



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# *”Det blir inte bättre, det blir bara mer”*

- Specialpedagogik i fritidshemmet





Namn Mikael Dela Victoria och Olivia Alexandersson  
Program Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LRXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT/18  
Handledare: Jennie Sivenbring  
Examinator: Björn Haglund  
Kod: VT18-2920-008-LRXA1G

---

Nyckelord: Fritidshem, specialpedagogik, elever i svårigheter, diagnoser, kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv, gruppstorlekar,

## Abstract

I vår studie har vi valt att fokusera på de elever som anses vara i svårigheter i fritidshemmet. Det är ett område där forskningen är begränsad och vårt syfte var således att bidra med specialpedagogisk kunskap till det fritidspedagogiska fältet. För att skapa förståelse för hur pedagoger ser på och arbetar med elever i svårigheter har en kvalitativ metod tillämpats i form av semistrukturerade intervjuer. De semistrukturerade intervjuerna tillåter såväl öppna frågor som följdfrågor. Det skapade förutsättningarna för oss att komma närmare den förståelse vi sökte. Den producerade empirin består av transkriberingar från intervjuer med elva pedagoger från fem olika skolor.

Studiens empiri har bearbetats utifrån en tematisk analys och med hjälp av vår socialkonstruktivistiska utgångspunkt. Pedagogernas syn- och arbetsätt har analyserats utifrån en specialpedagogisk dikotomi där uttrycken förstås som antingen relationella eller kategoriska.

De identifierade temana; *bristande självkontroll, diagnosfokus, omgivande miljö och förutsättningar, undvikande pedagogik, struktur i verksamheten, relationsbygge* samt *mindre sammanhang* visar att arbetet med elever i svårigheter i fritidshemmet till stora delar utgörs av kompensatoriska insatser. Bland pedagogerna finns en förståelse över att det pedagogiska sammanhanget skapar både hinder och möjligheter för arbetet med elever i svårigheter men på grund av stora barngrupper och bristande förutsättningar är de förebyggande insatserna begränsade.

## **Förord**

Vi vill tacka pedagogerna som ställde upp på intervjuerna, det blev många intressanta och givande samtal. Vi vill även passa på att tacka Jennie Sivenbring som har varit vår handledare under denna studie. För all stöttning men även för alla tips och råd. Tack alla!

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	4
<b>2 Bakgrund/Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1 Bakgrund.....	4
2.2 Tidigare forskning .....	5
2.2.1 Forskning inom det fritidspedagogiska fältet .....	5
2.2.2 Syftet bakom specialpedagogiken.....	5
2.2.3 Det specialpedagogiska kunskapsfältet .....	6
2.2.4 Den relationella inriktningen.....	7
2.2.5 Den kategoriska inriktningen.....	8
2.2.6 Specialpedagogik och fritidshemmet.....	8
2.3 Sammanfattning .....	9
<b>3 Teori och begrepp</b> .....	<b>9</b>
3.1 Det kategoriska och relationella perspektivet.....	10
3.2 Normalitet och avvikelse, inkludering samt identitet .....	10
<b>4 Metod</b> .....	<b>11</b>
4.1 Val av metod.....	12
4.2 Semistrukturerade intervjuer .....	12
4.3 Urval .....	13
4.4 Informanterna .....	13
4.5 Genomförande .....	14
4.6 Analysmetod av empiri.....	14
4.6.1 Bearbetning av material .....	15
4.7 Metoddiskussion .....	15
4.8 Giltighet och tillförlitlighet.....	16
4.9 Etiska överväganden .....	18
<b>5 Analys och resultat</b> .....	<b>18</b>
5.1 Talet om elever i svårigheter .....	18
5.1.1 Bristande självkontroll .....	19

5.1.2	Diagnos fokus .....	19
5.1.3	Omgivande miljö och förutsättningar .....	20
5.2	Arbetsätt .....	22
5.2.1	Struktur i verksamheten .....	22
5.2.2	Mindre sammanhang .....	23
5.2.3	Undvikande pedagogik .....	23
5.2.4	Relationsbygge .....	24
<b>6</b>	<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>24</b>
6.1	Fritidshemmet där sociala svårigheter aktualiseras .....	24
6.2	Kategoriska och relationella inslag i arbetet med elever i svårigheter .....	25
6.3	Ett reflekterat förhållningssätt framför ett uteslutande kategoriskt eller relationellt förhållningssätt .....	26
6.4	Bristande förutsättningar för ett relationellt inriktat arbetsätt .....	27
6.5	Pedagogiska implikationer.....	28
6.6	Vidare forskning .....	29
6.7	Slutkommentar.....	29
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>30</b>
<b>8</b>	<b>Bilaga.....</b>	<b>34</b>

# 1 Inledning

Följande är ett examensarbete utfört av två lärarstudenter med inriktning mot fritidshem. Vi har valt att rikta in oss på de elever som anses vara i svårigheter i fritidshemmet och har studerat hur lärare resonerar kring och arbetar med dessa elever. Typen av svårigheter varierar och kan gestalta sig på olika sätt i fritidshemmet. För oss aktualiseras svårigheterna när eleverna inte kan tillgodogöra sig undervisningen och delaktiggöras i verksamheten. Denna problematik upptäcktes under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Fritidshemmets styrkor och betydelse som komplement till skolan och förskolan har under de senaste åren lyfts fram inte minst genom att fritidshemmet blivit tilldelad ett eget kapitel i läroplanen. Social utveckling samt relations- och identitetsskapande nämns när verksamheten på våra fritidshem skall definieras (Skolverket, 2017, s. 24). Fritidshemmets plats i det postmoderna samhällets skolväsende bör fortsatt premieras men något som inte nämns i det fritidspedagogiska forskningsfältet är elever i svårigheter. Hur skall dessa elever kunna ta del av fritidshemmets positiva miljö om de inte ges förutsättningar? Vi behöver kunskap kring hur vi skapar förutsättningar för alla elever att delta och utvecklas i fritidshemmet.

Specialpedagogikens syfte är att genom olika typer av insatser på olika nivåer göra det samlade skolväsendets utbildning tillgänglig för alla. Specialpedagogisk kunskap finns etablerad inom ramen för skolans och förskolans verksamhet. Den senaste tidens intresse för och forskning inom fritidshemmet skildrar dock en verksamhet med väsentligt andra förutsättningar och karakteristika framförallt gentemot skolan. Våra fritidspedagogiska erfarenheter är förvisso begränsade till fyra femveckorsperioder av verksamhetsförlagd utbildning men de säger oss att problematik som uppstår på fritidshemmet kan skilja sig från skolans. Många gånger gör den det. De pedagogiska valen i fritidshemmet måste göras utifrån verksamhetens egenartade förutsättningar. Lärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem har totalt innefattat fem veckors studier av det specialpedagogiska fältet. Det kan tyckas vara lite men det som gör det än mer anmärkningsvärt är att arbetet utgick ifrån klassrummet och undervisningen under skoldagen. Det fritidspedagogiska perspektivet var och är bristande. Andishmand (2017, s. 198) som genom observationer, intervjuer och samtal studerat fritidshem på tre olika skolor lyfter fram fritidshemmets underordnade roll i förhållande till skolan och beskriver en verklighet där verksamheten reduceras till en enkel tillsyn.

Ambitionen att lyfta elever i svårigheter tog fart under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen samt under programmets specialpedagogiska kurs. Fröet som senare skulle resultera i passionen att synliggöra de osynliga såddes betydligt tidigare än så. Den egna skolgången har inte alltid varit lätt. Känslan av utanförskap uppstod redan under förskolan och har rivits upp på nytt under studietiden. Teorier och begrepp kring normalitet, avvikelse samt det sociala sammanhanget har hjälpt till att sätta ord på och förstå de sociala svårigheter som upplevdes under grundskolan.

Fritidshemmet är en arena där de individuella kraven får stå tillbaka. Gruppen är i förgrunden och elevers sociala utveckling fokuseras. I läroplanens andra kapitel som inbegriper fritidshemmets verksamhet anges att elever i svårigheter skall uppmärksammas och stödjas (Skolverket, 2017, s. 14). I arbetet på fritidshem ingår dagliga möten med elever i behov av olika former av stöd. Förutom omsorg skall lärande och utveckling ingå i fritidshemmets undervisning (Skolverket, 2017, s. 24). Att skapa förutsättningar för lärande och utveckling för alla elever kräver kunskap och förmåga. Med studien hoppas vi kunna lyfta fram den kunskap, de erfarenheter och den verklighet som finns ute i våra fritidshem samt skapa

förståelse för hur fritidspedagoger/grundlärare inom fritidshem ser på och arbetar med elever i svårigheter. Det kan sedan i sin tur bilda underlag för fortsatt forskning samt kunskapsutveckling när det gäller arbete med elever i svårigheter i fritidshemmet.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att bidra med kunskap till det fritidspedagogiska fältet. Mer specifikt handlar det om kunskap som kan tillämpas för att skapa förutsättningar för alla elever i fritidshemmet att utvecklas samt att känna meningsfullhet och delaktighet.

Frågeställningarna lyder som följande:

*Hur resonerar pedagoger kring elever som anses vara i svårigheter i fritidshemmet?*

*Hur arbetar pedagoger med elever som anses vara i svårigheter i fritidshemmet?*

## 2 Bakgrund/Tidigare forskning

### 2.1 Bakgrund

Ett av fritidshemmets uppdrag är att bidra till elevers lärande där skolan inte räcker till (Skolverket, 2017, s. 24). Förutom praktiska förmågor har social utveckling en framträdande plats i de långsiktiga målen för fritidshemmet. I fritidshemmet skall eleverna ges möjlighet att skapa och upprätthålla goda kamratrelationer (Skolverket, 2017, s. 25). Fritidshemmet är befriad från individuella kunskapskrav och verksamheten skall utgå ifrån elevernas intressen. Fritidshemmets grupporienterade inriktning skapar i teorin goda möjligheter för att inkludera elever och bemöta deras olikheter. Erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen visar dock att det finns elever som exempelvis har svårigheter i fritidshemmet att förhålla sig till andra elever och till de normer som finns i verksamhetens olika aktiviteter.

Enligt Skollagen (2010:800) som även omfattar fritidshemmet skall hänsyn tas till elevers olika behov och förutsättningar. Skillnader i elevers förutsättningar att tillgodose sig undervisningen skall uppvägas. Skolverket (2014, s. 11) definierar två former av stödinsatser; extra anpassningar samt särskilt stöd. Extra anpassningar innefattar åtgärder som är av mindre karaktär och som kan planeras in i den dagliga undervisningen utan ett formellt beslut (Skolverket, 2014, s. 11). Stödinsatser i form av särskilt stöd är mer omfattande samt varaktiga och innefattar åtgärder som inte kan planeras in i den dagliga undervisningen (Skolverket, 2014, s. 11). En elevs rätt till särskilt stöd kräver en utredning och resulterar i ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014, s. 13-14) som innehåller en behovsbeskrivning samt relevanta åtgärder (Skolverket, 2014, s. 37). För de elever i skolan som riskerar att inte nå kunskapskraven skall stödinsatser skyndsamt sättas in (Skolverket, 2014, s. 10). Stödinsatser skall i fritidshemmet sättas in om svårigheter att nå kunskapsmålen i läroplanens andra kapitel uppvisas (Skolverket, 2014, s. 12). Kunskapsmålen i läroplanens andra kapitel innefattar bland annat att kunna samspela med andra människor (Skolverket, 2017, s. 14). Stödinsatser kan också bli aktuellt vid koncentrationssvårigheter, psykosocial problematik, svårigheter i det sociala samspelet, en funktionsnedsättning, psykisk ohälsa samt vid varaktig eller upprepad frånvaro om det bedöms leda till svårigheter att nå målen senare i utbildningen där fritidshemmet är inkluderat (Skolverket, 2014, s. 12-13).

Forskning stöder erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen och visar att det finns elever i fritidshemmet som varaktigt exkluderas från olika kamratgrupper (Elvstrand & Lago, 2016, s. 71). Det kan få allvarliga konsekvenser för elevers möjligheter till utveckling i fritidshemmet där socialt samspel och relationsskapande är i fokus. Trots detta finns en stor kunskapslucka när det gäller elever i svårigheter i fritidshemmet. Forskningen är i stort sett obefintlig och det finns en påtalad oro bland fritidspedagoger att bemöta samt hantera konflikter och problematiska elevrelationer i fritidshemmet (Dahl, 2014, s. 154). I en enkätundersökning utförd av Lärarförbundet svarar tre av fyra pedagoger att arbetsbelastningen är för hög i fritidshemmen (Koch, 2018, 10 april). Bland förklaringarna ligger arbetet med att stödja elever i behov av särskilt stöd i topp.

## 2.2 Tidigare forskning

Forskning som behandlar specialpedagogik i fritidshemmet är begränsad i sin omfattning. En av få studier är Willén Lundgren och Karlsudd (2013). I detta avsnitt har vi därför valt att inleda med att kort kommentera det fritidspedagogiska fältet för att sedan komma in på specialpedagogisk forskning inom skola och förskola. Därefter presenteras Willén Lundgrens och Karlsudds (2013) resultat. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

### 2.2.1 Forskning inom det fritidspedagogiska fältet

Det fritidspedagogiska fältet är ett tunt sådant. Hansen Orwehag (2013, s. 2013) urskiljer en social och grupporienterad inriktning i fritidshemmets verksamhet. Fokuset på elevers sociala och relationella utveckling i fritidshemmet betonas även i styrdokumentet (Skolverket, 2017, s. 24-25) och utgör ett återkommande tema i forskningen kring fritidshemmet. Ett exempel är Dahl som studerat barns relationer i fritidshemmet, såväl ur barnens perspektiv (2011) som ur fritidspedagogernas (2014).

