

Arbete med extra anpassningar i fritidshem ur ett inkluderandeperspektiv

Av: Elke Warnas

Handledare: Proscovia Svärd
Södertörns högskola | Institutionen
Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot Fritidshem,
Erfarenhetsbaserad 180 hp
Självständigt arbete 15 hp
VT 18



Titel: Work with Additional Adjustments in the Leisure Center from an Inclusive Perspective
Author: Elke Warnas
Mentor: Proscovia Svård
Term: Spring 2018

Abstract

Summary:

The purpose of this study has been to contribute knowledge to research in the leisure area. The study has focused on leisure staff without college education. The aim was to determine how they interpreted and worked with the concept of inclusion for pupils with special needs. This has been done using a qualitative research methodology and a case study. Interviews have used as a data collection technique.

The theoretical framework from which the study was examined were three different definitions of the concept of inclusion; the placement-oriented, the individual-oriented and the community-oriented. In this framework, there are two special pedagogical perspectives that is; the categorical and the relative perspective.

In the result, it was found that leisure time staff associate the concept of inclusion with the adaptations they make for pupils in need of support. Which suggests an individual-oriented definition of inclusion. Their way of working showed two directions in the result. The one against the individual-oriented and the other community-oriented. The challenges that existed were that the number of pupils in the groups were many and that made hard to see pupil and hence created a stressful environment.

Keywords: Inclusion, leisure center, students with special needs, leisure time staff.

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att bidra med kunskap till forskning inom fritidshemsområdet. Målet var att undersöka hur personal inom fritidshemsområdet tolkade och arbetade med begreppet inkludering för elever med extra anpassningar och särskilt stöd.

Detta har gjorts med en kvalitativ blandad metod, i en fallstudie där intervjuer använts som datainsamlingsmetod.

Det teoretiska ramverket som studien undersöktes från var tre olika definitioner av begreppet inkludering; det placeringsorienterade, det individorienterade och det gemenskapsorienterade. I detta ramverk fanns också två specialpedagogiska perspektiv det kategoriska och det relationella perspektivet.

I resultatet framkom det att fritidshemspersonalen förknippar inkluderingsbegreppet med de anpassningar de gör för elever i behov av stöd. Detta tyder på en individorienterad definition av inkludering. Fritidshemspersonalens arbetssätt visade på två inriktningar i resultatet. Det ena var mot det individorienterade inkluderingsbegreppet och det andra var mot det gemenskapsorienterade inkluderingsbegreppet. De utmaningar som fanns handlade om att elevantalet i grupperna var stort, det var svårt att hinna se alla och det skapade en stressande miljö.

Nyckelord: Inkludering, fritidshem, elever med särskilda behov, fritidshemspersonal.

FÖRORD

Jag som genomfört denna studie vill tacka min handledare Proscovia Svärd för hennes stöd och vägledning i arbetet med denna studie.

Jag vill tacka min familj och mina kurskamrater för allt stöd.

Själv klappar jag mig på axeln för att jag har klarat av denna prestation.

Innehåll

1. Inledning och problemområde	1
2. Syfte och frågeställning.....	3
3. Begreppsdefinitioner	3
4. Tidigare forskning och litteraturgenomgång.....	4
5. Teoretiskt ramverk	8
5.1 Inkluderings definitioner och specialpedagogiska perspektiv.....	9
6. Metod	11
6.1 Metodval.....	11
6.2 Datainsamlingsmetod	11
6.3 Urval av fallstudie och respondenter.....	12
Tabell 1. Presentation av respondenter.....	12
6.4 Genomförande	13
6.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet.....	13
6.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	14
6.7 Analys av metod.....	14
6.8 Etiska övervägande	15
7. Resultat och analys.....	15
7.1 Fritidshemspersonalens tolkning av begreppet inkludering.....	16
7.2 Arbetet med inkludering i fritidsverksamheten.....	17
7.2.1 Gruppsammansättningar och skapandet av mindre sammanhang.....	17
7.2.2 Informationsflöde och samlingar:	18
7.3 Utmaningar som upplevs av fritidshemspersonalen.....	19
7.4 Resultat av analyserna.....	21
8. Diskussion	21
9. Metoddiskussion.....	26
10. Sammanfattning	27
11. Vidare forskning.....	27
12. Litteraturförteckning	28

1. Inledning och problemområde

Fritidshemspersonal har både elevgruppen som grupp att förhålla sig till men även varje enskild elev. De ska se till att eleverna får möjlighet att utveckla sina olika förmågor utifrån styrdokument och deras egna önskemål. Inkluderade i elevgrupperna finns det elever som behöver särskilt stöd eller extra anpassningar. Men frågan som man kan ställa sig är hur inkluderade är de och vad betyder inkludering? Då begreppet inkludering kan ha olika betydelser så kommer denna studie undersöka hur fritidshemspersonal tolkar och arbetar med begreppet inkludering för dessa elever.

I en nationell studie som redovisas i Skolverkets (2016) rapport 440, *Tillgängliga lärmiljöer?* presenteras hur skolhuvudmännen agerar för att göra skolmiljön tillgänglig för elever med funktionsnedsättning. Rapporten är en uppföljningsdel av statens politiska arbete för att stärka de mänskliga rättigheterna för funktionshindrade. Den grundar sig i Sveriges ratificering av FN:s konvention om personer med funktionsnedsättning (Regeringskansliet 2011, s. 11).

Underlaget i rapporten bygger på enkäter och intervjuer av huvudmän, rektorer, speciallärare och specialpedagoger som verkar i grundskolan. I syftesbeskrivningen finns bland annat en frågeställning om hur huvudmännen driver utvecklingen mot en mer inkluderande skola (Skolverket 2016, s. 15). I rapporten problematiseras betydelsen av begreppet inkludering utifrån tre kategorier, hur individer placeras fysiskt, på individnivå och en gemensam gruppidentifikation. Här lyfts även FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning artikel 24 fram och Salamancadeklarationen. I den förstnämnda tas det upp att ”elever med funktionsnedsättning, på lika villkor som andra, ska ha tillgång till en inkluderande grundutbildning och erbjudas stödåtgärder som gör att de kan nå en, för individen, optimal kunskapsmässig och social utveckling” (Skolverket 2016, s. 21). I den sistnämnda, Salamancadeklarationen, lyfts det fram att elever i behov av särskilt stöd ska ”få sin utbildning i ordinarie skolor och mångfalden av egenskaper och behov hos eleverna ska tillvaratas” (Skolverket 2016, s. 21–22).

Fritidshemmet är en del av skolans verksamhet och har sedan 2016 fått en egen del i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, 2011). Betydelsen av detta är att fritidshemmet har fått syfte och centralt innehåll att uppfylla. Syftet med undervisningen inom fritidshemmet är att den ska komplettera skola och förskoleklass. I syftesdelen står det

bland annat att: ”Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara” (Lgr 11 s. 24).

Inom skolan och fritidshemmets verksamheter finns det en mångfald av elever med olika förmågor och behov. Om elever inte utvecklas mot de kunskapskrav eller mål som finns i läroplanen (Lgr 11, 2011, s. 12–19) ska en bedömning om stödinsatser göras. Denna bedömning ska göras av lärare och övrig skolpersonal. Dessa stödinsatser delas upp i två delar den ena handlar extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen och kan genomföras av de lärare och personal som finns runt eleven. Den andra om särskilt stöd som kräver resurser utöver det tidigare nämnda (Skolverket 2014, s. 11–12).

I rapporten *Tillgängliga lärmiljöer?* (Skolverket 2016) framkommer det att många elever som är i behov av särskilt stöd har extra stöd under skoltid men inte får det på fritidshemmet. Den bedömningen har ungefär hälften av de rektorer, speciallärarna och specialpedagogerna som deltog i studien gjort. En risk om ökad utsatthet lyfts fram för de elever som har problem i de sociala kontexterna. Detta då elevgrupperna är större och verksamheten är mindre strukturerad inom fritidshemmet (Skolverket 2016, s. 35–36). Genom läsning av Skolinspektionens skrift *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle* (2018) bekräftas bilden av de större elevgrupperna. Här lyfts även andra aspekter fram som till exempel att endast 42 procent av Sveriges fritidshemspersonal har en pedagogisk högskoleutbildning (Skolinspektionen 2018, s. 8). Detta betyder att 58 procent av Sveriges fritidshemspersonal inte har pedagogisk högskoleutbildning men undervisar i fritidshemmets verksamhet.

I rapporten *Tillgängliga lärmiljöer?* beskrivs värderingar och attityder hos lärare. Det beskrivs att en del av de intervjuade grupperna, huvudmän, speciallärare och specialpedagoger, ser hinder i attityderna hos lärare. Dessa attityder handlar om att utforma lärmiljöerna för att passa alla elever och motverka konsekvenserna för eleverna med funktionsnedsättningar (Skolverket 2016, s. 79–80). Ställer man detta mot det ovanskrivna kan man se att inom skolans och fritidshemmets verksamhet finns det mycket personal som undervisar men som inte räknas med inom kategorin lärare. Detta väckte mitt intresse och jag ville veta mer om hur fritidshemspersonal arbetar med inkludering och hur de tolkar begreppet inkludering. Detta kommer denna studie undersöka.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur fritidspersonal utan pedagogisk högskoleutbildning tolkar och arbetar med begreppet inkludering för elever med extra anpassningar och särskilt stöd? Undersökningen utgår från en fallstudie på en skola i Stockholmsområdet. Vilket kommer göras genom följande frågeställningar:

- Hur tolkar fritidshemspersonalen begreppet inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd?
- Hur arbetar de med att inkludera dessa elever i fritidsverksamheten?
- Vilka utmaningar upplever de?

