna utgjordes till största delen av öppna frågor, så att respondenterna fick möjlighet att besvara med egna ord och på så sätt kunde ge uttömmande svar.

Vid en semistrukturerad intervju som metod är tanken att utgå från det ämne som forskare i förväg har valt ut och att inte ställa frågor som är ledande eller styrda för att på så sätt påverka svaren (Dahlen, 2015). Om respondent automatiskt gick in på nästa fråga valde vi att inte stoppa utan lät dem fortsätta, men valde att på nytt ta upp frågan utifrån ordningen på intervjuguiden.

Under vår VFU och utbildning har vi erhållit förkunskaper om det vi vill undersöka och enligt Patel och Davidsson (2019) är det en fördel med förkunskaper vid denna typ av intervjuer. Att genomföra en pilotstudie är värdefullt då det ger en uppfattning om hur frågorna uppfattas (Patel och Davidsson, 2019). Vi testade i en pilotstudie vår intervjuguide på två personal, som inte deltog i studien. Detta för att se om frågorna fungerade för det som de var avsedda för samt för att ha möjlighet att korrigera intervjuguiden samt få en uppfattning om ungefär hur lång tid varje intervju kommer att ta. Efter pilotstudien förtydligade vi våra frågor.

5.3.1 Urval

Enligt Göteborgs stads kommuns hemsida finns det 139 kommunala grundskolor i kommunen. Dessa skolor är fördelade på tio olika stadsdelar runtomkring Göteborg. För att få ett så slumpmässigt urval som möjligt använde vi en slumpgenerator med nummer 1–139, där varje skola representerade ett unikt nummer. Vi slumpade sedan fram de skolor som vi ringde till. När vi ringde fritidshemmen informerade vi om vilka vi var, studien och dess syfte. Vi efterhörde även om de kunde tänka sig att delta. Om en skola inte svarade eller inte ville delta i studien slumpades nästa fritidshem fram. I urvalet tog vi inte hänsyn till om personalen på fritidshemmen var utbildade eller inte. Den personal som arbetar på fritidshemmet och som ville delta i studien var således välkommen att delta. Slutligen fick vi fram sex villiga respondenter, fördelade på tre olika fritidshem.

5.3.2 Fritidshemmet Nyckelpigan

Fritidshem 1 har vi i denna studie valt att kalla för "Nyckelpigan". På Nyckelpigan är det 40 inskrivna elever och det är tre personal som arbetar på fritidshemmet. I detta fritidshem har vi intervjuat två av personalen. Dessa personer har vi valt att kalla för "Emil" och "Lisbeth". Emil är utbildad grundskollärare med inriktning fritidshem och har ungefär ett års erfarenhet av yrket. Lisbeth är utbildad grundskollärare för årskurs 4–6 och har också ungefär ett års erfarenhet.

5.3.3 Fritidshemmet Näckrosen

Fritidshem 2 har vi valt att kalla för "Näckrosen". På Näckrosen är det 63 inskrivna elever och det är två personal som arbetar på fritidshemmet. I detta fritidshem har vi intervjuat samtliga i personalen, som vi har valt att kalla för "Natalie" och "Thomas". Natalie är utbildad

fritidsledare med ungefär sex års erfarenhet av yrket. Thomas saknar pedagogisk högskoleexamen och arbetar därmed som obehörig i fritidshemmet. Thomas har omkring tre års erfarenhet av yrket.

5.3.4 Fritidshemmet Snöfjärilen

Fritidshem 3 har vi valt att kalla för "Snöfjärilen". Där är det 120 inskrivna elever och det är sex ordinarie personal och två extra i personalen. I detta fritidshem har vi intervjuat två av personalen. Personerna har vi valt att kalla "Marie" och "Pelle". Marie är utbildad engelsklärare, men arbetar som obehörig i fritidshemmet. Marie har ungefär två års erfarenhet av yrket. Pelle saknar pedagogisk högskoleexamen och arbetar därmed som obehörig i fritidshemmet. Pelle har omkring fyra års erfarenhet av yrket.

5.4 Analysmetod

Specialpedagogik i fritidshemmet är ett brett ämne som omfattar många olika delar. Då specialpedagogik inte har en särskild definition har vi valt att formulera våra frågeställningar utifrån Specialpedagogiska skolmyndighetens (2020) beskrivning av tillgänglig utbildning som innefattar tre olika aspekter; pedagogisk tillgänglighet, fysisk tillgänglighet samt social tillgänglighet. För att analysera vårt empiriska material har vi utgått från Rennstam & Wästerfors (2015) tre grundbegrepp som används för att analysera kvalitativt material. Begreppen är *sortera*, *reducera* och *argumentera*.

Analysen inleddes med att vi sorterade materialet. Här möttes vi först av det som Rennstam & Wästerfors (2015) benämner som kaosproblemet. Materialet var kaosartat och vi fann det svårt att få en överskådlighet. För att få ordning på kaoset började vi att sortera materialet i tre olika kategorier utifrån de tre forskningsfrågorna. Rennstam & Wästerfors (2015) menar att för att skapa ordning i materialet krävs det att forskaren aktivt utgår från en teori. I analysen tog vi därför på oss våra "teoretiska glasögon" inom specialpedagogik och letade således efter begrepp och mönster inom de tre olika perspektiven som ryms inom specialpedagogik samt begrepp från sociokulturell teori. För att kunna tolka didaktiska val i intervjuerna har vi valt att använda oss av de specialpedagogiska teorierna om det relationella perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet. I denna del har vi även valt att lyfta fram begreppen kommunikation samt intersubjektiva rum från det sociokulturella perspektivet, för att belysa didaktiska metoder mellan personal och elever i fritidshemmet.

Efter att vi hade sorterat materialet kunde vi reducera det. I denna reducering möttes vi av det som Rennstam & Wästerfors (2015) kallar för representationsproblemet, vilket innebär att det inte går att redovisa allt material. Vi var således tvungna att aktivt välja bort vissa delar i empirin som vi fann mindre relevanta för vårt syfte och frågeställningar. Rennstam & Wästerfors (2015) menar att här behöver vi som forskare lyckas med konsten att reducera bort det mindre viktiga ur empirin, medan vi samtidigt behåller essensen. För att lyckas med reduceringen tog vi återigen avstamp i valda teorier och begrepp. Genom att förhålla oss till specialpedagogiska skolmyndighetens tre tillgänglighetsaspekter i samband med begreppet inkludering blev det således enklare att välja ut det material som ansågs vara relevant utifrån föreliggande syfte och forskningsfrågor.

Det sista steget i analysarbetet var att argumentera. När vi argumenterade för materialet möttes vi slutligen av auktoritetsproblemet, ett problem som innebär att försöka göra sig hörd i forskar- och kunskapssamhället (Rennstam & Wästerfors (2015)). Rennstam & Wästerfors (2015) menar att om forskaren lyckas med att argumentera för sina resultat med hjälp av empirin så finns det

goda förutsättningar till ett lyckat arbete. I detta steg följde vi Rennstam & Wästerfors (2015) råd angående att ta hjälp av tidigare forskning. Vi använde tidigare forskning samt sociokulturell teori och det tre valda perspektiven inom specialpedagogik (kompensatoriska, relationella- och dilemmaperspektivet) i samspel med empirin, för att på så sätt skapa nya insikter och kunskaper.

5.5 Metodkritik

I denna studie har vi haft för avsikt att skapa transparens genom att redogöra för forskningsprocessen på ett tydligt sätt, så att läsaren kan förstå hur vi har tänkt och resonerat kring vårt metodval och dess svagheter. Enligt Dalen (2015) kan ett sätt att ta hänsyn till begrepp som *pålitlighet* och *reliabilitet* i en kvalitativ studie vara att på ett mycket noggrant sätt beskriva forskningsprocessens olika delar så att studien kan genomföras av någon annan forskare. Detta har vi gjort dels genom underrubriker som genomförande, intervjuer, urval och undersökningsgrupp, samt dels genom analys.