### 2.2.2 Syftet bakom specialpedagogiken

Björck Åkesson (2008, s. 35) skiljer på generell pedagogik som gäller för alla barn och specialpedagogik som fokuserar på barn som behöver mer omfattande och annorlunda stödinsatser. Asp Onsjö (2012, s. 327) beskriver det som att specialpedagogiken har en kompletterande funktion till den reguljära pedagogiken när denna inte lyckas skapa möjligheter för lärande samt utveckling för alla elever.

Det specialpedagogiska forskningsfältet är komplext och beskrivs som tvärvetenskapligt med inslag från såväl psykologi och sociologi som medicin (Asp Onsjö, 2012, s. 344). En indelning som bland annat Aspelin (2013, s. 7) och Jakobsson och Nilsson (2011, s. 33) använder för att skapa förståelse över det specialpedagogiska kunskapsfältet är *det kategoriska* respektive *det relationella perspektivet*. Forskning som kan kopplas till den kategoriska inriktningen härleder elevers svårigheter till individen och forskningen har här tagit en medicinsk och psykologisk inriktning medan forskning som anses höra hemma på andra sidan spektrumet det vill säga under den relationella inriktningen hämtar sina förklaringsmodeller från sociologin och kopplar elevers svårigheter till bristande förutsättningar utanför eleven samt till det sammanhang för vilken eleven befinner sig i (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013, s. 52). Vad specialpedagogiken går ut på råder det med andra ord delade meningar kring. Handlar specialpedagogik om att kompensera för individers avvikelser genom enskilda stödinsatser (den kategoriska inriktningen) eller handlar specialpedagogik om att inkludera elever genom att anpassa verksamheten (den relationella

inriktningen)? Enligt Lutz (2013, s. 121) handlar specialpedagogik om att förhålla sig kritiskt till förgivettagna antaganden och arbetssätt i syfte att skapa förutsättningar för lärande samt utveckling för alla elever. I fråga om specialpedagogikens syfte placerar sig Lutz i gränslandet mellan den relationella och den kategoriska inriktningen. Lutz premierar ett kritiskt förhållningssätt framför en renodlad inriktning. Nilholm (2012, s. 12) och Lutz (2013, s. 45) talar också om två olika typer av specialpedagogiska insatser. Dels reaktiva insatser som sätts in när svårigheter upptäcks, dels proaktiva insatser som ämnar förebygga svårigheter för elever. Med Lutz (2013, s. 121) resonemang behöver reaktiva och proaktiva insatser komplettera och inte utesluta varandra.

Det kategoriska och det relationella perspektivet kan också relateras till Skolverkets (2014, s. 11-14) begrepp *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. Extra anpassningar handlar om att göra undervisningen tillgänglig för alla genom att den dagliga undervisningen anpassas. Insatser i form av extra anpassningar kan således kopplas ihop till det relationella perspektivet medan insatser i form av särskilt stöd kräver utredning och resulterar i åtgärdsprogram. Utredningar i sig kan ses som en form av kategorisering och för tankarna till det kategoriska perspektivet. Skolverket (2014, s. 10-11) rekommenderar i första hand att organisationen kring eleven ses över och att extra anpassningar görs innan en utredning för särskilt stöd aktualiseras. I det kan ett ställningstagande från Skolverkets sida utläsas. Nämligen att i första hand pröva relationellt inriktade insatser.

Ett av studenterna uppskattat specialpedagogiskt inslag i lärarutbildningen är Hejlskov Elvén (2014). Hejlskov Elvén (2014) legitimerad psykolog och författare till flera populärvetenskapliga böcker, skriver om elever i svårigheter och presenterar konkreta metoder och principer för att hantera elevers beteendeproblem. Hejlskov Elvén (2014, s. 9) pekar på lärares/pedagogers förhållningssätt som en faktor för att minska elevers beteendeproblem i skolan och menar vidare att beteendeproblem utlöses av att elever förlorar självkontrollen (Hejlskov Elvén, 2014, s. 58) samt av att elever handlar utefter vad som är mest begripligt för dem i stunden (Hejlskov Elvén, 2014, s. 32).

### **2.2.3 Det specialpedagogiska kunskapsfältet**

Eftersom fritidshemmet saknar en bredare representation inom det specialpedagogiska fältet riktas uppmärksamheten mot specialpedagogisk forskning inom skola och förskola. Nordisk forskning inom det specialpedagogiska fältet utmärks av en relationell inriktning där inkludering varit ett centralt ändamål (Lutz, 2013, s. 8). Det pedagogiska sammanhangets förutsättningar lyckas inte möta elevens individuella förutsättningar och resultatet blir svårigheter för eleven. Enligt den relationella inriktningens premisser går arbetet med att bekämpa svårigheter ut på att skapa en inkluderande verksamhet. Det vill säga en verksamhet där alla elever kan delta och utvecklas.

Det relationella tankesättet råder det däremot inte en internationell konsensus kring. USA och Storbritannien har båda bidragit till den specialpedagogiska forskningen inom förskola. Enligt Lutz (2013, s. 111-112) genomsyras den anglosaxiska forskningen av ett kompensatoriskt ändamål. Utgångspunkt är olika typer av avvikelser identifierade hos en grupp individer. Ofta en fastställd diagnos eller funktionsnedsättning som exempelvis ADHD eller autism. Forskningen bedrivs i syfte att påvisa vilka metoder som med mest framgång kan kompensera för individens avvikelse. Enligt vår uppfattning är detta en representation av den kategoriska inriktningen.

För att skapa förståelse behandlas i de två efterföljande avsnitten aktuell forskning inom det komplexa specialpedagogiska fältet utifrån en relationell respektive en kategorisk indelning. Konkreta exempel på resultat från aktuell forskning inom de respektive inriktningarna lyfts fram. Det är dock en indelning som inte är helt oproblematiserad att göra. Modeller och perspektiv lyckas sällan fånga den komplexitet som föreligger. Så även i detta fall. En kategorisk respektive relationell indelning bidrar däremot till att skapa en tydlig överblick av de många olika spår som den specialpedagogiska forskningen tagit. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011, s. 33) är det Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) som introducerar den relationella och kategoriska dikotomin när de gör en forskningsöversikt över det specialpedagogiska fältet. När pedagogernas syn- och arbetssätt analyseras i längre fram i texten analyseras även de utifrån det kategoriska och relationella perspektivet.

Det ska nämnas att det inom specialpedagogiken uppstått en uppsjö av subinriktningar både till den kategoriska och den relationella inriktningen. Jakobsson och Nilsson (2011, s. 28) lyfter förutom det kategoriska och relationella perspektivet också systemperspektivet, dilemmaperspektivet och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Vi har valt att använda den kategoriska och den relationella inriktningen som en dikotomi. Det vill säga att förstå såväl forskning som pedagogers syn- och arbetssätt som antingen kategoriskt eller relationellt inriktade.

#### **2.2.4 Den relationella inriktningen**

Relationellt inriktad forskning kännetecknas av grundantaganden och förklaringsmodeller från sociologin. Specialpedagogisk forskning inom skola och förskola med en relationell prägel har enligt Aspelin (2013, s. 14) vuxit kraftigt på senare år. Inledningsvis definieras i avsnittet relationell specialpedagogik med stöd av Aspelin (2013). Därefter görs nedslag i två specialpedagogiska studier. Båda uttalat relationellt inriktade.

Aspelin (2013, s. 8) menar att det relationella perspektivet inom utbildningsområdet sätter processer och relationer i sina pedagogiska kontexter i fokus. Med det förstås elevers svårigheter som socialt konstruerade och således knutna till samt beroende av det sociala sammanhanget. Individuer verkliggörs först i möten mellan människor skriver Aspelin (2013, s. 19) med den didaktiska implikationen att lärares förhållningssätt i det pedagogiska mötet med eleven i allra högsta grad är av betydelse för elevers lärande och utveckling (Aspelin, 2013, s. 22). Lärares förmåga att hantera relationer lyfts fram och didaktikens vad-fråga menar Aspelin (2013, s. 23) bör handla om hur elevers olikheter kan ges möjlighet att frodas samt ses som resurser i de relationer som präglar alla pedagogiska sammanhang. Såväl mellan lärare och elever som mellan elever.

Lärares förmåga att skapa goda lärare-elevrelationer visar också Christiansson-Banck (2013, s. 118) betydelsen av. För elever på ett specialutformat program på gymnasienivå tillskrivs relationer en väsentlig roll för studiegången. Eleverna på programmet har mötts av olika typer av svårigheter i grundskolan och framhäver lärare som engagerar sig i deras vardag och studier. Utöver det har de betydelsefulla lärarna också beskrivits som förebilder för hur en människa ska vara och således även främjat relationer eleverna emellan.

Östlund (2013, s. 104) som studerat den pedagogiska verksamheten på en träningsskola lyfter fram en annan aspekt av det relationella perspektivet nämligen att möjligheter till handlande är av vikt för elevers möjligheter till lärande. Slutledningen gäller lärarens förhållningssätt till eleven. Att se elever inte som passiva objekt utan som agerande subjekt. Konsekvensen av ett förhållningssätt där elever ses som ett objekt är att det skapar förväntningar på eleverna som

också gör att de intar en sådan roll. Den relationellt inriktade tankesättet som innebär att delaktiggöra och skapa förutsättningar för alla elever att delta aktivt kan sättas i direkt motsats till kategoriska bemötandet där eleverna kategoriseras för att sedan bli föremål för olika typer av stödinsatser.

### **2.2.5 Den kategoriska inriktningen**

Om forskningen varit den relationella inriktningens drivkraft är politiken den kategoriska inriktningens. Det senare hävdar Börjesson och Palmblad (2018, s. 101). Som tydligast blir den kategoriska inriktningen i skolan där svårigheterna historiskt har härletts och fortfarande härleds eleven (Börjesson & Palmblad, 2018, s. 94). Den kategoriska inriktningens grepp inom skolan tydliggörs bland annat i form av diagnostiseringar av elever. Diagnoserna ökar (Börjesson & Palmblad, 2018, s. 91) och bär med sig antagandet att enskilda elevers egenskaper är upphovet till deras avvikelser. Med den kategoriska inriktningen efterföljer således åtgärder specifika för och riktade mot den enskilda eleven (Börjesson & Palmblad, 2018, s. 95).

Diagnostiseringar av elever kan ses som det medicinska och psykologiska bidraget till den specialpedagogiska forskningen. Utredningar som syftar till att identifiera avvikelser och kategorisera enskilda barn genom exempelvis diagnoser som ADHD motiveras enligt Nilholm (2012, s. 13) med att lämpliga åtgärder kan sättas in för barnet i fråga. Det finns de som intar en skeptisk hållning till neuropsykiatriska diagnoser som ADHD. Nilsson Sjöberg (2016, s. 156) menar att elever bör få adekvat stöd utan en fastställd diagnos och ifrågasätter diagnosers egentliga nytta. Funktionsnedsättningen förklaras av en biologisk defekt och blir något individen inte kan ta sig ur. Det menar Nilsson Sjöberg (2016, s. 157) skapar begränsningar för individen.

Exempel på internationell forskning kring neuropsykiatriska diagnoser är Hutchison, Kelsay, Talmi, Noonan och Ross (2016). Studien ämnar bevisa att elever med diagnosen ADHD löper betydligt större risk att också resonera irrationellt och bisarrt. Symptom som Hutchison et al. (2016, s. 618) menar tyder på "thought disorder". 12 barn med diagnosen ADHD jämförs med 12 barn utan. Jämförelsen utförs med hjälp av en så kallad "story-stem" metod där barnen ombeds fortsätta på berättelser påbörjade av forskarna med hjälp av rekvisita. Barn som fortsätter berättelserna med våldsamma osammanhängande teman kopplas ihop med "thought disorder".

Studiens upplägg (Hutchison et al., 2016) nämligen att genom olika typer av mätningar visa på olika samband mellan diagnoser och symptom som i sin tur innebär vissa pedagogiska implikationer förekommer i flera internationella studier kring diagnosen ADHD. Flera studier går också ut på att testa validiteten och reliabiliteten i metoder för att fastställa olika diagnoser som ADHD hos barn i förskoleåldern. Bland annat Rolon-Arroyo, Arnold, Harvey och Marshall (2016) samt Bunte, Laschen, Schoemaker, Hessen, van der Heijden och Matthys (2013).

### **2.2.6 Specialpedagogik och fritidshemmet**

Willén Lundgrens och Karlsudds (2013, s. 74) studie har en specialpedagogisk inriktning och är utförd med fritidshemmet som utgångspunkt. Den visar att det bland lärarstudenter (för arbete inom fritidshem) finns ett relationellt förhållningssätt till elever i svårigheter vilket skapar förutsättningar för att möta elevers olikheter. Fokus hamnar på att förbättra och

utveckla verksamheten i syfte att skapa en meningsfull fritid för alla elever. Det är en väsentlig skillnad i att bemöta elever som anses vara i svårigheter som står i kontrast till skolans kompensatoriska förhållningssätt som uppstår till följd av de individuella kraven. Avvikelser och brister identifieras och blir något som måste kompenseras för genom olika typer av individuella åtgärder och insatser.

Studiens (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013) resultat pekar på fritidshemmets potential. De juridiska ramarna (styrdokumentet; skollag, läroplan osv.) och studenternas relationella förhållningssätt till elevers olikheter möjliggör i teorin förutsättningar för att skapa en inkluderande verksamhet där alla elever kan få bli accepterade och delaktiggjorda. Resultatet visar också att den relationellt inriktade forskningen har en framträdande roll i lärarutbildningen men säger inget om verklighetens praktik i våra fritidshem.

