



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Våren 2015
Lärarytbildningen

Jag får stöd i skolan, men hur blir det på fritids?

– En studie om hur fem fritidslärare förhåller sig
till elever i behov av särskilt stöd

Författare

Johan Andersson
Josefine Schrewelius

Handledare

Kenny Schylander

www.hkr.se

Jag får stöd i skolan, men hur blir det på fritids?

En studie om hur fem fritidslärare förhåller sig till elever i behov av särskilt stöd

Johan Andersson & Josefine Schrewelius

Abstract

Syftet med uppsats är att studera hur fritidslärare förhåller sig till elever i behov av särskilt stöd på fritidshemmet. Med utgångspunkt i syftet har vi presenterat en forskningsbakgrund där vi lyfter elever i behov av särskilt stöd och hur de behandlats av samhället sedan 1842. Men vi redogör även för fritidshemmets framväxt och dess betydelsefulla uppdrag för elevers utveckling och lärande. Detta för att skapa en grund för den kvalitativa studie som senare genomförts med hjälp av intervjuer och ljudinspelning.

Resultatet visar att fyra av våra fem respondenter upplever att informationen mellan skolan och fritidshemmet är knapphändig gällande elever i behov av särskilt stöd. I vårt resultat blir det också synligt att alla våra respondenter vill göra sitt bästa för att kunna bemöta sina elever på bästa sätt. Trots detta så är det många fritidslärare som talar om att stöttning och hjälp från specialpedagoger, samt att samarbetet mellan klasslärare och fritidslärare skiljer sig åt beroende på vilken dialog de har med varandra.

Ämnesord: fritidslärare, fritidshem, elever i behov av särskilt stöd, en skola för alla, sociokulturell teori

Innehållsförteckning

Förord	
1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte med frågeställningar	2
1.3 Styrdokument	2
2. Forskningsbakgrund	4
2.1 Elever i behov av särskilt stöd	4
2.1.1 Specialpedagogik	6
2.2 Fritidshemmet	9
2.2.1 Fritidshemmets uppdrag	11
2.3 Teoretiskt perspektiv	12
3. Metod	14
3.1 Val av metod	14
3.1.1 Intervju	14
3.1.2 Ljudinspelning	15
3.2 Urval och undersökningsgrupp	16
3.3 Genomförande	16
3.4 Etiska ställningstagande	16
3.5 Bearbetning och analys	17
3.6 Metodkritik	18
3.7 Metoddiskussion	19
4. Resultat	21
4.1 Att skapa socialt samspel	21
4.2 Att utforma miljön så att alla känner sig delaktiga	22
4.3 Att bemöta elever i behov av särskilt stöd	23
5. Analys	27
5.1 Socialt samspel	27
5.2 Fritidshemmets miljö	28

5.3 Bemötande av elever i behov av särskilt stöd.....	29
6. Diskussion.....	31
6.1 Det sociala samspelets betydelse	31
6.2 Utformning av fritidsverksamheten	32
6.3 Kommunikation - en viktig faktor för att kunna bemöta elever i behov av särskilt stöd	33
7. Sammanfattning.....	38
Referenslista.....	39
Bilaga 1	43
Bilaga 2	44

Förord

Vi vill börja med att tacka våra fem respondenter som bjudit in oss till sina verksamheter och därmed gjort vår studie möjlig att genomföra. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Kenny Schylander som varit ett stöd genom hela vår skrivprocess. Avslutningsvis vill vi lyfta fram en dikt som är skriven av Berit Schaub och som vi tycker sammanfattar vår uppsats på ett bra sätt.

Jag kallas ett barn med särskilda behov.

Barn med särskilda behov blir så lätt barn med särskilda besvär.

Barn med särskilda besvär blir så lätt särskilda.

Särskilda barn blir så lätt isär-skilda.

Isär-skilda barn får så lätt särskilda behov.

Särskilda behov är inte särskilda bara större.

Större behov har väl även du ibland?

(Hammar & Johansson, 2008:9)

Tack!

Josefine Schrewelius & Johan Andersson

1. Inledning

Inom skolans verksamhet finns det bestämda krav som tydligt beskriver att de elever som inte når upp till de lägsta kunskapskrav som finns, ska ges stöd i form av extra anpassning inom ramen för den ordinarie undervisningen. Extra anpassningar kan till exempel vara att hjälpa en elev med att planera och strukturera ett schema över skoldagen eller att ge extra tydliga instruktioner och stöd för att sätta igång arbetet. Men extra anpassningar kan också handla om enstaka specialpedagogiska insatser som till exempel att en speciallärare under en kort tid arbetar tillsammans med eleven (Skolverket, 2014a). Om eleven trots dessa extra anpassningar inte når de lägsta kunskapskraven ska detta anmälas till rektorn, som i sin tur ska se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Även ett åtgärdsprogram ska utarbetas för den elev som är i behov av särskilt stöd. Av programmet ska det bland annat framgå vilket behov det finns av särskilt stöd, hur det ska tillgodoses samt vem som ansvarar för utvärdering och uppföljning (SFS 2010:800). När det gäller fritidshemmets verksamhet finns det inte några bestämda krav som motsvarar de krav som finns i skolans verksamhet. I skollagen framkommer det att fritidshemmet ska stimulera elevernas lärande och utveckling samt erbjuda en meningsfull fritid. I skollagen framkommer det också "praktiska saker" som berör fritidshemmet, såsom lokalutrymme och elevgruppsstorlek. Detta trots att pedagogiken som råder i både skolan och på fritidshemmet har som målsättning att inkludera alla elever i en gemensam verksamhet (Karlsudd, 2011a).

1.1 Bakgrund

Vi författare till denna studie läser sista terminen till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Under våra tre år på högskolan har båda deltagit i ett antal seminarium, föreläsningar och examinationer. Vi har även varit ute i verksamheten och observerat olika exempel på hur fritidslärare arbetat med *elever i behov av särskilt stöd* eller extra anpassningar. Vi har genom detta blivit uppmärksamma på att *elever i behov av särskilt stöd* oftast inte uppmärksammas i samma utsträckning på fritidshemmet som de gör i skolan. Med utgångspunkt i detta och i den begränsande forskning som tidigare har bedrivits inom området har vi valt att med denna undersökning försöka fördjupa oss i hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd* i fritidsverksamheten.

1.2 Syfte med frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att studera hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd*. Utifrån detta syfte har vi kommit fram till följande frågeställningar:

- Hur talar fritidslärare om hur de skapar socialt samspel mellan elever med olika förutsättningar i fritidsverksamheten?
- Hur beskriver fritidslärare fritidsverksamhetens miljö för att inkludera elever i behov av särskilt stöd?
- Hur beskriver fritidslärare att de bemöter elever i behov av särskilt stöd i verksamheten?

1.3 Styrdokument

Det är skolans styrdokument som utgör riktlinjerna för hur skolans verksamhet ska bedrivas. Skolans styrdokument består bland annat av läroplaner, kursplaner och skolans egen skolplan. Kursplanen beskriver vilka förmågor och kunskaper som eleven ska uppnå i årskurs tre och sex. Styrdokumentet går både specifikt in på vilka ämnesområde som eleven ska ha kunskap om och ger även övergripande beskrivningar av vilka kunskaper som eleven ska uppnå. I kurs och läroplaner framkommer det även vilka olika arbetssätt och metoder som eleven ska behärska samt hur viktigt det är att eleven utvecklar sin förmåga i att samspela socialt. I styrdokumentet beskrivs också vilka normer och värden som ska förankras hos eleverna samt vikten av inflytande och ansvarstagande. Skolans styrdokument bygger på att all form av undervisningen ska vara anpassad till varje elevs förutsättningar och behov. Med utgångspunkt utifrån elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska undervisningen även utveckla och gynna elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet är kunskapsaspekter som eleverna ska få möjlighet att utveckla i socialt samspel tillsammans med andra. Arbetet i skolan måste därför vara inriktat på att ge utrymme och förutsättningar för olika kunskapsformer, samtidigt som ett lärande där dessa former balanseras och skapar ett helhetsperspektiv (Skolverket, 2011b).

I skolan har varje elev rätt att få utvecklas och känna växandets glädje. Eleverna ska få uppleva tillfredsställelsen som ges när de gör framsteg och övervinner olika svårigheter. Alla som arbetar i skolan ska samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Alla som arbetar i skolan ska även ge stöd och uppmärksamma *elever i behov av särskilt stöd*. Personalen ska följaktligen se uppkommande olikheterna som en fördel och tillgång för att utveckla skolverksamheten i en positiv riktning. Personalen ska också ge

utrymme för eleverna att utveckla förståelse och se betydelsen av grundläggande demokratiska värderingar, samt andra människors egenvärde och rättigheter (Skolverket, 2013).

2. Forskningsbakgrund

I denna del av uppsatsen presenteras den forskning som vi funnit relevant för vårt syfte. Detta för att skapa en grund för den kvalitativa studie som senare genomförts. Vi lyfter *elever i behov av särskilt stöd* och hur de behandlats av samhället sedan 1842. Vi redogör även för fritidshemmets framväxt och dess betydelsefulla uppdrag för elevers utveckling och lärande.

2.1 Elever i behov av särskilt stöd

Egelund, Haug och Persson (2006) skriver i sin studie att svenska skolor sedan 1842 har kämpat och arbetat med frågor som rör vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Författarna framhäver att flera elevgrupper under många årtionden har blivit uteslutna från det allmänna skolsystemet på grund av funktionsnedsättningar eller svårigheter i skolan. För att eleverna skulle bli berättigade en skolutbildning har eleverna sedan 1945 placerats i olika grupper, där särskilt stöd skulle finnas till hands. Säljö (2010: 53-56) framhäver att tanken med grupperna var att ge skolan förutsättningar att kunna arbeta med alla elevers olika behov. Även Haug (1998) framhäver att den kompensatoriska inriktningen byggde på idén om att skapa förutsättningar för den enskilda individen, så att eleven skulle få stöd, tillgång till extra resurser och särskild utbildning som kunde kompensera individens brister. Både Egelund, Haug och Persson (2006), Hjärne och Säljö (2008) och Säljö (2010: 53-56) visar i sina texter att det genom skolans historia har funnits flera olika specialgrupper. Till exempel har specialgrupper för elever med intellektuellt funktionshinder, läs- och skrivsvårigheter och beteendeproblem funnits. De olika specialgrupperna användes för att förenkla för de elever med skolsvårigheter, så att eleverna kunde få ett bättre stöd för att kunna uppnå målen. Haug (1998) framhäver att den kompensatoriska inriktningen har fått mycket kritik och beskrivits som segregering och diskriminerande. Med segregering och diskriminerade menar författaren att elever i svårigheter missgynnas och att principerna om allas lika värde inte gör sig rättvist. Genom kritiken utvecklades ett demokratiskt deltagarperspektiv. Utgångspunkten för det demokratiska deltagarperspektivet var att lägga mer fokus vid den enskilda individens rätt till delaktighet och chans till att påverka sin egen individualitet.

Under slutet av 1800-talet uppstod ett politiskt missnöje mot de segregeringar som gjordes mot de elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd. Med detta politiska missnöje påpekades det att alla elever har rätt till en gemensam utbildning, oberoende av vilka särskilda behov de har. Det gjorde i sin tur att alla elever återigen fick rätten till att gå i normalklasser. Istället för att bli segregerade som tidigare blev eleverna nu uppdelade i klasser efter ålder,

samt hur de presterade och uppförde sig. Eleverna som inte klarade av kraven i den normala klassen blev utsorterade i en speciell grupp. De elever som blev placerade i en enskild grupp fick där kvarsittning i långa perioder eller var tvungna att gå om en årskurs. Strategin fungerade inte som det var tänkt vilket resulterade i att flera elever inte heller avslutade sin skolutbildning. Det gjorde att flera kompromisser gjordes och att kvarsittningen till slut avskaffades år 1962 när grundskolan och Lgr62 författades (Ahlström, 1986). Normalisering var nu ett begrepp som stod i centrum och var nu en ledande målsättning inom skolans värld. Grunewald (1994) förklarar att normaliseringens grunder var uppbyggd av olika idéer, metoder och erfarenheter som har bearbetats i en praktisk utformning med människor som har funktionsnedsättningar. Normaliseringen har därför varit ett mycket viktigt hjälpmedel i förnyelsen av elevomsorgen för *elever i behov av särskilt stöd* och arbetet med integrering och inkludering i skolans värld. Detta har lett till att skolan idag utgår från ett demokratiskt deltagarperspektiv och där målet är att synliggöra de skillnader och behov som finns inom skolan och därigenom formar ett helhetsperspektiv (Haug, 1998).