3. Begreppsdefinitioner

Fritidshemspersonal: I denna studie syftar benämningen fritidshemspersonal på personal verksamma inom fritidshemmets verksamhet utan pedagogisk högskoleutbildning.

Inkludering - integrering: Inkludering kommer från engelskans inclusion och betyder medräknad, sammansmältning. Vilket leder till att utgångspunkten är att alla är en del av helheten från början. Tidigare användes begreppet integrering vilket betyder att olika delar smälter samman. Utgångspunkten här blir att eleven placeras i en befintlig del. Begreppsbytet handlar om att alla ska ha rätt att få ingå i samma gemenskap (Jakobsson & Nilsson 2011, s. 38).

Lärmiljöer: ”Uttrycket lärmiljöer inom verksamheten åsyftar de miljöer som en elev kan möta under en skoldag, till exempel verksamhet i förskoleklass och fritidshem, lektioner, rastaktiviteter och studiebesök” (Skolverket 2014, s. 8).

Extra anpassningar och särskilt stöd: Skollagen är tydlig i att elever ska få stöd utifrån sitt sociala och pedagogiska behov (2010:800, 3 kap. 8–10 §§, Skolverket 2016, s. 32). För att beskriva skillnaden i de två insatserna används här *Skolverkets allmänna råd med kommentarer arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) där följande står:

Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. (Skolverket 2014, s. 11).

Särskilt stöd handlar, till skillnad från stöd i form av extra anpassningar, om insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket 2014, s. 11).

Inkluderingsdefinitioner:

Placeringsdefinitionen innebär att eleven är placerad i klassrummet men undervisningen inte anpassas till dennes behov (Nilholm och Göransson 2013, s. 29).

Den *individorienterade* definitionen lägger fokus på individen, om denne trivs, har goda relationer och når målen i skolan. I denna definition ligger intresset på att eleven befinner sig i svårigheter (Nilholm och Göransson 2013, s. 29).

Den *gemenskapsorienterad* definitionen utgår från helheten där individens olikheter ses som tillgångar. Här utgår man från att alla är en del i gemenskapen och inga segregrande åtgärder förekommer. Skolan formas för att alla ska kunna vara en del av den (Nilholm och Göransson 2013, s. 29).

4. Tidigare forskning och litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer tidigare forskning, artiklar och studentuppsatser att redovisas. Dessa berör inkludering på olika nivåer och de processer som behövs för att få inkludering att fungera.

Forskningsrapporten, *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner* (2015: 2) är en del av ett utvecklingsprojekt. Detta projekt startades 2012 och är en del av Forskning och utvecklings (FoU) programmet Inkluderande lärmiljöer som startade 2012. Det är ett samarbete mellan Malmö högskola, Specialpedagogiska myndigheten (SPM), Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) och de deltagande kommunerna. Projektet har följts av forskare från Malmö högskola ända från starten 2012. I programmet deltog 31 grundskolor från tolv olika kommuner. Bakgrunden till projektet handlar bland annat om hur lärare ska stödja elevers olika sätt att lära och hur de ska förbereda eleverna för ett aktivt liv i samhället. Det handlar om att kunna se elevers olikheter som resurser i skolan istället för att se det som brister. Syftet med projektet har varit att studera och följa arbetet med att bygga upp kommunernas kapacitet att utveckla inkluderande skolor. Forskarna har följt detta program på olika nivåer, kommunal nivå, institutionell nivå samt i skolornas lärmiljöer. De har följt det konkreta arbetet med implementeringen av didaktiska och pedagogiska anpassningar. Då programmet genomfördes på alla olika nivåer visar studien på att strukturer och normer kan

ändras. Förändringen har skett genom att alla, från förvaltningschefer till pedagogerna närmast eleverna, har gemensam mål. De har gemensamma definitioner av begreppen lärmiljöer och inkludering. Projektet tog avstamp i en snäv specialpedagogisk förståelse av inkluderingsbegreppet. Ett av målen med projektet var att minska antalet elever i kommunernas särskilda undervisningsgrupper. Men för att lyckas med detta breddades definitionen av inkludering till ett mångfaldstänkande (Andersson et al. 2015, s. 7–10). Elaine Kotte (2017, s.35) beskriver vad som kan hända när en snäv definition av inkluderingsbegreppet vidgas. Hon menar att problemet förskjuts från att vara individorienterat till en allmändidaktisk grundtanke. Denna grund kommer då att handla om alla elevers lärmiljö utifrån allas olikheter.

Detta forskningsprojekt är övergripande från kommunnivå ner till elevnivå. Det tog avstamp från inkludering ur ett specialpedagogiskt perspektiv men breddades till att bli ett mångfaldsperspektiv. Vilket stämmer väl överens med den forskning som finns. Här följer exempel på detta.

Peter Farrel (2004) beskriver vad som behövs för att en skola ska vara inkluderande. Han menar att alla oavsett kön, etniskt ursprung, social klass, förmågor eller funktionshinder ska vara inkluderade i den kunskapsmässiga och sociala gemenskapen. Vidare nämner han fyra kriterier för att kunna bedöma om skolan är inkluderande. Den första är *närvaro*, med det menar han att eleven är närvarande och deltar i den ordinarie undervisningen. *Acceptans* är nästa, här menar han att alla individer ska godtas som fullvärdiga medlemmar i gruppen och av all personal. Därefter följer *delaktighet* och *prestation*. *Delaktigheten* handlar om att eleven bidrar och medverkar i skolans alla aktiviteter. *Prestation* belyser det som gäller elevens lärande och utveckling mot en positiv självbild (Farrel 2004, s. 8).

Peder Haug (2012) redogör för en dekonstruktion av begreppet inkludering. Denna dekonstruktion handlar om ansvar och implementering av inkluderande undervisning. Han beskriver det i en vertikal axel där staten är överst och ansvarar för politiken, ideologin och värdegrunden. I nästa nivå ligger kommunerna, i deras ansvar ligger att skapa villkor och organisation för att ge förutsättningar till inkluderande undervisning Den sista nivån är skolan och klassen som genomför undervisningen. I alla dessa nivåer ska det tas hänsyn till dessa fyra aspekter; *gemenskap*, *delaktighet*, *medverkan* och *utbyte*. Alla elever ska delta i ett skolsystem, i samma skola och i ordinarie klasser, alla elever ska vara en del av den *sociala gemenskapen*. Alla elever ska vara *delaktiga* och engagerade i meningsfulla aktiviteter och undervisningen. *Medverkan* förknippas med demokratiska processer och medbestämmande. Alla ska få

möjlighet att göra sin röst hörd och påverka det som rör dem själva. Elever och föräldrar ska få tillgång till information. *Utbyte* handlar om att få rätten att ta del av den sociala gemenskapen men också att få bidra till densamma (Haug, 2012, s. 86). Detta kan kopplas ihop med vad Claes Nilholm och Kerstin Göransson (2013) skriver om den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering:

I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2013, s. 28).

Samtidigt som forskarna framför denna kunskap om inkludering riktar de även kritik mot diskussionerna om inkludering. Nilholm och Göransson (2013) skriver kritiskt att i bland annat forskningsområden baseras ofta inkluderingsfrågor ur ett smalt perspektiv. Fokuset ligger på kunskapsutveckling och effektmätningar av dessa trots att det i styrdokumentet som gäller svenska skolan anges ett brett uppdrag. Kunskapsutveckling är ett av dessa men även att eleverna ska utveckla olika förhållningssätt, egenskaper, erfarenheter av demokratiska processer. Nilholm och Göransson är även kritiska till de som förespråkar inkluderingsidén. Detta då de inte tar hänsyn till de inslag i skolan som inte är förenliga med tanken om inkludering. Ett av dessa inslag är att de kunskapskrav som ställs inte är möjliga att uppnå för alla elever. Vidare menar de att det faktum att vi inom svensk skola har segregerade utbildningar som specialskolor och särskolor och dessutom saknas politiska beslut om inkludering i skolan (2013, s. 68).

Nilholm (2006) skriver om viktiga faktorer för att inkluderings processer ska uppstå. Han hänvisar till bland annat följande forskare för jämförelse; Lipsky och Gartner, 1998, Ainscow, 1999, Dyson och Millward, 2000. Deras slutsatser om faktorer för processerna är följande: Lärares attityder, ett ledarskap med en klar vision, övergripande policy, övergripande planering med uppföljningar, kompetensutveckling, reflektion, engagemang från elever och föräldrar, samarbete i undervisningen, flexibelt stöd och goda ekonomiska möjligheter (Nilholm 2006, s. 44).

Forskningen som har redovisats här stödjer det som beskrivs i början på detta avsnittet. Ur fritidshemmets perspektiv blir det dock svårare att hitta anknytning till utvecklingsprojektet. I

sökningen av detta perspektiv hittades en röst med anknytning till fritidshemmet. Vilken kommer nu att beskrivas.

Forskningsrapporten *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner* (2015: 2) innehåller bland annat fem olika forskningsstudier. I studien av Daniel Östlund och Pia Thimgren (2015, s.111) *Stödjande strukturer och aktiviteter* beskrivs en praktikinära nivå. Detta då syftet är att skapa stödstrukturer för att möta elevers olikheter. I studiens genomförande deltog främst de professioner som arbetade nära eleverna bland annat elevassistenter, fritidspedagoger och klasslärare.