## 2.3 Sammanfattning

Internationell specialpedagogisk forskning har en kompensatorisk infallsvinkel på elever i svårigheter och har ett fokus på vad både Nilholm (2012, s. 12) och Lutz (2013, s. 45) skulle kalla reaktiva insatser. Det vill säga insatser som sätts in när svårigheter upptäcks. Proaktiva insatser handlar om arbetssätt som förhindrar att elevers olikheter blir till svårigheter (Nilholm, 2012, s. 12; Lutz, 2013, s. 45). Det är kring det proaktiva arbetssättet den svenska specialpedagogiska forskningen befinner sig för tillfället. Som det framgår av den rapporterade forskningen finns en stor kunskapslucka kring hur specialpedagogik kan bidra till fritidshemsverksamheten. Såväl kring reaktiva som proaktiva insatser.

## 3 Teori och begrepp

I detta avsnitt kommer vi att presentera vårt val av teori men även de perspektiv och begrepp som vi anser vara relevanta för vår studie.

Vår teoretiska utgångspunkt i detta arbetet är socialkonstruktivismen som vi anser stämma överens med det arbete vi ville utföra då vi vill få en bild av hur verksamma pedagoger talar om och ser på arbetet med elever i svårigheter men även då den sammanstämmer med hur vi anser att världen är beskaffad. Socialkonstruktivismen är enligt Wenneberg (2000, s. 11) en teori som ser till sociala handlingar och språket, att vi genom olika sociala handlingar konstruerar vår verklighet. Socialkonstruktivisten vill menar Barlebo Wenneberg (2000, s. 28-30) svara på frågan om hur den sociala kontexten inverkar på vår kunskap. Socialkonstruktivisten vill med andra ord veta hur vår kunskap har producerats och tillkommit. En styrka menar vi med denna teorin är att den ser till sociala handlingar och språket (Wenneberg, 2000 s. 11-12) och eftersom det är just talet och arbetet med dessa elever som vi är intresserade av är det högst relevant. De tänkande människor vi utvecklas till är tack vare det språk vi har och språket vi lär oss ger oss på förhand en verklighet som är strukturerad åt oss. Wenneberg (2000, s. 11-13) menar vidare att det finns utrymme för förändring då vi skapar språket tillsammans vilket säger oss att talet om elever i svårigheter är delvis färgat av den utbildning pedagogerna har men även den jargong som finns på arbetsplatsen. Detta är inte något som stagnerar utan är i konstant förändring.

Socialkonstruktivismen har hjälpt oss förstå detta då när vi gick i skolan och en klasskompis blev lätt upprörd eller uppvisade någon form av utåtagerande beteende kunde hen få höra "har du damp eller?" Idag upplever vi utifrån våra perioder ute på den verksamhetsförlagda utbildningen att ordet "damp" ersatts med "ADHD". Detta menar vi speglar de

socialkonstruktivistiska premisserna om språket och dess inverkan på vår uppfattning av verkligheten.

### 3.1 Det kategoriska och relationella perspektivet

Två perspektiv som ofta dyker upp i talet om specialpedagogik är det *kategoriska* och det *relationella*. Det *kategoriska perspektivet* skriver Willén Lundgren och Karlsudd (2014, s. 52) härleder svårigheter till individen och forskningen har här tagit en medicinsk och psykologisk inriktning. Det *relationella perspektivet* förklarar elevers svårigheter genom förklaringsmodeller från sociologin där svårigheter kopplas till bristande förutsättningar utanför eleven.

Det *kategoriska perspektivet* menar Jakobsson och Nilsson (2011, s. 33-34) är forskningsmässigt kortsiktigt då dess koncentration läggs på de svårigheter eleverna redan har snarare än hur miljön inverkar på hur dessa svårigheter uttrycks. Därmed blir hjälpen eleven i svårigheter får oftast metodiska förslag för att åtgärda dessa svårigheter.

Det *relationella perspektivet* skriver Jakobsson och Nilsson (2011, s. 33) omfattar eleven och dess omgivning på olika nivåer; individ-, grupp- och samhällsnivå. Komplexiteten fångas upp på ett annat sätt och det relationella inom specialpedagogiken handlar om att man vill titta på relationerna mellan dessa olika nivåer och vilken inverkan en långsiktig specialpedagogisk verksamhet har i ett samhällsperspektiv men även hur begrepp om normalitet och avvikelse förstås. Man ser enligt Rosenqvist (2013, s. 27) den omgivande miljön som del av problemet i det relationella perspektivet.

Man skulle kunna förstå dessa perspektiv på ett förenklat sätt genom att förklara det som att det kategoriska perspektivet ser på eleven *med* svårigheter och det relationella ser det som elever *i* svårigheter (Rosenqvist, 2013, s. 27). Dessa två perspektiv kommer bidra till vår förståelse och analys av pedagogernas tal om deras arbetssätt och syn på elever i svårigheter.

### 3.2 Normalitet och avvikelse, inkludering samt identitet

Här kommer vi att presentera de val av begrepp som vi gjort vilket innefattar; *normalitet och avvikelse, inkludering samt identitet*.

Innan specialpedagogiska insatser kan utarbetas bör vad som anses vara normalt respektive avvikande förstås. Med socialkonstruktivismen förstås normalitet och avvikelse som sammanhangsbestämt. Detsamma gäller identitet. Identitetsarbetet som pågår inom eleven är förändringsbar enligt socialkonstruktivisten. Likaså är en elev i svårigheter inte nödvändigtvis i svårigheter framöver. Vidare är inkludering något som ständigt uppkommer i specialpedagogiska sammanhang som en fråga om alla elever skall inkluderas eller ej.

Normalitet och avvikelse är enligt Jakobsson och Nilsson (2011, s. 36) begrepp som är relativa. Vad som anses normalt beror på vilken kontext man befinner sig i alltså beroende på samhälle, miljö eller sammanhang. Vidare skriver Lutz (2013, s. 14) att uppfattningen av avvikelser är något som reflekterar dess sammanhang samt även vem och när bedömningen görs. Ett friskt barn på 1930-talet t.ex. skulle enligt Börjesson och Palmblad (2018, s. 99) b.l.a ha god hållning, välutvecklad muskulatur, koordinationen skulle man inte kunna anmärka på, ben och armar skulle vara utan missbildning. Barnet skulle heller inte vara överkänslig, ha dåligt temperament eller för fundersam utan skulle ha intressen, vara social och kunna

samarbeta väl vilket väcker en undran om hur många som hade ansetts normala idag. Börjesson och Palmblad (2018, s. 100) menar även att begreppet normalitet på senare år varit under granskning och börjat få en annan betydelse. Man har börjat uppmärksamma introversion, högekänslighet och tysthet som en problemkategori då man menar att det ses som ett problem i ett samhälle som alltmer ställer krav på att man som individ ska kunna vara delaktig, aktiv och kunna föra sin talan.

Inkludering menar Lutz (2013, s. 38-39) är ett begrepp som är en fördjupning av begreppet integrering där det inte bara är att eleven ska funka i gruppen utan att gruppen och miljön runt omkring eleven ska funka. Inkludering är ett begrepp som ofta förekommer inom det specialpedagogiska fältet och i kontexten av specialpedagogik innebär inkludering att få med mångfalden som finns bland eleverna och skapa goda förutsättningar för en reguljär pedagogik.

Jakobsson och Nilsson (2011, s. 38-39) menar att en inkluderande undervisning inbjuder till allas rätt att delta i samma gemenskap dock kan detta vara en annorlunda situation för en elev i särskilt behov av stöd och dess vårdnadshavare i valet av undervisningsform. Vårdnadshavaren vill det bästa för sitt barn men har mycket att ta hänsyn till. Om eleven hamnar i särskola kan hen bli inkluderad då eleven på ett jämlikt sätt kan ingå i gemenskapen och i lärandet men på lång sikt upplever många vårdnadshavare att eleven inte får den stimulans både intelligensmässigt eller socialt som hen behöver och möts istället av oförståelse för elevens svårigheter. Men risken finns att om eleven stannar i klassen istället för att byta till särskola att eleven snart kommer att märka att hen är annorlunda och därmed växer en känsla av utanförskap då eleven kan bli medveten om hens svårigheter i jämförelse med andra i klassen vilket i sin tur kan leda till att eleven har svårt att hitta jämspelta klasskompisar. Det blir i sig en form av exkludering. En skola för alla är därmed inte riktigt svart och vitt särskilt för en elev i svårigheter. Därmed är inkludering ett relevant begrepp för vår studie då det kommer hjälpa oss förstå hur elever i svårigheter bemöts. Genom inkludering eller exkludering. Det är i den relationella inriktningen som inkludering har en hög prioritet.

Begreppet identitet förstås utifrån vår socialkonstruktivistiska utgångspunkt. Med ett antagande om verkligheten som socialt konstruerad (Wenneberg, 2000, s. 11) följer en syn på identiteter inte som beständiga utan som föränderliga. Våra identiteter både upprätthålls och omformas genom våra och andras sociala handlingar. Det identitetsarbete som pågår inom eleven anser vi påverkas av hur man bemöts av pedagoger. Hur eleven uppfattar sig själv är beroende av hur hen blir bemött i skolvärlden. Hur pedagoger ser på identitet, antingen som fast och beständigt eller som ständigt rekonstruerat och föränderligt påverkar hur elever i svårigheter bemöts. Således är identitet ett begrepp av betydelse i fråga om specialpedagogiska insatser.

## 4 Metod

Under följande kapitel beskrivs vägen till studiens kunskapsproduktion. Redogörelsen innefattar motivering till studiens metodologiska val samt hur den insamlade empirin valts att analyseras. Genomförandet och de etiska övervägandena diskuteras. Studiens tillförlitlighet likaså.

## 4.1 Val av metod

Vi har valt att producera empiri kvalitativt. Vi inleder avsnittet med att motivera varför vi anser att kvantitativa metoder inte kan ge oss den data vi söker producera. Vi förklarar sedan hur vi menar att kvalitativa metoder kan producera data för att besvara våra frågeställningar. Avslutningsvis redovisar vi för vilka kvalitativa metoder vi valt och varför.

Kvantitativa metoder genererar enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 12) data i form av siffror och syftar till att determinera samband (Eriksson & Hultman, 2014, s. 110). Med kvantitativa metoder följer grundantagandet att säker kunskap går att producera. En av studiens teoretiska utgångspunkter bygger på socialkonstruktivismen där en poäng är att inte ta företeelser, beteenden och sanningar som givna (Wenneberg, 2000, s. 14). Syftet är istället att söka förståelse över hur pedagoger resonerar kring och arbetar med elever i svårigheter i fritidshemmet. De ontologiska och epistemologiska grundantagandena som bildar vår teoretiska utgångspunkt påverkar inte bara studiens syfte utan också valet av metod. Den förståelse som söks kan inte kvantitativa data producera.

Ahrne och Svensson (2015, s. 8) beskriver hur forskare genom kvalitativa metoder söker skapa förståelse över olika fenomen som uppträder i samhället. För att skapa denna förståelse finns tre sätt att gå tillväga menar Ahrne och Svensson (2015, s. 8) vidare. Det handlar om att ställa frågor till de människor som är en del av fenomenet eller studieobjektet. Att observera individer eller grupper i det aktuella sammanhanget samt att studera texter och/eller bilder skapade av dessa individer eller grupper. Gemensamt för de tre tillvägagångssätten är att de människor som är en del av det studerade fenomenet är källan ur vilken förståelsen skapas.

Syftet med studien är att skapa förståelse över hur pedagoger inom fritidshem arbetar med elever i svårigheter. Det första av de tre ovannämnda tillvägagångssätten har valts. Det vill säga att intervjua pedagoger som är verksamma i fritidshem. Dahl (2014, s. 58) som forskat inom det fritidspedagogiska fältet har använt sig av vad Alvesson och Sköldberg (2008) kallar triangulering. Triangulering beskrivs som en metod för att fånga studieobjektets komplexitet. En aspekt av triangulering är att närma sig studieobjektet genom olika metoder i dataproduktionen. Med tanke på arbetets tidsinramning på tio arbetsveckor har en av de metodologiska avgränsningarna varit att begränsa produktionen av empiri till intervjuer. Under en mer omfattande studie hade intervjuer kunnat kompletteras av såväl observationer av undervisning i fritidshemmet som insamlande av pedagogers dokumentation av verksamheten.

## 4.2 Semistrukturerade intervjuer

Det valda intervjuformatet är semistrukturerade intervjuer och motiveras nedan. Med semistrukturerade intervjuer kan frågor anpassas under och utifrån samtalets riktning. Frågornas ordning, vilken typ samt vilka frågor som ställs är exempel på möjliga anpassningar i en semistrukturerad intervju (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 36-38). Kvale och Brinkmann (2014, s. 166) använder begreppet halvstrukturerade livsvärldsintervjuer istället för semistrukturerade intervjuer och menar att intervjuformen möjliggör en uppföljning av informanternas svar. Möjligheten att följa upp informanternas utläggningar är ett av de främsta motiven till valet av intervjuform. Följdfrågor kan ställas på påståenden som informanten gör, något som också tillåter oss att få en fördjupad förståelse av vad de syftar till. Detta är relevant då vi är ute efter informanternas resonemang och tankar kring elever i svårigheter. Intervjuguiden utformades med syfte att få pedagogerna att tala om sitt arbete med elever i svårigheter. Inför intervjuerna formulerades öppna frågor och de

områden som ämnades belysas identifierades. Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning och transkribering.

