



Examensarbete i fördjupningsämnet fritidspedagogik
15 högskolepoäng, grundnivå

**Blicken på specialpedagogik i
fritidshemmet**

A glance at special education in the leisure centre

Felicia Åhström

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
fritidshem, 180hp
Datum för slutseminarium (2020-06-02)

Examinator: Åse Piltz
Handledare: Thom Axelsson

Abstract

Syftet med studien är att undersöka om det finns utmaningar med det specialpedagogiska arbetet i fritidshemsverksamheten och hur det i sådana fall kan påverka verksamheten enligt de pedagoger som arbetar i denna. Metoderna för att möjliggöra detta handlade om att samla in pedagogernas perspektiv genom intervjuer där observationer senare genomfördes i fritidshemsmiljöer för att skapa en kontext till de perspektiv som framkommit vid intervjuerna.

Studien utgår ifrån en sociokulturell teori och syn på lärande där utgångspunkten är att alla kan lära och de sociokulturella begrepp som strukturerar upp denna teori i studiens process och gör den begriplig är begreppen artefakt, mediering, appropriering samt proximal utvecklingszon i samverkan med en tematisk analys. De sociokulturella begreppen är ett sätt att se och förstå materialet på och den tematiska analysen är följande steg i studiens process, alltså är de sociokulturella begreppen komponenter som vid den tematiska analysen bildar en helhet genom teman. Begreppet artefakt och vad det innebär är alltså ett tema till exempel.

Studiens resultat summerar olika upplevelser av specialpedagogikens roll i fritidshemmet, det framkommer utmaningar i arbetet men även möjligheter och därav kan vi förmedla att det fanns varierande upplevelser av specialpedagogikens roll just i fritidshemsverksamheten. För att kunna säga mer om specialpedagogikens roll i fritidshemmet hade studien behövt utvecklas. Exempelvis framkom det att en ökning av antalet medverkande pedagoger vid intervjuer hade varit relevant för studiens tillförlitlighet, desto fler perspektiv desto mer material att utgå ifrån. Studiens resultat är alltså väldigt snävt och talar därför endast om att specialpedagogikens roll i fritidshemmet är av skiftande betydelse och därav är en bredare och mer djupgående undersökning nödvändig för att kunna specificera vad rollen faktiskt innebär i fritidshemmet. Denna undersökning beskriver alltså snarare endast hur specialpedagogikens roll kan se ut i fritidshemmet.

Nyckelord: Fritidshem, lärare/pedagog, pedagogik, specialpedagogik

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT	1
FÖRORD	4
1. INLEDNING	5
1. 1. ETT PEDAGOGISKT- OCH SPECIALPEDAGOGISKT UPPDRAG	5
1. 2. SPECIALPEDAGOGIK I FRITIDSHEMMET	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
3. TIDIGARE FORSKNING	8
3. 1. EN SKOLA FÖR ALLA.....	8
3. 2. GRUNDLÄGGANDE PERSPEKTIV PÅ SPECIALPEDAGOGIK	9
3. 3. KATEGORISKT KONTRA RELATIONELLT PERSPEKTIV	9
3. 4. INKLUDERING	10
3. 5. FRITIDSHEMMET	11
4. TEORETISK FÖRANKRING	13
4. 1. DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	13
4. 2. ANALYTISKA BEGREPP	14
4. 2. 1. ARTEFAKT	14
4. 2. 2. MEDIERING	14
4. 2. 3. APPROPRIERING	15
4. 2. 4. UTVECKLINGSZON.....	15
5. METOD	16
5. 1. METODDISKUSSION OCH METODVAL	16
5. 1. 1. INTERVJU.....	16
5. 1. 2. OBSERVATION.....	18
5. 2. FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	19
5. 2. 1. INFORMATIONSKRAVET	19
5. 2. 2. SAMTYCKESKRAVET	19
5. 2. 3. KONFIDENTIALITETSKRAVET	19
5. 2. 4. NYTTJANDEKRAVET	19
5. 3. URVAL OCH GENOMFÖRANDE	19
5. 4. ANALYSMETOD	22
6. RESULTAT OCH ANALYS	23
6. 1. INTERVJURESULTAT	23
6. 1. 1. INTERVJU MED FRITIDSPEDAGOG A	23
6. 1. 2. INTERVJU MED FRITIDSPEDAGOG B	25
6. 2. OBSERVATIONSRESULTAT	26

6. 2. 1. OBSERVATION AV FRITIDSHEMSAVDELNING 1	26
6. 2. 2. OBSERVATION AV FRITIDSHEMSAVDELNING 2	27
6. 3. ANALYS AV INTERVJURESLTAT GENOM GEMENSAMMA NÄMNARE OCH OLIKHETER I RELATION TILL SPECIALPEDAGOGIKEN	28
6. 3. 1. PEDAGOGISK OCH SPECIALPEDAGOGISK UNDERVISNING	28
6. 3. 2. FÖREBYGGA OCH FÖRBEREDA	29
6. 3. 3. EXTRA ANPASSNINGAR, SÄRSKILT STÖD OCH PERSONALRESURSER	29
6. 3. 4. OTYDLIGHET BETRÄFFANDE PEDAGOGISKA OCH SPECIALPEDAGOGISKA INSATSER	30
6. 4. UTVECKLING AV GEMENSAMMA NÄMNARE OCH OLIKHETER I RELATION TILL SPECIALPEDAGOGIKEN	30
6. 4. 1. SPECIALPEDAGOGIKEN I FÖRHÅLLANDE TILL DEN SOCIALA PRAKTIKEN	30
6. 4. 2. ARTEFAKTER OCH REDSKAP FÖR EN GÖRBAR SPECIALPEDAGOGIK.....	31
6. 4. 3. ORGANISATIONSFRÅGA ELLER ARBETSFORMSFRÅGA	31
6. 4. 4. PEDAGOGIKEN OCH SPECIALPEDAGOGIKEN PÅ EN SKALA.....	31
6. 5. ANALYS AV OBSERVATIONSRISULTAT VAR GEMENSAMMA NÄMNARE OCH OLIKHETER DISKUTERAS I RELATION TILL MILJÖN UR EN SPECIALPEDAGOGISK VY	33
6. 5. 1. ORGANISERING, STRUKTUR OCH SEKTIONER	33
6. 5. 2. MILJÖNS TYDLIGHET I RELATION TILL VISUELLT STÖD	33
6. 5. 3. MILJÖNS STRUKTUR SOM MEDVETEN METOD	34
6. 5. 4. PEDAGOGISK TYDLIGHET KOMMUNICERAT AV MILJÖUPPLÄGGET	35
7. DISKUSSION	36
7. 1. KRITISK METODDISKUSSION	36
7. 2. HUR ARBETAR LÄRARE I FRITIDSHEMSVERKSAMHETEN MED SPECIALPEDAGOGIK.....	37
7. 3. VILKA MÖJLIGHETER RESPEKTIVE HINDER MÖTER LÄRARNÄ I FRITIDSHEMSVERKSAMHETEN I ARBETET MED SPECIALPEDAGOGIKEN	38
7. 4. HUR ÄR DET SPECIALPEDAGOGISKA ARBETET ORGANISERAT	39
7. 5. HUR REFLEKTERAR PEDAGOGER ÖVER DET SPECIALPEDAGOGISKA ARBETET	39
7. 6. FORTSATT FORSKNING.....	40
8. REFERENSLista	41
9. BILAGOR	45
9. 1. SAMTYCKESBLANKETT.....	45
9. 2. OBSERVATIONSGUIDE	49
9. 3. INTERVJUGUIDE	50

Förord

Jag utvecklade ett intresse för specialpedagogik under min utbildning till grundlärare med inriktning mot fritidshem på Malmö Universitet. Intresset startade med att jag upplevde en avsaknad av ämnet specialpedagogik i fritidshemmet under min VFU.

Specialpedagogikens roll framgick tydligt i skolundervisningen på min VFU men vid övergången till fritidshemsundervisningen blev rollen oklar. Fritidspedagogernas upplevelser var ganska osäkra när vi samtalade om ämnet specialpedagogik och min upplevelse var att ämnet därför tenderade att hamna i skymundan i fritidshemsverksamheten på min VFU.

Assarson (2007) hävdar att specialpedagogikens problematik att finna en roll i skolans olika verksamheter är nära sammanlänkat med hur pedagoger tolkar och tillämpar sitt uppdrag och framför därför specialpedagogiken som ett område som behöver utvecklas genom forskning eftersom ämnets oklara roll är ett allvarligt problem i undervisningen. Specialpedagogikens skiftande betydelse kan alltså enligt Assarson (2007) förtydligas genom att forska kring hur denna kan se ut i skolans olika verksamheter, vilket även kan synliggöra olika specialpedagogiska funktioner.

Frågan som jag ställde mig var varför specialpedagogikens roll upplevdes otydlig i fritidshemsverksamheten på min VFU och jag beslöt mig därför för att utforska detta vidare, särskilt eftersom de allmänna råden för fritidshem (2014) och läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (2019) fastslår att specialpedagogiska insatser, som extra anpassningar och särskilt stöd ska inrymmas i fritidshemsundervisningen.

1. Inledning

1. 1. Ett pedagogiskt- och specialpedagogiskt uppdrag

Skolväsendet har ett pedagogiskt uppdrag som finner utgångspunkt i styrdokumenterna och som tolkas och utövas av lärare. Det pedagogiska uppdraget syftar till lärares förmåga att bemöta och möjliggöra elevers lärande och utveckling, där specialpedagogikens uppgift är att komplettera pedagogiken eftersom pedagogiken och specialpedagogiken ska betraktas som samverkande för att alla elever ska nå måluppfyllelse (Bruce, 2016).

Specialpedagogiken har en mångdimensionell betydelse vilket medför varierande beskrivningar och diskussioner om ämnet. Praktiska exempel i förskolan, grundskolan och fritidshemmet samt ideologier och teorier med anknytning till specialpedagogik är därför avgörande för att synliggöra ämnets betydelse för elever i varierande sammanhang och situationer (Ahlgren, 2013).

1. 2. Specialpedagogik i fritidshemmet

Undervisningen i fritidshemmet ska behandla en balans av omsorg och lärande för att möjliggöra elevers utveckling samt förmedla en innebördsrik fritid enligt läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (2019).

De allmänna råden för fritidshem (2014) betonar att fritidshemsverksamheten är beroende av aktiva lärare som ser värdet i det egna uppdraget samt vikten i att se och bekräfta den enskilda eleven. Därför hänvisar de till att fritidshemmets uppdrag bör ses ur ett helhetsperspektiv för att förverkliga fritidshemmets pedagogiska visioner. De allmänna råden för fritidshem (2014) framhåller även att extra anpassningar och särskilt stöd ska tillämpas i fritidshemmet.

Pedagogiska visioner framhålls alltså som ett grundantagande i de allmänna råden för fritidshem (2014) medan de specialpedagogiska visionerna endast framkommer vid tal om extra anpassningar eller särskilt stöd, det vill säga som något utöver. Men när Bruce (2016) betonar vikten i lärares synsätt och förhållningssätt i mötet med elever och anger det som förutsättning för att möjliggöra alla elevers lärande menar hon att alla lärare behöver ha en specialpedagogisk

kompetens. Bruce (2016) menar med andra ord att den specialpedagogiska kompetensen ska ingå i den ordinarie pedagogiska undervisningen och inte ses som något som sker utöver.

Skillnader mellan det som framhålls genom de allmänna råden för fritidshem och de allmänna råden för extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram är att den förstnämnda relateras till fritidshemmet som verksamhet där pedagoger rekommenderas att arbeta på ett särskilt vis för att uppfylla kraven i bestämmelserna (Skolverket, 2014). I de allmänna råden för extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram riktas bestämmelserna till skolväsendets alla verksamheter eftersom specifikationen här handlar om att respektive skolform ska bemöta elevernas behov genom extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014).

