

doi:

”Vi gör så gott vi kan”: Fritidspedagogers konflikt mellan omsorgsansvar och utbildningsansvar

Gunnar Augustsson

<https://orcid.org/0000-0003-2347-2644>

gunnaraugust@gmail.com

Assar Hörnell

lbskett@gmail.com

This study aims to explore how teachers in school-age educare describe their conditions for and work with offering learning and development support to pupils. The study is based on a web survey with both fixed and open response options. The following research questions are posed: How do teachers in school-age educare describe their conditions for working with supporting pupils? How do teachers in school-age educare describe their assignment to support pupils? And, finally, in what way can school-age educare's social pedagogical tradition be a resource when supporting pupils? The results indicate the existence of both staff and resource shortages in school-age educare centres. Despite this, the staff describes their work to include all pupils as a reorganisation of the physical and the social learning environment in the centres. The respondents report several reasons for this: flawed premises, large groups of students, untrained staff and insufficient cooperation between different staff groups. However, the respondents' answers also mention special educational elements, even if social adaptations are predominant and the after-school leisure centre's supplementary assignment to the school is primarily characterised by relational and social support for students. Finally, the answers also indicate the need for more competence and knowledge in offering optimal support to students from a compensatory perspective. These answers reveal an ongoing conflict between the leisure centre's traditional care responsibility and its newly gained educational responsibility for the leisure-centre staff.

Keywords: Arbetsvillkor; extra anpassning; fritidspedagog; socialpedagogik; specialpedagogik

1. Inledning och litteraturgenomgång

I detta avsnitt redogörs först för studiens motiv och kunskapsbidrag. Därefter redovisas forskning om fritidshemmets socialpedagogiska tradition om att verka för en känsla av gemenskap och ett 'vi' bland barn och elever. Detta följs av forskning som visar tendenser till att fritidshemmets arbete med att utveckla en gemenskap och ett 'vi' bland barn och elever står under upplösning. Avslutningsvis redovisas ett avsnitt om forskning som beskriver fritidshemmet som en konfliktladdad arena.

1.1 Studiens motiv och kunskapsbidrag

Svenska fritidshem har en lång tradition av omsorg och arbete med sociala relationer (Hansen, 1999; Hippinen, 2002; Närvänen & Elvstrand 2014; Hjalmarsson, 2018; Rohlin, 2012). Samhällets förväntningar på barn och elevers kunskapsutveckling och behov av individualiserat stöd har sedan slutet av 1990-talet ökat. Det har gjort att både skolans och fritidshemmets uppdrag har förändrats, särskilt under de tio senaste åren. Innebörden är att fritidshemmet numera förväntas att ansvara för såväl barns och elevers omsorg som för deras utbildning.

Karlsudd (2020) understryker att begreppet undervisning är numera ett nyckelbegrepp vid sidan om begreppen lärande och lärprocesser. Detta ökar risken för att barn på fritidshem "jämförs och bedöms utifrån normer som är relaterade till skola, förväntningar på kunskaper och beteenden som krävs i grundskolan" (s. 2). Föreliggande studie visar på vikten av att framtida mer omfattande empiriska studier tar hänsyn till innebörden av att peka ut och bedöma elever å den ena sidan som individer och å den andra sidan som medlemmar i en större eller mindre grupp på fritidshemmet.

Motivet till studien är att empirisk forskning om fritidspedagogers perspektiv på stöd till elever i fritidshem är begränsad och därför viktig att utveckla. Skälet till det kunskapsbehovet ligger i nödvändigheten att synliggöra förhållandet mellan fritidspedagogers upplevda arbetsvillkor och de åligganden som enligt olika styrdokument gäller för fritidshemsverksamheten. En värdefull utgångspunkt är att studera fritidspedagogers upplevda strukturella villkor för att erbjuda stöd till elever, och hur pedagogerna uppfattar att de arbetar med stöd. Det är också viktigt att undersöka uppfattningar om fritidshemmets socialpedagogiska tradition kan vara en resurs i arbetet med att

stötta elever. Dessutom identifierar Karlsudd (2020) ett kunskapsbehov för att lokalisera ett specialpedagogiskt perspektiv i fritidsläraryrket.

Fritidshemmets status har förändrats från att huvudsakligen förknippas med omsorg till att numera ha betydelse för hur elever lyckas med sin skolutbildning. Idag utgör fritidshemmet en del av skolväsendet men utan att vara en egen skolform. Verksamheten är pedagogisk och läroplansstyrd med ett eget avsnitt i Skollag och läroplanerna för grundskola, sameskola och specialskola, för elever från 6 års ålder till och med vårterminen de fyller 13 år (SOU 2020:34).

I det senaste betänkandet om fritidshem (SOU 2020:34) presenteras vissa betänkligheter inför att fritidshemmet inte kan erbjuda en likvärdig utbildning till barn med långtidsarbetslösa föräldrar och barn i segregerade miljöer. Det betyder att fritidshemmets kompenserade uppdrag i förhållande till vissa skolformer inte når barn med olika bakgrunder på ett likvärdigt sätt. Därför är det värdefullt att ta del av hur fritidspedagoger uppfattar sina arbetsvillkor, sitt arbete med att stödja elevers utveckling och lärande samt fritidshemmets socialpedagogiska tradition.

1.2 Fritidshemmets socialpedagogiska tradition: Utvecklingen av ett "vi"

En viktig utgångspunkt för att förstå fritidshemmets verksamhet är att förstå vad som är utmärkande för den. Hansen Orwehag (2013) menar att det finns en särskild didaktik i fritidshemmet som innebär att lära i en kontext, att fånga tillfällen i flykten och att arbeta långsiktigt ur ett elevperspektiv. Didaktiken präglas även av fokus på omsorg och trygghet för eleverna (Hjalmarsson, Löfdahl Hultman och Warin (2017).

En viktig grund för denna socialpedagogik är dess syfte att motverka individualistiska synsätt inom utbildning (Hämäläinen, 2003). Författaren menar att socialpedagogik kan uppfattas fläta samman sociala utgångspunkter med pedagogiska dito. Det innebär att socialpedagogik främjar elevers "sociala funktion, inkludering, delaktighet, social identitet och sociala kompetens som samhällsmedlemmar" (s. 76). Detta betyder att fritidspedagoger skapar förutsättningar för delaktighet och inkludering som utvecklar elevers lärande, sociala utveckling och förändringspotential och på så vis stärker elevens självständighet. Det socialpedagogiska perspektivet är därmed en viktig utgångspunkt för fritidshemmets verksamhet.

Ett återkommande tema i tidigare forskning är att fritidspedagoger arbetar för att skapa vi-känsla och gemenskap, samt miljöer och aktiviteter som bidrar till goda relationer (Haglund, 2004; Dahl, 2014). Dahl (2014) beskriver också att det finns både en socialiserande aspekt om ”att stödja goda och produktiva relationer” (s. 78) och en fostranaspekt om att ”korrigera och träna barn” som har svårigheter med sociala relationer. Det betyder att fritidspedagoger arbetar med särskilt stöd genom att leda elever mot vissa gemenskaper och bort ifrån vissa beteenden.

Dahl och Karlsudd (2015) visar att fritidspedagoger beskriver sig själva som både välplanerade och flexibla. Pedagogerna myntar begreppet ”improvisationspedagogik” (s. 28) för att hantera olika situationer som de arbetar med varje dag. Pedagogerna kan arbeta flexibelt genom att både erbjuda läxläsning och att utnyttja arbetslagets fördelar genom att byta med varandra i olika situationer.

Karlsudd (2012) menar att fritidspedagoger ofta antar rollen som förkämpe för sårbara elever, framför allt när det gäller elever med svårigheter för sociala relationer. Dahl och Karlsudd (2015) beskriver att det är en stor tillfredsställelse för fritidspedagoger att efter hårt arbete, se en elev fungera i grupp, dvs. att ingå i ett ”vi”.