Ett annat högt ställt motiv till semistrukturerade intervjuer som metod är att intervjuformen är kompatibel med vår teoretiska utgångspunkt. Genom språket konstruerar människor sin verklighet och sina sanningar. Det är en av socialkonstruktivismens grundpelare (Wenneberg, 2000, s. 12). Vad informanterna väljer att lyfta och tala om samt vilka ord och begrepp som används avslöjar informanternas förhållningssätt och deras sanningar. För att förstå informanternas konstruktioner av verkligheten behöver frågorna anpassas efter vad de svarar. Precis som informanternas förhållningssätt till studieobjektet är format av de kulturella och sociala sammanhang som de är en del av är det resultat som presenteras i studien tolkat utifrån vår förståelse. Därför anses datan som producerad, inte insamlad. Kvale och Brinkmann (2014, s. 200) hänvisar till Holstein och Gubrium (1995) där synen på data från intervjuer som produkter av tolkningspraktiker beskrivs.

### 4.3 Urval

Målet var på förhand att intervjua sex till åtta pedagoger. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 42) menar att personliga uppfattningar på så sätt kan undvikas. Ett annat val som vi ställdes inför var antalet fritidshem som intervjuerna skulle fördelas på. Tanken var att söka upp informanter från flera olika skolor för att på så sätt fånga upp flera olika syn- och arbetssätt. Den slutliga dataproduktionen består av material från åtta intervjuer med sammanlagt elva pedagoger från fritidshem på fem olika skolor.

När fritidshem skulle sökas upp gjordes ett så kallat bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval kan bland annat motiveras av olika typer av begränsningar (Bryman, 2004). I vårt fall är studiens omfattning koncentrerat till en tio veckorsperiod. Det skapade en begränsning som gjorde det angeläget för oss att erhålla informanter snarast. En annan begränsning förelåg i informanternas tillgänglighet. I förarbetet till studien testades metoder för dataproduktion. Av fyra kontaktade rektorer avböjde två deltagande. Resterande svar uteblev.

I praktiken innebar bekvämlighetsurvalet i vårt fall att de pedagoger som svarade och ville ställa upp intervjuades. Totalt skickades förfrågningar till tio olika rektorer i Göteborgs- samt Boråsområdet. Dessa förfrågningarna resulterade i en intervju med en informant. Resterande informanter erhöles via kontakter. En personlig kontakt ordnade tre informanter genom sin roll som rektor på en låg- och mellanstadieskola. En annan kontakt från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen ställde själv upp och kunde genom hens kontakter hänvisa oss till ytterligare sex informanter.

### 4.4 Informanterna

De intervjuade pedagogerna är studiens informanter och arbetar i fritidshem med elever i åldrarna sex till nio år. Sju av informanterna är utbildade fritidspedagoger, en är utbildad grundlärare inom fritidshem, två är utbildade fritidsledare och en har gymnasialutbildning som barnskötare. Förhoppningen på förhand var att intervjua utbildade fritidspedagoger samt grundlärare inom fritidshem. Den begränsade tillgängligheten gjorde att andra verksamheter inom fritidshem också intervjuades. När vi i fortsättningen använder begreppet pedagoger refererar vi till våra informanter oavsett vilken pedagogisk bakgrund de har.

## 4.5 Genomförande

Vi såg för- och nackdelar med såväl enskilda som gruppintervjuer och valde därför att varva enskilda intervjuer med gruppintervjuer. Eftersom erfarenheter av intervjuer saknades fanns dessutom en önskan att utforska de två intervjuformerna. I linje med socialkonstruktivismen, som också är vår teoretiska utgångspunkt, är det i interaktion med andra som den egna kunskapen skapas (Dahlin-Ivanoff, 2015, s. 82). I detta ligger en styrka i gruppintervjuer. Genom att ställa sin förståelse i relation till andras kan den egna tydliggöras och som Dahlin-Ivanoff (2015, s. 81) uttrycker det kan också gemensamma erfarenheter diskuteras ur olika perspektiv. Det är något som den enskilda intervjun inte har förutsättningar för. Styrkan i enskilda intervjuer är att de individuella erfarenheterna får större utrymme (Öberg, 2015, s. 58). Tre av de genomförda intervjuerna gjordes i grupp. Två till tre informanter intervjuades då åt gången. Övriga fem intervjuer gjordes enskilt.

Vid samtliga intervjuer närvarade vi båda. Dock med en tydlig rollfördelning där den ena intog en ledande roll och förde samtalet medan den andra intog en passiv roll och antecknade intryck med penna och papper. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiler.

Inför intervjuerna utarbetades en intervjuguide med frågor samt ämnen som önskades lyftas under samtalet. Redan efter första intervjun konstaterades att intervjuguiden inte kunde följas till punkt och pricka. Det första samtalet blev stelt och som intervjuare utnyttjade vi inte den semistrukturerade intervjuformen till att låta informanterna att utveckla sina resonemang. Under det första intervjutillfället ställdes frågorna och dess ordning ordagrant. Från den andra intervjun och framåt användes intervjuguiden mer som en checklista där de planerade ämnena bockades för allt eftersom informanterna kom in på de i förhand planerade områdena. Informanternas svar fick i större utsträckning styra samtalet. Fler följdfrågor tillämpades och det mer naturliga och öppna samtalsklimatet resulterade i mer välutvecklade utläggningar.

I linje med vår socialkonstruktivistiska utgångspunkt hoppades vi kunna leda samtal där informanterna öppet kunde tala om sina verksamheter och elever. Det krävde ett reflekterat förhållningssätt där ledande frågor inte undveks utan användes för att bekräfta och dementera våra föreställningar av informanternas konstruktioner. Under de första intervjuerna var den reflexiviteten mindre. När intervjuerna avslutats reserverades tio minuter för reflektion. Kvale och Brinkmann (2014, s. 216) betonar vikten av att ta lärdom av mindre bra intervjuer för att utvecklas som intervjuare och dessa samtal oss intervjuare emellan kom förutom intryck av intervjun att också handla om en utvärdering av de egna insatserna. De efterföljande intervjuerna inleddes med att informanterna fick berätta om sig själva och sin verksamhet och följdes av en öppen fråga kring ämnet. Därifrån togs samtalet dit informanterna ledde oss. Eller som Kvale och Brinkmann (2014, s. 216) uttrycker det. Vi blev medresenärer.

Intervjuerna hölls i avskilda lokaler på informanternas arbetsplatser. I obefolkade personalrum och på pedagogernas kontor fria från elever och kollegor. Längden på intervjuerna varierade från 27 minuter till cirka 1 timme och 20 minuter. Gruppintervjuerna blev längre än de enskilda då informanterna hakade på varandras resonemang och svar.

## 4.6 Analysmetod av empiri

Empirin bearbetades genom en tematisk analys. Syftet med en tematisk analys är enligt Braun och Clarke (2006, s. 6) att identifiera, analysera och synliggöra mönster inom den data som producerats. Vidare är den tematiska analysen inte teoretiskt bunden (Braun & Clarke, 2006, s. 9) och kan därför kombineras med våra teoretiska utgångspunkter. Det finns ingen entydig

bild av hur en tematisk analys utförs. Enligt Braun och Clark (2006, s. 6) används den tematiska analysen på ett varierat sätt. Analysmetoden möjliggjorde därför en utformning som kunde anpassas efter producerad data samt studiens process och utfall i stort.

#### 4.6.1 Bearbetning av material

De inspelade intervjuerna transkriberades i sin helhet. För analysen och bearbetningen av materialet har Rennstams och Wästerfors (2015, s. 220) tre arbetssätt legat till grund. Det handlar om att sortera, reducera samt att argumentera. Den första delen av analysen handlar om att lära känna sitt material. Den processen inleddes under intervjuerna då informanternas svar där och då analyserades genom olika tankeprocesser. De tankegångarna var också grunden för utformandet av följdfrågor. Det är av vikt att påpeka då materialet bearbetas redan i detta skede. Materialet kan också lära kännas genom att studera det flertalet gånger (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 222-223). Flera genomläsningar av materialet skedde i samtliga led av bearbetningen.

Analysen fortgick under transkriberingen och de transkriberade intervjuerna resulterade i 76 sidor text. I syfte att i ett första led sortera och reducera materialet användes färgpennor för att markera text där pedagogerna talade om elever i svårigheter, hur de arbetade med dessa elever, vilka samverkan skedde med i det arbetet, samt vilka hinder och möjligheter som förelåg arbetet. Vart och ett av dessa fem temana markerades med varsin färg i de utskrivna dokumenten. Markeringarna fördes sedan in i fem nya dokument. Ett för varje tema. Dokumenten skrevs ut i två kopior. Var för sig satt vi och läste igenom dokumenten. I marginalerna fördes anteckningar. Anteckningar och tankar delades i en gemensam diskussion och i ett nytt led av sortering och reduktion identifierades nya teman i de fem initiala.

För att argumentera för våra resultat skapades nya dokument för var och ett av de nyidentifierade temana. I de nya dokumenten fördes sedan text in från transkriberingarna som styrkte de nya temana. De identifierade temana relaterades till tidigare forskning. Den kategoriska och relationella dikotomin användes för att ytterligare analysera de temana pedagogerna uttryckte. Genom att se pedagogernas uttryck och arbetssätt som antingen kategoriska eller relationella kunde vi skapa en förvisso förenklad men övergripande bild av hur pedagogerna resonerar och arbetar med elever som anses vara i svårigheter. Våra slutledningar föranleddes av en socialkonstruktivistisk analys av pedagogernas uttryck. Enligt socialkonstruktivistiska grundantaganden blir normalitet och avvikelser föränderligt samt beroende av det sociala sammanhanget. Snarare än något fast och bestämt. Detsamma gäller begreppet identitet. Enligt ett socialkonstruktivistiskt resonemang omprövas och omskapas elevers identiteter ständigt. När pedagogernas uttryck analyserades utgick vi således från att pedagogernas sociala handlingar påverkar elevernas föränderliga identiteter. Hur dessa handlingar påverkade eleverna analyserades med hjälp av tidigare forskning. Implikationerna av pedagogernas uttryck är med andra ord bearbetade utifrån en socialkonstruktivistisk syn på verkligheten.

#### 4.7 Metoddiskussion

Eftersom syftet varit att skapa en förståelse kring pedagogers arbetssätt kring elever i svårigheter och bidra till det specialpedagogiska kunskapsfältet inom ramen för fritidshemmet finns en poäng i att producera data dels genom intervjuer men också genom observationer och olika typer av dokument. På det sättet kan en rikare bild av studieobjektet fångas. Den kritiska diskursanalysen som teori och metod ligger nära våra ontologiska och epistemologiska

antaganden och var aktuell under problemformuleringen. En etnografisk ansats som bland annat Dahl (2014, s. 54) använder sig av kommer med en variation av metoder för att producera data och var en annan möjlig väg. Utmärkande för den etnografiska ansatsen är dess fältnära metoder (Dahl, 2014, s. 54). De föreliggande förutsättningar krävde dock sina avgränsningar. För att begränsa mängden data uteslöts såväl en kritisk diskursanalys som en etnografisk ansats. Utav de tre tillvägagångssätten som Ahrne och Svensson (2015, s. 8) beskriver (intervjuer, observationer och studier av bilder/texter) anser vi att intervjuer där informanterna få möjlighet att berätta om samt förklara sina tanke- och arbetssätt är den metod som tar oss närmast den förståelse som söks.

När det kommer till intervjuform kan vi i efterhand se gruppintervjuer som mer kompatibla i förhållande till frågeställningarna än enskilda intervjuer. Under gruppintervjuerna fördjupades pedagogernas resonemang då de sattes i relation till varandra. Ett annat sätt att se på det är att de olika intervjuformerna bidrar till att styrka studiens tillförlitlighet. Resonemanget kan förstås om fokus väljs att lägga på intervjuformernas respektive styrkor. Öberg (2015, s. 58) menar att privata och individuella livshistorier är nödvändiga för att förstå samhället i stort. De blandade intervjuformerna skapade utrymme inte bara för individuella erfarenheter utan även för resonemang spunna ur interaktion.

De semistrukturerade intervjuerna möjliggjorde en riklig dataproduktion. Det 76-sidiga materialet innehåller dessutom data som är relevant för våra frågeställningar. I förhållande till syftet är vi därför tillfredsställda med valet av metod. Trots att tid avsattes för reflektion efter varje utförd intervju är det kring vår samtalsmetodik vi är som mest kritiska. Under intervjuerna närvarade vi båda. För vår egen del gav det oss ett lugn men hur det upplevdes av informanterna är oklart. Under intervjuernas inramning förklarades att vi inte hade för avsikt att vara normativa och vi var tydliga med vårt deskriptiva syfte. Enligt våra teoretiska grundantaganden kan tolkning av data aldrig vara objektiv i sin helhet. Pedagogernas svar hade dock i större utsträckning kunnat bekräftas genom exempelvis fler ledande frågor. Det hade möjliggjort en mer objektiv tolkning. Tre av de enskilda intervjuerna genomfördes under samma dag efter varandra med en kort paus emellan. Frågan som väcks är hur det påverkade intervjuernas kvalitet.

## 4.8 Giltighet och tillförlitlighet

Avsnittet inleds med en diskussion kring studiens giltighet, tillförlitlighet samt generaliserbarhet. Studiens trovärdighet diskuteras också med hjälp av begreppen *reflexivitet*, *transparens*, *triangulering* samt *återkoppling till fält*.

