

Undervisning i ett fritidshem för alla?

Marina Wernholm

Institutionen för Pedagogik och Lärande, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

Syftet med studien är att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem? Studien utgår från socialkonstruktivistisk teoribildning och använder diskursanalysens metodologi eftersom den möjliggör att undersöka vilka normer och värden som finns invävda i lärares tal, genom att studera hur fritidshemslärare *skapar* verklighet i fokusgruppsamtal. Studiens foucaultinspirerade analyser avser att öppna upp för reflektion och alternativa sätt att tänka och tala än de som utmärkt sig vara dominerande när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd. I analysen identifieras fyra diskurser: talet om värderationell undervisning, talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, talet om undervisning i en komplex vardag och talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. I en empirisk modell illustreras hur diskurserna förhåller sig till när fritidshemslärare ger uttryck för att ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund respektive i bakgrund, samt när undervisningen tar utgångspunkt i ett barnperspektiv eller närmar sig barns perspektiv. Fritidshemslärare framträder som nyckelpersoner i arbetet med elever i behov av stöd eftersom de har kunskap om hur elever framträder i olika undervisningskontexter.

INLEDNING

Syftet med studien är att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Detta studeras genom fokusgruppsamtal med lärare i fritidshem där de berättar om sina erfarenheter av stöd till elever i fritids-



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Marina Wernholm]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

hemmets undervisning. Föreliggande studie är motiverad eftersom det finns få empiriska studier som belyser fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem (jfr Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a). Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem? I såväl media som i den vetenskapliga debatten förekommer diskurser om undervisning och lärande i fritidshemmet. Idag förväntas fritidshemmet ansvara för såväl elevers omsorg som för deras utbildning. Bilden som framträder i tidigare forskning är att fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält med en socialpedagogisk diskurs (Lager, 2015; Skolforskningsinstitutet, 2021), en utbildningspedagogisk diskurs (Ackesjö & Haglund, 2021; Augustsson & Hörnell, 2021) och en specialpedagogisk diskurs (jfr Bergstedt & Karlsudd, 2022). Fritidshemmet vilar historiskt på en socialpedagogisk tradition, där det centrala har varit omsorg och social fostran med fokus på värden och relationer – att verka för en känsla av gemenskap (Lager, 2015). Till följd av den revidering som gjordes 2016 när fritidshemmet fick ett eget kapitel i läroplanen, har en utbildningspedagogisk diskurs vuxit fram. I den utbildningspedagogiska diskursen inbegrips fritidshemmets ansvar när det gäller krav på stöd, extra anpassningar och särskilt stöd (SFS 2010:800; SOU 2020:34). Dock tycks det råda viss förvirring kring vad som gäller för elevers rätt till stöd, extra anpassningar och särskilt stöd i fritidshemmet.

I fritidshemmet finns inga kravnivåer men en elev kan behöva stöd för att förebygga svårigheter att uppnå skolans krav. I *Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg* betonas hur eleven utvecklas i relation till läroplanens andra del samt hur fritidshemmet kan bidra genom att komplettera utbildningen i de obligatoriska skolformerna (SOU 2020:34). Om man befarar att en elev inte kommer att nå de kunskaper som minst ska nås så ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2022:146). Exempel på extra anpassningar är schema med bildstöd, extra tydliga instruktioner, tidsstöd, det vill säga hjälpmedel för att förstå och passa tider med mera (SOU 2020:34). Om det inte är tillräckligt med extra anpassningar så ska rektor se till att elevens behov av särskilt stöd utreds skyndsamt (SFS 2022:146). Behov av särskilt stöd ska också utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation exempelvis till följd av en funktionsnedsättning. För att en elev ska ha rätt till särskilt stöd i fritidshem krävs ett åtgärdsprogram, där insatserna är av mer ingripande karaktär än vad som är möjligt att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Extra anpassningar och särskilt stöd ska ges utifrån en helhetssyn på elevens utbildning, vilket även inbegriper fritidshemmet. Enligt skollagen ska alla elever i fritidshemmet få den ledning och stimulans som de behöver för sitt lärande och sin personliga utveckling för att de med utgångspunkt i egna förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt i linje med utbildningens mål (SFS 2022:146).

Det faktum att det finns olika perspektiv på specialpedagogik påverkar sannolikt spänningsfältet som fritidshemmet befinner sig i då studier visar att lärares specialpedagogiska förhållningssätt har betydelse för hur stöd utformas och ges (Ahlberg, 2007 Nilholm, 2005; Karlsudd, 2020a). Samtidigt framträder i Skolinspektionens granskning och i forskning att många fritidshem befinner sig i ett pressat läge med undermåliga lokaler, stora elevgrupper, bristande resurser, få akademiskt utbildad personal, otillräckligt samarbete mellan lärare i fritidshem, specialpedagoger, elevhälsa och lärare för att optimera särskilt stöd till elever på fritidshemmet (Augustsson & Hörnell, 2021; Skolinspektionen, 2018). Konsekvenserna är att en del elever får ett adekvat och bra stöd medan andra elever antingen får ett otillräckligt eller ett felaktigt stöd (Augustsson & Hörnell, 2021). Det resulterar i ojämn och sviktande kvalitet i fritidshemmets undervisning och därmed bristande likvärdighet, vilket är högst problematiskt (Skolinspektionen, 2018). Vidare, riskerar den utbildningspedagogiska diskursen att bidra till att barn på fritidshem ”jämförs och bedöms utifrån skolans normer, kunskapskrav och beteenden som förväntas i grundskolan” (Karlsudd, 2020a, s. 2, min översättning). Detta är i linje med forskning som indikerar att det är svårt för lärare i fritidshem att undgå kategoriseringar av elever när de ska bedöma vilka anpassningar och vilket stöd som passar bäst för både en större och en mindre elevgrupp samt för enskilda elever (Augustsson & Hörnell, 2021). I det pressade läge som många fritidshem befinner sig i förefaller det därför vara relevant att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshemmet.