Idag är begreppet *särskilt stöd* och kategorin *elever i behov av särskilt stöd* speciellt för förskole- och skolverksamheten. Emanuelsson (2001) visar i sin studie att de elever som i skolan av olika anledningar är beroende av stöd ofta idag benämns som "elever med särskilda behov eller i svårigheter", men att begreppet *elever i behov av särskilt stöd* är mer rättvisande. Författaren framhäver också, en för oss viktig aspekt, nämligen att alla elever behöver stöd i skolan, men att vissa elever är i behov av mer stöd än andra. Författaren förtydligar också att elevers behov av stöd kan bero på svårigheter som kan vara både tillfälliga eller varaktiga.

I det moderna utbildningssystemet och av skolans styrdokument framkommer det att skolans verksamhet bör arbeta mot principerna *en skola för alla* (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Enligt oss författare tolkas det som att de *elever som är i behov av särskilt stöd* i sin utveckling har samma rätt att få tillgång till en anvisad plats inom skolan, som en elev som inte anses ha några svårigheter. För att förtydliga detta ytterligare finns det sedan 1994 ett internationellt styrdokument som riktar sig mot de som undervisar och arbetar med *elever i behov av särskilt stöd*. Detta styrdokument kallas för Salamancadeklarationen och utformades 1994 vid ett anordnat möte av Unesco - FNs barnfond i Spanien (Jakobsson & Nilsson, 2010). Svenska Unescorådet (2006) förklarar att en deklARATION är en bindande överenskommelse mellan flera länder och mötesdeltagares åsikter och uppfattningar inom en särskild fråga. En deklARATION kan normalt antas vid en konferens eller större samlingsmöte. I jämförelse med en konvention är en deklARATION inte heller bindande i de länder som undertecknar.

Salamancadeklarationen är ett exempel på en sådan deklARATION. Grundtanken med Salamancadeklarationen är att skapa principer som förmedlar delaktighet och jämlikhet för *elever i behov av särskilt stöd*. På så vis är syftet att skapa ett inkluderande synsätt som innebär att alla elever och vuxna, oavsett vilka individuella svårigheter de har, får möjlighet till en jämställd och likvärdig utbildning i inkluderande miljöer tillsammans med andra elever. Med denna deklARATION har principerna för en *inkluderande* undervisning och begreppet *en skola för alla* vuxit fram. Undervisningen enligt Salamancadeklarationen ska bygga på pedagogiska och välbeprövade principer som ska tillgodose alla elevers olika behov (Svenska Uneskorådet, 2006). Giota, Lundberg och Emanuelsson (2009 i Lindqvist, 2013) menar att begreppet *en skola för alla* har blivit infört i skolan och styrdokumenterna för att kunna påverka och få skolorna att tänka om kring de exkluderande lösningarna som oftast inträffar när skolsvårigheter uppstår. Trots flera förändringar i de svenska styrdokumenterna menar författarna att skolorna fortfarande inte kan nå upp till de visioner som finns. Assarsson (2007) menar att det finns större utmaningar för lärare, för att uppfylla sitt uppdrag kring begreppet *en skola för alla*. Författaren menar att dagens globaliserade samhälle bygger på en stark mångfald och gemenskap och att det är i det samhället som lärare och pedagoger måste planera och utveckla sina uppgifter för att skapa *en skola för alla*. Lindqvist (2013) framhäver en annan aspekt av begreppet *en skola för alla* som för oss författare är intressant. Hon menar att det i formuleringarna som är skrivna om principen *en skola för alla* finns en rad fallgropar som ger skolor rätten att avvika från tanken om *en skola för alla*, vilket gör att skolorna också får rättigheter att utesluta elever ifrån skolans gemensamma system.

2.1.1 Specialpedagogik

I skolans värld förklaras specialpedagogik oftast som en lösning på uppkommande problem i undervisning och lärande (Ström & Linnanmäki, 2011). Jakobsson och Nilsson (2010) menar att specialpedagogik handlar om samspelet mellan individens förutsättningar och om skolans resurser och villkor. Ström & Linnanmäki (2011) menar däremot att specialpedagogik är de åtgärder som sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till för att hantera elevers olikheter. Vidare menar författarna att specialpedagogik är tänkt att vara något utöver vad den "vanliga" pedagogiken kan erbjuda, såsom till exempel stödåtgärder eller pedagogiska insatser. Asmervik (2001) framhäver att inom specialpedagogiken är det ofta tal om samma riktlinjer och teorier som inom den vanliga pedagogiken, men när det gäller individualisering ses specialpedagogiken mer som metodisk och anpassad. Specialpedagogik verkar inte ha någon enhetlig definition men det gemensamma för många definitioner verkar vara att

förebygga och undanröja utvecklingshinder, öka elevens *delaktighet*, skapa möjligheter till allsidig utveckling, samt stärka och utveckla elevens självkänsla och trygghet.

Specialpedagogik i den svenska skolan har sina rötter i beslutet om en allmän grundskola 1960 och i internationella överenskommelserna som FN:s barnkonvention beslutade (Ahlberg, 2007). I läroplanen från 1962 framhävdes vikten av att eleverna lärde sig att arbeta tillsammans som en förberedelse för att kunna delta på lika villkor i ett demokratiskt samhälle (Persson, 2008). De började även tala om att problemet inte nödvändigtvis var individuellt betingat utan att det kunde bero på brister i utbildningsmiljön (Nilholm, 2007). Specialpedagogiken har en kort historia som kunskapsområde i Sverige och det finns få vetenskapliga undersökningar som har genomförts där det har studerats den specialpedagogiska verksamheten i ett helhetsperspektiv och i relation till den befintliga verksamheten. Persson (2008) menar att detta kan bero på fältet och att det är svårt att bestämma och bedöma stödinsatser, elevurval samt verksamhetens omfattning. Ström & Linnanmäki, (2011) framhäver att synen på olikheter hos *elever i behov av särskilt stöd* har genom tiderna utgjort utgångspunkten för hur den specialpedagogiska verksamheten bearbetas och utformas. Säljö och Hörne (2010) lyfter i sin studie att skolan och fritidshemmet idag är platser som ska vara tillgängliga för alla elever oavsett deras individuella förutsättningar, sociala bakgrund eller andra faktorer.

Inom specialpedagogiken och i arbetet med *elever i behov av särskilt stöd* talas det oftast om begrepp som *inkludering*, *delaktighet* och *exkludering*. Dessa begrepp har sedan början 1970-talet använts för att beskriva relationer och omständigheter mellan handikappade och icke-handikappade elever (Karlsudd, 2011b). *Inkludering* är ett begrepp som från början kommer från *integration* och *integrering*. Enligt SAOL (2014) betyder begreppet *integrera* ”att sammanföra till en helhet”. Karlsudd (2011a) beskriver *integrering* som en process där förutsättningarna är att sträva mot ett starkt samspel mellan elever och elever med funktionsnedsättning. Även Emanuelsson (2001) framhäver i sin studie om *integrering* och variation av olikheter att begreppet *integrering* ses som en process för att förena och föra samman människor. Nilholm (2007) förtydligar att *inkludering* innebär att elever är olika och att skolan ska vara organiserad utifrån det. För oss författare är *inkludering* ett nyare ord för *integrering* och *integration* och står för en mer genomgripande *delaktighet*. Med en mer genomgripande *delaktighet* menar vi att människan i fråga omges i en spontan och regelbunden gruppgemenskap där *delaktighet* är ett av nyckelorden.

Delaktighet är ett begrepp som Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) framhäver i sin artikel som ett begrepp som innebär att eleven blir *delaktig* i undervisningen i både handling och ord. Om en lärare lyckas fånga elevens perspektiv och göra honom/henne *delaktig* i undervisningen menar författarna att det är stor chans att eleven upplever sig själv som *delaktig* och sedd. När eleven upplever att denne blir sedd och hörd och att dennes intentioner, intressen och deras sätt bemöts och tas tillvara på, menar författarna att eleven är *delaktig*. I skolverksamheten utgör *delaktighet* en grundläggande förutsättning för att *elever i behov av särskilt stöd* ska bli *inkluderade* och *delaktiga* under samma förutsättningar och perspektiv som resten av elevgruppen. Genom att skapa sammanhang där *elever i behov av särskilt stöd* också kan vara *delaktiga* tillsammans med andra, kan även förutsättningar för utveckling, lärande och samspel skapas, samtidigt som möjligheter för sociala och nära relationer kan uppstå. Szönyi och Dunkers (2012) menar att *delaktighet* handlar om att skapa en tillgänglighet och att skapa en gemensam lärandemiljö utifrån verksamhetens lokaler, läromedel och olika redskap. Haug (1998) pekar i sin studie att genom en *inkluderande* verksamhet kan demokratisk *delaktighet* skapas inom gruppen och principer som allas lika värde kan råda. Nilholms (2007) studie om olika perspektiv på specialpedagogik framhäver att begreppen *inkludering* och *delaktighet* är relaterat till begreppet *en skola för alla* samtidigt som de också ska motverka att *exkludering* uppstår.

Exkludering är ett begrepp som författarna Sahlin och Machado (2008) beskriver som ett begrepp som används för att identifiera olika särbehandlade kategorier och individer som materiellt eller symboliskt har blivit placerade utanför den gemensamma synen på vad en normal människa är och hur en normal människan ska uppföra sig. Säljö och Hörne (2010) framhäver att en individ som *exkluderas* blir oftast utstött från en majoritet eller en grupp med rättigheter, på grund av att individen beter sig annorlunda eller onormalt till skillnad från resten av gruppen. Sahlin och Machado (2008) lyfter genom sina reflektioner i författarnas studie om *exkludering* och diskriminering, att *exkludering* kan vara ett resultat av varför enskilda gruppmedlemmar blir utstötta. Karlsudd (2011a) antyder att skolan och framförallt fritidshemmet har en viktig funktion när det gäller att framföra *inkludering* och tanken om ett helhetsperspektiv. Där kan *elever i behov av särskilt stöd* således få stöd för utveckling och *delaktighet* i fritidshemmets aktiviteter och lärandemiljöer.

För att beskriva skillnaden mellan positiv och negativ *exkludering* använder Goffman (2014) sig av en teori som kallas för stämplingsteori. Denna teori fokuserar på de negativa och positiva processerna som inverkar på en individs självbild och förhållande till andra. Karlsudd

(1999 och 2002 i Karlsudd, 2011b) förklarar i sina texter att en negativ stämpling kan uppträda på olika nivåer och former. Han menar att en negativ stämpling till exempel kan förekomma när elever *exkluderas* från sina ordinarie klass och placeras i en specialpedagogisk verksamhet med dåliga lokaler och förutsättningar. Om förutsättningarna och pedagogernas förhållningssätt däremot är positiva och leder till *inkludering* och *delaktighet* för den *exkluderade* eleven, kan eleven istället få en positiv stämpling. Karlsudd (1999 och 2002 i Karlsudd, 2011b) förtydligar att flera faktorer som kan ge positiva avtryck kan vara att lokalerna, undervisningen och resurserna är väl utformade och stödjer elevens utvecklingsprocess. Vidare menar författaren att genom personalens arbete kan en positiv stämpling ses som en kvalitetsstämpel som också meddelar att elevens utveckling är betydelsefullt. Författaren menar att en positiv stämpling i en integrerande miljö kan ge goda chanser för att insatserna i verksamheten upplevs som positiva och ger effekterna som avses.

I likhet med Karlsudds teorier om stämplingar och särbehandlingar lyfter Nilholm (2005) fram en tydlig kritik mot det som oftast framförts som en traditionell specialpedagogik. Enligt Nilholm (2005) tar den traditionella specialpedagogiken vanligtvis upp de specialpedagogiska behoven som sociala sammansättningar istället för individuella svagheter. Författaren menar att den traditionella specialpedagogiken på så sätt benämner individerna som problembärare. Genom aspekterna som lyfts i kritiken handlar det främst om att avskaffa de särlösningar och specialgrupper som oftast förekommer inom specialpedagogiken och skolan. Istället menar Nilholm (2005) att skolan bör skapa konkreta situationer där alla individer har rätten att vara *delaktiga* i den normala undervisningen, samtidigt som en tillmötesgående plats där elever med olika förutsättningar kan mötas utan grundläggande skillnader mellan vanlig pedagogik och specialpedagogik. Även Ahlberg (2007) anser att den traditionella specialpedagogiken borde göras om, eftersom den direkt pekar ut de elever som är i behov av särskilt stöd eller befinner sig i problematiska skolsituationer. Ett alternativ som istället har förts fram är arbetet kring en *inkluderande* undervisning. Genom att arbeta inom en *inkluderande* undervisning menar Ahlberg således att det inte handlar om en speciell pedagogik utan ett pedagogiskt förhållningssätt som *inkluderar* alla.