Reliabilitet eller tillförlitlighet syftar till metodens kapacitet och kvalitet i att producera data för studiens frågeställningar (Stukát, 2005, s. 125). Semistrukturerade intervjuer som metod för att skapa förståelse för pedagogers syn- och arbetssätt anser vi vara det starkaste av de valbara verktyg som fanns till hands med tanke på tidsinramning och tidigare kunskaper. När det kommer till studiens tillförlitlighet kan semistrukturerade intervjuer ses som en faktor som minskar studiens tillförlitlighet. Om fokus läggs på att skapa förutsättningar att kunna återskapa studiens resultat som är en aspekt av tillförlitlighet och reducera slumpens betydelse (Stukát, 2005, s. 125) påverkas studiens tillförlitlighet negativt eftersom ingen intervju blir den andra lik. De öppna frågorna och de olika riktningarna respektive intervju tar kan ses som svåra att reproducera. Å andra sidan kan noggrannheten, en annan aspekt av studiens tillförlitlighet (Stukát, 2005, s. 126), anses öka eftersom informanternas svar kan följas upp och förtydligas i semistrukturerade intervjuer.

Validitet eller giltighet beskrivs som metodens kapacitet och kvalitet i att studera det som ämnas studeras (Stukát, 2005, s. 125). Det finns anledning att inta ett kritiskt förhållningssätt till studiens validitet då materialet kommer begränsas till vad fritidspedagogerna och grundlärare i fritidshem säger. För att studera pedagogers tal om elever i svårigheter anses studiens design generera en hög grad av giltighet. Giltigheten i semistrukturerade intervjuer som metod för att studera pedagogers arbetssätt med elever i svårigheter kan dock ifrågasättas. Det uttalade behöver inte nödvändigtvis spegla praktikens verklighet. Vi anser ändå att sättet att tala om ett ämne, vad som väljs att prata om och det språk som används avslöjar informanternas förhållningssätt och grundantaganden. Det som är socialkonstruktivistiskt utmärkande är att se sanningar som konstruktioner. Konstruktioner är resultat socialt handlande. En form av socialt handlande är språklig kommunikation (Wenneberg, 2000, s. 11-12). De svar som informanterna lämnar utgör med denna teoretiska utgångspunkt en del av de sanningar eller den förståelse som vi ämnar synliggöra.

Generaliserbarhet är ett begrepp används för i syfte att granska vad, vem eller vilka resultatet kan appliceras på (Stukát, 2005, s. 129). Av informanterna hade endast en pedagogisk utbildning som grundlärare för arbete inom fritidshem. Sju är utbildade fritidspedagoger. Frågan är i vilken utsträckning pedagogers syn- och arbetssätt påverkas av utbildningsbakgrund. Detta kanske är som mest tydligast i fråga om bemötandet av utåtagerande elever. Fritidspedagogerna beskriver ett bemötande där fasthållning av eleven förmedlades under utbildningen. Grundlärare för arbete inom fritidshem får med sig ett låg affektivt bemötande från sin utbildning. Resultatet kan med ett sådant resonemang endast anses vara representativt i kommuner med en liknande fördelning av fritidspedagoger och grundlärare. Under problemformuleringen var tanken att intervjua utbildade fritidspedagoger och grundlärare för arbete inom fritidshem. Tillgängligheten eller saknaden därav gjorde att även personal med annan pedagogisk utbildning som arbetade i fritidshem intervjuades. Bristen på utbildad personal i fritidshemmen är dock en verklighet i stora delar av landet. På det sättet ökar urvalet studiens generaliserbarhet.

Dahl (2014, s. 75) skriver om vikten av ett reflexivt förhållningssätt till den egna förförståelsen och refererar till Hammersley och Atkinson (2007). Vår förförståelse är bland mångt och mycket ett resultat av vår utbildning samt den forskning i ämnet som vi tillförskaffat oss. Det reflexiva förhållningssättet ses som en faktor för studiens trovärdighet och innebar i vårt fall att medvetet samt löpande under intervjuerna och bearbetningen försöka lyfta informanternas resonemang utan att låta det färgas av vår förförståelse. Under intervjuerna såg vi till att i största möjliga mån inte låta våra egna åsikter, erfarenheter och sanningar träda fram och styra samtalet. I arbetet med att identifiera teman och mönster studerades materialet flertalet gånger. Bearbetningen föranleddes också av diskussioner kring huruvida belägg fanns för våra resultat eller inte.

Studios trovärdighet kan slutligen sättas i relation till vad Svensson och Ahrne (2015, s. 25-26) identifierar som *transparens*, *triangulering* och *återkoppling till fältet*. *Transparens* handlar om att möjliggöra kritiska granskningar av en studies metod och resultat. Det kan framförallt åstadkommas genom att utförligt redogöra process och tillvägagångssätt. *Triangulering* syftar till att skapa en högre grad av objektivitet genom att tillämpa flera metoder i produktionen av data medan *återkoppling till fältet* syftar till att öka trovärdigheten genom att på nytt vända sig till informanterna för att söka tilläggande kommentarer till föregående resultat. I fråga om transparens har stora ansträngningar gjorts för att öka

trovärdigheten. När det kommer till triangulering och att återkoppla till fältet har tidsbegränsningen lämnat mer att önska.

## 4.9 Etiska överväganden

Utgångspunkten för våra etiska överväganden är Vetenskapsrådets (2002, s. 7-14) forskningsetiska principer. Principerna sammanfattas under informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet uppfylldes dels i den initiala kontakten med våra informanter. Dels i inledningen av våra intervjuer då studiens syfte förklarades. Samtycke inhämtades skriftligt via email innan intervjuerna. Under inledningen av samtliga intervjuer klargjordes att samtycket närsomhelst kunde återtas och att hela eller delar av bidraget vid önskan kunde raderas. I fråga om kravet på konfidentialitet har fiktiva namn använts när citat lyfts fram. Ljudfilerna samt transkriberingarna av de inspelade intervjuerna har förvarats oåtkomligt från utomstående och raderats efter studiens färdigställande. Den producerade datan har slutligen enkom använts för den föreliggande studien och inga andra ändamål.

## 5 Analys och resultat

I detta avsnitt kommer vi att presentera resultaten av de intervjuer vi utfört. De teman vi urskilt i avkodandet av intervjuerna har vi valt att lägga under två kolumner där ena är *talet om elever i svårigheter* och det andra är *arbetssätt*. Under talet om elever i svårigheter identifierade vi tre teman som vi valde att kalla *bristande självkontroll*, *diagnosfokus* och *omgivande miljö och förutsättningar*. Under arbetssätt fann vi fyra teman som vi valde att namnge *undvikande pedagogik*, *struktur i verksamheten*, *relationsbygge* och *mindre sammanhang*. I tabellen nedan visas antal citat per pedagog i studien. Detta då vi vill vara transparenta med talutrymmet som vi gett pedagogerna.

### **Antal citat per pedagog:**

Lasse: 4

Lisa: 1

Petra: 2

Josefine: 1

Sofia: 3

Märta: 1

Pernilla: 4

Liv: 1

### 5.1 Talet om elever i svårigheter

Det som återkom i våra samtal med pedagogerna var att elever i svårigheter som under skoltiden hade assistenter, extra resurser och olika former av stöd ofta gick miste om det när de gick över till fritidshemmet. Pedagogerna pratade i flera fall om elever genom deras diagnoser. Om en elev hade en utredd ADHD-diagnos var det eleven med ADHD. Pedagogerna ger uttryck för både kategoriska och relationella förhållningssätt till elevers svårigheter men i det praktiska arbetet som pedagogerna beskriver är det kategoriska förhållningssättet mer förekommande.

### 5.1.1 Bristande självkontroll

Flera pedagoger uttryckte elevers svårigheter med att kontrollera sig själva, alltså bristande självkontroll. Detta tolkar vi som ett uttryck av Hejlskov Elvéns (2014) principer kring elevers beteendeproblem och det kan handla om utåtagerande beteende, aggressionsproblem eller i det verbala. Pedagogerna uttryckte ofta någon form av svårighet med utåtagerande beteende eller att eleven straffade ut sig vilket vi har valt att uttolka implicit som att pedagogerna syftar till att eleverna har svårigheter med självkontroll medan vissa pedagoger direkt uttryckte att det var självkontrollen som var det svåra.

*Lasse: ...så beroende på hur djupt man går så kan man säga att det är självkontrollen, ilskekontrollen men dom går ju samman på något sätt för det är inte bara det att man förlorar kontrollen och börjar gråta utan det är att man förlorar kontrollen och man blir arg och kanske inte vet hur man ska kontrollera det och kastar, backar och slår...*

*Lisa: straffa han ut sig eller det blev bekymmer...han ville egentligen delta i de här aktiviteterna (kulturskolan) men vi hade inte personal på fritids att skicka med någon, resultatet blev att han straffade ut sig från dem här aktiviteterna...*

Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv skulle man kunna säga att man genom det språk man använder när man talar om dessa elever avslöjar sina grundantaganden. Genom att man säger att det är eleven som har bristande självkontroll lägger man svårigheterna på eleven och antar därmed ett mer kategoriskt perspektiv. Något som även framgick i våra samtal med pedagogerna var huruvida elevernas bristande självkontroll påverkar deras möjlighet till att bli inkluderade. Lutz förklarar inkludering (2013, s. 38-39) som att det är inte bara eleven som ska fungera i gruppen utan även den omgivande miljön vilket innebär att inkludering handlar om att fånga mångfalden som utgör gruppen för att kunna skapa goda förutsättningar för en reguljär pedagogik. Frågan blir då om detta är en hälsosam inkludering för dessa elever i svårigheter om de hela tiden "straffar" ut sig.

### 5.1.2 Diagnos fokus

Pedagogerna lägger mycket fokus på diagnosen som en funktion att förstå elevers svårigheter men även som ett medel för att få hjälp. Diagnosers syfte är att säkerställa att adekvata åtgärder sätts in för eleverna i fråga (Nilholm, 2012, s. 13). I likhet med (Hutchison et al., 2016) som menar att neuropsykiatriska diagnoser för med sig specifika pedagogiska implikationer använder pedagogerna elevers diagnoser för att utforma specifika insatser för berörda elever. Vissa pedagoger framhäver även öppen kommunikation kring elevens svårigheter som en del av deras pedagogiska arbete. Detta kan ta sig i uttryck att man inför en ny vikarie frågar eleverna om de vill delge information i samlingen om sin diagnos. Detta menar pedagogerna kan gynna vikarierna då det ger en ökad förståelse för elevens svårigheter. Att tala om elever i svårigheter genom diagnoser var en återkommande företeelse under samtliga intervjuer. Samtidigt som pedagogerna uttrycker att ingen diagnostiserad elev är den andra lik.

*Petra: Vissa av eleverna har ju en diagnos. Där dom blivit utredda. Så har vi ett större gäng som inte fått det men som vi är säkra på att de också skulle fått en diagnos om de blev utredda. Men det kan se så olika ut. Det är väl det. Har man en elev som har ADHD eller autism. Det kan vara så otroligt olika för varje individ så man kan inte säga att alla elever med ADHD ska ha den här mallen. Det är väldigt mycket personlighet och från individ till individ. Det är det som är det svåra.*

Nilsson Sjöberg (2016, s. 156) skriver att när individer med ADHD-diagnoser ses som en homogen grupp fast den egentligen är heterogen blir det problematiskt när man försöker hitta något som ska funka för alla individer med ADHD-diagnos alltså när man försöker hitta en universell lösning för en diagnos som ter sig så olika från individ till individ.

*Josefine: vi har en med ADHD då kan det bli lätt att man blir arg vad kan vi göra då? Det är samma sak om vi får in en vikarie då frågar vi om det är någon som vill berätta någonting, vi har alltså sexåringar som räcker upp handen "jag har adhd så jag kan bli väldigt arg och då är det bra om det inte är någon ny person som kommer och pratar med mig". Med den insikten så kommer vi väldigt väldigt långt för alla har svårt med någonting alla behöver hjälp med något.*

Detta anser vi är ett exempel på hur pedagogerna antar ett kategoriskt perspektiv då man talar om diagnosen som roten till elevens svårigheter vilket leder till att det är eleven som är bäraren av svårigheter snarare än miljön (Jakobsson & Nilsson 2011, s. 33-34). Vidare menar Lutz (2008, s. 71) att det sker en ökning av diagnostiseringar av elever och pedagogernas fokus på diagnoser är något som våra resultat bekräftar. Lutz lyfter även fram ett citat från Hejlskov som en kritik mot detta fokus på diagnoser där han diskuterar huruvida diagnosen ADHD egentligen borde vara en kritik mot samhället och skolans bristfälliga förmåga att möta elevernas behov då vi alla har impuls och uppmärksamhetskontroll fast i större eller mindre mängder snarare än självaste diagnosen i sig. Något som även bekräftas av Börjesson och Palmblad (2018, s. 91-92) som menar att det finns tendenser till ökning av diagnoser. Deras utgångspunkt är att elevens svårigheter är beroende av sammanhanget, alltså ligger inte problematiken enbart på eleven. Det är kulturella normer, vuxenvärldens önskingar, skolans strukturer och läroplanens krav som gör att eleverna avviker - alltså säger det mer om våra normer, värderingar och ideal än vad det säger om eleverna. Precis som pedagogerna uttrycker är ingen elev i svårighet den andre lik. Frågan är då om diagnosen egentligen spelar en viktig roll, Nilsson Sjöberg (2016, s. 157) frågar sig om det verkligen gynnar individen att få en diagnos och om man verkligen ska behöva gå genom en utredningsprocess för att få hjälp. Han menar även att det finns en dubbelhet i att säga att diagnosen ska vara till hjälp för individen om man menar att ansvaret inte ska ligga på individen med diagnosen samtidigt som det inte heller ligger på omgivande människor. Beteendeproblem bör inte läggas på individen. Diagnosen blir något som man ärvt och därmed inte kan komma ut ur vilket endast skapar en begränsning av individen och dess utveckling.