I en kvalitativ intervjustudie finns alltid möjligheten att den som forskar påverkar genom sin egen subjektivitet utifrån teoretiska kunskaper och känslomässig erfarenhet (Patel & Davidsson, 2019; Dalen, 2015). Det påverkar studiens *giltighet* (*validitet*). Då vi utgår från en intervjuguide är vår intention att medverka med så liten påverkansgrad som möjligt. Då vi valde att ringa till skolans ledning för att efterhöra om de var intresserade av att delta eller inte och slutade ringa när vi fått ja från tre skolor kan det diskuteras hur slumpmässigt vårt val av skolor är. Begränsningar gjordes utifrån tidsaspekter. Ingen av författarna hade kunskaper kring fritidshemmen eller dess personal vilket till viss del innebar ett slumpmässigt urval. Samtidigt kan det diskuteras varför en skola säger ja eller nej till deltagandet, vilket kan påverka resultatet. Att en del skolor valde att inte delta i denna studie berodde på tidsbrist. Då intervjuerna spelas in kan det hämma respondenterna (Patel och Davidsson, 2019). Det har vi tagit i beaktande genom att vi har analyserat materialet tillsammans och på så sätt tolkas materialet även av någon som inte har någon erfarenhet från det fritidshemmet eller den respondenten. Att intervjuer genomfördes digitalt kan innebära att intervjuaren går miste om kroppsspråket. En ytterligare möjlighet hade varit att använda sig av en kvantitativ metod bestående av enkäter. Respondenten hade kunnat fylla i enkäten när det passade men samtidigt hade respondenten kunnat anpassa svaren genom att läsa igenom hela enkäten och en enkät ger begränsningar i svarsalternativ (Patel & Davidsson, 2019). Enkäter per post hade kunnat ge möjlighet till ett större urval, vilket möjliggör ett generaliserande, men samtidigt ska hänsyn tas till svarsbortfallet. Enkäten möjliggör visserligen även att respondenten kan svara när det passar in i dennes tidsschema (Patel & Davidsson, 2019). Enkäter innebär även en begränsning i svarsalternativ vilket gör att det kan vara svårt att få en djupare förståelse för det en valt att undersöka. Inte heller går det att, som vid en kvalitativ intervju, ställa följdfrågor. Enkäter gör det möjligt att se frågorna och svara i förväg, vilket gör att respondenten kan anpassa sina svar. Samtidigt innebär enkäter inte en interaktion med intervjuaren. Då studiens syfte fokuserar på personalens beskrivningar av den egna verksamheten var en kvalitativ metod given då vi ville kunna ställa följdfrågor och på så sätt skapa möjlighet för en djupare förståelse kring hur arbete med specialpedagogik sker i fritidshem. En kvantitativ metod hade tillåtit oss att skapa en översikt, men ingen djupare förståelse för personalens arbetssätt. En ytterligare möjlighet hade varit att genomföra en fallstudie med observationer, vilket inte medgavs på grund av tidsutrymme och tillgänglighet under rådande pandemi.

5.6 Generaliserbarhet

Då studien är genomförd med ett begränsat antal respondenter är det tveksamt till vilken grad det går att tala om generaliserbarhet i resultatet. Resultatet får istället ses som ett resultat för denna plats och givna situation. I kvalitativa intervjuundersökningar är det vanligt förekommande att det är för få personer som deltar i studien för att resultatet ska kunna sägas vara generaliserande (Kvale, 1997). Kvale (1997) menar även att vi enbart kan säga något om sammanhanget eller kontexten som intervjupersonerna ingår i. På grund av vi har en kvalitativ studie med enbart sex personer så går det alltså inte att generalisera resultatet utan vi kan enbart hitta en sanning i sammanhanget som dessa sex personer ingår i. Det blir således vår tolkning av dessa respondents svar som därmed blir sanningen för situationen. Ett alternativ hade varit att istället använda enkät som metod, då enkäter skapar förutsättning för större urval och blir därmed en mer lämplig metod för generaliserbarhet. Varför vi inte använde enkät som metod har redovisats ovan.

5.7 Forskningsetiska principer och etiska överväganden

Vi har tagit hänsyn till Vetenskapsrådet (2002) forskningsetiska principer innan och under tiden som det empiriska materialet kommit till stånd så följde vi Vetenskapsrådets fyra huvudkrav enligt följande:

Informationskravet

Vi informerade muntligt och skriftligt om studien och dess syfte till respondenterna: att det var valfritt att delta och att respondenten när som helst kunde avbryta intervjun eller deltagandet. Vi tillfrågade respondenten om godkännande till att få spela in och om så inte var fallet att istället få anteckna. Vi gav även information om att det i arbetet inte kommer att gå att identifiera respondenten eller fritidshemmet som den arbetar vid.

Samtyckeskravet

Vi har uppfyllt samtyckeskravet genom att vi har fått samtycke från samtliga respondenter till att delta i studien. De som deltar har själva haft rätt till att bestämma över om de samtycker till deltagande och att när som helst avbryta utan konsekvenser, vilket vi har informerat om. Vi mottog respondenternas samtycke muntligt innan intervjun påbörjades.

Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet tillgodosågs genom att de svar och ljudinspelningar som lämnades under intervjun inte har varit tillgängliga för någon annan än oss. Vi har inte heller samlat in någon persondata. Likaså har materialet under bearbetningen förvarats så att ingen utom vi och handledaren har haft tillgång till det. Vi har även valt att inte namnge respondenterna eller fritidshemmen för att på så sätt röja anonymiteten. I samband med att uppsatsen har lämnats in har ljudinspelningar samt transkriberat material raderats.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet tillgodosågs genom att det insamlade materialet och resultatet enbart användes för studiens syfte.

6 Resultat och analys

Syftet med denna studie är att undersöka hur personalen arbetar med specialpedagogik i fritidshemmet. I denna del kommer vi att redovisa vårt resultat samt vår analys i förhållande till studiens syfte. Resultatet bygger på vårt transkriberade material av de sex personer som har deltagit i studien. För att göra det resultatet så tydliga och lätthanterliga som möjligt har vi valt att presentera dem utifrån tre olika teman. Dessa teman bygger i sin tur på våra tre forskningsfrågor som är vilka didaktiska tillvägagångssätt personalen i fritidshemmet väljer, hur personalen planerar lärmiljöer för alla elever i fritidshemmet och hur personalen väljer att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet. Dessa tre teman redovisas genom exempel från vår insamlade empiri. Dessa exempel varvas och tolkas med hjälp av tidigare forskning och teori som har redovisats i föregående delar.

I det första temat ”Didaktisk inkludering” har vi valt ut exempel som visar på vad och hur personalen arbetar med specialpedagogik för att främja inkludering. Under temat ”Rumslig inkludering” lyfter vi ut och analyserar exempel ur empirin som visar hur personalen i fritidshemmet arbetar med själva utformningen av den fysiska miljön för att bemöta elevers olikheter. Slutligen belyser temat ”Social inkludering” hur personalen arbetar med att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet. Samtliga begrepp kring inkludering är tagna från Asp-Onsjö (2017) och går att läsa mer om ovan under 3.3 *Forskning om inkludering*.

6.1 Didaktisk inkludering

Utifrån våra intervjuer visar resultatet att personalen i fritidshemmet använder sig av olika didaktiska tillvägagångssätt för att möjliggöra inkludering utifrån alla elevers olikheter. Exempel på respondenternas anpassningar för att ta vara på elevers olikheter var anpassade aktiviteter, anpassade gruppstorlekar, anpassade miljöer samt planering och struktur för olikheter. Det finns också exempel på när personalen inte förmår att anpassa aktiviteter eller sitt eget förhållningssätt till olikheter, vilket innebär exkludering från gruppgemenskap. Genom tolkningar kan vi utläsa att det handlar om didaktiska ställningstaganden gällande struktur samt didaktiska ingångar och förhållningssätt i direkta möten med eleverna.

Nedanstående exempel visar att personalen i fritidshemmet föredrar en struktur med utgångspunkt i ett grupporienterat arbetssätt, för att på så sätt inkludera alla elever. Även Dahls och Karlsudds (2015) tidigare forskning visar på att personalen i fritidshemmet har ett stort fokus på gruppen snarare än individen. Flera respondenter lyfter särskilt utevistelsen som en viktig komponent och planerar sin undervisning därefter. Emil och Marie beskriver således didaktiska ställningstaganden genom att de väljer när och varför de ska ha samlingar samt att de anpassar aktiviteter efter elevgruppens förutsättningar, exempelvis genom att vara ute mycket.

Inne på fritids har vi inte så mycket samlingar då det är många barn som har svårt att sitta stilla. Det passar den barngrupp som vi har. Vi är ju ute 3 av 5 dagar på fritids också, det är också något som fått en positiv effekt och det är bra för alla att vara ute i naturen men främst för barn med intellektuella funktionsnedsättningar. – *Emil*

Vi märker att de här eleverna som är i behov av extra stöd och extra anpassningar mår jättebra av att vara utomhus. Man ställs inte inför samma situationer eller konflikter som om man hade varit inne, då man hade behövt samsas i två klassrum med såhär många barn. – *Lisbeth*

Flera respondenter lyfte även fram att mindre gruppkonstellationer var gynnsamma för eleverna och vi tolkar således detta som didaktiska val för struktur i fritidshemmet, vilket kan utläsas i exempel nedan.