2.2 Fritidshemmet

Innan fritidshem kom att kallas just fritidshem fanns det något som hette arbetsstugor där fattiga barn samlades för att lära sig enklare praktiska sysselsättningar. Verksamheten inriktade sig på att anpassa och fostra barn efter de krav som fanns i samhället. Personalen

som arbetade där, arbetade ideellt och var ofta privatpersoner eller föreningar. 1944 fick arbetsstugorna rätt till stadsbidrag och bytte i samband med detta namn till eftermiddagshem (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Eftermiddagshemmen hade som uppgift att ge barnen tid till vila, men gav även utrymme för läxläsning, vilket gjorde att verksamheten därmed fick ett stödjande ansvar för barnens skolprestationer. Bristen på arbetskraft som ägde rum 1960 medförde att kvinnorna i samhället var tvungna till att börja arbeta, detta gjorde att behovet av barnomsorg ökade och ledde till att verksamheten fick öppettider både före och efter skoldagen. Under denna tid bytte även verksamheten namn till fritidshem och verksamheten utvecklades i takt med förskolepedagogiken. Fritidshemmet skulle nu vara ett komplement till hemmet och verksamheten skulle ha fokus på elevers behov, intresse och utveckling. 1970 väcktes många tankar om att *integrera* fritidshemmet med skolan, men det dröjde ända fram till 1990-talet innan utvecklingen tog fart. Fritidshemmet flyttade först då in i skolans lokaler och samarbetet mellan skolan och fritidshemmet fick ett stort genomslag. 1995 ändrades socialtjänstslagen och den så kallade kvalitetsparagrafen trädde i kraft. I kvalitetsparagrafen definierades fritidshemmets främsta uppgift som att erbjuda elever stöd i utvecklingen och en meningsfull fritid samt att fritidshemmet nu även hade som uppgift att komplettera skolan. 1998 flyttade paragrafen i sociallagen över till skollagen och fritidshemmet flyttades över till utbildningssektorn. Under detta år reviderades också läroplanen från 1994 för att nu även *inkludera* förskoleklassen och fritidshemmet. Förändringen skulle leda till pedagogiska vinster, där samverkan i arbetslag och en gemensam pedagogisk grundsyn sågs som en viktig del för att höja kvaliteten och skapa bästa möjliga förutsättningar för elevens utveckling och lärande både i skolan och på fritidshemmet (Skolverket, 2011a). När den nya läroplanen *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* trädde i kraft 2011 har fritidshemmet en uttalande betydelsefull roll för elevens trygghet, utveckling och lärande (Skolverket, 2011b). Detta förtydligas även i de *allmänna råd med kommentarer* från 2014 som finns för fritidshemmet vars syfte är att ge stöd och vägledning i arbetet på fritidshemmet (Skolverket, 2014b).

Fritidshemmet kompletterar utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och särskilda utbildningsformer som skolplikt kan fullgöras i. Fritidshemmet ska stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Fritidshemmet ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap (Skolverket, 2014b:50).

Idag, 2015 är så gott som alla fritidshem *integrerade* både lokal- och verksamhetsmässigt i skolan även om villkoren för verksamheterna ser olika ut beroende på var i landet man bor. I arbetslaget samarbetas det utifrån en gemensam syn på elevens lärande och utveckling där fritidspersonalen har fokus på elevernas identitetsutveckling och välbefinnande, men ansvarar även ofta för identitets- och gruppstärkande moment (Skolverket, 2011a). Skolan är idag obligatorisk medan fritidshemmet är en frivillig verksamhet som föräldrar och elever kan välja att utnyttja eller inte. Idag får ingen elev nekas plats i fritidshemmet på grund av att verksamheten anses ha bristande kunskaper om *elever i behov av särskilt stöd* (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013).

2.2.1 Fritidshemmets uppdrag

Fritidshemmets pedagogik bygger på ett grupporienterat arbetssätt där relationerna mellan elever och mellan elever och personal är viktiga redskap. Fritidshemmet har som uppdrag att stödja elevernas utveckling och lärande av såväl normer och värden som ansvarstagande, inflytande och kunskaper (Skolverket, 2014b). Fritidshemmet har också som uppdrag att komplettera skolan både innehålls- och tidsmässigt. Innehållsmässigt genom att erbjuda fritidsaktiviteter som på olika vis knyter an och förstärker arbetet mot läroplanens mål. Till exempel genom att använda sig av mått och mängdenheter vid konstruktionslekar bidrar fritidshemmet till läroplanens mål om att kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt (Skolverket, 2011a). Då fritidshemmets uppdrag utgör en stor del av elevernas utveckling och lärande är det viktigt för verksamhetens helhetsperspektiv att vid planering och genomförande utgå och bearbeta aktiviteterna utifrån både individen och gruppens behov (Skolverket, 2014b). Eftersom fritidshemmet inte är omfattas av detaljstyrda mål är fritidshemmet perfekt för att skapa en inkluderad verksamhet för elever med funktionsnedsättningar (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Szönyi och Dunkers (2012) lyfter i sin studie om funktionsnedsattas delaktighet hur viktigt det är för elevens utveckling att skapa ett klimat och en miljö där *elever i behov av särskilt stöd* kan vara delaktiga i alla aktiviteter tillsammans med andra. Om eleven oftast vistas i ett avskilt rum med en personlig pedagog kan det finnas risk för att eleven skapar en allt för stor trygghet till att sitta själv med den personliga läraren, istället för att vara delaktig tillsammans med resten av elevgruppen. Ett sätt att hantera denna avvägning kan till exempel vara att organisera mindre grupper som samarbetar tillsammans i olika rum. På så sätt kan även förutsättningar för delaktighet och samspel tillsammans med den ”särskilda” eleven skapas. En grundläggande förutsättning för delaktighet handlar om tillgänglighet som exempelvis tillgängliga lokaler, läromedel och olika

verktyg. Tillgängligheten handlar även om sociokommunikativ tillgänglighet, där eleverna har tillgång till samma meningsskapande perspektiv och ges möjligheter att förstå samma normer och sammanhang som resten av elevgruppen.

När fritidshemmets miljö är utformad på ett sådant vis att en trygg och utvecklande verksamhet skapas ges alla individer förutsättningar för att känna gemenskap, delaktighet och tillhörighet i den sociala miljön. Det är viktigt att fritidshemmets miljö är pedagogiskt utformad och ger möjligheter att främja elevens lärande genom olika grupprocesser, identitetsskapande och samlärande aktiviteter. När miljön utgår och formas utifrån elevens intresse, behov och erfarenheter menar Hansen Orwehag och Mårdsjö Olsson (2011) att det sker ett lärande som är baserat på elevens eget intresse och behov.

2.3 Teoretiskt perspektiv

Utgångspunkterna för studien tar form utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Detta eftersom vi anser att varje människa utvecklas och lär i samspel med andra. Vi menar att människan är en enskild individ som är lika värdefull oavsett vilka individuella förutsättningar och möjligheter han eller hon har. Till skillnad från den kognitiva teorin, som talar om att utveckling enbart sker genom mognad, så är den sociokulturella teorins utgångspunkt istället att mognad och utveckling sker i samspel med andra (Williams, Sheridan & Samuelsson, 2000). Det sociokulturella perspektivet framför även att det ska finnas möjligheter och stöd för all form av kunskap, medan Piaget (2013) talar om de generella kognitiva förmågor såsom att kunna diskutera, argumentera, planera, lösa problem och att ha en språklig förståelse som viktiga delar för att kunna tillägna sig kunskaper. Inom den sociokulturella teorin talas det om att kunskapen ska behandlas med respekt, där det sociokulturella perspektivet trycker på att alla individer skall tas på allvar oberoende av vilka kunskaper och erfarenheter de har (Williams, Sheridan & Samuelsson, 2000). Det sociokulturella perspektivet ska bidra till att hjälpa oss att tolka och analysera vårt insamlade material. Perspektivet ska även hjälpa oss författare att få en djupare förståelse för vårt resultat.

Lev Vygotskij är en av teoretikerna som ofta nämns när det talas om det sociokulturella perspektivet. För Vygotskij är det skolan och läraren som skapar de viktigaste inslagen för elevens utveckling och lärande (Ström & Linnanmäki, 2011). Grundtanken med det sociokulturella perspektivet är att människan lever i en social tillvaro, där vår utveckling ständigt förändras genom det samhälle som vi påverkar och lever i (Williams, Sheridan &

Samuelsson, 2000). I det sociokulturella perspektivet intar termer som redskap och verktyg en central plats för att synliggöra hur individer tänker, uttrycker och kommunicerar med varandra. Enligt Vygotskij (2001) kallas dessa redskap och verktyg för *artefakter*. Vygotskij menar att *artefakter* således kan vara alltifrån språk, leksaker eller datorer som i sin tur används för att framföra hur vi tänker, uttrycker och kommunicerar. Därmed ses både de materiella redskapen och det icke materiella språket som viktiga verktyg för det sociokulturella perspektivet. Enligt detta synsätt måste handlingar och kommunikation förstås som uttryck för hur människor handlar inom ramen för sociala och kulturella sammanhang. I det sociokulturella perspektivet har även leken en betydande roll för det sociala samspelet och språkets utformning. Enligt Vygotskij (2001) och Jensen (2013) drivs leken av olika uttryck eller behov som barnen har i form av ouppfyllda önsknings. Eftersom leken inte heller innehåller outtalade regler eller bestämda material kan barnen inta olika roller i leken och skapa egna möjligheter för lärande utifrån de förutsättningar som leken har. Barnens lek har därav en stark sammankoppling till språk och kommunikation genom de diskussioner och agerande som barnen gör i leken och samspelet med varandra. Vygotskij (2001) menar således att leken baseras på olika känslor och sammanhang som får barnen att tänka, uttrycka, kommunicera och agera annorlunda än vad de normalt gör utanför leken.

Vygotskij menar att genom att umgås med andra människor kan unga individer som är i inlärningsstadiet få stora möjligheter till lärande, utveckling och förståelse (Phillips & Soltis, 2014). Vygotskij (2001) beskriver att *elever i behov av särskilt stöd* inte ska exkluderas ifrån den normala gruppen på grund av deras funktionsnedsättningar, utan istället inkluderas för att ge möjligheter till utveckling inom gruppen och verksamheten. Han anser att skolan behöver bli individualiserad och skapa differentierad pedagogiska lärandemiljöer som tillgodoser inkludering inom verksamheten. Persson (2008) beskriver en differentierad pedagogisk lärandemiljö som en aktiv process där förutsättningar för elevers lärande möts och bearbetas. Wallby, Carlsson och Nyström (2001) redogör för två typer av differentiering, en yttre och en inre. Den yttre differentieringen avser en gruppering som styrs utifrån de nationella styrdokumenterna eller andra organiserade uppdelningar. Medan den inre differentieringen fokuserar mer på en gruppering som inte är förbestämd utifrån styrdokument eller skollagen. Den inre differentieringen avser även att grupperingen ska utgå ifrån elevernas intresse, behov, kön, olika lärandestilar, samt vilka prestationer och ambitioner de har.

3. Metod

Efter att ha studerat och läst om olika metoder såsom till exempel observationer och enkäter, bestämde vi författare oss för att använda oss av kvalitativa metoder i form av intervjuer och ljudinspelning vid vår undersökning. Vår undersökning valde vi att göra på slumpmässigt utvalda skolor för att få fram en tydligare och bredare uppfattning om hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd*. Denscombe (2009) beskriver den kvalitativa forskningen som en riktlinje för att se och undersöka olika beteendemönster hos människor, där forskningen också riktar in sig mot en förståelse för hur människan upplever och tänker om olika saker. Ahrne och Svensson (2011) beskriver den kvalitativa metoden som ett effektivt tillvägagångssätt för att få fram en större kännedom och mer flexibel forskning, där kvalitativa metoder också kan ge större möjlighet att anpassa forskningen i relation till vad som egentligen sker under undersökningen. För att få en uppfattning om hur fritidslärarna talar kring *elever i behov av särskilt stöd* använder vi oss av en kvalitativ studie med personliga intervjuer.

3.1 Val av metod

Uppsatsen ska bidra med kunskaper kring hur fritidslärare inom fritidsverksamheten kan skapa möjligheter för delaktighet och inkludering oavsett vilka behov och förutsättningar eleverna i verksamheten har. Uppsatsen ska även synliggöra och väcka tankar för hur personalen i fritidshemmet kan arbeta mot principerna *en skola för alla*. Syftet med vår studie är att studera hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd*. Utifrån detta syfte har vi valt att använda oss av två metoder för vår studie. Nedan kommer dessa metoder att presenteras. Därefter kommer vi att redogöra för vårt urval och genomförande.