Enligt läroplanen ska begreppet undervisning i fritidshemmet, ges en vid tolkning ”där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” (Skolverket, 2022, s. 25). Undervisningen ska vara situationsstyrd, upplevelsebaserad, grupporienterad och utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov, intressen och initiativ (Skolverket, 2014). Undervisningsuppdraget inbegriper att stödja utvecklingen av både normer och värden som kunskaper, ansvarstagande och inflytande (jfr Karlsudd, 2020a; Orwehag, 2020). Det kompletterande uppdraget innebär att fritidshemslärare ska komplettera undervisningen i skolan genom att utforma innehållet utifrån sin kompetens inom fritidspedagogik och därmed bidra med ”en utforskande, laborativ och praktisk metodik, och därigenom även medverka till att skolans kunskapsmål uppnås” (Skolverket, 2014, s. 14). Fritidshemmet kan erbjuda andra sammanhang, miljöer och gruppkonstellationer och *ska* erbjuda elever en meningsfull fritid. Det kompensatoriska uppdraget innebär att uppväga skillnader i elevers olika förutsättningar så att alla får en likvärdig utbildning (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). En konsekvens av det kompletterande och det kompensatoriska uppdraget är att lärare i fritidshem behöver göra någon sorts bedömning av vilka elever som är i behov av stöd samt vilken typ av annan undervisning som krävs (jfr Augustsson & Hörnell, 2021). Å ena sidan har lärare i fritidshem ett uttalat ansvar för elever i behov av särskilt stöd, å andra sidan

tycks det vara problematiskt om lärare i fritidshem riktar *för* stor uppmärksamhet mot elevers individuella skillnader. Det som har varit fundamentet i fritidspedagogiken, att skapa ett ”vi” för att alla elever ska känna delaktighet, samhörighet och gemenskap, riskerar att gå förlorat om för mycket uppmärksamhet riktas mot elevers individuella skillnader. I föreliggande studie riktas därför fokus mot hur språket medverkar till att skapa, vidmakthålla eller förändra uppfattningar om verkligheten genom att studera lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshemmet. Avsikten med studiens foucaultinspirerade analyser är att öppna upp för reflektion och alternativa sätt att tänka och tala än de som har utmärkt sig vara naturliga och dominerande när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd, i likhet med Pallas studie (Palla, 2011). Denna artikel kan bidra till reflektion kring arbetet med elever vars beteenden förbryllar, oroar och/eller utmanar. För att fritidshemslärare ska kunna skaffa sig ingående kunskap om dessa elever och utifrån det ge ett adekvat stöd, så bör de bemötas som elever i behov av särskilt goda relationer. Stråvan är att i likhet med Palla försöka ”avvisa förenklingar och istället se till att problematisera det mångtydiga, komplexa och ibland paradoxala” (Palla, 2011, s. 44). Ahlberg (2007) poängterar vikten av att studera specialpedagogiska frågeställningar i olika sociala praktiker och verksamheter för att forskningen ska fördjupas och breddas. Föreliggande artikel är relevant eftersom forskning inom det fritidspedagogiska fältet som diskuterar frågor om specialpedagogik är begränsad (Bergstedt & Karlsudd, 2022; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013), speciellt empiriska studier som belyser fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem (Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a).

TIDIGARE FORSKNING

Det svenska fritidshemmet är unikt i jämförelse med många andra länder såtillvida att det är en frivillig verksamhet som har ett uttryckt ansvar när det gäller stöd, extra anpassningar och särskilt stöd till elever (SFS 2010:800; Skolverket, 2022). Forskningen som presenteras är begränsad till svenska studier och följande tematisering har gjorts: specialpedagogik i fritidshemmet och fritidspedagogisk undervisning.

Specialpedagogik i fritidshemmet

Inledningsvis bör det specialpedagogiska forskningsfältet belysas då det har utsatts för stark kritik både från forskare inom fältet och från annat håll (Ahlberg, 2007; Karlsudd, 2022; Nilholm, 2022). Forskning om specialpedagogik brukar delas in i två grundläggande perspektiv. Å ena sidan ett traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi och där undervisningen ofta koncentreras kring svårigheter och avvikelser. Å andra

sidan, ett inkluderande perspektiv, som tar ideologiska utgångspunkter där begrepp som likvärdighet, delaktighet och gruppgemenskap är nyckelord och där skillnader blir tillgångar och inte problem (Nilholm, 2005; Stukát, 1995). Nilholm argumenterar för ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, och lyfter tre grundläggande dilemman för det specialpedagogiska området: kategori kontra individ, brist kontra olikhet och kompensation kontra deltagande (Nilholm, 2005; 2022).

Forskning inom området specialpedagogik i fritidshemmet är begränsad, men de studier som finns skiljer sig genom att belysa studenters, elevers och lärares perspektiv (Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a; Lundqvist, 2016; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Willén Lundgren och Karlsudd (2013) undersöker hur blivande fritidshemslärare ser på betydelsen av relationsmedveten i det pedagogiska arbetet med eleverna och hur en sådan medvetenhet uttrycks i (special)pedagogiska handlingar i fritidshemmet. Resultatet visar att socialt inriktat lärande är mest förekommande, att deltagarna utgår från ett tydligt relationellt specialpedagogiskt förhållningssätt samt visar på en medvetenhet av hur det bidrar till att möta elevers olikheter i en heterogen grupp. Författarna myntar begreppet ”värderelationell” pedagogik för att tydligt markera att värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet är i förgrund i den pedagogiska praktiken (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Ett av få exempel på longitudinell specialpedagogisk forskning om de tidiga skolåren och som fokuserar barns perspektiv är Lundqvists (2016) avhandling. Samma grupp barn, i och utan behov av stöd, följdes från förskola till förskoleklass och fritidshem och till klass ett. Resultatet belyser att tidiga skolår inbegriper en variation av utbildningsvägar från förskola till klass ett och att övergångar medför förändringar för barnen i både aktiviteter och relationer. En mängd faktorer påverkar om barn, i och utan behov av stöd, trivs och är tillfreds exempelvis som möjlighet till lek, kreativt tänkande, tillfällen att dra sig tillbaka och återhämta sig, känna trygghet, frihet och självständighet samt att ha kamrater (Lundqvist, 2016). Resultaten styrks delvis av Karlsudd (2020b) som argumenterar utifrån sin teori om stämpling att lärare och skolledare kan identifiera faktorer som underlättar eller hindrar inkludering. Positiv stämpling kan i mer tillåtande klimat betyda att lärare har ett positivt förhållningssätt som kännetecknas av delaktighet och kan betraktas som en kvalitetsstämpel (Karlsudd, 2020b). I en studie poängteras att delaktighet sker tillsammans med andra och resultatet visar att elever med en svag position i gruppen ofta har svårt att göra sig hörda (Elvstrand, 2020). Att inte vara eller känna sig delaktig kan i sin yttersta form leda till att eleven blir utstött, stigmatiserad och att eleven avskiljs från sin grupp, så kallad negativ stämpling (Karlsudd, 2020b).