Vi anpassar våra aktiviteter utifrån vad barnen klarar av. Vi delar upp gruppen så gott det går. Sen är vi ju två pers, så det kan bli svårt ibland. Men man försöker att dela på grupperna så att alla får en chans utifrån sina förutsättningar. – *Natalie*

Vi har massa aktiviteter varje dag. Idag har vi något med att spela musik exempelvis. Vi gör så här, några grupper gör det och andra gör det. Vi försöker liksom inkludera. Vi försöker hjälpa barnen vara med varandra. – *Marie*

Hellberg (2017) menar att elevers särskilda behov skall lösas med hjälp av anpassning av lärmiljön. Emil, Marie och Natalie beskriver att de gör didaktiska val gällande strukturen där de försöker skapa förutsättningar för att inkludera alla elever i olika sammanhang och aktiviteter, vilket vi tolkar att de gör utifrån ett relationellt perspektiv, eftersom de ändrar på förutsättningar i miljön utifrån elevernas behov. Genom att de skapar mindre grupper och är mer utomhus kan vi tolka att de utgår från att verksamheten måste anpassas efter eleven, snarare än tvärtom. Utifrån Nilholm & Alm (2010) är en strategi för inkludering att tillämpa gruppaktiviteter för eleverna för sociala lärandeprocesser och även att använda sig av tydliga ramar och tydliga dagsplaneringar, vilket är en strategi som vi tolkar att Marie och Natalie använder sig av. Genom att de beskriver en struktur för gruppindelningar kan de även sägas använda sig av ytterligare två inkluderingsstrategier; tydliga ramar samt tydlig dagsplanering (Nilholm & Alm, 2010).

Överlag beskriver en stor andel av respondenterna att det är strukturen och förberedelserna i sig som är viktig för inkludering av alla elever, vilket kan utläsas i exemplen nedan.

Vi försöker skapa aktiviteter där vi vet att alla elever kommer att vara delaktiga. Vi försöker ha en tydlig struktur. Exempel att när eleverna kommer till fritids på tisdagar så vet dom att idag är det den utflykten vi ska till och idag är det onsdag och då vet eleven att den ska dit och så vidare. Så att vi på något sätt alltid har en kontinuitet som eleverna är medvetna om. Vi arbetar väldigt mycket med förberedelser för att på så sätt inkludera barnen. – *Lisbeth*

Varje dag planerar vi. På fredagar har vi något speciellt som barnen kan göra, vi har schack på måndagar. Vi tittar på en film på torsdagar, exempelvis. [...] Det blir lättare för barnen att förstå. – *Marie*

Vi försöker se till att vara rustade med material som passar så många som möjligt [...] och så har vi ett tema per dag. På måndagar har vi till exempel pyssel, på tisdagar har vi musik, på onsdagar har vi speldag [...] Vissa elever tycker det är tryggt att det ser likadant ut varje dag och vecka. Att eleven vet vad hen kan göra på måndag och vad hen kan göra på tisdag. – *Natalie*

Lisbeth, Marie och Natalie lyfter att de har olika aktiviteter och teman kopplade till veckans olika dagar och beskriver att detta är viktigt för elevernas delaktighet och inkludering, då de menar att strukturen bidrar till en trygghet. Här går det att dra en parallell till Nilholm & Alms (2010) tidigare forskning kring inkludering i klassrummet, där författarna menar att tydliga

ramar i klassrummet således kan vara en strategi för inkludering. Vi tolkar det som att strukturen i sig skapas utifrån didaktiska val och underlättar för inkludering då alla elever vet vad som förväntas av dem och de blir på så sätt förberedda. Även här ser vi dels relationella utgångspunkter då samtliga exempel lyfter att det är omständigheter kring eleverna som påverkar deras vardag. Dels även att personalen tycks lägga mycket tid på att kommunicera hur dagarna ser ut och vad eleverna ska göra. Således tolkar vi detta som att personalen arbetar med att ge tydliga anpassade instruktioner till eleverna, vilket även är en strategi för inkludering, enligt Nilholm & Alm (2010).

Att många väljer ett specifikt innehåll på specifika dagar kan även förstås utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där kommunikationen kring fritidshemmets struktur med eleverna blir viktig. Eleverna kan därmed sägas använda kommunikation för att bli en del av fritidshemmets sociala gemenskap (Säljö, 2015). För att kunna inkludera elever i vardagen krävs alltså en tydlig kommunikation, vilket vi tänker belyses genom respondenternas olika exempel på hur de förbereder eleverna på olika sätt, det vill säga genom hur de väljer att strukturera vardagen.

Det finns exempel där personalen beskriver didaktiska val i ett direkt handlande i mötet med eleven. Nedan följer några exempel.

Att säga att ”nu får du faktiskt lyssna”. Och om det är så att det inte funkar då får det barnet lämna samlingen. Att be barnet att gå in ett annat rum och göra något lugnt i 5 minuter. Om det är ett barn som får ett utbrott under samling, det händer titt som tätt, att ett barn kanske står och bankar och slår i väggen och skriker. Då kan vi säga ”Jag förstår att du är arg, du har all rätt att vara arg men du kan inte stå här inne och skrika och slå. Då får du gå ut”. [...] det köper de, sen kommer de tillbaka in efter en stund och då har dem oftast lugnat sig. – *Emil*

I det första exemplet berättar Emil om en situation där han beskriver att eleven har inkluderats genom att man har mött elevens särskilda behov i den aktuella situationen och menar på att eleven sedan kommit tillbaka till sammanhanget. Emil intar det kompensatoriska perspektivet när han ber eleven att lämna samlingen, vilket innebär att det alltså inte är miljön runt omkring eleven som orsakar elevens svårigheter med att delta på samlingen, utan elevens svårighet tycks finnas inom eleven. Detta är vad Asp-Onsjö (2017) menar med att elevens svårigheter ska kompenseras. Det vill säga att eleven får lämna samlingen i detta fall. Detta kan vidare tolkas som en disciplinär åtgärd där Emils förhållningssätt tyder på att det är lugn och ro som eftersträvas, i stället för konflikthantering och samtal som skulle kunna leda till lärande och delaktighet.

Nilholm och Alm (2010) har i sin studie beskrivit inkludering i undervisningen utifrån sex strategier. Strategi nummer fem innebär att när problem uppstår kan samtal och diskussioner tillsammans utgöra en bra metod, med fokus på gemensam problemlösning. Utifrån det sociokulturella perspektivet är det sociala samspelet och kommunikation viktiga komponenter för utveckling (Säljö, 2015). Genom kommunikation försöker Emil således att förändra förutsättningarna kring eleven, men genom att erbjuda en lösning utanför sammanhanget blir kommunikationen svår för eleven och eleven kan sägas exkluderas. Om situationen tolkas utifrån begreppet proximala utvecklingszoner erbjuder händelsen en lärandepotential som tycks utebli. I elevens utvecklingszon finns den kunskap som eleven ännu inte kan ta till sig på egen hand, utan eleven behöver stöd från någon mer kunnig person för att komma vidare i sin utveckling (Säljö, 2015). I detta fall skulle det stödet kunnat vara Emil. Detta ser vi ytterligare

ett exempel på nedan, där även Pelle intar det kompensatoriska perspektivet när han ger eleven en iPad. Pelle kompenserar elevens svårigheter med att ge eleven en iPad snarare än att hitta lösning för att möta elevens svårigheter i miljön runt omkring eleven.

En elev med diagnos ville gå ut från matsalen utan personal. Våra elever vet att de absolut inte får gå ut efter mellanmålet innan en personal är ute. Det vet alla. Så gick jag till honom och gav honom ett alternativ. Att medan de andra satt och åt fick han 10 minuter iPad, sen går du ut, när de andra ätit färdigt, istället för att på en gång tvinga honom att sätta sig igen. Då kände jag att det var bättre istället för att ta den striden. [...] Där brukar vi inte låta någon gå före. För just det här med att man låter någon gå före, det kan ibland göra det värre. Det sticker lite i de andra barnens ögon. Det exkluderar lite eleven när de andra ser det. – *Pelle*

I ovanstående exempel med både Emil och Pelle kan vi även applicera dilemmaperspektivet. Dilemmaperspektivet innebär att väga individen mot gruppen, dvs det stöd som en viss elev ska få behöver också samtidigt vägas in mot resten av eleverna i gruppen (Asp-Onsjö, 2017). I Emils fall med eleven som får svårigheter under samling skulle vi kunna anta att Emil resonerade kring huruvida den eleven skulle störa samlingen för resten av gruppen om eleven fick stanna kvar i samlingen, samtidigt som eleven skulle riskera att exkluderas om eleven fick lämna samlingen. I exemplet med Emil handlar det om att elevens beteende i fråga stör samlingen och i exemplet med Pelle handlar elevens beteende dels om säkerhet, dels om att skydda eleven från exkludering från andra elever. Här ställs därmed individens behov mot gruppens och både Emil och Pelle måste göra didaktiska överväganden i de olika situationerna.

6.2 Rumslig inkludering

Under den här rubriken redovisar vi hur respondenterna beskriver sin planering av lärmiljöer för alla elever i fritidshemmet.