1.3 Fritidshemmets pedagogik – ett ”vi” under upplösning

Fritidshemmet har över tid alltmer blivit en del av en utbildningspedagogisk arena. Den 1 januari 1998 blev fritidshemmet en formell del av skolans organisation (Rohlin 2012). Under 1999 tydliggjordes fritidshemmets uppdrag att komplettera skolan och att stödja elever med särskilda behov (Skolverket, 1999). Sedan 2014 omfattas fritidshemmet av extra anpassningar, åtgärdsprogram och särskilt stöd (Skolverket, 2014b). I Skollag (SFS 2010:800) fick fritidshemmet ett eget kapitel. Där betonas huvudmannens ansvar för en resursfördelningsmodell som inkluderar elever i behov av särskilt stöd och rektors ansvar för att anpassa gruppstorlek, personaltäthet och grupp sammansättning samt elever i behov av särskilt stöd.

I 2019 års läroplan (Skolverket, 2019) framgår det att fritidshemmets ska stödja elevens utveckling och lärande, men inte omfattas av kunskapskrav i ämnen som matematik och svenska. Läroplanen har fått tillägg om garanti för tidiga stödinsatser, men det gäller i förskoleklass och lågstadiet. Vad gäller krav på särskilt stöd är skrivningarna tydliga om fritidshemmets ansvar:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter (Skolverket, 2019, s. 12).

Stöd och extra anpassningar till elever gäller enligt Skollag (SFS 2010:800) för samtliga skolformer och fritidshemmet (Kap. 3, 5§). Detta betyder att såväl skola som fritidshem har ett långgående ansvar för elever som efter utredning visar behov av särskilt stöd (7§) och åtgärdsprogram (9§). Av Kap. 14 framgår att fritidshemmet kompletterar andra utbildningsformer (2§) och att elever ska erbjudas utbildning om de av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd (6§).

Detta betyder att fritidshemmet och dess personal numera har en framträdande betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Konsekvensen blir att personalen behöver arbeta utifrån extra anpassningar, utredningar, upprättade åtgärdsprogram och därmed bidra till elevens individuella utvecklingsplan. Dahl och Karlsudd (2015) drar slutsatsen att fritidspedagoger tar ett stort ansvar för elever i behov av särskilt stöd och att pedagogerna behöver mer kunskap för att klara detta ansvar. Det betyder att fritidspedagogers uppmärksamhet av individuella skillnader tar alltmer över deras tidigare pedagogiska arbete med att skapa ett ”vi”.

1.4 Fritidshemmet – en konfliktladdad socialpedagogisk arena

Skolverkets nya översättning på fritidshem är school-age educate, vilket markerar att fritidshemmet har både ett utbildningsuppdrag och ett omsorgsuppdrag. Fritidshemmet kan därför beskrivas som en socialpedagogisk arena med en inneboende konflikt mellan utbildnings- och omsorgsverksamhet (Haglund, 2016; Holmberg & Börjesson, 2015; Karlsudd, 2020; Lager, 2015). Karlsudd (2020) har skapat en dikotomistisk analysmodell med syftet att studera denna inneboende konflikt.

Boström och Berg (2018) fastslår dock ”att fritidspedagoger upplever sig vara mer fokuserade på det socialpedagogiska uppdraget.” (s. 128). Colnerud (2015) lägger till att fritidspedagoger begränsas av institutionella förhållanden, såsom lokaler som ej är anpassade för fritidspedagogik, stora elevgrupper, ej utbildad personal, uteblivet stöd från elevhälsan. Detta betyder att fritidshemmets strukturella villkor för sitt omsorgsuppdrag skiljer sig från de villkor skolan har för

sitt utbildningsuppdrag (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015). En grundläggande skillnad är att fritidshemmet inte har ansvar för att eleven ska nå kunskapskraven enligt läroplanen, på samma sätt som skolan har (Se Skolväsendets överklagandenämnd, 2013).

I Lgr11 (Skolverket, 2019) ligger tyngdpunkten på samverkan mellan förskoleklass, fritidshem och skola för att stödja elevens utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Det finns tydliga anvisningar om övergångar som innebär att personalen ska

utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande, [samt] särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd (s. 15).

Detta medför att om eleven är inskriven på fritidshemmet, ska personalen samarbeta om samtliga omständigheter extra beträffande anpassningar, utredning, och framtagande av åtgärdsprogram. Samarbetet ”gäller även om skolan och fritidshemmet har olika huvudmän.” (Skolverket, 2014a, s. 31).

Isaksson (2013) konstaterar att det förekommer ”brister i samarbetet mellan skola och fritidshem. Det samarbete som ändå finns är på skolans villkor, där fritidspedagoger ’hjälp till’ utifrån lärarnas önskemål.” (s. 19). Detta bekräftas av Perselli och Hörnell (2019) som visar att fritidshemmets komplettering av skolan kan innebära att fritidspedagoger arbetar i skolklass. Det betyder att fritidspedagoger under skoldagen tidvis verkar som extrapersonal, som lärarresurs, för elever i behov av särskilt stöd eller för att stötta elevers sociala kompetens.

Under 2014 genomförde Lärarförbundet (2014) en enkät om fritidspedagoger och särskilt stöd i fritidshemmen. Resultaten understryker förekomsten av olika typer av brister i verksamheten. Sjuttionio procent av 2 766 responser anser att det saknas resurser, exempelvis i form av lokaler och hjälpmedel. På frågan om vilken förändring som skulle göra störst skillnad, svarade 1/3 mindre elevgrupper, 1/4 fler fritidspedagoger och 1/5 svarade fler resurspersoner till enskilda elever. Femtiosju procent svarade att det saknades tillräcklig kompetens för att möta elever i behov av särskilt stöd. Sextiosex procent svarade att det saknas specialpedagoger med ansvar för fritidshemmet. Sextiotre procent svarade att det fanns elever som hade assistent/ resursperson på skoltid, men inte på fritidshemstid-

Motsvarande brister framkommer även i fritidshemsforskning. Jonsson och Lillvist (2019) redovisar strukturella faktorer som begränsar fritidshemmets verksamhet; stora elevgrupper, bristande planeringstid, få och utbildad personal. Elvstrand och Lago (2016) menar att elevers sociala relationer i fritidshem villkoras av de begränsande strukturella villkoren i många fritidshem, exempelvis rutinmässiga samlingar som innebär att eleverna behöver avbryta aktiviteter de för tillfället håller på med. Hjalmarsson och Löfdahl Hultman (2015) beskriver att elevers fria lek är viktigt men begränsas av att personalen av strukturella skäl behöver styra leken i en viss utsträckning för att hantera vardagens utmaningar. Lager (2015) lägger till att fritidspedagoger använder allt mer tid till systematisk dokumentation, uppföljning och utvärdering.

Ovanstående bakgrundsbeskrivning av fritidshemmets utveckling och ansvar visar framväxten av fritidshemmets komplexa omsorgs- och socialpedagogiska tradition. Den visar även förekomsten av en konfliktladdad förändring där fritidshemmets ansvar och uppdrag utvecklats från att i samspel mellan barn och vuxen främja barns utveckling, till att strategiskt och målmedvetet komplettera skolan genom att stödja och proaktivt utveckla elevers individuella behov i skolan. Bakgrundbeskrivningen motiverar en belysning av fritidshemspersonalens uppfattningar om sina strukturella arbetsvillkor.

2. Teori

Fritidshemsverksamheten förknippas vanligtvis med ett socialpedagogiskt perspektiv vars syfte är att utveckla elevens lärande, sociala utveckling, förändringspotential och självständighet. Det socialpedagogiska perspektivet är därmed en viktig utgångspunkt för verksamheten i fritidshem. Ett annat värdefullt perspektiv i fritidshem är det specialpedagogiska och då särskilt om enskilda elevers olika fysiska, psykiska eller intellektuella funktionsnedsättningar (Skolverket, 2020; SOU 2020:34).

