



Är fritidshemmets lärmiljöer tillgängliga för alla?

Hinder, effekter och anpassningar för elever inom NPF-spektrat samt elever i behov av extra stöd



Namn: Charlotte Kullberg & Josefin Petrusson

Program: Grundläroprogrammet för yrkesverksamma med inriktning mot fritidshemmet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G Y
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT-2021
Handledare: Åsa Wahlström Smith
Examinator: Louise Peterson

Nyckelord: NPF-spektra, fritidshem, anpassningar, lärmiljö, elever i behov av extra stöd, hindrande faktorer

Abstract

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i fritidshem anpassar verksamheten för elever inom NPF –spektra samt för de elever som inte diagnostiserats, men som de ser är i behov av extra stöd. Detta i förhållande till de utmaningar som finns på fritidshemmet i stort, såsom stora elevgrupper, integrering av alla elever, kunskap hos lärare samt lärmiljöer. Vi undersökte de avgöranden och övervägningar lärare ställs inför i arbetet med de anpassningar som krävs för att inkludera alla elever. Teoretiska aspekter och förhållningssätt som är hjälpsamma för att förstå praktiken har också studerats. Vi utförde sex stycken intervjuer med utbildade lärare i fritidshem, vilka representerade fem olika arbetsplatser. Resultatet visar att lärare ofta gör anpassningar på både individ- och gruppnivå som är möjligt i en grupporienterad verksamhet. Många upplever också en stor begränsning i att kunna fullfölja fritidshemmets uppdrag för denna grupp elever.

Förord

Vi vill rikta ett varmt och hjärtligt tack till de respondenter som valt att ingå i studien. Vi vill också passa på att tacka varandra för gott samarbete och våra nära och kära för det utrymme vi fått att arbeta med studien. Ett speciellt tack till vår handledare Åsa Wahlström Smith som med sin tydliga och rättfram feedback bidragit till att vi tagit oss framåt i arbetet. Ni alla har bidragit till att vår uppsats blivit möjlig att slutföra!

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	3
1.1.2 Frågeställningar	3
2 Bakgrund	4
2.1 Elever i behov av extra stöd- vem har rätt till stöttning?	4
2.1.1 Läroplanen för fritidshemmet och gemensamma kapitel för skolans verksamheter	5
2.2 Definition av NPF	5
2.2.1 ADHD	5
2.2.2 Autismspektrum	6
2.3 Specialpedagogiska perspektiv	6
2.3.1 Relationella perspektivet	6
2.3.2 Tillgängliga lärmiljöer	7
2.3.4 Normalitet och avvikelse	7
2.3.5 Inkludering och delaktighet	7
2.3.5.1 Förutsättningar i arbetet på fritidshemmet och konsekvenser av dessa	8
2.4 Tidigare forskning	8
2.4.1 Fritidshemmet betydelse för elever inom NPF-spektrat	8
2.4.2 Utmaningar för elever och lärare	9
2.5 Anknnytning i teori	10
2.5.1 Det salutogena perspektivet	10
2.5.2 Tillgänglighetsmodellen	11
2.5.2.1 Förutsättning för lärande	11
2.5.2.2 Den sociala miljön	11
2.3.2.3 Den Pedagogiska miljön	11
2.3.2.4 Den fysiska miljön	11
3 Metod	13
3.1 Metodval	13
3.2 Intervjuer	13
3.3 Urval	14
3.4 Genomförande	14
3.5 Analysmetod	16
3.6 Etiska aspekter	17
4 Resultatanalys	18
4.1 Sammanfattande analys	18
4.2 Analys av organisatoriska faktorer	19
4.3 Orsak, effekt och verkan i den fysiska lärmiljön	20
4.4 En känsla av otillräcklighet och hindrens effekter i den pedagogiska lärmiljö	22

4.5 Den sociala lärmiljöns betydelse för elever i behov av extra stöd	26
5 Resultatdiskussion	31
5.1 Synliga hinder respektive möjliggörande faktorer	31
5.1.1 Hinder	31
5.1.2 Möjliggörande faktorer	32
5.2 Arbetssätt och anpassningar	32
5.2.1 Arbetssätt	32
5.2.1 Inkludering	32
5.3 Perspektiv och förhållningssätt för inkludering och delaktighet	33
5.3.1 Konsekvenser av de synliggjorda bristerna inom fritidshemmen	34
5.4 Metoddiskussion	34
5.5 Vidare forskning	35
6 Referenslista	36
Bilagor 1 Intervjuguide	39
Bilaga 2 Informationsbrev	41

1 Inledning

Uppskattningsvis finns det två till tre elever med diagnostiserad neuropsykiatrisk “funktionsnedsättning”¹ [NPF] i varje skolklass i Sverige (Hjärnfonden, 2017). NPF är ett samlingsnamn för olika slags svårigheter och det kan dessutom ses som ett spektrum där olika individer påverkas olika mycket av sin funktionsnedsättning (Specialpedagogiska myndigheten, 2021). Ett spektrum beskrivs som att olika svårigheter överlappar varandra och kan också samvariera, vilket gör att det inte finns några klara skiljelinjer mellan svårigheterna. Utöver de elever inom NPF-spektrat finns dessutom betydligt fler som befinner sig i liknande svårigheter utan att ha utretts medicinskt. Många av dessa elever vistas även på fritidshemmet. År 2019/2020 var 83 % av alla 6-9 åringar inskrivna på fritidshemmet samt 20 % av alla 10-12 åringar (Skolverket, 2020). Hjärnfonden (2017) visar att ca 13 000 elever i varje årskull inte fortsätter med eftergymnasial utbildning och att en stor andel av dessa elever har diagnos inom NPF-spektrat. För att motverka en misslyckad skolgång med risk för uteblivna gymnasiebetyg belyser forskning att inkludering behöver ske utifrån elevens behov (Larsson, 2018). Faktorer som stora elevgrupper, för få lärare per elevgrupp; grupporienterad snarare än individanpassad verksamhet och olämpliga lokaler kan vara problematiskt för en del elever (Skolverket, 2014). Studier visar att lärarna behöver vara flexibla för att kunna möta behoven. Bristande kunskap på området hos rektorer och bland lärare i fritidshem anses också vara ett problem, samt att resurser så som specialpedagoger inte omfattar fritidshemmet (Koch, 2014).

Fritidshemmets verksamhet ska vara grupporienterad och eleverna ska ges möjlighet till att utveckla en rad olika förmågor (*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, [LGR11], 2020). Verksamheten ska också erbjuda eleverna en meningsfull fritid. Uppdraget bygger på att främja utveckling och utmana elevernas förmågor, samtidigt som verksamheten inte ska inskränka elevernas önska och vilja om hur deras fritid ska se ut (Haglund, 2009). Det komplexa arbetet försvåras genom att elevgrupperna har ökat i storlek, samtidigt som personalstyrkan inte vuxit i samma takt (SOU 2020:34).

Enligt läroplanen (LGR11, 2020) samt Skollagen (SFS 2010:800, kap 1 §4) har alla elever rätt till stöd samt att undervisningen anpassas efter den enskilda elevens behov och förutsättningar. Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har svårigheter med olika förmågor och har därmed olika behov (Specialpedagogiska myndigheten, 2020). Inom arbetslaget bör det finnas en generell kunskap om vad både diagnos och odiagnostiserad funktionsvariabilitet inom ett NPF spektrum innebär. Anpassas inte verksamheten kan eleverna exempelvis få svårt att hantera sin impuls kontroll samt andra exekutiva funktioner². De kan också vara i behov av extra stöd vid det sociala samspelet med kompisar samt att förstå sammanhang. Upplever en individ låg grad av KASAM (känsla av sammanhang) uppfattas sociala sammanhang som mindre hanterbar, begriplig och meningsfull (Antonovsky, 2009). Om en individ befinner sig i en kontext där salutogena komponenter upplevs låga, kan det exempelvis få konsekvenser för individens psykiska hälsa, självkänsla och vilja att vistas i miljön (Antonovsky, 2009). Ställs detta i relation till fritidsverksamheten, där en elev inte upplever KASAM, kan det leda till att skolan brister i sina skyldigheter inom barns rättigheter, såsom rätt till hälsa, utbildning, lek och fritid (Unicef, 2018).

¹ Specialpedagogiska myndigheten (2021) använder termen funktionsnedsättning. Då funktionsnedsättning är ett föråldrat begrepp inom skolan har vi valt att använda oss av termen funktionsvariation istället.

² Exekutiva funktioner är exempelvis förmågan att reglera känslor samt vårt beteende. Det handlar också om förmågan att hantera impulser och sätta sig in i andras livsvärld (Jakobsson & Nilsson, 2020)

Flertalet regioner har långa väntetider i ADHD-utredningar (Psykologförbundet, 2017). I sju regioner är det flera barn som fått vänta mellan ett till tre år för att få utredning. En diagnos ska inte ligga till grund för att eleven ska ha rätt till stöd, då det är behovet av stöd som ska styra (Riksförbundet Attention, 2015). En diagnos kan dock ge individen och personer i dess närhet förståelse för de svårigheter individen ställs inför. Att det kan ta lång tid att få sin diagnos i kombination av att NPF utgör ett spektrum, är det rimligt att skolan och fritidshemmet anpassar verksamheten för samtliga elever som befinner sig i svårigheter, oavsett om diagnos finns eller inte.

Vi vill att alla elever ska uppleva att fritidshemmet är en plats för dem, då det inte är deras val som styr om verksamheten är anpassad för dem eller inte. Är deras föräldrar yrkesverksamma eller studerande har de allra flesta ett behov av att ha sina barn på fritidshemmet, vare sig barnet själv vill eller inte. Fritidshemmet är dessutom en del av elevernas utbildning (LGR11, 2020), vilket bidrar till att kunskap om anpassningar på fritids generellt borde få mer fokus. Hur skapar lärare i fritidshem en verksamhet som passar alla och där allas behov tillmötesgås? Vår intention är att detta examensarbete ska generera kunskap i hur lärare i fritidshem på bästa sätt möter dessa elever i fritidshemmet. Det är värdefullt för blivande lärare i fritidshem att få mer kunskap om hur de kan utforma verksamheten så att alla elever kan lyckas och få utvecklas i en positiv riktning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av att tidigare forskning lyfter att många elever inom NPF-spektrat påverkas negativt av bristande lärmiljöer samt att fritidshemmet kan vara en viktig social arena där de får utvecklas i samspel med andra, blir det angeläget att undersöka huruvida lärarna skapar förutsättningar för detta. Syftet är att undersöka hur lärare i fritidshem anpassar verksamheten för elever inom NPF –spektrat. Detta i förhållande till de utmaningar som finns på fritidshemmet i stort, såsom stora elevgrupper, integrering av alla elever, kunskap hos lärare samt lärmiljöer. Vi ämnar även få svar på hur lärare anpassar verksamheten även för de elever som inte diagnostiserats, men som de ser är i behov av extra stöd. Examensarbetet undersöker de avgöranden och övervägningar lärare ställs inför i arbetet med de anpassningar som krävs för att inkludera alla elever samt vilka teoretiska aspekter och förhållningssätt som är hjälpsamma för att förstå praktiken.

1.1.2 Frågeställningar

- Vilka hindrande respektive möjliggörande faktorer uppkommer i fritidshemmets arbete med elever inom NPF-spektra och elever i behov av extra stöd?
- Vilka arbetssätt och anpassningar möjliggör inkludering i fritidshemmets verksamhet för elever inom NPF-spektra och elever i behov av extra stöd?
- Vilka perspektiv kan möjliggöra för läraren att inta ett förhållningssätt som kan bidra till att denna grupp elever i behov av extra stöd känner sig inkluderade och delaktiga i verksamheten?

2 Bakgrund

Detta kapitel är uppdelat i fem delar. Det inleds med en redogörelse för vad NPF innebär och vilka diagnoser som ingår. Därefter redogör vi för läroplanen och för hur lärare kan arbeta med elever i behov av extra stöd med koppling till läroplanen och skollagen. Vidare i tredje delen beskrivs specialpedagogik på fritidshemmet följt av de olika perspektiven inom specialpedagogik. Denna del fortsätter med definition av begreppen, relationella perspektivet, lärmiljöer, normalitet och avvikelse, inkludering och delaktighet. I fjärde delen behandlas tidigare forskning, inklusive hur gruppstorlek påverkar verksamheter på ett fritidshem med koppling till de allmänna råden följt av en genomgång av tillgänglighetsmodellen. Avslutningsvis definieras de olika perspektiven vi kommer utgå från i vår analys. De källor som presenteras i kommande avsnitt anses vara relevant då fakta kring NPF presenteras utifrån myndighetsinformation samt relevant organisation. Efter sökning av hur begreppet NPF definieras kan vi se en konsensus i hur spektrat beskrivs. Valet kring den presenterade forskningen är utifrån begränsningen av relevanta artiklar som berör fritidshemmen i Sverige. De valda artiklar berör därför individer inom NPF-spektrat. Genom vår sökprocess har vi letat efter artiklar som berör arbetet i skola kring elever inom NPF-spektrat snarare än fakta om diagnosen i sig då detta istället beskrivs utifrån myndighetsinformation. Dessa artiklar är också valda utifrån att de har en ansats som går att relatera till det relationella perspektivet. Vi har därmed valt att utesluta de artiklar som haft en mer kategoriskt ansats.

2.1 Elever i behov av extra stöd- vem har rätt till stöttning?

En lärare i fritidshem bedriver sitt arbete med elever baserat på skyldigheter som uttrycks i Skollag och styrdokument. I dessa förordningar beskrivs också vilka skyldigheter lärare har i arbetet kring alla elever. För att en elev ska ha rätt till stöd, krävs inte en uttalad diagnos, utan det är utifrån elevens behov kopplat till kunskapskrav som åtgärder är berättigade eller inte. I Skollagen står det bland annat att alla elever har rätt att få stöd inom ramen för fritidshemmets verksamhet (Skollagen, 2010:800). Vidare regleras stöd i form av extra anpassningar i Skollagen kap. 3 § 5. Dessa bestämmelser gäller såväl för skolan som fritidshemmet, dock krävs att eleven riskerar att inte nå måluppfyllelsen i skolan, för att det också ska få utökat stöd på fritidshemmet (SOU 2020:34). En helhetsbedömning av elevens situation, med fokus på att nå kunskapskraven i skolan, styr om eleven har rätt till extra stöd även på fritidshemmet. Fritidshemmet bedömer inte individuella prestationer och har inte formella kunskapskrav, vilket anses vara en av förklaringarna till att en elev inte har rätt till stöd på fritidshemmet. De extra anpassningarna som eleven har rätt till ska, för att nå kunskapskraven, utgå från elevens behov och kan exempelvis röra sig om tydliggörande struktur samt instruktioner och särskilt schema. För att en stödinsats ska benämnas som en extra anpassning ska insatsen inte vara större än att den kan ingå inom ramen för den ordinarie undervisningen och handla om att göra lärmiljöer tillgängliga för eleverna (Skolverket, 2021; Skolverket, 2014). Det betonas dock att, trots att huvudman inte är skyldig att ge elever extra stöd enbart på fritidshemmet, finns det inga hinder för att göra det om huvudman önskar (SOU 2020:34). Fritidshemmet ska komplettera den ordinarie undervisningen i skolan, och den ska såväl stimulera elevernas utveckling som vara meningsfull (LGR11, 2020). Alla elever har individuella behov som behöver tillgodoses och undervisningen ska utgå från elevernas erfarenheter, intressen och behov. Detta medför att oavsett om en elev juridiskt har rätt till extra anpassningar, behöver verksamheten vara utformad så att eleverna ges möjlighet till att nå såväl sociala mål som kunskapsmål (Hellberg, 2017). De dokument en lärare har att förhålla sig till motsäger således delvis varandra. Alla har rätt till att få den stöttning de har behov utav enligt läroplanen kapitel ett,

samtidigt som lagen säger att det är risken för att inte uppnå kunskapskraven som styr rätten till stöd (LGR11, 2020; SOU 2020:34)

2.1.1 Läroplanen för fritidshemmet och gemensamma kapitel för skolans verksamheter

Fritidshemmet har ett eget kapitel i LGR11 (2020) som beskriver undervisningen på fritidshemmet, men omfattas också av kapitel ett och två i samma dokument. Här konkretiseras skolans värdegrund samt innehållet i undervisningen och bygger på Skollagen (Skollagen, 2010:800). Detta nationella dokument ska bidra till att alla elever får en likvärdig utbildning. De delar som presenteras nedan anser vi vara viktiga att lyfta i åtanke kring arbetet med elever inom NPF-spektrat och elever i behov av extra stöd.