Studier pekar på att den viktigaste faktorn för ett inkluderande klimat är fritidshemslärares egna värderingar och synsätt på elever och inkludering (Karlsudd, 2020b; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). För att undersöka hur

fritidspedagogik förhåller sig till specialpedagogik har en dikotomisk analysmodell, med den snäva och den vida verksamheten utvecklats (Karlsudd, 2020a). I den snäva verksamheten anpassas eleven till aktiviteten genom att korrigeras eller kompenseras. Elevers individuella prestationer fokuseras och kunskaper som värderas högst är kopplade till traditionella skolämnen. Värden som demokrati, empati och solidaritet hamnar i bakgrund, till skillnad mot den vida verksamheten där dessa värden är i förgrund. Eftersom acceptansen mot olikheter är större sker korrigerande och kompensande åtgärder främst i miljön genom att läraren anpassar sina undervisningsmetoder. Fokus är på elevers förmåga att arbeta tillsammans i grupp, processen är viktigare än resultatet och praktiskt arbete ges större utrymme (Karlsudd, 2020a). Detta bekräftas delvis i en studie som visar att fritidshemmets kompletterande uppdrag till skolan primärt handlar om relationellt och socialt stöd till elever (Augustsson & Hörnell, 2021). Vidare visar resultatet att det är svårt för fritidshemslärare att undgå kategoriseringar för att bedöma vilket stöd som passar bäst för olika grupper och för olika elever. Att specialpedagogik i fritidshemmet är komplext visar en granskning av fritidshemmets styrdokument där tre specialpedagogiska diskurser framträder: en kompensatorisk (eleverna ska anpassas så att de lyfts till övriga elevers nivå), en differentieringsdiskurs (organisatorisk och pedagogisk differentiering) och en delaktighetsdiskurs (alla elever känner gemenskap och full delaktighet) (Bergstedt & Karlsudd, 2022). Författarna argumenterar för behovet av en specialpedagogik som passar fritidshemmets verksamhet och som stödjer och försvarar den pedagogik och det förhållningssätt som definieras fritidspedagogik.

Fritidspedagogisk undervisning

Forskningsfältet som intresserar sig för fritidspedagogisk undervisning är på frammarsch (Dahl, 2021; Perselli & Haglund, 2022; Skolforskningsinstitutet, 2021). När det gäller innehållet i fritidspedagogisk undervisning argumenterar Orwehag för att meningsfull fritid bör utgöra en utgångspunkt och att både omsorg om elever och stöd till deras allmänna, sociala och demokratiska utveckling ska ges en framträdande plats (Orwehag, 2020). Detta styrks i flera studier som betonar vikten av att fritidshemslärare intar ett medvetet förhållningssätt i samspelet med eleverna där omsorg och undervisning är sammanflätade (Skolforskningsinstitutet, 2021). Vidare, poängteras betydelsen av en stimulerande och stödande lärmiljö där väsentliga förutsättningar är att lärare utgår från elevers intressen och behov samt att elever kan göra egna val för att de ska uppleva att det är meningsfullt (Dahl, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021). Två vanligt förekommande perspektiv i tidigare forskning är barnperspektiv och barns perspektiv (Bergnehr, 2019; Johansson, 2003; Perselli & Haglund, 2022), då dessa är centrala för att åstadkomma ett möte mellan målstyrd undervisning och elevernas intressen i

fritidspedagogisk undervisning. Barnperspektiv innebär att vuxna vill göra något för barnets bästa och bygger på vuxnas kunskaper om barn (Bergnehr, 2019). Med andra ord, när lärare planerar och genomför undervisning som är anpassad till den aktuella elevgruppen med utgångspunkt i intressen som eleverna ger uttryck för (Elvstrand & Lago, 2019). Barns perspektiv innebär att vuxna försöker närma sig barn genom att utgå från de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter samt att försöka förstå barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003). På fritidshemmet handlar det om att eleverna själva får komma till tals, påverka och ha inflytande över aktiviteter och undervisning (Elvstrand & Lago, 2019).

Gruppen och det gruppbaseade lärandet framträder som kärnan i fritidspedagogisk undervisning (Ludvigsson & Falkner, 2019; Orwehag, 2020). I Ludvigsson och Falkners studie (2019) framkommer att sättet att organisera den stora gruppen och fritidsverksamheten i sig är en del i det trygghets-skapande arbetet. Vidare visar resultatet på olika sätt att organisera för trygghet: att göra aktiviteter obligatoriska, att lärarna bestämmer vilka elever som ska leka tillsammans, var och vad de ska leka för att elever ska lära känna fler i gruppen. Leken har en central plats i fritidspedagogisk undervisning och vilket utrymme den får berörs i flera studier (Ackesjö & Haglund, 2021; Haglund, 2018; Lager, 2018). Lager studerar hur lärare planerar, genomför, dokumenterar, utvärderar och följer upp barns lek i relation till nationella mål. Resultatet pekar på att det är en socialpedagogisk diskurs som återkommer där barns perspektiv och intressen utgör grunden för det fortsatta arbetet och att undervisningen har fokus på omsorg och relationer (Lager, 2018). Även i andra studier betonas lekens betydelse för att elever ska utveckla relationella förmågor (Haglund, 2018; Holmberg & Kane, 2020). Samtidigt avslöjar resultat att den fria leken på fritidshemmet är problematisk då den inte bara ger utrymme för elever att inkluderas men också att elever exkluderas (Lago & Elvstrand, 2019). Friheten i fritidshem och elevers rätt till egen tid kan bidra till att utsatta elever får det svårare, eftersom lärarna sällan är närvarande i elevers fria aktiviteter (Lago & Elvstrand, 2019). Det vetenskapliga talet om lek används för att iscensätta olika element i fritidshemsverksamheten på sätt som passar både den traditionella socialpedagogiska diskursen och den nyare utbildningspedagogiska diskursen (Holmberg & Kane, 2020), vilket styrks i andra studier (Ackesjö & Haglund, 2021; Dahl, 2021). Resultat visar att lekinriktad undervisning är mest vanligt förekommande på fritidshemmet, men även ämnesrelaterad-, situationsstyrd-, och värdegrundsrelaterad undervisning förekommer (Ackesjö & Haglund, 2021). Minst förekommande är värdegrundsrelaterad undervisning, som riktar sig mot sociala regler, kamratskap och som baseras på värdegrundsrelaterat innehåll.

Utifrån ovan redovisad forskning framträder flera aspekter som förefaller vara gemensamma när det gäller värderationell specialpedagogik och fritidspedagogik i fritidshemmets undervisning. Syftet med föreliggande

studie är därför att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem?

TEORI, METOD OCH DESIGN

Studien utgår från socialkonstruktionistisk teoribildning och använder diskursanalysens metodologi, ett angreppssätt som använts i tidigare utbildningsvetenskapliga studier (jfr Assarson, 2009; Holmberg & Ranagården, 2016). Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betonas den sociala konstruktionen av verkligheten och kommunikationen mellan människor är central (Burr, 1995; Potter, 1996). Fakta och kunskap finns inte färdigförpackade utan är något som kontinuerligt konstrueras av människor med språkliga beskrivningar (Burr, 1995; Holmberg, 2020). I föreliggande studie är fritidshemslärare aktiva beskrivare som skapar olika versioner av verkligheten i fokusgruppsamtal. Kunskap är med andra ord inte något neutralt som kan överföras, utan har skapats och skapas i ett sammanhang med ett syfte (Burr, 1995; Potter, 1996). Det empiriska materialet i studien ska förstås tillhöra ett speciellt sammanhang, fokusgruppsamtal där fritidshemslärare talar om sina erfarenheter av undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem.