Den genomgående faktorn i styrdokumentet och de allmänna råden är läraren och hans tillämpning av förenämnda och frågan som därför behöver ställas är hur olika lärares tillämpningar av specialpedagogik kan utspela sig i fritidshemmets undervisning?

Till exempel har Siljehag (2007) utfört en studie vars ändamål var att beskriva, förstå och finna förklaringar till pedagogikens betydelse för specialpedagogiken. Siljehags upplevelse under studien var att specialpedagogiska frågor och behov framförs som något som ska inkluderas i högsta möjliga mån inom den ordinarie undervisningen, men att det faktiska behovet i fritidshemsverksamheten framställs av termen "borde" snarare än det förstnämnda.

Siljehag (2007) konstaterar alltså fritidshemmets frånvaro inom kunskapsområdet specialpedagogik och förmedlar genom sin studie en upplevelse av hur specialpedagogiken kan tolkas och utövas i fritidshemmet och eftersom denna undersöknings syfte är att bidra med lärares perspektiv på specialpedagogik i fritidshemmet bidrar Siljehags studie med insikt i vad detta kan handla om.

Frågan är alltså hur den specialpedagogiska undervisningen kan se ut i olika fritidshemsverksamheter och om upplevelser av specialpedagogiska utmaningar finns?

2. Syfte och frågeställning

Syftet är att studera om det finns utmaningar med det specialpedagogiska arbetet i fritidshemsverksamheten och vad för effekter det i sådana fall för med sig enligt pedagogerna.

- Hur arbetar pedagoger i fritidshemsverksamheten med specialpedagogik?
- Vilka möjligheter respektive hinder möter pedagoger i fritidshemsverksamheten i arbetet med specialpedagogik?
- Hur är det specialpedagogiska arbetet organiserat?
- Hur reflekterar pedagoger över det specialpedagogiska arbetet?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer den tidigare forskning som är utvald för studien att diskuteras. Forskningsöversiktens syfte är, som Backman (2016) påpekar, att sammanföra empirisk forskning för ett särskilt område, vilket i föreliggande arbete rör området specialpedagogik i förhållande till fritidshemmet.

Den tidigare forskningen ska ge en förförståelse för undersökningens syfte i relation till frågeställningarna. Undersökningen vilar därmed på den tidigare forskningen och finner sin grund och relevans genom denna.

3. 1. En skola för alla

Specialpedagogisk forskning syftar till förståelse för de olika förutsättningar och villkor för lärande som elever är en del av och kan bidra med kunskap om skapandet av goda lärmiljöer där lärande och delaktighet är möjligt för alla elever (Andersson, 2017).

Beträffande en skola för alla, framhäver Assarson (2007) delaktighet för alla elever genom inkludering där öppenhet för mångfald och olikhet är en förväntan. Assarssons avhandling *Talet om en skola för alla* berör också den mångsidiga strävan om en skola för alla där det framförs att denna strävan varit aktuell och framkommit i styrdokumenterna sedan 1980-talet (2007).

Rosenqvist finner snarare specialpedagogiken i ett dilemma beträffande förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik, där det betonas att det därigenom finns två vägledningar för att nå en skola för alla (2007).

Lundqvists forskning är kritisk mot "en skola för alla" ideologiska betydelse och hänvisar till ett annat dilemma, där det framställs att skolpolitiska beslutsfattare i Sverige inte upplevs vara övertygade om att inkluderande utbildning ska eftersträvas för alla barn efter förskolan (2016).

Utvärderingar och rapporter som sammanställts om det svenska utbildningssystemet kan relateras till begreppet "en skola för alla" och uppfattningen om "inkluderande utbildning", där det återspeglas en misstro till inkluderande utbildning. Sverige beröms för sitt inkluderande utbildningssystem där drygt 1% av barnen är utbildade utanför de vanliga skolorna i överenskommelse med föräldrar (Lundqvist, 2016). Kotte talar även om problematiken med att det kan vara utmanande att forma inkluderande tillämpningar som ska vara tillgängliga för alla, överallt och hela tiden (2017).

3. 2. Grundläggande perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2005) framför att pedagogiken och specialpedagogiken utmanar varandra, exempelvis gällande organisering av utbildning och det som sker inom ramen för undervisningen. Det handlar om att vara kritisk till en bestämd form av specialpedagogik, och inte till specialpedagogik som ämne.

Nilholm (2005) lyfter tre perspektiv på specialpedagogik. Perspektiven handlar om ett första traditionellt- kontra ett andra alternativt perspektiv på specialpedagogik, samt ett tredje interaktivt perspektiv som skiljer sig från de två förstnämnda. Det traditionella perspektivet placerar svårigheten hos individen och kan därigenom associeras med ett kategoriskt perspektiv eftersom det förmedlar detsamma, att eleven ses som en problembärare. Det alternativa perspektivet ser däremot specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner och inte individuella misslyckanden (Nilholm, 2005).

Nilholm belyser sedan det tredje perspektivet som ett tolkningsmönster, ett interaktivt perspektiv som anses befinna sig mellan ett traditionellt- och alternativt perspektiv. Det interaktiva perspektivet framför med andra ord både omgivningen och eleven som problematiska faktorer, men bör fortfarande ses som en mellanliggande position snarare än något som innefattar både och (Nilholm, 2005).

3. 3. Kategoriskt kontra relationellt perspektiv

Rosenqvist framhåller ytterligare två skilda perspektiv inom specialpedagogiken, det ena är kategoriskt och det andra är relationellt (2007).

Det kategoriska förmedlar, även så som Nilholm (2005) hänvisat till, att det är möjligt att placera personer i kategorier utefter problematik. Inom specialpedagogiken relateras ett kategoriskt perspektiv till elever med svårigheter. I det relationella perspektivet framhålls miljö och kontext som orsaker till svårigheter i relation till berörda personer, där det inom specialpedagogiken talas om undervisning av elever i svårigheter. Betydelsen blir, att det i praktiken finns en åtskillnad huruvida det handlar om eleverna eller undervisningen. Uttryckligen betyder det att det relationella perspektivet motiverar specialpedagogiska förändringar i elevens undervisningsmiljö, där det även kan förändra den pedagogiska situationens helhet.

Betraktat ur det relationella perspektivet kan pedagogik och specialpedagogik därav ses som sammanlänkade enheter. Det har tidigare formulerats som desto snävare pedagogiken definieras, desto bredare behöver specialpedagogiken definieras och vice versa. Därigenom upplevs det som att det blir mycket över för specialpedagogiken att beröra i sammanhang där undervisningen relateras till en snäv "normalgrupp", där det snäva sättet representerar det kategoriska perspektivet och det breda det relationella (Rosenqvist, 2007).

Rosenqvist hävdar även att specialpedagogiken närmast sig de centrala pedagogiska frågeställningarna, ett ställningstagande för specialpedagogikens inkludering vilket får effekt i praktiken men även i forskningen (2007).

3. 4. Inkludering

Utgångspunkten för inkludering är att det är skolan och undervisningen som ska anpassa sig till eleven och inte tvärtom. Inkludering handlar om att alla ska känna delaktighet i en gemenskap kontra integrering som syftar till en fysisk placering i samma grupp eller rum som andra (Kotte, 2017).

Forskning om inkluderande undervisning förklaras som en del av pedagogiken och specialpedagogiken, där lärande är sociokulturellt och där socialisation sker genom ett samspel mellan innehåll, process, förutsättningar och resultat enligt Andersson (2017).

Kotte belyser inkluderingsbegreppet mer utvidgat och menar att det förutsätter ett inkluderande pedagogiskt klassrum försett med alla elevers rätt till deltagande och medverkande där ett utbyte av socialt- och kunskapsorienterat lärande sker. Inkluderande undervisning formas av ett demokratiskt och socialt rättvist deltagande (Kotte, 2017).

Inkluderingsbegreppet återfinns i forskning genom flera olika riktningar och har vuxit fram ur kritiken gentemot den traditionella specialpedagogiken, syftandes till specialpedagogiken sedd som bärare av misslyckandet av en skola för alla (Andersson, 2017). Andersson framför även begreppet mer generellt genom att hävda att det är nära sammankopplat med en skola för alla, vars innebörd är att utbildning måste utgå ifrån att det är möjligt att lära av skillnad och att det är möjligt att vara i ett sammanhang där elever garanteras få vara olika och där olikhet betraktas som en tillgång. Inkludering handlar om att överkomma de hinder som finns för att alla elever ska ha möjlighet att lära (Andersson, 2017).

Manuel Amor et al. (2018) framför inkluderande undervisning som ett centralt fenomen inom skolan och menar att inkluderande undervisning handlar om att läraren anpassar sig till flera olika behov och olikheter samtidigt. Inkluderande undervisning har varit under global förändring i nästan 30 år enligt Manuel Amor et al. (2018) som syftar till att en gemensam förståelse av fenomenet, alltså ett gemensamt mål, kan utveckla förståelse för inkluderingstrenderna i forskningen och förtydliga innebörden världen över.

Forskning är nödvändigt för att utveckla existerande förutsättningar, men för att möjliggöra det behöver uppmärksamhet och engagemang riktas åt ämnet. Manuel Amor et al. (2018) anser att eftersom behovet av inkluderande undervisning är något som sträcker sig över hela världen behövs det någorlunda överensstämmande uppfattning av ämnet för att bidra till en gemensam utveckling.

3. 5. Fritidshemmet

Lager (2018) framför att fritidshemmen i Sverige genomgått omfattande förändringar sedan 1980-talet. De förändringar som Lager pekar på är integration med den obligatoriska skolan och förskoleklassen, den professionella förhållningen gentemot läraryrket och särskilt innehållet i fritidshemmet som utvecklats från ett omsorgsuppdrag till ett utbildningsuppdrag. Under samma period har fritidshemsverksamheten, enligt Lager, demonterats strukturellt genom försämrade lokaler och påtagligt ökade elevgrupper samt en minskning av utbildad personal och framförallt otydliga roller i samverkan med grundskolan (Lager, 2018).

Lager (2018) anser att fritidshemmet idag är en undervisande institution med en tradition berörd av socialpedagogik. Den socialpedagogiska forskningen riktas mot organisationen och handlar om en strävan om stabilitet och formerande av helhet, där det är institutionens utveckling av kognitiva, normativa och reglerande strukturer som är förutsättningar för ”meningen” med sociala handlingar enligt Assarson (2007). Det som Assarson även framför är att mycket av forskningen inom specialpedagogiken finner sin utgångspunkt genom skolan som organisation ur ett sociologiskt perspektiv (2007).

Fritidshemmet kan förklaras vara beläget mellan en specialpedagogisk diskurs och en utbildningsdiskurs enligt Lager (2018). Utbildningsdiskursen uppstår mellan fritidshemmets tradition bestående av omsorg och social fostran med en uppmärksamhet på värdet i relationer och skolvärldens tydligare betoning på mål, individuella prestationer och bedömning.

Integreringen med grundskolan har utvecklat en utbildningsdiskurs där mål och innehåll beskrivs på nyare och annorlunda sätt där skolans normer för undervisning även påverkar fritidshemmet (Lager, 2018).

Lagers (2018) uppfattning är att i undervisningen tas diskurser om lärande ur kontext och placeras i en ny kontext, om socialpedagogik och att det exempelvis kan betraktas genom en övergång från planering och genomförande till dokumentation och utvärdering. Alternativt från elev till lärare. Lager syftar till att det i undervisningen i fritidshemmet antingen handlar om en dominerande socialpedagogisk diskurs eller en allmänpedagogiskdiskurs.