En av utgångspunkterna i denna studie var att det identifierades en trend i de åtta skolorna som deltog. Trenden bestod i att stödinsatser till elever blev individuella segregeringar. De områden som bland annat undersöktes i studien var demokratiskt deltagarperspektiv, gemensamma förhållningsregler och lektionsstrukturer. Vidare undersöktes individuellt arbete, arbete i mindre grupper och att utgå från elevernas behov. Undersökningarna gjordes i flera steg genom träffar och enkäter. Enkäterna gjordes i två omgångar vid olika tillfällen. Den första var för att finna utgångspunkten i det kommande arbetet. I den andra enkäten undersöktes hur implementeringen hade gått och vilka utmaningar som uppstått i processen (Östlund & Thimgren 2015, s. 112–119). Utmaningar som framkom i rapporten var bland annat definitionsproblematik och motstånd. En annan utmaning berättas av en lärare som arbetar både som idrottslärare och lärare i fritidshem var att skapa en ”vi-känsla” på fritids när det är 75 barn (Östlund & Thimgren 2015, s. 117).

Den lilla rösten i detta stora projekt visar på att fritidshemmets utmaning med de stora elevgrupperna är en del av den inkluderingsutopi som har beskrivits hittills i detta avsnitt. Tyvärr finns det inte beskrivet hur lärmiljöerna, personaltäthet och elevgrupperna ser ut. Detta kan bero på att fritidshemmet under tiden projektet fortlöpte inte var med i läroplanen utan, som det beskrevs i inledningen till denna studie, blev inskrivna 2016 (Lgr11, s. 24, kap. 4).

I en kvalitativ studie ur systemteoretiskt perspektiv har Martina Bauer och Jennie Zielinski (2013) undersökt hur specialpedagoger arbetar med elever i behov av särskilt stöd. De har även undersökt hur olika specialpedagoger ser på begreppet inkludering och en skola för alla. De har genom att intervjua nio stycken specialpedagoger kommit fram till slutsatsen att resurser och pedagogernas attityder är ett hinder för inkluderande undervisning i klassrummen. Vidare

skriver de att: ”Vi tolkar att de intervjuade uppfattar en skola för alla som en likvärdig utbildning för alla elever utifrån deras förutsättningar” (Bauer & Zielinski 2013, s.53).

Josefine Häggkvist och Annica Mölk (2016, s. 9) har gjort en kvalitativ intervjustudie ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Syftet med studien var att undersöka fritidspedagogers erfarenheter och syn på det särskilda stöd som en del barn är i behov av. Resultatet i studien visar på hur fritidspedagogers syn på särskilt stöd skiljer sig åt. Det framkom att fritidspedagoger använder sig av både ett relationellt och ett kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv i sitt arbete med barn i behov av särskilt stöd. De använder sig av anpassningar som miljöer (lokaler) och aktiviteter detta menar forskarna visar på det relationella perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet visade det sig genom att de anpassningar som gjordes för utåtagerande barn var segregering karaktär. Barnen fick inte delta i den stora gruppen utan i en mindre grupp. Ett annat resultat som framkom var att fritidspedagogerna tycker att det råder brist på personalresurser inom fritidsverksamheten (Häggkvist & Mölk 2016, s. 29).

Robin Johansson och Oscar Borg (2016) undersöker i sitt examensarbete hur arbetet med barn som är i behov av särskilt stöd ser ut i verksamheten. De använde kvalitativa intervjuer, de intervjuade sex personer i olika professioner fyra fritidspedagoger, en av dessa var även idrottslärare. En var utbildad barnskötare och en var specialpedagog. I sin studie använde de ett hermeneutiskt perspektiv vilket de beskriver handlar om att tolka mänskliga aktiviteter utifrån sin egen förståelse (Johansson & Borg, 2016, s. 7). I sin diskussion lyfter de fram sina egna reaktioner på språkbruket om elever i behov av särskilt stöd. De reagerade på de normativa uttalandena från intervjupersonerna.

Vi förstod att intervjupersonerna inte menade något illa när de benämnde en del barn som de ”normala” barnen eller den ”vanliga” undervisningen och att barnen i behov av särskilt stöd blev de ”onormala” barnen. Samtidigt väcker de funderingar hos oss att det faktiskt är så man ser på barnen i behov av särskilt stöd (Johansson & Borg, 2016, s. 23).

Vidare skriver de att personalen behöver vara lösningsfixerade och flexibla. De kom fram till att elever med särskilt stöd oftast har det under skoltid men inte i fritidshemsverksamhet. Fritidspedagogerna är oftast de som arbetar som assistenter under skoltid.

5. Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt kommer en presentation och en redogörelse för val av teoretiskt ramverk för denna studie. Valet av teoretiskt ramverk grundas i de begrepp och perspektiv som fanns med

i Skolverkets (2016) rapport 440, *Tillgängliga lärmiljöer?*. Denna rapport är underlaget i inledningen och problemområdet i denna studie. Detta teoretiska ramverk ger möjlighet till att fördjupa och bredda analysen av empirin.

5.1 Inkluderings definitioner och specialpedagogiska perspektiv

Tidigare i inledningen och problemområdet i denna studie beskrevs tre olika kategorier av inkludering; hur individer placeras fysiskt, på individnivå och en gemensam gruppidentifikation. Dessa kategorier definierar forskarna Nilholm och Göransson (2013, s. 29) till tre olika definitioner på begreppet inkludering; det *placeringsorienterade*, det *individorienterade* och det *gemenskapsorienterade*. Dessa tre skiljer sig markant åt i betydelser och innebörder. Betydelsen av placeringsdefinitionen är när eleven placeras i klassrummet fysiskt, men undervisningen inte anpassas till dennes behov. Vidare skriver forskarna att det är vanligt att begreppet används i detta sammanhang trots att det bara handlar om var eleven befinner sig. I den *individorienterade* definitionen ligger fokus på eleven och denne situation. Hur denne trivs, har goda relationer och når målen i skolan. Här uttrycks det att eleven är inkluderad men den belyser inte helheten som eleven ingår i. Den *gemenskapsorienterade* definitionen ser individers olikheter som en tillgång. Här utgår man från att alla är en del i gemenskapen och inga segregeringar förekommer. Skolan formas för att alla ska kunna vara en del av den (Nilholm & Göransson, 2013, s. 28–29).

Skillnaderna i definitionerna blir utgångspunkterna för varje individ. I den *placeringsorienterade* blir individen placerad i en grupp utan hänsyn till individens behov. I den *individorienterade* blir eleven en del av men från ett individuellt perspektiv utan se till helheten som individen ingår i. Den *gemensamhetsorienterade* utgår från alla individers olikheter. Anpassningar finns inbyggda från början och tillgodoser allas behov.

De två förstnämnda definitionerna har sin bakgrund i specialpedagogiken. De kan härledas till två specialpedagogiska perspektiv, det *kategoriska* (även kallat bristperspektivet) och det *relationella* perspektivet. Dessa två perspektiv ger olika infallsvinklar på specialpedagogiska problem (Skolverket 2016 s.19).

Det *kategoriska* perspektivet kommer från de medicinska och psykologiska disciplinerna. Det *relationella* perspektivet däremot tar avstamp från pedagogiken och de skolmiljöer där problemen uppstår. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) utgör dessa perspektiv två radikalt olika sätt att förstå forskning och pedagogik på. Perspektiven kan ses som verktyg

för att konkretisera verkligheten tydligare (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001, s. 22–23). Dessa två perspektiv återfinns även i denna studies bakgrundsforskning *Tillgängliga lärmiljöer?* och enligt Skolverket återfinns perspektiven både i skollagen och i praktiken (Skolverket 2016, s. 19–20).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s. 23) beskriver att i det kategoriska perspektivet ses eleven som problembärare. Här talas det om ”elever med svårigheter” som till exempel kan bero på effekter av svåra hemförhållande eller låg begåvning. Ann Ahlberg (2013) benämner det kategoriska perspektivet för *individperspektivet*. Hennes beskrivning av perspektivet skiljer sig inte från den tidigare givna men ger en djupare bakgrund. Det binder detta perspektiv till den individorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet. Förklaringar på skolrelaterade problem söks till exempel i egenskaper eller handikapp hos individen. Fokuset i forskningen är på individens avvikelser och handikapp. Detta synsätt kan ledas tillbaka ända 1800-talet, ursprunget kommer från psykologisk testteori och den medicinska forskningen och dess tradition att diagnostisera (Ahlberg 2013, s. 42–43).

Det relationella perspektivet utgår från omgivningen här talas det om ”elever i svårigheter”. Svårigheterna finns i verksamheten, i samspelet och interaktionen med andra individer. Här ses även förändringar i omgivningen kunna påverka till exempel måluppfyllelse (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001, s. 23). Dess ursprung kommer från handikappforskningen och kom till Norden på 1960- och 70-talet. Forskningen baseras på sociologiska, filosofiska och pedagogiska förklaringsmodeller skriver Ahlberg (2013, s. 48). Vidare menar hon att relationer och interaktion är i fokus när man undersöker skolrelaterade problem. Samspel och relationer studeras i olika nivåer från individ, grupp och skola men även samhällsnivå.

I ett kritiskt granskande av det teoretiska ramverket kan jag finna en brist. Där det gemenskapsorienterade inkluderings begreppet fokuserar på elever i behov av särskilt stöd och deras inkludering i gruppen. Vilket är i linje med min studie. Bristen tydliggörs om man sätter den i relation till det jag tidigare skrivit om det snäva specialpedagogiska inkluderingsperspektivet där det handlar om anpassningar för elever med svårigheter. Ställer jag det perspektivet mot mångfaldsperspektivet blir det en tydlig skillnad eftersom alla anpassningar blir det Kotte (2017, s. 35) kallar för allmändidaktiska, det vill säga tillgängliga för alla (Farrel 2004, s. 8; Andersson et al. 2015, s. 7–10). Bristen uppvägs i och med att mångfaldsperspektivet finns med i min tidigare forskning.