Diskursanalysens metodologi valdes eftersom den möjliggör att undersöka vilka normer och värden som finns invävda i lärares tal om undervisning i fritidshem, genom att studera språkets centrala roll när fritidshemslärare *skapar* verklighet i fokusgruppsamtal (jfr Holmberg & Ranagården, 2016). I studien används begreppet diskurs i linje med Foucault (1971), att diskurserna styr vad som är möjligt eller inte möjligt att säga om undervisning i fritidshemmet. Fritidshemmet betraktas som en del av en större samhällelig sanning- och kunskapsregim, som producerar och upprätthåller vissa sanningar om barn, deras beteende, utveckling och lärande. När lärare beskriver hur de bemöter elever och organiserar sin undervisning uttrycker de sig i enlighet med rådande diskurser och skapar diskurser, därmed blir de en del av den diskursiva makten. De delar av Foucaults angreppssätt som utgjorde studiens analysredskap är makt, subjekt, styrning och pastoral makt (Foucault, 1971, 1982).

Maktbegreppet är centralt i förhållande till hur makten sätter gränser för handlingar, språk och tankar, och där makt finns, finns också motstånd (Foucault, 1982). Genom att ta del av lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem och applicera en foucaultinspirerad maktanalytisk lins blir det möjligt att förstå hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt på fritidshemmet (jfr Foucault, 1982). Makten skapar ett visst sätt att se på människan att uppfattas som ”sådan är hon”. Hur fritidshemslärarna beskriver undervisning i fritidshem skapar olika verklighetsföreställningar, till exempel beskrivningar av hur vissa barn *är* får konsekvenser både för hur

dessa barn bemöts i verksamheten och vilken typ av undervisning de anses vara i behov utav. För att förstå hur objektivering av subjektet sker behövs en utvidgad definition av makt eftersom den spelar en väsentlig roll i subjektiveringsprocesserna (Foucault, 1971, 1982). Makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt, i de identitetserbudanden och identitetstilldelningar som ges och i den styrning som föreslås. Styrning tolkas och används i linje med Foucaults definition, att styra eller kontrollera innebär att strukturera andras möjligheter att handla. Makten är hela tiden närvarande eftersom den kommer överallt ifrån och skapas i varje stund och i varje relation (Foucault, 1971, 1982). Fokus i analysen är riktat mot den relationella maktens ”hur”. I sitt subjektskapande blir eleverna föremål för lärarnas styrning och kan agera på olika sätt till exempel tyst, ljudligt och kroppsligt motstånd (jfr Palla, 2011). I denna studie synliggörs makten genom lärarnas formuleringar av barnen, hur de talar om undervisning och styrning av oroande och utmanande beteenden. Även om en effekt av makten kan bli objektivering av eleven, så bör inte makt betraktas enbart som något negativt (Foucault, 1982). Enligt författaren är makt också en produktiv kraft som skapar villkor för det sociala fältet, som ett kitt som håller ihop samhället. Makten kan skapa möjligheter för barns utveckling och lärande, i det uppdrag fritidshemmet har att forma en individ som, genom att anamma gemensamma värderingar och normer, passar in och kan bidra till samhället. Den pastoral maktens handlingar kan bidra till att forma identiteter och barnet som subjekt (Foucault, 1982). Pastoral makt syftar till att guida varje barn mot en bra framtid, att både styra och hjälpa genom omsorg. Denna maktform går ofta att identifiera i utbildningssammanhang (jfr Assarson, 2009; Holmberg, 2020; Palla, 2011). Enligt Foucault kan den pastoral makt bara utövas om man har ingående kunskap om personen i fråga (Foucault, 1982), vilket i den här studien innebär att lärare har ingående kunskap om eleverna och deras styrkor och svagheter. I studien framträder hur lärare i och genom ett pastoralt maktutövande verkar för att främja barnets välbefinnande och utveckling, samt vad som sker när den pastoral makt inte kan utövas.

Studiens empiriska material utgörs av två fokusgruppsamtal, med fem respektive tre lärare, inom ramen för ett pågående forsknings- och utvecklingsprojektet (Fritidshemmets pedagogiska uppdrag). Valet att använda fokusgruppsamtal utgick från antagandet att när någon berättar något så inbegriper det att ta ställning och positionera sig och att de som lyssnar positionerar berättaren (jfr Aarsand, 2012). Dessutom ger fokusgruppsamtal rik information eftersom tankar som uttrycks av någon kan fångas upp och utvecklas av andra (Ludvigsson & Falkner, 2019). Utgångspunkten för samtalen var ett frågeformulär som hade förberetts innan av forskaren, dock behandlades frågorna inte i samma ordning i de båda samtalen. Exempel på områden som diskuterades: definitionen av barn i behov av särskilt stöd, inkludering i den fritidspedagogiska undervisningen, fritidshemmets kompletterande uppdrag,

specialpedagogisk kompetens, specialpedagogiska verktyg. Samtliga deltagare har behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem, men variationen gällande arbetslivserfarenhet sträckte sig från några månader till flera decennier. Alla respondenter benämns i artikeln med *fritidshemslärare* oavsett utbildningsbakgrund.

Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer (2017) och respondenterna informerades vid programmets start om forskningsdelens syfte. Särskild information skickades ut via mail angående erbjudande om fördjupande samtal i zoom kring olika teman som identifierats av forskargruppen som centrala och kanske särskilt utmanande för fritidshemslärare. Det framgick i informationsbrevet att genom att anmäla sig och delta i samtalet så gav deltagarna också sitt samtycke till att samtalet spelades in och fick användas i forsknings-syfte. Deltagarna informerades även om att det inspelade materialet inte skulle spridas utan endast användas av den forskare/de forskare som deltagit i samtalet samt att formuleringar skulle avidentifieras i de fall där resultaten publiceras. Båda fokusgruppsamtalen inleddes med att påminna deltagarna om det som nämnts i informationsbrevet samt att de kunde avbryta sitt deltagande närsomhelst. För att säkerställa god ljudkvalitet spelades samtalet in med programmets inspelningsfunktion, deltagarna fick aktivt samtycka genom att klicka på acceptera inspelning. Varje samtal varade 90 minuter och transkriberades i sin helhet av författaren.