Utifrån våra intervjuer visar resultatet att personalen i fritidshemmet lägger stor vikt vid planeringen av den fysiska miljön för att möta alla elevers olikheter. Planeringen sker genom att personalen har valt att strukturera olika rum för olika aktiviteter, exempelvis legorummet, mysrummet, skaparrum, tysta rummet samt olika gruppum. Rummen delades också av för att skapa rum i rummen så ett större urval av aktiviteter kunde erbjudas.

Inomhus har vi försökt göra ”rum i rummen”. Vi har försökt att skilja av så mycket som vi kan med ”väggar.” Vi är tydliga med att ”på den här platsen” gör man detta och på denna plats gör man det. Vi har en ”tystare plats” där man kan läsa. Så har vi en plats där man spelar spel. Så det blir tydligt för barnen vad man ska göra och anpassat för deras lek. – *Emil*

I denna hörna är det spel. I denna hörna har vi detta osv. Så det väldigt tydligt och vi är väldigt noga med att rätt leksaker ska ligga på rätt plats. Vi sorterar och städar och gör det finns varje eftermiddag så att allt är iordning när eleverna kommer. – *Lisbeth*

Utifrån ovanstående två exempel kan vi tolka att personalen strukturerar miljön utifrån rum-i-rum-principen. Detta kan vi se genom att de beskriver att de skiljer av rummet med väggar samt att de skapar olika hörnor och platser som tillskrivs ett visst arbetsmaterial. Vi kan även tolka in att personalen genom denna strukturering även anser att de skapar en trygg och tydlig miljö

för eleverna. Enligt Nilholms och Alms (2010) studie är en av de sex strategierna för inkludering att skapa *tydliga ramar i klassrummet i form av grundregler och tydliga dagsplaneringar*. Genom att strukturera lärmiljön på ett tydligt sätt skapas även en tydlig ram för eleven och vad som förväntas av eleven i miljön. Karlsson (2020) menar att just rum-i-rum skapar lugn och ro, vilket även kan tolkas bidra till en trygg miljö. En trygghet för elever kan även innebära att göra eleverna delaktiga och inkluderande i skapandet av miljön, vilket vi kan se i följande exempel.

Vi har valt att fylla väggarna helt med det som barnen själva skapar. Det är volanger, det är ljusslingor, det är växter, det är liksom allt. Men det har funkad jättebra, dom känner sig väldigt trygga och hemma i den miljön. Också att dom är med själva, och det här gäller alla elever, med och skapar miljön och hjälper till. Dom skapar något som dem själva får sätta upp på väggen, det fungerar bra. – *Lisbeth*

I exemplet ovan berättar Lisbeth att i deras fritidshem använder de sig av elevers intressen för att skapa en trygg och inkluderande miljö, i detta fall genom att eleverna skapar saker och ting som sedan sätts upp på väggarna. Resultatet kring lärmiljö visar att respondenterna betonar själva utsmyckningen av lärmiljön i fritidshemmet och att detta skedde genom elevernas egna alster och gärna rikligt med konstverk i riklig mängd. Respondenterna menade att detta skapar trygghet och gör att eleverna känner sig hemma i miljön och samtidigt ger det eleverna möjlighet att skapa sina egna rum.

[...] vi har väldigt mycket konst på väggarna. – *Pelle*

Aspeflo (2015) framhäver vikten av att eleverna ska känna trygghet i sin miljö, vilket Lisbeth i exemplet ovan menar att utsmyckning av väggar kan bidra till för eleverna. Men här menar vi samtidigt att det kan bli en form av överstimulering för vissa elever, om miljön inte begränsas. I enighet med Karlsson (2020) menar vi att fritidshemmets miljö behöver vara anpassat på ett sådant sätt så att alla elever ska kunna befinna sig där utan att bli störda av visuella intryck, då det finns elever som mår dåligt av för mycket sinnesintryck. Vi menar därför att ett sätt kunde istället vara att välja att i vissa av utrymmen ge möjlighet för utsmyckning och i andra att inte tillåta det för att på så sätt ge möjlighet till att begränsa intrycken i miljön, vilket i sin tur kunnat gynna de elever som är i behov av det. Är inte lärmiljön tillgänglig blir det även svårt för eleven att inkluderas på sina villkor.

I utformningen av den fysiska miljön finner vi slutligen i resultatet att respondenterna tar utgångspunkt i gruppaktiviteter. Nilholm och Alm (2010) belyser användningen av gruppaktiviteter som en strategi för inkludering. Resultatet visar även att personalen i första hand inte verka planera miljön utifrån ett "specialpedagogiskt tänk" för att möta elever i behov av extra anpassningar, utan istället planerar personalen en miljö som gynnar hela elevgruppen och dess mångfald, vilket innebär att miljön anpassas för att bemöta var och en av elevernas olikheter. Detta kan vi utläsa i första exemplet med Emil nedan. Vidare tolkar vi dock att även om det inte verkar finnas en medvetenhet hos personalen kring detta, att denna typ av planering kring lärmiljöer ändå kan förstås utifrån ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv, då personalen beskriver att de tar hänsyn till alla elever och deras olika behov.

Det är inte någon anpassning för barn i behov av särskilt stöd utan det är en anpassning för alla barn. För att det ska bli en trevlig fritidsmiljö. – *Emil*

I lokalen har vi bra utrustning med spel, pyssel och olika material. Vi är bra rustade för att bemöta allas behov. – *Thomas*

Respondenterna beskrev överlag att de var tydliga med vad de olika rummen var avsedda för, då det skapar struktur i verksamheten. Vidare var struktur något som i sin tur betonades som en viktig komponent av samtliga respondenter och för att skapa tydlighet i strukturen uppger personalen att de arbetar med olika bildstöd. Genomgående för samtliga respondenter var alltså att använda sig av bildstöd för att förklara och tydliggöra vad som skall ske i fritidshemmet. Detta för att dels göra det tydligt för eleverna vad som händer och sker samt dels för att göra det tydligt i miljön. Exempelvis genom att med hjälp av bildstöd visa vad för olika leksaker och spel som finns. Bildstöd var därmed en anpassning som gjordes för hela elevgruppen. Detta tolkar vi i enlighet med Karlsson (2020) som beskriver att bildstöd är en del av tydliggörande kommunikation och ingår i metoder för AKK, varpå det som är bra för en elev även är bra för alla elever.

Inne på fritids så har vi mycket bildstöd, vi har gjort det väldigt tydligt. Till alla våra material inne på fritids så har vi bildstöd. Bilder och text. Är det böcker så är det en bild på böcker. Spel samma sak. Vi försöker ha bildstöd till så mycket som det går. – *Emil*

Vi försöker att använda olika typer av stöd. Bildstöd. Kroppsspråk. Vi är väldigt tydliga. Både verbalt och i bild. Vi försöker ha en tydlig struktur. – *Lisbeth*

Bildstöd har vi. Vi försöker dela upp den ytan vi har med olika stationer. Så att vi har en hörna för det och ett skåp för det. Lite struktur helt enkelt. Lite ”var sak på sin plats-tänk.” – *Natalie*

Vi har olika teman för varje dag. Då har vi bildstöd som sitter på tavlan. Det är bilder så att det är lätt att förstå för eleverna. – *Thomas*

Vi har skolrummet, eller man kan säga, vi kallar det för ”stor-rummet” och ”mysen”. Alltså det här ”mysen”, det är ett ganska lugnt rum. Vi har några elever som känner sig lugna och det passar dem. När vi ska lugna ner dem, försöker vi vara här. Eleverna känner sig lugna på det sättet – *Marie*

6.3 Social inkludering

I denna del beskriver vi slutligen hur personalen väljer att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet.

I resultatet fann vi att personalen arbetade på olika sätt för att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet. Likabehandling beskrevs på olika sätt av respondenterna. Pelle såg det som ett led i att motverka diskriminering på skolan medan Emil menade att likabehandling är olika behandling av eleverna, för att det ska bli lika behandling.

På våra studiedagar har vi haft likabehandlingsplanen som en punkt. Vi har det, för vi vill alla motverka diskriminering i skolan. [...] Om man hör en elev prata på ett negativt sätt om en annan elev säger man att, ”vi är alla olika. Vi kan födas med olika förutsättningar, men vi får försöka att alla samsas.” Men det betyder ju inte att man ursäktar en annan elevs beteende – *Pelle*

Likabehandling är ju olika behandling för att det ska bli lika behandling, tänker jag. Om det är något barn som inte fixar att sitta just den dagen som vi äter mellanmål i bamba så kan vi säga att ”då får du ta med dig din macka och äta den ute sen” och då kan något annat barn säga ”ja men varför får han ta ut mackan, man får inte äta ute, man får äta här”, då får man bara förklara att nu är det så att vi alla är olika, det här barnet klarar inte av just idag att äta mackan i bamba till exempel och det är det som behövs för det barnet. – *Emil*

Exemplet ovan med Emil kan förstås som att dilemmaperspektivet blir rådande. Emil får väga individens behov mot gruppens när en elev visar på ett behov av att lämna matsalen och resten av eleverna uttrycker att det blir orättvist när en annan elev inte har samma regler som dem. I Emils exempel sker en kommunikation som utgår ifrån ett kompensatoriskt perspektiv där elevens svårigheter kompenseras utanför elevgruppen, trots att hänsyn tas till elevens enskilda behov.