Nilholm (2012) beskriver tre specialpedagogiska perspektiv; det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har sin grund i en medicinsk/ psykologisk tradition, där diagnostisering utgår från genetiska och neurologiska faktorer. Det kritiska perspektivet grundar sig på analyser av problematiska faktorer i skolan utanför eleven. Exempelvis

så understryker Lindqvist och Nilholm (2013) vikten av att förstå det pedagogiska sammanhanget omkring eleven, ge stöd i klassrummet i den ordinarie gruppen, använda olika metoder och arbetssätt, rektors aktiva pedagogiska ledarskap och att elever i behov av särskilt stöd prioriteras samt att elevhälsoteam eller specialpedagoger handleder lärare. Det kritiska perspektiv går att känna igen i Karlsudds (2020) vida förståelse av normalitet, som exempelvis handlar om pedagogers proaktiva förhållningssätt till barngrupper och formativa processer.

Dilemmaperspektivet uppmärksammar svårigheten med ett differentierat förhållningssätt till eleverna. Ett sådant förhållningssätt är förknippat med svåra val för fritidspedagogen i samband med olika typer av kategoriseringar för att på ett individualiserat sätt kunna sätta in stöd för barn och elever. Perspektivet uppmärksammar en specialpedagogisk paradox där elever med olika intressen, behov, förmågor och erfarenheter förväntas att inom ramen för en likvärdig utbildning uppnå jämförbara kunskapsresultat. Dilemmaperspektivet kan i viss mån förknippas med Karlsudds (2020) smala förståelse av normativitet, som exempelvis betonar pedagogers reaktiva förhållningssätt till det enskilda barnets summerade prestationer.

En strategi för att leva upp till likvärdighetsmålet är att skapa inkludering för elevers olikheter. Inkluderingsprincipen omfattar att elever har olika förutsättningar och att skolans uppdrag är att möta elevers varierande behov utifrån varje elevs förutsättningar. Hoopey och McLeskey (2013) visar att tre faktorer är viktiga för en inkluderande skola; (a) omsorg och investering i lärare, (b) skydda lärare och personal från extern press och (c) att uppmuntra lärares utveckling.

Det stöd som en skolelev kan erbjudas går att beskriva längs en stöddlinje.



Figur 1: Progressionen från att en elev erbjuds extra anpassning till särskilt stöd.

Det första steget (A) längs linjen i figur 1 ovan omfattar ”extra anpassningar” vilket handlar om en ”stöddinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare

och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2014a, s. 11). Om extra anpassningar inte räcker aktualiseras i nästa steg en ”utredning” (B) vars syfte är att ”ge skolan ett tillräckligt underlag för att förstå varför eleven har svårigheter i skolsituationen och vilka stödinsatser som skolan behöver sätta in” (s. 13). Utredningen kan följas av ett ”åtgärdsprogram” (C) vars mål är att ”ge skolan ett tillräckligt underlag för att förstå ... vilka stödinsatser som skolan behöver sätta in” (s. 14). Åtgärdsprogrammet ska i sin tur resultera i ”särskilt stöd” (D) som är ”insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (s. 11).

Det går att uppfatta fritidshemsverksamhetens socialpedagogiska fokus på elevens sociala identitet i sociala sammanhang som komplementär till det specialpedagogiska intresset för lärares kunskaper och psykosociala arbetsmiljö (Hoopey & McLeskey, 2013) samt den enskilde eleven och dennes lärmiljö (Lindqvist & Nilholm, 2013). Denna komplementaritet kan fångas in genom att kombinera Nilholms (2012) tre specialpedagogiska perspektiv och princip för inkludering med stöddlinjen ovan. Kombinationen gör det möjligt att skapa en analysmodell som går att använda för att koppla ihop fritidspedagogers utsagor om anpassningar med existerande teoretiska perspektiv och princip för inkludering.

Matris 1: Specialpedagogiska perspektiv i förhållande till stöddlinjen.

	Perspektiv			Princip
	<i>Kompensatoriska</i>	<i>Kritiska</i>	<i>Dilemma</i>	<i>Inkludering</i>
<i>Extra anpassning</i>				
<i>Utredning</i>				
<i>Åtgärdsprogram</i>				
<i>Särskilt stöd</i>				

Kolumnerna i analysmodellen i matris 1 visar att de specialpedagogiska perspektiven omfattar medicinska och psykologiska faktorer hos eleven, faktorer i skol- och fritidshemsmiljön samt förhållandet mellan likvärdig utbildning och elevers olika förutsättningar. Inkluderingsprincipen stämmer väl överens med det kritiska perspektivet om att ta hänsyn till problematiska faktorer

utanför eleven. Raderna i matrisen gör det möjligt att kategorisera respondenternas utsagor om villkoren för och arbetet med uppdraget att erbjuda särskilt stöd till elever längs stöddinjen.

3. Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att förstå fritidspedagogers beskrivningar av villkoren för och arbetet med uppdraget att erbjuda stöd till elever för deras lärande och utveckling. Följande frågor kommer att besvaras:

1. Hur beskriver fritidspedagoger villkoren för uppdraget att arbeta med stöd till elever?
2. Hur beskriver fritidspedagoger sitt arbete med uppdraget att arbeta med stöd till elever?
3. På vilket sätt kan fritidshemmets socialpedagogiska tradition vara en resurs i arbetet med stöd till elever?

4. Metod

Metoden i den studie som avrapporteras nedan omfattar både kvantitativa och kvalitativa data.

4.1 Genomförande av datainsamlingen

Inför studien kontaktades Lärarförbundet. Förbundet gav oss tillstånd till att via e-post kontakta medlemmar i förbundet som var anställda i fritidshem i Sverige under våren 2018. Vi fick tillgång till 10 320 e-postadresser som administrerades via lärosätets avtal med mjukvaruföretaget Netigate. Netigate Kundtjänst hjälpte oss med att göra ett slumpmässigt urval om 1 032 (10%) e-postadresser. Till de e-postadresserna mejlades en webenkät som konstruerats i mjukvaran Netigate. Innan enkäten skickades ut granskades och kommenterades den av en fritidspedagog. Kommentarererna bidrog till att enkäten reviderades innan utskick.

Enkäten bestod av 34 items om fritidshemmens lärmiljö. Av dessa var 12 items med fasta svarsalternativ utan möjlighet att följa upp med ett beskrivande svar. Elva items kombinerade fasta svarsalternativ med möjligheten att följa upp med ett beskrivande svar i form av ”Om ja/nej, varför/med vad/på vilket sätt”. Tolv items bestod av öppna svarsalternativ. De fasta svarsalternativen frågade exempelvis efter ålderskategori, antal avdelningar, arbetsställe under skoltid, elever med resurs/assistent under fritidshemstid/skoltid, tillräckligt med resurser och

kompetensbehov. De kombinerade fasta och öppna svarsalternativen handlade exempelvis om yrke, stöd till elever under fritidshemstid, tillgång till specialpedagog/speciallärare. De öppna svarsalternativen innefattade exempelvis frågor om arbetsgivare, beskrivning av anpassningar/stöd/åtgärder/åtgärders karaktär/tillrättalägganden av miljön.

De kvantiteter som efterfrågades var exempelvis ålder, antal arbetade år på fritidshem, antal avdelningar på fritidshemmet, antal inskrivna elever, antal elever i behov av stöd med respektive utan åtgärdsprogram, och antal elever med diagnos. De kvaliteter som efterfrågades var exempelvis om beskrivningar av egenskapen hos anpassningar, stöd, åtgärder, åtgärders karaktär, tillrättalägganden av miljön, och stöd från specialpedagog/speciallärare.