Analys av data

Diskursanalys kräver noggrann läsning och tolkning av text, i det här fallet transkriptioner, där tolkningen stöds av språkliga bevis (Cohen et al., 2011). I första skedet, söktes i transkriptionerna passager och nyckelord som handlade om lärarnas tal om undervisning. Följande fråga vägledde analysen i detta skede: Hur talar lärare om undervisning av elever i behov av stöd på fritidshemmet? I nästa skede sammanställdes funna passager och nyckelord, och genom upprepade närläsningar identifierades, sorterades och sammanställdes återkommande mönster i fritidshemslärares tal om undervisning. I analysen av det empiriska materialet identifierades fyra dominerande diskurser som delvis överlappar varandra, men för att underlätta för läsaren presenteras dessa under varsin rubrik och inbegriper också kategoriseringar i teman. Slutligen, för att tolka och förstå hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt, i de identitetserbjudande och identitetstilldelningar som beskrivs och i den styrning som framträder i de fyra diskurserna, så användes studiens analysredskap makt, subjekt, styrning och pastoral makt (Foucault, 1971/1993, 1982). I tabellen (se tabell 1) är diskurserna fetstilade och nyckelorden till varje tema är kursiverade:

Tabell 1.

Identifierade diskurser i lärares tal om undervisning i fritidshemmet

<p>Talet om värderationell undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppen som utgångspunkt: <i>gruppen, delta, flexibilitet</i> - Elevernas intressen: <i>intressen, erlevda aktiviteter, delaktighet</i>
<p>Talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Värderationellt förhållningssätt: <i>relationer, tålmod, positiva sidor</i> - Vikten av att bryta mönster: <i>positiv förstärkning, stöttning, tid, ritprata</i>
<p>Talet om undervisning i en komplex vardag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meningsfull fritid: <i>intressen som kerocar, kul, lek</i> - ”Krutet läggs i skolan”: <i>ekonomi, resurser, skillnad</i>
<p>Talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn i behov av särskilt stöd: <i>diagnoser, NPF, special</i> - Konkreta verktyg i undervisningen: <i>bildstöd, timer, specialpedagogiska verktyg</i>

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras fyra diskurser som framträder i lärares tal om undervisning i fritidshem: Talet om värderationell undervisning, talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, talet om undervisning i en komplex vardag och talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Figur 1.

Empirisk modell över framträdande diskurser i lärares tal om undervisning i fritidshem



I en empirisk modell (se figur 1) illustreras hur diskurserna förhåller sig till när fritidshemslärarna ger uttryck för att ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund respektive i bakgrund (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013), samt när undervisningen tar utgångspunkt i ett barnperspektiv (Bergnehr, 2019) eller närmar sig barns perspektiv (Johansson, 2003).

Citaten i kommande avsnitt är främst valda utifrån vad som är representativt för de olika diskurserna och att det empiriska materialet innehåller flera liknande uttalanden.

Talet om värderationell undervisning

I talet om värderationell undervisning ger lärare i fritidshem uttryck för ett värderationellt förhållningssätt (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013): att alla elever ska känna delaktighet, samhörighet och gemenskap. Ett värderationellt förhållningssätt tycks påverka hur fritidshemslärare bemöter elevers olikheter i en heterogen grupp och att undervisningen tar utgångspunkt i det demokratiska bildningsuppdraget och ett barnperspektiv. Utsagorna är samstämmiga, att fritidshemslärare utgår från kunskaper de har om elevgruppen. Diskursen om talet om värderationell undervisning konstrueras utifrån två teman: *Gruppen som utgångspunkt* och *Elevens intressen*.

Gruppen som utgångspunkt

Materialet visar att fritidshemslärare planerar undervisning som är anpassad till aktuell elevgrupp, med utgångspunkt i ett barnperspektiv. Styrningen syftar till att så många elever som möjligt ska delta i undervisningen (jfr Foucault, 1971, 1982). Fritidshemslärare uttrycker att de utgår från att elever ska lära sig på ett lustfyllt sätt, de ska trivas, de ska må bra, de ska ha roligt och de ska lyckas, vilket kan tolkas som delar av det kompletterande uppdraget. Det kompletterande uppdraget skulle kunna förstås som ett pastoralt maktutövande, där den pastorala maktens handlingar syftar till att guida varje barn mot en bra framtid (Foucault, 1971, 1982). Materialet visar genomgående hur det görs betydelsefullt att fritidshemmets uppdrag är att arbeta med gruppen, samt vilka avtryck det får i undervisningen:

Vi måste organisera, vi måste planera, vi måste strukturera upp verksamheten med både A och B planer huruvida de här eleverna mår just den här dagen eller vid just den här aktiviteten.

Talet om gruppen som utgångspunkt utmärks av beskrivningar av hur flexibla fritidshemslärare är i sin styrning av den planerade undervisningen. De berättar hur de trixar, vänder och vrider för att undervisningen ska kunna genomföras så att så många elever som möjligt ska ges förutsättningar att delta, vilket belyses i ovanstående citat. Citatet exemplifierar också hur makt skapas i varje stund och i varje relation och hur makten skapar villkor för barn

att utvecklas som subjekt (jfr Foucault, 1971, 1982). När ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund anpassar fritidshemslärare undervisningen utifrån elevgruppens behov, det är inte eleverna som ska anpassas.

Elevernas intressen

Fritidshemslärares tal om att utgå från elevers intressen är tydligt kopplat till delaktighet och de beskriver hur de utgår från elevers intressen genom att ha fritidsråd, förslagslåda och elevledda aktiviteter, vilket dessa två citat exemplifierar:

Att eleverna får känna att de kan påverka innehållet på fritids och att de känner sig delaktiga liksom, jamän önskemål kring aktiviteter. Man tar till sig deras intressen och det de tycker är kul.

När vi har fritidsgympa har vi börjat låta eleverna planera, genomföra och hålla i fritidsgympan. Så de får vara med och ta eget ansvar, prova på hur det känns att leda barngruppen. Det har varit alltifrån dans, hinderbana, basket där de får en möjlighet att ta något som de är intresserade av och lära ut till andra på fritids. Sen har vi självklart varit med och sett till så att det finns en stegrande progression om man säger så, alla har inte lika bra motorisk utveckling som andra utan att det finns olika alternativ så att alla blir inkluderade.

Det sista citatet belyser hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt i de identitetserbudanden som ges och i den styrning som föreslås (Foucault, 1971, 1982). I praktiken tycks ett värderationellt förhållningssätt innebära att fritidshemslärare överläter makt till eleverna att styra. Elever framträder som subjekt när de undervisar andra inom ett område där de har kunskap. Samtidigt tycks den pastoraliska maktens handlingar vara i spel, eftersom fritidshemslärare berättar att de finns med för att stötta utifrån den kunskap de har om elevers styrkor och svagheter. De normer som framträder i många utsagor är att elever på fritidshemmet förväntas vara sociala och kommunikativa, visa solidaritet med andra, bjuda in till samspel, men även kunna ta ansvar. Detta indikerar att elever som faller utanför normerna riskerar att erbjudas färre möjligheter till delaktighet och att framträda som subjekt. Dock visar materialet hur *en* elevs intresse kan smitta av sig till övriga i gruppen och leda till gruppbaserat lärande, vilket belyses här:

Vi har en autistisk pojke som har världens intresse för Titanic. Det har smittat av sig på de andra eleverna och vi har sökt, vi har byggt Titanic av byggklossar, vi har pärlat Titanic och vi har tittat på små klipp om Titanic. Så där har vi VERKLIGEN fångat upp HANS intresse. Där fick han liksom vara i centrum och prata eftersom han vet mycket om det.

