

Ett fritidshem för alla

En intervjustudie om fritidspersonals arbete med inkludering
av elever som är inskrivna i grundsärskolan

Av: Frida Svensson

Handledare: Adrian Ratkic

Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildningen

Program: Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot fritidshem 180 hp

Självständigt arbetet 15 hp

Vårterminen 2019



Abstract

A leisure-time center for all children

- An interview study about how different leisure-time centers work with inclusion

The purpose of this study is to examine how different leisure-time centers work with inclusion of pupils who are enrolled in the compulsory school for pupils with learning disabilities. The study will also examine the perceptions of the circumstances that affect the work with inclusion among the staff at the leisure-time centers. How the pupils are affected by the working methods for inclusion will also be examined. The methodology used in this study is qualitative interviews. Five staff from five different leisure-time centers in Stockholm County, who work in various ways with inclusion of pupils with learning disabilities, have been interviewed. The interviews have been analyzed by using the sociocultural perspective as well as the special educational perspectives; categorical and relational perspectives. The study showed that inclusive leisure-time centers were possible, although resource-demanding since many adaptations needed to be made and high staff density was required. Many educational benefits in the inclusive leisure-time centers emerged; such as development in social interaction and ways to meet differences. A central factor of success for conducting the inclusive leisure-time turned out to be how the management at the schools organized the work. Furthermore, the results showed that the work with inclusion was based on beliefs that all pupils should feel that they belong to the community and that differences should be celebrated.

Keywords: inclusion, inclusive education, leisure-time center, compulsory school for pupils with learning disabilities, a school for all

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur olika fritidshem arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan. I syftet ingår också att undersöka fritidspersonalens uppfattningar om de omständigheter som påverkar arbetet med inkludering samt hur samtliga elever i verksamheten påverkas av det inkluderande arbetssättet. Metoden som använts är kvalitativa intervjuer. Fem fritidspersonal som arbetar på fem olika fritidshem i Stockholms län har intervjuats. Intervjuerna har analyserats med stöd av det sociokulturella perspektivet samt de specialpedagogiska perspektiven: kategoriska- samt relationella perspektiven. I studien framkom att en inkluderad fritidsverksamhet var möjlig om än resurskrävande då många anpassningar behövde göras samt hög personaltäthet krävdes. Många pedagogiska fördelar i den inkluderade fritidsverksamheten framkom: som utveckling i socialt samspel samt att möta olikheter. En central framgångsfaktor för att bedriva den inkluderade verksamheten visade sig vara hur ledningen på skolan organiserade arbetet. Det visade sig att den inkluderade verksamheten bygger på tankar om att alla elever ska känna tillhörighet och gemenskap samt att olikheter ses som en tillgång.

Nyckelord: inkludering, inkluderande arbetssätt, fritidshem, grundsärskola, en skola för alla

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
2	BAKGRUND	2
2.1	EN INLEDANDE BEGREPPSFÖRKLARING	2
2.1.1	<i>En skola för alla</i>	2
2.1.2	<i>Integrering</i>	3
2.1.3	<i>Inkludering</i>	3
2.1.4	<i>Intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning</i>	3
2.2	SALAMANCADEKLARATIONEN	4
2.3	GRUNDSÄRSKOLAN	4
2.4	FRTIDSHEMMET	5
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	5
4	TIDIGARE FORSKNING	6
4.1	FORSKNINGSÖVERSIKT ÖVER BEGREPPET INKLUDERING	6
4.2	INKLUDERAD FRITIDSVERKSAMHET	7
4.3	LÄRARES OCH FÖRÄLDRARS SYN PÅ EN INKLUDERAD SKOLA.....	8
4.4	ELEVERS UPPLEVELSER AV EN INKLUDERAD SKOLA SAMT LÄRARES STRATEGIER.....	9
4.5	SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING	10
5	TEORETISKA PERSPEKTIV	10
5.1	SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	10
5.2	KATEGORISKA OCH RELATIONELLA PERSPEKTIVEN.....	11
5.2.1	<i>Kategoriska perspektivet</i>	12
5.2.2	<i>Relationella perspektivet</i>	12
6	METOD	13
6.1	KVALITATIV INTERVJUUNDERSÖKNING	13
6.2	URVAL	13
6.3	GENOMFÖRANDE	14
6.4	ANALYSMETOD.....	14
6.5	FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	15
7	RESULTAT OCH ANALYS	16
7.1	OLIKA TYPER AV INKLUDERAD FRITIDSVERKSAMHET	16
7.1.1	<i>Totalinkludering</i>	16
7.1.2	<i>Delvis inkludering</i>	17
7.2	FRITIDSPERSONALENS SYN PÅ INKLUDERING	18
7.2.1	<i>Att känna gemenskap och tillhörighet</i>	19
7.2.2	<i>Olikhet ses som berikande</i>	20
7.2.3	<i>En anpassad fritidsverksamhet</i>	20
7.3	EFFEKTER AV INKLUDERINGSARBETET	22
7.3.1	<i>Positiva effekter</i>	22
7.3.2	<i>Negativa effekter</i>	23
7.4	FRAMGÅNGSFAKTORER SOM PÅVERKAR INKLUDERINGSARBETET.....	24
7.4.1	<i>Organisation och resurser</i>	24
7.4.2	<i>Personalens förhållningsätt och kompetens</i>	25
7.5	SVÄRIGHETER	26
7.6	SAMMANFATTNING AV RESULTAT	26
8	DISKUSSION	28
8.1	RESULTATDISKUSSION	28
8.1.1	<i>Olika typer av inkluderad fritidsverksamhet samt faktorer</i>	28
8.1.2	<i>Fritidspersonalens syn på inkludering</i>	29
8.1.3	<i>Effekter av inkluderingsarbetet</i>	30

8.1.4	<i>Svårigheter</i>	31
8.2	METODDISKUSSION	31
9	AVSLUTNING	32
	REFERENSLISTA	33
	BILAGOR	35
	BILAGA 1 – INTERVJUGUIDE	35
	BILAGA 2 – INFORMATIONSBREV	36
	BILAGA 3 – SAMTYCKESAVTAL	37

1 Inledning

Uttrycket *en skola för alla* har länge funnits med i skoldebatten. Det innebär att skolan ska välkomna alla barn oavsett förutsättningar och behov. Uttrycket har framförallt blivit ett centralt uttryck i diskussionen kring elever i behov av särskilt stöd, samt hur dessa delas upp i olika skolformer. 1994 skrev Sverige under Salamancadeklarationen som säger att skolan ska vara en plats för *alla* barn oberoende av deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella eller språkliga förmågor. Den rekommenderar att speciallösningar som särskola eller specialskola endast ska ske i undantagsfall (Salamancadeklarationen 2006). Trots detta visar statistik från skolverket att antalet elever som skrivs in i grundsärskolan ökar i Sverige. Läsåret 2018/19 ökade antalet elever i grundsärskolan för fjärde året i rad. 11 100 elever är nu inskrivna i grundsärskolan, vilket är en ökning med 5 % i jämförelse med tidigare läsår. Drygt 1 % av alla elever i den obligatoriska skolan går i grundsärskola (Skolverket 2019).

Under min verksamhetsförlagda utbildning under fritidsläraryrket samt när jag tidigare arbetat inom skolan har jag observerat en tydlig uppdelning mellan fritidshem för elever som är inskrivna i grundskolan och elever som är inskrivna i grundsärskolan. Verksamheterna var ofta helt åtskilda även om det fanns grundsärskola och grundskola på samma skola. På en skola fanns det till exempel en del av skolgården där bara elever från grundsärskolan vistades. All skol- och fritidsundervisning bedrevs i skilda lokaler. På en skola deltog inte eleverna från grundsärskolan på friluftsdagar eller liknande aktiviteter tillsammans med grundskolan, utan hade istället egna aktiviteter. Det fanns på så sätt få förutsättningar för eleverna från grundskolan och grundsärskolan att mötas. Detta fick mig att ställa frågan: *om vi har en skola för alla, varför delas då barnen upp så tydligt?*

En viktig del av fritidshemmets uppdrag är att det ska vara en social arena där eleverna ska få möjlighet att samspela med varandra samt vara en plats som tar till vara på olikheter. I läroplanens kapitel om fritidshemmet står det:

Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. 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 (Skolverket 2018, s. 22).

En sådan utformning av fritidsverksamheten, finner stöd i Vygotskijs teori om människans utveckling och lärande, där människan utvecklas i ett ständigt samspel med

sin omgivning (Vygotskij 2001). Även ett relationellt perspektiv som bland annat lägger stor vikt på de mellanmännsliga mötena och ser olikheter som en tillgång går att applicera på detta. Mer om det tar jag upp i avsnittet teoretiska perspektiv.

Under en period av min verksamhetsförlagda utbildning observerade jag dock att några elever som var inskrivna i grundsärskolan hade sin fritidsverksamhet tillsammans med grundskolans elever. Det fick mig att ställa frågorna: *Skulle det vara möjligt med ett fritidshem där alla elever är inkluderade oavsett förutsättningar och behov? Hur arbetar de i en sådan verksamhet? Vad skulle det finnas för fördelar och nackdelar med detta?* Det gjorde att jag bestämde mig för att ta reda på om det finns fler fritidshem som arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan och hur detta arbete i sådana fall fungerar.

2 Bakgrund

Här presenteras en bakgrund till syftet med uppsatsen. I bakgrunden ingår en inledande begreppsförklaring, en kort redogörelse för Salamancadeklarationen samt vad styrdokumentet säger om grundsärskolans och fritidshemmets verksamhet.

2.1 En inledande begreppsförklaring

Här ges en kort genomgång av de begrepp som är centrala i uppsatsen för att ge en inledande förklaring till vad de betyder.

2.1.1 En skola för alla

En skola för alla står för en gemensam och sammanhållen skola för *alla* barn och myntades i och med att 1980 års läroplan infördes. Det innebär att den obligatoriska skolan ska bygga på likvärdighet som princip, där *alla* barn ska få möjlighet till en likvärdig utbildning. I *en skola för alla* undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Vidare innebär det att skolan ska välkomna *alla* barn och vara anpassad efter individuella förutsättningar (Persson & Persson 2012, s. 21).

2.1.2 Integrering

Integrering förklaras här för att ge en förståelse för *inkludering*, eftersom begreppet *inkludering* utvecklades utifrån integreringsbegreppet.