I Dahl och Karlsudds (2015) tidigare forskning uppger fritidslärare att de värdesätter ett grupporienterat arbetssätt samt att de besitter en särskild kompetens kring elevers sociala samspel där målet är att elever ska inkluderas i gemenskap med andra elever. Forskarna beskriver även att eleverna har blivit mer individorienterade än grupporienterade (Dahl & Karlsudd, 2015). Utifrån detta kan vi tolka att personalen i detta fall inte utgår ifrån ett grupporienterat arbetssätt då de inte försöker ge eleven verktyg för att ingå i gemenskapen under måltiden. Utifrån det sociokulturella perspektivet och den proximala utvecklingszonen hade kommunikation kunnat användas för att möta elevens tankar om varför hen inte ville vara kvar i matsalen och därmed försöka hitta strategier för eleven att inkluderas i gemenskapen. I elevens utvecklingszon finns den kunskap som eleven ännu inte kan ta till sig på egen hand utan eleven hade därför behövt stöd från personalen för att ta till sig denna kunskap (Säljö, 2015). Genom att frångå ett grupporienterat arbetssätt i det samspelet med eleverna riskeras eleven att ännu mer individualiseras snarare än att utmanas i socialt samspel, personalen underlättar således elevens avståndstagande från gruppen vid svåra situationer.

Även i Pelles exempel sker detta då kommunikationen med eleverna utgår ifrån argumentet ”det bara är så”, istället för att ställa frågor för att utmana elevernas egen värdegrund. Det intersubjektiva rummet som ett centralt begrepp kan således appliceras här, för att istället skapa goda förutsättningar för likabehandlingsarbete bland eleverna. Det intersubjektiva kan ses som ett område där individer möts för att utbyta erfarenheter, genom till exempel kommunikation och på så sätt skapas mening (Dysthe, 2003).

I exemplet nedan visar personalen på ett kompensatoriskt perspektiv då de uttrycker att vissa elever har svårt med det sociala samspelet och beskriver att de måste vara närvarande som vuxna för att förhindra en konflikt. Pelle försöker kommunicera fram en lösning genom att påpeka att bollen går om i de fall där en konflikt uppstår. Men den kommunikationen utgår ifrån att en vuxen alltid kan vara närvarande och även här ser vi att tankar och teorier om den proximala utvecklingszonen inte tillämpas, om de hade det så hade en diskussion kring sociala regler kunnat öppnas upp och verktyg för eleverna hade kunnat diskuteras fram, så att de kan

handla på ett annat sätt om situationen skulle uppstå igen. Även här frångår personalen ett grupporienterat arbetssätt då de inte skapar förutsättningar för eleverna att samspela och förstå sociala regler. Genom att Pelle kommunicerar ”ni får köra om bollen” fräntas även eleverna möjlighet till att bli inkluderade i diskussionen.

[...] vissa elever har svårigheter med det sociala samspelet, om ingen vuxen är där kan det snabbt bli fel och bli en konflikt. [...] Det kan vara en så lätt sak som att de har börjat bråka om vem som fick poängen i pingis. Då kan man säga, ”vi kör om bara”, så tar man det beslutet till dem. ”Ni får köra om bollen. – *Pelle*

I resultatet fann vi även direkta arbetssätt kring likabehandling genom att personalen använde sig av olika sorters kort och färgläggingsbilder eller situationskort i arbetet kring likabehandling. Resultatet visade i dessa fall att personalen arbetar grupporienterat i relation till frågor om likabehandling och att de använder sig av olika material för att belysa likabehandlingsfrågor i elevgruppen.

Samtal kring likabehandling kan dels vara planerat, dels ske spontant, att man sitter med 10 barn och så tar man fram situationskort och så kör man en liten stund. Vi kan ”komma på” egna situationskort under exempelvis mellanmålet, om vi upplever att något särskilt har hänt som vi behöver prata om. Det kan hända att vi också spelar upp ett scenario till dessa kort, för att det ska bli extra tydligt. – *Natalie*

Vi har något som vi kallar för ”bra-kort”. När de kommit upp till 100 ”bra kort” eller 300 ”bra kort” så får eleverna tycka till själva om vilka belöningar som de ska få. ”Bra-korten” får de exempelvis om de är trevliga mot sina kamrater. – *Thomas*

Sådana här färgläggingsbilder [...] Sådana här med superhjältar som sitter i rullstol, nån har barn, någon är ensamstående. Vi visade dom här bilderna och pratade om det och det blev ett jättebra samtal om det. – *Lisbeth*

Genom att använda sig av situationskort som diskussionsmaterial kan aktuella frågor om likabehandling diskuteras och kommuniceras i elevgruppen. Då Natalie i exemplet ovan uppger att det kan utgå från något som skett tidigare ges även eleverna möjlighet till inkludering och gemenskapande. Sådana kort kan användas i ett inkluderande syfte utifrån två olika aspekter; dels att skapa möjlighet att ingå i gruppen och lyfta egna tankar i relation till något som hänt på ett distanserat sätt, dels genom kommunikation och samspel där förståelse för varandras olikheter kan ventileras och utmanas. Vi tolkar det som att personalen därmed använder en strategi för inkludering genom att skapa förutsättning för aktiva samtal och diskussioner tillsammans med eleverna (Nilhom & Alm, 2010). Även Lisbeth använder sig av ett material med normkritiska färgläggingsbilder för att skapa underlag för diskussion med eleverna. Detta arbetssätt kan analyseras på samma sätt som i Natalies exempel. Inom det sociokulturella perspektivet är kommunikation och samspel viktigt för att erfara kunskaper, normer och värden och kan således inte ske utanför gruppen (Säljö, 2015). Även genom Thomas exempel kan vi tolka ett grupporienterat arbetssätt. Eleverna samlar belöningskort utifrån att de har uppvisat ett gott beteende eller handlande gentemot varandra. De samlar korten tillsammans och får även välja belöning tillsammans. Kortet tolkar vi är ett sätt för personalen att kommunicera och förmedla sociala regler i form av ett gott beteende och bemötande. Utifrån Nilholm och Alms

(2010) inkluderingsstrategier kan ”bra-korten” tolkas som en metod där gruppaktiviteter möjliggörs och att eleverna genom samtal och diskussioner som uppstår i samband med användandet av ”bra-korten” bidrar till att utveckla sociala lärandeprocesser.

Sammanfattningsvis visar resultatet att personalen i fritidshemmet planerar för en inkluderande miljö och väljer ett inkluderande arbetssätt för att kunna möjliggöra alla elevers delaktighet. När det kommer till de sociala målen tenderar personalen dock att brista i sitt uppdrag då fritidshemmets verksamhet ska utgå från ett grupporienterat arbetssätt och främja samspel och gemenskap. I vårt resultat framkom det att personal oftare väljer att kommunicera och samspela med eleverna på ett sådant sätt att individen sätts i fokus, snarare än gruppen, och elever riskerar således att bli både exkluderade och ännu mer individualiserade.

7 Diskussion

I denna del kommer vi att djupare diskutera vårt resultat utifrån aktuella styrdokument, rapporter, tidigare forskning samt genom våra egna friare tolkningar. Det sker därmed även en diskussion kring huruvida vårt resultat kan sägas påverka vår kommande yrkesroll som fritidslärare. För att på ett så tydligt sätt som möjligt föra diskussion och svara på vårt syfte har vi valt att diskutera utifrån våra tre forskningsfrågor. I slutet av denna del ger vi även förslag till vidare forskning inom ämnet.

7.1 Vilka didaktiska tillvägagångssätt väljer personalen i fritidshemmet för att inkludera alla elever?

Studiens resultat visar att specialpedagogiska förhållningsätt går att finna i personalens sätt att välja didaktiska tillvägagångssätt. Resultatet visar på flera olika exempel där det kompensatoriska perspektivet är rådande bland personalen och deras förhållningssätt i mötet med den enskilda eleven, medan det relationella perspektivet framkommer mer när respondenterna pratar om sin verksamhet. En slutsats som vi drar är därför att personalen teoretiskt beskriver verksamheten och sättet att strukturera vardagen utifrån det relationella perspektivet, medan de i praktiken gör didaktiska val i mötet med den enskilda eleven utifrån det kompensatoriska perspektivet.