I kapitel ett, som gäller för alla skolans verksamheter, står att det är elevers behov och förutsättningar som undervisningen ska anpassas efter (LGR11, 2020). Alla elever ska få möjlighet att nå målen, vilket ska bidra till att eleverna erbjuds olika arbetssätt att nå dessa. Skolan har också ett extra ansvar för att även de i svårigheter ska kunna nå målen och undervisningen bör då utgå från individuella behov och erfarenheter. Vidare står det att undervisningen på fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid och verksamheten ska stimulera deras utveckling och lärande. Eleverna ska också utmanas att våga testa nytt, Undervisningen ska också innefatta demokratiska principer och utgå från elevernas intressen. Det sociala samspelet och lärandet i leken är en central del på fritidshemmet och vårt uppdrag är också att skapa förutsättningar för att eleverna ska få känna tillhörighet i gruppen, uppleva den som trygg samt få möjlighet att skapa goda kamratrelationer.

2.2 Definition av NPF

Neuropsykiatriskt funktionsnedsättning är ett samlingsnamn där flera diagnoser och tillstånd ingår (Riksförbundet Attention, 2021). Dessa kan ses som ett spektra. NPF grundar sig i hur hjärnan fungerar och kan orsaka en nedsatt förmåga att kunna hantera olika situationer eller miljöer på ett hanterbart sätt. Situationerna och miljön som kan påverka svårigheten varierar mellan olika individer. En diagnos är inte alltid en lösning på ett problem då flera faktorer bidrar till att individen befinner sig i svårigheter. Ett samhälle är exempelvis uppbyggt för personer som inte har dessa svårigheter, vilket gör att individer med diagnoser har svårt att fungera i det vardagliga livet om miljön inte anpassas. De vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna är ADHD och autismspektrumtillstånd. De olika diagnoserna är nära släkt med varandra och en person kan ha många diagnoser, delar av en diagnos, eller delar av flera diagnoser. Viktigt att ha med sig är att symptomen som kan visa sig av en diagnos är individuella och varierar i omfattning från person till person och påverkar inte de intellektuella området i hjärnan (Specialpedagogiska myndigheten, 2021). NPF menas kunna vara ärftligt. Det finns också riskfaktorer som kan öka sannolikheten att NPF utvecklas hos barnet under graviditet och förlossning, såsom för tidig födsel eller komplikationer under förlossning. Oavsett så är det en diagnos man har resten av livet. Diagnoser kan ge en djupare förståelse för ett barns beteende, dock är det inte diagnosen i sig som avgör vilka behov eller anpassningar som krävs. Alla barn har olika behov och det kan krävas individuella anpassningar som inte passar för en annan individ i samma problematik.

2.2.1 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ses som en funktionsnedsättning som kan innebära att man har svårt med impuls kontroll, överaktivitet och uppmärksamhetssvårigheter. De delar i hjärnan som arbetar med dessa exekutiva förmågor är underutvecklade

(Specialpedagogiska myndigheten, 2021). Vissa barn inom detta spektrum visar bara tendens till några av dessa symtom, andra till fler. Uppmärksamhetssvårigheter kan innebära att man har svårt med att fullfölja uppgifter (Riksförbundet Attention, 2021). Individerna kan även lätt tappa fokus om något ljud eller liknande stör koncentrationen. Svårigheter med impulskontrollen kan ge besvär i situationer som inte är uppstyrt med tydliga regler samt i fria aktiviteter. Överaktivitet kan innebära att barnet har svårt för att läsa av och anpassa fart och tempo efter aktiviteten. Trötthet bidrar ofta till att barn inom spektrat har svårt att sitta still för att individen då behöver stimulera sig själv genom aktivitet för att hålla koncentration. På grund av hjärnans bristande förmåga bidrar det dessutom till att barnet kan ha problem i att komma ner i varv. Individer med diagnosen behöver tydliga ramar och regler då de kan ha svårt att reflektera och planera sin handling. De kan fatta snabba beslut utan eftertanke. En person som lever utan ADHD kan medveten styra sina impulser och uppmärksamhet och klarar av att ha mycket information i huvudet samtidigt.

2.2.2 Autismspektrum

Autismspektrum (AST), där autism och asperger ingår, är de främsta symtomen kopplade till bristande förmågor i det sociala samspelet med andra (Riksförbundet Attention, 2021). En elev med autism har svårt att läsa av andras känslor och kan ha svårt att skapa relationer med andra. Man kan också känna igen ett barn med autism genom att ett specialintresse finns och individen lätt kan fastna länge vid detta intresse. Riksförbundet Attention (2021) beskriver att individer med autism kan vara säregna och i behov av specifika rutiner. De kan också vara anmärkningsvärt stresskänsliga.

2.3 Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogiken finns fyra stycken perspektiv; kategoriska-, kritiska-, relationella- och dilemmaperspektivet, vilka genom åren fått olika stor inverkan på det specialpedagogiska arbetet (Hellberg, 2017). I stora drag går det att dela upp dessa perspektiv i två grupper där synen på eleverna skiljer sig åt. I det kategoriska- och kritiska perspektivet är det eleven som orsakar ett problem i verksamheten. Det är eleven som ska anpassa sig till skolan och inte vice versa. I det relationella perspektivet menas det däremot att det är kontexten som orsakar problematiken för eleven och att miljön ska anpassas för eleven. I dilemmaperspektivet kan båda förhållningssätten till eleverna antas, då i relation till vilken situation det rör sig om. Ansatsen till eleverna och hur arbetet kring dem fortlöper, beror således på vilket perspektiv som antas.

2.3.1 Relationella perspektivet

Vi har valt att redan nu presentera det relationella perspektivet då ansatsen i studien utgår från detta perspektiv kring elever i behov av extra stöd. Vi kommer att ha denna ansats genom hela arbetet. Det med motivering i att förhållningssättet och synsättet i det relationella perspektivet går i linje med att skolan ansvarar för att anpassa miljön efter elevers behov. Det innebär att det inte är eleven som besitter en svårighet, utan det är verksamhetens utformning i samspel med individen som orsakar en svårighet (Jacobsson & Nilsson, 2020). Läraren ansvarar för att verksamhetens/undervisningens utformning möter elevens behov. Elever beskrivs inom detta perspektiv som i behov av extra stöd och inte *med* svårigheter, vilket medför att det inte är individen själv som ansvarar för den problematik som uppstår.

2.3.2 Tillgängliga lärmiljöer

Fritidshemmets miljö kan vara både begränsande och stimulerande för elever (Hippinen Ahlgren, 2016). Alla miljöer bör vara utformade så att de inte utsätter elever för fara samt vara utvecklande för dem att vistas i. Miljön kan således bli ett didaktiskt verktyg för läraren i fritidshemmet. För att få till en bra pedagogisk miljö krävs också mycket kunskap hos personalen. De behöver exempelvis ha kännedom om grupprocesser, lek och identitetsskapande, då den sociala gemenskapen är central på fritidshemmet. Ibland behövs bara små insatser i miljön för att den ska bli mer stimulerande eller tillgänglig för eleverna.

Inom fritidshemmet finns olika lärmiljöer och dess tillgänglighet avgör hur väl anpassad den är för eleverna. En lärmiljö ska vara tillgänglig för alla elever, oavsett funktionsvariation (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Att skapa tillgängliga lärmiljöer är en levande process, som ständigt pågår. Insatser för att få lärmiljöer mer tillgängliga för eleverna kan ske både på individ och gruppnivå. De insatser som sker på gruppnivå benämner Asp-Onsjö (2017) som ledning och stimulans. Vidare beskriver den att om lärarna i fritidshemmet i grunden är bra på att skapa goda lärmiljöer, medför det att de i mindre utsträckning behöver skapa extra anpassningar för enskilda elever.

2.3.4 Normalitet och avvikelse

Begreppet normalitet och avvikelse står i relation till varandra (Jakobsson & Nilsson, 2020). Det som inte uppfattas som normalt, blir avvikande. Vad som är normalt beror på vilken kontext det innefattas i. Det styrs bland annat av värdegrunden, samhällssynen och jämförelsegruppen. Inom skolan är det viktigt att sträva efter ett utvidgat normalitetsbegrepp, där man utgår från en större variation av vad som anses vara normalt. I det kategoriska perspektivet utgår arbetet från medicinska diagnoser utförda av läkare och psykologer (Asp-Onsjö, 2017). Elevernas problem kategoriseras och det är utifrån dessa som insats utförs. Genom åren har detta perspektiv haft olika stor inverkan på skolans arbete och Asp-Onsjö (2017) beskriver att denna ansats smugit sig in mer i verksamheten igen. Problematiken med medikalisering, det vill säga att fokus ligger på diagnoser, bidrar till att en definition av avvikelser skapas och det då kan bli svårare att vidga normalitetsbegreppet.

2.3.5 Inkludering och delaktighet

Inkludering av elever är en princip som ska råda på de svenska fritidshemmen (Unesco, 2001). Denna princip innefattar att alla elever ska ha rätt att delta på fritidshemmet. För att en inkludering ska kunna vara möjlig kan det kräva att utformning av organisatoriska ramar samt pedagogiska metoder ses över och anpassas efter den berörda gruppen eller individen. Inkluderingsbegreppet började användas på 1990-talet, med syfte att den rådande synen på eleverna skulle förändras (Norrström, 2016). En skola för alla började då växa fram. Skolan ska anpassas efter eleverna och inte tvärtom. Begreppet inkludering menas innefatta komponenter som gemenskap, medbestämmande, deltagande och utdelning. Komponenterna innefattar bland annat att eleverna ska få ingå i en kontext där de kan bidra och verka i gemenskapen, kunna göra sin röst hörd i detta sammanhang samt ha rätt till den kunskap som skapas såväl socialt som teoretiskt. För att uppnå delaktighet hos eleverna krävs i sin tur tillgänglighet av lärmiljöer.

2.3.5.1 Förutsättningar i arbetet på fritidshemmet och konsekvenser av dessa

Lager (2018) lyfter att reformerna sedan 1980-talet har bidragit till att fritidshemmet strukturella förutsättningar blivit sämre. Elevgrupper har blivit större, det är högre andel utbildad personal samt att lokalerna för fritidshemmet har försämrats. Fritidshemmet uppdrag har också gått från att ha större betoning på utbildning än omsorg. Lager (2018) belyser att lärarna tolkar uppdraget om undervisning som att de ska ge eleverna förutsättningar för lärande oavsett om det handlar om relationsskapande, sociala samspel eller lekskicklighet. Det handlar bland annat om att de ska skapa lärmiljöer som är tillgängliga och trygga, vilket inte alltid är lätt i förhållande till de förutsättningar som ges inom ramen för fritidshemmets verksamhet.

Resonemang kring gruppstorlek förs också i de *Allmänna råden för fritidshemmet* (Skolverket, 2014) där gruppstorlek och personaltäthet på fritidshemmet kommenteras. Det framgår att det inte finns några riktlinjer på vad en för stor elevgrupp innebär, då flera parametrar behöver räknas in i utformningen av elevgruppen. Exempel på faktorer som ska tas hänsyn till är elevsammansättningen och antal elever med behov av extra stöd, antalet personal kopplat till elevgruppen samt dess kompetens, lokalernas utformning och närvarotider hos eleverna. Detta bidrar till att det inte finns någon generell riktlinje för hur många elever som kan gå på ett och samma fritidshem. En för stor elevgrupp kan orsaka konsekvenser för eleverna, då det ofta bidrar till hög ljudnivå och onödig stress hos dem. Lärarna har svårt att tillmötesgå elevernas behov och det blir svårt för lärarna att skapa nära relationer med eleverna. Det i sin tur kan leda till otrygghet. Ett otryggt barn kan i värsta fall utveckla psykisk ohälsa. Att bedriva en undervisning på fritidshemmet, blir vid dessa tillfällen också svårt, vilket i sin tur leder till att eleverna inte får den utbildning de har rätt till. Kvaliteten på undervisningen tycks också bli bättre i mindre grupper, då det är lättare för lärarna att se alla elever och skapa relation med dessa. Forskning visar att elever i behov av extra stöd gynnas mest av att ingå i en verksamhet som inkluderas av små elevgrupper (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2015).

2.4 Tidigare forskning

2.4.1 Fritidshemmet betydelse för elever inom NPF-spektrat

Lundbäck & Fälth (2019) belyser att undervisningen i fritidshemmet är ett viktigt komplement till den ordinarie skolundervisningen för många elever. Detta lyfts även av Hellberg (2017), då verksamheten framför allt kan vara viktig för de elever som har svårt att nå målen inom ramen för skolundervisningen. Lundbäck & Fälth (2019) studerar hur man i utomnordiska länder organiserar fritidshemmets aktiviteter där elever i behov av extra stöd finns. Det lyfts också att alla elever har behov och att det är de rådande normerna som avgör vem som är i behov av extra stöd. Resultatet visade att de elever som kom från familjer i låginkomstområden deltog i större utsträckning i sådan undervisning som fokuserar på kunskapsutveckling, medan de elever som inte hade behov av extra stöd ägnade sig åt icke kunskapsinriktad aktivitet. Elever med psykiska svårigheter visade sig också vara mindre på fritidshemmet än andra elever.

Haney (2011) belyser att barn i behov av extra stöd ofta har ett mindre socialt nätverk och att fritidshemmet anses vara en lämplig miljö för dessa barn att integrera med jämnåriga. Elever med psykiska svårigheter visar sig vara mindre på fritidshemmet än andra elever, vilket blir problematiskt då forskning samtidigt visar att vistelsen på fritidshemmet är värdefullt för

elevernas mentala utveckling. Det poängteras i artikeln hur viktigt det är för alla barns utveckling att få delta i någon form av sysselsättning efter skolans strukturerade lektioner och scheman.

Att individer med autism gynnas av att vara fritidsaktiva framgår av en studie, där vuxna med autism har ingått (Garcia- Villamizar & Dattilo, 2010). De fick under en ettårsperiod delta i aktiviteter som både rörde sociala aktiviteter, fysisk aktivitet och skapande. Resultatet visade att individernas livskvalitet ökade under perioden och den upplevda stressnivån minskade.

I relation till belysta artiklar lyfts vikten av fritidshemmets undervisning fram för elever i behov av extra stöd. De får inom ramen för fritidshemmet möjlighet att knyta sociala kontakter och öva på det sociala samspelet och kan då få möjlighet att skapa en mer meningsfull fritid.

2.4.2 Utmaningar för elever och lärare

I Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams (2015) problematiseras de stora barngrupperna i relation till uppdraget lärarna har enligt läroplanen och syftet i artikeln är *”att problematisera förskollärares uttryck kring möjligheter och hinder att arbeta med läroplanens intentioner, i relation till barngruppens storlek”*. Författarna i studien intervjuade 24 förskollärare från 12 förskolor både från landsbygd och stadsområde. Frågorna rörde sig framför allt om hur lärarnas planering utifrån läroplanen påverkas av storleken på barngrupperna de hade, både svårigheter och fördelar med det. I analysen plockar författarna ut ett svar som många lärare delade, att *”det är mer avgörande vilka barn man har, än hur många”* (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams, 2015, s. 7). Vidare i artikeln lyfts det fram att barn i behov av extra stöd mår bättre i små barngrupper med färre personal än i stora barngrupper med fler personal. Gällande syftet konstateras det i slutdisussionen att beroende på ifall förskolan har stora barngrupper eller elever i behov av extra stöd kan förskollärarna behöva plocka bort målområden ur verksamheten.