Begreppet *integrering* växte fram under 1960-talet som en kritik mot den uppdelning och avskiljning som fanns av elever, där de som sågs som "avvikande" placerades på institutioner i form av olika hem och specialskolor. Genom dessa placeringar blev de segregerade från det övriga samhället. Ingmar Emanuelsson beskriver *integrering* som en gemenskap där alla kan känna en tillhörighet och delaktighet i att forma helheten (Emanuelsson 2004 s. 102-105). Han menar att *integrering* bottnar i att alla människor är lika värda, och i och med det kan ingen uteslutas eller avskiljas från helheten. Olikheter ses som en tillgång för det gemensamma bästa istället för svårigheter som orsakar problem (ibid, s. 105-106).

2.1.3 Inkludering

Inkluderingsbegreppet växte fram i USA på 1980-talet för att kommunicera att skolan ska utformas så att den kan möta alla elever oberoende av deras förutsättningar. *Inkludering* utvecklades då en del ansåg att begreppet *integrering* blivit problematiskt. De som var kritiska till begreppet *integrering* ansåg att det förutsätter att den som ska integreras först måste definieras som avvikande. Dessutom ansåg de att det innebar att elever i behov av särskilt stöd skulle anpassas till den rådande verksamheten i skolan. Med *inkludering* menas istället att skolans verksamhet ska anpassas så att den kan tillgodose och möta alla elevers behov, oavsett förutsättningar och olikheter (Nilholm 2006, s. 4-14). *Inkludering* är det begrepp jag kommer använda mig av i denna uppsats.

2.1.4 Intellectuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är den term som används i skollagen som syftar på diagnosen som krävs för att en elev ska bli inskriven i grundsärskolan (SFS 2012:109). Många anser att den termen är nedsättande och föråldrad och använder då istället termen intellektuell funktionsnedsättning. Vissa är även kritiska till den termen då personerna det berör inte bör känna sig nedsatta, utan istället se att de förhåller sig till en normstruktur. Då används istället normbrytande funktionalitet eller funktionsvariation (Specialpedagogik 2018). Jag väljer dock att använda termen intellektuell funktionsnedsättning i denna uppsats då det är den

specifika diagnos som krävs för en inskrivning i grundsärskolan. Intellectuell funktionsnedsättning innebär att en individ har svårigheter att förstå och lära sig något. Nedsättningen kan påverka hur individen tolkar, bearbetar och förstår sinnesintryck. Detta kan i sin tur påverka förmågan att samspela eller kommunicera (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2019).

2.2 Salamancadeklarationen

1994 antogs Salamancadeklarationen då Sverige tillsammans med 91 andra regeringar samt 25 olika organisationer samlades för att diskutera specialpedagogiska frågor. Enligt deklarationen ska elever i behov av särskilt stöd eller med funktionsnedsättning få sin utbildning i den ordinarie skolan i så stor utsträckning som möjligt. Skolorna ska då kunna tillgodose en pedagogik som tillgodoser alla barns behov oavsett "deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar" (Salamancadeklarationen 2006, s. 16). Speciallösningar som särskola ska endast ske i undantagsfall vid särskilda behov. Salamancadeklarationen hävdar vidare att en *inkluderad* skola är det "effektivast sättet att bekämpa diskriminerande attityder" (ibid, s. 11). Trots detta tycks det fortfarande vara vanligt med en segregerad skola och fritidsverksamhet.

2.3 Grundsärskolan

I kapitel 7 §5 av skollagen står det att de barn som inte bedöms uppnå grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en intellektuell funktionsnedsättning ska tas emot i grundsärskolan (SFS 2012:109). Innan ett beslut om mottagande i grundsärskolan sker ska det ha gjorts en utredning som omfattar en "pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning" (ibid). Det är dock upp till vårdnadshavarna om barnet ska gå i grundsärskola eller grundskola. Grundsärskolan har mindre elevgrupper än grundskolan samt fler resurser i form av personal samt hjälpmedel. De elever som går i grundsärskolan följer grundsärskolans läroplan som skiljer sig från grundskolans (Skolverket 2016, s. 4-9).

2.4 Fritidshemmet

Enligt skollagens kapitel 14 §2 ska fritidshemmet komplettera utbildningen i skolan (SFS 2010:800). Vidare står det att fritidshemmet ska utgå från en helhetssyn på eleverna och deras behov, erbjuda dem en meningsfull fritid samt rekreation. Fritidshemmet ska även stimulera elevernas utveckling och lärande och ”främja allsidiga kontakter och social gemenskap” (ibid).

Fritidshemmet har ett eget kapitel i läroplanen. Det finns ingen egen läroplan för grundsärskolans fritidshem utan den är samma som för grundskolan. Enligt läroplanen ska undervisningen i fritidshemmet utgå från elevernas intressen, behov och erfarenheter. Undervisningen ska vara grupp- och upplevelseorienterad och stort fokus ska ligga på att lära genom praktiska arbetsätt som lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer. Olikheter och mångfald ska tas tillvara på och ge eleverna möjlighet att få en djupare förståelse för att det finns olika sätt att tänka och vara (Skolverket 2018, s. 22). Utifrån detta blir det tydligt att fritidshemmet skulle kunna ha stor potential för att eleverna från grundsärskolan samt grundskolan skulle kunna mötas i en *inkluderad* fritidsverksamhet.

3 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur olika fritidshem arbetar med *inkludering* av elever som är inskrivna i grundsärskolan. I syftet ingår också att undersöka fritidspersonalens uppfattningar om de omständigheter som påverkar arbetet med *inkludering* samt hur samtliga elever i verksamheten påverkas av det inkluderande arbetssättet. För att undersöka detta utgår jag från följande frågeställningar:

- Hur bedriver fritidshemmen arbetet med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskola?
- Vad är fritidspersonalens syn på ett inkluderande arbetssätt?
- Vilka effekter kan fritidspersonalen se att inkluderingsarbetet ger för eleverna från både grundskolan och grundsärskolan?
- Vilka faktorer anser fritidspersonalen påverkar om inkluderingen fungerar bra eller inte?

4 Tidigare forskning

Tidigare forskning som berör *inkludering* av grundsärskoleelever på fritidshemmet var svår att hitta. Däremot finns det en hel del forskning om inkludering i skolan som går att tillämpa även på denna undersökning då skola och fritidshem hänger nära samman. Jag redogör här för en forskningsöversikt över begreppet *inkludering*, en doktorsavhandling om inkluderad fritidsverksamhet, en doktorsavhandling om en kommun som har en helt inkluderad skolverksamhet samt en fallstudie som tar upp elevers upplevelser av en inkluderad klass samt lärarnas strategier för att arbeta med inkludering i den klassen.

4.1 Forskningsöversikt över begreppet inkludering

Professor Claes Nilholm och docent Kerstin Göransson har gjort en forskningsöversikt över begreppet *inkludering*. De menar att begreppet kan ges olika mening i olika sammanhang och att det därför är viktigt att diskutera och reflektera kring det (Nilholm & Göransson, 2013). Här redogör jag för de olika definitioner av inkluderingsbegreppet de beskriver.

Den första definitionen är den *Gemenskapsorienterade definitionen*. Den innebär att det ska finnas en ”vi-känsla” i skolan samt att gemenskapen ska skapa förutsättningar för ett möte med andras erfarenheter. Inom denna definitionen identifieras olika kategorier:

1. *Skillnaden mellan de dubbla systemen avskaffas eller minskas* syftar till att uppdelningen mellan utbildningsystem som grundskola, grundsärskolan samt specialskolorna avskaffas eller minskas, och att det istället skulle finnas *ett* utbildningsystem för alla barn oavsett individuella egenskaper och förutsättningar.
2. *Olikhet ses som berikande* innebär att fokus ska skiftas från att elever som anses avvikande på olika sätt ska anpassas för att passa in i skolnormen, till att skolan ska anpassas till att möta alla elevers olika förutsättningar och behov. Olikheter ses som en tillgång, inte ett problem.
3. Att eleverna bör vara *Socialt delaktiga i den mån de önskar vara det*, syftar till att alla elever ska ges förutsättningar att vara socialt delaktiga i skolan, men att det är viktigt att ta hänsyn till hur eleverna själva uppfattar sin situation och delaktighet.
4. *Delaktiga i själva kunskapstillägnandet* innebär att utbildningen anpassas till elevernas olika behov och förutsättningar, så att alla elever kan vara delaktiga i ett gemensamt kunskapstillägnande (ibid, s. 25-28).

Ytterligare en definition av *inkludering* är en *individorienterad* definition. Med det menas att graden av *inkludering* avgörs av hur enskilda elevers situation ser ut. Om eleven når målen, hur hen trivs i skolan eller hur hens sociala relationer ser ut. Inom denna definition fokuseras det mycket på elevernas enskilda svårigheter (ibid, s. 29).

En tredje definition är den *placeringsorienterade definitionen*. Den innebär att elever i behov av särskilt stöd helt enkelt är placerade i en ”vanlig” klass. Den tar dock inte hänsyn till elevens situation och delaktighet eller vilka anpassningar som görs (ibid).

4.2 Inkluderad fritidsverksamhet

1999 skrev Peter Karlsudd doktorsavhandlingen *Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg* (Karlsudd 1999). Avhandlingens syfte vara att med fokus på barn inskrivna i särskolan, undersöka kvalitén i fritidsverksamhet som samlade barn från både särskola och grundskola i samma grupper, samt vilka faktorer som påverkade kvalitén i verksamheten. Jag använder här begreppet särskola då det bytte namn från särskola till grundsärskola 2011 och är den term Karlsudd använder. Undersökningen utfördes genom enkäter och intervjuer som riktades till fritidspersonal samt vårdnadshavare till barn som var inskrivna i särskolan. Undersökningen omfattade 73 verksamheter (ibid).

I undersökningen konstaterades att situationen i den inkluderade fritidsverksamheten var relativt god för barnen som var inskrivna i särskolan. Personalens bedömning av möjligheterna att uppfylla fritidsverksamhetens mål för barnen från särskolan visade dock en generellt lägre skattning än för barnen från grundskolan. Det framkom även att det ofta saknades planering som hade utgångspunkt i barnen från särskolans behov. Från personalen framkom att det fanns mycket som behövdes förbättras i form av information, fortbildning, stöd, handledning och uppföljning. De faktorer som både personal och vårdnadshavare ansåg viktigast för en lyckad *inkludering* var tillräckliga personalresurser (ibid 1999).

2011 utförde Karlsudd en uppföljande undersökning genom ett urval av de verksamheter som omfattades av studien 1999 (Karlsudd 2011). I denna undersökning sågs det på några fritidshem naturligt att inkludera barnen från särskolan i verksamheten. Där såg både personal och vårdnadshavare positivt på *inkludering*. De ansåg att det var bra för alla barn att lära sig att visa hänsyn, få utbyte av varandra, samt få förståelse för olikheter. Vid andra fritidshem var några förespråkare för en segregerad verksamhet eftersom de ansåg att ett

inkluderat fritidshem inte kunde ha samma specialkompetens för att bemöta eleverna från särskolan som särskoleverksamheten hade (ibid).