3.1.1 Intervju

Vi har valt att genomföra fem intervjuer med fritidslärare som arbetat mellan 8 och 25 år i fritidsverksamheten. Björndal (2005) anser att intervjuer har flera fördelar i en undersökning eftersom intervjuer kan ge fler möjligheter att upptäcka djupare detaljer och förståelse utifrån den intervjuade personens perspektiv. Intervjun ger även möjlighet till en viss flexibilitet, där personerna också enkelt kan kontrollera att de har förstått något på rätt sätt, samtidigt som missförstånd också kan kontrolleras. I jämförelse med observationer blir inte intervjuer heller så enkelriktade. Samtalet i sig själv kan också vara det mest användbara sättet för att ta del av en annan persons tankar och upplevelser. Patel och Davidson (2011) anser att är det viktigt att

individen som intervjuar ställer välutformade frågor till den som blir intervjuad, annars finns det risk att den som blir intervjuad inte ger korrekta svar. Det kan även leda till att hela intervjuens koncept faller och att det inte blir några relevanta svar på frågorna. Patel och Davidson (2011) poängterar också att det är viktigt att individen som för intervjun är tillmötesgående och beskriver hur hans eller hennes roll kommer att vara i intervjun, samtidigt som han/hon också formulerar och ställer frågorna så att den som blir intervjuad förstår frågornas innebörd.

Utifrån Denscombe (2009) beskrivs personliga intervjuer som ett populärt sätt att göra intervjuer på, eftersom det är relativt lätt att arrangera. Författaren beskriver också att personliga intervjuer egentligen endast behöver bestå av två personer som bestämmer en lämplig tidpunkt när intervjun ska äga rum. En annan fördel med att göra personliga intervjuer är att alla synpunkter, uppfattningar och åsikter som sägs under intervjun endast kommer från den som blir intervjuad och inte från någon annan. Det innebär i sin tur att det endast är den intervjuades information som är viktig. För den som intervjuar blir det även lättare att kontrollera och sätta sig in i innehållet eftersom en eller ett få antal personer blir intervjuade åt gången. Det blir också enklare att lokalisera olika synpunkter till vissa människor. För att skapa goda intervju effekter anser Denscombe (2009) att intervjuaren tidigt bör se över vilken social status som den intervjuade personen har, om ålderskillnaden kommer att påverka resultatet, samt om undersökningsämnet kan påverka den intervjuade personens etniska bakgrund.

3.1.2 Ljudinspelning

Denscombe (2009) beskriver ljudinspelning som ett alternativ med flera tydliga fördelar. Genom ljudinspelning erbjuds en fullständig och permanent dokumentation av vad som sägs under en intervju. Björndal (2005) förtydligar att ljudinspelning rymmer två huvudsakliga fördelar. Den första är att de pedagogiska ögonblicken som spelas in skapar en tydligare bild av den värdefulla information som sägs. Den andra fördelen med ljudinspelning är den stora rikedom av detaljer som blir bevarad. Genom att lyssna igenom inspelningen flera gånger kan något nytt och intressant upptäckas. På så sätt kan en eller flera situationer lyssnas igenom upprepade gånger och bearbetas utifrån olika vinklar. Detta kan leda till att det blir en mer ingående och djupare förståelse för innehållet. Denscombe (2009) förklarar även att den ökade tillgängligheten, samt bra kvalitet på hjälpmedlet gör att ljudinspelning är mycket användbart som teknisk utrustning.

3.2 Urval och undersökningsgrupp

Våra studier har genomförts med fem fritidslärare som alla arbetar i fritidsverksamheten med barn mellan sex och tolv år. Vi har inte riktat in oss på någon speciell kommun, utan utgått från tillgängligheten där vi bor. I vårt urval har vi slumpmässigt delat ut lappar till ett antal skolor i Skåne län som sedan har hört av sig via mail om de varit intresserade. Denscombe (2009) förklarar att ett slumpmässigt urval är en metod som bygger på sannolikheten att varje enhet i en population har samma sannolikheter att bli dragna. Det innebär att urvalet av människor eller andra gestalter inte är förbestämt utan genomförs slumpmässigt. Totalt har vi kommit i kontakt med fem fritidslärare som vi har valt att ge fingerade namn. Respondenterna kommer härnäst att ha följande namn i uppsatsen: Anna, Birgitta, Cecilia, David och Ester.

3.3 Genomförande

När vi startade vår undersökning tog vi oss till ett antal skolor i Skåne län för att berätta om oss själva och vårt examensarbete. Vi delade även ut en informationslapp (bilaga 1) där fritidslärarna i skrift kunde läsa sig till mer information om den studie vi skulle genomföra. Under tiden som vi väntade på svar från fritidslärarna formulerade vi relevanta intervjufrågor (bilaga 2). Via mail och telefonsamtal fick vi därefter svar från fem fritidslärare som visade sitt intresse och hälsade oss välkomna till sin arbetsplats. Vi bokade in intervjuer med de fritidslärare som delgivit sitt samtycke. Intervjuerna bokades in när fritidsläraren kände att han/hon hade tid, eftersom vi ville att intervjuerna skulle bli ordentligt besvarade. När intervjuerna genomfördes satt vi i en ostörd miljö och förde ett samtal mellan en av oss och fritidsläraren. Detta för att vi inte ville inta någon maktposition jämfört med den vi skulle intervjua, samtidigt som vi också ville minska risken för intervjubias. Under våra intervjutillfällen använde vi oss av ljudupptagning via våra mobiltelefoner. Mobiltelefonernas applikationer och ljudfunktion hade vi testat tidigare och insåg då att det fungerade bra. Vi valde att spela in våra intervjuer eftersom vi på så vis kunnat dokumentera det som sagts och för att det sedan skulle bli lätt att transkribera och bearbeta det material vi fått in på ett smidigt sätt. För att försäkra oss om att vår datainsamling inte skulle försvinna från våra mobiltelefoner, valde vi även att spara ljudfilerna på USB-minnen och på våra datorer.

3.4 Etiska ställningstagande

För att kunna genomföra en studie är det viktigt att gå igenom och synliggöra de etiska principer som finns att följa. Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav som bör följas vid undersökningar.

Det första kravet är *informationskravet* som avser att det är forskarens skyldighet att informera de berörda om vad undersökningen kommer att handla om samt vilka villkor som gäller för att delta. Forskaren är också skyldig att tydligt berätta för de berörda att det är frivilligt att delta. Detta krav har vi tagit hänsyn till då vi innan, vi startade vår undersökning besökte ett antal slumpmässigt utvalda skolor där vi berättade om oss själva och vår studie. När vi var ute och besökte skolorna delade vi även ut en informationslapp (bilaga 1) där de berörda kunde läsa om vår studie och vad det innebär att delta. Detta gjorde vi för att vi ville vara tydliga i vår information, så att de som medverkar i vår undersökning känner sig trygga och att vi på så sätt får ut den information som behövs för att kunna fullfölja studien.

Det andra huvudkravet är *samtyckeskravet* som innebär just deltagarfrihet. För att en undersökning skall kunna genomföras måste de som medverkar ge sitt samtycke. Detta krav har vi tagit hänsyn till då vi bitt de tillfrågade att läsa igenom den informationslapp som vi delade ut vid vårt besök och sedan höra av sig om de var intresserade att delta i vår studie.

Det tredje kravet, *konfidentiellkravet*, rör tystnadsplikt och att den som medverkar i undersökningen är garanterad att deras uppgifter inte sprids vidare. Därför har vi valt att använda oss av fingerade namn i uppsatsen, detta för att ingen ska kunna identifiera fritidslärarna som deltagit i vår studie. I uppsatsen har vi valt att använda oss av följande namn: Anna, Birgitta, Cecilia, David och Ester.

Det avslutande kravet är *nyttjandekravet* som säger att de uppgifter som fås om enskilda personer endast ska användas i forskningssyfte. Därför har vi enbart använt vårt material för att färdigställa studien och därefter valt att förstöra allt material.

3.5 Bearbetning och analys

Efter våra intervjuer började vi omgående att transkribera vårt material, detta eftersom vi upplevde att vi fortfarande hade intervjuerna färska i våra huvud. När vi bearbetade vårt material började vi med att lyssna på vårt material och samtidigt skriva ner vad våra respondenter sagt vid varje intervjufråga. Detta gjorde vi för att vi så småningom skulle kunna bilda oss en uppfattning om vilka likheter respektive skillnader som fanns. De mönster som så småningom visade sig har legat till grund för presentationen av vårt resultat. Patel & Davidson (2011) anser att det är bra att bearbeta och gå igenom det insamlade materialet noggrant vid transkribering. På så sätt kan nya skillnader, liknelser och uppfattningar göras.

3.6 Metodkritik

Nackdelarna med att göra intervjuer är att det oftast kräver mycket tid till förberedelser, genomförande och bearbetning. Därför kan oftast bara ett fåtal personer intervjuas. En annan nackdel med intervjuer kan vara att personen som intervjuar kan riskera att påverka den som blir intervjuad, så att informationen som ges ut kan färgas av egna uppfattningar och kommentarer (Björndal, 2005). Denscombe (2009) anser att en nackdel med personliga intervjuer är att de som gör forskningen blir begränsade till ett visst antal synpunkter och åsikter.

En annan nackdel med intervjuer är att något som kallas för intervju effekter eller intervjubias kan uppstå. Intervju effekter handlar om hur mycket information en människa är beredd att dela med sig av vid en intervju. Denscombe (2009) förklarar att intervju effekter handlar till stor del om intervjuarens kön, ålder och etniska ursprung. Effekten av intervjuarens identitet beror också på vilket ämne som diskuteras under intervjun och hur intervjuaren förhåller sig och bemöter den som blir intervjuad. Intervjuarens identitet blir mer relevant när det gäller känsliga frågor som kan vara personliga eller har kopplingar till religion, sexuella förhållanden, personliga händelser eller inkomster. Är frågorna dessutom opassande kan det skapas en obekvämlig atmosfär som även kan påverka helheten och ärligheten i informationen som sägs. Om det skulle hända finns det en chans att den intervjuade istället svarar som de upplever att intervjuaren vill ha svaren. På så sätt kan den som blir intervjuad bli tvingad att svara på frågorna utifrån intervjuarens egna synpunkter. Intervjuaren bemöter därav inte den intervjuade personen på ett likvärdigt sätt, vilket kan göra att risken för intervju effekter ökar. Vid intervjuer över Internet anser (Denscombe, 2009) att det även tillkommer bristen på verbala och synliga ledtrådar, där intervjuaren inte heller kan få en klar uppfattning av den intervjuades kön, ålder, uttryck, etniska bakgrund och uttal. Vejde och Leander (2005) beskriver intervju effekter och intervjubias som ett förhållningssätt för en individs sätt att reagera och värdera människor och omvärlden. Utifrån personliga erfarenheter från individens liv tar bias uttryck i de fördomar som individen har mot andra människors fördomar. På så sätt grundar individen sina egna handlingar och värderingar från förutfattade meningar mot olika situationer, personer eller grupper.

Nackdelarna som finns med ljudinspelning är att endast det talade ordet fångas. Genom att enbart göra ljudinspelning går intervjuaren miste om den icke-verbala kommunikationen och andra kontextuella faktorer. Det kan även ta lång tid att transkribera innehållet som är

inspelat, beroende på vilka material som har använts och hur fort personerna skriver vid tangentbordet. Där kan också finnas en risk att bandspelare eller annat digitalt material inte fungerar som det ska. Det är därför viktigt att gå igenom sin utrustning så att den fungerar som det ska. Om utrustningen inte fungerar som den ska, kan intervjuare inte heller räkna med att de intervjuade personerna går igenom hela diskussionen en gång till. Det är därför viktigt att vi som användare är säkra på att utrustningen fungerar som den ska innan intervjun påbörjas (Denscombe, 2009). Björndal (2005) tar också upp att utrustningen som används även ska vara tillräckligt bra så att ljudet återger intervjun på rätt sätt. Det ska också finnas tillgång till en pålitlig strömkälla eller ett reservbatteri. Bandspelare eller annat digitalt material bör även ha bra minneskapacitet eller tillräcklig inspelningstid så att intervjun blir komplett.

3.7 Metoddiskussion

Till genomförandet av våra intervjuer valde vi att dela ut en informationslapp till slumpmässigt utvalda fritidslärare för att sedan hoppas på att dessa ville ställa upp i vår studie. Detta upplever vi har fungerat bra, då vi fick kontakt med fem fritidslärare som ville delta. Vi upplevde således att det blev ett lagom stort antal, då vi i efterhand såg att det hade varit svårt att hinna med fler på den tid som vi har haft på oss att färdigställa denna uppsats.

När vi dokumenterade våra intervjuer använde vi oss av våra mobiltelefoners ljudinspelningsprogram, detta för att vi hade testat programmen vid ett tidigare tillfälle och upplevde då att det fungerade bra. Vi anser att det har varit ett bra hjälpmedel för oss, då vi slapp sitta och skriva ner det som våra respondenter berättade under tiden vi intervjuade dem. Genom att spela in våra respondenters svar tror vi att vi underlättade både för oss själva och för fritidslärarna som blev intervjuade. Vi upplever att det kändes bekvämt för oss själva och för våra respondenter, då det troligtvis hade blivit svårare att komma ihåg vad vår respondent hade sagt. Det underlättade även för våra samtal då vi tror att det hade blivit mer uppdelat och inte flutit på så bra som det gjorde under våra intervjuer. Vi hade kanske också behövt pausa och vänta med att ställa nästa fråga, för att vi skulle hinna skriva ner alla väsentliga delar som vi ville ha med i vår studie.