I en intervju- och enkätstudie utförda på huvudmän, specialpedagoger samt speciallärare gjord på uppdrag av Skolverket (2016) framkom det också att de elever som har svårt med det sociala samspelet anses vara extra utsatta på fritidshemmet, dels för att det där ofta är större elevgrupper och en mindre strukturerad verksamhet, än i skolan (Skolverket, 2016). Det framkom även i resultatet att brister i tillgängligheten i de pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljöerna finns, men att huvudmännens strävan är att skapa goda lärmiljöer för alla elever. Nationellt sett är det många speciallärare och specialpedagoger som anser att verksamhetens fysiska miljö är sämre anpassad till just elever inom NPF-spektrat, jämfört med andra elever i behov av extra stöd.

Tufvesson och Tufvesson (2009) skriver att vissa elever med någon diagnos inom NPF-spektrat mår bra av att befinna sig i ett rum med många fönster, medan för en annan måste man minska intryck utifrån för att eleven ska kunna fokusera. Tufvesson och Tufvesson (2009) menar att en anpassad miljö för eleven skulle kunna vara att ha ljusa väggar och stängda skåp för att minska intrycken. De skriver också att eleven kan påverkas negativt av många personer i samma rum. En elev inom NPF kan påverkas negativt i en stor barngrupp eller med många vuxna runt sig.

Sarno Owens & Fabiano (2011) har skrivit ett specialnummer i anknytning till en bredare forskning där de undersöker huruvida stort gapet är mellan forskning och praktik. De har studerat hur utbildad personal i skolor tar åt sig forskning och hur de sedan använder den i

praktiken i arbetet med elever med ADHD. De undersöker också i hur stor utsträckning det är möjligt för personal att kunna använda sig av forsknings beprövade anpassningar i olika verksamheter. Syftet med artikeln är få en överblick hur skolelever kan bli förberedda till högre utbildning en den utbildningsnivån som då väntar. Det intressanta i denna artikel är dock huruvida lärare klarar av att praktisera den forskning de får ta del av väl ute i verksamheten. Sarno Owens & Fabiano (2011) kommer fram till i sin text att anpassningar i skolmiljö, med största sannolikhet också bara fungerar i en skolmiljö, vilket man måste ha i åtanke när man anpassar för en elev med ADHD. Det vill säga att en anpassning som resulterar i bättre koncentration i skolan inte kommer att fungera i hemmiljö, eller möjligtvis på fritidshemmet. Sarno Owens & Fabiano (2011) påpekar också i sin artikel att medicinering av en elev med ADHD inte är lösningen för att eleven ska kunna hantera sin närvaro i skolan och bland kompisar. Endast en medicinering kan vara ett litet hjälpmedel för någon men det är kombinationen av många anpassningar som ger det bästa resultatet. För att kunna skapa den bästa situationen för eleven behövs en kombination mellan kunskap från forskning och professionaliteten att anpassa den i praktiken och den skolmiljön som eleven befinner sig i. Slutligen skriver det att det mest effektiva arbetssättet kring elever med ADHD är att man sprider, integrerar och underhåller de metoder som fungerar.

2.5 Anknytning i teori

Med hänsyn till att upplevd hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet är centrala komponenter för en individs upplevda hälsa i en kontext, är det *salutogena perspektivet* relevant i denna uppsats. Vi menar att om en elev vistas i en miljö, som inte skapar förutsättningar för detta, kan det begränsa utveckling och lärandet hos eleven. Då en bidragande faktor till att skapa en miljö som möjliggör välmående, utveckling och lärande bland annat grundar sig på, i vilken uträkning läraren lyckas att anpassa verksamheten utefter elevens behov. Genom att analysera med utgångspunkt i ett salutogent perspektiv kan vi bland annat uppmärksamma hur eleverna i relation till miljön påverkas.

Vidare har vi inkluderat en modell för att finna möjliggörande samt hindrande faktorer i verksamheten, det med den salutogena ansatsen som grund. *Tillgänglighetsmodellen* som verkar som ett analysverktyg används för att synliggöra hur lärarna arbetar för inkludering i fritidshemmets verksamhet. Denna modell belyser relevanta delar i fritidshemmets verksamhet som behöver reflekteras över. Nedan följer en beskrivning av de båda teoretiska ramverken.

2.5.1 Det salutogena perspektivet

I de salutogena perspektivet används begreppet känsla av sammanhang [KASAM] (Antonovsky, 2009). Begreppet i sin tur innefattar komponenterna hanterbarhet, meningsfullhet och begriplighet. Varje komponent bidrar till huruvida vilken grad individen upplever KASAM. Hanterbarheten utgör individens känsla av att situationen är hanterbar utifrån de förmågor och verktyg den besitter, begriplighet är kopplat till förståelsen kring det individen ställs inför. Det kan exempelvis handla om en uppgift eller att förstå regler i en lek. Meningsfullhet berör huruvida individen är motiverad att utföra det som ska göras. Känns något meningsfullt blir också uppgiften mer glädjefylld att utföra. Meningsfullheten höjs i relation till graden av upplevd hanterbarhet och begriplighet. Om en individ upplever låg KASAM är stressnivån för hög och det kan leda till ohälsa på sikt. Befinner sig individen i ett sammanhang som inte bidrar till KASAM, blir miljön svår att vistas i.

2.5.2 Tillgänglighetsmodellen

Vi utgår från *Tillgänglighetsmodellen* (Specialpedagogiska myndighet, 2018) kring arbetet med extra anpassningar för elever i behov av extra stöd. Hur anpassas de olika miljöerna för att individen ska kunna verka och utvecklas på fritidshemmet? Modellen anses bidra till att förenkla arbetet kring tillgängliga lärmiljöer då läraren med hjälp av de olika komponenterna kan analysera och utvärdera verksamheten i förhållande till eleverna och dess olika behov. Hinder i lärmiljön identifieras, för att sedan elimineras på ett eller annat sätt. Enligt Specialpedagogiska myndigheten (2018) består en tillgänglig lärmiljö av fyra stycken delar; *förutsättning för lärande, den sociala miljön, den pedagogiska miljön samt den fysiska miljön.*

2.5.2.1 Förutsättning för lärande

För att elever ska kunna tillägna sig kunskap och lära krävs trygghet. Synen att alla har rätt till att lära behöver också finnas (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Alla elever ska behandlas med respekt och alla elevers bästa är i fokus. Delaktighet är också viktigt för att skapa förutsättning för lärande samt att ingå i en gemenskap där eleven kan påverka och skapa mening. Att skapa goda förutsättningar för lärandet kan kräva stöd från elevhälsan, vilka kan spela en viktig roll för stöd av pedagoger. Alla elever kan kommunicera på något sätt, det gäller bara att hitta rätt sätt att kommunicera. Kommunikation och språk är viktigt för att eleverna ska nå optimal utveckling. Likaså är det viktigt att miljön och uppgifter känns meningsfulla för eleverna. Det är först då den inre motivationen hos eleven kan uppstå.

2.5.2.2 Den sociala miljön

I den sociala miljön ska det finnas möjlighet att kunna delta i det sociala sammanhanget (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). För att kunna delta i det sociala sammanhanget behöver kommunikationen vara begriplig för alla elever. Gemenskapen i gruppen är viktigt att arbeta med för lärare. Vuxenstyrda aktiviteter är bra för att underlätta för de elever som kan ha svårt i det sociala samspelet med andra. De vuxna kan här vara med och stötta eleverna i samspelet med andra så att inte konflikter uppstår. Sammanhanget behöver vara begripligt för eleverna, och därför behövs en reflektion kring hur aktiviteter organiseras. Tydligare instruktioner med bilder kan exempelvis vara fördelaktigt för vissa elever, och viktigt är att alla elever ska få och kunna ingå i samtliga aktiviteter som sker. Det innefattar även utflykter och dessa bör därför planeras i förväg för att de ska bli hanterbara för alla. Att det finns ett gott samarbete med vårdnadshavare har också visat sig vara bra för att kunna ge förutsättning för att eleven ska kunna nå så långt som möjligt i sin utveckling.

2.3.2.3 Den Pedagogiska miljön

Parametrar som ingår i den pedagogiska miljön är pedagogiska strategier, arbetslaget, olika sätt att lära, lärvätyg, IKT i lärandet samt hjälpmedel (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Vilka pedagogiska strategier som utförs och de stödstrukturer som lärarna väljer att plocka in för eleverna bör diskuteras och utvärderas inom arbetslaget. Dialog kring eleverna skapar bästa förutsättningar för att nå de bästa lösningarna. Alla elever lär på olika sätt och det är därför viktigt att lärarna är medvetna om hur de individer som är i behov av extra stöd på bästa sätt lär för att möjliggöra lärandet. Vilka styrkor respektive svagheter har individen? Digitala verktyg kan både förtydliga och ge förutsättningar för att visa sina kunskaper.

2.3.2.4 Den fysiska miljön

Den fysiska miljön omfattar både inne- och utemiljön (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). I inomhusmiljön ingår den auditiva- samt visuella miljön. Luftmiljön är också av

betydelse. För mycket ljud eller visuella intryck kan orsaka problem för eleverna. Behöver vi plocka bort, ändra visuella intryck eller sänka ljudnivån är frågor som kan beröras för att skapa bättre fysisk miljö för eleverna. Analys kring möblering och om den är åldersadekvat behöver beröras. Likaså att innemiljön har olika typer av användningsområden är viktigt och är möblerad därefter. Det ska finnas utrymme för aktivitet och lek, rekreation och att kunna interagera med andra.



Bild 1 Tillgänglighetsmodellen

Sammanfattningsvis ska lyftas att alla dessa komponenter och delar i en tillgänglig lärmiljö samspelar som bild nr 1 visar. De är inte oberoende av varandra och spelar in i arbetet för att underlätta för eleverna. Alla delar behöver reflekteras och arbetas kring för att lärmiljön ska bli tillgänglig för alla i så hög utsträckning som möjligt.

3 Metod

3.1 Metodval

Med utgångspunkt i att vi ville nå upplevelser och förhållningssätt hos lärare samt analysera resultatet utifrån rådande perspektiv inom ämnet, valde vi en kvalitativ design (Ahrne & Svensson, 2019). I kvalitativa studier tillåts studenten att få en tydligare förståelse till varför något är som det är just i den kontext som undersökts. Detta då de under intervjuer eller observation kan komma närmare det fenomen som studerats. Genom de ställda frågorna kring ämnet kunde vi således få vetskap om hur respondenterna tänker och uppfattar det vi ämnade undersöka. Den subjektiva upplevelsen står i centrum i intervjuer, till skillnad från i den kvantitativa metoden där det snarare kan produceras generaliserbara resultat utifrån sammanställning av siffror från en mängd svar, såsom från enkäter. Något som i detta examensarbete inte var relevant. Det empiriska materialet i uppsatsen består därmed av inhämtad information från respondenternas utsagor under intervjuerna.

3.2 Intervjuer

Ett gott klimat under intervjun är bra för att kunna ställa de frågor som krävs för att få svar på sina frågeställningar och för att missuppfattningar inte ska ske (Ahrne & Svensson, 2015). Miljön som intervjun sker i anses också ha betydelse för utgången av intervjun. Att vara i en känd miljö där samtalet kan verka ostört är att föredra. Interaktionen mellan människor är också viktig för att skapa ett optimalt samspel under intervjun. Respondenterna satt på sina arbetsplatser eller i sitt hem, vilket kan anses som kända och trygga miljöer. Dock kan situationen i sig, att bli intervjuad, skapa nervositet och osäkerhet. De inledande frågorna under intervjun var därför allmänna och inte av känslig karaktär. Detta för att kunna bygga upp ett förtroende och ett naturligt samtal. Att bygga förtroende och relation under intervju har visat sig vara fördelaktigt för att kunna ställa frågor även på djupet. Då vi var kända för respondenterna sedan innan, kan det bidragit till att samspelet under intervjun kan ha gått bättre. Det kan också ha bidragit till att respondenten känt sig mer bekväm i situationen. En risk med intervjuer är att det respondenten uttalar sig om misstolkas eller att innebörden av begrepp skiljer sig åt mellan den som intervjuar och blir intervjuad. I och med en god relation till respondenterna tror vi att det fanns utrymme för att våga ställa frågan om de inte förstätt, vilket kan ha minskat risken för misstolkning. Att inte möta människor öga mot öga utan istället möta dem genom en skärm, tror vi kan påverka samspelet mellan människor. Det kan vara svårare att reflektera över kroppsspråk och den kemi som ofta uppstår i mötet med människor uteblir. Vi ansåg dock att det utifrån förutsättningar samt i relation till syfte och frågeställningar inte fanns någon alternativ väg att gå för att få ett empiriskt material som på bästa sätt kunde möta det vi ämnade undersöka.

Strukturen på intervjuer kan se olika ut och du kan följa en strikt ram utan möjlighet att ställa följdfrågor eller låta respondenten mer styra innehållet utifrån vissa förbestämda frågor (Ahrne & Svensson, 2019). Övervägandena kring vilket struktur vi skulle använda bygger på intentionen att nå mest relevant emperi. Då vi ansåg att respondenten skulle få möjlighet att tala friare kring ämnet och inte skulle vara fast i en mall, ansåg vi att det var bättre att intervjuguiden var semistrukturerad. På detta sätt trodde vi att empirin på ett bättre sätt skulle kunna ge oss svar på våra frågor. Intervjuguiden vi skapat var dock relativt omfattande (se bilaga 1) för att frågorna skulle vara så täckande kring våra problemformuleringar som möjligt. En annan anledning till att vi inte enbart ville ha fasta frågor utan möjlighet till följdfrågor, var för att en allt för fast ram kan bidra till att respondenterna blir passiva enligt

Repstad & Nilsson (2007). Ytterligare motivering till att semistrukturerade intervjuer var det bästa alternativet är för att dessa också kan bidra till att den information som lämnas blir av djupare karaktär (Ahrne & Svensson, 2019). Intervjufrågorna strukturerades upp efter olika teman; kunskap/erfarenhet, lärmiljö och anpassningar. Detta gjordes för att det skulle bli lättare att förstå vad respondenterna pratade om och beskrev under analysen, samt underlätta för att hitta mönster i utsagorna.

3.3 Urval

Vår intention var att inkludera fritidshem i studien som faktiskt utför anpassningar i verksamheten, för att få insyn hur andra verksamma gör och lära oss av detta. Med detta i åtanke ställde vi frågan till lärare i närområdet om de ansåg sig ha elever inom NPF-spektrat och om de anpassar verksamheten utifrån deras behov. Att de arbetade aktivt med anpassningar för elever inom NPF-spektrat bygger på att de själva ansåg sig göra detta i kombination med att vi fått den uppfattningen genom samtalen. Det mest optimalt hade varit att besöka skolorna och observerat, för att sedan komma fram till de mest lämpliga skolorna och lärarna. Tidsmässigt var detta dock inte möjligt. Efter att ha gjort inventeringen av vilka skolor i närområdet som arbetar med extra anpassningar för elever i behov av extra stöd, resulterade det i att vi ställde frågan till sex stycken lärare i fritidshem om de ville delta i studien. Detta kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval (Trost, 2010). Att det sker ett strategiskt urval är fördelaktigt, då urvalet kan möta studiens syfte. Då vår intention var att inkludera fritidshem med många elever inskrivna var detta också en faktor som spelade in i vilka fritidshem som valdes. Det fanns dock inte någon generell riktlinje kring vad som anses vara en "stor grupp". Vår egen arbetsdefinition här är att minst tre klasser skulle inkluderas i den berörda fritidshemsavdelning. De sex fritidshem som involverades i studien hade mellan 50-80 stycken inskrivna elever. De sex lärare som ingick i studien arbetar på fem olika skolor. Den personal som intervjuats är utbildad lärare i fritidshem. En lärare är verksam i Göteborgs stad, medan övriga är verksamma i Kungsbacka kommun. Några lärare var nyutbildade, medan andra hade 30 års erfarenhet. Att det fanns en spridning i antal år i yrket såg vi som positivt, då empirin kunnat bidra till en variation utifrån antalet arbetade år som utbildad. Flera av respondenterna var bekanta, då vi mött dem i olika sammanhang, såsom verksamhetsförslag utbildning samt tidigare studier.