Enkäten besvarades av 341 respondenter, dvs. 33 procent. Av dessa beskrev sig 302 st. som fritidspedagoger, 8 som förskollärare, 3 som fritidsledare, 7 som grundskollärare och 16 som ”annat”. I den senare gruppen angavs bl. a. specialpedagog och bildlärare. I föreliggande studie benämns samtliga respondenter ”fritidspedagoger”.

Respondenternas ålder kategoriserades i olika spann: 21-30 år 14 st.; 31-40 år 62 st.; 41-50 år 128 st.; 51-60 år 115 st. och; 61-70 år 22 st. Trehundrasexton respondenter uppgav att de arbetar kommunalt och 15 privat. Respondenterna hade arbetat från 3 till 41 år som fritidspedagoger. Genomsnittet låg på 19 år, vilket innebär att respondenterna över lag hade lång erfarenhet.

4.2 Etiska överväganden

Under arbetet med studien har kapitel 4 om hantering av forskningsmaterial i Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* beaktats (Vetenskapsrådet, 2017). I introduktionen till enkäten informerades respondenterna om syftet med studien och att deltagandet i den var frivilligt och anonymt. Det fanns även information om att man när som helst hade rätt att avbryta ett påbörjat deltagande. Enkätsvaren anonymiserades genom att det inte är möjligt att identifiera enskilda e-postadresser i förhållande till specifika respondenter och på så vis röja någons identitet. Informationen om använda e-postadresser stannade därmed i mjukvaran Netigate och kom inte till vår kännedom.

4.3 *Analys av data*

Syftet med föreliggande studie är att utifrån en av enkätens items med både fasta och öppna svarsalternativ utveckla en fördjupad förståelse för fritidspedagogers beskrivningar av villkoren för och arbetet med uppdraget att erbjuda stöd till elever för deras lärande och utveckling. Frågorna och de fasta svarsalternativen besvarades med Ja, Nej eller Vet ej av 341 respondenter. Syftet med de öppna svarsalternativen var att erbjuda respondenten möjligheten att följa upp ett Ja- eller Nej- med en motivering. Svaren analyserades och kodades av författarna i förhållande till de begrepp som finns i den analysmodell som redovisas i matris 1. Studien utvecklades alltså inte med utgångspunkt i denna analysmodell, utan responserna prövades mot begreppen och modellen skapades därför i efterhand.

I de öppna svarsalternativen fanns svar på frågan om det finns tillgång till resurser/ assistenter. Endast 7 av 341 svarade inte på denna fråga. Etthundafyrtionio av 341 respondenter (44 procent) svarade på följdfrågan: ”Om ja, på vilket sätt får ni stöd?”. Analysen har bestått i att söka efter så kvalitativt sett skilda responser om fritidspedagogers arbetsvillkor som möjligt. Cohen et al., (2011) och Miles och Huberman (1994) har varit viktiga metodologiska inspirationskällor för studiens uppläggning samt analys och sammanställning av insamlade data. Detta gäller särskilt matrismodellen hos Miles och Huberman (1994). Målet med analysen har varit att söka efter svarsmönster inom ramen för en så vid spännvidd av villkor som möjlighet.

Analysen genomfördes så att varje enkätsvar relaterades till de enskilda begrepp som finns i kolumner och rader i matris 1 ovan. Under analysen av de öppna undersökningsfrågorna fokuserades utsagor om stöd i olika former, exempelvis förebyggande, individuellt och socialt stöd samt anpassning av aktiviteter. Innebörderna av utsagorna jämfördes med de begrepp som ingår i matris 1. Över tid utvecklades den ordning mellan begreppen som redovisas i matrisens kolumner och rader.

För att säkerställa studiens reliabilitet och validitet för kvalitativa data använde vi Sandbergs (2005) ”fenomenologiska epoche” -strategi (s. 59). Det betyder att vi har försökt att undvika våra egna teorier och fördomar i samband med tolkning och analys av påståenden. Istället har vi lyft fram respondenternas faktiskt angivna svar. Strategin inkluderar uppmärksamhet på variationer

och komplexa omständigheter; beskrivning snarare än förklaring av respondenternas uppfattningar; ett betraktande av att alla omnämnda aspekter som lika viktiga; ett sökande efter grundläggande och meningsfulla strukturer bland responserna; och ett sökande efter kopplingar bland respondenternas avsikter och yttranden. Utöver det har vi a) att jämfört våra analyser och tolkningar av samma data med varandra (intern reliabilitet) och b) samarbetat med att pröva insamlade data mot analysmodellen i matris 1 (intern validitet).

4.4 Metodens styrkor och svagheter

För att höja begripligheten i läsningen av enkätsvaren har ett visst redigeringsarbete utförts av kodade data. Arbetet är dock av marginell karaktär där vissa citat har redigerats i fråga om stavning och omkastning av ord. I andra citat har ord eller meningar uteslutits på grund av att de även handlade om en annan aspekt eller tog upp sådant som redan redovisats i något annat citat.

En fördel med metoden är att det snabbt går att nå ut med enkäten till många respondenter i kombination med att respondenterna kan besvara enkäten när det passar dem själv. Det är också möjligt att kombinera insamling av kvantitativ och kvalitativ information, vilket gör det möjligt att förutom kvantiteter även samla in respondenternas reflektioner om aktuella items. Nackdelen med metoden är att den är avhängig att respondenterna tar sig tid med att besvara enkäten. En svaghet är svårigheten att be respondenten resonera utifrån aktuellt item. Det gör att kvalitativa data är beroende av respondentens personliga ordförråd och vältalighet.

5. Resultat

I detta avsnitt redovisas resultaten från enkäten. Först presenteras kvantitativa data om fritidshemsverksamheten, därefter redovisas svaren i de öppna svarsalternativen. Resultatredovisningen delas in i tre avsnitt som följer forskningsfrågorna om dels fritidspedagogers villkor och beskrivningar av sitt uppdrag, dels den socialpedagogiska traditionen som resurs för uppdragets genomförande.

5.1 Fritidspedagogers villkor för att arbeta med stöd till elever

Den samhälleliga kontexten för fritidshemsverksamheten har i vissa avseenden förändrats och i andra avseenden varit stabil under senare år. Grundskoleelever som omfattas av åtgärdsprogram i årskurs 1-9 har sedan läsåret 2015/16 legat på en någorlunda jämn nivå, 5-5,8 procent (Skolverket 2021a). Antalet under läsåret 2020/21 var 63 100 vilket motsvarar 5,8 procent av grundskolans elever. Åtgärdsprogrammen är vanligare bland pojkar än flickor (Skolverket, 2021a).

Läsåret 2020/21 var 480 000 elever inskrivna i 4 390 fritidshem (Skolverket, 2021b). Det motsvarar en minskning med 13 100 elever från föregående läsår. Antalet elever var 36,3 st. per avdelning. Detta ska ses mot bakgrund av att mellan läsåren 2011/12 och 2020/21 ökade antalet elever med 83 400 st. (21 procent). Av alla 6-9-åringar var knappt 82 procent inskrivna i fritidshem. Motsvarande andel för åldrarna 10–12 år var knappt 20 procent. Under samma tioårsperiod har antalet heltidstjänster ökat med 4 100 st. (21 procent). Bland 12 700 anställda med en lärartjänst hade drygt 42 procent lärarlegitimation med behörighet att undervisa i fritidshem, dvs. 22,6 procent av sammanlagt 23 500 heltidstjänster.