Lagers tolkning är att när undervisning i fritidshem ska forma en helhet bestående av omsorg, lärande och utveckling åsidosätts tolkningar om vad uppdraget som lärare i fritidshem handlar om och att specialpedagogiken därav anges som ytterligare en påfrestning som inte får plats i föregående kombination (Lager, 2018).

4. Teoretisk förankring

4. 1. Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet skådar *alla* individer efter deras individuella förutsättningar enligt Säljö (2000) och betraktar människans förmåga att lära som en del av en större och övergripande fråga om hur kunskap återskapas i ett samhälle. Skola och utbildning anges som betydande delar, men lärandet är inte begränsat till dessa miljöer. Enligt det sociokulturella perspektivet tillägnar sig också människan kunskaper i miljöer som inte har ett primärt syfte att förmedla kunskap. Det sociokulturella perspektivet hänvisar alltså till att lärande uppstår avsiktligt i en medveten lärandemiljö men att lärandemiljöer likväl formas omedvetet (Säljö, 2000).

Formellt och informellt lärande är begrepp som används för att beskriva olika lärandemiljöer. Beträffande ett formellt lärande avses sammanhang där struktur och innehåll förmedlas mellan läraren och eleven, exempelvis under en lektion i klassrummet, där lärandet är medvetet. Det informella sammanhanget representerar snarare att eleven eller eleverna söker sig till nya erfarenheter på egen hand var läraren endast agerar som stöd och där lärandet är omedvetet (Pihlgren, 2017).

Det sociokulturella perspektivet syftar till förutsättningar för att lösa problem vi ställs inför, vi kan ta kommunikation som exempel på förutsättning. Jensen (2012) framför att kommunikation alltid uppstår i en fysisk, social eller kulturell miljö och att kommunikationen påverkas av den särskilda miljö den uppkommer i. Kommunikation framhålls, genom det sociokulturella perspektivet, som att mänskligt tänkande och handlande och är socialt situerat i kontexter eftersom människa lär i sociala praktiker genom kommunikativa samspel med andra. Ett sociokulturellt perspektiv har en vidgad vy i sin teori och det går därför inte att tala om kommunikation separat från den sociala kontext denna uppstår i eftersom aspekterna är beroende av varandra för att framgå. Lärande i praktiken handlar om att elever ser och deltar i verksamheter där de förvärvar kunskaper och färdigheter som är bundna till verksamheterna (Säljö, 2000).

4. 2. Analytiska begrepp

Det sociokulturella perspektivet är arbetets teoretiska utgångspunkt och analysen handlar om vad som ska analyseras samt varför och hur. *Vad* som ska analyseras representeras av pedagogers upplevelser av specialpedagogik i fritidshemmet. *Varför* och *hur* handlar om följande sociokulturella begrepp: artefakt, proximal utvecklingszon, mediering och appropriering.

Begreppen användas som ett stöd så att jag kan se, förstå och tolka informanternas utsagor ur ett sociokulturellt perspektiv och praktiskt genomföra min analys utefter dessa i samverkan med en tematisk analys. Den tematiska analysen kategoriserar materialet i teman efter vad det talar om, vilket då fastslås genom de sociokulturella begreppen.

Säljö (2000) menar att om vi tolkar en situation med hjälp av begrepp kan vi relatera dessa till situationens olika faktorer och finna olika perspektiv och göra jämförelser samtidigt som nya erfarenheter genereras.

4. 2. 1. Artefakt

Samlingsbegreppet för de resurser som dels finns hos individen, dels i den sociala interaktionen och dels i den materiella omvärlden benämns "kultur". Kultur är en uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper eller andra resurser som genereras vid interaktion med omvärlden.

Artefakter som fyller vardagen ingår i kulturen och handlar om redskap eller verktyg som resurs. Utvecklingen av fysiska resurser samspelar med utvecklingen av idéer och intellektuella kunskaper och artefakterna är tecken på människans förmåga att samla erfarenheter och använda dem utefter syfte. Redskap eller verktyg symboliserar den kunskap eller de handlingar en individ använder i en social praktik. Artefakter i vardagen kan till exempel handla om att använda en penna för att skriva en mening. Pennan är redskapet som fysiskt förverkligar meningen men har egentligen ingen innebörd utan de språkkunskaper som behövs för att formulera ord och bilda meningen. Artefakter synliggörs med andra ord inte endast genom pennan som redskap utan även som språklig strategi. Artefakter kan alltså vara redskap som underlättar lärande där olika redskap har olika betydelser för olika individer men det kan också representeras genom olika strategier för att lärande ska vara möjligt. Ett annat exempel på en artefakt i skolverksamheten är bildstöd, som också både är ett redskap och en strategi i undervisningen (Säljö, 2000).

4. 2. 2. Mediering

Grundläggande fysiska, intellektuella och språkliga redskap medierar verkligheten för människor genom deltagandet i konkreta verksamheter. Begreppet ”medierar” betyder att människor befinner sig i en tolkad kontakt med omvärlden genom fysiska eller intellektuella redskap som är integrerade delar av våra sociala praktiker. Det handlar om att generera förståelse för det mänskliga tänkandet som befinner sig bakom ett agerande eller utövande i en social praktik.

Mediering är med andra ord ett begrepp som representerar det mänskliga tänkandet som anses vara beläget mellan artefakten och den sociala praktiken. Exempelvis kan vi beskriva mediering genom två individers separata upplevelser av en fotbollsmatch. En av individerna är en fotbollsentusiast och den andra är övertalad till att följa med av den förenämnda individen, hen är därför endast med som sällskap. Den individ som har följt med som sällskap har inget fotbollsintresse och ingen förförståelse för taktik eller regler. Individerna ser samma match, men kan vi påstå att de ser eller upplever samma saker? Svaret ur ett sociokulturellt perspektiv är att individerna ser och upplever helt olika saker eftersom de har olika erfarenheter (Säljö, 2000).

4. 2. 3. Appropriering

Människor befinner sig ständigt under utveckling och förändring och i varenda situation finns det möjlighet att tillägna sig, appropriera, kunskaper i samspelet med varandra. Appropriering kan beskrivas genom människans kunskapsutveckling. Det vill säga introduktionen av ny kunskap följt av utvecklingen till en bekantskap som slutligen resulterar i en erfarenhet. Bekantskapen med en ny social praktik, alltså hur denna är uppbyggd, är förutsättningar för användning av tidigare kunskaper och erfarenheter för att agera (Säljö, 2000).

4. 2. 4. Utvecklingszon

Enligt Säljö (2000) kan begreppet utvecklingszon anses befinna sig mellan uppnådd kompetens och framtida kompetens. Individen ses som aktör och är med och formar sin egen utveckling inom ramen för de sociokulturella möjligheter som tillhandahålls. Utvecklingszonen kan även betraktas som den zon där lärande är mottagligt för stöd eller förklaringar från en mer kompetent individ (Säljö, 2000).

5. Metod

I detta kapitel kommer en metoddiskussion att äga rum följt av en presentation av undersökningens urval i relation till genomförande och analys. De forskningsetiska principerna presenteras även eftersom de är relevanta vid insamlingsmetod samt vid presentation.

5. 1. Metoddiskussion och metodval

Beträffande forskningsstrategier görs det en väsentlig åtskillnad mellan kvantitativ respektive kvalitativ forskning, där den strategi som anses vara mest relevant baseras på vad det är som ska besvaras (Bryman, 2002). Den kvantitativa metoden, vid insamling av forskningsmaterial, handlar om kvantifiering genom matematik och statistik. Den kvalitativa syftar till formuleringar, skrivna eller talade (Backman, 2016). Ytterligare skillnader mellan metoderna handlar om att en kvantitativ metod även är av en generaliserande art och eftersträvar att säga något om många varav den kvalitativa är dess motsats och snarare fokuserar på en djupgående och detaljerad beskrivning (Bringsrud Fekjær, 2016). Bjørndal (2005) beskriver det även som att en kvalitativ uppläggning är mer flexibel med en öppenhet gentemot förändring medan en kvantitativ är mer strukturerad och det kan finnas både för- respektive nackdelar med det. Gemensamt för metoderna är däremot att de syftar till att åstadkomma betydelsefull eller tillämpningsbar forskning och valet av metod eller metoder är återigen beroende på det område som ska undersökas (Backman, 2016).

Enligt Bringsrud Fekjær (2016) är den kvalitativa metoden att föredra vid undersökandet av människors tankar, upplevelser eller tidigare erfarenheter då metoden tenderar att bidra med mer information om det området. Eftersom undersökningens syfte är att studera pedagogers upplevelser av det specialpedagogiska arbetet i fritidshemmet är det därför relevant att använda en kvalitativ metod.

5. 1. 1. Intervju

Backman (2016) menar att det mest förekommande valet av metod för det kvalitativa perspektivet handlar om intervjuer. Christoffersen och Johannessen (2015) framför exempel på kvalitativa intervjumetoder genom en ostrukturerad intervju, en semistrukturerad intervju och en strukturerad intervju alternativt med fasta svarsalternativ. Den ostrukturerade intervjun handlar

om en öppen och informell intervjusituation som är menad att bjuda in informanterna till dialog. Informant syftar till den individ som blir intervjuad (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Forskaren har ett tema som berörs i den ostrukturerade intervjun men avsikten är att förmedla en öppen känsla där intervjufrågorna kan anpassas efter informanternas olika svar så att individuella upplevelser träder fram. Intervjumetoden kan bidra till att forskaren får en bredare förståelse för informanternas upplevelser och därigenom även mer information. Forskarens förhållning till informanterna under intervjun kan mer eller mindre förändra intervjusituationen beroende på intervjumetod och hur öppen denna är för förändring (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Syftandes till en semistrukturerad intervju består denna oftast av planerade huvudfrågor men till skillnad från en strukturerad intervju finns det vid en semistrukturerad intervju utrymme för spontana följdfrågor. Intervjuguider är vanligt förekommande vid semistrukturerade intervjuer och behöver inte endast bestå av frågor utan kan även förmedlas genom teman. Forskaren förlitar sig till intervjuguiden vid intervjun genom temat eller huvudfrågorna som är dokumenterade medan följdfrågorna uppstår spontant beroende på vad informanterna delar med sig av (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Slutligen består den strukturerade intervjun endast av förbestämda frågor och denna är därför inte lika flexibel eftersom forskaren inte kan anpassa intervjufrågorna efter den enskilda informanten. Strukturerade intervjuer med fasta svarsalternativ är ännu snävare då informanterna får förhålla sig till det svarsalternativ som de finner mest överensstämmande med upplevelsen av frågan. Strukturerade intervjuer eller strukturerade intervjuer med fasta svarsalternativ bidrar alltså till att det finns mindre utrymme för forskaren att påverka informanterna vid genomförande eftersom det finns förbestämda frågor att förhålla sig till och en intervjuguide att följa från start till slut (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Eftersom kvalitativa intervjuer handlar om att få en bredare uppfattning om individers upplevelser och den semistrukturerade intervjun är ensam om att beröra en kombination av planerade och spontana frågor är det den valda intervjumetoden för studien. Planerade frågor kan väcka en sorts respons hos informanterna medan de spontana en annan och kombinerat kan det förmedla en tydligare bild av informanternas utsagor (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5. 1. 2. Observation

Observationer kan genomföras på varierande vis enligt Christoffersen och Johannessen (2015), forskaren kan vara en åskådare eller en deltagare och observationen kan vara både öppen och dold. Deltagande observationer handlar om att forskaren involveras i den situation eller det sammanhang som utspelas medan icke-deltagande observationer betyder att forskaren är en åskådare som inte deltar. Öppen respektive dold observation syftar till att om observationen är öppen är de som infinner sig i sammanhanget medvetna om att de blir observerade medan individerna vid en dold observation inte är medvetna om att de blir observerade (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Det som undersöks i studien, genom intervjuer, är menat att kompletteras av observation för att ge en helhetsbild. Intervjuerna handlar om att generera förståelse genom individers upplevelser för det specialpedagogiska arbetet i fritidshemmet där denna upplevelse uppstår i en kontext som är betingad av fritidshemmet som verksamhet och miljö. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) kan inte ett fenomen som uppstår i en särskild miljö åtskiljas från denna kontext eftersom fenomenet som uppstått influerats lika mycket av kontexten som det influerats av sin egenart. Fenomenet kan exemplifieras genom en upplevelse eller ett beteende. En kompletterande observation av fritidshemmets miljö, i detta fall fritidshemmets lokaler, kan därför forma en helhet tillsammans med materialet insamlat genom intervjuer och avrunda det genom ett sammanförande. Observationerna av fritidshemmets miljöer sker därför genom en icke-deltagande observation där forskaren är en åskådare eftersom det handlar om lokaler och inte en situation eller ett sammanhang (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Eftersom elevernas närvaro kan förändra observatörens upplevelse och risken finns att beteendet som uppstår i kontexten tar över fokuset när det egentligen är miljön som är observationens fokus behövde lokalerna vara tomma för att inte påverka miljöns kontext (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5. 2. Forskningsetiska överväganden

Undersökningen utgick från de fyra forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002).