6. Metod

I detta avsnitt kommer följande att redovisas: metodval, datainsamlingsmetod, urval och genomförande. Vidare kommer det att beskrivas hur bearbetning empirin gått till och hur de etiska övervägande behandlats.

Inom samhälls-, beteende- och humanvetenskapen studeras objekten människan, samhället och kulturen. Studieobjekten som studeras är i en ständig förändring både av egen kraft men även genom att ny kunskap bildas (Patel & Davidson, 2011, s. 28). I denna studie är studieobjekten mänskliga och befinner sig i ständig förändring. Därav faller mitt första val på dessa vetenskapliga teorier.

6.1 Metodval

Då denna studie vill ha tillgång till fritidspersonalens berättelser faller valet av metod på en blandad kvalitativ metod. Jan Hartman (2004, s. 273) beskriver att kvalitativa undersökningar syftar till att få förståelse för den mening människor tillskriver världen. Den mening som gör att de agerar och uppfattar saker på ett visst sätt.

Det första valet är en fallstudie då studien riktar sig mot en personalgrupp som arbetar i en specifik miljö, fritidshemmet. Johan Alvehus (2013) beskriver att fallet har en avgränsning som till exempel en organisation eller en avdelning. Vidare skriver han att det enskilda fallet som studeras kan belysa ett större fenomen. Här har den kvalitativa forskaren möjlighet att komma närmare och djupare i sin undersökning av ett fenomen (Alvehus 2013, s. 77–79). Kvale och Brinkmann (2009, s. 133) skriver att i blandade metoder, där fallstudien är en del, är det vanligt att använda intervjuer som har fokus på en viss situation, person eller institution. Då studien önskar tillgång till fritidshemspersonalens tolkningar passar intervjuer bra som datainsamlingsmetod.

6.2 Datainsamlingsmetod

Jag har samlat in min data med hjälp av kvalitativa intervjuer. I mitt val av intervjuform utgick jag från vad Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009, s. 43) benämner som en halvstrukturerade livsvärldsintervjun. Jag utformade en tematisk upplagd intervjuguide utifrån studiens forskningsfrågor (se bilaga 2). Frågorna var av öppen karaktär vilket gav utrymme för respondenternas egna berättelser vilket är i linje med Kvales och Brinkmanns beskrivning av den halvstrukturerade livsvärldsintervjun.

De befintliga teorierna, tidigare forskning och litteraturen har samlats in via olika databaser. Databaserna har varit; SöderScholar, Eric, DiVA (gemensam portal), Google Scholar och Libris. Sökord som jag använt har bland annat varit; fritidshem, anpassningar, inkludering, särskilda behov, skola, lärmiljö, inclusion, leisure time centers, special needs.

Min insikt efter sökningar var att det fanns ytterst lite forskning angående fritidshemmet. Av det som fanns var det till mesta del studentuppsatser av skilda kvaliteter. Vilket jag löste genom att bredda utgångspunkten i sökandet från fritidshemmets perspektiv till skolundervisnings perspektiv. Jag valde ut sådant som jag såg var relevant till min undersökning och uppfattade hade saklig grund.

6.3 Urval av fallstudie och respondenter

I valet av fallstudie föll valet på en skola i Stockholm. Skolan har flera fritidshemsavdelningar och elevantalet på varje avdelning är mellan femtio till sjuttio elever. Valet gjordes utifrån tidigare kontakter. Detta på grund av den korta tidsramen detta för att få respondenter att ställa upp. Frågan om medverkan ställdes till ett tjugotal fritidshemspersonal av dessa var det fyra som var villiga att delta. Dessa fyra respondenter fyllde de villkor jag nämnt i mitt syfte, ingen av dem hade pedagogisk högskoleutbildning. Här nedan görs en presentation av respondenterna.

Tabell 1. Presentation av respondenter

Deltagare	Utbildning	Yrkeserfarenhet
Respondent 1	Barnskötarutbildning gymnasialutbildning	10 års yrkeserfarenhet inom särskola och tillhörande fritidshem
Respondent 2	Hotell och restaurang gymnasialutbildning	1,5 års yrkeserfarenhet av fritidshemsarbete
Respondent 3	Fysioterapeut, folkhögskoleutbildningar	5 års yrkeserfarenhet av fritidshemsarbete
Respondent 4	Pedagogisk ledarskapsutbildning dock inte barnskötarutbildning	4 års yrkeserfarenhet av fritidshemsarbete

6.4 Genomförande

Intervjuerna skedde i ett avskilt rum på respondenternas arbetsplats. I början på varje intervju ställdes frågan om respondenten tagit del av de etiska övervägande och det följebrev som jag mailat till skolan (se bilaga 1). I brevet fanns syfte med studien beskriven, tillvägagångssätt och information om att ljudinspelning skulle göras. Några av respondenterna uttryckte en oro kring ljudinspelningen. Detta märktes i början av dessa intervjuer men försvann allt eftersom intervjun fortskred. Jag började varje intervju med en presentation av studiens syfte. Därefter ställdes frågan om respondentens utbildningsnivå och hur länge de hade varit verksamma inom yrket. Ingen av respondenterna reagerade negativt på dessa frågor. Därefter ställde jag frågan om det fanns elever i behov av särskilt stöd på den fritidshemsavdelning där respondenterna arbetar. I alla fyra intervjuerna framkom det att det fanns elever utan diagnoser men där fritidshemspersonalen bedömde att de var tvungna att göra extra anpassningar utifrån elevens behov. Utifrån respondenternas berättelser ställde jag följdfrågor för att fördjupa deras svar och komma åt den information jag sökte. På min intervjuguide hade jag skrivit studiens syfte och frågeställningar för att ha som stöd. Jag använde det stödet under intervjun för att föra tillbaka respondenternas berättelser när dessa kom bort från undersökningens syfte. När respondenternas berättelser bredde ut sig bad jag om att få summera det som framkommit. Vilket i vissa fall ledde till att respondenten förtydligade sina svar. Jag avslutade varje intervju med frågan om de ville göra några tillägg på de svar de givit.

6.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet

Ann Ahlberg (2009) skriver att i forskningsprocessen handlar det om att systematisera och reducera rådata. Detta görs i analysen av det empiriska materialet man samlat in. I analysen är syftet att tematisera eller klassificera utifrån de mönster som kan uppstå. Detta görs genom att utgångspunkten i analysen är att skapa förståelse och blottlägga innebörder i handlingar, texter eller i de berättelser som utgör empirin (Ahlberg, 2009, s. 23).

Jag startade min analysprocess med att lyssna på varje intervju. Därefter transkriberade jag dessa ordagrant och uttalande gavs tidsangivelser. De transkriberade utskriften lästes igenom samtidigt som de jämfördes med ljudinspelningarna. Under denna process gjordes justeringar så att transkriberingen så att dessa stämde överens med ljudupptagningen. Därefter lästes allt transkriberat material igenom ett flertal gånger. Jämförelser gjordes med studiens syfte och bakgrund och det insamlade materialet. I detta förfaringssätt framstod olika mönster vilka kunde kopplas till studien. Jag sorterade de teman som uppstod efter mina frågeställningar.

Teman som jag upptäckte var, grupsammansättningar och skapa mindre sammanhang, informationsflöde och samlingar. Dessa teman redovisas i avsnittet, Arbetet med inkludering i fritidsverksamheten. I studien redovisar jag respondenternas berättelser därefter analyserar jag dessa utifrån studiens teoretiska ramverk och diskuterar resultaten gentemot tidigare forskning och den litteratur jag valt.

6.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I min studie har jag redovisat de olika stegen jag genomfört för att ge studien en god kvalite. Reliabiliteten, pålitligheten i min undersökning bygger jag på att jag spelade in intervjuerna. Inspelningar menar Patel och Davidson (2011, s. 104) kan bidra till att reliabiliteten ökar. Under intervjuerna stannade jag upp respondenternas berättelser och summerade dessa vilket bidrog till att respondenterna kunde korrigera mina tolkningar så de stämde överens med vad de menade. Intervjuerna transkriberades och granskades därefter mot ljudinspelningarna, justeringar gjordes för att de skulle stämma överens.

Validiteten handlar enligt Johan Alvehus (2013, s. 122) om att man undersöker det man vill undersöka. Genom att jag baserade tematiseringen av intervjuguiden på studiens forskningsfrågor och använde den under intervjun ökade jag validiteten i min studie då validiteten ska genomsyra hela forskningsprocessen och speglas i studiens text enligt Patel och Davidson (2011, s. 106). Jag har strävat efter att redovisa de olika delarna i studien så tydligt som möjligt för att ge en transparens vilket ökar möjligheten för läsaren att följa uppbyggnaden av studien.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 282) beskriver analytisk generalisering ur två perspektiv. Det ena är att forskaren bygger upp en påståendelogik och argumenterar för generaliserings möjligheten. Den andra baseras på att forskaren klargör argument och specificerar stödjande argument så att läsaren själv får avgöra generaliseringen av studien. Jag menar att då denna studie baseras på en tidigare studie *Tillgängliga lärmiljöer?* (Skolverket 2016) så finns det möjlighet att generalisera den.

6.7 Analys av metod

I mitt val av fallstudien finner jag avgränsningen blev för stor. Jag borde ha valt en avdelning på den skolan jag undersökte. Detta hade kunnat ge djupare svar över fenomen som framträdde utifrån respondenternas berättelser. Vilket hade varit svårare att genomföra då bara ett fåtal ville delta i studien.