### 5.1.3 Omgivande miljö och förutsättningar

Den omgivande miljön beskriver även pedagogerna som en bidragande faktor till elevens svårigheter då de stora barngrupperna gör att det blir för många relationer att förhålla sig till i de stora sammanhangen. Detta menar pedagogerna inverkar på elevens svårigheter. Det som framgick i samtalen var att barngruppsstorlekarna varierade mellan 50-80 elever varpå antal pedagoger varierade mellan 3-5 pedagoger per barngrupp. När de fick frågan om hur de hade velat att gruppstorlekarna hade sett ut uttryckte dem att i en ideal värld hade de helst velat se att barngrupperna inte var större än femton elever på två pedagoger.

*Sofia: I grund och botten måste vi jobba för att få ner antalet barn i grupperna.... Grupper om femton elever och två pedagoger på dessa femton.*

En anledning till att gruppstorlekarna har ökat menar Williams, Sheridan & Pramling Svensson (2016, s. 52-53) är att platsbehovet har ökat i förskolan vilket vi tänker kan

appliceras på fritidshemmet då pedagogerna uttryckte detta fenomen också. Vidare menar Williams et al. (2016, s. 52) att barngruppsstorlekarna förr styrdes av Socialstyrelsen som rekommenderade att för de äldre eleverna bör gruppen inte vara större än 15 elever. Något som skulle förklara varför många pedagoger uttrycker just 15 som en ideal siffra för gruppstorlek. Denna rekommendation togs dock bort av Skolverket då man menade att det är elevernas behov som borde vara i fokus och inte en siffra. Det här menar vi är ett exempel på ett politiskt beslut som försvårar ett relationellt arbetssätt då det är beslut som tillåter växande barngrupper. Att antalet elever i barngrupperna ökat uttrycks av samtliga pedagoger som något som försvårar pedagogernas möjligheter att stödja eleverna i deras relationsarbete.

Pedagogerna menar även att de elever som är utåtagerande, fysiska eller hotar andras hälsa är de elever som uppmärksammas. På dessa elever läggs mycket energi och de prioriteras framför de mer tysta, dock menar pedagogerna att de elever som är tystlåtna och introverta vars behov man oftast förbiser, ofta glöms bort då det inte är akut. Detta menar man beror på bristande personal och för stora barngrupper.

***Märta:** Jag kan ju ibland känna en liten rädsla eller oro över att man ska glömma bort dom här lite mer tysta barnen dom som behöver på nåt sätt lyftas.*

Detta ger en tydlig bild av det som Börjesson och Palmblad (2018, s. 100) talar kring om att de elever som är mer introverta, tysta och känsliga börjar alltmer ses som problematiska då pedagogerna ofta nämner dessa elever som ett orosmoment men något som hamnar åt sidan då man väljer att fokusera på de utåtagerande eleverna. Pedagogerna specificerar aldrig varför dessa elever är ett orosmoment mer än att de är känsliga, introverta och tysta vilket vi tycker är talande för synen på den tysta eleven i ett samhälle som alltmer ställer krav på att kunna föra sin talan (Palmblad & Börjesson, 2018, s. 100).

En annan aspekt som ofta kom upp i våra samtal med pedagogerna var att de resurser eller elevassistenter som har dessa elever i svårigheter är till övervägande del vikarier utan pedagogisk utbildning. I och med brist på personal med pedagogisk utbildning behöver de med fritidspedagogisk bakgrund ta det övergripande ansvaret för fritidsverksamheten och kan därmed inte fokusera på den enskilda eleven i svårigheter vilket också skulle kunna tolkas som en effekt av de stora barngrupperna.

***Pernilla:** För det är såhär att dom som arbetar med dom svåraste eleverna är oftast dom som har minst utbildning. De som inte riktigt vet vad man ska göra, bara kommer in och vikarierar och så helt plötsligt får du arbeta med de svåraste eleverna. Det handlar om att vi fritidspedagoger ska ha en övergripande syn på klassen och hela avdelningen och då blir det så att vi inte släpper det så den som kommer och är utbildad får ta det jobbiga enskilda barnet.*

Att de elever som är i behov av mest stöttning tas om hand av dem med minst kompetens kan uppfattas som problematiskt då Williams et al. (2016, s. 57-58) menar att kompetens är något som forskning framhäver som den viktigaste byggstenen för att bibehålla en hög kvalitet på verksamheten. De menar även att det är bättre med välutbildade pedagoger eller en mindre barngrupp snarare än att försöka lösa situationen med stor barngrupp med mer vuxna (Williams et al., 2016, s. 57). Något som även pedagogerna i intervjuerna gav uttryck för. Det är därför relevant att förhålla sig mer kritisk mot som en pedagog uttryckte "sätta in vem som helst på dem här barnen".

*Omgivande miljö och förutsättningar* anser vi vara ett uttryck för ett relationellt perspektiv då pedagogerna talar om eleven ur individ-, grupp och samhällsnivå för att förstå och möjliggöra arbetet med elever i svårigheter. De svårigheter som eleverna anses vara i relateras till sammanhangets förutsättningar och inte enbart till eleven.

## 5.2 Arbetssätt

I våra intervjuer med dessa pedagoger om deras arbetssätt var det fyra saker som verkade utgöra en stor del av det arbetet: *struktur, relationsbygge* samt även att försöka *skapa mindre sammanhang* och en *undvikande pedagogik*. Man pratade även mycket om för stora barngrupper som ett hinder för verksamheten i överlag men även vikten av tydlig struktur samt att lära känna eleven och dess behov.

### 5.2.1 Struktur i verksamheten

Verksamhetens strukturer var ett tema som var en röd tråd genom alla samtal och som uttrycktes som en nyckel till arbetet med elever i svårigheter. Det pratades om repetition och rutiner för att eleven ska kunna vara trygg i vad som kommer att hända. Man pratade även om genomgång av dagen med eleven i fråga. Pedagogerna uttrycker också att strukturen i fritidshemmet är inte lika given som i klassrumsmiljön och får därmed skapas istället för något som infinner sig naturligt. Därmed är det viktigt med tydlighet och struktur menar många av pedagogerna då fritidshemmet präglas av fria aktiviteter och detta kan vara ett svårt moment för elever i svårigheter.

*Lasse: så mycket som möjligt händer samma sak varje dag vid samma tid och det är tydligt det är inte mycket som händer här utan det är mellanmål sen är vi ute sen är vi inne alltså dom stora delarna är samma*

Ett annat sätt att strukturera upp verksamheten är att synliggöra den för eleverna i svårigheter genom att gå igenom dagen med dem och i största mån förbereda dem på aktiviteter som inte vanligtvis i står schemat. Inför lovveckor kan man då ge vårdnadshavaren schemat för lovet så att de kan förbereda eleven hemma på vad som kommer hända under lovet.

*Sofia: Vi ser till att hela tiden vara välplanerade och vi berättar för eleverna det här kommer att ske idag. Ibland gör vi inte det när vi inte hinner. Och då märker man direkt. Vi har väldigt svårt att få vikarier på det här stället. Går vi en eller två man kort då hinner vi inte förbereda eleverna och det märker man när man kommer iväg. Det här blev inte så bra.*

Detta tema anser vi vara ett relationellt perspektiv då man tittar på gruppnivån för att stödja eleven i svårigheter. Pedagogerna talar om strukturen i verksamheten som en viktig faktor i hur väl dessa elever kan tillgodogöra sig verksamheten. Jakobsson och Nilsson (2011, s. 177) skriver om vikten av att ha struktur runt eleven i svårigheter men även vikten av att läraren ser sig som en del av strukturen de nämner även att det är att föredra att i största mån vara tydlig genom att exempelvis tala om vad som kommer att hända eller göras. Detta är dock inte något som enbart hjälper eleven i svårighet utan kan gynna gruppen som helhet. Vidare menar Jakobsson och Nilsson (2011, s. 191) att det är extra viktigt för den eleven som har svårt med tolkning att vara tydlig som pedagog och ge tydliga instruktioner eller undervisning då det kan vara avgörande för eleven i svårighet för att kunna ta del av instruktionen eller undervisningen.

## 5.2.2 Mindre sammanhang

Det mest återkommande arbetssättet i våra samtal var i och med de stora barngrupperna att många pedagoger väljer att dela upp barngruppen då man vill skapa mindre sammanhang för eleverna. Detta menar dem kan vara fördelaktigt för de elever som har svårt med mycket intryck och/eller att förhålla sig till ett stort antal elever alltså den relationella delen. Många pedagoger uttrycker att de stora barngrupperna är ett hinder för en bra verksamhet. De mindre sammanhangen kan även handla om att skala bort onödiga moment och väntetider såsom att slippa stå i kö då detta ofta leder till konflikter.

***Pernilla:** Jag skulle nog säga att dom stora barngrupperna är den största utmaningen. Jag tror att många av dom här eleverna hade klarat det bättre om det inte var dom här stora sammanhangen. Återigen vi delar dom så mycket som möjligt men alla går ju och käkar mellanmål samtidigt. Bara att ställa sig i ett led. Man bufflar på varandra och ska stå och vänta. man sätter sig och det är högljutt.*

***Liv:** Det är stora elevgrupper...det var ju mycket lättare innan när vi hade femton, då fick de sin vuxentid och då fick dem ju väldigt mycket på fritids mycket närhet som faktiskt gynnade skolan...*

Ur ett relationellt perspektiv skulle man kunna förstå de stora barngrupperna som ett hinder för en god fritidsverksamhet då Jakobsson och Nilsson (2011, s. 33) lyfter fram att man bör titta på individ-, grupp- och samhällsnivå för att kunna förstå eleven och hur hans svårigheter uppstår. Det är alltså den omgivande miljön som utgör ett problem ur ett relationellt perspektiv (Rosenqvist, 2013, s. 27). Ett sätt för dessa pedagoger är då att arbeta på en gruppnivå för att försöka skapa mindre sammanhang. Detta är något som Williams et al. (2016, s. 56) lyfter som viktigt då gruppstorleken har inverkan på det samspel som möjliggörs mellan pedagog och elev vilket de i sin tur menar har inverkan på elevens utveckling och lärande.

## 5.2.3 Undvikande pedagogik

Många pedagoger berättar om surfplattan som en nödlösning till dessa elever i svårigheter. Det kan handla om att man vill undvika att eleven hamnar i affekt eller förhindra vidare eskalering. Pedagogerna använder alltså surfplattan för att dem känner att de inte har verktyg eller förutsättningar för att hantera situationen. Vilket för oss till bilden om en läckande båt där man bara försöker täppa igen hålen, alltså använder man sig av en *undvikande pedagogik*. *Den undvikande pedagogiken* gestaltas genom att man vill undvika triggers, aktiviteter och situationer då man anser att det utlöser ett beteende i eleven som inte är önskvärt.

***Sofia:** Sen är han jätteläst vid paddan och vi har svårt att få han ifrån den...Det är hans sätt att någonstans koppla av eftersom han är väldigt intryckskänslig... Vi har lärt oss se signalerna. Det är bättre att du nu sitter och kör din padda istället för att det ska bli ett stort slagsmål och barn blir sparkade och det accepterar de andra eleverna.*

***Pernilla:** avdramatisera dem och ta bort dem här triggers som vi kallar dem*

***Petra:** i första hand att vi försöker att anpassa verksamheten i stort så att alla barn kan vara med det är väl det första och det innebär att vissa saker gör vi inte och vissa saker undviker vi så långt det går.*

Den undvikande pedagogiken anser vi skapar en form av begränsning för eleven. Precis som Nilsson Sjöberg (2016, s. 155-156) menar att diagnoser begränsar elever menar vi att den undvikande pedagogiken skapar begränsningar men även fungerar som en reaktiv insats. Dels skickar exempelvis användandet av surfplattan signaler om att eleven är avvikande. Surfplattan blir en återkommande insats som sätts in när eleven inte anses klara av situationen och blir precis som en diagnos en form av stämpling av eleven. Det menar vi påverkar både kamraternas och eleven egen syn på sig själv. Hur det i förlängningen påverkar eleven går bara att spekulera kring men i linje med vår teoretiska utgångspunkt vet vi att det påverkar den sociala konstruktionen av eleven. Det sätter också eleven i en position som passivt objekt. Något som Östlund (2013, s. 104) menar hämmar elevens aktörskap och i längden hans potentiella utveckling.

## 5.2.4 Relationsbygge

Många pedagoger talar om att det är viktigt att lära känna eleven och att skapa en relation med denna för att på bästa sätt bemöta och stödja eleven och dess behov. De menar att det är lättare när man har en relation till eleven att nå fram och identifiera elevens behov och vad som funkar. Med en relation till eleven kan man lättare utgå ifrån elevens intresse som kan vara till hjälp i utformandet av anpassningar. Samtidigt som många pedagoger återigen uttrycker att de stora barngrupperna utgör ett hinder för detta arbetet där man genom exempelvis sociogram upptäckt att det fanns vissa elever ingen av pedagogerna hade pratat med under flera dagar.

***Pernilla:** Jag önskar verkligen att man fick mer tid till varje barn. Jag hade det förr men jag kan inte påstå att jag hade det i år. Vi har faktiskt gjort ett sådant sociogram. Det var vissa barn som vi inte ens har pratat med. Någon av oss fyra på flera dagar. Tänk att ingen tilltalar dig på hela veckan. Du är där fast ingen pratar med dig. Det är hemskt.*

***Lasse:** Det är lite så man jobbar hela tiden det är nästan en form av utforskande hela tiden vem är du? vad behöver du för någonting? vad funkar för dig?*

Här har man ett relationellt perspektiv då man ser eleven som i svårigheter och utgår ifrån vem eleven är och det relationella. Det är alltså inte eleven som allena bär på svårigheterna. Vidare så skiftar det relationella perspektivet fokus menar Willén Lundgren och Karlsudd (2013, s. 65) från elevens utvecklingsnivå och egenskaper till att elevens förmåga är rörlig beroende på vilken miljö hen befinner sig i. Man framhäver även relationerna som viktigt något som tidigare forskning visar på då Christiansson-Banck (2013, s. 118) talar om vikten av lärarens förmåga att skapa goda relationer med sina elever. Även Hejlskov Elvén (2014, s. 95) lyfter fram vikten av en ledarstil som gör eleverna delaktiga och hörda.