3.4 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes skickades ett informationsbrev ut (se bilaga 2), där vi informerade om studiens syfte, konfidentialitet, frivillighet samt att de deltagande kunde få tillgång till slutresultat (Vetenskapsrådet, 2017). Innan intervjuerna genomfördes testade vi intervjuguiden på en kollega. Testintervjun ger en indikation på om frågorna behöver spetsas ytterligare för nå ämnet på djupet (Repstad & Nilsson, 2007) och säkerställa att frågorna bidrog till att vi fick svar på det vi ämnade undersöka. Utförs inte någon sådan kan det leda till att du utfört en rad intervjuer som inte bidrar till att empirin blir mättad samt att mängden data blir ohanterbar.

I och med rådande omständigheter kring Covid-19 ville fem av sex göra sina intervjuer digitalt och dessa utfördes via mötesplattformen Teams. En länk skickades till respondenten via mail och intervjun spelades in med hjälp av mobiltelefon, det vill säga ett tekniskt hjälpmedel (Rennstam & Wästerfors, 2019). Den sjätte intervjun utfördes på respondentens arbetsplats. Denne ville inte bli inspelad, vilket resulterade i att det endast togs anteckningar från själva intervjun. Trost (2010) beskriver att inspelningar kan kännas obehagliga för vissa

och att dagens metod med mobiltelefoner bidragit till att respondenterna snabbare glömmet ljudupptagningen då mobiltelefoner är ett så vardagligt inslag, vilket ses som positivt. Han framhäver också att om en respondent inte vill bli inspelad ska detta respekteras.

Anteckningarna efter den icke inspelade intervjun renskrevs direkt efter intervjun, vilket bidragit till att informationen som fanns färskt i minnet också dokumenterades. I och med att frågorna var semistrukturerade fanns utrymme för att ställa följdfrågor, såsom "Kan du ge exempel" samt "varför tror du att det är så?" som gjort att vi fått svar på våra frågeställningar. Trost (2010) lyfter ett dilemma med att intervjun ibland fortsätter efter avstängd inspelning och att det kan vara ett tecken på en misslyckad intervju. För att minska risken för att värdefull information inte skulle bli bandad ställde vi innan avslutad intervju frågan om det fanns något som hen ville tillägga eller korrigera något som tidigare sagts.

Alla intervjuer som spelades in avidentifieras och kodades genom att benämna dem som intervju 1 till intervju 6. Vi utförde tre intervjuer var, och den andra studenten var inte närvarande vid intervjun. Detta kan ses som en brist, då den andre med fördel hade kunnat sitta med och antecknat under intervjuens gång. Transkribering av intervjuer är en tidskrävande process (Trost, 2010), men något som vi såg som nödvändigt i och med att vi inte båda var närvarande vid intervjuerna. Trost (2010) menar också att man behöver få distans från intervjun innan den huvudsakliga analysen börjar, vilket också beskriver vikten av att ha det som sagts väl dokumenteras. Då vi dessutom transkriberat samtliga intervjuer i nära anslutning till intervjutillfället tror vi att viktiga detaljer inte har försumrats.

Intervjuerna tog mellan 20-90 minuter. Hur många intervjuer som krävs för att få det material som behövs beror på hur väl du formulerade frågorna (Trost, 2010). Det beskrivs som att det är bättre att ha ett fåtal intervjuer som faktiskt bidrar med den information du vill ha, än en större mängd intervjuer som i mindre utsträckning besvarar det du vill ta reda på. Blir det för stort och omfattande material kan det blir svårt att hantera. Efter att ha utfört sex intervjuer upplevde vi att vi fått in tillräckligt empiriskt material för uppsatsens ändamål. Tabellen nedan sammanfattar och förtydligar hur det empiriska materialet tillhandahållits och visar respondenternas formella utbildning samt längd på intervju, vilket kan vara intressant att ha kännedom om vid resultanalysernas framskrivning.

Fritidshem	Intervju	Formell utbildning	Längd på intervju
Fritidshem 1	Respondent 1	30 år	45 min
Fritidshem 2	Respondent 2	1 år	30 min
Fritidshem 3	Respondent 3	6 år	20 min
Fritidshem 4	Respondent 4	30 år	90 min
Fritidshem 5	Respondent 5	5 år	40 min
Fritidshem 5	Respondent 6	5 år	40 min

Tabell 1. Sammanfattande tabell över empiri

3.5 Analysmetod

Vid starten av detta examensarbete hade vi viss kunskap om vad som är viktigt för att skapa goda förutsättningar för att elever inom NPF-spektrat ska kunna utvecklas och verka inom ramen för fritidshemmet. De teorier (fakta) kring exempelvis lärmiljöer, relationella perspektivet, det salutogena perspektivet samt tidigare forskning har genom analysens gång legat till grund för tolkningar. Teorierna har hjälpt oss att få syn på vad respondenterna menade genom det som förklarats och belysts. Med centrala begrepp inom teorierna har vi då kunnat förstå och tolka vad respondenterna menat och därmed kunnat plocka ut viktiga aspekter för vår analys. Med dessa "analytiska glasögon" gavs vi möjlighet att få syn på sådant vi kanske annars inte hade uppmärksammat eller ens förstått vad det i sammanhanget betytt. Det går därmed att utläsa att vi har en deduktiv ansats i det analytiskt angreppssättet (Bryman, 2018). Då vår intervjuguide också följer vissa teman utifrån dessa teorier, har det varit möjligt att se mönster utifrån de svar respondenterna har gett.

Trost (2010) diskuterar huruvida en eventuell testintervju kan inkluderas i materialet eller inte. Han menar att allt tillgängligt material som finns ska tas tillvara på och vi valde därmed att inkludera även vår testintervju i analysfasen. Då flera intressanta utsagor kommit fram i intervjun, ville vi inte utesluta detta material. Denna transkriberades i ett senare skede jämfört med huvudsakliga intervjuerna, då vi inledningsvis inte hade som avsikt att inkludera denna. Vi anpassade dock intervjuerna något efter denna testintervju. Intervjun benämns som intervju 7 i resultatanalysen.

I analysarbetet valdes en tematisk analysmetod (Rennstam & Wästerfors, 2019). Detta sätt att analysera, har hjälpt oss att hålla oss avgränsade och fokuserade till det som kunnat ses som viktigt. I vår analys försökte vi därmed finna teman i det empiriska materialet. Den tematiska analysen är starkt kopplad till den kvalitativa forskningen och ses som en fundamental metod för att analysera data med. De transkriberade intervjuerna lästes var för sig och samtliga transkriberingar lästes av oss båda. På detta sätt kunde vi bekanta oss med allt material, något som Rennstam & Wästerfors (2015) menar är viktigt för att senare kunna hitta i materialet. Dels då teman ska struktureras upp, samt vid framskrivning av resultatet.

Det som upplevdes intressant markerades med olika färger, med en notering eller reflektion kring vad det handlade om, en så kallad kodning. Rennstam & Wästerfors (2015) beskriver första kodningen som *initial* där man på ett öppet och nyfiskt sätt ska ta sig an materialet. En sortering av materialet påbörjades här (Rennstam & Wästerfors, 2019). Det blev således många markeringar i texterna som vi ansåg intressanta. Materialet lästes sedan ytterligare två gånger och ytterligare kodning av materialet uppstod, det vill säga en mer *fokuserad* kodning (Rennstam & Wästerfors, 2015). Därefter jämfördes de olika markeringarna i de olika transkriberingarna. Vad fanns gemensamt och vad stack ut? En diskussion kring vad de olika utsagorna kunde betyda och hade för innebörd resulterade i en reducering av materialet och ledde fram till de val kring vad som skulle framställas. Ur detta växte några övergripande teman fram. Dessa var *organisatoriska faktorer, orsak effekt och verkan i den fysiska lärmiljön, en känsla av otillräcklighet och hindrens effekter i den pedagogiska lärmiljön samt den sociala lärmiljöns betydelse för elever i behov av extra stöd*. Utifrån dessa började resultatet skrivas fram. När vi påbörjat resultatdelen, gick vi sedan tillbaka till kodningarna för att läsa igenom dem ytterligare gånger. Detta för att i större utsträckning kunna tolka det som sagt och för att kunna skriva fram en djupare analys och argumentering.

3.6 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2017) presenterar etiska principer som ska efterföljas vid studier. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa har uppfyllts i studien då vi informerat om studien skriftligt genom ett informationsbrev samt muntligt vid datainsamlings tillfället. Vi har tydliggjort frivilligheten i deltagandet och klargjort vad data skulle användas till samt informerat om att alla som intervjuats skulle vara anonyma. Vi klargjorde även att resultatet gick att tillgå om så önskades.

Inom god forskningssed är det också viktigt att se hur studenten under studiens gång gått tillväga och att man som läsare kan förstå resonemang som skrivs fram (Vetenskapsrådet, 2017). Genom att redovisa val kring metod, urval, genomförande samt analys och motiverat och diskuterat de val vi gjort, följer vi denna sed. Vi har arbetat strukturerat och noggrant kring vårt empiriska material och öppet redogjort för det resultat vi kommit fram till.

4 Resultatanalys

I detta avsnitt lyfts analysen av våra resultat, vilket kommer att presenteras utifrån temat *analys av organisatoriska faktorer; orsak, effekt och verkan i den fysiska lärmiljön; en känsla av otillräcklighet och hindrens effekter i den pedagogiska lärmiljön; samt den sociala lärmiljöns betydelse för elever i behov av extra stöd*. Inledningsvis följer en beskrivning av elevgrupperna samt en sammanfattande analys av våra fynd. Därefter kan resultat och analys läsas i sin helhet.

Vi benämner intervjupersonerna som respondenter och lärare. Vi benämner också alla berörda elever som elever inom NPF-spektrum eller elever i behov av extra stöd, oavsett om de är diagnostiserade eller inte.

På ett fritidshem har tre av fem lärare formell utbildning, på resterande fem fritidshem finns endast en formellt utbildad lärare. De elevgrupper som beskrivs av respondenterna i studien omfattas av 50-80 elever i årskurs F-3. Utifrån intervjuerna uppskattar vi att det finns mellan 10-14 elever i varje grupp som är i behov av extra stöd på ett eller annat sätt. Samtliga respondenter beskriver att stämningen i grupperna överlag är god, där det finns en förståelse för andras behov och ett tillåtande och stöttande förhållningssätt i grupperna. Olika faktorer bidrar dock till att grupperna i flera situationer upplevs som röriga.

Vi vill tydliggöra att begreppen meningsfullhet, begriplighet samt hanterbarhet är återkommande i analysen och benämns inte alltid i samband med KASAM eller det salutogena perspektivet. Dock står dessa i relation till perspektivet och legat till grund för analysen. Likaså gäller det Tillgänglighetsmodellen, där vi lyfter olika lärmiljöer, som utgår från detta analysverktyg.

4.1 Sammanfattande analys

De generella beskrivningarna som görs av studiens lärare om barn inom NPF-spektrat stämmer överens med Riksförbundet Attentions (2021) fakta om karakteristiska drag hos barn inom spektrat. Lärarna beskriver att de faktorer som kan påverka i vilken utsträckning anpassningar är möjliga för elever i behov av extra stöd, i en stor elevgrupp, är den formella kunskapen i arbetslaget, verksamhetens struktur och antalet elever i behov av extra stöd. Vi antar att bristen på utbildade lärare inom fritidshemmet försvårar det målstyrda arbetet på fritidshemmet, likaså för få personal i relation till barnantal samt gemensamma lokaler. Trots hinder i de organisatoriska förutsättningarna ser vi att lärarna i fritidshem ändå skapar anpassningar både i den sociala-, fysiska- och pedagogiska miljön för att skapa så goda förutsättningar för elever inom NPF-spektrat som möjligt. Det går dock att diskutera om dessa anpassningen är tillräckliga och i den utsträckning lärarna egentligen hade önskat. Att inte kunna utföra de anpassningar som lärarna uppmärksammat, skapar en känsla av otillräcklighet hos vissa respondenter. Samtliga lärare stöter på liknande hinder som försvårar arbetsprocessen, såsom lokaler, hinder i personalstyrkan eller gruppstorlek. Vid jämförelse av anpassningar finns det likheter i vilka anpassningar som utförs, trots olika verksamheter och personalstyrka. Lärarna lyfter en brist på formell kunskap, trots det arbetar de någorlunda likt

kring elever inom NPF- spektrat. Kanske kan det bero på handledningen från EHT³ eller är det lärarnas praktiska erfarenhet som lett fram till vad som fungerar bra?

4.2 Analys av organisatoriska faktorer

Stödet från EHT varierar på respondenternas arbetsplatser. Tre av sex arbetsplatser har stående EHT-möten för fritidshemmet under terminen med handledning från specialpedagog. De andra respondenterna upplever att specialpedagogerna finns tillgängliga om de upplever att de behöver stöttning, men att de själva behöver söka upp dem. Följande citat belyser detta:

“/.../vi på fritids har inga stående möten med EHT, vi får komma till dem om vi upptäcker något vi behöver hjälp med. De brukar vara snabba på att boka in ett möte då eller komma ut och observera själva” Intervju 3“

Inför mottagande av nya elever upplever respondenterna att de oftast får informationen de behöver kring de elever de får. Informationen som kan vara behjälplig för att eleven ska uppleva övergången till ny verksamhet som hanterbar, överlämnas vanligtvis från klasslärare eller specialpedagog. Lärarna uttrycker att de ibland inte får någon information vid överlämning och de får själva upptäcka att eleven får svårt att hantera sin vistelse på fritidshemmet, då det blir svårt att förstå sitt sammanhang. Risken med utebliven information gällande elevens behov kan leda till att KASAM, och då framförallt hanterbarheten och begripligheten, minskar hos eleven. Mellan raderna går det att utläsa att det är brist i kommunikation det rör sig om och att lärarna i fritidshem inte alltid är inbjudna till att delta vid överlämning när lärarna sinsemellan får den information de behöver, dock menar en respondent att vårdnadshavare inte heller alltid vill kommunicera sitt barns behov i hopp om att skolan ska fungera bättre än tidigare. Vid dessa tillfällen då vårdnadshavare inte vill kommunicera sitt barns behov, kan det dels bero på att denne har antagit ett relationellt perspektiv där de ser att miljön vid tidigare tillfälle orsakat bekymmer för sitt barn, men där pedagogerna möjligtvis inte i full utsträckning lyckats möta behoven. Dock gör vårdnadshavaren då en björntjänst, genom att inte tro att elevens behov kommer visa sig även i den nya miljön, som då kommer behöva anpassas. Möjligtvis kan det också bero på att vårdnadshavaren inte vill se sitt barn som normbrytande. Att lärare i fritidshem kan få stöttning av elevhälsoteamet samt ha tillgång till information kring sina elever, verkar vara en viktig faktor för att kunna hantera de utmaningar lärarna ställs inför.

“/.../I vissa fall får vi ingen information från vårdnadshavare alls i skolstart, men det är ju att vissa föräldrar vill att de ska få börja som ett blankt blad typ.” Intervju 1

Vi ser att detta kan orsaka problem både för lärare och enskild elev då utebliven informationen som krävs för att stötta eleverna bidrar till att insatser för att möta elevens behov inte blir tillgodosedda inledningsvis. Processen för att nå målet till en lämplig anpassning blir längre. Hade kunskap kring eleven blivit överlämnad hade den kunnat få en mer rättvis start. I relation till det salutogena perspektivet är det bekymmersamt då en individ befinner sig i en miljö som inte är stöttande, med tanke på vad det kan ha för hälsoeffekter.