Den halvstrukturerade livsvärlds intervjun var svår att genomföra. Min insikt när jag genomfört och lyssnat på intervjuerna var att denna metod hade både sina för och nackdelar. Fördelarna var att olika fenomen beskrevs utförligt. Nackdelen var att få respondent att hålla sig inom ramen för frågeställningarna. Detta skapade en osäkerhet hos mig om frågorna hade besvarats så att de gick att bearbeta i empirin.

6.8 Etiska övervägande

Denna del av studien kommer redovisa vilka de forskningsetiska kraven är och hur de har behandlats i studien. Dessa forskningsetiska krav kommer från Vetenskapsrådet (2002) här lyfts de fyra grundkraven fram. Vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, s.6).

Informationskravet och samtyckeskravet har behandlats på följande vis. En förfrågan ställdes via mail till rektorerna på den skola fallstudien var tänkt att utföras. I mailet frågades det om tillstånd att genomföra intervjuer med fritidshemspersonal. Bifogat i mailet var ett presentationsbrev av mig och en presentation av syftet med studien (se bilga1). I presentationsbrevet fanns även information om de forskningsetiska reglerna därtill och att ljudupptagning skulle göras. När rektorerna godkände deltagandet sände de ut mailet till fritidshemspersonalen. Innan intervjuerna startade ställdes frågan om respondenterna hade läst de forskningsetiska reglerna, vilket respondenterna hade gjort. Därefter delades informationsbrevet ut i pappersform och respondenterna ombads underteckna att de godkände villkoren. När ljudupptagningen startade ställdes frågan om de godkände de forskningsetiska reglerna.

Konfidentialitetskravet har uppfyllts på följande vis. I transkriberingsprocessens första skede avidentifierades respondenterna. De ljudupptagningarna som har gjorts har sparats på en lösenords skyddad telefon och det transkriberade uppgifterna på en dator som även den är lösenordskyddad. Ingen tillhörig har fått tagit del av detta material.

Nyttjande kravet uppfylls genom att jag inte ämnar dela eller lämna ut något av det insamlade materialet.

7. Resultat och analys

I detta avsnitt kommer resultaten och analysen av de fyra intervjuerna att redovisas. Avsnittet är upplagt efter studiens frågeställningar och den tematisering som blev synlig i bearbetningen

av intervjuerna. Analysen kommer att göras utifrån det teoretiska ramverket. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av analyserna.

7.1 Fritidshemspersonalens tolkning av begreppet inkludering

I sammanställningen av intervjumaterialet framkom inga klara definitioner av begreppet inkludering, däremot olika tolkningar och aspekter av begreppet. En aspekt som alla respondenter framförde var delaktighet vilket uttrycktes på olika sätt. Respondent 1 menar att alla ska få ha rätten att vara delaktiga utifrån sina egna förmågor. Ett mönster som synliggjordes i sammanställningen av intervjuerna var att respondenterna förknippar inkludering med hur de arbetar med anpassningar. De beskriver att anpassningarna ska stödja eleverna att kunna vara delaktiga. Vilket beskrivs av respondenterna 3 och 4 på följande vis:

Att alla ska kunna vara med enligt sina förutsättningar ska alla ändå kunna vara med och delta i det som vi gör och hare lika bra vilket betyder att dom som har större utmaningar behöver mer stöd (Respondent 3).

Jag tolkar åh vilken svår fråga äh nä men att dom ska få verktygen, ledsagning i liksom vad ska man säga det dom flesta andra barn klarar kanske de behöver lite extra stöd i och komma in i lekar eller aktiviteter avbryta eller liksom pausa när det behövs sådana saker. Där tänker jag dom behöver stöd och sen även i det akuta där dom ja i alla fall en av dom kan bli ganska aggressiv och våldsam så krävs det att man har låt säga kunskap om hur eleven fungerar (Respondent 4).

Respondent 2 beskriver delaktighet utifrån lek.” Att alla ska få vara med och liksom att alla ska att man inkluderas så att du har en lek så ska inte någon vara en madrass och dom andra ska vara riktiga människor” (Respondent 2). I ett förtydligande menade respondenten att alla ska få vara med på lika villkor.

Utifrån det teoretiska ramverket kan man tolka att alla fyra respondenterna rör sig inom den individorienterade definitionen av inkludering. Denna analys gör jag utifrån att delaktigheten som respondenterna berättade om utgår från individen och inte från helheten. Respondent 2 beskriver att alla ska få vara med på lika villkor. Detta man kan se som att villkoren i delaktigheten inte utgår från hela gruppen från början.

Då tre av fyra respondenter förknippar inkludering med hur de arbetar med anpassningar tyder det på att lärmiljöerna inte är anpassade till alla elevers behov. Det kan kopplas samman både med det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet ses elevens bristande förmågor som avvikande. De åtgärder som görs blir ett stöd i att komplettera denna brist (Skolverket 2016, s. 19). Respondent 4 beskriver att eleven kan

behöva stöd i att komma in i till exempel en lek. Belyser man det stödet ur det relationella perspektivet, vilket beskrevs av Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s. 23) så kan problemet uppstå i verksamheten, i samspelet med mellan individer eller omgivningen.

Respondenterna talar om inkludering på ett vis som tyder på att de inte har en enad syn på begreppets innebörd.

7.2 Arbetet med inkludering i fritidsverksamheten

Teman som det insamlade materialet visade var att personalen arbetar med *gruppsammansättningar och skapa mindre sammanhang, informationsflöde och samlingar*.

7.2.1 Gruppsammansättningar och skapandet av mindre sammanhang

Alla respondenterna berättade om hur de planerar och arbetar med att dela på de stora elevgrupperna. Vilket fyllde flera syften där bland annat utrymmesskäl, relationsskapande och gruppkonstellationer lyftes fram. Respondent 3 beskriver hur de delar in barngruppen i fyra mindre grupper. Indelningen görs utifrån elevernas förmågor och behov. Genom att gå iväg med tre av grupperna en gång i veckan skapas ett lugnare sammanhang för de elever som är kvar. Vilket dessutom ger mer utrymme för inomhuslek. Syftet med det är att skapa möjligheter för eleverna att knyta relationer till både andra elever och personal i en lugnare miljö. Respondenten menade att det var extra viktigt för de elever som är i behov av särskilt stöd. Gruppsammansättningar beskrivs även av Respondent 4:

Vi anpassar liksom i grupper så att liksom vissa barn och det är främst då dom som har svårigheter att dom kanske inte ska vara alla gånger med barn med samma typ av svårigheter om jag så ska säga det kan bli lite explosivt ibland så tänker vi alltid i grupp gruppsammansättningar också och att det även finns möjlighet för dom här eleverna att ja lite andra regler ibland det ska finnas möjlighet att gå undan om det behövs (Respondent 4).

Respondent 2 beskriver en liknande indelning av eleverna i olika aktiviteter. Där fritidspersonalen inte placerar vissa elever tillsammans då de inte fungerar tillsammans. Vilket respondenten uttrycker på detta vis; ” Om det är aktiviteter ser vi till att inte vissa hamnar i samma grupper för vissa kan inte vara med varandra då blir det bara tjafs så då förstör dom andra som verkligen vill” (Respondent 2). Vidare berättar respondenten att de likt respondent 3 delat upp elevgruppen i fyra grupper. Där två av grupperna får vistas i idrottssalen varannan vecka. Förutom att eleverna är i ett mindre sammanhang får två elever bestämma och leda aktiviteten där. Berättelsen från respondent 1 knyter an till temat relationsskapande men från

ett annat perspektiv. Respondentens uppgift var att skapa relationer med de elever på avdelningen som har svårt att komma igång och leka själva.

Utifrån det teoretiska ramverket kan man finna likheter med den gemensamhetsorienterade definitionen av inkludering. Respondenterna beskriver att de delar upp de stora elevgrupperna i mindre konstellationer. Syftet med detta är att skapa ett lugnare sammanhang både av utrymmesskäl och skapa tillfällena för relationsskapande. Indelning görs utifrån elevernas förmågor, behov och gäller alla elever. Vilket är en av utgångspunkterna i den gemensamhetsorienterade definition där anpassningarna är tillgängliga för allas olika behov.

7.2.2 Informationsflöde och samlingar:

Alla respondenterna beskriver att de har samling med sina elevgrupper en gång i veckan. Samlingen hålls i idrottssalen där alla får plats. Under samlingen får eleverna reda på den kommande veckans planering och de har möjlighet att komma med sina åsikter. Alla elever klara inte samlingen då den sker i helgrupp vilket betyder att elevantalet kan vara mellan femtio till sjuttio stycken elever. Respondenterna berättar om olika lösningar på elevers deltagande. Respondent 3 berättar att de ser till elevernas dagsform om eleven inte orkar så behöver denne inte delta. ” Det varierar dag från dag ibland sitter dom i samlingsringen och inte alls ibland är de inte ens med i samma lokal” (Respondent 3). Respondent 2 berättar att de gör en mindre samling för de elever som inte klarar det stora sammanhanget.

Så att då får dom ha en egen liten samling där vi går igenom med dom också vad som händer och dom får också ställa frågor som vi sen också tar med till dom andra i stora samlingen (Respondent 2)

Respondent 4 berättar att om en förebyggande åtgärd inför samlingen:

[...] till exempel när det gäller samlingar och sånt där brukar i alla fall jag gå runt till dom här eleverna innan förbereda dom på att nu är det samling det här och det här vill jag att du ska göra under samlingen äh är det så att något är oklart och det är några frågor så räck alltid upp handen liksom (Respondent 4).