Vi menar att det går att göra en tolkning av att det relationella perspektivet är det perspektiv som bör vara rådande i det specialpedagogiska arbetet, då lösningen på ”problemet” ska anses ligga på verksamheten och inte eleven, vilket både Hejlskov Elvén (2014) och Persson (2019) framhåller. I en granskning av Skolverket (2010) framkommer det att kvaliteten i fritidshemmen brister på grund av att hänsyn inte tas till de sju till åtta procent av eleverna som är i behov av särskilt stöd. Utifrån vårt resultat och Skolverkets granskning skulle vi även kunna se det utifrån en annan synvinkel; att för mycket hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Resultatet tyder på att personalen tenderar att handla kompensatoriskt, vilket innebär att eleven blir kategoriserad. Att enbart se eller bemöta eleven utifrån ett kompensatoriskt perspektiv blir således även ett hinder för att se lösningar utifrån ett relationellt perspektiv, det vill säga till vad personalen och/eller verksamheten kan göra för att stötta och utmana eleven vidare. På så vis kan kvaliteten i fritidshemmet sägas brista när det kommer till att möta elever i svårigheter. Här framhäver vi ännu en gång att personalen hade kunnat använda sig av kommunikation och arbeta mer utifrån den proximala utvecklingszonen, i enlighet med det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2015). Genom dessa verktyg hade personalen successivt kunnat förändra förutsättningar i undervisningen eller förhållningssätt, för att utmana eleven till ytterligare inkludering och delaktighet, snarare än att hantera eleven utanför sammanhanget i sig. Detta för att på så sätt agera utifrån ett relationellt perspektiv och möjliggöra en skola för alla där eleven får möjlighet att bli inkluderad.

Utifrån fritidshemmets läroplan (Skolverket, 2019) står det att fritidshemmet ska utgöra en tillgänglig plats för alla elever, oberoende av individuella förutsättningar. Samtidigt menar specialpedagogiska myndigheten (2020) att en tillgänglig miljö handlar om att eleven görs delaktig och inkluderad utifrån tre olika aspekter; social-, fysisk- och pedagogisk miljö. Detta kan även sättas i relation till Asp-Onsjös (2017) beskrivning av inkludering utifrån rumslig-, social- och didaktisk inkludering. I de fall där ett kompensatoriskt förhållningssätt användes i mötet med elever, där utfallet blir en lösning utanför det aktuella sammanhanget riskerar personalen att exkludera eleven, varpå eleven går miste om såväl social- som didaktisk

tillgänglighet och inkludering såväl som tillgänglighet och inkludering utifrån miljö. Eleven riskerar även att varken bli integrerad eller inkluderad i dessa fall, då eleven inte utmanas i den fysiska miljön eller blir inkluderad i gruppsammanhang. Här vill vi stärka detta resonemang genom att hänvisa till Nilholm (2020) som beskriver skillnaden mellan integrering och inkludering, där integrering innebär den fysiska placeringen av eleven och inkludering innebär att miljön ska anpassas efter elevers olika förutsättningar. Vi vill även hänvisa till Haug (1998) som beskriver att inkluderande integrering innebär att undervisning sker under samma tak och att eleven har rätt till gruppgemenskap och inte ska kännas sig exkluderad. Detta landar i att didaktiska val och tillvägagångssätt har stor betydelse för att göra elever delaktiga och skapa möjligheter för inkludering i fritidshemmet, särskilt i mötet med eleverna. Tidigare forskning av Dahl och Karlsudd (2015) beskriver att fritidshemmet successivt blir sämre på att ge eleverna det stöd de behöver. Forskningen visar även att personalen själva upplever sitt arbete som meningsfullt när de ser resultat på sitt arbete och eleverna inkluderas i kamratgruppen och i gemenskapen. De framhåller även att synsättet inom fritidshemmen visar tendenser på att gå tillbaka till ett individorienterat perspektiv, snarare än ett grupporienterat och menar att eleven därmed söker sig bort från gruppen (Dahl och Karlsudd, 2015). Om personalen tenderar att möta elever utifrån ett kompensatoriskt förhållningssätt blir en konsekvens att det individinriktade arbetet förstärks och eleverna riskerar att inte bli inkluderade vid de tillfällen där de behöver det som mest. Vidare riskeras även arbetet utifrån de allmänna råden för fritidshem (Skolverket, 2014) som menar på att personalen ska planera en verksamhet som skapar möjligheter till att utmana och skapa meningsfullhet för eleven. Det didaktiska tillvägagångssättet i mötet med eleverna blir således en viktig aspekt för att skapa möjlighet för en inkluderande miljö i fritidshemmet, där fokus ett grupporienterat perspektiv blir väsentligt för att kunna hitta nya sätt att utmana eleverna till att vilja vara delaktiga, känna sig inkluderade och därmed kunna ta del av en skola för alla samt en meningsfull fritid.

7.2 Hur planerar personalen lärmiljöer för alla elever i fritidshemmet?

Fritidshemmets verksamhet både behöver och ska anpassas till de olikheter som förekommer inom en elevgrupp, för att på så sätt kunna erbjuda alla elever tillträde till fritidshemmet. Gemensamt för fritidshemspedagogik, specialpedagogik och sociokulturellt lärande är begreppet inkludering. Enligt Asp-Onsjö (2017) är de tre aspekterna viktiga för att se om en elev är inkluderad. I vårt resultat framkom med tydlighet att planering av den rumsliga inkluderingen sker utifrån att anpassa verksamheten så att den passar alla, då det som gynnar vissa elevgrupper även gynnar alla. Det är ett relationellt synsätt på specialpedagogik. Trots att en av respondenterna ansåg att lokalerna var begränsade gjordes anpassningar genom att strukturera inomhusmiljön med bestämda grupperum för olika aktiviteter men också rum-i-rum för att på detta sätt öka möjligheten för ett större urval av aktiviteter. Som vi läser av resultatet arbetar personalen utifrån de lokalmässiga förutsättningar som de har, för att skapa en så god rumslig inkludering som de kan genom olika grupperum, vilket kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv.

Boström m.fl. (2015) visade i sin undersökning att den fysiska lärmiljön i fritidshem varierade stort, men överlag var personalen mindre nöjd med den fysiska miljön till följd av bristande utrymmen i förhållande till storleken på elevgruppen. Enligt läroplanen ska eleverna ha möjlighet till aktiviteter av olika typ för att främja lek, lärande och utveckling men också ge möjlighet för rekreation. Resultatet visade att det fanns rum både för aktiviteter samt rekreation.

Enligt Karlsson (2020) ger struktureringen av rum-i-rum möjlighet till lugn och ro vilket kanske blir naturligt då det innebär att färre elever kan vistats i rummet, samtidigt som det kan bli svårare för fritidshemspersonalen att ha en överblick över vad som sker.

Resultatet visade också att fritidshemspersonalen var tydlig med vad avsikten var med de olika rummen genom att använda sig av bildstöd och på så sätt gavs struktur åt verksamheten. Att strukturera miljön medför tydliga ramar för vad som förväntas av eleven i just denna miljö. Enligt Nilholm och Alm (2010) är tydliga ramar en del i strategier för inkludering. Resultaten visar att när den fysiska lärmiljön planerades gjordes det utifrån elevernas intressen, vilket överensstämmer med att det i läroplanen står att fritidshemmet ska erbjuda en meningsfull fritid genom att utgå från elevernas behov och intressen. Det finner vi även i de allmänna råden för fritidshem (Skolverket, 2014), där det beskrivs att genom att informera sig (på olika sätt) om elevernas intressen, tillsammans med mål och riktlinjer i läroplanen, kan personalen planera verksamhet så att den både blir en möjlighet att erbjuda meningsfullhet och att utmana. Planeringen som representanterna beskrev utgick från elevernas intressen, vilket överensstämmer med läroplanen, för att på så sätt skapa en meningsfull fritid.

Det kan diskuteras i vilken utsträckning det kunde ske en föränderlig planering av miljön när en ny elevgrupp började på fritidshemmet vid läsårets start, om det innebar andra intressen än de som rummen var avsedda för. Dagens elever är många gånger intresserade av digital teknik. Trots detta kunde vi inte läsa ut av resultaten att digitala teknik användes i någon större utsträckning. Då fritidshemspersonalen beskrev att det fanns gott om olika material för att planera för elevernas olikheter framkom att det som sågs som material var spel och olika material för skapande. Inte någon form av digital teknik eller material. Att ta vara på den digitala tekniken som en anpassning för hela gruppen och dess olikheter framkom inte i resultatet. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013) driver idén om att skolorna, genom att använda teknik, ökar tillgängligheten för eleverna. Ett av fritidshemmen hade fått ekonomiska resurser att köpa in vad de ville och de funderade då på ”tyngdvästar”, men inte över inköp av digitala hjälpmedel. Som vi ser det skulle tekniken vara en anpassning för hela elevgruppen. Att den digitala tekniken inte används som en anpassning för hela gruppen kan tolkas som att personalen inte ansåg det värdefullt nog eller att de hade begränsade kunskaper om dess möjligheter eller hur det användes. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan digitala verktyg innebära att elevernas sätt att lära underlättas och effektivisera genom att det digitala verktyget blir en utökning av den mänskliga kroppen (Säljö, 2015).