Med utgångspunkt i den första forskningsfrågan om villkoren för fritidspedagogers uppdrag, så arbetar respondenterna enligt enkätundersökningen under olika villkor. Antalet avdelningar i de egna fritidshemmet varierar mellan 1-8 st. På frågan om vilka arbetsställen som pedagogerna huvudsakligen är verksamma på under skoltid, uppgav 41 procent av 341 st. att de arbetar i årskurs 1-3. Fjorton procent arbetar i förskoleklass och 13 procent i årskurs 4-6. Cirka 8 procent arbetar huvudsakligen i fritidshemmet under skoltid.

Respondenterna säger sig arbeta med en mängd olika arbetsuppgifter, exempelvis rastaktiviteter, trygghetsteam, bibliotek och bokprat, specialpedagogiska uppgifter, musikundervisning, speciell undervisningsgrupp, bildlärare, skolledning, kök och vaktmästare.

En viktig aspekt är uppfattningar om fritidspedagogers kompetens och kompetensutveckling. Kompetensutveckling verkar dock vara eftersatt; 71 procent svarade Nej på frågan om de fått någon genomgång om *Allmänna Råd med kommentarer*, *Arbete med extra anpassningar*, *särskilt stöd och åtgärdsprogram* och hur fritidshemmet kan arbeta efter dem. Utöver det uppgav 52 procent att de

delvis har tillräcklig utbildning/kompetens för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Detta antyder ett behov av kompetensutveckling/ utbildning om elever med behov av särskilt stöd. Vilket intygas av 23 procent som anger att kompetensutveckling/ utbildning är en viktig faktor för att förbättra situationen för elever i behov av särskilt stöd. Resultaten ovan är, med utgångspunkt i matris 1, intressanta både med avseende på det kritiska perspektivet om problematiska faktorer utanför eleven, och utifrån inkluderingsperspektivet om skolans uppdrag att möta elevers varierande behov. En bristfällig kompetensutveckling riskerar att störa progressionen i stöddinjen.

Respondenterna uppger att det fanns 48 802 inskrivna elever på berörda fritidshem. Det motsvarar 10 procent av de 489 000 elever som var inskrivna på fritidshem i Sverige hösten 2018. Av dessa 48 802 bedömer respondenterna att 2 815 (6 procent) var i behov av särskilt stöd. Vidare definierade skolan 1 879 elever i behov av särskilt stöd under skoltid eller under fritidshemstid. Det framkom även att 299 elever av 2 815 hade en diagnos och av dessa hade 288 åtgärdsprogram. Det betyder att av de elever i behov av särskilt stöd hade ca 10 procent diagnos respektive åtgärdsprogram. Ovan nämnda uppfattningar om behov av särskilt stöd och förekomsten av diagnoser bland elever understryker vikten av en strategisk kompetensutveckling av fritidspedagoger.

På frågan om respondenterna ansåg att de hade tillräckligt med resurser för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd, svarade ca 45 procent Nej. Detta pekar på relevans för det kritiska perspektivet och de faktorer som finns utanför barnet respektive eleven.

På frågan om de elever som på skoltid har resurs/ assistent, men inte under fritidshemstid, så anger respondenterna att 129 elever (4,6 procent) har det. Det förekommer med andra ord uppfattningar om tillgång till extrapersonal/ resursperson eller assistent för elever som har resurs under skoltid, men inte under fritidshemstid. Det finns också elever som tappat resursen/ assistent på grund av skolans dåliga ekonomi.

Det framkom svar om att 122 elever (4 procent) på fritidshemmet har resurs/ assistent. Respondenterna ombads bedöma om de på ”fritidshemstid ger stöd till de elever som är i behov av särskilt stöd?” Av 341 svarade 71 procent Ja, 23 procent Nej och 6 procent Vet ej. Andelen Ja-

svar antyder att personalen strävar efter att erbjuda eleven ett stöd som motsvarar elevens behov. De två vanligaste skälen till svar Nej är åsikter om undermåliga lokaler samt brist på egen personal och assistenter till elever som har det under skoltid.

Lokaler och extrapersonal återkommer som två önskvärda resurser till förbättring, dvs. bättre anpassade lokaler (40 procent) och stöd från specialpedagog/ speciallärare (14 procent).

På en fråga om fritidshemmet har tillgång till specialpedagog/speciallärare svarade 149 av 341 st. (43,7 procent) Ja. Bland de 83 st. (24 procent) som svarade Nej ingick svar om att man hade tillgång till det under skoltid. Ett annat exempel på svar var, stödet ”finns men fritids träffar inte specialpedagogen särskilt ofta, fritids prioriteras inte när det gäller dessa frågor”. Detta betyder att fritidshemmet har ingen specialpedagogisk eller speciallärarkompetens. Men, specialpedagog respektive speciallärare tycks i viss utsträckning erbjuda olika stöd till fritidshemmet. De stödformer som tas upp är olika typer av formella samtal, organiserade möten i form av konsultation och rådgivning om aktuella ärenden samt handledning om förhållningssätt till elev respektive elevgrupper. Utöver det förekommer det informella samtal där personalen kan ställa frågor, få tips eller konkret stöd i individuella ärenden.

Det förekommer även responser om fritidshem där personalen saknar stöd från specialpedagog eller speciallärare. Detta beror, enligt respondenterna, i vissa fall på att specialpedagog eller speciallärare inte visar sig på fritidshemmet och i andra fall på att det råder brist på dem. Endast 7 svar nämner elevhälsan som resurs. En respondent framhäver något som kan uppfattas som utmärkande för de strukturella villkoren: ”Vi gör så gott vi kan med de resurser och möjligheter vi har för att hjälpa barnen att lyckas på fritids, vi gör vårt bästa”.

Det sammanfattande svaret på forskningsfråga 1 om fritidspedagogers villkor för att arbeta med stöd till elever antyder både personal- och resursbrist i verksamheten. Respondenterna vittnar om att det både finns och saknas stöd från elevhälsa, specialpedagog och lärare eftersom elevers resurspersoner inte alltid följer med eleven från skola till fritids. Det framkommer även belägg för bristfälliga lokaler för att erbjuda elever ett optimalt särskilt stöd under fritidshemstid. Det betyder att respondenternas utsagor innehåller relevans för det kritiska perspektivet. Dessutom är det svårt att bland utsagorna urskilja någon progression längs stöddinjen, figur 1.

5.2 Fritidspedagogers arbete med stöd till elever

I detta avsnitt besvaras den andra forskningsfrågan om hur fritidspedagoger beskriver sitt arbete med stöd till elever. En fråga om man tillrättalägger miljön på fritidshemmet besvarades av 201 respondenter. Av dessa svarade 119 Ja (59 procent) och 77 Nej (38 procent). En respondent uppgav följande om den fysiska miljön:

Vi har många små rum i anslutning till klassrummen, som vi helt och hållet disponerar på fritids. En del av rummen är inredda för speciella aktiviteter, t ex lugn och ro-rummet.

Sammantaget framkommer det tre mönster av uppfattningar om hur personal på fritidshem kan hantera problematiska faktorer utifrån det kritiska perspektivet genom att tillrättalägga miljön, de skapar: mindre rum där det ska vara lugn och ro; olika slags utrymmen/ rum för skilda ändamål och aktiviteter; och rum dit elever kan gå om de blir arga. En respondent kallade detta för ”retreat-ställen”.

Respondenterna fick ta ställning till om fritidshemmet arbetade med inkludering eller integrering. De ombads att utgå från följande definitioner:

Inkludering handlar om en förändring av hela skolmiljön för att anpassa denna till mångfalden av barns olikheter (Nilholm, 2007).

Integration handlar om hur avvikande barn skulle kunna bli en del av befintliga skolmiljöer (Nilholm, 2007).