5. 2. 1. Informationskravet

Jag informerade undersökningsdeltagarna om vad medverkan i min studie handlade om och förklarade vilka villkor som var aktuella för deras deltagande samt att det är frivilligt och att de alltid har rätt att avstå och avbryta sitt deltagande. Informationen omfattade även alla de inslag i undersökningen som eventuellt kan påverka villigheten att delta.

5. 2. 2. Samtyckeskravet

Jag inhämtade samtycke från respektive undersökningsdeltagare genom samtyckesblanketter och informerade om att de har rätten att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de önskar att delta och påminde om att de alltid har möjligheten att avbryta sin medverkan.

5. 2. 3. Konfidentialitetskravet

Jag försäkrade undersökningsdeltagarna om att deltagandet är konfidentiellt och att de uppgifter som publiceras i studien kommer att vara anonyma och ges fiktiva namn och/eller nummer.

5. 2. 4. Nyttjandekravet

Jag försäkrade även undersökningsdeltagarna om att alla insamlade uppgifter under studien endast kommer att brukas i studien och att materialet kommer att förstöras därefter.

5. 3. Urval och genomförande

Intervjuer är tidskrävande och förutsätter mycket förberedelse inför genomförande och bearbetning, därför har forskare oftast endast utrymme till att intervjua ett begränsat antal individer enligt Bjørndal (2005). Jag hade därför både möjligheter och begränsningar i åtanke vid rekrytering av informanter. Jag använde mig av tidigare anknytningar till en grundskola för att se om det fanns intresse för att delta i min studie och det visade sig finnas.

Min kontakt på grundskolan hörde med sina kollegor och återkom med ett antal som var intresserade av att delta och som gav ut sina e-postadresser för att jag skulle kunna skicka ut information till dem om studien samt förmedla mitt kriteriebaserade urval. Ett kriteriebaserat urval handlar om att informanterna behöver uppfylla särskilda kriterier för att delta i studien (Christoffersen & Johannessen, 2015). Studiens kriteriebaserade urval handlade om att: arbeta i ett fritidshem för nuvarande samt vara utbildad grundskollärare med inriktning mot fritidshem.

Efter kontakten genom email återstod det två lärare som uppfyllde kriterierna för att delta och jag avtalade därför en tid med dem för ett besök på grundskolan för att introducera mig själv och informera dem ytterligare.

Under mötet med lärarna framgick det att de var fortsatt intresserade av att delta och vi bokade in intervjutillfällena samt observationstillfällena. Lärarna önskade att intervjuerna skulle utföras på deras grundskola eftersom det underlättade för dem och de uppgav även tider som passade deras schema för observationer eftersom lokalerna skulle vara elev och personal tomma.

Efter mötet skapade jag en intervjuguide och en observationsguide. Jag formulerade guiderna i relation till undersökningens syfte och frågeställning samt med stöd av litteratur. Christoffersen och Johannessen (2015) hävdar till exempel att färre antalet frågor och punkter är att föredra, särskilt om det ska finnas utrymme för spontana frågor att uppstå. Medan Bjørndal (2005) framför att den som ska genomföra en intervju eller observation behöver förbereda sig materiellt, fysiskt och intellektuellt. Det handlar om att förse sig med det material som är nödvändigt samt vara fysiskt och mentalt förberedd vid inledandet av en intervju eller observation. Förförståelse av den intervju- eller observationsmetod som ska beröras är ett exempel på en aktuell förberedelse (Bjørndal, 2005).

Intervjuerna ägde rum i ett arbetslagsrum som stod tomt vid tillfället. Jag fick möjlighet till att förbereda mig och sedan kom den första informanten till arbetslagsrummet vid avtalad tid. Intervjun kunde smidigt inledas genom intervjuguiden och samtalet spelades in men en del antecknades även av mig under tiden som intervjun fortskred. Informanten var engagerad och ville genuint bidra till studien. Intervjun tog ungefär 40 min att genomföra och eftersom det fanns marginaler mellan intervjuerna var där ett uppehåll på cirka 20 min till nästa intervjutillfälle.

Den andra intervjun inleddes också vid avtalad tid, informanten var väldigt rak och tydlig i sina svar och intervjusituationen utvecklades därför på ett annat sätt i jämförelse med den första. Intervjuguiden fick en annan betydelse vid den andra intervjun eftersom jag upplevde att jag

behövde den för att hänga med i svängarna, även om den andra intervjun också dokumenterades genom inspelning. Intervjun tog knappt 30 min att genomföra.

Den första intervjun gav bredare svar medan den andra gav tydligare svar och informanterna gavs mycket utrymme att påverka intervjusituationen, medan jag höll mig till förberedelse av intervjumaterialet samt genomförande. Intervjuguiden underlättade processen eftersom jag använde den som utgångspunkt, men den var senare även användbar som stöd vid digital dokumentation och sammanställning av intervjumaterialet i samverkan med inspelningarna.

Efter att intervjuerna genomförts transkriberade jag materialet med avsikten att bevara det som sades i de sammanhang som det sades, vilket blev utmanande eftersom inspelningarna emellanåt var oklara men efter att ha lyssnat på dem några gånger och sett över mina anteckningar blev sammanhangen klarare och enklare att sammanställa.

De två observationerna ägde rum vid två separata tillfällen eftersom det handlade om två fritidshemsmiljöer som vid observationerna skulle vara både personal och elev tomma.

Observationsguiden var en behövlig utgångspunkt vid båda observationerna eftersom jag återkommande behövde förhålla mig till att vara en åskådare av miljön och inte en deltagare och guiden hjälpte mig att förhålla mig till det.

Den första observationen tog cirka 20 min att genomföra och materialet dokumenterades direkt i ett dokument på datorn med hjälp av observationsguiden. Den andra observationen tog lite kortare tid, cirka 15 min. Eftersom en åskådare endast skannar av miljön och är öppen för vad den talar om, i det här fallen utifrån utgångspunkter i en observationsguide, utfördes observationerna relativt fort. Tidigare erfarenheter av pedagogiskt och specialpedagogiskt arbete underlättade även observationerna eftersom en förförståelse fanns, däremot var det utmanande att avstå från att lägga värderingar och spekulera. Värderingar uppstod, men då återgick jag till intervjuguiden för att skaka av mig dem och gick vidare med nästa punkt istället.

Dokumentationen var inte lika utmanande vid observationerna eftersom materialet transkriberades på plats i fritidshemsmiljöerna vid respektive observationstillfälle och därav noterades det som framkom redan vid första anblick.

Intervju- och observationsmaterialet har bearbetats i de kontexter som de framkommit i för att få en så nära bild som möjligt av vad materialet talar om. Undertiden jag bearbetade materialet kunde jag dra kopplingar mellan intervjumaterialet och observationsmaterialet, även mellan föregående material och frågeställningarna.

5. 4. Analysmetod

Eftersom studien använder en kvalitativ metod är det relevant att använda en analysmetod som är aktuell vid analys av kvalitativ data. Ett alternativ för analys av kvalitativ data är en tematisk analysmetod som handlar om att strukturera samt organisera materialet för att kunna lokalisera olika teman. En tematisk analys sammanför alltså allt material i studien genom att lokalisera återkommande aspekter som relaterar till studiens olika forskningsfrågor, aspekter som sedan tillsammans bildar ett eller flera teman (Bryman, 2002).

Stöd vid lokalisering av teman handlade om de sociokulturella begreppen artefakt, mediering, appropriering och proximal utvecklingszon som jag valt ut för att generera förståelse för informanternas utsagor och kunna se, höra och framförallt tolka materialet ur studiens teori, ett sociokulturellt perspektiv. De sociokulturella begreppen är alltså förutsättningen att förstå materialet och kunna lokalisera olika aspekter som på liknande eller olika vis relaterar till de olika frågeställningarna. Därigenom bildas teman med hjälp av den tematiska analysmetoden.

6. Resultat och analys

I detta kapitel kommer undersökningens resultat att presenteras, alltså pedagogers upplevelser av det specialpedagogiska arbetet i fritidshemmet framtaget genom intervju. Detta följs av en observation av fritidshemmets miljö. Sedan kommer resultatet att analyseras utifrån det sociokulturella perspektivet där begreppen artefakt, mediering, appropriering och utvecklingszon kommer att strukturera analysen.

6. 1. Intervjuresultat

6. 1. 1. Intervju med fritidspedagog A

Fritidspedagog A arbetar som fritidspedagog i ett fritidshem eftersom hen är utbildad grundlärare med inriktning mot fritidshem. Fritidspedagog A förklarar även att hen har en lång erfarenhet av pedagogiskt arbete eftersom hen arbetat som fritidspedagog i olika fritidshemsverksamheter de senaste 33 åren. Fritidspedagog A fortsätter sedan med att förklara vad ett pedagogiskt arbete innebär, ur eget perspektiv, där aktiviteter som ger stöd till lärande och undervisningen framlyfts. Hen menar att det kan handla om lekens betydelse, skapandet eller samarbetet och framhåller även att en stor del i fritidshemmets pedagogik numera handlar om att uppfostra eleverna snarare än den fostran som pedagogiken hänvisar till. Beträffande ett specialpedagogiskt arbete anser hen att det i fritidshemsverksamheten handlar om att förebygga samt ha en stödjande roll för eleven eller elevernas utbildning och progression. Eleverna kan behöva extra anpassningar och stöd under en kortare eller längre tid för att kunna utvecklas i den takt som är nödvändig. Fritidspedagog A menar däremot att de i fritidshemsverksamheten oftast inte arbetar specialpedagogiskt eftersom det inte finns tillräckligt med personal. De har en resurs i arbetslaget som är med under skoldagen och sedan även i fritidshemmet. Resursen är tillägnad till särskilda elever i behov av särskilt stöd.

Fritidspedagog A menar att det är en fördel med resurs även i fritidshemmet eftersom det oftast endast tillägnas en resurs under skoldagen, hen lyfter även att vid sjukdom ersätts endast tiden under skoldagen av vikarie medan det blir problematiskt i fritidshemmet. Inte minst för personalen men främst för den elev eller elever med särskilt stöd vars behov inte blir stimulerat i fritidshemmet.

Fritidspedagog A övergår sedan till att förklara vad ett specialpedagogiskt arbete kan innebära för gruppen och specificerar sådant som struktur, extra tydliga instruktioner, att eleverna förbereds i tid och gärna med bildstöd vid föregående exempel. Talandes om extra anpassningar hänvisar hen igen till sina förenämnda exempel men nämner även lugna miljöer som en möjlighet för de elever som av olika skäl behöver skärma av, även om det kan relateras till att bemöta elevernas olika och individuella behov menar hen att det kräver mer av personalförmågan.