Fritidshemspersonalen menar att genom att eleverna tilläts utsmycka miljön rikligt med egna konstverk innebar det delaktighet, lärande och trygghet för eleverna. I vilken mån det kunde innebära negativa effekter framkom inte förutom av en av fritidshemspersonalen. I vilken grad synintryck och andra sinnesintryck påverkar är individuellt, men för en del elever kan det innebära en överbelastning. Enligt Linton (2015) kan det för elever med koncentrationssvårigheter leda till en stressad situation och att de tappar fokus. Ett alternativ för att delaktighet och lärande i fritidshemmet skulle istället kunna vara att tillåta riklig utsmyckning i vissa av rummen och i andra rum begränsa det. Alla elever mår bra av att minska synintrycken enligt Karlsson (2020), men speciellt de elever som är i behov av AKK. Personalen kan till exempel istället arbeta med utställningsväggar för konstverk och de ska sättas upp i raka rader. Anpassningar av dessa slag skulle kunna genomföras för hela gruppen, vilket är ett relationellt synsätt.

Flertalet av fritidshemspersonalen saknade utbildning som fritidslärare och erfarenhet från fritidsverksamhet varierade från ett till sex års yrkeserfarenhet. De två i personalen som hade

lärarutbildning uppgav att de hade specialpedagogisk kompetens. Det gjorde inte de andra respondenterna. Här kan en fråga sig vad det hade för betydelse för utformning av verksamheten. Det framkom att på det fritidshem där dessa respondenter arbetade valde personalen att arbeta även med utomhusmiljön som en del i verksamheten, då de ansåg att just utomhusmiljö gynnade alla elever, men främst elever i behov av extra anpassningar. Dessa elever hade man särskilt valt att tillvarata utomhusmiljön för, då vi frågade om planering av lärmiljöer. Ingen av de andra respondenterna nämnde utomhusmiljön. I Boström (2015) m.fl.:s studie visades att utomhusmiljön var en god lärmiljö men som sällan användes.

Elever i svårigheter kan betraktas ur ett relationellt perspektiv, vilket då innebär att svårigheter är något som existerar i miljön runt omkring eleven. Vårt resultat visar på att så är fallet i de fritidshem som vi har undersökt, då de anpassningar som gjordes innebar anpassningar som gynnade hela gruppen, vilket resulterade i rumslig inkludering i lärmiljön. Resultatet visade på att fritidshemmen arbetar med anpassningar i fråga om den rumsliga inkluderingen utifrån ett synsätt som gynnar hela elevgruppen. Det tolkar vi som att specialpedagogiken är en del i den ordinarie fritidshemspedagogiken idag.

7.3 Hur väljer personalen att tillämpa skolans sociala mål i fritidshemmet?

Resultatet visar att personalen använder sig av undervisningsmaterial i form av exempelvis situationskort för att skapa möjlighet för eleverna att diskutera sociala mål och normer tillsammans. Utifrån detta kan vi därmed säga att personalen arbetar grupporienterat i samband med att de använder ett specifikt material som är kopplat till innehåll om likabehandling. Samtidigt visar även resultatet att personalen handlar mer individorienterat och kompensatoriskt i det direkta mötet med eleverna, där vi har kunnat se att eleverna tenderar att gå miste om grupporienterad undervisning kopplat till de sociala målen som fritidshemmet ska arbeta med. Det vill säga, personalen arbetar inte i lika stor utsträckning med sociala mål, då de inte har ett material eller en planering för undervisningen gällande likabehandlingsfrågor och personalen brister således i den spontana undervisningen som uppstår på fritidshemmet, där de har möjlighet att tillämpa undervisning och utmaningar kopplat till de sociala målen.

Detta är intressant att beakta utifrån Saar, Löfdahl och Hjalmarssons (2012) tidigare forskning, som belyser att fritidsläraren bör besitta en särskild kompetens kring elevernas sociala samspel. Vi tolkar detta som att det är fritidsläraren som därmed ska vara ”experten” på elevernas sociala mål. Då de sociala målen utgör en så pass stor del av fritidshemmets uppdrag blir det ett väldigt viktigt utvecklingsområde, då det genom vårt resultat visade sig att fritidshemmet till viss del brister i det uppdraget. Hejlskov Elvén (2014) poängterar att det är skolans personal som bär ansvaret att se till att eleverna uppnår läroplanens sociala mål. Ett problem som Hejlskov Elvén (2014) lyfter fram i samband med detta är dock att personalen själva inte alltid är medvetna om att detta ansvar faktiskt vilar på dem. Det är inte ovanligt att personal skjuter detta ansvar bortom sig själva då de menar att de saknar kompetens för att hantera elevernas ”beteendeproblem” (Hejlskov Elvén, 2014). Persson (2019) menar att de elever som därmed är i störst behov av särskilt stöd och specialpedagogik är elever med socioemotionella svårigheter. Om vi utgår ifrån både Persson och Hejlskov Elvén upplever vi att respondenterna är medvetna om att de har ett uppdrag gällande att arbeta med de sociala målen. Detta kan vi se genom deras beskrivningar gällande användandet av ett visst material kopplat till likabehandlingsfrågor, men även hur de beskriver deras handlingar i mötet med eleverna. Således kan vi även tolka att

förhållningssättet i just de mötena begränsar elevens möjligheter till att bli socialt inkluderade och reducerar på så sätt den sociala tillgängligheten för eleverna.

Detta är särskilt viktigt att lyfta då socioemotionella utmaningar oftast är det som elever i behov av särskilt stöd behöver utmanas eller stöttas i och som ingår i fritidslärares uppdrag gällande de sociala målen, vilket innebär att arbete med socioemotionella utmaningar ska ingå i fritidslärares kompetensområde. Detta får därmed konsekvenser för hur arbetet med de sociala målen bedrivs i fritidshem. En tolkning är att i den friare pedagogiken finns inte tillräckligt mycket kunskap för att praktiskt tillämpa didaktiska tillvägagångssätt gällande de sociala målen. Frågan är då om det har med andelen utbildade fritidslärare att göra. Utifrån den frågeställningen blir det intressant att beakta Dahl & Karlsudds (2015) tidigare forskning, som belyser att utbildade fritidslärare känner sig väl bekanta med läroplan och styrdokument och att detta därmed skulle stärka kvaliteten i fritidshemmet. Samma forskning belyser att fritidslärare har en särskild kompetens för elever i behov av särskilt stöd. För läsåret 2019/2020 var det dock över 40 procent av all personal i fritidshemmen som saknade utbildning inom pedagogik (Skolverket, 2020). Även denna statistik stämmer väl överens med denna studie, då endast tre av sex respondenter hade utbildning, varav endast en av dessa utbildade personer var fritidslärare. Persson (2019) menar att lärarutbildningen behövs, eftersom den förbereder den blivande läraren på att bemöta elevers olikheter. Att det är så få personal som har utbildning i fritidshemmet ser vi därmed som en negativ faktor, särskilt eftersom Dahl och Karlsudds (2015) tidigare forskning visar att elever som behöver särskilt stöd i fritidshemmet har ökat kraftigt med åren. Skolverket (2019) framhäver att fritidshemmet ska främja de mål som läroplanens andra del beskriver, dessa mål berör likabehandling, normer och värden. Mål som att respektera andra människors egenvärde och att ta avstånd från att människor utsätts för diskriminering, förtryck och kränkande behandling. Det krävs vidare att personalen i fritidshemmet arbetar med värdegrundsfrågor för att eleverna ska kunna både ingå i och delta i gruppen och således möjliggöra en tillgänglig social miljö och social inkludering för alla elever.