Svaren fördelade sig förhållandevis jämt, 41,6 procent av 206, svarade inkludering och 32,5 procent svarade integrering, och 30,2 procent svarade att de inte kan bedöma. Sammantaget ger svaren uttryck för uppfattningar om ett omfattande pågående arbete med inkludering och dito förhållningssätt. Det betyder att fritidspedagoger upplever sig anpassa lärmiljön för att elever inte ska segregeras. Detta utesluter dock inte förekomsten av segregering, där elever delvis under dagen får vara i ett eget rum eller vara inomhus när de andra är ute. Personalen tar, enligt egen utsago, utan tvekan inkluderingsprincipen på stort allvar, och erbjudna stödsatser är huvudsakligen i form av extra anpassningar i enlighet med Skolverket (2014b).

Respondenterna påtalar förekomsten av inkluderande anpassningar av interiören. Det handlar om att ”göra lokalerna lite renare”. Med hjälp av hyllor, möbler, bord eller skärmar begränsas eller stängs ytor av för att dels minska springet, dels ”ta bort saker som kan skapa oro” i form av störande intryck och stimuli. Här framkommer det att fritidspedagoger anser sig arbeta utifrån ett kritiskt perspektiv genom att hantera problematiska faktorer utanför barnet respektive eleven.

Förutom att personalen, enligt ovan, påtalar tillrättalägganden av den fysiska miljön, så för de även fram organiseringen av den sociala miljön. Här handlar det framför allt om integrerande åtgärder genom att dela upp storgruppen i mindre grupper. Det kan också handla om att förbereda enskilda elever inför planerade aktiviteter så att en vuxen sitter bredvid under samlingar. I fritidspedagogers arbete med den sociala miljön framkommer relevansen för paradoxen i dilemmaperspektivet. En uppdelning av en storgrupp i mindre grupper förutsätter en kategorisering som syftar till att segregera barn och elever i syfte att skapa förutsättningar för inkludering av var och en av dem. Åtgärden att dela upp i mindre grupper är dock intressant eftersom den visar att det finns en risk för förenkling med en dikotomistisk analysmodell, liknande den som Karlsudd (2020) konstruerat.

Enligt respondenterna är det mycket vanligt att personalen på eget bevåg fördelar arbetsuppgifter mellan sig så att någon tar ansvar som resurs för en eller flera elever. Detta sker främst förebyggande för att minska risken att något oönskat händer. Den här typen av integrerande åtgärder i termer av extra anpassning har olika namn, exempelvis punktmarkering, skuggning, stötdämpning och speciellt stöduppdrag. Innebörden är att elever som har vissa svårigheter utöver de vanliga, får ett individualiserat stöd i olika situationer, såsom i samband med mellanmål, på- och avklädning, toalettbesök eller konfliktladdade situationer.

Ett viktigt arbete för fritidshemmet är att även erbjuda pedagogiskt stöd i form av ”språklig stimulans och matematisk förmåga via spel och konstruktion, språkstöd, läsning, läxhjälp, ämnesinlärnin, matematik och läs- och skrivinlärnin, måttsatser, tidsangivelser, samt schemalagd specialundervisning”.

Vissa stödåtgärder erbjuds, enligt respondenterna, vid sidan om åtgärdsprogram:

Ökad bemanning, ljudabsorbenter, anpassad verksamhet, lekgrupper, bestämda platser i matsalen, jobbar med hela gruppen för att de ska kunna ta hänsyn till varandras olikheter/svårigheter, samtal med elevhälsoteamet, samtal med föräldrar, seriesamtal och sociala berättelser, grupperar barnen och styr aktiviteter så barnen får lyckas trots svårigheter.

Citatet visar att det förekommer uppfattningar om ett både medvetet och omfattande arbete med att erbjuda elever olika typer av stödåtgärder under deras tid på fritidshemmet. En respondent exemplifierar detta med att ”vi jobbar som att det finns ett åtgärdsprogram...”. Båda citaten närmast ovan antyder att det förekommer informella förhållningssätt till stöddinjen samt till det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet i matris 1. Det här är viktig information eftersom den antyder att fritidspedagoger utan explicita uppdrag arbetar både social- och specialpedagogiskt utifrån stöddinjen i matris 1.

Sammanfattningsvis går det att besvara forskningsfråga 2 med att fritidspedagoger anser sig arbeta med inkludering och integrering genom att tillrättalägga både den fysiska och sociala lärmiljön på fritids. Den fysiska genom att skapa särskilda utrymmen och att anpassa interiören. Den sociala genom att förebygga potentiella konfrontationer och konflikter, genom att dela upp storgrupp i mindre grupper, att punktmarkera och skugga elever i syfte att vara nära dem, vara redo att ingripa, samt vara steget före. Utöver det påpekas förekomsten av intellektuell stimulans som är direkt förknippad med skolarbetet oavsett om det finns ett åtgärdsprogram eller inte för den enskilde eleven. Sammantaget visar det tecken på ett pedagogiskt arbete utifrån såväl det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet som stöddinjen.

5.3 Fritidshemmet som resurs för att erbjuda särskilt stöd till elever

I detta avsnitt besvaras den tredje forskningsfrågan om fritidshemmets socialpedagogiska tradition som resurs för att stödja elever. Sammanlagt 206 respondenter beskriver hur de arbetar med att ge stöd till elever. Cirka 70 procent uppger att de erbjuder stöd till elever i behov av särskilt stöd under fritidshemstid. Ambitionen är att

göra fritidstiden så bra som möjligt för elever i behov av extra stöd, för att på så sätt göra dagen lugnare för de andra eleverna.

Trefjärdedelar är en hög andel, men det är lika viktigt att understryka att cirka 23 procent uppgav att de inte ger något stöd under fritidshemstid.

Det framkommer uppfattningar om att stödåtgärder är av strukturell natur:

Kamrater har uppdrag att följa med [på utflykt, lunch eller idrottsaktivitet och att man] bryter ner grupperna i mindre grupper för att nå lugn och eget ansvar för mellanmålet.

Ovanstående citat beskriver åtgärder som hjälper till med att utveckla en social ordning. En intressant aspekt i de två närmast ovanstående citaten är det underförstådda kritiska perspektivet utifrån en inkluderande princip, dvs. framhållandet att stödja vissa elever bidrar till att dämpa en potentiell problematisk faktor för andra elever.

Stödåtgärder som enligt respondenterna sätts in utifrån åtgärdsprogram domineras av socialt stöd. Cirka 68 procent av 206 respondenter (141 st.) bekräftade förekomsten av sådana stödåtgärder, exempelvis:

förhindra konflikter, socialt samspel, kamratrelationer, hjälpjag, närhet, planera noga innan aktivitet, värdegrundsarbete, social avkodning, kamratstödjare, kompisamtal, ligga steget före så att de inte bränner sina broar till kompisar, försöker vara nära eleven, övervakning, kontakta andra barn, stöd på raster, och gripa in och förklara när det blivit missförstånd.

Ovanstående citat visar uppfattningar om att åtgärderna omfattar både ett strategiskt förberedelsearbete, ett proaktivt förebyggande socialt stödarbete och ett arbete med att psykologiskt förstå den sociala omgivningen. Svaren understryker förekomsten av en mångfald med åtgärder utifrån ett kritiskt perspektiv i samband med organisering av sociala relationer som inbegriper aktiviteter och lek.

Andra stödåtgärder med avseende på problematiska faktor omkring eleven som respondenterna för fram, är av förebyggande art, exempelvis genom att stötta elever:

för att de ska kunna samverka/ leka med andra, förbereda inför aktiviteter, hjälpa in i lek, utveckla förståelse för regler och lekar, komma in i olika lekar, gruppaktivitetsstöd, gruppstärkande övningar/lekar, genomgång av aktiviteter och vad som förväntas, anpassa aktiviteter till mindre grupper, visa pedagogiskt hur man kan leka.

Citatet ovan visar på förekomsten av uppfattningar om stöd för att elever ska komma igång med och att komma in i olika aktiviteter.