Alla respondenterna berättade att i veckosamlingen tar de upp den kommande veckans aktiviteter. Alla avdelningar har skriftlig information om veckans aktiviteter uppskriven i almanackor på sina respektive avdelningar. Vidare berättade de att eleverna påminns om de dagliga aktiviteterna vid mellanmålet. En berättelse som gav en vidare bild av hur arbetet kunde se ut gavs av Respondent 3:

Det handlar väldigt mycket om att bemanna på samtliga ställen samtidigt det är ju vi är sex personal. Så vi har styrt upp försökt styra upp rutinerna så gott det går så att barnen alltid ska veta vad som gäller och att det alltid finns en personal i varje utrymme som barnen befinner sig i. Vid förflyttningar till exempel från fritids till mellanmål och så det är anpassning som vi skulle gjort ändå för alla men det är extra mycket fokus på barnen med diagnoser eller misstänkta diagnoser eller i dom situationerna att det är där det är sårbart och känsligt. Sen är det en del som vi försöker ha lite extra bevakning på och en del som har extra andra placeringar i matsalen på mellanmålet. Vilket dom inte har på lunchen men på fritids behöver dom de så några stycken sitter avskilt som det går och några stycken är undantagna från kötvånget eller vad man ska säga eller sitta på stolen tvånget eller sitta i samlingsringen tvånget alltså dom har lite extra (Respondent 3).

Eleverna har veckosamlingar med sin respektive avdelning. I samlingarna har eleverna möjlighet att komma med sina åsikter. Samlingarna hålls av praktiska skäl i idrottssalen där elevgrupperna får plats. Respondenterna berättar om olika lösningar för de elever som inte klarar av de stora grupperna. En är att göra en mindre samling för de som inte klarar den stora. En annan lösning är att titta på elevernas dagsform. Anpassningar som görs i förebyggande syfte är att eleverna förbereds innan samlingen. Vilket klargör vad som förväntas av dem i samlingen. Eleverna får information om veckans aktiviteter på samlingarna. Denna information får de även via uppsatta almanackor, veckobrev och verbalt dag för dag. Den vidare bilden som Respondent 3 berättade handlar om rutiner och personal som finns tillgängliga i situationer som kan vara känsliga som till exempel förflyttningar. Dessa anpassningar är till för alla elever men extra viktiga för elever i behov av särskilt stöd. Respondent 3 beskriver en lyhördhet och flexibilitet ifråga om att möta elevernas förutsättningar ett exempel på det är att ändra på regler för de som behöver det.

Den första analysen är ur den gemenskapsorienterad definitionen av begreppet inkludering. Respondent 3 beskriver att alla är med i samlingen men att deltagandet utgår från elevens dagsform. Anpassningen görs utifrån elevens behov. I kontrast till det ställs de mindre samlingarna för elever som inte har förmågan att klara samlingarna i helgrupp. Här framkommer det en segregande åtgärd i stödet. Vilket baseras på det kategoriska perspektivet där eleven är bärare på bristen, i sin oförmåga att delta. Som kan ses ur det individorienterad inkluderingsbegreppet.

7.3 Utmaningar som upplevs av fritidshemspersonalen

Respondent 1 har med sig tidigare erfarenheter från arbete inom särskolan där det ofta var en vuxen som arbetade med en elev. Vilket denne jämför med att arbeta i en elevgrupp med 70 elever och beskriver sin känsla så här:

[.....] särskolan där man verkligen har tid med alla barn och komma hit och sen man inte de är ju omöjligt. De den känslan jag har efter jag visserligen bara jobbat i 3 månader men de omöjligt att se 70 barn på en dag eller en vecka dom här riktlinjerna från utbildningsförvaltningen och allting uppdragen vi har det ska ju ja det svårt att hinna med att se alla o ge alla just dom här barnen som behöver inkludering där det inte faller naturligt för dom nä det är väldigt svårt (Respondent 1).

Respondent 2 beskriver att en utmaning är att hitta aktiviteter som passar alla enskilda elever:

[...] för det kan finnas för vissa barn vet vi ju inte riktigt vad dom tycker om att göra vi har hittat liksom en grej per barn men det är ju inte ibland sådana grejer som ingen annan vill göra som bara dom vill göra och då blir det liksom. Försöker man hitta någonting annat också så att dom inte bara fastnar i ett spår ja men det är lite svårt med vissa (Respondent 2).

Respondent 3 berättar den utmaning som finns i att arbeta med stora elevgrupper:

Största hindret som jag ser det är den här jätteguppen med barn de e riktigt dåligt tycker jag det spelar ingen roll hur många vuxna det är på så många barn det är inte de som är problemet. Problemet är att det är så många barn de e så stressande miljö de gör att inkluderingsarbetet också blir väldigt svårt (Respondent 3)

Respondent 4 beskriver en utmaning när alla i personalgruppen inte arbetar likadant eller tänker likadant kring elever i behov av extra anpassningar

[...] vi är rätt många som jobbar men där det alla har olika kompetenser alla har olika initiativförmåga och generellt så att i våran grupp är det känner jag några tar väldigt mycket ansvar och försöker tänka på dom här eleverna o liksom inkludering ganska mycket men vissa kanske inte gör det då blir det ganska hög arbetsbelastning på vissa pedagoger [...] (Respondent 4).

I respondenternas berättelser framkom det olika utmaningar men ett återkommande tema var elevgruppernas storlek. Deras utmaningar handlar om att hinna se alla elever och att hitta aktiviteter som varje elev vill göra. Vidare beskriver de att utmaningen ligger i elevgruppens storlek vilket bidrar till att skapa en stressande miljö och utifrån det spelar antalet personal ingen roll. Personalgruppens skillnader i kompetenser ses som en utmaning. Det handlar både om hur man arbetar med inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd men även hur man tänker kring dessa elever.

I analysen väljer jag att utgå från den gemensamhetsorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet som utgår från att allas olikheter och undervisningen är uppbyggd efter detta. Vilket kan ses som en utmaning när det gäller det stora antalet elever i grupperna.

7.4 Resultat av analyserna

I analysen av hur fritidshemspersonalen tolkar begreppet inkludering visar det sig att de inte har en gemensam syn. I deras tolkningar framkommer det att de förknippar begreppet med de anpassningar de gör för eleverna. Denna tolkning visar på att de rör sig inom den individorienterade definitionen av inkludering. De anpassningar som de berättar om kan både kopplas till det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet inom specialpedagogiken.

I analysen av hur de arbetar med inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd kom det fram skilda resultat.

Det ena resultatet visade på den gemensamhetsorienterade definitionen av begreppet inkludering. I det framkom det att de gjorde anpassningar som gynnade hela elevgruppen baserat på allas olikheter. Det andra resultatet visar på den individorienterade definitionen av inkludering. Det synliggjordes i att anpassningar var riktade mot enskilda elever som inte klarade av samlingen. Dessa elever fick ha en egen samling, vilket i denna analys tolkades som en segregering anpassning och härleddes till det kategoriska perspektivet inom specialpedagogiken.

I analysen av vilka utmaningar som fritidspersonalen upplever framkom en gemensam bild. Denna bild handlar om det stora antalet elever i fritidshemsgrupperna. Utmaningarna var att miljön blev stressande och att det är svårt att hinna se varje individ. Här framkom även en utmaning i skilda kompetenser både arbetsmässigt och tankemässigt.

8. Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för studiens resultat i förhållande till tidigare forskning, litteratur och mina frågeställningar samt mina egna tankar. Kopplingar till studiens teoretiska ramverk kommer även att göras.

Syftet med denna studie är att undersöka hur fritidspersonal, utan pedagogisk högskoleutbildning, tolkar och arbetar med begreppet inkludering för elever med extra anpassningar och särskilt stöd. Detta görs utifrån följande frågeställningar:

- Hur tolkar fritidshemspersonalen begreppet inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd?

- Hur arbetar de med att inkludera dessa elever i fritidsverksamheten?
- Vilka utmaningar upplever de?

I min undersökning kom jag fram till att fritidshemspersonalen inte har någon klar definition av begreppet inkludering. De förknippar begreppet med anpassningarna de gör för elever i behov av stöd. Detta tyder på en individorienterad definitionen av inkludering.

I analysen framkom det av beskrivningarna att anpassningar som respondenterna berättar om hamnar inom både det kategoriska och relationella perspektivet inom specialpedagogiken. I jämförelse med resultatet i Häggkvists och Mølks (2016, s. 29) studie finns det likheter. I deras resultat framkom det att de fritidspedagoger som intervjuades arbetade utifrån både det relationella och det kategoriska perspektivet. Jag vill belysa dessa resultat med de konsekvenser som dessa specialpedagogiska perspektiv får för elever i behov av särskilt stöd eller extra anpassningar. Till det använder jag studiens teoretiska ramverk. I det kategoriska perspektivet ses individen vara den som problembäraren. Inom det relationella perspektivet ses problemen uppstå i mötet med skolan och i samspelet mellan individer (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001, s. 23). Jag menar att beroende på vilket perspektiv man intar så blir det skillnader i anpassningarna. Ur det kategoriska perspektivet riktas och fokuseras anpassningen mot eleven och dess problem. Eleven ska exempelvis förändras eller denne kanske inte får delta risken finns att eleven ses avvikande. Ur det relationella perspektivet kan exempelvis anpassningarna handla om att förändra miljön så att eleven kan delta.

Resultat i analysen visar att respondenterna talar om inkludering på ett vis som tyder på att de inte har en enad syn på begreppets innebörd. Deras utgångspunkt till begreppet kopplar jag till det snäva specialpedagogiska perspektivet som Andersson et al. (2015, s. 7–10) beskriver. Där inkluderingen fokuseras på de individer som behöver extra anpassningar.