Vidare ansåg personalen att det var svårt att hålla en god kvalitet och nå målen för samtliga barn i verksamheten, inte bara för barnen från särskolan. Detta på grund av allt för stora barngrupper. De menade också att det inte fanns tillräckligt med resurser för att möta barnen från särskolans behov i fritidsverksamheten (ibid).

En slående skillnad från undersökningen 1999 och 2011 var att antalet inkluderade fritidsverksamheter hade minskat kraftigt. 1999 fanns det 73 inkluderade fritidshem i de två länen och 2011 hade det sjunkit till 40. Slutsatsen av undersökningen från 2011 var att fritidsverksamheten tappat en stor del av sitt ansvar för att kunna innesluta alla barn. Barngruppens ökande storlek ansåg Karlsudd var en bidragande faktor (ibid).

4.3 Lärares och föräldrars syn på en inkluderad skola

Grus i maskineriet är en doktorsavhandling av Inga-Lill Matson (Matson 2017).

Avhandlingen är en fallstudie på en kommun som tagit ett beslut om att alla barn oavsett om de var inskrivna i grundsärskolan eller grundskolan skulle gå i samma skola och klass. Syftet med avhandlingen var att undersöka lärare, föräldrars och tjänstemäns upplevelser av implementeringen av *inkludering* av grundsärskoleelever i grundskolan (ibid, s. 30). Jag redogör här för resultatet från intervjuerna med lärarna och föräldrarna då det har närmast koppling till min undersökning om fritidshemmet som ska komplettera skolan samt ha ett nära samarbete med hemmen.

Lärarnas upplevelse av inkluderingen var till största del positiv. De ansåg att eleverna som var inskrivna i grundsärskolan fick positiva förebilder i grundskolan samt att deras kunskapsutveckling gynnades. De lärde sig mer och presterade bättre. De upplevde även att eleverna från grundskolan fick större förståelse och kunskap om olikheter. Föräldrarna delade till stor del lärarnas uppfattning om de positiva effekterna. De belyste även att barnen från grundsärskolan fick en social gemenskap med andra barn i den reguljära klassen som de inte fått på samma sätt i grundsärskolan (ibid, s. 85-110).

En negativ effekt av inkluderingen som framkom från lärarna var att vissa elever hamnade utanför den sociala gemenskapen i den reguljära klassen. Flera lärare ansåg att *inkludering*

var en komplex uppgift där det var svårt att tillgodose alla elevers behov. De upplevde att det var svårt att lägga undervisningen på rätt nivå för eleverna. Några lärare ansåg att det ibland fanns behov av särlösningar för vissa elever som behövde extrastöd eller hade behov av att vara i mindre grupper eller ”en- till en”-undervisning. De föräldrar som var negativa till inkluderingen ansåg att skolan inte hade tillräckligt mycket resurser för att klara av det, då de bland annat upplevde att kompetensen hos personalen inte var tillräcklig, samt att personalresurser saknades (ibid).

4.4 Elevers upplevelser av en inkluderad skola samt lärares strategier

Claes Nilholm och Barbro Alm undersökte elevers upplevelser av *inkludering* samt lärares strategier i fallstudien *An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences* (Nilholm & Alm 2010). I studien ingick en klass på 15 elever där 5 av eleverna hade diagnosen intellektuell funktionsnedsättning. I klassen arbetade två lärare. Både eleverna och lärarna blev intervjuade samt svarade på enkätfrågor. Även observationer gjordes.

Det flesta elever i studien uttryckte en positiv syn på olikheter och såg det som normalt att alla var olika. Några elever såg dock andras egenskaper som problematiska och några såg sina egna egenskaper som problematiska i förhållande till resten av gruppen. Alla elever uttryckte att de kände sig som en del av klassen, hade någon att vara med under raster samt kände sig trygga. Det visade sig att barnen med intellektuell funktionsnedsättning i mindre grad blev valda som en kamrat andra ville arbeta eller vara med. Överlag kände alla barn att de var delaktiga i det gemensamma kunskapstillägandet i klassen (ibid, s. 245-246).

Nilholm & Alm urskilde olika strategier som lärarna använde i det inkluderade arbetet:

1. Anpassade instruktioner efter elevernas enskilda behov.
2. En tydlig struktur. I detta ingick att ha en tydlig planering för dagen där alla visste vad som förväntades av dem. Det ingick även att ha gemensamma grundregler som att alla skulle lyssna på varandra med respekt
3. Använda gruppaktiviteter för att stärka samanhållningen i klassen. I detta ingick lek, utomhusaktiviteter, kooperativ problemlösning och gruppdiskussioner. Klassen åkte även på läger för att stärka gruppen.

4. Skapa goda relationer med vårdnadshavare. I detta ingick att inte enbart ha kontakt när det var något problem som uppstått, utan att istället ha en kontinuerlig dialog kring barnet.
5. Att som lärare respektera barnen och skapa goda relationer med dem. I denna strategi ingick även att ha en positiv syn på eleverna som grund och använda mycket positiv feedback (ibid, s. 247).

4.5 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis fokuserar den tidigare forskningen på olika definitioner av inkluderingsbegreppet samt vårdnadshavares, lärares, fritidspersonals och elevers upplevelser om en inkluderad skola eller fritidsverksamhet. Den ger också en bild av vilka strategier lärare kan använda i arbetet med inkludering. Definitionerna av inkluderingsbegreppet är användbara för att jämföra och diskutera fritidspersonalens syn på inkludering i min undersökning. Vårdnadshavarnas, lärarnas och elevernas uppfattningar om inkludering går att jämföra med de effekter av inkluderingen som framgår av mitt resultat samt de faktorer som spelar in. Strategierna lärarna använde sig av är relevanta för att se om det stämmer överens med hur fritidspersonalen arbetar med inkludering.

5 Teoretiska perspektiv

Här presenteras de teoretiska perspektiv jag använder som stöd för att analysera resultatet av undersökningen: det sociokulturella perspektivet samt de två specialpedagogiska perspektiven; kategoriska- och relationella perspektiven.

5.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet bygger på den sovjetiske psykologen Lev Vygotskijs forskning om barns utveckling och lärande från början av 1900-talet. Jag utgår dels från Vygotskij grundidéer, men även från den svenska professorn Roger Säljös vidareutveckling av det sociokulturella perspektivet. Grundidén inom det sociokulturella perspektivet är att lärande och utveckling sker i samspel med andra människor. Därför blir detta perspektiv

relevant i denna undersökning för att analysera hur eleverna från grundskolan samt grundsärskolan lär sig och utvecklas genom samspel med varandra på fritidshemmet.

Utveckling sker enligt Vygotskij genom samspelssituationer där vi tar över och utvecklar kunskaper och erfarenheter från andra människor. Han menar att utvecklingen går från sociala och kollektiva handlingsformer till individuella, inre erfarenheter (Vygotskij 1978, s. 56-57). Detta är dock något som Säljö vill nyansera. Säljö menar att det inte finns någon kunskap eller färdighet som går direkt från det sociala till den som lär, utan att det är viktigt att även se till de kunskaper, egenskaper eller färdigheter individen redan innehar. Den nya kunskapen ersätter på så sätt inte den tidigare, utan läggs till och bearbetas tillsammans med den tidigare kunskapen (Säljö 2014, s. 150-152.)

Enligt Vygotskij kan barn lösa svårare uppgifter i samarbete med andra eller under handledning än vad de kan på egen hand. De uppgifter som barnet från början bara kan lösa tillsammans med andra, kan det senare lösa på egen hand med hjälp av den kollektiva erfarenheten som grund. För att beskriva detta använder Vygotskij begreppet *den proximala utvecklingszonen*. Det syftar till skillnaden på vad en individ kan prestera själv och vad hen kan prestera tillsammans med andra (Vygotskij 2001, s. 287-330). Han delar upp den *proximala utvecklingszonen* i tre steg. I det första steget utvecklar individen sin kapacitet med hjälp av en annan person som är mer kapabel (inom den uppgift det handlar om). Det kan vara en lärare eller en kamrat. I nästa steg har individen utvecklat en egen kapacitet kring uppgiften och i det tredje steget är den nya kapaciteten en del av individens kunskap eller förståelse (Vygotskij 1978, s. 84 -90). Säljö menar att detta visar på potentialen i vad en individ kan prestera, förstå eller lära sig och inte bara på den kompetens som hen redan innehar. Omgivningen, den sociala miljön och de upplevelser och aktiviteter individen möter påverkar då hur hen utvecklas (Säljö 2014, s. 122-127).

5.2 Kategoriska och relationella perspektiven

Två vanligt förekommande perspektiv inom specialpedagogiken är de kategoriska och relationella perspektiven. Det kategoriska perspektivet kallas även ibland för det kompensatoriska perspektivet och det relationella kallas ibland för det kritiska perspektivet. Jag väljer här att benämna dem för de kategoriska samt relationella perspektiven. Skillnaden mellan de två perspektiven har ibland förklarats i termerna ”elever *med* svårigheter” (kategoriskt) eller ”elever *i* svårigheter” (relationellt) (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist

2001, s. 23). Dessa två perspektiv är användbara i min uppsats för att analysera och se skillnader gällande fritidspersonalens synsätt, hur verksamheten bedrivs, effekter samt faktorer.

5.2.1 Kategoriska perspektivet

Det kategoriska perspektivet riktar in sig på att söka efter medicinska, psykologiska eller neurologiska förklaringar till ett problem hos en elev och sedan skapa metoder för att kompensera för det problemet. För att göra detta identifieras olika typer av problemgrupper av elever *med* olika svårigheter. Fokus ligger på den enskilda eleven och hans egenskaper och svårigheter (Nilholm 2007, s. 25-27).

Inom det kategoriska perspektivet läggs stor vikt på expertkompetens i form av speciallärare/pedagoger eller annan elevvårdspersonal för att kunna stötta eleven på bästa sätt. Stödet blir då riktat direkt till eleven med svårigheter (Persson 2013, s. 160).

5.2.2 Relationella perspektivet

I det relationella perspektivet står inte den enskilde individens svårigheter eller egenskaper i fokus, utan svårigheterna betraktas istället ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv. Enligt detta perspektiv uppstår svårigheterna i relation till miljön, vilket innebär att det är miljön som behöver anpassas, ej eleven. På så sätt kan en elevs förutsättningar för att hen ska kunna uppfylla olika mål eller krav ändras om förändringar sker i hans omgivning (Persson 2013, s. 158-161).