³ EHT är en förkortning av elevhälsoteam. Dessa ska verka för att eleverna har och får god hälsa. Detta team består vanligtvis av speciallärare samt specialpedagoger, skolpsykolog och eller kurator samt skolsjuksköterska.

På frågan om läraren upplevde ifall de har de förutsättningar de behöver för att kunna stötta sina elever framkom det att ramfaktorer som gruppstorlek och antal personal sågs av en respondent som ett stort hinder. Respondent 1 svarade följande:

“Nä det kan jag ju inte om det är för stora barngrupper, min kapacitet minskar ju genom att ju fler barn jag har i barngruppen desto svårare är det ju att stötta alla barn med npf /.../ vi har haft många med särskilda behov, och vi kände varje dag att vi räcker inte till. Vi kände att det blev barnmisshandel... barnen gör så gott de kan, men kan inte mer, så vi har haft så många ledsna barn. Vi höll ju på att bryta ihjäl oss för att stötta dem, men vi nådde ju ändå inte målet och då fick vi stötning med en person till, när det var som mest barn. Då blev det ju bättre, för då kunde någon hjälpa de barnen som behövde mer hjälp. Jag tycker att barnen far illa om man är för många barn och för lite personal.” Intervju 1

Av citatet kan vi tolka att respondenten med stor sannolikhet har intagit ett relationellt perspektiv, där läraren beskriver att det är den som bär ansvaret för att verksamheten ska ändras för att möta behoven. Det skapar en ohållbar arbetsmiljö utifrån förutsättningarna som läraren upplever, vilket i sin tur tycks påverka lärarens känsla av hanterbarhet.

Genom det empiriska materialet har vi utifrån vår frågeställning om hindrande faktorer kunnat synliggöra att organisatoriska faktorer är en stor del i om studiens lärare kan utföra sitt uppdrag i att möta elever i behov av extra stöd eller inte. Berört avsnitt kring organisation samt kommande avsnitt kring fysisk lärmiljö belyser viktiga brister inom skolans värld, som lärarna har svårt att påverka. Men som till stor del avgör huruvida de kan utföra sitt arbete och få en hanterbar situation. Som citaten ovan beskriver förekommer det situationer som båda visar brister i verksamhet och lärarens arbetsmiljön, som båda kan leda till brister i KASAM för eleven såväl som läraren.

4.3 Orsak, effekt och verkan i den fysiska lärmiljön

På sättet respondenterna beskrev relationer och situationer i arbetslagen kan vi i vårt resultat se en hierarki inom skolans väggar, där lärare har företrädesrätt till de gemensamma lokalerna. Vi kunde se detta samband mellan samtliga respondenter i hur de beskrev situationer där den fysiska miljön behövde justeras och hur diskussioner kunde te sig. I första hand ska lokalerna passa skolans aktiviteter och i andra hand kan lärare i fritidshem komma med önskemål om hur de vill utforma lokalerna efter sin verksamhet.

“/.../vi har inte rätt att göra förändringar i lokalerna utan att fråga lärarna och de är ju inte alltid så positiva till det vi vill ändra. De vill ju till exempel kunna använda grupprummen till undervisning och då tycker de att det måste vara möblerat så skolarbete funkar. Lärarna har alltid sista orden när det kommer till möblering” Intervju 2

Denna hierarki tror vi kan bero på grundskolans status, då vi har skolplikt i Sverige. Denna verksamhet kan således ses som viktigare då fritidshemmet verksamhet bygger på omsorgsbehov och inte är obligatorisk. För att lärarna i fritidshem ska få större handlingsutrymme, krävs att denna verksamhet ses som lika viktigt av grundskollärare.

Samtliga lärare vi intervjuade arbetar på ett fritidshem som delar lokaler med skolan. Alla respondenter lyfter att detta är problematiskt och att det är för få rum för antalet elever som går på fritidshemmen. En respondent beskriver att det fysiskt blir för trångt och att det mest är anpassat för skolundervisning, vilket bidrar till att leken inte kan få samma utrymme då

exempelvis stolar och bord är i vägen. Eleverna upplevs också bli störda av andra i sina aktiviteter då de har svårt att hitta utrymmen för sig själva. Lärarna beskriver att de vill anpassa lokalerna för att ge leken större utrymme men de upplever att de snarare behöver anpassa undervisningen efter lokalerna. Många förändringar i den fysiska miljön ska också godkännas av ledningen. Få ändringar godkänns, då det vart annat år kommer ett nytt arbetslag till lokalerna, berättar en av respondenterna.

“Det är inga bra lektytor eftersom vi nästan bara har klassrum, där vi har mattor som man får leka på, men i övrigt är det ju liksom skolmiljö. Ja, det lämpar ju sig åt att leka skola i och möjligtvis kontor, men det bjuder ju inte in till annan lek i övrigt. Tänk om man kunnat skapa temarum som verkligen är inbjudande och stimulerar fantasin” Intervju 1

“ Vi får inte sätta upp till exempel hyllor och fasta möbler hur vi vill, eftersom vi bara jobbar i ett hus i två år. Efter det kommer ett nytt arbetslag och då tycker vaktmästaren att det är för jobbigt, eftersom han menar att det för det mesta blir så att han måste ändra massa saker som det nya arbetslaget inte vill ha” Intervju 6

Leken utgör en viktig del av fritidshemmet och den bristande tillgängligheten på yta till lek, kan leda till att lekens utrymme minskar. Det tänker vi i sin tur leder till att fritidshemmets verksamhet begränsas och att den brister i att ge eleverna de förutsättningar som behövs för att lära genom leken. Hinder för att skapa en tillgänglig fysisk lärmiljö beror inte enbart på grundskollärare utan även i fråga om lokalens planlösning och fasta möblemang. Vi tolkar att en effekt av att lärarna upplever av att den fysiska miljön är svår att påverka, vilket i sin tur leder till att det blir svårt att skapa anpassningar efter de behov som visas i den berörda elevgruppen. Att nya arbetslag har andra föreställningar om hur lokalerna ska vara utformade, tolkar vi som att det inte finns någon gemensam syn eller kommunikation kring vad de olika rummen har använts till eller kan användas till på bästa sätt.

Lärarna upplever att den fysiska miljön är svår att anpassa, detta går även i linje med Skolverkets (2016) rapport där specialpedagoger och speciallärare anser att fritidshemmets fysiska miljö är sämre anpassad till elever inom NPF-spektrat kontra andra målgrupper som behöver anpassningar i den fysiska miljön. Med *Tillgänglighetsmodellen* som analysverktyg kan vi belysa att den fysiska miljön ofta är bristfällig vilket i sin tur kan leda till att anpassningen blir verkningslös och att samspelet mellan komponenterna blir svår att uppnå. För elever inom NPF-spektrat är det till exempel viktigt med tydlighet i den fysiska miljön, det vill säga att de ska kunna se rummets ändamål utifrån vad som finns i det (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Något som ovannämnda citat visar på att respondenten också önskat. Utifrån respondenternas beskrivning av den fysiska miljön, förstår vi att detta kan vara svårt att uppnå då lokalerna ska fungera för flera ändamål samtidigt. Det Hippinen Ahlgren (2016) lyfter kring att skapa tillgängliga lärmiljöer och verka som ett didaktiskt verktyg tolkar vi som att lärarna i studien anser som svårt att uppfylla i och med gemensamma lokaler med skolan.

En respondent beskriver en anpassning för att komma till rätta med det fysiska dilemma kring att för många elever är på ett och samma ställe och att de behöver egen yta för att kunna leka. Genom att ta tillvara på den fysiska miljön och skapa småtytor blir det tydligare för

eleverna enligt respondenten. De vet vad och vart de ska leka. Situationen kring leken uppfattar vi då bli mer hanterbar, i och med att eleven får en given plats utan att behöva interagera med andra som inte ingår i leken. Den blir mer meningsfull då eleven får utrymme att faktiskt leka och mer begriplig då kontexten förtydligas för eleven.

“I klassrummen, där har vi mattor som man får leka på. Då kan vi tydliggöra, att du eller ni leker på den mattan och du och du leker på den mattan, och sedan finns det ju vissa smårum att gå till också” Intervju 1

Alla respondenter upplever att en stor elevgrupp är negativt i förhållande till den fysiska miljön. Det handlar bland annat om inomhusmiljön där en stor elevgrupp på en liten yta och få rum att tillgå, bidrar till mycket ljud och intryck för de elever inom NPF. Det bidrar till att en stor elevgrupp i trånga lokaler skapar ett hinder för elever inom NPF-spektrat. Precis som tillgänglighetsmodellen lyfter (Specialpedagogiska myndigheten, 2021) är dessa hinder (visuella och auditiva) något som behöver uppmärksammas av lärarna och utifrån detta skapa lösningar för att göra den fysiska lärmiljön mer tillgänglig. En arbetsplats har med ledningens stöd kommit fram till en lösning för att skapa bättre förutsättningar i den visuella miljön och samtliga delar i verksamhet ska följa dessa. Respondenten beskriver den gemensamma anpassningen på följande sätt:

“ Vi har intryckssanering hos oss...att vi inte har så mycket grejer framme och massor på väggarna, så det kan upplevas kalt hos oss”
Intervju 3

För att komma fram till en gemensam hållning kring den fysiska miljön tycks det vara viktigt att ledningen är med och organiserar och styr arbetet så att hierarkier inom arbetslagen inte skapas. En hierarki som tidigare beskrivits i vår analys.

En lösning som lärarna ser för att förbättra både den auditiva- och visuella miljön är att den stora elevgrupp behöver delas in i mindre grupper och struktureras upp så att eleverna inte är på samma plats i den mån som det går. En lösning som dock inte alltid är möjlig, då de uttrycker att de är för få personal för att kunna verkställa anpassningen i den utsträckningen som de hade önskat. Vi kan urskilja lärarnas känsla av otillräcklighet, då de veta vad som behöver göras, men inte ha de resurserna som krävs för att kunna utföra arbetet.

”/.../det kan lätt bli stökigt runt ett barn, när det är många barn i samma rum, vilket i sig påverkar gruppen. Det är precis som att energier smittas mellan barnen. Är det en som blir arg eller ledsen och fokus läggs på den så blir hela gruppen orolig” Intervju 7

“För att kunna göra så att alla barn inte är på samma plats krävs fler vuxna så vi kan dela upp oss. Skulle vi skicka dem till klassrummen för att leka där i dagsläget skulle det bli stor riska att massa konflikter uppstår. Vi är för långt bort från dem då eftersom lokalerna ser ut som de gör.” Intervju 3

4.4 En känsla av otillräcklighet och hindrens effekter i den pedagogiska lärmiljö

När vi under intervjuerna ställde frågor kring hur lärarna tillägnat sig den kunskap de har kring elever inom NPF-spektrat, lyfte samtliga fram det kollegiala lärandet som huvudsaklig kunskapsinhämtning. De beskriver att diskussioner inom arbetslaget, handledning av specialpedagoger samt speciallärare och tips och idéer från kollegor är av stor betydelse för

att själva utvecklas inom ämnet. Själva mötet med elever i behov av extra stöd och samarbetet elev till lärare för att hitta framgångsfulla lösningar, lyfts också utav två respondenter. De lärare som fått sin legitimation inom de senaste 10 åren lyfter också att de fått viss kunskap från sin utbildning, medan för de respondenter som utbildade sig för över 20 år sedan inte ingick under deras studier. Respondenterna upplever att arbetsgivare sällan ger möjlighet till annan form av kompetenshöjande aktiviteter, exempelvis på studiedagar. Fem av sex respondent menar att de skulle behövas. Det råder således brist på formell kunskapsinhämtning genom utbildning kring elever inom NPF-spektrat hos majoriteten av respondenterna.

“Jag skulle säga att det är från min utbildning och från diskussioner med kollegor och handledning av specialpedagog /.../ Det är ju väldigt sällan, kanske nästan aldrig som vi får utbildning kring NPF eller liknande.” Intervju

4

Utifrån respondenternas svar utläser vi att när det kollegiala lärandet fungerar väl, så tycks kompetensutveckling efterfrågas lika högt av alla respondenter. Problematik kan dock uppstå på de arbetsplatser där lite erfarenhet kring denna målgrupp finns. Att inte ha återkommande kompetensutveckling kan kanske bidra till att det blir en ojämn fördelning av kompetens och likvärdigheten i fritidshemmen bli svårt att uppnå. Eftersom det finns många elever inom NPF-spektrum på fritidshemmen, behöver vi också ha kunskap kring dem. Vart kunskapen kommer ifrån kanske i sig inte har betydelse, men att den finns är viktigt. Vi kan tyda att det är svårt för läraren att inta ett förhållningssätt som möjliggör för elever att inkluderas i verksamheten, när kunskap och kompetensutveckling är bristfällig.

Antalet lärare per grupp varierar mellan tre till sex personal, delvis beroende av ålder på elevgruppen. Alla respondenter lyfter problematiken med oerfaren personal kring elever inom NPF i fritidshemmet. Lite kunskap och erfarenhet är två exempel som lyfts av respondenterna som menar att det leder till att de har svårt att veta hur de ska hantera situationer som uppstår, samt hur de på bästa sätt ska stötta eleverna. Deras förhållningssätt anpassas många gånger inte utefter elevernas behov, vilket kan bidra till att elevens situation försvåras. Okunskapen kan till exempel handla om bristande kunskap i konflikthantering som kan leda till att situation istället förvärras.

“ det var till exempel en ny kollega som igår skulle reda ut en konflikt där eleverna spelade *King* och där de andra eleverna tyckte att eleven med NPF fuskade. Vikarien sa då till eleven att sluta fuska och följa reglerna och gå av spelplanen, vilket gjorde eleven jättearg och den sprang iväg.” Intervju 2

Inför en sådan här konflikt på skolgården krävs en förkunskap i att elever inom NPF-spektrat kan ha svårt att förstå regler och förstå ändringar av dessa, vilket av citatet går att misstänka att personen inte hade. Det i sin tur bidrog till att konflikten eskalerade. Hade denne istället börjat med att ha tagit reda på vad som föranlett problemet och haft en förståelse för att konflikten kan ha uppstått på grund av en oförmåga hade konflikten kunnat lösas genom kommunikation eleverna emellan med stöd av personalen. Okunskap hos läraren kan därmed leda till att elevens upplevda KASAM minskar, medan den i högre utsträckning kan utvecklas i positiv riktning om kunskap kring eleven faktiskt finns.

Utifrån kommande citat tolkar vi det som att oerfaren personal behöver mycket stöttning från erfarna kollegor och handledning i hur de på bästa sätt förhåller sig kring dessa elever. Trots att man som utbildad inte sitter på alla lösningar, ses det som fördelaktigt att ha kollegor som

är utbildade, då det är lättare att gemensamt komma fram till hur man på bästa sätt bemöter och anpassar för eleverna.

“Alltså vi provar och hela tiden utvärderar vi, fungerar det här, nej det gör det inte, hur gör vi istället, så är det en ständig dialog när vi märker att det inte fungerar och så tänker man om och testar på annat sätt för att se om det fungerar. Det gäller ju att ha någon att *bolla* med som vet vad det handlar om eller som varit med om liknande situationer. Det är då vi kan göra de anpassningar som verkligen krävs.” Intervju 1

I relation till pedagogiska och fysiska faktorer, vilka tydliggörs i tillgänglighetsmodellen, går det att förstå att det finns en rad olika hinder i organisation som försvårar arbetet kring att möta och skapa förutsättningar för elever inom NPF-spektrat eller andra elever i behov av extra stöd. Faktiska faktorer som lärarna inte kan bortse ifrån men som de måste förhålla sig till vid både utformning av verksamheten och anpassningar.

Anpassningar - Grupp eller individ i fokus?