## 6 Resultatdiskussion

I avsnittet diskuteras resultatet. Vi lyfter fram pedagogiska implikationer och ger förslag till vidare forskning. Avsnittet avslutas med en slutkommentar.

### 6.1 Fritidshemmet där sociala svårigheter aktualiseras

Att fritidshemmets syfte och i förlängningen verksamhet skiljer sig från skolans slås fast av Skolverket (2017, s. 24). Hansen Orwehag (2014, s. 35-37) uttrycker det som att

undervisningen på fritidshemmet är grupporienterad och sätter sociala och relationella mål i förgrunden till skillnad från skolan som är individfokuserad och bygger på kognitiva mål. Den forskning som finns inom det fritidspedagogiska fältet är också en spegling av detta. Elevers sociala relationer och relationsarbete i fritidshemmet studeras bland annat av Dahl (2014), Elvstrand och Lago (2016) samt Jonsson (2017). Fokuset på elevernas sociala förmågor påverkar också vad som anses utgöra en svårighet i fritidshemmet. När pedagogerna pratar om elever i svårigheter i fritidshemmet är det svårigheter kopplade till det sociala samspelet som lyfts. Det handlar om svårigheter att förhålla sig till lekkoder, andra elever samt situationer som är beklädda med specifika normer som till exempel att stå i kö. Under skoldagen menar pedagogerna istället att svårigheter kopplade till inläring fokuseras. En elev som anses vara i svårigheter under skoldagen behöver per automatik inte vara i svårigheter i fritidshemmet och vice versa. Det kan förstås ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där svårigheter ses som konstruktioner skapade i den sociala kontexten. I fritidshemmet anses specifika svårigheter uppstå för eleverna. Därför måste förhållningssätt och insatser specificeras för fritidshemmet. Det handlar om insatser som inom specialpedagogiken beskrivs som proaktiva och reaktiva. Det vill säga som fungerar både förebyggande och kompensatoriskt. Förhållningssätt och insatser behöver också inslag av såväl kategoriska som relationella synsätt.

## 6.2 Kategoriska och relationella inslag i arbetet med elever i svårigheter

Det finns ett evigt dilemma i det specialpedagogiska arbetet. Asp Onsjö (2012, s. 339) beskriver det som att pekats ut eller osynliggöras. Skrivelsen sammanfattar den typ av kritik som kategoriskt respektive relationellt inriktad forskning möts utav. Att i linje med ett kategoriskt tankesätt kategorisera barn kan få negativa konsekvenser för deras identitetsarbete. Till kritikerna hör Nilsson Sjöberg (2016) samt Börjesson och Palmblad (2018). I andra änden av det specialpedagogiska fältet kan kritik riktas mot det relationella tankesättet i form av en ökad risk för att barnet inte får det individuella stöd hen behöver och därigenom inte uppnår sin fulla potential. Det är en poäng som Jakobsson och Nilsson (2011, s. 339) gör. Lutz (2013, s. 120-121) problematiserar inkludering som en standardlösning. Inkludering kan ses som kategoriseringens motpol och innebär att skapa förutsättningar för alla elever oavsett olikheter att mötas i en gemensam verksamhet. Inkludering som idé kopplas till den relationella inriktningen.

I resultatet framkommer syn- och arbetssätt som kan knytas till både den kategoriska och den relationella inriktningen. Vad som försätts i förgrunden respektive bakgrunden varierar mellan fritidshemmen. Vi kan se att det finns en relation mellan hur pedagoger ser på och arbetar med elever i svårigheter. Det kan förstås med våra socialkonstruktivistiska grundantaganden. Det mest talande exemplet är att diagnosen ADHD, en typ av kategorisering, som nämns upp till 15 gånger per blad i den 76-sidiga transkriberingen. Där betoningen på ADHD var som störst tenderar insatserna att vara till övervägande del kompensatoriska. Kompensatoriska insatser hjälper eleven för stunden men på sikt skapas begränsningar för hen. Det är problematiskt och *den undvikande pedagogiken* som pedagogerna återkommande vänder sig till är både kompensatorisk och kategorisk till sin art. En elev som beskrivs ha det svårt med att klara av aktiviteter i verksamheten får sitta med en surfplatta för att klara av dagen. Vad blir konsekvensen om *den undvikande pedagogiken* ensamt får verka? Vad blir konsekvensen om proaktiva insatser och inkludering får stå åt sidan i allt högre grad? Hur påverkas elevens identitet och självbild? Det är retoriska frågor som alluderar till begreppet stigmatisering. Oavsett vad anledningen bakom *den undvikande*

*pedagogiken* är förmedlas specifika förväntningar på hen som också riskerar att påverka elevens egna förväntningar på sig själv. Det menar vi skapar begränsningar för eleven. Liknande resonemang för Nilsson Sjöberg (2016, s. 157) kring ADHD:ns konsekvenser för den diagnostiserade. Det torde dessutom vara svårt att utveckla sociala förmågor på egen hand. Förmågor som uttrycks i läroplanens övergripande mål samt i beskrivningen av fritidshemmets uppdrag.

Samtidigt finns bland pedagogerna en medvetenhet om hur sammanhangets förutsättningar påverkar eleverna. Flera pedagoger beskriver hur de försöker skapa mindre sammanhang för elever i svårigheter samt för elever i övrigt. Det är ett förhållningssätt som är både proaktivt och relationellt inriktat. De stora barngrupperna uttrycks av samtliga pedagoger som den ensamt största hindret för elever i svårigheter och verksamheten i stort. I det ligger antagandet att det sociala sammanhanget ses som villkorande för elevers möjligheter att tillgodogöra sig undervisning i fritidshemmet.

### 6.3 Ett reflekterat förhållningssätt framför ett uteslutande kategoriskt eller relationellt förhållningssätt

Med socialkonstruktivismen som utgångspunkt ser vi elevers svårigheter som sociala konstruktioner. Eleven är inte ensam bärare av problematiken. Problematiken är en fråga om vad som anses vara normalt respektive avvikande och det sociala sammanhanget ges en betydande roll i den konstruktionen. Det går en rät linje mellan vår teoretiska utgångspunkt och det relationella perspektivet. Vi menar i enlighet med Börjesson och Palmblad (2018, s. 92) att elevers svårigheter uppstår först i verksamheten. Vi menar också att det finns anledning att förhålla sig kritiskt till kategoriseringar av elever. I synnerhet genom diagnoser som ADHD. Dels för hur det kan komma att påverka eleven som diskuterats ovan men också för att syftet med diagnoser som är att sätta in lämpliga åtgärder för individen i fråga sätts ur spel av den heterogenitet som finns bland elever med diagnosen. En svensk studie (Sjövall, Backmann & Thorell, 2015, s. 669) utförd med förskolan som utgångspunkt visade genom att inkludera såväl kognitiv som emotionell och motivationsbaserad kontroll vid en jämförelse mellan barn med utredda ADHD diagnoser och vad de kallar barn med en typisk utveckling att det finns en stor variation inom ADHD-spektrumet. Heterogeniteten bland individer som blivit utredda och fått diagnosen ADHD talar emot dess användning. Det finns ingen homogen kategori och därför blir behoven unika som Nilsson Sjöberg (2016, s. 156) uttrycker det. Syftet med diagnoser kan med den slutledningen tyckas vara redundanta. Att diagnoser ska fungera som en nyckel för att få stöd som vissa pedagoger uttrycker det är för oss dessutom upprörande.

Trots detta menar vi att det kategoriska förhållningssättet har en roll att spela i arbetet med elever i svårigheter. Det kräver dock reflektion kring dess effekter och i hur det tillämpas. Börjesson och Palmblad (2018, s. 93) menar att diagnosen i sig kan vara en trygghet för vissa individer. De kan till exempel vara fråga om att bli inkluderad i diagnosens gemenskap och/eller att sätta ord på sina utmaningar. Diagnoserna kan också användas som en typ av terminologi för att möjliggöra kommunikation mellan pedagoger och samverka med andra stödfunktioner i skolväsendet. Men återigen det kräver stor medvetenhet från pedagogernas sida. Medvetenhet om att identiteter inte är bestämda sanningar utan att de är konstruktioner av ett socialt samspel. Att identiteter kan rekonstrueras men också förändras. Låt oss betona det senare. Förändring. Är inte det varför vi lärare valt vår yrkesväg?

## 6.4 Bristande förutsättningar för ett relationellt inriktat arbetssätt

Under följande avsnitt diskuteras studiens kanske viktigaste resultat nämligen att pedagogerna saknar förutsättningar för ett relationellt arbetssätt. Pedagogernas kompetens och potential får inte komma till uttryck. I förlängningen innebär det att fritidshemmets potential inte kan förverkligas.

Syftet med studien har varit skapa en förståelse över hur pedagoger resonerar kring och arbetar med elever i svårigheter. Pedagogernas förhållningssätt har analyserats med hjälp av den specialpedagogiska dikotomin där det kategoriska och det relationella perspektivet utgjort varandras motsatser. Willén Lundgren och Karlsudd (2013) har genomfört en specialpedagogisk studie med fritidshemmet som utgångspunkt. Vårt resultat stödjer å ena sidan författarnas (2013, s. 74) resultat om att det bland lärarstudenter (för arbete i fritidshem) finns uttryck för det relationella förhållningssättet. Bland lärarstudenterna finner Willén Lundgren och Karlsudd (2013, s. 74) också en uppfattning om att fritidshemmet har större möjligheter än skolan att ta vara på elevers olikheter och bidra till deras sociala utveckling. Det är en aspekt som också den bestyrks av våra resultat. Pedagogerna ger exempel på hur sociala och relationella förmågor kan utvecklas i verksamheten genom till exempel gemensamma aktiviteter.

En aspekt som dock krockar med Willén Lundgren och Karlsudd (2013) är hur det förhåller sig i praktiken. Författarna (2013) utgår från att lärarstudenternas medvetenhet kring relationell pedagogik per automatik speglar verkligheten. Om inte annat antyder titeln det: *Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik*. Här bidrar våra resultat med ny kunskap. Även om pedagogerna ger uttryck för en relationell medvetenhet är det kategoriska arbetssätt som dominerar ute i verksamheterna. Det gestaltas bland annat genom *diagnosfokus* och av *den undvikande pedagogiken*. Det kan finnas flera anledningar till detta. Den ökade diagnostiseringen är en trend som verkar ha trängt sig in i pedagogikens väggar. Fritidshemmet inkluderat, det framgick under intervjuerna. Det som vi däremot vill sätta ljus på är de stora barngrupperna i våra fritidshem. Som ett hinder för arbetet med elever i svårigheter och i synnerhet för det relationella arbetssättet. Pedagogerna menar att de stora barngrupperna som bestod av allt från 50 till 80 elever på tre till fem pedagoger är likt handbojor som begränsar deras handlingskapacitet. Elvstrand och Lago (2016, s. 71) ifrågasätter vad de stora sammanhangen ställer för krav på elevers relationsarbete och följaktligen även på pedagoger. Vi ställer oss bakom denna kritik. Kompetens och medvetenhet kring den relationella aspekten i pedagogiken besitter våra pedagoger men förutsättningarna för ett sådant arbete saknas. Situationen för de elever som anses vara i svårigheter förvärras i dessa stora sammanhang. Ett annat läge som uttrycks uppstå som konsekvens till de stora barngrupperna är att de elever som är utåtagerande upptar stora delar av pedagogernas uppmärksamhet och försätter andra elever i svårigheter samt verksamheten i stort i bakgrunden.

En pedagog beskriver det som att elever kastas in i fritidshemmets redan stora barngrupper med en förväntning om att det bara ska fungera. Det hela skapar en önskan hos oss att spekulera i varför de stora barngrupperna är en verklighet. Är det okunskap? Vet lärare, huvudmän, politiker med mera inte om fritidshemmets uppdrag? Vet de inte att många barn spenderar mer tid i fritidshemmet än i skolan och att elever i fritidshemmen ständigt arbetar med ett stort antal relationer (Elvstrand och Lago, 2016, s. 71; Wrethander, 2015, s. 199)? Oavsett om det är okunskap eller prioriteringar från ledning och politikernas sida som placerar

fritidshemmet i skuggan av skolan, ett faktum som Andishmand (2017, s. 197) också konstaterar är verkligheten stora barngrupper i fritidshemmen.

Vår studie bidrar med viktig kunskap kring fritidshemmets särart som människor i maktpositioner behöver ta del av. Elevernas ständiga relationsarbete i våra fritidshem och alla relationer som de tvingas förhålla sig till skapar ett allt större behov av relationell pedagogik. Samtidigt skapar de stora barngrupperna hinder för ett relationellt arbetssätt. Konsekvenserna är många och allvarliga. En är att de elever som anses vara i svårigheter är de som drabbas på nytt. Det kan förstås genom att relationsprocesser i fritidshemmet innebär såväl inneslutning i som uteslutning ur olika kamratallianser (Dahl, 2011, s. 113; Elvstrand & Lago, 2015, s. 72; Wrethander & Karlsson, 2015, s. 121-126) och att vissa elever fastnar i ett mönster av uteslutning (Elvstrand & Lago, 2015, s. 72). Det blir för dessa elever svårt att i den situationen tillskansa sig fritidshemmets grupporienterade undervisning.