I det relationella perspektivet ses olikheter som en norm, där mångfalden i elevernas olika kompetenser bidrar till ny förståelse. Olikheter ses på så sätt som en tillgång (ibid). Det läggs även stor vikt på de mellanmänniska mötena inom ett utbildningssammanhang, det som sker i mötet mellan lärare och elev, eller mellan elev och elev (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001, s. 23).

Inom det relationella perspektivet anses specialpedagogisk verksamhet ske i samspel med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. På så sätt läggs ansvaret för att stötta eleverna på all personal i skolan och inte enbart speciallärare eller specialpedagoger (Persson 2013, s. 158-161).

6 Metod

I detta avsnitt beskriver jag vilken metod jag valt för undersökningen, hur urvalet gjordes samt hur resultatet analyserats.

6.1 Kvalitativ intervjuundersökning

Jag har i denna undersökning använt mig av kvalitativ metod. Det innebär att jag undersöker ett fenomen, hur något fungerar, uppkommer, upplevs eller förändras. I kvalitativ metod mäts inte data i form av *hur mycket, länge* eller *ofta* något förekommer, utan fokuserar på *hur* något fungerar eller upplevs, i vilka situationer det förekommer eller bara ett konstaterande *att* det finns (Ahrne & Svensson 2015, s. 8-10). Detta är användbart i denna undersökning då jag vill undersöka *hur* inkluderingsarbetet fungerar samt fritidspersonalens *uppfattningar* kring arbetet.

Jag har en fenomenografisk inriktning i denna undersökning. Det innebär att jag vill nå fram till människors uppfattningar och tankar om deras omvärld. I en fenomenografisk metodansats är det lämpligt att använda sig av intervju som metod (Dahlgren & Johansson 2015, s. 163-164). Därför har jag valt att intervjua personal som arbetar på fritidshem där de arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan, då jag anser att det är dem som besitter den praktiska kunskapen om fritidsverksamheten.

Semistrukturerade intervjuer är den intervjumetod jag använde, som innebär att jag hade en lista över specifika frågor och teman som jag ville att vi skulle beröra (Bilaga 1). Frågorna togs i olika ordning beroende på hur samtalet fortlöpte. De jag intervjuade hade på så sätt stor frihet att utforma svaren. I en kvalitativ intervju är både den som intervjuar och den som blir intervjuad medskapare av samtalet (Patel & Davidson 2011, s. 82).

6.2 Urval

Ett mail skickades till samtliga kommunala skolor i Stockholms län som på sin hemsida uppgav att de hade både grundskola och grundsärskola på samma skola. Mailet skickades i första hand till rektorerna på skolorna, men i de fall kontaktuppgifter till ansvariga för fritidshem eller grundsärskola fanns, skickades även ett mail till dessa personer. Jag vände mig endast till skolor som hade årskurserna förskoleklass till och med sexan i och med att det är de skolor som har fritidshemsverksamhet. I mailet presenterade jag syftet med min undersökning och berättade att jag sökte fritidspersonal som arbetar på fritidshem där de

arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan. På så sätt gjorde jag ett tvåstegsurval; först valde jag vilken typ av verksamhet jag ville kontakta och sedan fick jag kontakt med informanterna genom att rektorerna förmedlade kontaktuppgifter (Ahrne & Svensson 2015, s. 41). Sammanlagt mailades 45 skolor. Av de svarade 23. 11 svarade att de inte arbetade med inkludering av grundsärskoleelever och 12 svarade att de var intresserade och skickade vidare kontaktuppgifter till fritidspersonal. 5 fritidspersonal av dessa svarade att de ville medverka i undersökningen. Utöver det kontaktades två skolor direkt, där jag från min verksamhetsförlagda utbildning samt genom arbete sett att de arbetat med inkludering. På en av dessa skolor ställde en person upp på intervju. Sammanlagt blev det 5 intervjuer.

Av de jag intervjuade var en utbildad fritidspedagog, en fritidsledare, en lärare i fritidshem, en var barnskötare i grunden med påbyggnadsutbildningar inom fritidsverksamhet och en hade ingen utbildning som var kopplad till fritidsverksamhet. Alla var anställda som fritidspersonal. Hur länge de jobbat inom fritidsverksamhet varierade från två år till 30 år. Tre hade sin huvudanställning inom grundsärskolan och två i grundskolan. Alla arbetade på något sätt med inkludering av grundsärskoleelever.

6.3 Genomförande

De fem intervjuerna genomfördes mellan den 25 februari och 21 mars 2019 på fem olika skolor i Stockholms län. Mellan de olika skolorna fanns en stor variation gällande socioekonomiska förhållanden. Två skolor låg i villaområden, en i de centrala delarna av Stockholm och två i förorter till Stockholm med mestadels hyreshus. Alla intervjuer genomfördes på de skolor där fritidspersonalen arbetade. Intervjuerna varade mellan 45 till 60 minuter. Längden avgjordes av hur mycket tid informanterna kunde avvara samt av hur samtalen flöt på. Alla intervjuer spelades in.

6.4 Analysmetod

Analysen av intervjuerna är genomförd utifrån undersökningens fenomenografiska inriktning. I det ingår olika steg för att få till en systematisk reflektion (Dahlgren & Johansson 2015, s. 168-171). I det första steget bekantade jag mig med materialet genom att transkribera alla inspelade intervjuer. Därefter läste jag igenom dem flera gånger och förde anteckningar i marginalen. I det andra steget skiljde jag ut de mest betydelsefulla uttalandena för min undersökning samt markerade dem. I det tredje steget urskilde jag likheter och

skillnader i uttalandena genom att markera med olika färger. Sedan grupperade jag de funna skillnaderna och likheterna och relaterade dem till varandra. Efter det letade jag efter kärnan av likheter i de olika uttalandena och placerade sedan dessa i olika kategorier.

De teoretiska perspektiven användes för att analysera och kommentera materialet. Under tiden intervjuerna utfördes samt när jag läste in mig på området upptäckte jag vilka teoretiska perspektiv som var användbara för att analysera materialet. På så sätt hade jag inte en teoretisk utgångspunkt från början utan den växte fram i samspel med materialet. Att inte utgå från en teori kallas för induktiv metod, till skillnad från deduktiv metod där utgångspunkten är teorin. I och med att jag ändå använder teorier för att tolka resultatet blir det en växling mellan induktiv och deduktiv metod som kallas för abduktion (Alvesson & Sköldberg 2017, s. 12-13).

6.5 Forskningsetiska överväganden

För att informanterna skulle känna sig trygga och vara medvetna om vad intervjuerna skulle användas till, beskrev jag först kort i ett mail syftet med undersökningen (Bilaga 2). I samband med intervjuerna informerade jag dem även muntligen samt hade med ett samtyckesavtal som de fick skriva under (Bilaga 3). Jag utgick från de fyra etikregler Patel & Davidsson redogör för i boken *Forskningsmetodikens grunder: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet* (Patel & Davidson 2011, s. 62 - 64). Informationskravet innebär att den som utför undersökningen har en skyldighet att informera de berörda om syftet med undersökningen och vad det är de medverkar i. Med samtyckeskravet menas att de berörda medverkar frivilligt. Konfidentialitetskravet innebär att obehöriga inte ska kunna ta del av personuppgifterna. Nyttjandekravet innebär att den information jag fick fram genom intervjuerna endast skulle användas till uppsatsen (ibid).

Jag övervägde även att intervjua elever för att ta del av deras upplevelser och erfarenheter av en inkluderad fritidsverksamhet. Ahrne & Svensson menar att det finns många forskare som poängterar vikten av barnens perspektiv, samtidigt som det är viktigt att ha i åtanke att barn är en sårbar grupp och därför bör en alltid överväga om det verkligen är nödvändigt att intervjua barn (Ahrne & Svensson 2015, s. 71). I detta fall ansåg jag att det kunde uppstå en etisk problematik i att intervjua barnen, då det fanns en risk i att peka ut vissa barn som avvikande. Därför valde jag att *inte* intervjua eleverna.

7 Resultat och analys

I detta avsnitt redogör jag för resultatet av intervjuerna med fritidspersonalen samt analyserar det fortlöpande med stöd av de sociokulturella, kategoriska och relationella perspektiven. Jag har valt att kalla de jag intervjuat för intervjuperson 1-5. Förkortning: Ip1 och så vidare. De är numrerade i den ordning intervjuerna utfördes. Kategorierna som jag har kommit fram till i bearbetningen av materialet har utgångspunkt i frågeställningen för denna undersökning och är följande: *Olika typer av inkluderad fritidsverksamhet, Fritidspersonalens syn på inkludering, Effekter av inkluderingsarbetet, Framgångsfaktorer* samt *Svårigheter*.

7.1 Olika typer av inkluderad fritidsverksamhet

Av intervjuerna framkom att skolorna arbetade med *inkludering* på olika sätt. De två stora skillnaderna var att två skolor hade totalinkluderad fritidsverksamhet, det vill säga att de hade en gemensam fritidsavdelning för både grundskoleelever och grundsärskoleelever. Tre av skolorna hade istället segregerade fritidsavdelningar för grundsärskolans elever som grund, men där vissa aktiviteter var gemensamma eller att vissa barn från grundsärskolan gick på grundskolans fritidshem. Här beskriver jag hur de olika verksamheterna arbetar.

7.1.1 Totalinkludering

I de två verksamheterna som hade *totalinkluderad* fritidsverksamhet gick alla elever från grundsärskolan och grundskolan på ett gemensamt fritidshem. På dessa fritidshem fanns det några pedagoger som arbetade med grundsärskolans elever även under skoltid, vilket gjorde att de kände eleverna väl samt hade en helhetssyn på eleverna. Dock berättade båda intervjupersonerna att de fanns ett gemensamt ansvar för alla eleverna på fritidshemmet, att det inte bara var pedagogerna från grundsärskolan som ansvarade för grundsärskolans elever. Detta går att se på utifrån ett relationellt perspektiv där ansvaret för att stötta en elev som är i behov av särskilt stöd ligger på all personal på skolan och inte enbart på expertkompetens (Persson 2013, s. 158-161).