När vi transkriberade vårt material upplevde vi att det var lätt att hitta likheter och skillnader. Detta tror vi beror på att vi ställde samma frågor till samtliga fem respondenter och att vi transkriberade våra intervjuer direkt efter att dessa genomförts. När vi transkriberade våra

intervjuer skrev vi upp alla intervjufrågor och skrev sedan ner våra respondenters svar under de olika frågorna, på så vis upplevde vi att det blev lätt och överskådligt att se vilka likheter och skillnader som fanns mellan våra respondenter. Transkriberingen tog tid, men vi anser att det har varit värt det för att få ett så rättvist och tydligt resultat som möjligt. När det gäller analyseringen av våra resultat upplevde vi också att det sociokulturella perspektivet fungerade bra som teoretisk utgångspunkt, då vi enkelt kunde se och analysera hur fritidslärarna samtalade kring den enskilda eleven behov och lärande, samt hur viktigt det sociala samspelet är med andra elever för den enskildes utveckling.

4. Resultat

Syftet med denna uppsats är att studera hur fritidslärare förhåller sig till elever i behov av särskild stöd. I forskningsbakgrunden som vi tidigare har presenterat, har områden som *elever i behov av särskilt stöd* och fritidshemmet behandlats ur olika synvinklar.

I denna del av rapporten kommer vi att presentera de delar av våra transkriberade intervjuer som vi funnit relevanta för vår studie. För att det tydligt ska framgå vad vårt resultat visar har vi valt att använda oss av tre kategorier för att presentera vårt resultat. Dessa kategorier utgår från våra forskningsfrågor. Vår text kommer att presenteras löpande och kommer att innehålla citat från vad våra respondenter har sagt under våra intervjuer. Detta för att tydliggöra vilka likheter och skillnader som framkommit när vi sammanställt våra intervjuer. Genom respondenternas svar vill vi också tydliggöra att svaren ser annorlunda ut beroende på vilka verksamheter, erfarenheter, och möjligheter som respondenterna har. Våra respondenter kommer att ha följande namn i texten: Anna, Birgitta, Cecilia, David och Ester.

4.1 Att skapa socialt samspel

Våra respondenter är eniga när de talar om hur de skapar socialt samspel för alla elever i verksamheten. De framhäver att det är ett hårt arbete som krävs för att det ska fungera. Samtliga fem fritidslärare talar om att miljön har en viktig betydelse för att utforma verksamheten på bästa sätt. De verksamma fritidslärarna framhäver också att de ser fördelar med att alla elever är olika och ser på elevgruppen att de efterhand som de lär känna varandra också lär sig att acceptera varandras olikheter.

En del har väldigt lätt för att acceptera att där finns andra som har särskilda behov, medan andra har mycket svårare att hantera det. Men gruppen kan påverkas och det gäller verkligen att ”man är på tårna” och ser vad som händer, så att man kan styra upp det när det händer något eller om det håller på att gå överstyr.

Cecilia, fritidslärare

I de grupper jag har varit och haft barn med särskilda behov så har de här barnen lärt sig ganska snabbt och haft överseende och stöttat det här barnen. Så jag har bara positiva erfarenheter i de grupper jag har varit i.

David, fritidslärare

Man behöver arbeta mycket med detta och få alla att förstå att man är olika som individer.

Ester, fritidslärare

4.2 Att utforma miljön så att alla känner sig delaktiga

Att utforma fritidsverksamheten för varje enskild individ är en viktig del för samtliga fritidslärare som vi intervjuat. Fritidslärarna berättar att de använder sig av strategier som arbetslaget gemensamt har kommit fram till för att verksamheten ska fungera och för att den enskilda eleven ska känna sig delaktig. Det kan till exempel handla om att personalen har tagit fram ett schema som visar vad som händer under fritidsvistelsen eller att personalen tillsammans med den enskilda eleven har hittat en lugn och trygg plats där eleven kan vistas på när han eller hon behöver lugn och ro.

Efterhand tycker jag att man utformar det speciella stödet till eleverna, men vi har kommit fram till att vi har scheman för hur varje vecka ser ut. Vi skickar hem veckobrev som någon av föräldrarna informerar sina barn speciellt, dag för dag vad som händer. Och sen har vi dagschema i bilder.

Anna, fritidslärare

Det är viktigt att titta på det enskilda barnet. Vilka behov har det här barnet, behöver man anpassa sin plats, behöver barnet ha en speciell plats att sitta på, hänga sina kläder, behövs ett ställe där barnet får lugn och ro. Det är helt och hållet individuellt, så man får tänka efter själv om hur det här barnet ska ha det.

Birgitta, fritidslärare

Vi har till exempel gjort ett schema som vi har satt upp på väggen där det står vad som händer under vistelsen på fritids. I matsalen har vi valt platser vid matbordet så att det ska bli lugn och ro för eleven. Man får göra de anpassningar som den enskilda eleven behöver för att fritidsverksamheten ska fungera för barnet.

Ester, fritidslärare

Även när vi pratar om begreppet *en skola för alla*, talar samtliga i vår studie om att miljön är viktig att utforma på ett sådant vis att alla känner sig delaktiga. Våra respondenter menar att det är först när alla elever känner sig trygga och det finns en tydlig struktur för verksamheten som *en skola för alla* kan skapas.

En skola för alla kan du nästan aldrig uppnå, även om målen är det, om du inte får de resurser som du behöver. Det viktigaste för oss är att alla barnen som går på fritidshemmet eller i skolan ska känna en trygghet och efter det får du jobba.

Birgitta, fritidslärare

Att arbeta med en skola för alla är bland det viktigaste tycker jag. Vi arbetar på det sättet att dom barnen som har svårast att anpassa sig till skolan försöker vi på alla sätt få delaktiga och trivas och må bra, på många olika sätt, det är ett hårt arbete och det är ett viktigt arbete.

David, fritidslärare

4.3 Att bemöta elever i behov av särskilt stöd

För att kunna bemöta alla elever på bästa sätt talar fyra av fritidslärarna i vår studie om att de upplever att de saknar information om den enskilda eleven och vilka svårigheter han eller hon har. De upplever att informationen mellan skolan och fritidshemmet är knapphändig och att det spelar roll vilken lärare dem samarbetar med samt hur mycket pedagogerna pratar med varandra.

Det beror också på vilka lärare som man samarbetar med. Hur mycket man pratar tillsammans. Men det skulle kunna vara bättre kan jag tycka. För ibland så känner man att när man pratar med klasslärarna, så har de fått tips och idéer från SPES som vi också kunde ha använt på fritids. Men det kommer inte alltid riktigt fram till oss.

Cecilia, fritidslärare

När jag har haft barn med speciella behov, så har jag haft den informationen som jag har fått när vi har suttit på klasskonferens. Det är väl den informationen jag har om deras problematiska bakgrund.

David, fritidslärare

Vår femte respondent, Ester talar om en skillnad gentemot de övriga respondenterna då hon talar om att hon och hennes klasslärare har ett nära samarbete och att de tillsammans delger varandra den informationen de behöver för att kunna bemöta *elever i behov av särskilt stöd* på bästa sätt.

Jag tycker att jag får den informationen jag önskar gällande våra elever i behov av särskilt stöd. Jag har ett nära samarbete med min klasslärare och vi delger varandra all den information vi behöver för att bäst kunna möta de elever som är i behov av särskilt stöd.

Ester, fritidslärare

Samtliga fritidslärare som vi har intervjuat nämner under våra samtal att de önskar att de hade fått mer kunskap om *elever i behov av särskilt stöd* under sin utbildning. Men de nämner också att den kunskap som de efterlyste under sin utbildning, nu har kunnat tillgodoses under de åren som de varit verksamma i fritidsverksamheten.

Kompetensen har man samlat på sig genom åren. Man har ju fått kompetens efter det som man har haft behovet av och genom barn som kanske har diabetes, då får man oftast gå på diabetesinformation och åka till sjukhus och så. Har man barn som kanske har ADHD, autism och så vidare, så har vi fått information om det, och hur vi ska hjälpa det barnet på bästa sätt. Så man har ju samlat på sig en del genom åren lopp faktiskt.

Birgitta, fritidslärare

Nu har man ju jobbat så pass länge, så man har ju sett det mesta och varit med om det mesta. Men det är ju hela tiden så att man önska att när det kommer en ny elev med behov av särskilt stöd, så vill man kanske ha nya inputs om vad som är det senaste inom exempelvis ADHD, vad är det senaste inom aspergers, vad är det vi ska tänka på just nu. Så att korta föreläsningar som ibland dyker upp skulle man gärna vilja ta till sig mer av och lite oftare.

Cecilia, fritidslärare

För att förstärka sin kunskap om *elever i behov av särskilda stöd* och hur de som fritidslärare ska kunna bemöta den enskilda eleven på bästa sätt, berättar fritidslärarna att det under åren som de varit verksamma funnits kurser och extra utbildningar som de har varit iväg på. Fritidslärarna berättar att de bland annat har varit iväg på kortare kurser och utbildningar som handlat om diabetes, autism och Aspergers Syndrom. Dessa utbildningar och kurser har fritidslärarna oftast varit iväg på för att de själv varit nyfikna och visat intresse.

Vi blev ivägskickade på en kurs nu när de skulle börja i årskurs 1, som hela arbetslaget som jobbar med eleverna fick gå. Kursen handlade då om autism. Vi var då iväg två dagar. Det är också den som jag och min kollega har valt att fortsätta, samtidigt som vi läser en mindre distanskurs. Den första kursen fick vi och den gjorde vi på arbetstid, medan den andra är mer upp till oss själva eftersom vi har ett stort intresse för det.

Anna, fritidslärare

Det ligger ju mer på ens eget intresse och att man själv tar tag i det. Jag tycker oftast att man får god respons om man säger "Nu har jag hittat en den här kursen och jag skulle vilja gå den för att vi har den här och den här eleven". Och jag har inte blivit nekad någon gång när jag har velat. Men det gäller att man själv letar upp det så att säga.

Cecilia, fritidslärare

För att kunna bemöta *elever i behov av särskilt stöd* är det två fritidslärare som berättar om den värdefulla hjälp och stöttning som de har fått av annan personal på sin arbetsplats för att kunna bemöta dessa elever på bästa sätt. De talar bland annat om att de har fått den hjälp och stöttning av både specialpedagoger och kuratorer som de känner att de behövt när de varit osäkra och behövt bolla idéer.

Vi har en kurator inom skolan. När man har fritidshem så har man ju inte specialpedagoger, eftersom det endast sträcker sig upp till barnen är 6 år, tror jag. Och sen så har vi en kurator på skolan som vi kan få handledning av, och finns att tillgå. Det är jättebra. Det kan vara en allmän fråga eller man kan be om att få handledningstid.

Birgitta, fritidslärare

Vi har ett nära samarbete med vår specialpedagog, både under skol- och fritidstid. Det har underlättat vårt arbete för eleverna som är i behov av särskilt stöd.

Ester, fritidslärare

I motsats till dessa fritidslärare finns det tre fritidslärare som vi har intervjuat som berättar att de inte upplever att dem får den stöttning och hjälp som de hade önskat för att kunna bemöta deras elever i verksamheten på bästa sätt. Dem menar att specialpedagogerna på deras arbetsplats arbetar mot skolan och dess mål och inte mot fritidsverksamheten.

Det är ju ingen som kommer och serverar mig med olika material. Utan jag måste ju uppfinna eller tänka ut det själv. Men jag kan rådgöra med folk.

Anna, fritidslärare

Specialpedagogerna som jobbar mot eleverna i årskurs 1, dem jobbar mer inriktad mot lärarna och de ämnesundervisningarna och mål som de har.

Cecilia, fritidslärare

När vi under vår intervju talar med våra respondenter om vad de skulle vilja ändra i verksamheten för att bemötandet av *elever i behov av särskilt stöd* under fritidsvistelsen ska bli så bra som möjligt, är det många som talar om att de skulle vilja ha mer resurser för att kunna skapa lugn och ro för alla elever men främst för *elever i behov av särskilt stöd*. Våra respondenter nämner även att de skulle vilja vara med på mötena där *elever i behov av särskilt stöd* berörs, detta för att kunna arbeta tillsammans under hela skoldagen.

Jag skulle vilja ha teammöten som vi skulle haft regelbundet. Där alla också kunde bli kallade, så att vi verkligen kan diskutera barnen med behov. Vi har ju klasskonferenser, men då ska man diskutera runt 20 barn på en timme. Vilket gör att barnen med behov tar för mycket tid av varandra och även de andra barnens tid. Eller så hinner vi aldrig prata färdigt om dem. Vi har dessutom ett behov att lyfta de andra barnen också. Så jag hade önskat att man hade teammöten kring dem, där vi alla diskuterade: var vi är? vad vi ska göra?