I början av denna studie finns en problematisering av betydelsen av begreppet inkludering. Den baseras på rapporten *Tillgängliga lärmiljöer?* (Skolverket 2016, s. 15). Betydelsen delades upp i tre kategorier; hur individer placeras fysiskt, på individnivå och en gemensam gruppidentifikation. I min fallstudie framkom två av dessa kategorier individnivå- den individorienterade definitionen och gemensamgrupp identifikation- den gemenskapsorienterade definitionen. Inget i resultaten tyder på placeringsdefinitionen – hur elever placeras fysiskt. Belyser jag resultat i min fallstudie med den problematiseringen av begreppet inkludering finner jag att det är viktigt att diskutera innebörden av det.

När det handlar om hur de arbetar med elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd framkom det två olika resultat. Det ena var att de arbetade med anpassningar som gynnade hela gruppen och att dessa utgick från allas olikheter. Vilket härleddes i analysen till den gemensamhetsorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet. Anpassningar som gynnar alla elever är till exempel att alla delas in i små grupper vilket tyder på en allmändidaktisk anpassning. Eliane Kotte (2017, s. 35) beskriver att grundtanken i allmändidaktiska anpassningar i lärmiljön handlar om att möta allas olikheter. Detta ger ett brett mångfaldsperspektiv av inkludering. Dessa allmändidaktiska grundtankar återfinns i respondent 3 berättelse där tydliga rutiner lyfts fram. Men även arbetsmetoder som förebygger eventuella problem i olika lärmiljöer, som till exempel i förflyttningar till mellanmålet. Dessa strukturer stöds av personalen för att tillgodose alla eleverna men som respondent 3 säger är extra viktiga för de elever som är i behov av extra stöd. Nilholm m.fl. (2006, s. 44) lyfter bland annat fram övergripande planeringar och flexibelt stöd som faktorer i inkluderingsprocesser. Det arbetssätt som respondent 3 beskriver innehåller dessa faktorer.

I början av denna studie lyfts två citat fram. Det ena ur FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning artikel 24; ”elever med funktionsnedsättning, på lika villkor som andra, ska ha tillgång till en inkluderande grundutbildning och erbjudas stödåtgärder som gör att de kan nå en för individen optimal kunskapsmässig och social utveckling” (Skolverket 2016, s. 21). Det andra från är Salamancadeklarationen; ”få sin utbildning i ordinarie skolor och mångfalden av egenskaper och behov hos eleverna ska tillvaratas” (Skolverket 2016, s. 21–22). Belyser jag det ovanstående med de allmändidaktiska anpassningarna i lärmiljön som gynnar alla elever finner jag att dessa är förankrade både i FN-konventionen och i Salamancadeklarationen. Detta kopplar jag ihop med följande syftesdel i läroplanen: ”Undervisningen ska ta tillvara olikheter och mångfald och på så sätt ge eleverna möjlighet att fördjupa sin förståelse för olika sätt att tänka och vara” (Lgr 11 s.24).

Ett syfte som respondent 3 nämnde med att skapa mindre sammanhang för eleverna var att de skulle få möjlighet att knyta relationer till både andra elever och personal vilket kan kopplas till gemenskap. Gemenskap är en av de aspekter som Peder Haug (2012, s. 86) tar upp i sin dekonstruktion av begreppet inkludering. Där gemenskap i olika nivåer var en del men även delaktighet och medverkan. Han menar att alla elever ska vara delaktiga och engagerade i meningsfulla aktiviteter. I respondenten 2 berättelse om att elever turas om att få leda idrottsaktiviteter kan jag finna detta. Nilholm och Göransson (2013, s. 28) skriver om demokratiska processer där delaktighet och gemensam problemlösning är delar i processen,

vilket eleverna får genom att vara med och leda de andra. Ett av Peter Farrells (2004, s. 8) kriterier för att en skola ska vara inkluderande är acceptans för allas olikheter, både från elever och från personal. Ett annat kriterium som Farrel beskriver är prestation. Prestation belyser enligt Farell elevernas lärande och utveckling som ska leda till en positiv självbild (Farrel 2004, s. 8). Speglar man detta mot att eleverna får leda idrottsaktiviteter skulle det kunna ses som det ger dem möjlighet att skapa positiva självbilder.

När respondenterna berättade om att de skapar mindre grupper för att eleverna ska kunna få utrymme för inomhuslek tyder detta på att lärmiljön inte är utformad för de stora elevgrupperna. Vilket för diskussionen tillbaka mot Haugs dekonstruktion av begreppet inkludering. I hans nivåbeskrivning menar han att det ligger i kommunens ansvar att skapa förutsättningar för att bedriva inkluderande undervisning (Haug, 2012, s. 86). Här vill jag lyfta fram den kritik Nilholm (2013, s. 68) har som riktar sig mot de som förespråkar inkludering, att det inte finns några politiska beslut som stöder inkludering. Här vill jag åter blicka mot inledningen av denna studie där följande citat finns från *Tillgängliga lärmiljöer?*; ”elever med funktionsnedsättning, på lika villkor som andra, ska ha tillgång till en inkluderande grundutbildning och erbjudas stödåtgärder som gör att de kan nå en, för individen, optimal kunskapsmässig och social utveckling” (Skolverket 2016, s. 21). Detta citat har skolverket lyft fram ur FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning artikel 24. Utifrån detta citat vill jag ställa mig frågande till det Nilholm framför om att det inte finns något politiskt beslut som stöder inkludering.

Det andra resultat om hur respondenterna arbetar med elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd rörde sig inom den individorienterade definitionen av inkludering. Här är anpassningarna gjorda mot enskilda elever i behov av stöd vilket i vissa fall handlade det om segregering anpassningar. Det segregering i anpassningarna var att inte få delta i samlingen med hela gruppen utan att få en egen mindre samling. Detta resultat stämmer väl överens med resultatet i Häggkvists och Mølks (2016, s. 29) undersökning där samma åtgärd finns beskriven. Vilket även liknar det Östlund och Thimgren (2015, s. 111) beskriver i sin forskning där de hade sett en trend som visade på individuella åtgärder som blev segregering. Här vill jag återigen lyfta fram det kategoriska perspektivet, där eleven är problembäraren. Ser jag på problemet ur det relationella perspektivet blir den stora elevgruppen problemet istället. Det är gruppstorleken som skapar elevens oförmåga att delta.

Utmaningarna som fritidshemspersonalen upplevde var de stora elevgrupperna som skapar en stressande miljö och svårigheter i att hinna se alla elever. En annan utmaning som framkom var skillnader i kompetenser och hur man tänker kring inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd. En likhet finns med den röst som fanns i Östlunds och Thimgrens (2015, s. 117) vilken beskrev att utmaningen var att skapa en ”vi- känsla” i stora barngrupper. Rösten utgår från den gemenskapsorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet där allas olikheter ses som en tillgång (jfr. Nilholm och Göransson 2013, s.28-29). Respondenterna utgår i sina svar från den individorienterade definitionen där utgångspunkten är individen och inte gruppen som helhet.

I inledningen och problemområdet av denna studie lyftes det fram att elever som är i behov av stöd får detta på skoltid men inte i fritidshemmet. Det beskrivs en oro för att det är en ökad risk för utsatthet i de sociala sammanhangen för dessa elever då elevgrupperna är större. Detta beskrivs i rapporten *Tillgängliga lärmiljöer?* (Skolverket 2016, s. 35–36). I denna studie framkom inget av detta.

Den utmaning som beskriver skillnader i kompetenser både tankemässigt och arbetsmetoder kan kopplas ihop med följande beskrivning. Nilholm (2006, s.44) skriver om olika faktorer för att inkluderande processer ska uppstå bland annat kompetensutveckling, ledarskap med en tydlig vision och lärares attityder. Attityder kopplar jag ihop med det tankemässiga skillnaderna respondenten nämner. I berättelserna från respondenterna framkom inget om hur de tänker om elever med extra anpassningar och särskilt stöd vilket tydligt skiljer sig från det som synliggjordes i Johanssons och Borgs (2016, s. 23) examensarbete. Där barn utan särskilda behov benämndes som normala och de barnen i behov av stöd blev de onormala. I resultatet i studien av Bauer och Zielinski (2013) framkom det att attityder hos resurspersonal och pedagoger utgör ett hinder i inkluderingsarbetet. Detta resultat framkom efter intervjuer med specialpedagoger (Bauer och Zielinski, 2013, s. 53). Vilket återför denna diskussion till viktiga faktorer som enligt Nilholm mfl. (2006, s. 44) behövs för inkluderingsprocesser ska uppstå. Här ovan lyftes två av dessa faktorer fram vilka var övergripande planeringar och flexibelt stöd. Flera faktorer som Nilholm tar upp är bland annat kompetensutveckling och övergripande policy (Nilholm 2006, s. 44, mfl.).

En kompetensutveckling som jag vill framföra är att börja diskutera begreppet inkludering och vilka betydelser det kan ha. Men även lyfta fram de specialpedagogiska perspektiven och dess konsekvenser för elever med extra anpassningar och särskilt stöd.

Sammanfattningsvis framkom det i studien att respondenterna inte har en enad syn på begreppet inkludering. De tolkar inkludering utifrån den individorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet. Detta framkom genom att de förknippar inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd utifrån de anpassningar de gör. Vilket belystes ur det teoretiska ramverket där konsekvenserna för eleven framfördes beroende vilket specialpedagogiskt perspektiv man intar.