Fritidspersonalen från de totalinkluderade verksamheterna berättade om olika anpassningar de gjorde för att möta grundsärskoleelevernas behov. Ett exempel var att det fanns personal

som behärskade teckenstöd¹ eftersom det fanns elever som var i behov av det. De använde sig även av bildstöd² för att tydliggöra för alla elever vad som skulle hända. Aktiviteterna anpassades och förbereddes så att alla elever skulle kunna delta. Intervjuperson 5 beskrev det som följande:

Vi har några elever som tecknar. Vi är tre av fyra personal som kan tecken och så har vi lärt många elever att teckna så att de ska kunna prata med barnen från grundsärskolan också. Och vi har bildstöd som alla får ta del av. Så att alla som är med på till exempel samlingen förstår vad som ska hända. Men det är extra tydligt för att eleverna från grundsärskolan ska förstå, men det är ju bra även för de andra. Vi anpassar aktiviteterna så att alla kan delta, så att det finns något som passar alla. Och vi förbereder våra elever från grundsärskolan. Om det är nåt som till exempel bollpingis som just nu är superpoppis, då tar vi eleverna från grundsärskolan och tränar lite innan så att de kan delta tillsammans med dom andra kompisarna sen.

Här går det att se att den inkluderade fritidsverksamheten använde metoder för att anpassa instruktioner och kommunikationssätt efter elevernas enskilda behov som tecken- och bildstöd samt att de gjorde anpassningar så att alla barn visste vad som förväntades av dem. Detta stämmer överens med det relationellt perspektiv där anpassningar görs i miljön istället för att eleven behöver anpassa sig efter miljön (Persson 2013, s. 158-161). I det relationella perspektivet läggs även vikt på de mellanmännsliga mötena, det som sker mellan exempelvis eleverna. Att eleverna från grundskolan lärde sig teckenstöd gjorde att de kunde kommunicera bättre med eleverna från grundsärskolan vilket underlättade för ett möte dem emellan.

7.1.2 Delvis inkludering

På de tre andra fritidshemmen fanns det en segregerad fritidsverksamhet för grundsärskoleeleverna som grund. De hade i olika grad gemensamma aktiviteter med grundskolans fritidshem, samt att några elever som var inskrivna i grundsärskolan gick på grundskolans fritidshem. På samtliga av dessa fritidshem berättade intervjupersonerna att en del av inkluderingsarbetet utgick ifrån att grundsärskolan alltid var medräknad i gemensamma

¹ Ett kommunikationssätt där tecken används tillsammans med tal som stöd i språkutvecklingen. Det används dels för att underlätta språkförståelse men kan också ersätta talat språk för den som behöver det.

² Bilder som exempelvis visar vilka aktiviteter eleverna kan välja mellan som används som ett komplement till det talade ordet.

aktiviteter som friluftsdagar och idrottsdagar och skolavslutningar och så vidare. De ansåg även att en viktig del av inkluderingsarbetet var att eleverna från grundsärskolan och grundskolan hade gemensamma raster samt att de åt i samma matsal så att spontana möten kunde ske. På en skola hade alla elever på grundsärskolan gemensamma aktiviteter med grundskolans fritidshem minst en gång i veckan. Utöver det hade vissa elever flera aktiviteter i veckan tillsammans med grundskolan. Även på dessa fritidshem berättade intervjupersonerna om vikten av anpassningar för eleverna från grundsärskolan. Intervjuperson 3 berättade bland annat om hur alla fritidsavdelningar på skolan tagit fram ett gemensamt bildstöd. Dock verkade inte anpassningar göras i lika stor utsträckning i de delvis inkluderade verksamheterna som i de totalinkluderade.

I en fritidsverksamhet deltog eleverna från grundsärskolan spontant i grundskolans fritidsaktiviteter. Då var inte aktiviteterna anpassade efter grundsärskoleelevernas behov vilket sågs som en nackdel:

Ip1: Och då kan det ju bli så ibland att vi vänder oss till en annan avdelning (på grundskolans fritids) Och sen frågar vi: vad ska ni göra på tisdag? Ja vi ska vara i idrottssalen och göra lekar. Då frågar vi om vi kan vara med. Och det kan jag ju tycka är en viss mån av inkludering. Men det är ju väldigt enkelt. För det vi gör är ju att vi bara hoppar in i deras grupp, i deras planering. Och deras planering är inte gjord för att våra (grundsärskolans) elever ska vara med och det blir oftast inte så bra.

Utifrån ett relationellt perspektiv går det återigen att se att det finns en syn på att anpassningar behöver göras för eleverna från grundsärskolan och att det upplevs som problematiskt när detta inte görs (ibid).

7.2 Fritidspersonalens syn på inkludering

Här presenteras de olika synsätten på *inkludering* som framkom av intervjuerna. Alla uttryckte att de ansåg att inkludering var något som var viktigt och det fanns stora likheter mellan de olika intervjupersonernas syn på inkludering. Det skiljde sig dock på några punkter där vissa ansåg att en segregerad verksamhet i speciella fall var nödvändig.

7.2.1 Att känna gemenskap och tillhörighet

Ett synsätt på inkludering som framkom var att stor vikt lades på att alla elever skulle känna gemenskap och tillhörighet på fritidshemmet. Detta framkom i alla intervjuer och samtliga intervjupersoner använde sig av begreppen tillhörighet, trygghet, samhörighet och gemenskap. Intervjuperson 1 beskrev det som följande:

Jag tycker att det är viktigt att dom får känna att dom (grundsärskoleeleverna) är en del av skolan precis som alla andra... Att man känner sig sedd, att man finns. Att jag har ett lika stort berättigande som du, oavsett vad jag har för funktionsnedsättning. Att du känner en tillit till att vi gör lika mycket för dig som elev som vi gör för någon annan, även om du har en funktionsnedsättning... Lika väl som "Elin" som är sex år och kommer till skolan, som inte har en funktionsnedsättning, så ska ju "Alva" känna sig lika glad när hon går till skolan, trots att hon sitter i rullstol eller har aspergers eller autism. Och det handlar ju om att man känner tillhörighet precis som alla andra. Att alla människor är lika mycket värda.

Här framgår en syn på inkludering där stor vikt läggs på att eleverna ska känna tillhörighet och att de ingår i en gemenskap. Några intervjupersoner ansåg även att det behövdes skapas förutsättningar för att eleverna från grundsärskolan samt grundskolan kunde mötas för att uppnå den gemenskapen. Detta går återigen i linje med det relationella perspektivet som lägger stor vikt på det mellanmännsliga mötena (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001, s. 23). Detta beskrev intervjuperson 3 som följande:

Ett inkluderande arbetssätt för mig är att elever från grundskolan och grundsärskolan ges förutsättningar att mötas på olika sätt. På rasten, på fritids, skolgemensamma aktiviteter, skolgemensamma traditioner och så vidare... Det handlar om att vi måste ge eleverna möjlighet att dels spontant och på eget initiativtagande kunna skapa relationer, men också att vi måste styra det ibland.

Intervjuperson 3 uttryckte även en syn på inkludering där hen var skeptisk till en segregerad verksamhet för grundsärskoleeleverna:

Jag tror på att grundskolan och grundsärskolan finns med i en gemensam struktur... Jag har ju lång erfarenhet av att grundsärskolan har varit exkluderad. Att det varit en egen verksamhet som man har vid sidan om allt annat. Jag tror inte på det arbetssättet.

Detta ingår också i en gemenskapsorienterad syn på inkludering där det finns ett synsätt på att det ska skulle finnas *ett* utbildningsystem för alla barn där alla kan känna att de ingår i gemenskapen på skolan och fritidshemmet.

7.2.2 Olikhet ses som berikande

En annan syn på inkludering som framkom av intervjuerna var att se olikheter som berikande. Även detta var intervjupersonerna eniga om. De nämnde vikten av att eleverna skulle få möta olika människor samt hur detta förhoppningsvis ledde till ett mer accepterande förhållningsätt. Flera intervjupersoner ansåg att skolan och fritidshemmet ska spegla samhället där det finns olika människor som en behöver förhålla sig till. Intervjuperson 4 beskrev det så här:

Alla är vi ju olika och vi måste ju alla kunna samsas i det samhälle vi har. Svensk, eller inte svensk från början, eller om man har olika funktionshinder och så vidare. Och ju tidigare man träffar på folk som är annorlunda mot en själv, så tror jag att acceptansen blir lättare förhoppningsvis.

Detta går att koppla till det relationella perspektivet där olikheter i elevernas kompetenser ses som en tillgång för att få ny förståelse för olika sätt att vara på (Persson 2013, s. 158-161).

7.2.3 En anpassad fritidsverksamhet

Flera av intervjupersonerna beskrev en syn på inkludering där det var viktigt att skapa rätt förutsättningar för eleverna. De uttryckte att inkludering inte bara handlade om att placera eleverna från grundsärskolan och grundskolan tillsammans, utan att anpassningar behövde göras. Intervjuperson 1 beskrev det kort som:

Inkluderingen innebär för mig att jag anpassar verksamheten och omständigheterna för eleven. Annars blir det ju inte en riktig inkludering om inte verksamheten är anpassad.

Här framgår igen ett relationellt perspektiv där svårigheterna placeras i miljön och omgivningen samt att det är verksamheten som behöver anpassas efter eleven och inte tvärtom (Persson 2013, s. 158-161). Intervjuperson 2 beskrev det som följande.

Det är väl att man är med på allt som man kan vara med på. Och att man skapar förutsättningar för att de kan det också. Man måste kanske vara en till vuxen, det är ju

inte alltid som man är det. Och miljön är också viktig, den fysiska miljön. Att man skapar en miljö som fungerar för alla barn.

Även här framgår det att det är verksamheten som behöver skapa rätt förutsättningar för eleverna vilket går i linje med det relationella perspektivet (ibid).

Några ansåg att det var viktigt att alltid tänka på hur och varför inkludering gjordes. Elevens bästa skulle alltid stå i centrum. En intervjuperson påpekade att för att möta vissa elevers behov så handlade det snarare om att de behövde mindre sammanhang. Hen berättade om en elev som gick i grundsärskolan och hade delar av sin fritidsverksamhet där och andra delar på grundskolans fritidshem. Hen upplevde att miljön på grundskolans fritidshem ibland blev för stökig för den eleven:

Ip4: Det är viktigt att det finns nåt litet rum att gå undan och att det finns möjlighet att ta lite pauser och så när man jobbar med sånna här barn. Och det kan ju vara svårt att få till ibland. Så då känner vi lite att då kan vi ju egentligen vara kvar nere hos oss (grundsärskolans fritids) där det är lugn och ro. För efter en hel dag i skolan så är han rätt trött och dränerad på energi, och så ska han gå upp dit där det är lite stökigare mot hur det är hos oss...