## 6.5 Pedagogiska implikationer

Vi menar att om fritidshemmet ska uppnå sin fulla potential och gynna alla elevers utveckling behöver rätt förutsättningar ges. De stora barngrupperna skapar hinder för elevers relationella utveckling och lär som en konsekvens även påverka elevers kognitiva utveckling. Med det sagt anser vi att huvudmän, politiker, rektorer och andra inom det svenska skolväsendet kan ha nytta av vår studie. Den höga arbetsbelastningen som framkommer i Lärarförbundets undersökning har konkretiserats. Vi har gett exempel på hur dessa utmaningar ser ut, vilka konsekvenser dessa utmaningar för med sig samt hur de kan bemötas. Det handlar bland annat om att skapa mindre sammanhang. I organisationen av fritidshemmen men också inom ramen för den dagliga verksamheten. Dessa relationellt inriktade pedagogiska avvägningar behöver komplettera de redan utbredda kompensatoriska och kategoriska arbetssätten.

Med såväl en kategorisk som relationell förståelse av elevers svårigheter skapas förutsättningar för pedagoger att utveckla reflexiva och kritiska förmågor. Verksamma pedagoger och lärarstudenter kan således dra nytta av att ta del av vår studie. Pedagoger är delaktiga i konstruktionerna av eleverna och det språk som används påverkar hur elever som anses vara i svårigheter uppfattas. Av pedagogerna, av kamraterna och av sig själv. Det kategoriska tankesättet kan skapa möjligheter för individuellt stöd och trygghet för individen i fråga men att tala om elever genom enbart diagnoser riskerar att förenkla och vidare förhindra en förståelse över den föreliggande problematikens komplexitet. Det finns också en risk för att de svårigheter eleven anses vara i rekonstrueras och befästs. Kommunikationen och de pedagogiska avvägningarna får inte stanna vid diagnosen. En diagnos kan aldrig på egen hand räcka för att förstå en elev eller för att motivera didaktiska val. Vi sätter begränsningar på elever genom att ursäkta deras svårigheter med diagnoser. Istället bör vi arbeta för att ge dem förutsättningar att utvecklas och det är här ett relationellt förhållningssätt kan bidra. Genom att sätta och tala om eleven i relation till det sociala och pedagogiska sammanhanget kan optimala förutsättningar skapas för verksamheten och eleven själv.

En annan konsekvens av att använda diagnoser som en isolerad anledning för elevens svårigheter är att det implicit skapas en bild av eleven som ett passivt objekt. I empirin finns exempel på tanke- och arbetssätt där stort fokus läggs på elevens diagnos. I ett fall uppmuntras elever att berätta om sina diagnoser för vikarier. Östlund (2013, s. 104) menar att elever i en sådan passiv roll hindras från handlande och följaktligen fräntas möjligheten till en optimal utveckling. Att se på eleven som ett handlande subjekt och att aktivt försöka skapa möjligheter för eleven att handla är slutligen en pedagogisk implikation av vikt.

## 6.6 Vidare forskning

I styrdokumenten beskrivs hur fritidshemmets pedagogik och undervisning skiljer sig från skolans. Genom vår studie har förståelsen kring fritidshemmets särart ytterligare fördjupats. Intervjuerna visar att vad som anses vara svårigheter i fritidshemmet särskiljer sig från vad som anses utgöra svårigheter i skolan. Ytterligare förståelse kring vilka möjligheter och hinder som föreligger specifikt för fritidshemmet kan nås genom vidare forskning. Det är en förståelse som endast kan närmas med kvalitativa studier. Att som vi studera fritidshemmets särart genom specialpedagogiska perspektiv är starkt motiverat.

Utifrån vår socialkonstruktivistiska utgångspunkt samt den relationella och kategoriska dikotomin har vi studerat pedagogers tankar och arbetssätt kring elever i svårigheter. I pedagogernas uttryck framträder ett tydligt *diagnosfokus* bland pedagogerna. Nilsson Sjöberg (2016) är kritisk till diagnoser och menar att kategoriseringar av elever stjälper mer än de hjälper. Förslag på vidare forskning är att undersöka hur kategoriska arbetssätt inverkar på elever som anses vara i svårigheter. En väg att gå är att intervjua elever om hur de ser på sin diagnos i olika sammanhang. För det fritidspedagogiska fältet är elevernas syn på deras diagnos i fritidshemmets sociala sammanhang av stort intresse.

Willén Lundgren och Karlsudd (2013) lyfter det relationella förhållningssättets potential i fritidshemmet. I vår studie framkommer att denna potential inte överförs till praktiken på grund av bristande förutsättningar. Ett annat förslag till vidare forskning är därför att studera vad det relationella förhållningssättet kan innebära i den fritidspedagogiska praktiken.

## 6.7 Slutkommentar

Vi har exemplifierat hur specialpedagogiken kan användas för att stödja elever som anses vara i svårigheter i fritidshemmet. Insatser som är reaktiva och proaktiva. Arbetssätt som är kategoriskt och relationellt inriktade. Eller rättare sagt våra informanter och tillika pedagoger har det. Vad vi trodde var en fråga om bristande förståelse för hur specialpedagogik kan förstås i ett fritidspedagogiskt sammanhang då forskningen inom detta område är begränsat var i själva verket en fråga om bristande förutsättningar. I vanlig ordning resulterar sökandet av svar i fler frågor. Så även denna gång. Kan fritidshemmet få vara det fritidshem som beskrivs i våra styrdokument? En verksamhet med en unik grupporienterad upplevelsebaserad pedagogik som Orwehag Hansen (2013, s. 35-37) beskriver och där elevers olikheter och intressen tas tillvara på? Kan fritidshemmet få vara mer än en massförvaring av elever? Frågan riktas mot våra huvudmän och politiker.

## 7 Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne. & P. Svensson. (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-33). Stockholm: Liber.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? en etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. (Akademisk avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 403). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/52698>

Asp-Onsjö, L. (2012). Specialpedagogik i en skola för alla - att arbeta med elever med skolsvårigheter. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (s. 327-350). Stockholm: Natur och Kultur.

Aspelin, J. (2013). Introduktion. I J. Aspelin. (red.) *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik*. (s. 7-12). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell specialpedagogik?. I J. Aspelin. (red.) *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 13-26). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Björck -Åkesson, E. (2008). Kunskapsfrukt utan kärna. *Pedagogiska magasinet*, (2), s. 32-35.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887 Tillgänglig: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (2:a uppl.) Oxford: Oxford University Press.

Bunte, T.L., Laschen, S., Schoemaker, K., Hessen, D.J., van der Heijden, P.G.M., & Matthys, W. (2013). Clinical Usefulness of Observational Assessment in the Diagnosis of DBD and ADHD in Preschoolers. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), s. 749-761. doi: 10.1080/15374416.2013.773516

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2018). De eviga problembarnen. I T. Johansson. & E. Sorbring. (red.), *Barn- och ungdomsvetenskap - Grundläggande perspektiv*. (s. 91- 103). Stockholm: Liber.

Christiansson-Banck, U. (2013). "Behandlas typ som en människa" Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse. I J. Aspelin. (red.) *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 107-124). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. (Licentatuppsats) Göteborg: University of Gothenburg. Tillgänglig: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25560/1/gupea\\_2077\\_25560\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25560/1/gupea_2077_25560_1.pdf)

- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar. Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Doktorsavhandling, 164). Kalmar: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:755038/FULLTEXT01.pdf>
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppdiskussioner. I G. Ahrne. & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 81-92). Stockholm: Liber.
- Elvstrand, H. , & Lago, L. (2016). Elevers sociala relationer på fritidshem. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12(1), s. 60-75.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson, L.T. & Hultman, J. (2014). *Kritiskt tänkande: utan tvivel är man inte riktigt klok*. Stockholm: Liber.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). ...Att fråga folk. I G. Ahrne. & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Hansen Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik - att vara lärare i fritidshem. I A. S. Pihlgren (red.), *Fritidshemmets didaktik* (s. 27-58). Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3:e uppl.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hejlskov Elvén, B., (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J.F. (1995). *The Active Interview*. [Elektronisk resurs]. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Hutchison, A., Kelsay, K., Talmi, A., Noonan, K. & Ross, R. (2016). Thought disorder in Preschool Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Psychiatry Hum Dev*, 47(4) s. 618-626. doi: 10.1007/s10578-015-0594-3
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jonsson, K. (2017). Socialt lärande i fritidshemmet: personalens perspektiv. *Mälardalen Studies in Educational Sciences* (31) s. 111-133.
- Koch, E. (2018, 10 april). Nya siffror visar stressen på fritids. *Lärarnas tidning*. Hämtad: 2018-04-10 från: <https://lararnastidning.se/nya-siffror-visar-stressen-pa-fritids/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber AB.

- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson Sjöberg, M. (2016). Diagnoser i vår tid: fastläsning och blivande, totalitet och oändlighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), s. 152-160. doi: 401-6788.
- Rennstams, J. och Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G.Ahrne. & P. Svensson. (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236). Stockholm: Liber.
- Rolon-Arroyo, B, Arnold, D., Harvey, E. & Marshall, N. (2016). Assessing Attention and Disruptive Behavior Symptoms in Preschool-Age Children: The Utility of the Diagnostic Interview Schedule for Children. *Journal of Child & Family Studies*, (25)1, s. 65-76. doi: 10.1007/s10826-015-0203-x
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik - ett försök till analys av skola i förändring. I Aspelin (red), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 27 - 44). Kristianstad: Kristianstad university press.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjövall, D., Backmann, A. & Thorell, L. (2015). Neuropsychological Heterogeneity in Preschool ADHD: Investigating the Interplay between Cognitive, Affective and Motivation-Based Forms of Regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), s. 669-690. doi: 10.1007/s10802-014-9942-1
- Skolverket (2014). Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299>
- Skolverket. (2017). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne. & P. Svensson. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wenneberg, S.B. (2000). *Socialkonstruktivism - positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppen storlek i förskolan konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Willén Lundgren, B., Karlsudd, P. (2013). Relationerna avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Aspelin, J. (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 63-77). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Willén Lundgren, B. & Karlsudd, P. (2014). Special needs education perspectives in the practice of leisure-time centres. *Problems of education in the 21st century*, 62, s. 51-62.

Wrethander, M. (2015). Relationsarbete på fritidshem och i skola. I A. Pihlgren. (red.), *Fritidshemmet och skolan - det gemensamma uppdraget* (s. 199-214). Lund: Studentlitteratur.

Wrethander, M. & Karlsson, M. (2015). När är en handling kränkande. I T. Ankerstjerne (red.) *Perspektiv på fritidshemspedagogik* (s. 115-130). Lund: Studentlitteratur.

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne. & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 55-67). Stockholm: Liber.

Östlund, D. (2013). Omsorgsarbete i träningskolan. I Aspelin, J. (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 95-106). Kristianstad: Kristianstad University Press.

# 8 Bilaga

## Intervjuguide

Var beredd med följdfrågor!

### Informera om:

- Anonymitet
- Möjlighet att avbryta och avlägsna bidraget helt eller delvis
- Ämnet och studiens syfte.
- Hur det kommer användas.
- Samtycke för ljudupptagning.

### (1) Bakgrundsfrågor till pedagog/er:

- Utbildning?
- Hur länge har du jobbat?

### (2) Om verksamheten:

- Åldrar?
- Antal inskrivna och "aktiva"?
- Antal personal? Utbildade, utbildade?

### (3) Specialpedagogik (forskningsfrågan)

- Elever i svårigheter/behov av extra anpassningar och särskilt stöd i fritidshemmet, vad tänker du på då?
- Vilka är eleverna som är i behov i fritidshemmet? (Varför?)
- Hur arbetar ni med dessa svårigheter? (tendenser, skillnad på de senaste åren? med ADHD överdiagnostisering, planeringstid?)
- När ni planerar verksamheten hur tänker ni kring elever i svårigheter eller extra anpassningar?
- Hur ser tillgången ut till extra resurs/assistent till de eleverna som är i behov av särskilt stöd?
- Anser du att de anpassningar som genomförs är tillräckliga för att tillgodose barnens behov eller behövs andra insatser? Och i så fall vilka?
- Vilka är de största utmaningarna/hindren med arbetet?
- Har du kompetens för att möta elever med behov av extra anpassning eller särskilt stöd? Fortbildning?
- Finns det handlingsplaner för elever i särskilt behov av stöd eller extra anpassningar? Hur ser de ut i så fall? (För fritidshemmet!)
- Annan dokumentation för arbetet? (Om inte, varför?)
- Hur arbetar ni med specialpedagoger, elevhälsoteam, andra stödfunktioner?
- Hur hade du önskat att det sett ut för dessa elever? (För att få syn på implicita/explicita värderingar)

### (4) Avslutning

- Andra kontakter, möjliga informanter
- Hur upplevde du intervjun?
- Avrundning med en kort sammanfattning om vad som sagts.
- Avslutande fråga: Vi har inga fler frågor, har du något mer som du vill säga?

## **(Efter intervjun)**

Ta 10-15 min för att:

- Reflektera över vad vi lärt oss av intervjun (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 171)
- Diskutera de förda anteckningarna (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 216)
- Reflektera över vår egen insats (bra, dåligt, varför, vad kan göras bättre tills nästa gång) (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 216)

## **Att tänka på: (Kvalitetskriterier för en intervju: Kvale & Brinkmann, 2014, s. 206) För en halvstrukturerad intervju:**

- Intervjun tolkas i stor utsträckning under själva intervjun.
- Intervjuaren försöker verifiera sina tolkningar av intervjupersonens svar under intervjuens lopp.
- Intervjun “rapporterar sig själv” -den är en historia i sig som knappast kräver ytterligare förklaringar.