Anna, fritidslärare

Särskilt stöd tycker jag också kan vara så olikt.. För att du har olika situationer i livet även som barn. Du kan ha föräldrar som blir allvarligt sjuka eller går bort. Då kan det kanske behövas en extra vuxen i gruppen, för det tycker jag också är viktigt. Man vill alltid rikta det till en enskild elev, men jag hade hellre också sett att man riktade till gruppen som helhet.

Cecilia, fritidslärare

Det handlar ju om resurser och kvalitet. Kvalitén är jätteviktig. Man ska då använda resurser för att förbättra detta problem. Man måste sätta till resurser för att detta ska fungera. Jag tycker att det finns många olika förändringar som jag skulle kunna tänka mig.. Man skulle kunna tänka sig att man som fritidspedagog får en rejäl fortbildning som är mer än två dagar och man skulle också kunna tänka sig att elevernas assistenter följer med även i fritidsverksamheten. Det är väldigt kostsamt men om man har pengar till detta så är det bra att använda det.

David, fritidslärare

5. Analys

Syftet med denna uppsats är att studera hur fritidslärare förhåller sig till elever *i behov av särskilt stöd*. Utifrån våra tre kategorier och det resultat vi presenterat kommer vi nu att tolka och analysera det resultat vi har kommit fram till med hjälp av vårt valda perspektiv.

5.1 Socialt samspel

I vår första kategori lyfter vi socialt samspel och våra respondenters tankar om hur socialt samspel skapas. Fritidslärarna beskriver hur eleverna i fritidsverksamheten drar nytta av varandras erfarenheter och ser olikheter som en tillgång. I förhållande till vårt valda perspektiv talar den *sociokulturella* synen på utveckling och mognad som något som sker i samspel med andra. I Esters fall talar hon om att det är ett hårt arbete som krävs för att elevgruppen skall komma till det stadiet där alla blir accepterade oavsett vilka individer det är. Hon framhäver att det är då eleverna lär i samspel med andra. När det talas om det *sociokulturella* beskriver det också vår respondents syn på verksamheten då hon talar om mognad och att elever lär i samspel med andra. I likhet med Esters svar anser även Cecilia att det hela tiden krävs ett aktivt arbete med elevgruppen för att det ska fungera för alla. Cecilia förklarar exempelvis att många av eleverna har lätt att acceptera att det finns elever som har särskilt stöd i gruppen och att de även behöver extra uppsyn och stöd. Men Cecilia påpekar också att där är en stor del av hennes elevgrupp som har det svårare att acceptera de andra elevernas diagnoser och särskilda stöd. Eftersom där är en så pass stor skillnad i hur eleverna betar sig mot varandra anser Cecilia att det krävs mycket arbete och uppsyn för att det inte ska gå överstyr. Utifrån ett *sociokulturellt* perspektiv kan vi genom Cecilias svar se att det sociala samspelet i elevgruppen därmed kan fungera bra och vara problematiskt. Genom att utgå ifrån Vygotskijs teorier kring *artefakter* och samspel kan vi därav lägga upp teorin om att eventuella *artefakter* eller lekar kan påverka elevgruppens beteende mot varandra och *elever i behov av särskilt stöd*. Till exempel kan en elev som har funktionsnedsättningar vara fäst vid en speciell *artefakt* och låter således ingen annan leka med denna *artefakt*. Det kan även vara så att eleven med funktionsnedsättning inte förstår eller tycker om en speciell lek eller aktivitet och bestämmer sig därav för att sabotera eller tänja på gränserna. Det kan på så vis vara problematiskt för de andra eleverna och hur de ser på eleven som är i behov av särskilt stöd. Därav kommer även det sociala samspel som finns i gruppen i obalans.

Till skillnad från Cecilias svar menar fritidsläraren David att han inte har upplevt att där förekommer några större problem i det sociala samspelet mellan eleverna och eleverna som

har särskilt stöd. I jämförelse med Cecilia anser David att de elevgrupper han har varit i, har snabbt lärt sig att eleverna med svårigheter kräver mer särskilt stöd och uppsyn. Genom att se på Davids svar utifrån ett *sociokulturellt* perspektiv kan vi se att de flesta elevgrupperna som David har arbetat i har varit mer accepterande mot de *elever i behov av särskilt stöd*. Det kan således bero på hans elevgrupper har accepterat de ageranden eller speciella beteenden som eleverna med särskilt stöd har. Hans elevgrupp har därav kunnat komma överens om de *artefakter* som eleverna använder, samt de lekar som de genomför tillsammans. Utifrån Vygotskijs teorier kan vi därav se att eleverna i Davids elevgrupper har kunnat tillämpa och använda sig av olika *artefakter* för att skapa ett fungerande samspel med varandra. Vi kan också utgå ifrån att Cecilia beskriver en elevgrupp som hon arbetar med idag. Detta betyder att hennes erfarenheter om hur ett bra samspel kan se ut också kan se annorlunda ut i helhet. I det *sociokulturella* perspektivet framhävs det också att *elever i behov av särskilt stöd* inte ska exkluderas från den normala gruppen på grund av deras svårigheter, utan istället inkluderas för att ge möjligheter till utveckling inom gruppen och verksamheten. Denna syn stämmer överens med vad våra respondenter talar om.

5.2 Fritidshemmets miljö

I vår andra kategori lyfter vi miljön och hur viktigt våra respondenter tycker det är att den utformas på ett sådant vis att alla kan vara delaktiga efter sina egna förutsättningar. I Anna, Birgitta och Esters fall talar alla tre fritidslärare om att de har gjort speciella anpassningar för att dagen ska bli hanterbar för *elev i behov av särskilt stöd*. Samtliga tre fritidslärare talar om individuella scheman och avskilda platser för att skapa harmoni och balans för den enskilda eleven. Våra fem respondenter talar också om att *en skola för alla* kan skapas först när alla i verksamheten känner sig trygga och det finns en tydlig struktur för verksamheten. Fritidsläraren Birgitta anser till exempel att det är viktigt att verksamheterna får de resurser och den hjälp som de behöver för att kunna följa målen mot *en skola för alla*. Genom att få tillgång till de resurser och den hjälp som behövs menar Birgitta att de kan arbeta och skapa bättre förutsättningar för att eleverna ska känna sig trygga och må bra. På så sätt kan även arbetet mot *en skola för alla* bli ännu bättre. I Davids fall, talar han om hur han och sin kollega på alla sätt och vis försöker få den enskilda eleven att bli delaktig och må bra för att på så vis få eleven att bli tryggt. Utifrån Davids berättande och i förhållande till vårt valda perspektiv beskriver de båda hur alla individer skall tas på allvar oberoende av vilka kunskaper och erfarenheter de har.

5.3 Bemötande av elever i behov av särskilt stöd

I vår tredje och sista kategori lyfter vi hur våra respondenter upplever bemötandet mot *elever i behov av särskilt stöd*. Genom våra intervjuer blir det synligt att flera av våra respondenter upplever att de inte får den information om den enskilda eleven som de önskar att de hade fått för att kunna bemöta *eleven i behov av särskilt stöd* på bästa sätt. De framhäver att det oftast beror på vilken klasslärare som fritidsläraren ska samarbeta med och att kommunikationen blir därefter. När det gäller stöttning och hjälp av specialpedagoger och andra resurser upplever fritidslärarna även här att de får för lite stöttning och hjälp av specialpedagoger för att kunna bemöta *eleverna i behov av särskilt stöd* på bästa sätt. Genom våra intervjuer blir det tydligt att två av fritidslärarna anser att de får den stöttning och hjälp som de behöver för att arbetet med *elever i behov av särskilt stöd* ska bli bra. I våra intervjuer är det tre respondenter som berättar om att de upplever att de inte får den stöttning och hjälp som de behöver i sina verksamheter. Genom att förhålla oss till det *sociokulturella* perspektivet beskriver Vygotskij att kommunikation och språket är en viktig faktor för att synliggöra hur individer tänker, uttrycker och kommunicerar med varandra. Genom att utgå från Vygotskijs teori kring språk och kommunikation ser vi utifrån respondenternas svar att kommunikationen mellan fritidslärarna och specialpedagogerna inte alltid är hundra procentig. Birgitta och Ester är tydliga med att de får den stöttning och hjälp som de behöver av specialpedagogerna och lyfter således fram att det går att samtala och bolla idéer med bland annat specialpedagogerna under problematiska situationer. Genom att analysera deras uppfattningar utifrån det *sociokulturella* perspektivet kan vi se att både Birgitta och Ester har en bra kommunikation med specialpedagogerna. Det gör att fritidslärarna Birgitta och Ester också kan få svar på sina frågor eller funderingar. I motsats till Birgitta och Ester menar Anna och Cecilia att de får för lite stöttning och hjälp av specialpedagogerna som finns. När vi analyserar deras uppfattningar av hur de får stöttning och hjälp upplever vi att kommunikationen mellan fritidslärarna och specialpedagogen inte hjälper fritidslärarnas arbete med eleverna som är i behov av särskilt stöd. Fritidsläraren Cecilia är också noga med att poängtera att specialpedagogerna som arbetar på hennes skola istället inriktar sig mer mot de lärandemål och ämnesundervisningar som finns i skolan. Även Anna anser att kommunikationen mellan henne och specialpedagogen inte fungerar och att hon istället måste komma på egna idéer. Genom att analysera Annas och Cecilias svar utifrån ett *sociokulturellt* perspektiv blir det synligt att kommunikationen mellan fritidslärarna och specialpedagogerna inte fungerar för att hjälpa dem i arbetet med *elever i behov av särskilt stöd* på fritidshemmet. Eftersom

kommunikationen inte fungerar anser vi att det också kan påverka hur fritidslärarna väljer att agera och lösa uppkommande problem med eleverna som är i behov av särskilt stöd, och hur deras agerande i så fall påverkar verksamheten och deras arbete med elevgrupperna.

6. Diskussion

Syftet med denna uppsats har varit att studera hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd*. Utifrån våra intervjuer har vi kommit fram till vårt resultat som pekar på att kommunikationen med andra personer på arbetsplatsen är en viktig del för att fritidslärarna ska kunna bemöta *elever i behov av särskilt stöd*. Det har också blivit synligt att en viktig del i arbetet på fritidshemmet handlar om att utforma verksamheten så att alla elever kan delta oberoende av vilka svårigheter de har. I denna del kommer vårt resultat att diskuteras i förhållande till gällande styrdokument och den tidigare forskning som vi funnit relevant för vår studie. Vi kommer även att diskutera hur vårt resultat påverkar vår kommande yrkesroll.

6.1 Det sociala samspelets betydelse

När vi i våra intervjuer lyfter det sociala samspelet är det många av fritidslärarna som talar om att det sociala samspelet kan se mycket olika ut beroende på hur eleverna i gruppen accepterar eleverna som är i behov av särskilt stöd. I resultatet är Cecilia och Ester överens om att arbetet med elevgruppen är mycket viktigt för att alla elever ska förstå att alla individer är olika och har olika behov. Beroende på hur eleverna reagerar mot eleverna med särskilt stöd menar Cecilia också att det är viktigt som personal att hålla koll och styra upp elevgruppen om något skulle bli problematiskt. Genom att diskutera respondenternas svar blir det också tydligt att båda fritidslärarna Cecilia och Ester syftar till att deras elevgrupper måste ha förutsättningar till att förstå varandra och varandras olikheter för att ett socialt samspel ska kunna fungera. Det handlar därav om att eleverna exempelvis måste uppskatta och bilda empati och en god människosyn mot varandra, samtidigt som de också måste förstå varandras egenvärde och rättigheter. Cecilia och Ester menar därav att beteendet och relationerna mellan eleverna och *eleverna i behov av särskilt stöd* påverkar hur det sociala samspelet kan se ut på fritidshemmet. I jämförelse med vad Cecilia och Ester berättar förklarar Skolverket (2011b) att eleverna ska få möjlighet till förståelse, färdigheter förtrogenhet och utveckling i socialt samspel med andra. Arbetet i skolan måste därför vara inriktat på att ge utrymme och förutsättningar för olika kunskapsformer, samtidigt som ett lärande där dessa former balanseras och skapar ett helhetsperspektiv. Enligt respondenternas svar och Skolverket (2011b) synliggjordes följaktligen att eleverna måste få möjligheter att tillsammans forma en gemenskap, där gott beteende och goda relationerna skapas mellan eleverna och eleverna som är i behov av särskilt stöd. I likhet med Cecilias och Esters svar menar Szönyi och Dunkers (2012) att ett sätt att arbeta med elevgrupper kan till exempel vara att organisera mindre

grupper som samverkar tillsammans. På så sätt menar Szönyi och Dunkers (2012) att förutsättningar för *delaktighet* och socialt samspel tillsammans med eleverna som är i behov av särskilt stöd skapas. Således får både eleverna och eleverna som är i behov av särskilt stöd tillgång till samma meningsskapande perspektiv och möjligheter att förstå varandra. I liknelse med vad Cecilia och Ester svarar förklaras det i Skolverket (2013) att personalen ska ge utrymme för eleverna att utveckla förståelse och se betydelsen av andra människors egenvärde och rättigheter. Personalen måste därmed också kunna se de uppkommande olikheterna i elevgruppen som en fördel och tillgång för att utveckla verksamheten i en positiv riktning. Ström och Linnanmäki, (2011) framhäver även att synen på de olikheter som finns hos elever med behov av särskilt stöd också utformar hur den pedagogiska verksamheten bearbetas. Här menar även Haug (1998) att en demokratisk delaktighet mellan eleverna i gruppen också skapar principer för att allas lika värde ska kunna råda i elevgruppen. Utifrån vad Haug (1998), Skolverket (2013) och Ström och Linnanmäki, (2011) förklarar tydliggörs det att respondenterna Cecilia och Ester syn på att styra upp och handleda elevgrupperna är relevant för att ett socialt samspel ska råda. Genom Skolverket (2014b) framkommer det också att fritidshemmets pedagogik bygger på ett grupporienterat arbetssätt där relationerna mellan elever och mellan elever och personal är ett viktigt redskap för att utveckling ska kunna ske i verksamheten. Genom att följaktigen styra upp och handleda elevgruppen som Cecilia och Ester menar kan möjligheter för att elevernas förståelse för varandra också utvecklas. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar också Williams, Sheridan och Samuelsson (2000) att människan lever tillsammans i en social tillvaro och att vi ständigt utvecklas genom omgivningen som vi lever i.