8 Slutsats

Våra resultat visar att fritidshemmen som har ingått i vår studie arbetar med specialpedagogik utifrån alla de tre aspekterna av tillgänglighet från specialpedagogiska skolmyndigheten (2020). Dessa innefattar den sociala, pedagogiska och fysiska tillgängligheten. En övergripande slutsats är att fritidshemmen bedriver verksamheter där eleverna får möjlighet att vara tillgängliga utifrån alla dessa tre aspekter, särskilt i planering av lärmiljö och vardagsstruktur, där personalen gör didaktiska val som skapar möjligheter för både fysisk och social tillgänglighet. De använder sig även av olika material för att lyfta diskussioner kring sociala mål och de är medvetna om sitt uppdrag. Utifrån de särskilda exempel som är presenterade och analyserade ur empirin är en annan slutsats att det finns utmaningar i att arbeta med social och didaktisk tillgänglighet och inkludering i de direkta mötena med eleverna. Att detta beror på resurser, personaltätthet samt kompetens ser vi som rimliga antaganden. Inledningsvis beskrev vi att "en skola för alla" riskerar att äventyras av ökade elevklyftor och marknadsanpassning i samhället. Frågan som kvarstår blir således om det går att påstå att det finns "ett fritidshem för alla"? De tre tillgänglighetsaspekterna blir viktiga att utgå ifrån och kan med fördel användas som ett underlag för att reflektera över denna fråga, så att ett fritidshem för alla ger möjlighet att inkludera alla elever, oavsett förutsättningar. Om fritidshemmet ska sägas vara för alla behöver vi även reflektera över förhållningssätt och hur vi skapar möjlighet till att fortsätta arbetet med fritidshemmets mål utifrån det som vi faktiskt ska vara bäst på, nämligen sociala relationer, grupporienterat arbetssätt samt att erbjuda en meningsfull fritid för alla de som deltar i fritidshemmets verksamhet.

8.1 Förslag till vidare forskning

Studien har fokuserat på att undersöka specialpedagogiska arbetssätt utifrån personalens perspektiv, genom deras beskrivningar av den egna verksamheten. Då vår slutsats visar på utmaningar i arbetet med de sociala målen i direkta möten med elever, hade det därför varit intressant att undersöka personalens förhållningssätt samt själva samspelet och kommunikationen mellan personal och elever utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Genom att exempelvis rikta forskningen mot att observera personalens förhållningssätt i direkta möten med elever kan djupare kunskaper eventuellt nås gällande arbetet med de sociala målen i relation till specialpedagogiska arbetssätt för att inkludera alla elever. Det blir således intressant att undersöka tydligare *hur* personal i fritidshem arbetar med de sociala målen, i direkta möten med elever samt i en specialpedagogisk kontext.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), s.84–95.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Allelin, M. (2019). *Skola för lönsamhet: Om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Lund: Arkivförlag.
- Asp-Onsjö, L. (2017). Specialpedagogik i en skola för alla - att arbeta med elever. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning*. (Fjärde utgåvan, reviderad ed.) (s.395–408). Stockholm: Natur och Kultur.
- Aspeflo, U. (2015). *För alla i skola: En bok om inkluderande och utvecklande undervisning* (1. utg. ed.). Hindås: Aspeflo & Klamas.
- Bostrom, L., Hornell, A., & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 5-23.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dahl, M., and P. Karlsudd. "Leisure-Time Teachers In A Changed Profession." *Problems of Education in the 21st Century*68 (2015): 22–35. Web.
- Dalen, M., Kärnekull, B., & Kärnekull, Ethel. (2015). *Intervju som metod* (2., utök. uppl. ed.). Malmö: Gleerups.
- Dysthe, O., & Nilsson, B. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013). Hämtad 20201205 från: [Organisation of Provision to support Inclusive Education Literature Review](#)
- Haug, P., & Sverige. Skolverket unspecified Contributor. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* (Skolverkets monografiserie).
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hellberg, K. (2017). Ett specialpedagogiskt perspektiv och fritidshemmets vardagliga praktik.

I M. Rohlin, M. (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet* (Första upplagan ed.). (s.101–115) Malmö: Gleerups.

Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4., [rev.] uppl. ed.).

Isling Poromaa, P., & Umeå universitet. Pedagogiska institutionen. (2016). *Den subtila ojämlikheter: Om grundskolors materiella förutsättningar och elevers utbildningsmöjligheter* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 117). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Jakobsson, Anders. "Sociokulturella Perspektiv På Lärande Och Utveckling: Lärande Som Begreppsmässig Precisering Och Koordinering." *Pedagogisk Forskning* 17.2–4 (2012): 152–70. Web.

Jakobsson, I-L, & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer*. Stockholm: Natur och Kultur.

Karlsson, A. (2020). *Specialpedagogik för fritid: En grundbok* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur

Koch, E (2014). Stödet försvinner på eftermiddagen. Hämtad 20201205 från: [Stödet försvinner på eftermiddagen | Specialpedagogik \(lararen.se\)](#)

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Linton, A., & Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. (2015). *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome* (1.st ed., Linköping Studies in Arts and Science, 656). Linköping: Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning.

Lundgren, B., and P. Karlsudd. "Special Needs Education Perspectives In The Practice Of Leisure-Time Centres." *Problems of Education in the 21st Century* 62 (2014): 51-61. Web.

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever i behov av särskilt stöd –vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus* No 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, Claes, and Barbro Alm. "An Inclusive Classroom? A Case Study of Inclusiveness, Teacher Strategies, and Children's Experiences." *European Journal of Special Needs Education* 25.3 (2010): 239–52. Web.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: En pedagogisk utmaning* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, & Göransson, K. (2013). Inkluderande undervisning-vad kan man lära av forskningen? FoU skriftserie. Hämtad 20201120 från www.spsm.se

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (Upplaga 3 ed.). Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Femte upplagan ed.). Lund: Studentlitteratur.

Perselli, A., Augustsson, G., & Bostrom, L. (2016). A Web Survey on Learning Environments and Staff in Swedish Leisure-Time Centres as a Starting Point for a Nordic Research Network and International Cooperation. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 147–152.

Persson, B. (2019). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap* (Upplaga 4 ed.). Stockholm: Liber.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220–234). Stockholm: Liber.

Saar, Tomas, Annica Löfdahl, and Maria Hjalmarsson. "Kunskapsmöjligheter I Svenska Fritidshem." *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning* 5.1 (2012): Tidskrift for Nordisk Barnehageforskning, 01/28/2012, Vol.5. Web.

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

Skolinspektionen (2010). Kvalitetsgranskning i fritidshem. Hämtad 20201219 från: <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>

Skolverket (2014). Allmänna råd för fritidshem. Hämtad 20201115 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshem>

Skolverket. (2016). Stöd till elever – en tillbakablick. Hämtad 20200106 från: [Lärportalen | Inkludering och delaktighet \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/inkludering-och-delaktighet)

Skolverket. (2016). Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. Hämtad 20201120 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2016/tillgangliga-larmiljoer>

Skolverket. (2018). Stort behov av utbildad personal på fritids. Hämtad 20201125 från: <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-04-10-stort-behov-av-utbildad-personal-pa-fritids>

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 20201105 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner->

for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet

Skolverket (2020). Grundskolan - Slutbetyg årskurs 9. Hämtad 20201205 från: https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr_bet yg2017&p_sub=1&p_ar=2019&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hma ntyp=&p_hmankod=&p_flik=GI

Skolverket. (2020). Inkludering, differentiering och lärararbete. Hämtad 20200121 från: [Lärportalen | Inkludering och delaktighet \(skolverket.se\)](#)

Skolverket. (2020). Krav för att få legitimation med behörighet i fritidshemmet. Hämtad 20201201 från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/krav-for-att-fa-legitimation-med-behorighet-i-fritidshemmet>

Skolverket. (2020). Specialpedagogik i förändring. Intervju med Claes Nilholm om inkludering och integrering. Hämtad 20201217 från: [Specialpedagogik i förändring - Skolverket](#)

Skolverket. (2020). Statistik. Hämtad 20201205 från: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020). Hämtad 20201120 från: <https://www.spsm.se/>

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Hämtad 20201125 från: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur många barn är det i gruppen på fritids och hur mycket personal?

Vilken utbildning har du?

Hur mycket erfarenhet har du av yrket?

Vad tänker du på när du hör ordet specialpedagogik?

Har du erfarenhet av att arbeta med elever i funktionsvariationer?

Vad får du för möjlighet till fortbildning inom specialpedagogik?

Kan du ge exempel på hur ni brukar arbeta med att "få med" alla barn?

Har ni elever som har extra anpassningar eller som fått särskilt stöd?

Om ja - Hur implementeras dessa anpassningar/särskilt stöd?

Hur samverkar ni med vårdnadshavare i de tillfällen/situationer där de finns elever i 'funktionsvariationer'?

Hur samverkar ni med skolan i de tillfällen/situationer där de finns elever i funktionsvariationer?

Hur ser du på elevers olikheter?

Hur ser du på likabehandling?

Hur sker diskussion/samtal med eleverna kring likabehandling och normer?

Hur arbetar du för att bemöta elevers olikheter?

Hur skulle du beskriva ditt val av arbetssätt för att bemöta elevers olikheter?

Hur planerar ni miljön för elevers olikheter?

När tycker du är det svårt att ta vara på elevers olikheter och när är det lättare?

Hypotetiskt. Om du hade tillgång till alla resurser, möjligheter och förutsättningar för att ta vara på alla elevers olikheter. Hur skulle du göra då.