Båda blockcitaten närmast ovan går att förstå som att personalen anser sig arbeta med anpassningar utifrån både ett kritiskt perspektiv och ett dilemmaperspektiv. Relevansen i dilemmaperspektivet ligger i att nämnda åtgärder förutsätter en kategorisering av elever som behöver respektive inte behöver stöd. Elever med behov av stöd integreras, och i viss mån inkluderas, med hjälp av ett proaktivt didaktiskt arbete utifrån en socialpedagogisk tradition.

Cirka 64 procent av 206, uppger att de arbetar som resurs eller assistent i klassrum och under raster med olika former av individuellt stöd utifrån ett kritiskt perspektiv. Stödet kan handla att skapa ett

eget schema, egna uppgifter, inläst material, sociala anpassningar med extra information om olika aktiviteter, extra stöd av personal vid förflyttningar och vid idrott, lunch, rast.

Det är med andra ord frågan om uppfattningar om olika former av enskild undervisning.

Oftast är man kopplad till ett eller flera barn som har ett kognitivt eller socialt problem, eller båda.

Citaten ovan visar på synpunkter om olika typer av integrerande stöd till enskilda elever. Det framgår inte av datamaterialet om aktuellt stöd har motiverats utifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Det finns dock en antydning om det eftersom det handlar om barn som tillskrivs ett kognitivt eller ett socialt problem. Arbetet utförs vanligtvis på individuell basis utan uppbackning från specialpedagog eller speciallärare, vilket i sig väcker en undran om det kompensatoriska perspektivets relevans.

Avslutningsvis framkommer det exemplifieringar på stöd av mer personlig art utifrån en inkluderande princip:

hjälp vid toalettbesök, samtalsstöd, elev med diabetes, extra matinsatser, vuxentäthet vid övergångar, hjälp med finmotoriska moment, stöd till vårdnadshavare, medicinskt stöd, hemspråk och språkstöd för nyanlända.

Ovanstående citat visar särskilt tydligt att fritidspedagoger inte enbart uppfattar sig arbeta med ett socialpedagogiskt förhållningssätt om att skapa förutsättningar för elevers delaktighet. Här finns även miljörelaterade stödåtgärder utifrån en inkluderande princip. Det medicinska stödet visar också tecken på förekomsten av relevansen i ett kompensatoriskt perspektiv.

Svar på forskningsfråga 3 blir att fritidspedagoger huvudsakligen anser sig utgöra en resurs i att arbeta med extra anpassningar, både i form av socialpedagogiska och specialpedagogiska stödåtgärder. Detta visar sig genom personalens uppfattningar om att erbjuda särskilt stöd oberoende av förekomsten av åtgärdsprogram. Det kan exempelvis handla om individuellt stöd i samband med toalettbesök. Det kan även handla om att göra upp en veckoplan samt anpassning av lekar och gruppaktiviteter. Utöver det är det frågan om kommentarer om att stärka sociala relationer och att förhindra att konflikter uppstår. Detta gör att personalen arbetar med stöd utifrån ett kompensatoriskt, kritiskt och ett dilemmaperspektiv. Det går även att ana förekomsten av såväl en inkluderande princip i termer av vissa förändringar i skolmiljön, som integrering i form av stöd till enskilda elever med avvikande beteende.

6. Diskussion

Det övergripande syftet är att förstå fritidspedagogers beskrivningar av villkoren för och arbetet med uppdraget att erbjuda stöd till elever för deras utveckling och lärande. Analysen av insamlade data utgår från både ett social- och ett specialpedagogiskt perspektiv. Datamaterialet baserar sig på en webbenkät med både fasta och öppna svarsalternativ.

Resultatet för den första forskningsfrågan antyder relevansen i lärarperspektivet hos Hoopey och McLeskey (2013). Fritidspedagoger uppger att de både har och är i behov av pedagogisk kompetens och elevhälsans specialistkompetens för att organisera strukturen i lärmiljön och att genom det överbrygga eventuella hinder omkring den enskilde eleven (jmf. Colnerud, 2015; Isaksson, 2013; Skolverket, 2019; SFS 2010:800). Detta organiserande har relevans för såväl det kompensatoriska som det kritiska och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2012), eftersom det handlar om att erbjuda varje enskild elev goda pedagogiska och didaktiska förutsättningar för att denne ska uppleva meningsfullhet i olika aktiviteter (jmf. Hansen Orwehag, 2013; Dahl & Karlsudd, 2015; Karlsudd, 2020). I detta förberedelsearbete är det svårt att i linje med dilemmaperspektivet (Nilholm, 2012)

undgå kategoriseringar i syfte att bedöma vilket stöd som passar bäst för både en större respektive en mindre elevgrupp och för olika elever.

Resultatet för den andra forskningsfrågan om hur fritidspedagoger anser sig arbeta med stöd understryker relevansen hos Lindqvist och Nilholm (2013). Fritidspedagogers angivna stödarbete handlar i hög grad om extra anpassningar, dvs. att med hjälp av olika metoder och arbetssätt utifrån det kritiska perspektivet möta den enskilde eleven där denne är respektive kommer att vara i sin utveckling och sitt lärande. Detta görs uppenbarligen både för den aktuella elevens och för andra elevers skull (jmf. Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015; Lager, 2018; Haglund & Peterson, 2017). I resultatet framkommer att sociala anpassningar dominerar arbetet, vilket innebär att fritidshemmets kompletterande uppdrag till skolan primärt präglas av relationellt och socialt stöd till elever. De sociala anpassningarna relaterar både till det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Ett annat sätt att uttrycka det är att det tycks motsvara en övergång mellan Karlsudds (2020) vida perspektiv på normalitet mot hans smala perspektiv på normalitet.

Resultatet för den tredje forskningsfrågan, om fritidshemmets socialpedagogiska tradition (Hämäläinen, 2003) kan vara en resurs i stödarbetet, visar uppfattningar om att det socialpedagogiska perspektivet är en viktig utgångspunkt för verksamheten i fritidshem (jmf. Hansen Orwehag, 2013; Hjalmarsson, Löfdahl Hultman & Warin, 2017). I datamaterialet förekommer synpunkter om att den intellektuella stimulans som fritidspedagoger erbjuder elever är direkt förknippad med skolarbetet oavsett om det finns ett åtgärdsprogram eller inte för den enskilde eleven (jmf. Dahl & Karlsudd, 2015). Därmed är det möjligt att ana en differentierad likhet med Karlsudds (2020) dikotomistiska analysmodell. Resultatet visar belägg för uppfattningar som underförstått hänvisar till både den vida och den smala förståelsen av normativitet hos Karlsudd. Länken mellan normativiteterna utgörs av att pedagogerna i vår studie beskriver en användning av kategoriseringar som inte enbart skiljer mellan elevgrupp och individ, utan också som delar in elevgruppen i mindre konstellationer med avseende på specifika behov av stödåtgärder.

Sådana stödåtgärder gör det sannolikt möjligt att vidmakthålla utvecklingen av en vi-känsla och på så vis undvika att inom fritidsverksamheten antingen jobba med en elevgrupp eller det enskilda barnet.

Två tredjedelar av fritidspedagogerna upplever att det finns otillräckligt med resurser för att arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Exempel på det är när det under fritidshemstid samtidigt både finns och saknas personella resurser till elever som har resursperson under skoltid. Det betyder att en elevs resurs inte alltid följer med från skola till fritids. Detta är oroväckande eftersom elevens behov av resurs finns oavsett om denne är i skolan eller på fritidshemmet.