6.2 Utformning av fritidsverksamheten

Att utforma fritidsverksamheten för varje enskild individ är en viktig del för alla fem fritidslärare som vi intervjuat. I våra intervjuer berättar fritidslärarna att de använder sig av strategier som arbetslaget gemensamt har kommit fram till för att verksamheten ska fungera och för att den enskilda eleven ska känna sig delaktig. Ester talar om att hon tillsammans med sin arbetskollega har tagit fram ett schema som de sedan har satt upp på väggen för att eleven ska få en tydlig bild av vad som händer under elevens fritidsvistelse. På så sätt menar Ester att eleven med särskilda behov kan vara delaktig i den verksamhet som hon och hennes kollegor bedriver. Szönyi och Dunkers (2012) lyfter i sin studie om funktionsnedsattas delaktighet hur viktigt det är för elevens utveckling att skapa ett klimat och en miljö där *elever i behov av särskilt stöd* kan vara delaktiga i alla aktiviteter tillsammans med andra. Genom att Ester och

hennes kollegor skapar förutsättningar för eleven med särskilda behov, blir också verksamheten på fritids begriplig för den eleven som behöver struktur och ordning. Eleven kan genom schemat som är uppsatt på väggen se vad som händer och därigenom delta i aktiviteter tillsammans med de andra eleverna. Både Anna, Birgitta och Ester talar om hur viktigt det är att hitta verktyg för den enskilda eleven för att fritidsverksamheten ska fungera för den enskilda eleven. Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) framhäver i sin artikel att om en lärare lyckas fånga elevens perspektiv och göra honom/henne delaktig i verksamheten menar författarna att det är stor chans att eleven upplever sig själv som delaktig och sedd. När eleven upplever att han/hon blir sedd och hörd, att deras intentioner, intressen och deras sätt bemöts och tas tillvara på menar Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) att eleven är delaktig. I skolverksamheten utgör delaktighet en grundläggande förutsättning för att elever med särskilda behov ska bli inkluderade och delaktiga under samma förutsättningar och perspektiv som resten av elevgruppen. Genom att skapa sammanhang där eleverna i behov av särskilt stöd också kan vara delaktiga tillsammans med andra, kan även förutsättningar för utveckling, lärande och samspel skapas, samtidigt som möjligheter för sociala och nära relationer kan uppstå. Genom att sätta upp scheman på väggen och anpassa fritidshemmets miljö på ett sådant vis att eleven med särskilda behov kan delta utifrån sina förutsättningar visar Anna, Birgitta och Ester att eleven får möjlighet att delta i fritidshemmets verksamhet utifrån sina förutsättningar. När Vygotskij (2001) talar om hur elever inhämtar kunskaper talar han ofta om olika *artefakter*. Han förklarar att dessa *artefakter* kan användas som olika hjälpmaterial för att utveckla nya kunskaper och beskriva hur människor tänker, uttrycker och kommunicerar med varandra. Han menar även att dessa *artefakter* kan vara alltifrån språket som talas, olika leksaker eller andra materiella föremål som i sin tur kan ge möjligheter till bättre förståelse och ökade kunskaper. Utifrån Williams, Sheridan och Samuelsson (2000) framför Vygotskij med att det ska finnas möjligheter och stöd för all form av inhämtning av kunskap. Även i *Allmänna råd med kommentarer - Fritidshem* (2014b) framhävs det att en stor del av fritidshemmets uppdrag handlar om elevens utveckling och lärande och är därmed viktig för verksamhetens helhetsperspektiv.

6.3 Kommunikation - en viktig faktor för att kunna bemöta elever i behov av särskilt stöd

I våra intervjuer är det fyra respondenter som talar om att de upplever att kommunikationen mellan fritidslärare och annan personal är knapphändig när det gäller *elever i behov av särskilt stöd*. De talar om att de inte får den information som de önskar för att kunna bemöta

eleven i behov av särskilt stöd på bästa sätt. Till skillnad från dessa respondenter talar vår femte respondent, Ester om hur hon upplever att hon har ett bra samarbete med sin klasslärare och att hon upplever att hon och hennes kollegor får den information som de önskar för att kunna bemöta *eleverna i behov av särskilt stöd* på bästa sätt. Fyra av våra fem respondenter talar alltså om att de upplever att kommunikationen med klassläraren är problematiskt och att de inte upplever att de får den information som de önskar. Detta väcker stora varningsklockor i våra huvud och vi ställer oss frågande till vilken syn klasslärarna har på fritidslärarnas uppdrag. I de allmänna råd med kommentarer från 2014 som finns för fritidshemmet och som har som syfte att ge stöd och vägledning i arbetet på fritidshemmet (Skolverket, 2014b) står det uttalat att fritidshemmet har som uppdrag att komplettera bland annat den utbildning som sker i förskoleklass och i grundskolan. Det står även att fritidshemmet ska stimulera elevernas lärande och utveckling, där utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov. Med utgångspunkt i de råd som står framskrivet i *Allmänna råd med kommentarer* börjar vi som fritidslärare fundera över hur vi ska kunna komplettera grundskolans utbildning på rätt sätt om inte väsentlig information ges om den enskilda eleven. Det blir för oss problematiskt hur vi ska utforma verksamheten för att på bästa sätt kunna tillgodose elevens behov. I *Allmänna råd med kommentarer* står det också framskrivet att fritidshemmets uppdrag utgör en stor del av elevernas utveckling och lärande och är därmed viktigt för verksamhetens helhetsperspektiv. Det innebär att fritidslärarna vid planering och genomförande behöver ha god kännedom om den enskilda eleven för att kunna utgå och bearbeta aktiviteterna på fritidshemmet utifrån både individen och gruppens behov (Skolverket, 2014b). Willén Lundgren och Karlsudd (2013) trycker på att fritidshemmet inte är omfattad av detaljstyrda mål och är därför en perfekt plats för att skapa en inkluderad verksamhet för elever med funktionsnedsättningar. Men hur ska detta fungera om inte vi som fritidslärare får den information som vi behöver för att kunna bemöta och planera fritidsverksamheten utifrån elevers förutsättningar och behov.

I våra intervjuer om stöttning och hjälp från specialpedagoger eller andra resurser på arbetsplatsen synliggjordes det som bekant att två av fem fritidslärare anser att de får den hjälp och stöttning som de behöver i sitt arbete med *elever i behov av särskilt stöd*. Medan de tre andra fritidslärarna anser att de inte får den stöttning och hjälp som behövs. Genom att utgå från vad fritidsläraren Cecilia påpekar om att specialpedagogerna endast jobbar mot skolans lärandemål och ämnesundervisningarna synliggörs det att specialpedagogiken därmed riktar sig mer mot skolan och de lärandemål som eleverna måste uppfylla i varje skolämne.

Genom både Annas och Cecilias svar blir det tydligt att specialpedagogikens fokus inte läggs på fritidsverksamheten och utan enbart på skolverksamheten. Därmed kan också slutsatsen dras att mer resurser läggs i skolan för att specialpedagogiken ska kunna verka och hjälpa eleverna i behov av särskilt stöd under skoltiden. Jakobsson och Nilsson (2010) menar att specialpedagogik handlar om samspelet mellan individens förutsättningar och om skolans resurser och villkor. Vygotskij (2001) beskriver att *elever i behov av särskilt stöd* inte ska exkluderas ifrån den normala gruppen på grund av deras funktionsnedsättningar, utan istället inkluderas för att ge möjligheter till utveckling inom gruppen och verksamheten. Vygotskij med anser att skolan behöver individualiseras och skapa differentierad pedagogiska lärandemiljöer som tillgodoser inkludering inom verksamheten. Genom att ställa Annas och Cecilias svar i förhållande till vad Lindqvist (2013) skriver i sin doktorsavhandling, om att det finns en rad fallgropar som ger skolor rättigheter att utesluta *elever i behov av särskilt stöd* från skolans gemensamma system. Vi som författare ställer oss frågande till om fritidslärarna också ska ha rättigheter att säga nej till en plats i fritidsverksamheten för de elever som är i behov av särskilt stöd, på grund av att de anser att de inte får den hjälp och stöttning från specialpedagoger eller andra resurser som de menar att de behöver för att verksamheten ska kunna fungera och följaktigen hjälpa alla elever att utvecklas utifrån deras individuella behov och önskingar. Willén Lundgren och Karlsudd (2013) framhäver däremot tydligt att ingen elev idag får nekas plats i fritidsverksamheten på grund av att verksamheten anses ha bristande kunskaper. Eftersom Birgitta också anser att *en skola för alla* nästan aldrig kan uppnås eftersom fritidsverksamheten inte får de resurser och den stöttning som de behöver, ställer vi oss också frågan om specialpedagogerna således också förutsätter att arbeta och uppnå tanken om *en skola för alla* i både skolverksamheten och fritidsverksamheten.

När vi talar om bemötandet av *elever i behov av särskilt stöd* talar våra respondenter om fritidshemmet som en viktig plats för att uppmuntra till olikheter och en plats som har en betydelsefull roll för elevens utveckling och trygghet. Detta framförs även i den nya läroplanen *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* där det står att fritidshemmet har en uttalande betydelsefull roll för elevens trygghet, utveckling och lärande (Skolverket, 2011b). Även Vygotskij talar om att skolan och läraren skapar de viktigaste inslagen för elevens utveckling och lärande (Ström & Linnanmäki, 2011). Han menar att genom att umgås med andra människor kan unga individer som är i inlärningsstadiet få stora möjligheter till lärande, utveckling och förståelse (Phillips & Soltis, 2014). Vygotskij (2001) menar att eleverna som är i behov av särskilt stöd inte ska exkluderas ifrån den normala

gruppen på grund av deras svårigheter, utan istället inkluderas för att ge möjligheter till utveckling inom gruppen och verksamheten. Precis som Vygotskij (2001) talar Cecilia, David och Ester om att de arbetar hårt med elevgruppen för att de ska se olikheter som en tillgång. När de tre respondenterna talar om hur de arbetar för att eleven ska se olikheter som en tillgång berättar de att de arbetar för att få gruppen och den enskilda eleven att känna sig trygg och må bra och för att därigenom skapa *en skola för alla*.

I presentationen av vårt resultat avslutar vi med att lyfta våra respondenters tankar för vilka förändringar de upplever borde ske för att fritidsverksamheten ska kunna bemöta *elever i behov av särskilt stöd* på bästa sätt. Respondenterna talar bland annat om att de upplever att elevgrupperna som de arbetar i är för stora vilket gör det svårt att bemöta eleverna som är i behov av särskilt stöd i den utsträckning som de hade önskat. De talar om att de upplever att det är svårt att skapa trygghet och att ta sig den tid som de hade önskat åt den enskilda eleven. Våra respondenter talar även om att de önskar att de får vara med på möten som berör "deras elever" som är i behov av särskilt stöd för att kunna förbereda och anpassa fritidsverksamheten för den enskilda eleven på bästa sätt. David talar om att han gärna hade sett att eleven som är i behov av särskilt stöd och som har en assistent under skoltid, även får ha det under sin vistelse på fritids. Detta för att skapa en röd tråd genom hela dagen. Cecilia lyfter en för oss intressant synvinkel, hon talar om att det finns olika typer av särskilda behov. I hennes fall talar hon om föräldrar som exempelvis kan ha gå bort och att det då är viktigt att tillsätta extra resurser för den enskilda eleven. Men Cecilia talar också om att hon gärna hade sett mer vuxna i verksamheten för att vara ett stöd och en tillgång för hela elevgruppen. I likhet med det som Cecilia pratar om skriver Emanuelsson (2001) om detta i sin studie om *integrering*. Han framhäver att elevers behov av särskilt stöd kan bero på svårigheter som kan vara både tillfälliga eller varaktiga, i detta fall lyfte Cecilia exemplet om att en förälder kan gå bort.