Hen ger sedan ett annat exempel, som kan anses vara en extra anpassning. Det exemplet löd följande: ”Om en elev uttrycker genom beteende att hen är obekväm eller finner ett sammanhang utmanande, kanske handlar det om att hen behöver motiveras till att delta i en samling som exempel där det kan ta flera minuter medan resterande del av gruppen i samlingen behöver vänta och undervisningen försenas där vidare konsekvenser kan utvecklas. Exempelvis blir kanske de andra eleverna understimulerade under tiden”. Hen föreslår sedan att man vid ett annat liknande sammanhang bemöter det förebyggande och att en extra anpassning har införts, elevens behov blir bemött och kommande sammanhang underlättas därmed för den enskilda eleven. Det kanske handlar om att eleven har ett behov av en specifik plats i samlingen och om en dialog förs mellan eleven och pedagogen kan behovet framkomma. Enligt erfarenhet menar hen att elever uppskattar när de blir involverade och att man därigenom kan märka vart behovet finns, kanske handlar det om ett tillfälligt behov eller uppmärksamhet till exempel. Men det kan även handla om ett behov av en extra anpassning.

Exemplet framför hen för att förtydliga vad en extra anpassning kan innebära eftersom hen anser att det specialpedagogiska arbetet inte är organiserat i fritidshemsverksamheten. Utan menar att det improviseras och att personalen endast vet ungefär hur det ska göra, främst riktas det resonemanget till det särskilda stödet. Det finns elever i behov av särskilt stöd i verksamheten och hen anser det därför som extra viktigt att detta förtydligas för alla som arbetar i verksamheten och att det inte är tillräckligt att det anses som resursens uppgift.

Fritidspedagog A menar att arbetslaget generellt diskuterar och reflekterar över de pedagogiska samt de specialpedagogiska insatserna under arbetslagsmöten, eller vid gemensamma planeringar om tid finns. Hen menar att om det är något mer pressande, kan det bli att man uppdaterar en kollega när man stöter på varandra. Oftast sker det i korridoren.

Fritidspedagog A avrundar sedan med att berätta att de haft flera NPF kurser på skolan, det är ett enskilt fokus men hen nämner det för att återigen förtydliga att specialpedagogiken tenderar

att dras i en riktning snarare än att ses ur ett helhetsperspektiv. Åtminstone i fritidshemsverksamheten.

6. 1. 2. Intervju med fritidspedagog B

Fritidspedagog B benämner sin arbetsroll som fritidspedagog, hen är utbildad fritidspedagog och har arbetat i det fritidshem där hen även arbetar nu de senaste 18 åren. Hen anser att ett pedagogiskt arbete i grunden handlar om att utveckla och utbilda, med fokus gentemot lärande och elevbemötande. Det specialpedagogiska bemötandet anser hen vara mer riktat, men att det i grunden handlar om samma principer som det pedagogiska bemötandet. Praktiskt menar hen att ett specialpedagogiskt arbete kan handla om bildstöd eller gruppindelningar där det ligger tankar bakom, hen menar däremot att det i fritidshemmet handlar om medvetna pedagogiska insatser som även fungerar specialpedagogiskt. Hen menar även att strukturen är tydligare i skolan än på fritids och att det därför är väldigt viktigt med tydlighet i fritidshemmet, vilket resulterar i att man snarare är övertydlig. Tydlighet är väsentligt för alla, hen menar att alla behöver det även det också kan ha en specialpedagogisk betydelse. Hen framhåller sedan struktur genom rutin i fritidshemmet, relaterat till gruppdynamiken. Hen menar att gruppdynamiken säger mycket om hur väl verksamheten fungerar. Sedan återkommer hen till att tala om praktiska exempel som har en specialpedagogisk tanke för alla, och exemplifierar tavlan på fritids som innefattar planering för veckan och agerar som en förberedelse. Hen fortsätter sedan med att tala om extra anpassningar och framför bildstöd som exempel eftersom hen anser att alla egentligen mår bra av det men att behovet är olika stort i olika grupper. Hen framhåller även gruppstorlekar och utformning av lokaler som eventuella hinder, beträffande verksamheten i stort.

Generellt menar även hen att de pedagogiska insatserna som kan agera eller fungera specialpedagogiskt ofta är omedvetna, återgående till att det inte kategoriseras som pedagogiskt kontra specialpedagogiskt utan att det snarare ses på en skala av pedagogiska insatser som ska bemöta alla de enskilda behoven. Hen menar dock även att om det är något särskilt, talandes om de specialpedagogiska insatserna, involveras specialpedagoger i arbetet av den utvecklingen. Hen menar att de även kan ta rådgivning av en specialpedagog under ett arbetslagmöte för att bolla olika tankar men att de enskilt i arbetslaget även är bra på att diskutera och reflektera genom att dela med sig av sina erfarenheter. Hen belyser de tidigare erfarenheterna som väldigt viktiga, hen menar att de är en stor fördel och särskilt om man är flera utbildade fritidspedagoger i

verksamheten som har goda erfarenheter då man gemensamt i sitt pedagogiska utformande har desto fler.

6. 2. Observationsresultat

De fritidshemsmiljöer som observerades handlade om två avdelningar på samma grundskola där fritidspedagog A- och B arbetar på varsin avdelning. En observation av respektive fritidshemsmiljö har totalt utförts och det utan närvarande elever eller personal eftersom det handlade om att studera miljön enskilt.

Fritidshemsavdelningarna kommer att benämnas fritidshemsavdelning 1 och fritidshemsavdelning 2 efter de forskningsetiska principerna.

6. 2. 1. Observation av fritidshemsavdelning 1

Fritidspedagog A berättar var deras fritidshemsavdelning är belägen och jag ber om att inte få en introduktion av denna utan att jag endast ska bli hänvisad till det rum eller de rum som är av relevans, de rum som används under fritidstiden det vill säga. Fritidspedagog A lämnar sedan mig och den tomma avdelningen för att återgå till sin planering.

Fritidshemsavdelningen leder en in i ett stort öppet rum med ett kök till höger om ingången var det vid kökets slut finns en dörr in till ett litet grupprum. Grupprummet är inrett med ett litet bord, en soffa och en cd-spelare och upplevs ögonblickligen som ett avslappningsrum. Fritidshemsavdelningens upplevs vid första anblick som ett öppet och luftfyllt rum.

Fritidshemslokalen introducerar en medvetet strukturerad atmosfär genom olika sektioner som representerar olika aktiviteter. Framförallt uppmärksammade jag borden som finns i lokalen, det ena är till höger i anslutning med dörren in till grupprummet där det även finns ett väldigt stort fönster där man skådar skolgården. Bakom det bordet finns sedan en hylla med föremål som är organiserade efter aktivitet, det finns till exempel olika sällskapsspel på ett hyllplan och olika alternativ av pennor, tuschpennor, kriter och ritpapper på ett annat. Bakom denna hylla finns sedan ytterligare ett bord som är mer avskärmat, placeringen av bordet är i ett hörn avskärmat av väggarna samt med hjälp av hyllan. Det finns ett bord till som är mer centrerat i rummet och därmed även mer lätt tillgängligt åt alla håll. Rummet har även en stor soffa längs med den vägg som är mitt över köket och sidan om soffan finns det en låda med böcker som upplevs tillhöra den sektionen.

Allmänt ger rummet många färgintryck och kontraster och det kan vara både inbjudande men även upplevas som stökigt, beroende på individ. Avdelningens väggar fylls även av olika sektioner genom elevernas projekt, vid den vägg som är rakt mitt emot ingången finns det förvaringsskåp som pryds av ett tema av målningar som eleverna har arbetat med.

Fritidshemslokalen är anknuten till förskoleklassens klassrum som även används under fritidstiden och som är i samma storlek som fritidshemslokalen. Förskoleklassens klassrum har även ett eget grupprum som även det används under fritidstiden. Klassrummet observeras däremot inte, även fast det är en lokal som används under fritidstiden. Detta med skäl av att det inte är fritidspedagogerna som planerat utformningen i denna lokal, utan den har pedagogiskt planerats av de förskollärare som arbetar i denna förskoleklass under skoltiden.

Korridoren som leder in till avdelningen är ett mellanläge mellan kapprummen och klassrummen för förskoleklassen, årskurs 1 samt 2 men även till fritidshemslokalen.

I kapprummet finns det en stor tavla som tillhör fritidshemsavdelningen, en tavla som framför veckans planering. Under måndagen står det till exempel att eleverna har utedag och ska promenera till en lekplats som kallas djungeln, det står även att fritids kommer ta med sig mellanmål till lekplatsen.

6. 2. 2. Observation av fritidshemsavdelning 2

Fritidspedagog B visar som hastigast vart deras fritidshemsavdelning är belägen och benämner tavlan som fritidshemmets utgångspunkt, hen för sig väldigt kort eftersom hen ska vara rastvakt och lokalerna är därmed tomma för observation utefter mina önskemål.

Fritidshemsavdelning 2 har ett kök och ett grupprum. Avdelningen upplevs som öppen och huvudsakligen som välplanerad genom att miljön är sorterad i sektioner och framförallt strukturerad. Till höger om ingången finns det skåpsförvaring längst med väggen och framför skåpen står det två bord på längden. Vid väggen som sedan följer åt vänster finns det fönster som följs längs med hela väggen. Under fönsterna finns det en soffa med ett bord framför, soffan och bordet upplevs som en egen sektion genom en matta som är under möblerna som ger upplevelsen av en egen plats.

Köket finns sedan i det vänstra hörnet och det finns ett bord framför köket, det bordet upplevs tillhöra sektionen ”köket”. De bord som gick längst med skåpen upplevs som en annan sektion eftersom de är placerade tillsammans i anknytning till skåpen.

En sorterad och strukturerad fritidshemslokal framkommer genom det särskilda valet av möblering. Fritidshemsavdelningen är även strukturerad genom praktisk form, det finns små lappar på skåpen som talar om vad som finns vart som exempel. Det står ”pennor” på en liten lapp lite längre ner på en skåpsdörr och när man öppnar skåpet finner man pennorna på det hyllplan som är i höjd med lappen. Bredvid texten ”pennor” fanns det även en bild av en penna.

Fritidshemsavdelningen ligger även i anknytning till ett klassrum för en förskoleklass, årskurs 1 samt två. Det finns även tre kapprum och flera toaletter i anslutning. Vid kapprummen finns det även en tavla som tillhör fritidshemmet som innefattar en välstrukturerad veckoplanering med bildstöd för de olika händelser som kommer att ske under veckan. För att exemplifiera ett bildstöd finns det till exempel vid ”gula gruppen ska...” en kompletterande gul färgklick. Det ger ett starkare intryck av planeringen och den upplevs därmed även som enklare att följa, dels eftersom den är mer inbjudande genom de visuella intrycken.

6. 3. Analys av intervjuresultat genom gemensamma nämnare och olikheter i relation till specialpedagogiken

6. 3. 1. Pedagogisk och specialpedagogisk undervisning

Fritidspedagog B framhåller tidigare erfarenheter som väldigt viktiga i fritidshemsverksamheten beträffande all pedagogisk undervisning. Hen ser även pedagogisk undervisning och specialpedagogisk undervisning på en skala, snarare än två separata begrepp. Fritidspedagog A uppger begreppen pedagogik och specialpedagogik genom separat innebörd och kategoriserar till exempel en extra anpassning som specialpedagogisk medan fritidspedagog B uppger det som att ett behov blir bemött var det ingår i hens uppdrag att bemöta det behovet.