Vi kan tyda en komplexitet i begreppet struktur gällande hur verksamheten utformas för enskilda individer och gruppen. Lärarna vill ha en tydlig struktur, samtidigt som elevens frihet och vilja ska implementeras i verksamheten. Detta är dessutom något två respondenter ställer sig olika till. Ett fritt val för en respondent innebär att eleven helt och hållet bestämmer vad den vill ägna sig åt, medan hos en annan respondent är det fria valet begränsat till ett fåtal bestämda aktiviteter som eleven får ägna sig åt en viss tid. Syftet i det senare fallet är troligtvis att skapa en hanterbar verksamhet för enskilda individer och att eleverna inom NPF-spektrat ska känna en trygghet och få tydlighet i vad de kan ägna sig åt. Den fria strukturen med alla val är något som också ses som problematiskt för elever inom NPF (Riksförbunden Attention, 2021). Detta sätt kan således ses som mer individanpassat, då den stora massan troligtvis hade klarat av ett helt fritt val.

“Vi har inte allting fritt. Vi kanske har en bestämd aktivitet utomhus och två inomhus, för att det blir så rörigt för dem om de ska välja helt fritt på allt som finns att göra på fritids /.../ Om man ser till läroplanen så ska vi ju också utmana eleverna till att testa nya saker och träffa nya kompisar och det tänker jag att vi också kan göra genom att *tvinga* in barnen i olika aktiviteter. Får man välja mellan typ tre aktiviteter så har de ju också fått vara med och välja vad de helst vill göra. Då kan man ju se det som att de inte tvingas in i en aktivitet.” Intervju 1

En respondent beskriver en struktur på verksamheten där det fria valet till aktiviteter står i centrum. Vår tolkning är att respondenten, där det fria valet är helt fritt, utgår från att vistelsen på fritidshemmet är elevernas fritid och att lärarna inte ska inkräkta på deras val till att använda denna tid. Utifrån detta tror vi syftet är att skapa en meningsfull fritid och därmed öka de salutogena komponenterna, meningsfullhet, trots att det finns en medvetenhet kring att strukturen kan vara ett bekymmer för vissa elever, där de salutogena komponenterna hanterbarhet och begriplighet istället blir bristfälliga. Denne respondent tycks därför ha ett mer grupporienterat arbetssätt där hen anpassar efter gruppen snarare än för enskilda individer.

“Jag kanske säger emot mig själv med tydlighet och så. Vi har sedan ett par år tillbaka skapat mer frihet och inflytande och tidigare har vi haft inne och utegrupper och nu har vi inte så. Utan alla får välja själva, alla elever får välja om de ska vara inne eller ute och det är ganska svårt för många elever också att ta det beslutet och det gör att vi har ganska högt tryck på elever inne,

speciellt nu när det börjar bli höst. Och här har vi en jätteutmaning med att organisera aktiviteter för att få en bra verksamhet, men vi försöker erbjuda en styrd aktivitet varje dag” Intervju 2

De två olika diskurser som här framträder kan vara motiverad utifrån den elevgrupp man har. Att ett fritt val inte är helt fritt, går att ifrågasätta, samtidigt som det kanske bidrar till att sammanhanget blir mer hanterbart, meningsfullt och begripligt för en elev inom NPF-spektrat. Här skapas ett dilemma, då vissa elever mår bra av sättet att hantera styrda val, medan denna struktur istället begränsar fritiden för andra. Å andra sidan skapar helt fria val också ett dilemma, där ett fåtal individer får svårt att hantera sin situation, medan det ger positiva effekter för den stora massan.

Trots att synen på struktur skiljer sig åt, beskriver fyra av sju respondenter att strukturen är en avgörande faktor för att verksamheten ska ha en stöttande effekt på elever inom NPF-spektrat. För att möta elevernas behov av struktur har lärarna skapat anpassningar på gruppnivå, för att kunna möta enskilda elevers behov. Det handlar bland annat om att strukturen på alla dagar är den samma så att eleverna vet vad som gäller från dag till dag. Två respondenter beskriver att de använder en whiteboardtavla, synlig för samtliga elever, för att med bildstöd visa aktiviteter för dagen. Detta är en gruppanpassning som visat sig underlätta för alla elevers känsla av sammanhang, men som från början framförallt skapades för att underlätta för elever med autism och ADHD. En annan anpassning på gruppnivå som är skapad för enskilda individer är vid övergångar. Ett exempel som kom upp var mellanmålet, där eleverna får en specifik plats att sätta sig på i väntan på att gå till mellanmålet, att de får en bestämd plats i ledet det ska gå i, att den eller de elever som har ett behov av att få gå före gruppen tillåts till det och att övriga gruppen aldrig går före den vuxna. Ytterligare strukturell anpassning i verksamheten som sker på gruppnivå är att skapa aktiviteter som lockar eleverna i svårigheter, då de i de styrda aktiviteterna alltid finns vuxna nära som exempelvis kan stötta dem i de sociala relationerna. Vilka aktiviteter det handlar om är baserat på den befintliga elevgruppens intresse. Vet lärarna att idrott är ett stort intresse hos många blir fritidsgympa troligtvis ett val många elever väljer. För att komma fram till aktiviteter brukar de göra en inventering i gruppen vad de tycker om att göra, men också utifrån observationer som lärarna gör i verksamheten.

“/.../vi har två dagar fritidsgympa...och sedan har vi minecraft...vi försöker organisera vår verksamhet så den passar dem” Intervju 6

Respondenterna menar att de endast gör ett fåtal individuella anpassningar. De individuella anpassningar som de nämner är att eleverna får spela ipad för att varva ner eller får leka i enskilt rum för att få lugn och ro eller att man som lärare finns nära till hands för att kunna stötta i de sociala relationerna. Dock nämner tre av sju respondenter att elever inom NPF-spektrat får extra förberedelser inför aktiviteter och tydligare förklaringar kring aktiviteten. De får även förberedelser vid övergångar samt extra och förtydligande förklaringar av exempelvis regler. Detta är något vi tolkar som individuella anpassningar för att stötta enskild individ.

“/.../man tänker ju en extra vända när det kommer till dem, det kan ju vara inför skogen. Då förklarar vi att vi ska gå dit, vad som ska hända där, sen kommer vi äta mellis och om det blir några avvikelser förklarar vi varför det inte blev som det var tänkt och förklaringen till det. Mer tydlighet och förutsägbarhet för de eleverna.” Intervju 3

Här kan vi också se en tvetydighet i vad som anses vara en individanpassning eller en gruppanpassning. Det som vi tolkar som individanpassningar reflekteras inte som det av vissa lärare, utan då som gruppanpassningar. Här kan vi se vikten av att diskutera och synliggöra vad man gör och för vem.

Fritidshemmets verksamhet är grupporienterad (LGR11, 2020). Enligt respondenterna är det svårt att anpassa efter enskilda elever på grund av det stora elevantalet. Det blir således en balansgång i vilka anpassningar som bör utföras individuellt eller på gruppnivå. Tillvägagångssättet lärarna har som grund för att skapa anpassningar kring eleverna går i linje med hur arbetet på bästa sätt sker enligt *Tillgänglighetsmodellen* (Specialpedagogiska myndigheten, 2018), där de lyfter att det är viktigt att inom arbetslaget diskutera och komma fram till lösningar.

Lärarna beskriver konkreta anpassningar både på individ och gruppnivå som berör elevernas sociala liv, hantering av aktiviteter och förtydligande av verksamheten i stort. Såsom exempelvis finnas nära till hands för att stötta elever i kompisrelationer, förberedelser, intryckssanering samt ha samma struktur alla dagar. De anser att de har hittat anpassningar som bidrar till att eleverna får en mer begriplig och hanterbar situation, vilket i sin tur bidrar till att elevernas fritid blir meningsfull. Förutsättningarna för god KASAM kan därmed öka. Alla anpassningar som utförs på fritidshemmet tolkar vi också som ett sätt att skapa möjlighet till inkludering och delaktighet. Genom att arbeta med elevgruppen blir detta ett sätt att skapa gemenskap och möjliggöra deltagande i aktiviteter för alla (Norrström, 2016).

4.5 Den sociala lärmiljöns betydelse för elever i behov av extra stöd

Respondenterna har en samstämmig beskrivning av vilka beteenden som yttrar sig hos eleverna då de befinner sig i svårigheter. De beskrivs ha svårigheter i att reglera känslor och att de kan ha bristande impuls kontroll, svårigheter att läsa av sociala koder och förstå sammanhang, vilka stämmer överens med samtliga diagnoser inom NPF-spektrat. Flertalet lyfter också att det är svårt att beskriva en elev inom NPF-spektra då alla är olika individer och verksamheten på olika sätt försvårar för dem på fritids. Man kan prata om generella drag men som varierar och där allt inte stämmer in på alla.

På frågor som berörde hur elevernas sociala relationer ser ut samt vilka svårigheter eleverna ställs inför på fritidshemmet framkom det att det sociala samspelet med andra anses vara problematiskt för de elever inom NPF-spektrat eller i behov av extra stöd. Detta visar sig exempelvis genom att de blir arga på sina kompisar i leken för att de upplever att de gör "fel", alltså inte gör så de kommit överens om från start. De kan också ha svårt att veta när det är dags att sluta, dvs läsa av när kompisarna inte vill mer. Det är framför allt i den fria leken som problem uppstår. De upplevs ha endast ett fåtal nära relationer där samspelet fungerar.

"De sociala relationerna upplever jag ganska begränsade. De har inte så brett kontaktnät och det har väl att göra med att de många gånger bränner sina relationer ju äldre de blir. Ofta har de en eller två nära kompisar.." Intervju 2

"./../till exempel kan ju en lek ändras jättesnabbt...är det en rollek kan ju personerna bytas ut och ändra karaktär och det kan vara svårt att hänga med på. Där behöver det ju egentligen vara övertydligt för ett barn inom NPF-spektrat ska förstå, annars så gör man ju antingen själv fel eller så gör kompisarna det." Intervju 6

En lärare beskriver en liknande situation som respondenten ovan men använder termer som kan ses vara funktionsnormativ.

“ett *vanligt* barn ser ju när kompisarna är arga eller att de kanske inte vill mer. Det skulle jag säga att NPF-eleverna inte gör på samma sätt. De drar ju ofta situationer lite för långt och ibland tills det smäller. De vet liksom inte när de ska sluta riktigt. Det är ju när kompisarna verkligen säger jag vill inte mer eller stopp, lägg av, som NPF-eleven förstår att det är dags att sluta. Och då vet den kanske inte heller vad den ska sluta med, eftersom de leker.
“Intervju 4

Att en respondent beskriver vissa elever inom termen som *vanligt* barn kan förstärka rådande funktionsnormer och strukturer kring vad som anses normalt och avvikande i sammanhanget. Detta bör uppmärksammas, eftersom individer ibland uttrycker sig utan att tänka på att ordval och språkbruket av hur en elev beskrivs har betydelse. Det kan också i sitt sammanhang betyda att läraren inte har tillräcklig kunskap och förståelse för sina elever. Jakobsson & Nilsson (2020) skriver att vara normkritiskt ger bättre förutsättningar för elever inom NPF-spektra, då de har en förståelse för individen och dess behov av anpassningar. Att kategorisera elever behöver inte utgöra ett problem i sig, utan snarare hur läraren sedan förhåller sig och använder sig av den. Bidrar kategoriseringen till att läraren utvärderar sin verksamhet för att underlätta för eleven är kategoriseringen av godo och den kan rentav vara nödvändig för att eleven får det stöd och hjälp den har rätt till. Används kategoriseringen istället för att förstärka synen på funktionsnormen som ett problem, skapar det istället stora bekymmer för eleven. Kategoriseringen stjälpes vid detta tillfälle, mer än hjälper. Vilket synsätt som antas av läraren blir således avgörande för utfallet av kategoriseringen.

Misslyckanden i att göra kompisar arga, inte förstå regler och göra fel samt orsaka missförstånd beskrivs av en respondent som en bidragande orsak till att elever inom NPF-spektrat kan få dålig självkänsla och skapa självförakt. Respondenterna har i tidigare avsnitt beskrivit att kunskap kring beteenden inom spektrat är positivt, då vi tolkar att det förhoppningsvis kan leda till förståelse till varför incidenter uppstår kring eleverna och att man med den vetskapen kan nå lösningar för att underlätta för eleven.

“De är väldigt medvetna om vad som händer och sker och vad de har gjort, och så får de väldigt dåligt samvete när deras affekt har lagt sig och då kan de också trycka ner sig själva..” Intervju 2

“Jag upplever också att de ofta blir missuppfattade och att de inte har intentionen att skapa bekymmer, utan att de bara blir så. Och det tycker jag är viktigt att ha med sig, att försöka förstå vad det var som gjorde att personen reagerade eller handlade som den gjorde. Det var inte av ondo, utan en effekt av något annat.” Intervju 4

“Man kan inte koderna i leken och man kanske inte vågar ge sig in i leken för man tror sig inte kunna. Eller så är det att man inte förstår och så retas man eller stör för att man inte förstår.” Intervju 1

Barns sociala relationer är viktiga för dem då det bidrar till deras sociala utveckling och är en grund för att kunna verka i det sociala livet i framtiden (Thornberg, 2003). Haney (2011) lyfter vikten av att delta i fritidshemmets verksamhet för elever i behov av extra stöd, då elevernas sociala färdigheter med jämnåriga kan utvecklas. Eftersom Haney (2011), precis som lärarna i studien, menar att dessa elever ofta har ett mindre socialt nätverk, kan detta sammanhang vara extra viktigt för dem att delta i.

En respondent har beskrivit att en stor elevgrupp kan vara både för- och nackdelar vid kompisrelationer för barn inom NPF-spektra. Elever inom NPF-spektra har beskrivits av våra respondenter som att de kan ha svårt att hitta kompisar. Respondenterna ser då en fördel med en stor elevgrupp eftersom eleverna har större chans att träffa någon likasinnad. Detta blir dock något tvetydigt då de samtidigt lyfter att en stor elevgrupp blir svårt att hantera, då det är alldeles för många att skapa en relation med. Eleverna möter för många personer under sin vistelse på fritids och det kan vara svårt för en elev inom NPF-spektrat, då det upplevs som att de har svårare att skapa goda relationer. En respondent beskriver också att det sociala samspelet blir svårt för de elever inom NPF vid förflyttningarna, som till exempel att gå från fritidshemmets lokal till mellanmålet i matsalen. Återigen tolkar vi det som att för många elever på samma yta bidrar till problem för dessa elever. En kombination av att hantera många intryck samtidigt som det sociala samspelet med allt vad det innebär (läsa av tonlägen, ansiktsuttryck och andra sociala regler) kan bli ohanterbart för vissa.

“Det blir inte lika utpekande för dem i en stor elevgrupp, man blir mer anonym och den stämpeln man kanske har i klassrummet blir inte lika påtaglig. Det finns ju dessa barn i alla grupper och när de sedan kommer till oss på fritids, så är det som att de hittar varandra” Intervju 7

“Det är mycket dagsform om de klarar av att vara på fritids med alla människor. Vi personal är speciellt kopplad till en klass, så vi känner vissa barn bättre än andra och vi är ju så många så det är dessutom svårt att hinna lära känna alla barn bra. Jag upplever att det framför allt blir sårbart med NPF-eleverna, eftersom man behöver jobba lite mer med dem för att de ska känna tillit och att de också ska känna att de kan be om hjälp om det skulle vara så” Intervju 5

Precis som Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams (2015) skriver att elever i behov av extra stöd mår bättre av att vistas i mindre grupper, tycks lärarnas åsikt, i vår studie, gå i samma linje. Lärarna, precis som forskningen visar (Pramling Samuelsson, Sheridan & Williams 2015), upplever att det är svårt att hantera sitt uppdrag och fullfölja det. Dock tolkas det som att lärarna i studien gör sitt yttersta för att anpassa för elever i behov av extra stöd. De anpassningar som görs för att underlätta för eleverna i de sociala relationerna är att en lärare finns nära till hands och kan stötta eleverna i leken eller vid förflyttningar. En respondent lyfte att det är viktigt att eleven får sitt utrymme och inte känner sig övervakad. Vi tolkar det som att läraren menar att de behöver få pröva sina färdigheter och hitta redskap för att hantera de situationer de ställs inför. För att kunna hantera sin situation och uppleva hög grad av KASAM behöver en individ besitta något som i det salutogena perspektivet benämns som coping strategier (Antonovsky, 2009). Det är verktyg som gör att individen kan hantera eller bemästra det den ställs inför. Vi kan här belysa att lärarna i förhållande till detta är måna om att eleven får möjlighet att utveckla sina coping strategier, vilket kan leda till i högre grad upplevd KASAM. Den enda lösningen är inte att en vuxen finns där som stöd utan det kan snarare bidra till att eleven inte utvecklas. För att kunna rusta elever för framtiden måste den också själv lära sig att hantera vissa situationer, även om det innebär att den misslyckas ibland.