Genom denna studie har det för oss författare blivit synligt vilka konsekvenser som kan förekomma i vår yrkesroll gällande *elever i behov av särskilt stöd*. För oss som fritidslärare är det framförallt viktigt att ta reda på så mycket information om eleven som är i behov av särskilt stöd för att kunna bemöta denne på bästa vis. Vi upplever även att det är viktigt för oss som fritidslärare att ta reda på vilka verktyg som fungerar under skoltid och som vi sedan kom omvandla så att de passar vår fritidsverksamhet. Det kan till exempel handla om ett schema som behöver sättas upp på en vägg i fritidshemmet lokaler för att eleven ska uppleva struktur och ordning, vilket kan vara en avgörande faktor för hur eleven kommer att fungera

under sin fritidsvistelse. Genom denna studie har det blivit synligt att det också är viktigt att ha ett bra samarbete med klasslärare och de specialpedagoger som finns tillgängliga för att underlätta för *elev som är i behov av särskilt stöd*. I denna studie blir det tydligt hur viktigt det är att ha ett helhetsperspektiv på eleven för att kunna bemöta och underlätta för eleven som är i behov av särskilt stöd.

Ur ett större perspektiv tänker vi oss att studien kan bidra med kunskaper kring hur varje individ i samhället bör agera i mötet med personer i behov av särskilt stöd. Assarsson (2007) förklarar exempelvis att dagens globaliserade samhälle bygger på en stark mångfald och gemenskap, vilket vi författare anser är två viktiga begrepp för att samhället ska kunna bemöta och skapa jämställdhet för alla individer som är i behov av särskilda stöd eller andra förutsättningar. När Szönyi och Dunkers (2012) talar om samhället talar författarna om ett rättighetsperspektiv, där de menar att alla individer med svårigheter ska få rätten att leva, verka och utvecklas socialt under samma villkor som andra i samhället. Assarsson (2007) talar även om att dagens lärare och pedagoger måste ta vara på de möjligheter som samhället kan ge. På så sätt kan skolan också närma sig principerna mot *en skola för alla*.

Under vårt skrivande har det dykt upp flera tankar och funderingar som vi gärna hade velat fått svar på. Nedan ger vi några exempel på frågeställningar som vi finner relevanta för kommande studier.

- Varför finns det inte specialpedagoger kopplade till fritidsverksamheten?
- Vilka resurser kommer fritidshemmet behöva i framtiden för att bemöta elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ska skolan och fritidshemmet arbeta tillsammans för att uppnå *en skola för alla*?

7. Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att studera hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd* på fritidshemmet. Utifrån detta syfte ställdes frågor kring hur fritidslärarna uppfattar sin egen kompetens för att möta *elever i behov av särskilt stöd*, samt hur fritidsverksamheten utformas för att skapa *en skola för alla*. Bakgrunden till det valda ämnet och till vårt syfte är att vi anser att forskning kring *elever i behov av särskilt stöd* stannar i skolan och att *elever i behov av särskilt stöd* inte uppmärksammas i samma utsträckning på fritidshemmet. I vår forskningsbakgrund belystes *elever i behov av särskilt stöd* och hur dessa individer har behandlats av samhället fram till idag. Vi lyfte även fritidshemmet och dess korta, men kärnfulla historia för att skapa en förståelse för hur verksamheten bedrivs idag och vilka förändringar som har skett. Denna rapport är belyst ur ett sociokulturellt perspektiv eftersom vi författare menar att varje människa utvecklas och lär i samspel med andra. Vi menar att människan är en enskild individ som är lika värdefull oavsett vilka individuella förutsättningar och möjligheter han eller hon har.

För att så småningom komma fram till ett resultat presenterades en metoddel där vi redogjorde för våra metodval som var intervju och ljudinspelning. Därefter redogjorde vi också för vårt urval och vårt genomförande. Utifrån de metodval vi gjorde landade vi till slut i ett resultat. Resultatet i denna studie visar på att kommunikationen är en viktig faktor för att kunna bemöta *elever i behov av särskilt stöd*. I vår studie framkommer det även att det till stor del finns en brist när det gäller kommunikationen mellan klasslärare och fritidslärare, samt specialpedagoger. Fritidslärarna talar om att de upplever att de får för lite information om de elever som är i behov av särskilt stöd. Fritidslärarna menar att det på så vis blir en konsekvens för hur deras bemötande mot *elever i behov av särskilt stöd* blir. Av vårt resultat blir det också synligt att tre av våra respondenter upplever att de inte får den hjälp och stöttning av specialpedagoger som de önskar för att kunna bemöta sina *elever i behov av särskilt stöd* på bästa sätt. Fritidslärarna i vår studie vittnar om att de "ofta måste uppfinna hjulet" själv och att de saknar den stöttning och hjälp av till exempel specialpedagoger som de upplever att klasslärarna får.

När vårt resultat hade presenterats och analyserats utifrån vårt valda perspektiv avslutade vi vår studie med en diskussion där vårt resultat ställdes i förhållande till gällande forskning, styrdokument och annan litteratur som vi lyft tidigare i vår studie. I diskussionsdelen lyftes också vilka konsekvenser vårt resultat kan få för vår kommande yrkesroll.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och i imorgon*. Pedagogisk forskning i Sverige. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborg universitet. 12 (2), ss 84 -95.
- Ahlström, K-G. (1986).”... fyller inte skolans krav.” Specialundervisning i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I K-G Ahlström, I. Emanuelsson & E. Wallin (Red), *Skolans krav – elevers behov*. Lund. Studentlitteratur. ss 10-84.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber. ss 10-19.
- Asmervik, S. (2001). Vad är specialpedagogik? I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur. ss 7-13.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat – observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2001). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red). (2001). *Boken om integrering. Idé, teori och praktik*. Malmö: Corona. ss. 9-22.
- Goffman, E. (2014). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J., Lundberg, O. and Emanuelsson, I. (2009) Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (6), ss 557-578.
- Grunewald, K. (1994). *Medicinska omsorgsboken*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hammar, L. & Johansson, I. (2008). *Visst kan alla vara med! - i idrott, lek och spel*. Örebro: Varsam AB

Hansen Orwehag, M. & Mårdsjö Olsson, A-C. (2011). Lärande i fria miljöer. I Klerfelt, A. & Haglund, B (Red). (2011). *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktik*. Liber. ss. 115-136.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Hjørne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2010). *Funktionsnedsättningar, funktionshinder och specialpedagogik i praktiken - för lärarutbildning och lärarfortbildning*. Natur & Kultur.

Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsudd, P. (2011a). "Integreringsreservatet" finns det kvar? I Klerfelt, A. & Haglund, B (Red). (2011). *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktik*. Liber. ss. 61-80.

Karlsudd, P. (2011b). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. (Specialpedagogiska rapporter och notiser: 6). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Karlsudd, P. (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Diss. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Karlsudd, P. (2002) *Tillsammans. Integreringens möjligheter och villkor: Erfarenheter från projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuseras*. Rapport D, 2002: Högskolan i Kalmar: Institutionen för Hälsa- och Beteendevetenskap.

Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational Groups' View on Special Needs*. Dissertation in Education. School of Education and Communication. Diss. Jönköping University. Dissertation Series (22) 2013.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. 10 (2), ss 124-138.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2008). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2009). Finns en specialpedagogisk agenda? – Om utbildningspolitik och elever i särskilt behov av stöd. *KRUT: Kritisk utbildningstidskrift*. 4 (136), ss. 11-27.

Phillips, D.C. C & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Piaget, J. (2013). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8 (1-2), ss.70-84.

Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*. 5 (3), ss. 1-13.

Sahlin, I. & Machado, N. (2008). Diskriminering och exkludering. En introduktion. *Socialvetenskaplig tidskrift*. 15 (3-4), ss. 174-184.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm. Sveriges Riksdag.

Skolverket. (2011a). *Fritidshemmet - en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr11*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013). *Förskolans & skolans värdegrund förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014a). *Allmänna råd med kommentarer - Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014b). *Allmänna råd med kommentarer - Fritidshem*. Stockholm: Fritzes.

Stensaasen, S., Sletta, O., Karlsson, M.C. (2000). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och kultur.

Ström, K. & Linnanmäki, K. (2011). Specialpedagogik – för mångfald i skola och samhälle. I S-E. Hansén. & L. Forsman (Red.). *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur. ss 239-258.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2006 (2). Stockholm: Svenska Unescorådet.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. & Hörne, S. (2010). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan - med samtalsguide*. Norstedts akademiska förlag.

Vejde, O., & Leander, E. (2005). *Ordbok i statistik*. 2 uppl. Olle Vejde förlag.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidolas.

Wallby, K., Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar – en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Stockholm: Liber AB.

Willén Lundgren, B. & Karlsudd, P. (2013). Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Aspelin, J (red). (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad University Press. ss. 63-79.

Williams, P., Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Sverige Skolverket. (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Elektroniska källor

SAOL (2014). *Svenska Akademiens ordlista*
http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_pa_nate/ordlista [Tillgänglig: 2014-10-21].

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
[Tillgänglig: 2014-10-15].

Kristianstad
2015-01-23

Hej!

Vi är två lärarstudenter som just påbörjat vår sista termin på Högskolan i Kristianstad. Som en del i vår utbildning ska vi skriva ett examensarbete. Vår titel på examensarbetet är: Jag får stöd i skolan, men hur blir det på fritids? Uppsatsen handlar om hur fritidslärare förhåller sig till *elever i behov av särskilt stöd*. Detta eftersom vi vet att det inom **skolans** verksamhet finns bestämda krav för att det ska finnas åtgärder för de elever som är i behov av särskilt stöd. Men vi vet också att det inte finns några bestämda krav på att det ska finnas åtgärder för elever med särskilda behov under fritidsvistelsen, vilket gör att de elever som är i behov av särskilt stöd under skoltid allt för ofta får klara sig utan resurser på eftermiddagen.

Vi skulle gärna vilja komma i kontakt med dig som är utbildad fritidspedagog och som idag arbetar ute i verksamheten och som har tankar och funderingar kring elever i behov av särskilt stöd i fritidsverksamheten. Dina funderingar och tankar är av stor betydelse för oss och vi skulle därför gärna vilja intervjua dig! För att inte förlora någon information kommer din intervju att spelas in. Därefter kommer allt material att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att inga uppgifter om dig som deltagare eller din skola kommer att nämnas i uppsatsen. Medverkan i studien är frivillig och du kan fram till att uppsatsen är tryckt välja att avbryta din medverkan. Uppsatsen kommer när den är färdigställd att finnas tillgänglig för allmänheten på högskolans hemsida.

Är du intresserad av att delta eller om du vill veta mer om oss och vår studie är du välkommen att höra av dig!

Vänliga hälsningar,

Josefine Schrevelius
josefine.schrevelius0017@stud.hkr.se
07XX-XXXXXX

Johan Andersson
johan.andersson0131@stud.hkr.se
07XX-XXXXXX

Intervjufrågor

Bakgrund

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som fritidslärare?

Skulle du vilja berätta hur en vanlig arbetsdag ser ut för dig?

Fritidsverksamheten

Hur tycker du att informationen och arbetet kring eleverna som är i behov av särskilt stöd fungerar från skolan till fritidshemmet? Får ni den information ni önskar?

Hur utformar ni verksamheten så att alla elever kan delta? Har ni gjort några speciella anpassningar?

Hur ser du på din kompetens för att kunna möta alla elever i behov av särskilt stöd?

Hur uppfattar du efter dina erfarenheter, att övriga elever i gruppen påverkas av att det finns en elev i samma grupp som är i behov av särskilt stöd?

Hur uppfattar du att det sociala samspelet mellan eleverna och elever i behov av särskilt stöd fungerar och påverkar verksamheten?

Har ni tillgång till någon extra resurs eller specialpedagog?

Får ni hjälp eller stöd av specialpedagoger i verksamheten? Har det i så fall hjälpt er att utveckla verksamheten och ert arbetssätt med elevgruppen?

Har ni fått tillgång till någon utbildning eller kurser som har varit gynnsamma för era kunskaper kring särskilt stöd och ert arbete i verksamheten? På vilka sätt?

Vilka ändringar skulle du själv vilja föreslå eller göra för att arbetet kring särskilt stöd och speciella behov ska bli bättre i verksamheten du arbetar i?

Hur arbetar ni för att skapa *en skola för alla* i verksamheten?

På vilket vis tillgodoser ni elevers grundläggande fysiska, psykiska och sociala behov av omsorg i er verksamhet?