Det görs en åtskillnad mellan pedagogisk och specialpedagogisk undervisning i pedagogernas utsagor men de artefakter, alltså redskap och strategier, som synliggörs i undervisningen genom exempelvis extra anpassningar eller bildstöd kan inte kategoriseras som pedagogiskt eller specialpedagogiskt bemötande och det är ett återgående tema beträffande undervisningen. Alltså meningsskiljaktigheter mellan vad som anses vara ett pedagogiskt respektive specialpedagogiskt bemötande.

Olika upplevelser finns med andra ord beträffande den sociala praktiken och hur en arbetar i den pedagogiskt men även specialpedagogiskt, upplevelserna är individuella men även kollektiva genom verksamheter som skiftar beroende på olika omständigheter (Säljö, 2000).

6. 3. 2. Förebygga och förbereda

Fritidspedagog A hänvisar till att ”förebygga och förbereda” angående specialpedagogiska insatser och exemplifierar det genom extra anpassningar och hur det kan förbereda den enskilda eleven så att hans behov blir bemött i ett kommande sammanhang den extra anpassningen visat sig vara behövlig. Fritidspedagog B anger ”förebygga och förbereda” som pedagogiska insatser som kan bidra till att behovet för exempelvis bildstöd redan blir bemött. Bildstödet används då i den pedagogiska undervisningen och därav behövs inte den senare specialpedagogiska insatsen eftersom behovet redan har blivit tillfredsställt.

Fritidspedagog A och B främjar delaktighet genom olika bemötanden. Sociokulturellt handlar det om att fritidspedagog A bemöter utmaningar när det uppstår med hjälp av redskap som medieras efter individers behov i relation till den sociala praktik som behoven uppstår i (Säljö, 2000). Fritidspedagog B har delaktighet som utgångspunkt var specialpedagogiken redan är insydd i undervisningen, redskapen finns då redan tillhands i den sociala praktiken (Säljö, 2000).

6. 3. 3. Extra anpassningar, särskilt stöd och personalresurser

Fritidspedagog A upplever även en personalbrist som en faktor som påverkar de specialpedagogiska möjligheterna och därmed även behoven för det, som inte blir bemötta. Hen hänvisar däremot det särskilda stödet till en resurs, talades om en person som är särskild för den elev eller de eleverna i behov av särskilt stöd. Huruvida det finns utrymme för specialpedagogiska insatser genom extra anpassningar är oklart, hen talar en del om det men det framhålls som att det varierar beroende på detsamma, alltså personalresurserna.

Fritidspedagog B hänvisar inte till någon resurs angående det specialpedagogiska arbetet, gällande både extra anpassningar och särskilt stöd. Däremot lyfter hen behovet av vägledning av en specialpedagog angående specifika specialpedagogiska behov där insikt eller tips är önskvärda. Däremot nämner även fritidspedagog B att personalen i arbetslaget har väldigt många olika erfarenheter och att de därigenom har desto fler tillsammans där bilden av ett starkt samarbete anses vara betydelsefullt.

6. 3. 4. Otydlighet beträffande pedagogiska och specialpedagogiska insatser

Fritidspedagog A samt B resonerar liknande gällande att det finns en otydlighet beträffande vad som anses vara specialpedagogiska insatser just i fritidshemsverksamheten, B ser det återigen som en skala av pedagogik och specialpedagogik och menar därför att många pedagogiska insatser agerar specialpedagogiskt. Medan fritidspedagog A kategoriserar begreppen olika, hen ser de pedagogiska insatserna som självklarare än de specialpedagogiska. De specialpedagogiska framför fritidspedagog A snarare som ”utöver” och ”om tid finns” eftersom hen upprepande hänvisar till personalbrist som hinder för att tillämpa specialpedagogiska insatser. Eftersom människans agerande är sammanlänkat med sociala kontexter enligt (Säljö, 2000) kan fritidspedagog A resonemang relateras till fritidshemsverksamheten som social kontext, men även till den sociala kontext som uppstod vid intervjun. Fritidspedagog A sätt att resonera samt kommunicera om specialpedagogiken handlar om vad hen uppfattar som relevant för ämnet, huruvida det är möjligt att genomföra eller inte associerar hen däremot till fritidshemmets sociala kontext och kultur (Säljö, 2000).

Specialpedagogikens delaktighet i fritidshemmets sociala praktik ser olika ut beroende på vem som är specialpedagogikens förmedlare och då fritidspedagog B kommunicerar en upplevelse av specialpedagogiken i enhet med de sociala kontexter som uppstår i fritidshemmet har hen en uppfattning som också understryker fritidshemsverksamheten som förutsättning för att möjliggöra specialpedagogiken (Säljö, 2000).

6. 4. Utveckling av gemensamma nämnare och olikheter i relation till specialpedagogiken

6. 4. 1. Specialpedagogiken i förhållande till den sociala praktiken

Den sociala praktiken i fritidshemsverksamhet 1 innefattar artefakter som kan vara av specialpedagogisk innebörd, bildstöd är ett sådant exempel, men avgörandet huruvida bildstödet är en pedagogisk kontra specialpedagogisk redskap i denna miljö kan vi däremot inte avgöra.

Pedagogerna och eleverna som spenderar tiden tillsammans i fritidshemsverksamheten utgör gemensamt en social praktik som är särskild för verksamheten, var denna sociala praktik har en särskild kultur som grundas i värderingar, kunskaper och beteenden som har särskilda betydelser

specifikt associerade med denna sociala praktik (Säljö, 2000). Innefattas specialpedagogiken i fritidshemsverksamhet 1 sociala praktik är den en naturlig del och om inte är ämnet något utöver som kan införas genom olika sammanhang och kontexter, vilket kan konstateras eftersom det i pedagogernas utsagor framgår att de arbetar specialpedagogiskt (Säljö, 2000). Temat av meningsskiljaktigheter angående vad som anses vara pedagogiskt och specialpedagogiskt återkommer alltså även i miljön.

6. 4. 2. Artefakter och redskap för en görbar specialpedagogik

För att specialpedagogiken ska vara görbar i den sociala praktiken behövs artefakter, alltså fysiska redskap i miljön eller strategier som är kunskapsbetingande. Eftersom redskapen samt strategierna är straten för att mediera, testa sig fram i en social praktik, samt appropriera och tillägna och slutligen synliggöra det individuella befinnandet i den proximala utvecklingszonen kan vi utan artefakterna konstatera att resterande inte är möjligt (Säljö, 2000). Kan vi inte konstatera huruvida ett redskap i miljön, en artefakt, är av pedagogiskt eller specialpedagogisk art kan vi inte heller dra slutsatser. Temat av meningsskiljaktigheter om specialpedagogik återkommer eftersom pedagogernas utsagor av specialpedagogiska redskap består av både bekräftelse och motsägelse genom exemplet bildstöd som specialpedagogiskt redskap. Redskapet bildstöd återfinns även i respektive fritidshemsmiljö.

6. 4. 3. Organisationsfråga eller arbetsformsfråga?

Möjligen är det även så att det behöver ske en större utveckling och att det inte endast handlar om fritidspedagog A och B upplevelser utan även om grundskolans möjligheter och begränsningar gällande att arbeta specialpedagogiskt. Exempelvis om vi återblickar till att fritidspedagog A nämner personalbrist som hinder för det specialpedagogiska arbetet. Det framgår då att finnas en behövlig arbetsformsutveckling gällande det specialpedagogiska arbetet men det utesluter inte en organisationsutveckling. Fritidspedagog B uppger en annan upplevelse av det specialpedagogiska arbetet och eftersom fritidspedagog A- och B arbetar på detsamma grundskola men i olika verksamheter kan det handla om den särskilda fritidshemsverksamhetens arbetsform. Organisationens möjligheter kan fortfarande vara en faktor eftersom skolan har en egen social praktik, en egen kultur och associeras med de kunskaper och handlingar som uppkommer i denna praktik precis som fritidshemmet har en annan (Säljö, 2000).

Om det kan röra sig om en arbetsformsfråga eller organisationsfråga kan varken uteslutas eller konstateras, eftersom vi kan inte dra slutsatser utöver vad som framkommit genom de meningsskiljaktigheter som finns angående vad en specialpedagogisk arbetsform innebär enligt respektive utsagor samt fritidshemsverksamheter.

6. 4. 4. Pedagogiken och specialpedagogiken på en skala

Fritidspedagog B har en avslappnad inställning gentemot pedagogiken och specialpedagogiken och menar generellt att det bör ses på en skala. Hen menar att de flesta extra anpassningar som görs, är medvetet pedagogiskt planerade och anses inte vara extra anpassningar. Hen förklarar snarare insatserna som pedagogiska men menar att de insatserna även kan agera specialpedagogiskt. Hen anser att det är meningen att specialpedagogiken ska sammanvävas med pedagogiken. Hen exemplifierar det genom att nämna att eftersom det handlar om att bemöta alla elevers behov, var det kan handla om en elevgrupp på 60 elever, kan man dra slutsatsen att det är av väldigt stor sannolikhet att ett antal av de eleverna är i behov av bildstöd.

Hen menar att det även kan handla om andra former av stöd, men tar bildstöd som exempel eftersom de använder sig mycket av bildstöd i deras fritidshem. Hen menar att bildstöd ses som tydliggörande och att det därför används mycket i deras fritidshem, hen menar även att det kan anses vara en specialpedagogisk insats men att det enligt hen är minst lika mycket en pedagogisk sådan.

Medveten användning av artefakten bildstöd kan ses som ett medierande av en handling där bildstödet är en handling och medierandet representerar hur denna handling kommuniceras i den sociala praktiken (Säljö, 2000). Eftersom fritidspedagog B framhåller bildstöd som genomsyrande i deras verksamhet upplevs det även som att det finns en medvetenhet bakom detta, särskilt eftersom det är överensstämmande med den fritidshemsmiljö där hen arbetar.

Fritidspedagog B menar att om man ser uppdraget så att man ska bemöta flera olika individuella behov och förutsättningar i verksamheten kommer det behövas övertydlig pedagogik som kan likställas med specialpedagogik. Därför anger även hen att om utgångspunkten är elevernas behov så handlar det om den särskilda elevgruppen, den sociala praktik som uppstår i gruppen enligt Säljö (2000) och att det därför är denna som kommunicerar vart behoven finns. Med andra ord kan det ur ett sociokulturellt perspektiv beskrivas så att det är hur vi kommunicerar och handlar i den sociala praktiken som är avgörande för vad för innebörd denna

handling kan komma att få. Framförs specialpedagogiska handlingar som betydande i fritidshemmet, då utvecklas specialpedagogiska handlingar till att vara betydande och tvärtom om det inte ges något utrymme (Säljö, 2000).

6. 5. Analys av observationsresultat var gemensamma nämnare och olikheter diskuteras i relation till miljön ur en specialpedagogisk vy

6. 5. 1 Organisering, struktur och sektioner

Likheterna i fritidshemsavdelning 1 och 2 är att de är strukturerade och organiserade miljöer.

Skillnaderna uppmärksammas även genom likheterna eftersom avdelning 1 har olika sektioner i miljön som uppmuntrar till olika aktiviteter medan avdelning 2 har en genomsyrande struktur och organisering som inte inspirerar till aktivitet utan till självständig utforskande med hjälp av miljön. Med sektioner menas till exempel ett ritbord, där den avsedda aktiviteten för bordet är att rita där det är möbelen som utgör sektionen tillsammans med behållare med pennor ovanpå och syftet som symboliserar den sociala praktik sektionen bjuder in till (Säljö, 2000). Självständigt utforskande handlar istället om att miljön inte begränsas till särskilda utföranden utan att möjligheterna för de sociala kontexterna associeras till de individer som deltar och hur de formar denna därefter (Säljö, 2000). Temat av meningsskiljaktigheter om specialpedagogik uppstår även mellan fritidshemsmiljöerna och deras olika strukturer i miljön.