“/.../i mitt hus försöker vi att inte punktmarkera, för vi tycker inte att de växer utav det. Skulle vi göra så att alla konflikter försvinner blir det ju någon slags bommulsvärld, som inget barn har.” Intervju 1

“/.../de som har en till en resurs har inte fått träna på egna strategier...de möts inte av konsekvenser för att en vuxen står mellan eleven och situationen. Det

blir lätt så att man själv går in för tidigt i konflikter, för att det inte ska bli för stort” Intervju 5

Andra respondenter lyfter vikten av att finnas nära, men menar precis som tidigare respondent att det är viktigt att inte vara för nära i alla lägen. Här kan vi se en viss skillnad i huruvida de anser att man behöver vara nära eller ge dem utrymme, då de fanns andra som menade att läraren behöver vara nära för att själv kunna förstå vad som händer för att kunna stötta och hjälpa till i de situationer som krävs. Vi tänker här att de utgår från sin berörda elevgrupp, där olika elever har olika behov av nära stöttning och där det vid vissa tillfällen inte överhuvudtaget går att lämna eleven ur sikte, då det kan resultera i för stort misslyckande och möjligtvis bidra till att andra elever kommer till skada. Citatet nedan visar på hur respondent 1 i alla sociala situationer tänker kring hur hen kan stötta eleven:

“...att man hjälper dem genom att ha dem i närheten av sig för att kunna förklara för dem eller behålla lugnet hos dem...vara ett hjälp-jag helt enkelt. Blir en situation för ohanterbar, kan ju det resultera i att vissa elever faktiskt slår när den hamnar i affekt” Intervju 1

Då extra resurser läggs på elever i behov av extra stöd, kan det leda till att övriga elever minster den stöttning de har behov utav. De är barn och alla är i behov av mer eller mindre stöttning. Lärare har svårt att tillgodose elevernas behov, vilket kan skapa en känsla av otillräcklighet hos lärarna. Eleverna i sin tur får svårt att hantera sin situation i den stora gruppen med alla intryck och relationer och med den fria strukturen som kommer med vistelsen på fritidshemmet. Detta lyfts även som en konsekvens för eleverna enligt *Allmänna råden för fritidshemmet* (Skolverket, 2014). Verksamhetens begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet kan i då i detta sammanhang komma i kläm både för lärare och elever.

Två lärare beskriver att det är en lång väg att nå målet i kring förståelse och respekt i gruppen, samtidigt som övriga lyfter att de allra flesta elever har ett tolerant och fint förhållningssätt gentemot eleverna inom NPF-spektrat. En respondent beskriver att elever runt omkring en elev inom NPF-spektrat kan få stå ut med en hel del. Allt från glåpord och slag till att leken eller legobyggen förstörs. Det beskrivs som att eleverna ibland blir irriterade på deras oförmågor, men att de överlag är väldigt toleranta. Ytterligare en respondent beskriver vikten av att jobba med gruppen i sin helhet. Att man behöver ge kompisarna verktyg för att kunna hantera sin kompis inom NPF. Det kan handla om att de får lära sig att bli tydligare i att säga stopp eller förklara vad som händer i leken.

“...men i stort tycker jag att barn runt omkring har fantastiskt fint förhållningssätt mot barn med NPF. De är hjälpsamma, förlåtande och tillåtande. Trots att de så klart blir trötta på dem ibland” Intervju 1

“vi håller koll på *publiken*...möt eleverna runt omkring som ska möta denna elev” Intervju 5

Vidare ser vi utifrån respondenternas beskrivning att det kan vara fördelaktigt att arbeta med värdegrund och bemötande bland samtliga elever för att den sociala miljön ska blir hanterbar för elever inom NPF-spektrat. Det handlar då om att skapa förståelsen kring dessa elever samt förståelse för att de behöver vara tydliga i sin kommunikation för att förtydliga sina intentioner.

5 Resultatdiskussion

Syftet var att undersöka hur lärare i fritidshem anpassar verksamheten för elever inom NPF – spektrat samt elever i behov av extra stöd, i förhållande till de utmaningar som finns på fritidshemmet. I detta avsnitt kommer vi därför att diskutera de olika faktorer som möjliggör respektive hindrar möjligheten att anpassa för elever i behov av extra stöd i fritidsverksamheten genom att besvara våra frågeställningar. Vi berör delar som struktur samt fysisk-, social-, pedagogisk lärmiljö. Vi diskuterar även faktorer som bidrar till inkludering och delaktighet för eleverna. Avslutningsvis diskuterar vi vilka ansatser vi menar är fördelaktigt att inta vid arbetet kring elever i behov av extra stöd.

5.1 Synliga hinder respektive möjliggörande faktorer

Vi kan se en rad olika hindrande respektive möjliggörande faktorer som uppkommer i fritidshemmets arbetet med elever i behov av extra stöd. Majoriteten av våra fynd är de hindrande faktorerna som till största del syns i den organisatoriska ledningen. Dessa fynd har visats sig vara svåra att påverka för lärarna i fritidshem, vilket bidrar till att deras arbete med anpassningar försvåras. Hos vissa lärare bidrar det till en känsla av otillräcklighet, då deras uppdrag blir svårt att fullfölja. En fundering som uppkommer i samband med detta, är om fritidshemmet verkligen är för alla barn, då det inte är möjligt att anpassa efter allas behov.

5.1.1 Hinder

Kunskapen som lärarna faktiskt har kring hur de ska anpassa för sina elever kan bli svår att genomföra med tanke på hindren i lokaler, personalstyrka samt gruppstorlek. Personalstyrkan uppmärksammas också av respondenterna som en möjliggörande faktor i verksamheten. Sarno Owens & Fabiano (2011) belyser också denna problematik, kring att praktisera den kunskap som lärarna fått ta del av, i verksamheten. Vi tänker att såväl handledning av EHT som formell kunskap i ämnet kan vara svårt att praktisera, med tanke på ovan nämnda hinder. Eftersom det står i Skollagen (SFS 2010:800, kap 1 §4) samt de andra styrdokument (LGR11, 2020) att vi ska anpassa för samtliga elever så att de får en hanterbar situation, bär därför samtliga huvudmän ett tungt ansvar för att möjliggöra så att deras personal kan utföra det uppdrag som de givits. Som nämnts i rapporten kring att huvudmän och specialpedagoger ser många hindrande faktorer för elever inom NPF-spektrat (Skolverket, 2016) kan man förstå att det finns många bidragande orsaker till att situation är som den är. Huvudmännen ser bristerna, vill eliminera dem, men troligtvis påverkas det av till exempel ekonomi, prioritering av skolan samt brist på formellt utbildade lärare i fritidshem. Ett hinder som uppkom kring arbete med elever i behov av extra stöd var bristfällig information kring elevens behov. Det rörde sig bland annat om brist på kommunikation mellan lärare, specialpedagoger samt vårdnadshavare vid överlämningar. Bristfällig information kring eleven vid överlämningar kan bidra till att viktig information som kan utgöra grunden för bra anpassningar uteblir. Det bidrar till att lärarna i fritidshem i mindre utsträckning kan anpassa miljön inför att en ny elev kommer. Enligt Tillgänglighetsmodellen (2018) är kunskap kring sina elever viktigt för att kunna möta dess behov. Att upptäckten av att en elev är i behov av extra stöd kommer ifrån att eleven vid flertalet tillfällen har fått misslyckas, kan vi inte se som positivt överhuvudtaget. Bland annat på grund av att elevens känsla av misslyckande, i det långa loppet kan leda till psykisk ohälsa. Kommunikation vid överlämningar hade kunnat vara ett förebyggande arbete för att individen hade fått möjlighet att känna KASAM tidigare.

5.1.2 Möjliggörande faktorer

Möjliggörande faktorer kring arbetet med elever i behov av extra stöd anses vara erfarna kollegor, tillräckligt många kollegor samt stöttning från EHT. Det kollegiala lärandet har lyfts som en viktig del vid skapandet av anpassningar. Utbyte av kunskap och erfarenhet samt utvärdering av anpassningar är viktigt för att den pedagogiska miljön ska bli så tillgänglig som möjlig (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Med erfarna kollegor i arbetslaget samt utebliven stöttning från erfarna kollegor kan arbetet riskera att inte fortlöpa i rätt riktning. Dessa faktorer är viktigt att ta tillvara på trots de hindren som finns. Det är lätt att bara se hinder trots att det finns möjliggörande faktorer som kan bidra till en mer hanterbar situation för elever inom NPF. En förutsättning för att kunna skapa diskussion kring sina elever är att tillfälle till detta ges. Lärare i fritidshem behöver därför ha gemensamma planeringar, vilket av erfarenhet inte är en självklarhet på alla arbetsplatser.

5.2 Arbetssätt och anpassningar

De arbetssätt och anpassningar som möjliggör inkludering i fritidshemmets verksamhet för elever inom NPF och elever i behov av extra stöd har genom studiens resultat framförallt visat sig vara struktur i verksamhet samt tydlighet i aktiviteter. Genom att anpassa i den fysiska, pedagogiska samt den sociala lärmiljön tycks lärarna möjliggöra inkludering av alla elever i verksamheten.

5.2.1 Arbetssätt

Forskning har visat på att den fria strukturen på fritidshemmet kan skapa ett problem för elever inom NPF-spektrat (Skolverket, 2016). Detta försöker lärarna i studien motverka genom att skapa struktur i så stor utsträckning som möjligt. Dock är synen på struktur olika då den utgår från antingen fokus på gruppen eller individen, vilket ger olika förutsättningar för elever i behov av extra stöd. Både grupp och individ behöver tas hänsyn till, vilket i sig är ett dilemma, då ingen lösning är helt optimal för alla elever. Det som skapar trygghet och möjlighet till inkludering för vissa kan skapa begränsningar för andra. Vi kan se att i den verksamhet som de har ett individfokus kan det bli lättare för en elev inom NPF att känna sig inkluderad, eftersom miljön blir mer tillgänglig för eleven. Att ha ett grupporienterat förhållningssätt behöver dock inte vara ett bekymmer om lärarna reflekterar och skapar tillgängliga lärmiljöer för gruppen. Som nämns i bakgrunden beskrivs också att ett fåtal individuella anpassningar behöver göras om lärmiljön är god och om lärarna i högre utsträckning arbetar med anpassningar för gruppen i sin helhet (Asp-Onsjö, 2017). Dock är frågan om de generella anpassningarna för gruppen som beskrivits av lärarna i studien är tillräckliga eller om lärarna i högre utsträckning hade behövt individanpassa. Tufvesson & Tufvesson (2009) lyfter dock att elever inom NPF-spektrat har olika behov och att miljön behöver anpassas individuellt, vilket talar emot grupporienterade anpassningar.

5.2.1 Inkludering

Det har också visat sig i resultatanalysen att det är viktigt att anpassa i den sociala miljön för att eleven ska känna delaktighet och vara inkluderad i verksamheten. Det rör sig framförallt då om stöttning i de sociala relationerna, men att det bör finnas en balansgång mellan att utmana dem i att hantera de situationer de ställs inför eller att läraren finns där som ett hjälp-jag.

Vi tänker att det också handlar om att ha ett kontinuerligt arbete i värdegrund för att bidra till alla elevers förståelse och respekt för andras behov. Att detta finns i verksamheten är en

förutsättning för lärande enligt Tillgänglighetsmodellen (Specialpedagogiska myndigheten, 2018) då det skapar möjlighet för exempelvis delaktighet och trygghet i gruppen.

Värdegrunden är en viktig komponent i den sociala miljön och olika förmågor ska ses som en tillgång och alla ska få definieras positivt. En samsyn kring detta behöver finnas på alla arbetsplatser. Något vi tror inte är självklart med tanke på att det finns olika specialpedagogiska synsätt att anta, samt olika erfarenhet kring dessa elever.

Det är därmed otroligt viktigt att stötta dem, så att de kan utveckla goda relationer och sin sociala kompetens. Det är beklämmande när miljön orsakar psykisk ohälsa för ett barn och det strider mot Barnkonventionens (Unicef, 2018) artikel om barns rätt till hälsa. Psykisk ohälsa kopplat till detta är något skolan i högsta grad ansvarar för att motverka och aktivt bör arbeta med för att motverka. Gemenskap är viktigt för alla, dels för att känna sig inkluderad men också för att mycket av lärandet sker i möte med andra (Thornberg, 2013). Eleven får då chans att få nya erfarenheter och tillägna sig nya perspektiv.

Något som respondenterna ser som en möjlighet till att skapa inkludering är mindre elevgrupper. Det skulle bidra till att de i större utsträckning kunde tillgodose elevernas behov, då ett färre elevantal hade bidragit till en mer hållbar situation för dem och eleverna. Lärarna hade då kunnat vara närmare i fler situationer än i dagsläget. Vi upplever att de brottas med känslan av att inte kunna ge alla elever den uppmärksamhet som de har rätt till.

Utifrån att det inte finns några riktlinjer på fritidshemmet kring gruppstorlek (Skolverket 2014) ser man här vilken problematik det kan bidra med. För verksamhetens och elevernas bästa så hade det varit fördelaktigt om lärarna medverkade vid skapandet av grupper för att kunna optimera lärandet för eleverna och i förväg kunna se vilka eventuella anpassningar som behöver utföras utifrån behov i gruppen. Genom diskussion och kartläggning av elever i förväg, kan det bidra till bättre och mer hållbar gruppammansättning.

Likvärdigheten mellan fritidshem i studien skiljer sig åt beroende på förmågan att kunna anpassa efter sina elever och ta vara på de möjliggörande faktorer som finns. Forskning visar också att det är viktigt för barn inom NPF-spektrat att få ingå i sociala sammanhang där de får möjlighet att öva sina förmågor i det sociala samspelet med jämnåriga (Haney, 2011).

5.3 Perspektiv och förhållningssätt för inkludering och delaktighet

De perspektiv som kan möjliggöra för läraren att inta ett förhållningssätt som bidrar till att denna grupp elever i behov av extra stöd känner sig inkluderade och delaktiga i verksamheten kan vara att lärarna lägger fokus på styrkor och förmågor som faktiskt finns istället för brister hos eleverna. Det skulle förbättra hela situationen för eleven då synen på dem blir mer positiv. Något som även Tillgänglighetsmodellen belyser (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Det går även att koppla till det relationella perspektivet, där lärarna bär ansvaret för att eleverna ska lyckas. Fördelaktigt är också om lärarna är kritiska till normer som bidrar till uteslutningar av individer eller grupper av elever. Det hänger delvis ihop med att få definieras positivt, men också att normalitetsbegreppet är vidgat. Det skapar bättre förutsättningar då det som anses som avvikande minimeras. Att eleverna ska ingå i en så kallad erkännande miljö, där ett normkritiskt perspektiv antas, menas också vara viktigt för elevernas möjlighet till delaktighet och inkludering (Specialpedagogiska myndigheten, 2018). Intas ett normkritiskt perspektiv bidrar det till att normer granskas, vilket ses som främjande för den sociala miljön.