6.1 Slutsatser och implikationer

Mot denna bakgrund går det att dra följande slutsatser. För det första uppfattas villkoren för fritidspedagogers arbete inte alltid vara de bästa. Det förekommer utsagor om undermåliga lokaler, stora elevgrupper, ej utbildad personal och ej tillräckligt samarbete mellan fritidspedagoger, rektor, elevhälsa, specialpedagoger och lärare för att optimera särskilt stöd till elever på fritidshemmet. Om inte sådana brister i uppbackningen av fritidspedagoger och fritidshemmets lärmiljö åtgärdas riskerar fritidshemmet att få det svårt att innefatta både sitt omsorgs- och sitt utbildningsuppdrag. Bristen på uppbackning innebär att de löser situationer efter bästa förmåga, dvs. ”vi gör så gott vi kan”. Stödet kan lika gärna ske planerat som improviserat i olika situationer. Detta innebär att elever kan få bra stöd, men också att ett elever som är i behov av stöd i olika former antingen får ett otillräckligt eller ett felaktigt stöd i vissa situationer.

För det andra så förekommer det uppfattningar om specialpedagogiska inslag i svaren, detta även då sociala anpassningar är dominerande i responserna och att fritidshemmets kompletterande uppdrag till skolan primärt präglas av relationellt och socialt stöd till elever. Det betyder att det både finns en utmaning och en potentiell styrka i att utveckla ett strategiskt samarbete mellan lärare och fritidspedagoger om förhållandet mellan extra anpassningar och särskilt stöd. Ett sådant samarbete skulle göra det möjligt att låta det stöd som eleven behöver följa denne inom ramen för rektors samtliga ansvarområden, inte enbart primärt inom skolans verksamhetsområde.

För det tredje, det finns det uppfattningar om behov av både kompetens och kunskaper i att erbjuda optimalt stöd till elever utifrån ett kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2012). Inte minst i de situationer där eleven behöver kognitivt eller praktiskt personligt (individuellt) stöd (jmf. Perselli & Hörnell, 2019; Karlsudd, 2012). Denna slutsats antyder behovet av att både behöriga och icke behöriga fritidspedagoger kompetensutvecklas, så att det blir möjligt för dem att på ett

kompetent och ändamålsenligt sätt variera mellan social- och specialpedagogiska bemötanden i förhållande till enskilda elever.

För det fjärde. I ett försök att summera ovanstående slutsatser går det att slå fast att det framkommer en konflikt mellan fritidshemmets traditionella omsorgsansvar och dess nyvunna utbildningsansvar. Detta aktualiserar två viktiga aspekter. Den första är betydelsen av att fritidsläraryrket väver in kunskaper om denna konflikt (jmf. Karlsudd, 2020). Den andra är att om inte fritidshemmet får optimala resurser för att bedriva inkluderande inslag av både social- och specialpedagogik, kan dess verksamhet återfalla i ett uteslutande socialpedagogiskt integrerande förhållningssätt. Ett sådant återfall riskerar att i det nya författningsförslaget (SOU 2020:34) och den kritik som där redovisas om ”skolifiering” (ss. 156, 204 och 504) motverka skrivningarna i Skollag (SFS 2010:800, kapitel 14, 6§ och 9§). Det vore olyckligt för både elever och fritidspedagoger om den socialpedagogiska traditionen ställs mot ”skolifieringen”, eftersom den senare med dagens mått mätt sannolikt skulle dra det längsta strået.

Referenslista

- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 107-131. Nedladdad från <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England] ; Routledge.
- Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, (21), 3, 346-360. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Diss. (sammanfattning), Kalmar: Linnéuniversitetet, 2014. Växjö.
- Dahl, M. & Karlsudd P. (2015). Leisure-time teachers in a changed profession. *Problems of Education in the 21st Century*, (68), s. 22-35.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2016). Elevers sociala relationer på fritidshemmet. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, KAPET*, (12) 1, s. 60-75.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Diss, Göteborg: Göteborgs universitet.

- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare - Vetenskapliga Skrifter* (1), s. 64-85. Nedladdad från <https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Publikationer/EDUCARE/Educare%202016.1.pdf>.
- Haglund, B. & Peterson, L. (2017). Why use board games in leisure-time centres? : Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education*, (5) 2, s. 188-206. 10.3224/ijree.v5i2.06
- Hansen, M. (1999). Yrkeskulturer i möte: läraren, fritidspedagogen och samverkan. Diss., Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen Orwehag, M. (2013). Fritidspedagogisk didaktik - att vara lärare i fritidshem. I A. Philgren (Red.) *Fritidshemmets didaktik* (s. 27-53). Lund: Studentlitteratur.
- Hippinen, A. (2002). Fritidspedagog eller lärare: en studie kring yrkesvalet. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2015). Confirming and resisting an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, (23) 4, s. 434-443.
- Hjalmarsson, M. (2018). Genusaspekter i fritidspedagogers omsorg - sociala och fysiska dimensioner. I A. Löfdahl Hultman & C. Olin-Scheller (Red.), *Berättelser – Vänbok till Héctor Pérez Prieto* (s. 73-86). Forskningsrapport Karlstad University Studies, 2018:3, Karlstads Universitet.
- Hjalmarsson, M., Löfdahl Hultman, A. & Warin, Jo. (2017) Gendered aspects of Leisure-time teachers' care – social and physical dimensions. *Education Inquiry*, (8) 3, s. 232-245. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1308459>
- Holmberg, L. och Börjesson, M. (2015). Ideological Dilemmas in Leisure-time centers: The Swedish Schools Interspectorate and the Concept of Meaningfulness. *Nordic Studies in Education*, (35)3-4, s. 313-331.
- Hoopey, D. och McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education* (46) 4, s. 245-256.
- Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3(1), s. 69–80.

- Isaksson, E. (2013). Jämför grundskolorprojektet. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad. Hämtad 21 augusti 2020 från <https://docplayer.se/419176-Jamfor-grundskolorprojektet.html>.
- Jonsson, K. & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, (10)3, s. 243-257.
- Karlsudd, P. (2012). School-Age Care, An Ideological Contradiction. *Problems Of Education In The 21st Century*, (48), s. 45-51.
- Karlsudd, P. (2020) Looking for Special Education in the Swedish After-School Leisure Program Construction and Testing of an Analysis Model. *Education Sciences*, (10)12, s. 1-13.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare – Vetenskapliga skrifter* (2), s. 51-68. Nedladdad från <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>.
- Lager, K. (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Diss.) Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2013). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), s. 74-90.
- Läraryrket. (2014). Särskilt stöd saknas på fritidshemmen, *Lärarnas nyheter*. Hämtad 6 november 2014 från www.lararnasnyheter.se.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A-L. & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer. *Barn* (3), s. 9-25.
- Perselli, A-K. & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn* (1), s. 63-79.
- Rohlin, M. (2012). *Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Sandberg, J. (2005). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? *Organizational Research Methods*, (8)1, s. 41-68.
- SFS 2010:800. (2010). Skollag. Hämtad 6 juli 2020 från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.

- Skolverket. (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2007). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014a). Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Hämtad 19 juli 2020 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b1c9/1553965741485/pdf3299.pdf>.
- Skolverket. (2014b). *Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad 19 juli 2020 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>.
- Skolverket. (2020) *Specialpedagogik*. Hämtad 6 juli 2020 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/specialpedagogik>.
- Skolverket. (2021a) *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2020/21*. Hämtad 9 augusti 2021 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=8016>
- Skolverket (2021b) *Statistik över elever och personal i fritidshemmet läsåret 2020/21*. Hämtad 9 augusti 2021 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=7997>.
- Skolväsendets överklagandenämnd. Beslut 2013-08-28, dnr 2013:340, Hämtad 15 november 2013 från <https://www.overklagandenamnden.se/sv/Beslut-fran-overklagandenamnden/Grundskola1/Atgardsprogram1/Begreppet-sarskilt-stod-i-fraga-om-en-elev-i-fritidshemmet>.
- SOU 2020:34 *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Hämtad 2020 7 juli från <https://www.regeringen.se/49cca3/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/sarkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034>.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.