6. 5. 2. Miljöns tydlighet i relation till visuellt stöd

Miljöns olika sektionerna i fritidshemsmiljö 2 var otydliga och det kan bidra till att den sociala praktiken blir otydlig enligt Säljö (2000) var ett deltagarperspektiv kan anses vara nödvändigt. Ett deltagarperspektiv syftar till de individer som regelbundet deltar i exempelvis en miljö och som därför vet vart saker finns och hur rutinerna ser ut (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Struktur fanns genom små lappar vid förvaringsskåpen där det framgick vart en särskild sak fanns genom text, var en symbol av denna sak fanns efter texten. Till exempel ”papper” med en bild på ett pappersark efter texten. Strukturen finns tydligt därigenom men behöver sökas efter.

Tydligheten beträffande fritidshemstavlan som innehåller information för veckan skiljer sig även mellan fritidshemsavdelning 1- och 2 var tavlan i avdelning 1 är tydlig men saknar visuella intryck det vill säga bildstöd medan tavlan i avdelning 2 använder sig av det.

Bildstöd är en vanligt förekommande extra anpassning och sammankopplas med tydliggörande pedagogik vars mening är att tillämpa stöd. Tydliggörande pedagogik handlar om olika tillvägagångssätt gentemot att tydliggöra händelser eller handlingar var de därigenom blir begripliga och hanterbara. Visuellt stöd, exempelvis bildstöd, är en sådan metod (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017).

Bildstöd är en återkommande artefakt i pedagogernas utsagor och i respektive fritidshemsmiljö, denna artefakt konstateras även medieras i miljöerna genom pedagogernas utsagor och förtydligas genom inkluderingen i miljön. Bildstödet som artefakt framkommer på olika nivåer genom pedagogernas utsagor och medieras olika, alltså ges olika mycket utrymme.

Temat av meningsskiljaktigheter om specialpedagogik återkommer på så vis genom pedagogernas olika utsagor och även genom fritidshemsmiljöernas olikheter, men ett nytt enhetligt tema bildas även eftersom det kan konstateras att en artefakt som kan tolkas som specialpedagogisk (bildstöd) används i båda fritidshemsmiljöerna. Bildstödet medieras även i fritidshemsmiljöerna även om vi inte kan specificera hur förutom genom de perspektiv pedagogerna framför. För att citera fritidspedagog B; ”Bildstöd är något alla mår bra av”, vilket förespråkar att bildstöd är av betydelse för alla.

Fritidshemsavdelning 2 där fritidspedagog B arbetar genomsyras av bildstöd i verksamheten och det finns alltså kopplingar mellan pedagogens upplevelse av bildstöd med den fritidshemsmiljö där hen arbetar och därför finns det även förutsättningar för ett sådant tema. Ett tema om pedagogers upplevelser i anknytning till den fritidshemsmiljö där de arbetar.

6. 5. 3. Miljöns struktur som medveten metod

Generellt skiljer sig strukturen mellan fritidshemsavdelning 1- och 2 genom metod. Fritidshemsmiljö 1 har en struktur vid första anblick i form av sektioner eller möjligen kategorier som omedelbart talar om något för den som deltar i miljön. Fritidshemsmiljö 2 har en genomsyrande struktur där det handlar om att söka sig till informationen eftersom miljön är stöttande. Exempelvis finns det stöd i miljön som talar om vart saker finns.

Likheter återfinns även till exempel genom att de båda avdelningarna har placerat borden för olika utförande och övande av olika sociala praktiker (Säljö, 2000). Fritidshemsavdelning 1 har en tydlighet i sin planering där innebörden av respektive sektion framgår. Exempelvis genom bordet som är placerat i ett hörn som även är avskärmat med en hylla, som skapar en sorts atmosfär som man kan söka sig till vid behov av att skärma av för att möjligen rita ostört. Det framgår att miljön är menad att vara tydligt, särskilt för elevernas fördel. Medan fritidshemsavdelning 2 har en metod som skiljer sig eftersom det inte är lika tydlig för eleverna eftersom det inte inspireras till en särskild social praktik. Därför upplevs det finnas ett förväntat ansvarstagande hos eleverna att söka sig till en egen social praktik, enskilt eller i grupp (Säljö, 2000). Miljöns skillnader drar starka kopplingar till temat av meningsskiljaktigheter om specialpedagogik eftersom det på flera olika vis finns aspekter som visar på motsägelser, både mellan pedagogerna och respektive fritidshemsmiljö. Struktur kan vara nödvändigt för flera elever och kan anges vara bra för elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd. Struktur kan alltså vara en specialpedagogisk tillämpning men också en pedagogisk tillämpning och eftersom pedagogerna inte specificerat om struktur till exempel är en pedagogiskt planerad del i någon av verksamheterna eller inte kan vi inte heller avgöra huruvida det är det eller inte.

6. 5. 4. Pedagogisk tydlighet kommunicerat av miljöupplägget

Miljöupplägget i fritidshemsmiljö 2 kommunicerar ett större ansvarstagande hos eleverna. Enligt (Säljö, 2000) utvecklas människan av att självständigt söka sig till olika sociala praktiker. Föremålen i miljön är lättillgängliga eftersom det framkommer tydligt genom instruktioner på skåpen med hjälp av bildstödet.

Fritidspedagog B har även delat med sig av, i sin utsaga, att de oftast arbetar med pedagogisk tydlighet och skiljer inte denna från specialpedagogiken utan sammanför deras betydelser ur ett praktiskt perspektiv. Eftersom fritidshemsmiljö 2 förmedlar den tydlighet som fritidspedagog B framför kan det tolkas som att de arbetar både pedagogiskt och specialpedagogiskt i fritidshemsmiljö 2. Artefakten bildstöd bidrar även till den upplevelsen och temat pedagogers upplevelser i anknytning till den fritidshemsmiljö där de arbetar återkommer då det är pedagogens upplevelse i kombination med miljön som tillsammans delger ett perspektiv.

7. Diskussion

Diskussionskapitlet inleds genom en kritisk metoddiskussion och sammanfattar sedan undersökningens resultat och analys i relation till syfte och frågeställning i samspel med tidigare forskning.

7. 1. Kritisk metoddiskussion

Eftersom studien är väldigt liten går det inte att dra omfattande eller generella slutsatser utan det som kan framföras är att fritidspedagoger har olika upplevelser om specialpedagogikens betydelse i fritidshemmet. En behöver däremot inte enbart vara kritisk till det material som framkommit i studien utan även till de metoder som använts för att få fram detta material.

Eftersom studien samlade in material genom intervjuer och observationer, där en semistrukturerad intervju och en icke-deltagande observation valdes, hade resultatet kunnat se väldigt annorlunda ut om andra intervju- samt observationsmetoder valts. Men det handlar inte endast om hur materialet valts att samlas in utan även om den processen som vidtagits. Med andra ord är de semistrukturerade intervjuerna samt de icke-deltagande observationerna relevanta eftersom de är avgörande för vad för material som framkommit, särskilt i relation till hur forskaren förhållit sig till dessa vid genomförande (Bjørndal, 2005).

När vi observerar använder vi oss av alla våra fem sinnen och tar därför in en ofantlig mängd information på en och samma gång. Bjørndal (2005) beskriver därav observationer som problematiska då genomförandet av dessa vid exempelvis en intervju kräver full förståelse för processen ifall denna ska vara möjlig att bearbeta. Erfarenhet är en underlättar processen både vid observationer och intervjuer men för att generera erfarenhet behöver en pröva sig fram praktiskt (Bjørndal, 2005).

Jag som studentforskare saknar erfarenhet om observationer och intervjuer men även om empirisk insamling i forskningssyfte överlag och därav hade studien troligen sett väldigt annorlunda ut om den genomförts i sällskap av eller enbart av en mer erfaren forskare.

Metodprocessen handlar däremot inte bara om praktiskt genomförande utan även om att välja den metod som en avgör är bäst för studien baserat på vad denna ska undersöka, till exempel vilken frågeställning som fungerar bäst i en intervjuguide för att en ska få de svar en söker.

Hur noggrann forskaren är under metodprocess avgör inte bara studiens resultat utan även dess tillförlitlighet, som inom forskning kallas för reliabilitet. För att pröva datas reliabilitet kan flera forskare studera samma fenomen till och om kommer de fram till samma resultat innebär det att reliabiliteten är hög. En sådan metod kallas för interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen,

Då urvalet var väldigt litet i studien kan vi inte säga mycket mer om resultatet än att pedagogers perspektiv på specialpedagogik i fritidshemmet framkommer och att detta perspektiv återspeglas i fritidshemsmiljön. Studien hade behövt vara mycket större för att kunna säga mer, vilket jag som ensam forskare under denna undersökning inte upplevde möjligt då det hade krävt mycket mer tidsutrymme.

7. 2. Hur arbetar pedagoger i fritidshemsverksamheten med specialpedagogik

Säljö (2000) menar att människan är beroende av sociala praktiker där beteende eller handlingar uppstår och att när människan testar sig fram genom olika handlingar i denna särskilda sociala praktik utvecklas kunskaper. I undersökningen representeras beteendet eller handlingen av ett specialpedagogiskt arbete och den sociala praktiken av fritidshemmets miljö. Vi kan inte tala om det sociala beteendet, alltså upplevelserna hos pedagogerna, utan att tala om den sociala praktik där upplevelserna uppkommer (Säljö, 2000). Resultatet inringar utmaningar med det specialpedagogiska arbetet i en fritidshemsmiljö medan den andra fritidshemsmiljön har en motsatt upplevelse. Resultatet relaterar till studiens syfte eftersom utmaningar finns med det specialpedagogiska arbetet, vilket har framgått genom temat meningsskiljaktigheter om specialpedagogik som haft stort utrymme i studien. Samtidigt har resultatet även påvisat att pedagogernas upplevelser varierar beroende på miljön och de förutsättningar som denna förmedlar och studiens andra temat, pedagogers upplevelser i anknytning med den miljö där de arbetar, har synliggjort detta väldigt tydligt.

Vikten i detta resultat handlar om att det kan beskrivas så att det behövs en pedagogisk helhet för att specialpedagogiken ska vara möjlig, alltså en helhet som sammanför pedagogernas undervisning med den pedagogiska miljön (Säljö, 2000).

Där finns även likheter till det Lager (2018) framhåller om fritidshemmets pedagogiska uppdrag. Lager menar att uppdraget är utmanande i sin helhet eftersom det ska kombinera

omsorg och fostran med lärande och att det i praktiken kan hindra specialpedagogiska samtal och resonemang och därmed även dess förutsättningar i fritidshemmet.

Resultatet kan även relateras till ett relationellt perspektiv som Rosenqvist (2007) framför eftersom även det handlar om att specialpedagogiken förändrar den pedagogiska helhet formad av undervisning och miljö som inte är tillräcklig för alla elevers lärande och utveckling.

7. 3. Vilka möjligheter respektive hinder möter pedagoger i fritidshemsverksamheten i arbetet med specialpedagogiken

Säljö (2000) menar att de redskap eller artefakter en individ använder sig av är betingade av den sociala praktik där de uppstår. Sociokulturellt handlar det om att en pedagogs upplevelse av det specialpedagogiska arbetet dels är betingat av de redskap hen använder i de sociala praktiker som uppkommer i det fritidshem där hen arbetar. Redskapen förmedlar alltså hur en pedagog väljer att arbeta specialpedagogiskt enligt Säljö (2000) och hur det leder till möjligheter eller utmaningar i relation till undersökningens resultat. Resonemanget finner likheter till det Nilholm (2005) anger om pedagogiken och specialpedagogiken, att de utvecklar varandra genom utmaningar i undervisningen och att det handlar om att de i samverkan ska finna metoder för att hantera dessa för att utveckla förståelse.