Att kategorisera barnen som vanlig kontra avvikande, kan kanske också bidra till att det kategoriska perspektivet i högre grad antas. Detta för att man i det perspektivet i stor utsträckning lutar sig tillbaka på diagnoser och ser eleverna som en individ med svårigheter. Ett förhållningssätt som vi menar bidra till hinder för eleverna, då ansvaret i att ändra sitt beteende läggs på eleven och inte lärarna. Hur ska eleverna kunna ändra sig om de inte har förmågan att klara det? I det relationella perspektivet beskrivs elever som i svårigheter. Det menar vi är mer fördelaktigt för elevens situation i sin helhet då det är bristen i kontexten som är problemet, inte eleven. Dock kan det kategoriska perspektivet bidra till en ökad förståelse av elevernas behov och på sätt kan det skapa bättre förutsättningar. Det bör poängteras att lärarna då fortsatt behöver se att ansvaret i att förbättra situation på fritidshemmet för eleven ligger hos dem och inte eleven själv.

Att ha ett analysverktyg där alla fritidshemmets miljöer inkluderas, känns som en stor hjälp i arbetet kring elever inom NPF-spektra. Respondenterna talar inte i termer om pedagogisk-fysisk och social-lärmiljö, men inkluderar faktorer från dessa. Kanske hade det varit fördel om arbetsplatsen mer aktivt arbetade med analysverktyg, där lärarna också får konkreta begrepp och faktorer som behöver ses över. Tillgänglighetsmodellen (2018) är en analysmodell som hade kunnat inkluderas.

5.3.1 Konsekvenser av de synliggjorda bristerna inom fritidshemmen

En konsekvens av att lärarna i fritidshem inte kan anpassa verksamheten i tillräcklig utsträckning för sina elever är att fritidshemmet blir en arena som inte är till för alla. Detta går emot såväl Skollag som läroplan (SFS 2010:800; LGR11, 2020) Det i sin tur leder till att lärare i fritidshem inte heller kan utföra det uppdrag de är ålagda. Det skapar frågor som rör huruvida styrdokumentet bara är teoretiska dokument som inte går att praktisera, men som innefattar en adekvat syn på vem som ska få möjlighet att lära och utvecklas. Ytterligare en konsekvens är att uppdraget inte kan fullbordas om det inte blir möjligt att kunna praktisera det som står i läroplanen. Då de olika ramfaktorerna såsom lokaler, gruppstorlek och brist på utbildad eller erfaren personal blir ett allt för stort hinder. Det leder till att kvaliteten på utbildningen i fritidshemmet försvagas, vilket i sin tur kan leda till att alla elever inte får den utbildningen de har rätt till.

5.4 Metoddiskussion

Det hade varit en fördel att komplettera med observationer i studien. Detta var dock inte möjligt då vi inte fick komma till arbetsplatserna på grund av covid-19 restriktioner. Med observationer hade vi kunnat jämföra våra upptäckter med det lärarna beskrivit under intervjuerna, samt kunnat få syn på sådant som lärarna själva inte reflekterat över. Detta hade kunnat skapa en djupare förståelsen samt skapat en ytterligare dimension i resultatet. Validiteten hade möjligtvis då också blivit högre. Validiteten, om det som avses att mätas faktiskt blir mätt, är något som kan diskuteras både i kvalitativa- som kvantitativa studier (Trost, 2010). Det handlar om att mätinstrumentet, i detta fall intervjufrågorna, faktiskt berör det som vi vill ta reda på. Då vi med hjälp av svaren från våra intervjuer med intervjuguiden som stöd, kunnat besvara vårt syfte samt frågeställningar tyder det på att validiteten i uppsatsen dock är god.

En uppfattning en individ har vid ett tillfälle, kan i ett annat skede ha ändrat sig i och med exempelvis nya erfarenheter. Det en respondent menar vid ett intervjutillfälle, kan således ha ändrat sig i ett senare skede. Det som mäts blir därmed inte konstant. Med reliabiliteten menas

tillförlitligheten i studien och att en mätning ska vara densamma oavsett om den sker nu eller om till exempel ett år (Trost, 2010). Reliabiliteten är framför allt kopplat till kvantitativa studier och det är inte en garanti att reliabiliteten i en kvalitativ studie blir hög, vilket efterfrågas i en kvantitativ metod. Att få ett standardiserat resultat finns inte heller som intention vid en kvalitativ studie, då uppfattningen om en företeelse är det som eftersöks. I vår studie blir det således svårt att uttala sig om huruvida reliabiliteten är hög eller låg, då det inte finns några garantier för att respondenten svara på samma sätt om frågorna skulle ställas idag. Dock stärks trovärdigheten i undersökningen något då vi kan relatera till tidigare forskning.

5.5 Vidare forskning

Utifrån studien och tidigare erfarenheter ser vi ett behov av att lärare inom fritidshem får rätt förutsättningar för att möta elever i behov av extra stöd. Lärarna är medvetna om hindren i verksamheten som de också ofta har svårt att påverka. De gör trots allt sitt bästa utifrån de förutsättningar som ges. En diskussion kring om fritidshemmet är för alla elever, borde uppmärksammas. Studier inom skolan borde också inkludera elevernas perspektiv, då deras upplevelser är minst lika viktiga i sammanhanget. Vidare hade det därför varit intressant att undersöka ämnet utifrån elever inom NPFs perspektiv. Det vill säga till exempel hur de upplever sin vistelse samt anpassningar som görs på fritidshemmet. Vi ser också ett behov i utbildning för jämnåriga som möter klasskamrater inom NPF-spektrat, så de får en förståelse och respekt för det som utgör deras svårigheter. Vidare forskning hade dels kunnat vara "Vilken kunskap har mina klasskamrater kring min diagnos?" samt "Vilka strategier och verktyg har de för att kunna verka och hantera sin kompisar i behov av extra stöd?".

6 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2019). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Antonovsky, A. (2009). *Hälsans mysterium*. Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2017). Specialpedagogik-arbete med elever i svårigheter. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. *Lärande, skola, bildning- grundbok för lärare*. Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Garcia-Villamizar, D. A., & Dattilo, J. (2010). Effects of a leisure programme on quality of life and stress of individuals with ASD. *Journal of intellectual disability research* vol.54. 611-619. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/j.1365-2788.2010.01289.x>
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll- En problematisering av verksamheten vid ›afterschool-programs› och fritidshem. *Pedagogisk forskning i sverige, (1) s 22-44*.
- Haney, M. R. (2012). After School Care for Children on the Autism Spectrum. *Journal of Child and Family Studies Vol. 21, Iss. 3, 466-473*.
<https://www.proquest.com/docview/1023528967?pq-origsite=primo&accountid=11162>
- Hellberg, K. (2017). Ett specialpedagogiskt perspektiv och fritidshemmets vardagliga praktik. I M. Rohlin (red.). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Gleerup.
- Hippinen Ahlgren, A. (2016). Miljön som didaktiskt verktyg. I A. S. Pihlgren (red.) *Fritidshemmets didaktik*. Studentlitteratur.
- Hjärnfonden (2017). *Nu behövs en storsatsning på elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Hämtad 2021-08-31
<https://www.hjarnfonden.se/2017/06/nu-behovs-en-storsatsning-pa-elever-med-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar/>
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2020). *Specialpedagogik och funktionsvariationer- att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Natur & Kultur.
- Koch, E. (2014) Stödet försvinner på eftermiddagen. *Specialpedagogik, volym (6)*.
<https://specialpedagogik.se/stodet-forsvinner-pa-eftermiddagen/>
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare- Vetenskapliga skrifter (2)*, s. 51-68.
- Larsson, Å. (2018, 15 april). *NPF pedagogen: Bra inkludering utgår från elevens behov*. Hämtat 2021-04-13 från
<https://skolvarlden.se/artiklar/npf-pedagogen-bra-inkludering-utgar-fran-elevens-behov>
- Lundbäck, B., & Fälth, L. (2019) Leisure-time activities including children with special needs: a research overview. *International Journal for Research on Extended Education, 7(1)*, s. 20-35
<https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/34253>
- Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2020*. (2020). Skolverket.
- Norrström, A. (2016). Vilken skola vill vi ha?. I T. Barow (red.). *Mångfald och differentiering-inkludering i praktisk tillämpning*. Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Nordisk barnehageforskning, vol. 9(7)*, 1-14.
<https://journals.oslomet.no/index.php/nbf/article/view/1012/1173>
- Psykologförbundet (2017). Tema-ADHD Kaos. *Psykologtidningen (2)*, 14-19.
<https://www.psykologforbundet.se/globalassets/psykologtidningen/aktuellt->

- pdf/2017-2-adhd-blocket.pdf
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2019). Att analysera kvalitativt material. I G.Ahrne & P. *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie : Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Repstad, P., & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans-kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Riksförbundet Attention (2015). *Skolguiden- Vad har elever med NPF rätt till?* Hämtad 2021-10-15
https://attention.se/wp-content/uploads/2021/02/skola_skrift_skolguiden.pdf
- Sarno Owens, J., & Fabiano A. G. (2011). School Mental Health Programming for Youth with ADHD: Addressing Needs Across the Academic Career. *School Mental Health* (3), 111-116.
<https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/content/pdf/10.1007/s12310-011-9061-x.pdf>
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2014). *Allmänna råden för fritidshemmet*. Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2021). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Hämtad 2021-09-02 från
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2020). *Statistik över elever och personal i fritidshemmet läsåret 2019/20*. Hämtad 2020-08-21 från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2020-04-21-statistik-over-elever-och-personal-i-fritidshemmet-lasaret-2019-20>
- SOU (2020:34). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Elanders Sverige AB.
- Specialpedagogiska myndigheten (2020, 13 oktober). *Adhd och autism - förmågor och förutsättningar för lärande*. Hämtad 2021-04-23 från
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/adhd-och-autism---formagor-och-forutsattningar-for-larande/>
- Specialpedagogiska myndigheten (2021, 24 augusti). *Vad är neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF)?* Hämtad 2021-09-15 från
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>
- Specialpedagogiska myndigheten (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildningshandledning. Förskola, skola, fritidshem*. Leanders Grafiska AB.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan : Socialpsykologi för lärare* (2. uppl. ed.). Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- Tufvesson, C., & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined

concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment. Vol. 24, No. 1, 47-66.*

Unesco (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca*. Svenska Unescorådet.

Unicef (2018). *Barnkonventionen*. Hämtad 2021-10-18 från
file:///C:/Users/jospet2/Downloads/Slutversion_UNICEF-BK-booklet_2018.pdf

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf%20\(80%20s.\)](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf%20(80%20s.))

Bilagor 1 Intervjuguide

- Kan du berätta om dig själv och din bakgrund, vart du jobbar, hur länge du varit där, vart du arbetat innan, utbildning?
- Kan du berätta om ditt fritidshem? Kan du beskriva elevgruppen och arbetslaget? Hur många elever och lärare, hur är barngruppen, sammanhållning, stämning, åldrar, osv...
Hur många elever är inom NPF-spektrat?
Finns det elever som inte har diagnos, men som du ser är i behov av extra stöd?

Kunskap och erfarenhet

- Vilka erfarenheter har du av att arbeta med barn/elever som är inom NPF spektra och/eller barn utan diagnos, men med liknande behov?
- Vad anser du ofta är utmärkande för elever inom NPF spektrat?
Kan du ge exempel på det?
- Hur får du veta/i vilket skede får du veta om elevens behov?
- Tycker du det finns kunskap om att arbeta med dessa barn i ert arbetslag? På vilket sätt? Kan du ge exempel?
- Hur har du/ni fått denna kunskap? Vilka möjligheter har du att vidareutveckla din kunskap? Vad utvecklas du mest utav, som du ser det?

Lär miljöer

- Vad skulle du beskriva att en tillgänglig lärmiljö är?
- Vilka faktorer skulle du säga ingå i en tillgänglig lärmiljö?
- Vilka situationer i verksamheten upplever du skapar störst problem för elever inom NPF eller liknande svårigheter? Ge exempel
- *Finns det något i den fysiska miljön som skapar problem för dem?*
- Kan du ge exempel på anpassningar gör ni i den fysiska-, sociala- och pedagogiska miljön?
- *Finns det andra faktorer du anser skapar problem för dem?*
- Har ni behövt ändra lärmiljön utefter en särskild elevs behov, isåfall hur?
- Hur ser de sociala relationerna ut för eleverna inom NPF-spektrat eller de som är i liknande svårigheter? Kan du ge exempel
- På vilket sätt stöttar ni eleverna i det sociala samspelet?
- Vilka svårigheter ställs de inför i det sociala samspelet på fritidshemmet?
- Hur förhåller sig de övriga elever till eleverna i behov av stöd?

Anpassningar

- Skulle du säga att ni bemöter elever inom Npf-spektrat annorlunda kontra de andra eleverna? *Om ja, hur skiljer det sig åt.....Om, nej. Kan du beskriva hur ert förhållningssätt är?*
- Vad i verksamheten utvärderar ni då ni ska utforma extra anpassningar? Hur kommer ni fram till vad som ska förändras och varför?
- Kan du konkret beskriva olika arbetssätt som fungerar bra för elever inom NPF-spektrat eller barn som befinner sig i liknande svårigheter?
- *Kan du ge exempel där du varit med och arbetat så? Kan du utveckla det? Kan du ge fler exempel om barn du arbetat med?*
- Anser du själv att du har de resurser (kunskap, organisatoriskt etc) som krävs för att kunna skapa de bästa förutsättningarna för dessa elever på fritidshemmet?
Om ja, beskriv.....
Om nej, Vad hade behövts förändras
- Hur organiserar ni verksamheten när ni har ett stort elevantal?
- Upplever du att stora elevgrupper på något sätt försvårar för elever inom NPF?
- Ge exempel
- Ser du några fördelar med stora elevgrupper för elever i behov av extra stöd?
- I vilken utsträckning, skulle du säga, att det är möjligt att ge dem den stöttning de behöver i stora elevgrupper?
- Anser du att de anpassningar ni gör i verksamheten bidrar till att era elever får en hanterbar, meningsfull och begriplig tillvaro på fritidshemmet? Motivera
- Finns det någonting mer som är viktigt att ta upp i sammanhanget?

Bilaga 2 Informationsbrev

Informationsbrev gällande examensarbete kring elever inom NPF-spektrat och fritidshemmet

Vi heter Josefin Petrusson och Charlotte Kullberg och studerar till Grundlärare i fritidshem med inriktning Idrott och hälsa på Göteborgs Universitet. Vi skriver för närvarande vårt examensarbete.

Syftet är att undersöka hur lärare i fritidshem anpassar verksamheten för elever inom NPF – spektrat. Detta i förhållande till de utmaningar som finns på fritidshemmet i stort, såsom stora elevgrupper, integrering av alla elever, brist på kunskap hos lärare samt otillgängliga lärmiljöer. Vi ämnar även få svar på hur lärare anpassar verksamheten även för de elever som inte diagnostiserats, men som de ser är i behov av extra stöd. Examensarbetet undersöker de avgöranden och övervägningar lärare ställs inför i arbetet med de anpassningar som krävs för att inkludera alla elever samt vilka teoretiska aspekter och förhållningssätt som visas i praktiken.

Studien är kvalitativ och kommer att bestå utav 6 st intervjuer samt observation av verksamheten. Intervjuerna kommer att ta ca 30 minuter och den kommer att spelas in. Materialet från intervjun kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att intervjuerna avidentifieras och det kommer inte heller framgå vilken skola som intervjuerna skett på. I första hand sker intervjun vid ett personligt möte, men är detta inte möjligt kommer vi överens om annat sätt. Medverkandet i studien är frivillig och du kan avbryta deltagandet när som helst under studiens gång, utan att ange orsak. Vill du ta del av resultatet efter avslutad studie går det givetvis bra.

Tveka inte att höra av dig om du har någon fråga!

Väl mött

Charlotte Kullberg (charlotte.kullberg@kungsbacka.se)

Josefin Petrusson (josefin.petrusson@kungsbacka.se)