När det gäller hur de arbetar för att inkludera dessa elever visade resultatet i två riktningar. Det ena resultatet var den gemensamhetsorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet. Det förankrades i diskussion både i FN-konventionen och i Salamancadeklarationen vilket även kunde kopplas till *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, 2011, s. 24). Det andra resultatet pekade mot den individorienterade definitionen av inkluderingsbegreppet, vilket utgår från individen och anpassningarna riktas mot denne.

Utmaningarna som fritidshemspersonalen upplevde var de stora elevgrupperna som skapar en stressande miljö och svårigheter i att hinna se alla elever. En annan utmaning som framkom var skillnader i kompetenser och hur man tänker kring inkludering av elever med extra anpassningar och särskilt stöd.

9. Metoddiskussion

I detta avsnitt kommer en redovisning och en diskussion kring valet av metod. I diskussion kommer olika argument framföras och granskas.

Syftet med min studie var att undersöka följande: Hur fritidshemspersonal utan pedagogisk högskoleutbildning tolkar och arbetar med begreppet inkludering för elever med extra anpassningar och särskilt stöd? För att kunna undersöka detta föll valet på en fallstudie. Fallstudien som metod har fördelen med att kunna synliggöra fenomen i en avgränsad miljö, vilket i detta fall var fritidshemmet och dess personal. För att få tillgång till fritidshemspersonalens berättelser valde jag intervjuer som metod för min datainsamling. Intervjuerna var halvstrukturerade och utgick från en tematisk upplagd guide. I genomförande av intervjuerna blev det problematiskt, då respondenternas berättelser bredde ut sig och kom från temat. Vilket kunde bero på att jag inte har så mycket erfarenheter om intervjuandet som handlag. Vilket ingav mig en osäkerhet i om alla mina frågor hade besvarats.

I min bearbetning av det insamlade materialet fann jag dock att de hade svarat på mina frågeställningar. I bearbetningsfasen framkom det ett mönster från respondenternas berättelser.

Detta mönster redovisas i studien med påföljande tolkningar och analyser, vilket underbygger denna kvalitativa studies transparens.

10. Sammanfattning

I detta avsnitt kommer sammanfattningen från studien redovisas utifrån forskningssyfte och dess frågeställningar.

Utifrån tidigare forskning och de intervjuer som genomfördes i en fallstudie i Stockholmsområdet framkom detta. Resultat redovisar hur fritidshemspersonalen utan högskoleutbildning tolkar och arbetar med begreppet inkludering för elever med extra anpassningar och särskilt stöd. De förknippar begreppet inkludering med de anpassningar som görs för eleverna. Vilket tyder på att deras tolkningar befinner sig inom den individorienterad definitionen av inkludering.

I deras beskrivningar av hur de arbetar med anpassningar så fanns det skillnad i resultatet. Det ena var från den individorienterade och det andra den gemensamhetsorienterade av definitionen av inkluderingsbegreppet. Den individorienterade definitionen riktar anpassningarna mot individen och säger inget om den gemenskap den ingår i. I den gemensamhetsorienterade definitionen utgår man från allas olikheter och de anpassningar som görs är tillgängliga för alla. De utmaningar som fritidspersonalen upplever är de stora antalet elever i fritidshemsgrupperna. Här framkom det att miljön blev stressande och att hinna se varje elev. En annan utmaning som visade sig var de skilda kompetenser bland kollegor vilket handlade om det arbetsmetoder och attityder

11. Vidare forskning

I detta avsnitt kommer förslag till vidare forskning framföras.

I denna studies sökning av tidigare forskning hittades en forskningsrapport *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner* (2015: 2). Den redovisar ett utvecklingsprojekt som syftade till att utveckla inkluderande lärmiljöer. Projektet omfattade 12 kommuner och 31 skolor som deltog. I redovisningen är fritidshemmen inte synliga utan det som skrivs handlar om andra undervisningssituationer. I en vidare forskning skulle dessa fritidshem vars skolor ingick i projektet kunna undersökas, i syfte till att bidra till utvecklingen av landets alla fritidshem.

12. Litteraturförteckning

Ahlberg, A. (2009) Kunskapsbildning i specialpedagogik. I: Ahlberg, A. (red.) *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ahlberg, A. (2013). Individperspektivet. I: Winkler, M. (red.) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Andersson, H et al. (2015). Sammanfattning I: Tetler, S. (red.) *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner: forskarnas rapport*. Stockholm: Ifous

Tillgänglig på Internet: <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf>

Bauer, M. & Zielinski,(2013) J. *Specialpedagogers tankar om inkludering*. Studentuppsats, Malmö högskola. Malmö: Malmö högskola

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk

Farrel, P. (2004). School Psychologists Making: Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 2004, Vol.25(1), p.5-19

Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande, Från kunskapsteori till metodteori*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Haug, Peder (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 85–94). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Häggkvist, J & Molk, A (2016). *Hur blir det på fritids? Fritidspedagogers erfarenheter och syn på det särskilt stöd som en del barn är i behov av, i fritidshemmet*. Studentuppsats, Mittuniversitet. Sundsvall: Mittuniversitet

Jakobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur

Johansson, R. & Borg, O. (2016). *En skola för alla? Inkludering av barn som är i behov av särskilt stöd*. Studentuppsats, Linnéuniversitet, Kalmar: Linnéuniversitet

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö: Malmö högskola

Tillgänglig på Internet: <https://muep.mau.se/handle/2043/23228>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lgr 11, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (uppl. 3.) Skolverket: Stockholm.

Nilholm, C. (2006) Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?. *Forskning i Fokus nr 28*: Myndigheten för skolutveckling 2006. Tillgänglig: https://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013) *Inkluderande undervisning- vad kan man lära sig av forskning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Tillgänglig på Internet: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/18341/Inkluderande.pdf?sequence=2&isAllowed=y> 2018-03-07].

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Regeringskansliet (2011). *En strategi för genomförande av funktionshinderspolitiken 2011–2016*. Stockholm: Socialdepartementet

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet* [Elektronisk resurs]. (2018).

Skolinspektionen: Stockholm Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/undervisning-i-fritidshemmet> [2018-02- 25].

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.

Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3299> [2018-03-10]

Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3686> [2018-01-30]

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf [2018-03-15]

Östlund & Thimgren (2015). Stödjande strukturer och aktiviteter. I: Tetler, S. (red.) *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner: forskarnas rapport*.

Stockholm: Ifous Tillgänglig på Internet: <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf>

Bilaga 1 - Informationsbrev

Information om examensarbete inom grundlärarutbildningen mot fritidshem.

Jag är student på Södertörns Högskola och läser det erfarenhetsbaserade lärarprogrammet mot fritidshem. Under denna sista termin i utbildningen skriver jag mitt examensarbete som relaterar till fritidshemmets verksamhet och min kommande profession som lärare mot fritidshem. Studien kommer handla om hur fritidshemspersonal tolkar och arbetar med begreppet inkludering i den dagliga verksamheten.

För att få underlag till studien skulle jag gärna vilja intervjua dig/er någon gång under veckorna 10–11. Intervjun kommer att ta cirka 30 minuter. Under intervjun kommer jag som hjälpmedel använda ljudupptagning och föra anteckningar.

Uppsatsens genomförande är styrd av etiska riktlinjer dessa rör anonymisering och tystnadsplikt. Detta betyder att identiteter så som verksamhets, personals, barns och familjers ej avslöjas. Dessa avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Det insamlade intervjumaterialet kommer endast att användas i mitt egna arbete med examensuppgiften. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras i den digitala databasen DIVA.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för deltagande i denna studie. Medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas även efter att intervjun är genomförd. Samtycker ni till att delta i studien ber jag er fylla i bifogat formulär.

Vid frågor kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information.

Handledare: Proscovia Svärd

Elke Warnas 070-36566 22

Email: proscovia.svard@sh.se

elke01.warnas@student.sh.se

Med vänlig hälsning

Elke Warnas

Intervjumaterialet till uppsatsen är styrd av etiska riktlinjer dessa rör anonymisering och tystnadsplikt. Detta betyder att identiteter så som verksamhets, personals, barns och familjers ej avslöjas. Dessa avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Det insamlade intervjumaterialet kommer endast att användas i mitt egna arbete med examensuppgiften. Den färdiga uppsatsen kommer att publiceras i den digitala databasen DIVA.

Härmed önskar jag bidra med intervjumaterial till examensarbetet för Elke Warnas. Jag godkänner de ovannämnda villkoren.

Datum: _____

Ort: _____

Namnunderskrift: _____

Bilaga 2 - Intervjuguide

Intervjuguide:

Forskningsfrågor och syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka hur fritidspersonalen tolkar och arbetar med begreppet inkludering. Detta kommer göras genom följande frågeställningar:

- Hur förstår fritidshemspersonalen begreppet inkludering?
- Hur arbetar de med inkludering i fritidsverksamheten?
- Vilka utmaningar upplever de?

Intervjufrågor:

Hur länge har du arbetat inom fritidsverksamheten?

Vilken utbildning har du?

- Pedagogiskutbildning?

På den avdelning du arbetar på finns det där elever som har funktionsnedsättning?

- Vilken typ av funktionsnedsättning?

Finns det elever som har särskilt stöd som tex. en assistent?

Finns det elever som behöver extra anpassningar på din avdelning?

- Hur arbetar ni med inkluderings begreppet för att på bästa sätt tillgodose behoven hos elever med funktionsnedsättning?

På vilket sätt tillgodoser ni elevers olikheter?

Upplever du att alla elever är inkluderade i verksamheten?

- Kan du berätta hur detta kan se ut?

Vilka utmaningar upplever du att det finns för att få alla inkluderade