Här sker en identitetstilldelning, ”en autistisk pojke”, men det är inte diagnosen som hamnar i förgrund utan hans faktiska intresse och kunskap om Titanic. I exemplet illustreras även hur det kompletterande uppdraget iscensätts, variationen av hur elever både kan tillägna sig kunskap om Titanic genom att titta på filmklipp och också representera sin kunskap. Här erbjuds eleverna att använda andra uttrycks sätt som byggklossar och pärlor, istället för mer traditionella uttrycksformer som penna och papper.

Talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer

I likhet med diskursen om talet om värderationell undervisning så ger fritidshemslärare uttryck för ett värderationellt förhållningssätt, men skillnaden är att här närmar de sig barns perspektiv. I undervisningen tar de utgångspunkt i barnets intressen, tidigare erfarenheter och barnets livsvillkor samt försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003), vilket bidrar till hög delaktighet i undervisningen. Diskursen konstrueras utifrån två teman: *Värderationellt förhållningssätt* och *Vikten av att bryta mönster*.

Värderationellt förhållningssätt

Fritidshemslärare beskriver hur ett värderationellt förhållningssätt tar sig uttryck i undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, vilket sammanfattas väl i följande utsaga:

Han funkade inte med alla men vi funkade väldigt bra och funkade väldigt bra ihop. Jag är bra på att se positiva sidor hos elever och har tålamodet. Jag tror att det är som en nyckel, tålamod och att se det positiva fast det kanske är jätte, jättesvårt. Det kanske bara är en liten, liten del som är positivt just i den här skolformen och fritids och allt sånt där. Men det är viktigt att se och tänka på vad man faktiskt får tillbaka.

Citatet belyser betydelsen av ett värderationellt förhållningssätt och hur pastoral makt utövas när fritidshemslärare försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck. Detta sker stegvis och en framgångsfaktor verkar vara positiv stämpling (jfr Karlsudd, 2020b). I materialet framkommer att ett värderationellt förhållningssätt inte är tillräckligt när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer. Andra faktorer spelar stor roll för att lyckas och här finns en samstämmighet att det handlar om rektorers kunskap om fritidshemmets verksamhet, god samverkan med klasslärare och god samverkan med föräldrar, följande citat illustrerar vad resultatet kan bli när dessa förutsättningar finns:

Men det krävs också ett ENORMT stöd från andra runtomkring. Jag tror inte att det skulle gå om någon annan inte såg behovet och faktiskt gav tid till det och resurs. För jag plockades ju bort från klassen och då plockades

någon annan in, skulle ledningen inte ha gjort det så skulle ju inte de andra eleverna orka. Jag skulle ju inte orka att de inte orkar.

Detta kan tolkas som ett pastoralt maktutövande, där fritidshemslärare tillsammans med andra samverkar för att guida varje barn mot en bra framtid. Materialet indikerar att fritidshemslärare med ett värderationellt förhållningssätt är framgångsrika i undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, men relationsskapande är komplext:

Det absolut mest komplicerade ämnet i hela världen, inte kvantfysik, det är sociala interaktioner, mänsklig socialisering. Det är JÄTTEKOMPLICERAT! Om man skulle analysera och tänka hur mycket information som faktiskt förloras i misstolkningar och översättningar. Det som funkar på en elev funkar inte på en annan, så jag tror inte att man kan generalisera rent praktiskt hur man ska göra, så det är en utmaning!

En möjlig tolkning är att strategier för styrning inte fungerar lika bra på alla elever, det finns elever som inte låter sig styras och kontrolleras. Fritidshemslärare måste då hitta andra sätt, och en framkomlig väg tycks vara att istället försöka styra och hjälpa genom omsorg, att utöva pastoral makt (Foucault, 1982). Men den pastorala makten kan bara utövas om fritidshemslärare har ingående kunskap om eleven i behov av särskilt goda relationer, att kunna tolka och förstå barnets intentioner och meningsuttryck.

Vikten av att bryta mönster

Utmärkande för fritidshemslärares utsagor är talet om vikten av att bryta mönster när det gäller elever i behov av särskilt goda relationer, här beskrivs arbetet med positiv förstärkning:

Om jag är bra på någonting då vill jag ju göra det ännu fler gånger då vill ju inte jag vara den som kanske är utåtagerande längre. Utan nu gör jag det här istället för det uppskattades av alla. Att jag är utåtagerande uppskattas ju inte av någon. Där har vi lyckats jättebra och det är jättefint att se det också, på ett och ett halvt år ... för det är ingen process som går över en vecka eller över en månad. Det får vi också ha i minnet att det tar tid och har man tålmodet så lyckas man oftast om man har rätt verktyg och så.

I citatet ovan illustreras att bryta mönster är en process som kan ta tid och att eleverna behöver stöttning. I materialet beskrivs flera verktyg som fungerar väl i arbetet med att bryta mönster, ett verktyg har redan beskrivits – positiv förstärkning. Ett annat verktyg som flera använder är ritprata:

De här eleverna som far runt och som vi har varit inne på och som kanske inte riktigt är medvetna om hur de är och hur de reagerar. Ibland blir det

tydligt när man får titta på sig själv, lite från sidan om och på en bild där jag har kunnat rita upp den här personen. En enkel streckgubbe vad den har sagt i pratbubblor eller vad den har gjort och så har jag ritat andra figurer runt omkring, både elever och andra vuxna, hur de har reagerat och vad de kan tänka när det står en liten streckgubbe som pekar finger och skriker: Din jävla hora!

Här handlar det om att bryta negativa mönster och en tolkning är att ritprata används för att tydliggöra för subjektet (eleven) hur hans handlingar kan uppfattas av andra. Genom ett pastoralt maktutövande försöker fritidshemslärare guida eleven så att hen anammar samhällets gemensamma värderingar och normer (Foucault, 1982). Flera utsagor indikerar att de fungerande verktyg som beskrivs är kopplade till fritidshemslärares egna värderingar och elevsyn och materialet visar att de som lyckas med undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer och att bryta mönster, utgår från ett värderationellt förhållningssätt samt närmar sig barns perspektiv.