Detta går att se på utifrån både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. I det kategoriska perspektivet ligger fokus på elevens egenskaper och svårigheter där stödet riktas direkt till eleven samt att problemgrupper identifieras (Nilholm 2007, s. 25-27). I detta fall syftade intervjuperson 4 till elever med ADHD³ kombinerat med intellektuell funktionsnedsättning när hen uttryckte ”sånna här barn”. Detta kan tolkas som att hen placerade in eleven i en problemgrupp. Samtidigt uttryckte hen att det fanns behov av en anpassning i form av möjlighet att gå undan, vilket går mer i linje med det relationella perspektivet där det är miljön som anpassas efter elevens behov. Hen ansåg då att fritidsverksamheten på grundskolan inte kunde göra den anpassningen för eleven utan att det blev bättre för eleven att vistas på grundsärskolans fritidshem. Här framträder då en syn på att en segregerad fritidsverksamhet ibland har fördelar.

³ ADHD står för Attention Deficit Hyperactivity Disorder och innebär bland annat svårigheter med uppmärksamhet, impuls kontroll och överaktivitet.

7.3 Effekter av inkluderingsarbetet

Här presenteras de positiva och negativa effekter fritidspersonalen upplevde för både elever från grundsärskolan och grundskolan. Till största del framkom det positiva effekter, men även några negativa effekter nämndes.

7.3.1 Positiva effekter

Flera av intervjupersonerna nämnde att de kunde se att både eleverna från grundsärskolan och grundskolan utvecklades på ett positivt sätt i den inkluderade fritidsverksamheten. Flera berättade om hur eleverna lärde av varandra och att det blev ett utbyte mellan både barnen från grundsärskolan och eleverna från grundskolan. Intervjuperson 3 beskrev det som följande:

Jag tror att det är ett otroligt givande och tagande i lärandet mellan varandra. Jag tänker att det finns ett lärande mellan barnen som vi i vuxenvärlden inte rör oss på, men som barn emellan kan ge varandra. Svårt att sätta fingret riktigt på vad, men mycket kring de sociala. Sociala kulturer, sociala normer.

Detta går i linje med det sociokulturella perspektivet där barn lär sig och utvecklas i samspel med sin omgivning. Den sociala miljön, de upplevelser och aktiviteter eleverna möter påverkar hur de utvecklas (Säljö 2014, s. 122-127). Flera intervjupersoner nämnde att eleverna från grundsärskolan utvecklades i det sociala samspelet i och med inkluderingen samt att de fick positiva förebilder. De såg också en positiv effekt i utvecklingen för grundsärskoleeleverna då nivån hade höjts för dem och att de på så sätt utmanats mer än vad de gjort i den segregerade verksamheten. Utifrån Vygotskijs begrepp *den proximala utvecklingszonen* går det att se att det finns fördelar för utvecklingen när nivån för en uppgift ligger lite högre för individen det gäller, och att hen då lär sig med stöd från en kamrat eller en vuxen (Vygotskij 1978, s. 84 -90).

Intervjuperson 2 som arbetade på en av de totalinkluderade fritidsverksamheterna berättade att hen var övertygad om att språkutvecklingen hade gynnats för eleverna från grundsärskolan:

Det har märkts direkt på språket. Att dom pratar mycket bättre. Sen har de ju olika mycket problem med språket. Men de som inte pratade så mycket förut dom pratar ju mycket mycket mer nu.

Hen menade att detta hade skett på grund av att eleverna från grundsärskolan dagligen mötte elever som låg på en högre nivå i språkutvecklingen och att de på så sätt lärde av dem genom samtal, härmning och att de hörde hur de andra barnen pratade. Utifrån det sociokulturella perspektivet där lärande och utveckling sker i samspel med andra människor, går det att se att inkluderingen påverkade språkutvecklingen på ett positivt sätt. Språkutveckling skedde då inom den *proximala utvecklingszonen* som syftar till skillnaden på vad eleven kunde prestera själv och vad hen kunde prestera i samspel med någon som var mer kapabel inom den uppgift det handlade om (Vygotskij 2001, s. 287-330).

En positiv effekt för eleverna från grundskolan som lyftes av flera intervjupersoner var att de utvecklade sin förståelse för olikheter och hänsynstagande. De använde ord som empati, hänsyn, öppenhet och förståelse. Intervjuperson 5 som arbetade i en av de totalinkluderade verksamheterna uttryckte det som följande:

Det märks ju på hur hjärtliga de är och hur de ser allas lika värden, och att allas olikheter är okej, som jag inte tror att de hade haft annars.

Utifrån det relationella perspektivet går det att se att en effekt av inkluderingen blev att olikheter sågs som en tillgång som skapade ny förståelse och acceptans för olika sätt att vara på (Persson 2013, s. 158-161).

7.3.2 Negativa effekter

Även om de negativa effekterna inte var så framträdande under intervjuerna så framkom det några stycken. En negativ effekt som framkom var att vissa elever från grundsärskolan ibland blev utanför den sociala gemenskapen. Någon påpekade att kunskapsglappet ibland kunde bli för stort mellan eleverna från grundsärskolan och eleverna från grundskolan vilket gjorde att eleverna från grundsärskolan själva upplevde att de var annorlunda. Utifrån idén om *den proximala utvecklingszonen* kan en då fråga sig om aktiviteterna eller de utmaningar grundsärskoleeleverna fick i grundskolans fritidsverksamhet låg för långt från deras utvecklingszon (Vygotskij 1978, s. 84 -90).

En intervjuperson nämnde att på en fritidsavdelning på skolan där hen arbetade fanns det inte resurser nog att möta eleverna från grundsärskolan på det sättet som behövs. Personalbrist samt kompetens hos personalen i att möta grundsärskoleeleverna var de resurser det syftades till. Detta ledde ibland till att eleverna blev ensamma och deltog inte i aktiviteter. Utifrån ett

kategoriskt perspektiv går det att se en syn på att expertkompetens behövdes där stödet var direkt riktat till eleverna med svårigheter (Persson 2013, s. 160). Några påpekade även att det ibland kunde bli så att inkluderingen kunde göra att vissa elever från grundsärskolan blev utsatta för situationer som blev svåra för dem att hantera. Intervjuperson 3 uttryckte det så här:

Det får inte bli så att man påtvingar situationer på elever där de inte har de rätta förmågorna eller färdigheterna för att hantera den situationen eller aktiviteten som den ska befinna sig i.

Detta går att se på utifrån ett kategoriskt perspektiv där svårigheterna läggs hos eleverna (Nilholm 2007, s. 25-27).

7.4 Framgångsfaktorer som påverkar inkluderingsarbetet

Här presenteras de faktorer fritidspersonalen ansåg påverkade att inkluderingen fungerade bra.

7.4.1 Organisation och resurser

Fyra av intervjupersonerna nämnde att en framgångsfaktor för inkluderingsarbetet var att ledningen på skolan drev frågan. De ansåg att inkluderingsarbetet behövde vara en del av hela organisationen på skolan. Intervjuperson 3 beskrev det som följande:

Först och främst så behöver man stöd från ledningen på skolan, så att det genomsyrar hela verksamheten. En skola som jag jobbade på, den rektorn pratade alltid i termen om ”skolan” och då var det hela skolan. Det var grundskolan och grundsärskolan tillsammans. Gränserna hade liksom suddats ut. Så när man pratade om eleverna på lågstadiet som ska ha sin friluftsdag, då syftade man till alla elever som ingår i lågstadiet. Det vill säga från grundskola och grundsärskola...Det kan inte hänga på enskilda individer, utan måste vara en del av en struktur för att det ska ges dom rätta förutsättningarna.

I kommunen där intervjuperson 5 arbetade hade kommunen bestämt att det endast skulle finnas inkluderad fritidsverksamhet, ingen segregerad verksamhet för grundsärskolan. Hen berättade hur det påverkade att ledningen drev frågan om inkludering och att personalgruppen fått bra stöd av dem. Detta sågs som en lyckad organisation.

Dock var det en intervjuperson som ansåg att ledningens påverkan inte spelade in så mycket, utan att det mest handlade om personalgruppens drivkraft och inställning. Hen ansåg att de hade en kompetent arbetsgrupp som kunde jobba självständigt och att alla i gruppen var positiva till inkludering, vilket hen ansåg var en stor framgångsfaktor till att inkluderingen fungerade bra.

Flera av intervjupersonerna ansåg att resurser i form av personaltäthet var en stor faktor för att inkluderingen skulle fungera bra. Ju fler barn i behov av särskilt stöd det fanns i en verksamhet, desto fler personal behövdes för att möta allas behov. Fyra av intervjupersonerna ansåg även att möjlighet till gemensam planering bland fritidspersonalen var en förutsättning för en lyckad inkludering. Dels kontinuerlig planering men också gemensamma planeringsdagar samt att all personal från de olika fritidsavdelningarna skulle få möjlighet att mötas för att utbyta tankar och idéer. De beskrev även att det var viktigt med ett gemensamt förhållningsätt där alla var medvetna om vilka anpassningar som behövde göras för eleverna från grundsärskolan.

7.4.2 Personalens förhållningsätt och kompetens

Flera av intervjupersonerna beskrev vikten av att personalen hade ett öppet sinne samt ett engagemang som en framgångsfaktor. De som arbetade i verksamheter där det till viss del fanns segregerad fritidsverksamhet ansåg att det var viktigt att personalen från grundskolan hade ett öppet förhållningsätt som välkomnade samarbeten mellan fritidsavdelningarna. Flera uttryckte att de inte tyckte att det behövdes någon speciell kompetens hos personalen utöver engagemang och öppenhet. Detta går i linje med det relationella perspektivet där ansvaret för eleverna ligger hos all skol- och fritidspersonal och där specialpedagogiskverksamhet sker i samspel med övrig verksamhet i skolan (Persson 2013, s. 158-161). Intervjuperson 1 beskrev dock en annan syn där hen ansåg att det saknades kunskap hos personalen på grundskolans fritidshem om hur en bemöter eleverna från grundsärskolan:

Vissa elever hos oss som har aspergers eller autism till exempel, klarar allting alldeles utmärkt en dag och sen nästa dag är allting kors och tvärs och ingenting funkar. Och då är det viktigt att ha lite kunskap om hur dom eleverna funkar i olika situationer och hur man ska bemöta dom. De andra personalen som vi samarbetar med, dom har ju väldigt lite kunskap om det här och det kan ju bli problematiskt.

Här framkommer ett kategoriskt perspektiv där problemgrupper identifieras (i detta fall elever med diagnosen Aspergers syndrom eller autism) samt där stor vikt läggs på expertkompetens för att kunna stötta dessa eleverna på bästa sätt (Nilholm 2007, s. 25-27; Persson 2013, s. 160).