Säljö (2000) menar även att om orsaker till utmaningar respektive möjligheter synliggörs kan användningen av olika artefakter även framkomma i den sociala praktiken och att det i längden bidrar till utvecklandet av kunskaper om specialpedagogikens relevans beroende på den sociala praktiken (Säljö, 2000).

Vikten av resultatet i relation till frågeställningen är att det exemplifierar olika lösningar eller tillvägagångssätt gällande det specialpedagogiska arbetet i fritidshemmet eftersom fritidspedagogernas upplevelser är motsatser till varandra. Upplevelserna bekräftar även resultatet beträffande föregående frågeställning eftersom det vidareutvecklar inblicken i det specialpedagogiska arbetet genom de exempel pedagogerna uppger. Samtidigt bibehålls den teoretiska synpunkten som förklarar undervisningen och miljön i enhet för att lärande ska utvecklas och det kan därför uttryckas så att den andra frågeställningen utvecklar den första (Säljö, 2000).

7. 4. Hur är det specialpedagogiska arbetet organiserat

Resultatet som framgått angående specialpedagogikens organisation representeras av resultatets kombination av säkerhet och osäkerhet.

Säljö (2000) menar att när redskapen eller verktygen finns och har approprierats av en individ har hen tillägnat de kunskaper hen behöver för att använda sig av dem, alltså mediera dem i en social praktik. Appropriering utvecklas i samspel med andra enligt Säljö (2000) och pedagoger kan därför lära av varandra och dela med sig av olika redskap och kunskaper de tidigare tillägnat. Säljö (2000) syftar alltså till att en pedagog vid avsaknad av redskap kan ta del av de redskap en annan pedagog har goda kunskaper kring. Relateras det resultatet till det Andersson (2017) framför om inkludering kan det centrera lärarna som förutsättning för att alla elever ska vara delaktiga i undervisningen. Lärare ska föregå och leda med gott exempel och inkludering behöver därför tillämpas mellan lärare likväl som det behöver kommuniceras till eleverna i undervisningen (Andersson, 2017). Manuel Amor (et. al 2018) anger även lärare som mittpunkt i de tillämpningar som tillhandahålls i undervisningen för att möjliggöra inkludering.

Resultatets betydelse handlar om en utveckling av föregående frågeställningars resultat i belysandet av hur pedagogerna kan ta del av varandras utveckling som stöd för att bemöta det specialpedagogiska arbetet. Resultatet skiljer sig från föregående frågeställningar eftersom det tillhandahåller en särskild metod, och inte endast varierande exempel som den andra frågeställningen. För att förtydliga bör den första frågeställningens resultat därmed ses som en grund till den andra- och tredje frågeställningens resultat.

7. 5. Hur reflekterar pedagoger över det specialpedagogiska arbetet

Samspel med andra i en social praktik är en förutsättning för att dela kunskaper och kompetenser var de som deltar i denna sociala praktik även genererar nya och utvecklas individuellt såväl som i grupp (Säljö, 2000). Den sista frågeställningens resultat avrundar föregående frågeställningars resultat, eftersom resultatet återigen är detsamma beträffande reflektion av det specialpedagogiska arbetet. Osäkerhet angående det specialpedagogiska arbetet gör det svårt att reflektera över medan säkerhet underlättar. Det relationella perspektivet kan ses följa resultatet

eftersom det specialpedagogiska arbetet ses vara i utmaningar och fokus riktas till förändring av lärandemiljön och undervisningen för att utveckla möjligheter (Rosenqvist, 2007).

Resultatet den sista frågeställningen framhåller är med andra ord var vi knyter ihop säcken, var vi återgår till tidigare frågeställningar och kan se en röd tråd i resultatet. Specialpedagogiska utmaningar konstateras i fritidshemmet, men också möjligheter och tillsammans kan motsatserna komplettera varandra och på så vis kan ämnet specialpedagogik utvecklas inom fritidshemmet.

7. 6. Fortsatt forskning

Denna studie har undersökt specialpedagogik i fritidshemmet i väldigt liten utsträckning eftersom underlaget endast handlade om två pedagogers perspektiv på detta samt studerandet av de två fritidshemsmiljöer där de två pedagogerna arbetar. Med andra ord kan studien utökas genom antalet deltagare för att få fler perspektiv på specialpedagogik i fritidshemmet. Fler miljöer hade också kunnat involveras och inte enbart fritidshemsmiljöer utan även andra skolmiljöer som är relevanta för fritidshemsverksamheten. Exempelvis är skolgården en miljö som kan används för fritidshemsundervisning, läroplanen för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (2019) framför utomhusvistelse under kapitel fyra för fritidshem.

Studien kan även utvecklas genom elevperspektiv, hur elever ser och tänker kring fritidshemsverksamheten och dess undervisning. Pedagoger kan även intervjuas då för att separera pedagogik och specialpedagogik i denna undervisning och studerandet av fritidshemsmiljöer kan även vara aktuellt här för att ge en bredare bild.

En bok som kan bidra med insikt vid fortsatt forskning om specialpedagogik i fritidshemmet är *Specialpedagogik för fritids* som kom nyligen under 2020 efter att denna studie var genomförd.

Specialpedagogik för fritids är skriven av Annelie Karlsson som är utbildad specialpedagog och boken är en grundbok för fritidshemmet som riktar in sig på särskilda behov, tydliggörande pedagogik samt lågaffektivt bemötande (Karlsson, 2020).

8. Referenslista

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Andersson, Helena (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2017

Tillgänglig på Internet: <https://muep.mau.se/handle/2043/23423>

Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007

Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/3417>

Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Bruce, Barbro (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjörn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, Ingemar (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området [Elektronisk resurs] : en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet:

<http://hundochkatter.se/Forskninginomdetspec.ped.omr.enkunskovers.pdf>

Fekjær, Silje Bringsrud (2016). *Att tolka och förstå statistik*. Malmö: Gleerups.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Jacobsson, Rosie (2017) Hela barnet, hela skolan, sid. 93-112 i Pihlgren, Ann S. (red.)
Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan. Andra upplagan Lund:
Studentlitteratur

Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Karlsson, Annelie (2020). *Specialpedagogik för fritids: en grundbok*. Upplaga 1 Lund:
Studentlitteratur

Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. (2003). Stockholm: Skolverket

Kotte, Elaine (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2017.
Tillgänglig på Internet: <https://muep.mau.se/handle/2043/23228>

Kvalitetsarbete i praktiken [Elektronisk resurs]. (2015). Stockholm: Skolverket. Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3381>

Lager, Karin (2018) "Att undervisa i fritidshem", *Educare - vetenskapliga skrifter*, (2), pp. 51 -
68. doi: <https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/381/356>

Lundqvist, Johanna (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years*
[Elektronisk resurs] *special educational needs, support provisions and inclusive education*. Diss.
(sammanfattning) Stockholm: Stockholms universitet, 2016
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-126011>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Sjätte
upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket

Tillgänglig på Internet:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Manuel Amor, Antonio, Mayumi Hagiwara, Karrie A. Shogren, James R. Thompson, Miguel Ángel Verdugo, Kathryn M. Burke & Virginia Aguayo (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*.

Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2): 124-138

Tillgänglig på Internet: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A32672&dswid=-7565>

Pihlgren, Ann S. (2017) Inledning och presentation, sid. 17-27 i Pihlgren, Ann S. (red.). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Rosenqvist, Jerry (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla [Elektronisk resurs]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12:2, 109-118

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-468>

Siljehag, Eva (2007). *Igenkännande och motkraft: förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken : en deltagarorienterad studie*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2007

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7185>

Sjölund, Anna, Jahn, Cajsa, Lindgren, Ann & Reuterswärd, Malin (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram 2014*.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-arbete-med-extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för fritidshem 2014*.

Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshemfran>:

Sverige (2019). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Hämtad från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle [Elektronisk resurs]. (2018). Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad från: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

9. Bilagor

9. 1. Samtyckesblankett

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE INSTITUTION

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på grundnivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Datum:.....

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej, mitt namn är Felicia Åhström och jag är lärarstudent på Malmö Universitet. Min sista termin har nyligen startat och till sommaren tar jag därför examen. På uppdrag av Malmö universitet ska jag genomföra en studie till mitt examensarbete.

Studien handlar om att studera om personalen i fritidshemsverksamheten arbetar med specialpedagogik och i sådant fall hur. Studien specificeras i personalens perspektiv på specialpedagogik utifrån fritidshemmet och det som kommer studeras är därför vad de anser, genom intervjuer. Observationer kommer även att göras i det fritidshem där den intervjuade personalen arbetar, det för att få en helhetsbild.

Studien är anonym och det insamlade materialet likaså.

Dokumentationen av materialet kommer ske genom intervjuer där kompletterande anteckningar förs till en huvudsaklig ljudinspelning. Det är enbart den som samlar in materialet som kommer att ha tillgång till det, det vill säga Felicia Åhström.

Allt insamlat material lagras däremot på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samt att samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer utgör en utgångspunkt för studien och är följande;

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Studentens underskrift och namnförtydligande:

.....

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail): 0734XXXX och feliciannahstrom@gmail.com

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Thom Axelsson

Kursansvarig på Malmö universitet: Carolina Martinez

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig: Malmö universitet

Dataskyddsombud: dataskyddsombud@mau.se

Typ av personuppgifter: Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen: För att möjliggöra undervisnings- och examinations-situationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

Rättslig grund för behandling: Ditt samtycke.

Mottagare: Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid: Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter: Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inte klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att:

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är
examinerad.

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

9. 2. Observationsguide

Utgångspunkter vid genomförande:

- Hur ser miljön ut? – Rum, yta, utrymme, möbler, resurser som t.ex. leksaker och spel.
- Hur är miljön organiserad? – Objekten i miljön (t.ex. möblerna) hur är de placerade? Rum i rum?
- Framgår pedagogiska eller specialpedagogiska faktorer genom den fysiska miljön? (Visuellt stöd framgår t.ex. i den fysiska miljön om det används)
- Ett exempel som sammanväver föregående begrepp; ”Lego-rummet” är ett litet grupprum med utrymme för lego. Det finns en visuell skylt på dörren som presenterar rummet, den visuella skylten innehåller text samt bild för att introducera rummet. Begrepp som framgår är; rum, särskild yta med särskilt pedagogiskt eller specialpedagogiskt syfte = leka med lego (i mindre grupp med tanke på utrymmet), möbler eller objekt är placerade i det särskilda rummet grundat av det särskilda rummets syfte (lego), pedagogiska/specialpedagogiska skäl framgår även om de inte kan specificeras mer än vad miljön konstaterat och det visuella stödet är ett tydligt exempel på det.

9. 3. Intervjuguide

Vad för roll har du i det fritidshem där du arbetar?

Utbildningsform och eventuell påbyggnadsutbildning?

Hur länge har du arbetet inom fritidshemmet eller annan skolverksamhet?

Vad anser du att ett pedagogiskt arbete innebär?

Vad anser du att ett specialpedagogiskt arbete innebär?

Arbetar ni med specialpedagogik i fritidshemsverksamheten och om isåfall hur?

Hur kan ett specialpedagogiskt arbete se ut eller innebära beträffande alla elever i fritidshemmet?

Hur kan de extra anpassningarna se ut och vad innebär de i fritidshemmet?

Hur kan det särskilda stödet se ut och vad innebär det i fritidshemmet?

Vilka möjligheter respektive hinder möter ni i arbetet med specialpedagogik i fritidshemmet?

Hur är det specialpedagogiska arbetet organiserat i fritidshemmet?

Hur reflekterar ni i arbetslaget över det specialpedagogiska arbetet?