Talet om undervisning i en komplex vardag

I talet om undervisning i en komplex vardag framträder beskrivningar av hur mångfacetterat fritidshemslärares uppdrag är. Här hamnar det värderationella förhållningssättet i bakgrund och i kombination med ett barnperspektiv påverkas undervisningen på gruppnivå. Materialet visar att det kompletterande och kompenserande uppdraget till viss del tolkas och förstås utifrån skolans normer och förväntningar (jfr Karlsudd, 2020a) och att undervisningen på fritidshemmet syftar till att det är något som ska korrigeras/åtgärdas. Talet om undervisning i en komplex vardag konstrueras utifrån två teman: *Meningsfull fritid* och *"Krutet läggs i skolan"*.

Meningsfull fritid

Materialet visar att det är problematiskt att erbjuda alla en meningsfull fritid då det är många elever i grupperna som har vitt skilda intresseområden och få fritidshemslärare. Det som fungerar väldigt bra i en elevgrupp, fungerar sämre i en annan. Citatet exemplifierar komplexiteten i undervisningsuppdraget:

Hela grejen med Fredagskul blir så missvisande. Jag vart inspirerad för de hade Fredagskul på den avdelningen där jag gjorde min slut VFU. Det funkade jättebra så jag ville det göra här med. Men det funkade inte alls lika bra med elevgruppen som jag har här (skrattar). För just Fredagskul ... jamän det behöver ju inte vara kul för alla. Sen försökte vi också att ha två saker att välja emellan men det blev jättejobbigt för våra autistiska barn som då ville göra båda sakerna. Men så hann de inte det och så vart det läsningar.

Exemplet visar även hur identitetstilldelningar sker, ”våra autistiska barn”, men också hur identitetserbjudanden är begränsade och krockar; två saker att välja på och det vissa barn tycker är kul, tycker andra inte är kul. En tolkning är att det sker ett pastoralt maktutövande, som syftar till att forma individer som genom att anamma gemensamma värderingar och normer, passar in och kan bidra till samhället (Foucault, 1971, 1982). Eleverna kan välja mellan två gruppaktiviteter och utgångspunkten är normen att kunna göra val och ta ansvar för sina val, vilket värdesätts i ett demokratiskt samhälle. Dock innebär det att elever som faller utanför normen blir frustrerade. Ett sätt att åtgärda det som beskrivs, är att fritidsverksamheten efterliknar skolan genom att samma bildstöd och väljartavla används. Det uttrycks som att: *Det finns aldrig något spelrum att göra vad man vill, för vi märker att det är så många som inte klarar av det.* En tänkbar tolkning är att den pastorala makten verkar, att fritidshemslärare styr utifrån den kunskap de har om elevgruppen för att undvika att elever ska misslyckas. Dock lämnar det lite utrymme för elevers delaktighet gällande meningsfull fritid. Makten används på ett sätt som erbjuder vissa elever och inte andra en meningsfull fritid. I materialet framträder leken och dess betydelse för barns meningsfulla fritid. I talet om lek poängteras vikten av att barn leker och att de leker på lämpliga sätt. Leken är ett område där fritidshemslärare anser att barn behöver kompenseras, eftersom dagens barn behöver röra på sig, de sitter för mycket med digitala verktyg och har svårt för traditionell lek:

Vi har flera barn men de kan inte leka. De vet inte hur man gör. De väljer att vara i lekrummet men de sitter i soffan och bara sitter och pratar.

Många elever på vårt fritidshem tycker att deras intresse är iPad, att spela Roblox, Among Us. Ja men ska vi inte gå ut göra något annat? Då säger de: åh vad tråkigt, jag vill inte, nej det är inte kul, jag vill gå hem och spela.

Ovanstående citat visar att det är fritidshemslärare som har makten att definiera vad som är lek och vilken lek som ges tillträde på fritidshemmet, utifrån deras normer och värderingar.

”Krutet läggs i skolan”

Flera fritidshemslärare uttrycker att skolan prioriteras när det gäller ekonomi och resurser, vilket påverkar fritidshemslärares villkor att genomföra det kompletterande och kompenserande uppdraget:

I skolan räcker man till för där är det en annan struktur och där finns vi också (pekar på sig själv) till hands under skoltid som resurser i klassrummet. Där har ju de här eleverna täckning av vuxna under skoltiden och

sen på fritids finns det inte samma täckning runt de här barnen och det har vi ju lyft.

Fritidshemslärare är eniga och uttrycker att fördelen med att de är med i skolan är att de får ytterligare kunskap om elevernas styrkor och svagheter, vilket underlättar det kompletterande och kompenserande uppdraget på fritidshemmet, samt att utöva pastoral makt. Men citatet illustrerar också hur vissa elever bedöms vara i behov av resurs och täckning i skolan och hur makten skapar ett visst sätt att se på människan: ”sådan är hon”. I några utsagor kan skönjas en risk att fritidshemslärare bidrar till att vidmakthålla talet om elever som behöver resurs och täckning, då dessa elever kanske inte behöver stöd på fritidshemmet. Materialet visar att gränserna för det speciella är kontextuella och kan förändras och förskjutas. Det innebär att den sociala kontexten kan skapa variation i utrymme eller begränsningar för barn att vara, göra eller kunna olika:

Alltså skillnaden skola fritids och att det är svårt för eleverna att hitta rätt. För de som är stökiga i skolan kan det vara lättare på fritids och därför tänker jag att man per automatik inte kan sätta ett likhetstecken och det är väl det som gör den här frågan så komplex och så svår. För den här som är rörig i skolan som det kanske sätts in en resurs på kan hitta sin ro och sin plats på ett annat sätt på fritidshemmet. Medan den där som är tyst och lugnare i skolan lever loppan på fritidshemmet.

Ovan illustreras varför det inte är självklart att en elev som har en resurs i skolan också ska ha det på fritidshemmet eftersom den sociala kontexten har betydelse. Fritidshemslärare är eniga att kravbilden skiljer sig mellan fritidshem och skola.

Talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd

I likhet med diskursen talet om undervisning i en komplex vardag så tycks det värderationella förhållningssättet hamna i bakgrund och istället konstrueras diskursen talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Materialet indikerar att det är en vedertagen och rådande samhällsdiskurs, där diagnoser hamnar i förgrund. Fritidshemslärare uttrycker att anpassningar och extra stöd ges på individnivå, men eftersom det tycks vara problematiskt att förstå vissa barns intentioner och meningsuttryck får det till följd att undervisningen i liten utsträckning tar utgångspunkt i barnets intresse, tidigare erfarenheter och barnets livsvillkor. Detta resulterar i låg grad av delaktighet i undervisningen för vissa elever.

Barn i behov av särskilt stöd

I materialet framkommer att inte alla barn är i behov av specialpedagogisk undervisning och att barn i behov av särskilt stöd skiljer sig på något sätt från de flesta av barnen; en majoritet som uppträder på ett liknande sätt och inom ramarna för rådande normer och värderingar. I definitionen av barn i behov av särskilt stöd kan rådande diskurser skönjas där kategoriseringar av barn dominerar (jfr Augustsson & Hörnell, 2021; Palla, 2021):

Ska man gå på bara den allmänna definitionen så antar jag att det är ADHD, Asperger, ADD såna diagnoser.