7.5 Svårigheter

Även om alla intervjupersonerna överlag var positivt inställda till inkluderingsarbetet så framkom det att det fanns en hel del svårigheter som jag anser är viktiga att lyfta för att ge en helhetsbild.

Flera berättade att brist på planeringstid gjorde det svårt att anpassa verksamheten på bästa sätt samt samarbeta med övrig personal. Även brist på personal sågs som ett hinder.

Intervjuperson 4 beskrev det som följande:

Det är ju nackdelen när man jobbar så här. Dom här barnen behöver ju till och från en egen person, en egen resurs, så därför är det svårt att få någon egen planering överhuvudtaget. Det kan ju vara om nåt barn är sjukt som man kan planera. Men att få nån tid med de andra, (skrattar uppgivet) det finns inte.

De berättade även om bristfälliga lokaler där det var svårt för de barn som behövde gå undan att göra det, samt att det ibland var för många barn som skulle samsas i en och samma lokal. Även de stora barngrupperna sågs som en svårighet, då det blev svårt att hinna se, möta och stötta alla elever utifrån deras behov:

Ip1: Det här med stora barngrupper överlag tror jag har gjort att det är svårt. Dom är väldigt många, över 100 inskrivna elever där. Då är det ju lätt att våra 7 elever (från grundsärskolan) försvinner i mängden och inte tas om hand. Och om de inte tas om hand så blir dom ju inte heller inkluderade anser jag.

7.6 Sammanfattning av resultat

Två olika typer av inkluderad verksamhet framkom av undersökningen; en fritidsverksamhet där grundsärskoleelever och grundskoleelever var samlade i samma verksamhet, samt en där grundsärskoleeleverna hade delar av sin fritidsverksamhet i segregerad fritidsverksamhet och delar tillsammans med grundskoleeleverna. I samtliga verksamheter gjordes anpassningar för

att möta eleverna från grundsärskolan. Anpassningar gjordes i högre grad i de total-inkluderade verksamheterna än i de delvis inkluderade verksamheterna.

Överlag hade fritidspersonalen en positiv syn på inkludering. Drivkraften till inkluderingsarbetet utgick från en syn på att eleverna från grundskolan och grundsärskolan skulle ingå i en gemenskap där alla elever kände tillhörighet och där olikheter sågs om berikande.

Intervjupersonerna ansåg att inkludering innebär att fritidsverksamheten behövde anpassas så att den kunde tillgodose och möta alla elevers behov.

För att inkluderingen skulle fungera bra ansåg intervjupersonerna att det krävdes att ledningen drev inkluderingsarbetet och att det fanns en samsyn på hela skolan med möjlighet till bland annat gemensamma planeringar. En annan framgångsfaktor som lyftes var att personalen behövde vara engagerade och ha ett öppet sinne.

Det framkom positiva effekter som språkutveckling samt utveckling i det sociala samspelet för eleverna från grundsärskolan. För eleverna från grundskolan ansåg fritidspersonalen att inkluderingsarbetet påverkade förståelsen för att alla är olika samt hänsynstagande. De negativa effekter som framkom var att grundsärskoleeleverna ibland upplevde att de var annorlunda och kände sig utanför den sociala gemenskapen. En annan negativ effekt som framkom var att det inte alltid fanns tillräcklig kompetens hos personalen i den inkluderade verksamheten samt otillräckliga personalresurser för att möta eleverna från grundsärskolan.

Arbetet med inkludering sågs som en komplex uppgift där mycket resurser krävdes i form av personal, anpassade lokaler och samplaneringar. En svårighet som lyftes var de stora barngrupperna på fritidshemmen där det var svårt att ta hänsyn till alla elevers behov och förutsättningar, inte bara för barnen från grundsärskolan.

En genomgående uppfattning som framgick var att inkluderingsarbetet skapade möjligheter för samspelssituationer för barnen som var gynnsamma för deras utveckling, vilket går i linje med det sociokulturella perspektivet. Även det relationella perspektivet tycks genomsyra arbetet med inkludering där miljön bör anpassas för att möta alla elevernas behov. Vissa uppfattningar gick i linje med det kategoriska perspektivet där problemgrupper identifieras och stödet för eleverna med funktionsnedsättning anses bli bäst i form av personal med specialkompetens.

8 Diskussion

I detta avsnitt diskuterar jag hur utfallet av undersökningen blev samt hur det stämmer överens med tidigare forskning. Jag har delat upp det i två delar: resultatdiskussion och metoddiskussion.

8.1 Resultatdiskussion

Detta avsnitt är uppdelad i olika avsnitt med utgångspunkt i kategorierna från resultatdelen. Kategorierna *Olika typer av inkluderad fritidsverksamhet* samt *Faktorer* blev dock en och samma kategori i diskussionen då det är relevant att diskutera hur de förhåller sig till varandra.

8.1.1 Olika typer av inkluderad fritidsverksamhet samt faktorer

Huvudsyftet med undersökningen var att undersöka hur olika fritidshem arbetar med *inkludering* av elever som är inskrivna i grundsärskolan. Resultatet visade att inkluderingsarbetet organiserades och bedrevs i två olika former. I den första formen bedrevs inkluderingsarbetet som *totalinkludering*: två av skolorna hade en fritidsverksamhet där alla grundsärskoleelever och grundskoleelever gick på samma fritidsavdelning. I den andra formen bedrevs inkluderingsarbetet genom *delvis inkludering*: tre av skolorna hade skilda fritidsavdelningar för grundsärskolans elever, men där vissa elever som var inskrivna i grundsärskolan gick på grundskolans fritidshem. På dessa skolor hade grundsärskolans elever även gemensamma aktiviteter eller vissa dagar tillsammans med grundskolans elever. Resultatet visar att beroende på formen för inkludering framträder det skillnader i det praktiska inkluderingsarbetet. I den *totalinkluderande* verksamheten var arbetssättet mer anpassat för grundsärskoleeleverna än i de verksamheter som arbetade enligt formen *delvis inkludering*. Detta pekar på att formen för inkluderingsarbetet påverkar graden av anpassningar på fritidshemmet. Resultatet visar också på att brist på anpassning leder till att inkluderingsarbetet inte blir framgångsrikt. Anpassning tycks således vara en viktig framgångsfaktor för det inkluderande arbetet. Detta går i linje med den *gemenskapsorienterade definitionen* av inkludering som bland annat innebär att verksamheten ska anpassas till elevernas olika behov och förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2013, s. 25-28). De anpassningar som gjordes var exempelvis användning av tecken- och bildstöd, förberedelser samt hög personaltäthet. Dessa anpassningar går i linje med de strategier lärarna använde sig av för att arbeta med inkludering i studien *An inclusive classroom? A*

case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences (Nilholm & Alm 2010, s. 247). Där var det två lärare i en klass på 15 elever samt att de anpassade instruktionerna och verksamheten efter elevernas individuella behov. Även i Karlsudds och Matsons avhandlingar framkom att personaltäthet var en viktig faktor för att inkluderingen skulle lyckas (Karlsudd 1999, 2011; Matson 2017).

En intressant fråga är vad det är som bidrar till att dessa två olika former av inkluderande arbete skapas i verksamheterna? Hur ledningen på skolan drev och organiserade inkluderandearbetet framkom av resultatet som en faktor för hur inkluderingsarbetet bedrevs. Hur arbetet organiserades visade sig ha en inverkan på om det fanns möjlighet till exempelvis gemensamma planeringar mellan personalen, vilket flera intervjupersoner ansåg var en framgångsfaktor för inkluderingsarbetet. Karlsudd visar i sin avhandling att planering med utgångspunkt i behov från eleverna från grundsärskolan ses som nödvändigt för det inkluderande arbetets framgång (Karlsudd 1999).

Av resultatet framkom vidare att ett av fritidshemmen som arbetade enligt formen *totalinkludering* låg i en kommun där kommunen beslutat att det inte skulle finnas någon segregerad fritidsverksamhet för elever som var inskrivna i grundsärskolan. Detta visar på att även kommunens beslut har en inverkan på i vilken form det inkluderande arbetet bedrivs.

8.1.2 Fritidspersonalens syn på inkludering

Resultatet visade att det förekom ett liknande synsätt på inkludering bland samtliga intervjupersoner. Synsättet på inkludering tycks således inte påverka i vilken form det inkluderande arbete bedrevs. Bland samtliga fritidspersonal framkom en syn där alla elever skulle känna tillhörighet och gemenskap på skolan och fritidshemmet och en ”vi-känsla” för hela verksamheten eftersträvades. Detta går i linje med den *gemenskapsorienterade definitionen* av inkludering som framkom i Nilholm och Göranssons (2013) forskningsöversikt (s. 25-28). Inom denna definition av inkludering ingår även att se olikheter som berikande vilket var en uppfattning som samtliga intervjupersoner delade. Även att uppdelningen mellan grundsärskola och grundskola ska minskas framgick i resultatet som en syn på inkludering, vilket Nilholm & Göransson kallar för ”*Skillnaden mellan de dubbla systemen avskaffas eller minskas*” (Ibid, s. 25). Detta synsätt ingår också i den *Gemenskapsorienterade definitionen*. Förekomsten av stor enighet i synsättet på inkludering

bland intervjupersonerna kan ha ett samband med att just dessa fem verksamheter aktivt arbetar med inkludering, om än på olika sätt.

En intervjuperson hade uppfattningen att en segregerad fritidsverksamhet ibland var nödvändig för vissa elever. Det går i linje med den *individorienterade definitionen* av inkludering som innebär att graden av inkludering avgörs av hur en enskild elevs situation ser ut (ibid, s. 29). På den verksamheten fanns dock ett antal svårigheter kopplade till organisationen som påverkade det inkluderande arbetssättet negativt. Samma person hade i övrigt en positiv syn på inkludering. Den motsägelsen tyder på att synen på att en segregerad fritidsverksamhet är bra för vissa elever, grundar sig i att verksamheten inte lyckas skapa förutsättningar för det inkluderande arbetssättet. Detta visar på att det är en komplex uppgift att arbeta med inkludering. Resultatet visar dock inte att det inkluderande arbetssättet vore olämpligt för vissa elever. Snarare tyder det på att vissa fritidshem är utformade för elever *utan* behov av särskilt stöd och inte i tillräcklig grad för att möta alla elevers unika behov. Bristen på anpassningar i form av miljö, storlek på barngrupper eller personalresurser tycks leda till att en segregerad fritidsverksamhet ibland är att föredra. Detta framgick även i Matsons avhandling som faktorer som påverkade att många föräldrar var skeptiska till en inkluderad skola (Matson 2017).

8.1.3 Effekter av inkluderingsarbetet

En positiv effekt för eleverna från grundskolan var att de utvecklade sin förståelse för olikheter och hänsynstagande. Det var något som framkom som positiva effekter av inkluderingen även i Matsons och Karlsudds doktorsavhandlingar (Karlsudd 1999, 2011; Matson 2017). En annan positiv effekt som fritidspersonalen lyfte var att utvecklingen för eleverna från grundsärskolan påverkades gynnsamt. Grundsärskoleeleverna utvecklades då de fick positiva förebilder, utvecklades i det sociala samspelet samt i språkutvecklingen. Detta framkom även som positiva effekter i Matsons avhandling (Matson 2017). Att just språkutvecklingen gynnades var inte något som framträdde som effekter i den tidigare forskningen.

De negativa effekter som framkom var bland annat att eleverna från grundsärskolan ibland hamnade utanför den sociala gemenskapen. Detta stämmer också överens med resultatet från Matsons och Karlsudds avhandlingar (Karlsudd 1999, 2011; Matson 2017). Det går att fråga sig hur detta hanterades och om det skulle finnas arbetssätt för att motverka det? En annan

negativ effekt som framkom var att eleverna från grundsärskolan kände sig annorlunda mot de andra eleverna. Detta framkom även av Nilholm och Alms studie där de undersökte hur eleverna själva upplevde situationen i en inkluderad klass (Nilholm & Alm 2010, s. 245-246).

8.1.4 Svårigheter

Att barngrupperna är stora på fritidshemmen framkom i resultatet som en svårighet för att arbeta med inkludering. Detta kom även Karlsudd fram till i sin avhandling (Karlsudd 2011). Detta tycks vara en bidragande faktor till att inkludering är en komplex uppgift. Hur är det möjligt att möta alla elevers behov när det ibland är 100 elever på samma fritidsavdelning? Då blir det förståeligt att vissa anser att grundsärskoleelevernas behov blir bättre tillgodosedda i en mindre och segregerad verksamhet med hög personaltäthet.

8.2 Metoddiskussion

Ett problem som uppstod i undersökningen var att det var svårt att få tag i personer att intervjua. Trots att jag hörde av mig till 45 skolor fick jag bara tag i fem informanter. Detta gör det svårt att dra några generella slutsatser av undersökningen. Det går också att ställa sig frågan om utfallet hade blivit annorlunda om jag endast intervjuat personal från verksamheter som hade totalinkluderad verksamhet. Vidare kan detta tyda på att antalet fritidshem som arbetar med inkludering tycks vara få i Stockholms län.

Då en framträdande faktor för hur inkluderingsarbetet fungerade var hur ledningen drev och organiserade arbetet, hade det varit intressant att intervjua personal i skolledningen. I en kommun hade det fattats ett beslut att det endast skulle finnas inkluderade fritidsverksamheter. Detta skulle vara intressant att undersöka vidare. Vad låg till grund för det beslutet, samt hur har det påverkat verksamheterna och eleverna?

För att få en djupare kunskap om vilka effekter inkluderingsarbetet hade för eleverna hade det varit relevant att intervjua eleverna själva. Jag valde att inte göra det på grund av att jag ansåg att det fanns en risk i att peka ut vissa barn som avvikande, men jag anser det ändå vara ett viktigt perspektiv att ta, som jag inte fick del av i denna undersökning. Hade kanske andra effekter framkommit då? Även observation hade kunnat vara en alternativ metod för att få en tydligare bild av hur fritidsverksamheterna arbetar med inkludering.

Det går att diskutera om jag hade för många frågeställningar i undersökningen, vilket gjorde arbetet väldigt omfattande. Anledningen till att jag valde det var att jag ansåg alla som relevanta för att få en helhetsbild av hur fritidsverksamheterna arbetade. Ett sätt hade kunnat vara att istället fokusera på en eller två frågeställningar för att få en djupare kunskap om just de områdena.

Då de framkom många positiva effekter för utvecklingen och lärandet för samtliga elever i fritidsverksamheten skulle det vara intressant att undersöka vidare. Något som framkom som en positiv effekt var språkutveckling för eleverna från grundsärskolan. Detta skulle även kunna vara ett uppslag för vidare forskning.

Ett hinder för att arbeta med inkludering som framgår av resultatet av undersökningen samt i tidigare forskning är de stora barngrupperna. Detta tycks vara ett återkommande problem i pedagogisk verksamhet. Därför är forskning som undersöker vilken faktiskt effekt de stora barngrupperna har för den pedagogiska verksamheten även ett förslag på vidare forskning.

9 Avslutning

Ett fritidshem för alla tycks vara möjligt om än resurs-och organisationskrävande. Min undersökning visar på många pedagogiska fördelar i en inkluderad fritidsverksamhet. För att detta ska vara möjligt krävs att ledningen driver frågan samt att anpassningar görs föra att möta samtliga elevers behov. Detta är en komplex uppgift då storleken på barngrupperna ökar samtidigt som resurser och planeringstid är knappa på fritidshemmen. Att få mer kunskap om hur en kan arbeta med *inkludering* anser jag nödvändigt för att kunna möta alla elever utifrån deras behov. Detta anser jag som mycket relevant kunskap att inneha som lärare i fritidshem där vi ska kunna möta alla elever oavsett förutsättningar. Att segregera olika barn från varandra sågs i undersökningen överlag som negativt. Istället bör möjligheter skapas för att olika barn ska kunna mötas. *Alla* barn ska kunna känna att de ingår i en gemenskap på fritidshemmet.

Referenslista

Ahrne, G & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber

Alvesson, M & Sköldböck, K. (2017). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Dahlgren, L- O & Johansson K. (2015). *Fenomenografi*. I Fejes, A & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tøssebro, J. (red.) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur

Emanuelsson I, Persson, P & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
<http://hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunscovers.pdf>

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

Karlsudd, P. (2011). "Integreringsreservatet" – finns det kvar? I Klerfelt, A & Haglund, B. (red.) *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber

Matson, I-L. (2017). *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikernas, föräldrars och lärarens syn på en skola för alla*. Diss. Stockholms universitet. Stockholm: Univ. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090436/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus*. 28, ss. 1-5.1
<http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), ss. 239–252.
DOI: 10.1080/08856257.2010.492933

Nilholm, C & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten
https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

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

Persson, B & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 3., omarb. uppl. Stockholm: Liber

Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (2006). Stockholm: Svenska Unescorådet
<http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ersätter-1-2001.pdf>

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

SFS 2012:109. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2016). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.gotland.se/95093>

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. 5. uppl. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). *Statistik över elever i grundskolan läsåret 2018/19*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-grundsarskolan-lasaret-2018-19> [2019-05-05]

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019). *Utvecklingsstörning, intellektuell funktionsnedsättning*.
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstorning/> [2019-04-10]

Specialpedagogik (2018). *Normbrytande funktionalitet*.
<https://specialpedagogik.se/normbrytande-funktionalitet/> [2019-04-10]

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

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

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

1. Hur bedrivs arbetet med inkludering på fritidshemmet?

- **Hur anser du att ni på fritidshemmet arbetar med inkludering av de elever som är inskrivna i grundsärskolan?**
- Är det vissa elever från grundsärskolan eller alla elever?
- Har ni gemensamma aktiviteter? Vilka aktiviteter?
- Är det vissa dagar?/Alla dagar?
- Hur ser samarbetet ut mellan personal från grundsärskolan och personal från grundskolan ut?
- Är inkludering något som ledningen på skolan driver eller stöttar? På vilket sätt?

2. Synsätt på inkludering

- **Vad innebär ett inkluderande arbetssätt för dig?**
- **Vad anser du att det finns för anledning till att ni jobbar med inkludering?**
- Anser du att inkludering är viktigt/eller inte viktigt?
- Varför/varför inte anser du det viktigt?

3. Effekter av inkludering

- **Vilka effekter anser du inkluderingen ger för eleverna från *grundsärskolan*?**
Positiva och negativa.
- **Vilka effekter anser du inkluderingen ger för eleverna från *grundskolan*?**
Positiva och negativa.

4. Faktorer

- **Vilka faktorer anser du påverkar om inkluderingen fungerar bra eller dåligt?**
- Hur påverkar stöd från ledningen? /organisation?
- Hur påverkar samarbetet mellan personal från grundsärskolan och grundskolan?
- Kan elevgruppen påverka? På vilket sätt?
- Hur påverka kompetens och bemötande hos personal?

Bilaga 2 – Informationsbrev

Hej x!

Jag fick din mailadress av xx då jag letar efter fritidspedagoger som jobbar med inkludering.

Jag heter Frida och går sista året på grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem på Södertörnshögskola. Jag ska just nu påbörja min C-uppsats och söker fritidslärare/pedagoger att intervjua till den.

Syftet med min undersökning är att undersöka hur fritidshem arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan samt vilka effekter detta kan ge för samtliga elever i verksamheten. Därför vill jag intervjua fritidspersonal som arbetar med detta. Jag är inte ute efter några rätt eller fel, utan det är dina upplevelser jag är intresserad av.

Jag kommer genomföra intervjuer med olika fritidspedagoger och fritidshemslärare från flera olika skolor i Stockholms län. Ni kommer alla vara anonyma i uppsatsen då varken namn på er eller skolan kommer nämnas. Intervjun kommer ta mellan 45-60 minuter.

Är detta något du skulle kunna tänka dig att delta i?

Allt gott!

Frida Svensson

Bilaga 3 – Samtyckesavtal

Hej

Jag heter Frida Svensson och går sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem, interkulturellprofil på Södertörnshögskola.

Jag skriver nu C-uppsats och undrar om du vill delta i en intervju till den?

Syfte med undersökningen

Syftet med undersökningen är att undersöka hur fritidshem arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan samt vilka effekter detta kan ge för samtliga elever i verksamheten. Därför vill jag intervjua fritidspersonal som arbetar med detta.

Genomförande

Jag kommer genomföra intervjuer med fritidspedagoger och fritidshemslärare från olika skolor i Stockholms län som arbetar med inkludering av elever som är inskrivna i grundsärskolan. Ni kommer alla vara anonyma i uppsatsen då varken namn på er eller skolan kommer nämnas. Intervjun kommer ta mellan 45-60 minuter. Det är frivilligt att delta i undersökningen och därför kan du som deltagare avbryta din medverkan när som helst under intervjuens gång. Intervjun kommer spelas in med mobiltelefon. Inspelningarna kommer endast användas till denna undersökning och kommer raderas när uppsatsen är färdig och godkänd.

Ja, jag vill delta i undersökningen

Nej, jag vill inte delta i undersökningen

Underskrift och datum

Namnförtydligande