Det är tydligt att utredningar och diagnostisering av barn sker redan i de tidiga skolåren. I några av fritidshemslärarnas utsagor hamnar diagnosen i förgrund, vilket kan tolkas som objektivering av subjektet (Foucault, 1971, 1982). Detta påverkar såväl bemötande som undervisning:

Vi har specifika elever som har väldigt svårt, de har svåra diagnoser och ingen av oss som jobbar med dem har den erfarenheten eller kunskapen så vi känner att vi inte kan bemöta dem, framförallt på fritids.

Jag har en elev som har GROV autism, som inte pratar och det går liksom inte att kommunicera på något sätt. När den eleven har fått för sig att göra någonting då är det i stort sett omöjligt att inte få den att göra det. Det är en riktig utmaning och sticker den eleven då måste jag sticka efter och då försvinner jag från verksamheten.

I materialet framkommer att det är en utmaning att bemöta alla barn, särskilt när det saknas kunskap och/eller när det uppstår glapp i kommunikationen. Det som beskrivs i citaten ovan skulle kunna tolkas som att fritidshemslärare inte kan utöva makt och styrning i vissa situationer som uppstår, vilket de tycks vara vana att kunna göra. Inte ens den pastorala maktens handlingar fungerar eftersom det är ett glapp i kommunikationen vilket bidrar till att det blir svårt att tolka och förstå barnets intentioner och meningsuttryck.

Konkreta verktyg i undervisningen

Fritidshemslärarna beskriver olika konkreta specialpedagogiska verktyg som används för extra anpassningar, dessa sammanfattas väl i följande citat:

Vi använder ju oss av imprint till nästan allt vi gör. Det är ett program där du skapar bildstöd. De har samma i skolan också så det blir likvärdigt så. Sen använder vi oss av timer också, så för de barnen som behöver det. Så det är väl de specialpedagogiska verktyg som används mest.

I materialet framkommer att barn som anses behöva dessa verktyg ofta har en NPF-diagnos och det verkar vara diagnosen som pekar ut riktningen för den anpassning som görs, vilket kan tolkas som objektifiering av subjektet (Foucault, 1971, 1982). Trots att anpassningen förefaller vara individuell, då den riktar sig till ett specifikt barn, närmar den sig i liten utsträckning barns perspektiv. En möjlig tolkning är att fritidshemslärare vill styra och hjälpa genom omsorg, pastoralt maktutövande, men eftersom de saknar ingående kunskap om subjektet sker snarare en objektifiering av eleven (Foucault, 1982).

DISKUSSION

Studiens syfte var att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshemmet genom att studera fritidshemslärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem. Resultatet ger en nyanserad bild eftersom fritidshemslärare ger uttryck för olika perspektiv och förhållningssätt som iscensätts i verksamheter med olika förutsättningar. I diskussionen belyses hur en specialpedagogik som passar fritidshemmets verksamhet och som stödjer och försvarar den pedagogik och det förhållningssätt som definieras fritidspedagogik kan ta sig uttryck i fritidshemmets undervisning (jfr Bergstedt & Karlsudd, 2022).

Resultatet styrker tidigare forskning som betonar vikten av fritidshemslärares egna värderingar och elevsyn, eftersom det påverkar både val, innehåll och hur undervisningen genomförs (Skolforskningsinstitutet, 2021; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Föreliggande studie tillför *hur* fritidshemslärares värderationella förhållningssätt påverkar undervisningen, hur elever tycks få mer makt och därmed möjlighet att framträda som subjekt när ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund. Vidare visar studien hur elever undervisar andra utifrån sina specialintressen, hur elever erbjuds andra möjligheter att tillägna sig kunskap och också representera den med hjälp av andra uttrycks sätt som exempelvis byggklossar och pärlor istället för mer traditionella uttrycksformer. Detta är i linje med den vida verksamheten där korrigerande och kompensande åtgärder främst sker i miljön genom att lärare anpassar sina undervisningsmetoder (Karlsudd, 2020a). Att anpassa undervisningsmetoder på fritidshemmet inbegriper ofta praktiskt arbete, men sällan problematiseras vad praktiskt arbete faktiskt möjliggör. Med stöd i studiens resultat, hävdar jag att praktiskt arbete erbjuder multimodalt lärande. Flera uttrycks sätt samverkar och detta möjliggör att fler elever kan förstå och tillägna sig kunskap, samt också lära genom att imitera. En slutsats är att utmärkande för specialpedagogiska insatser i fritidshemmet är varierande undervisningsmetoder, att både vuxna och barn ansvarar för aktiviteter, samt att det är möjligt att tillägna sig och representera kunskap på olika sätt.

Vidare tycks en specialpedagogik i fritidshemmet kännetecknas av att undervisningen i hög utsträckning tar utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och intressen (jfr Skolverket, 2022). I resultatet framträder hur fritidshemslärare försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck och att detta också kan vara problematiskt. Fritidshemslärares specialpedagogiska verktygslåda bör också problematiseras, hur de använder olika typer av verktyg och vad dessa bidrar med samt vad som krävs av användaren. Konkreta verktyg som till exempel bildstöd, timer och bildschema tycks syfta till att ge barn överblick och struktur. Dock bidrar den här typen av verktyg i liten utsträckning till att närma sig barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003), snarare sker en objektifiering av subjektet (Foucault, 1982), till skillnad mot de verktyg som beskrivs i talet om elever i behov av särskilt goda relationer. Resultatet illustrerar att när verktyg som positiv förstärkning och ritprata används bidrar dessa till att fritidshemslärare också närmar sig subjektet vilket öppnar upp möjligheter att erhålla värdefull kunskap som sedan kan utgöra grund för ett adekvat stöd. Syftet med stödet är att utrusta elever med strategier för att både bli medvetna om och hantera problem som uppstår i samspel med andra, för att klara sig i samhället. Vidare avslöjas att etablerandet av relationer kan vara tidskrävande processer och det tycks inte finns några genvägar. Här bör dock betonas att ansvaret ligger hos den vuxne. En ytterligare slutsats är att stöd som bidrar till att bryta negativa mönster och guida barn mot en bra framtid kräver både tid för interaktion men framförallt fritidshemslärare med ett värderationellt förhållningssätt, vilket bekräftar tidigare forskning (Skolforskningsinstitutet, 2021). Föreliggande studie visar också att en del fritidshemslärare ger uttryck för otillräcklighet att förstå barns intentioner och meningsuttryck. Å ena sidan skulle det kunna förstås som att fritidshemslärare i en pressad vardag inte har förutsättningar att etablera relationer, å andra sidan skulle det kunna tolkas som att de saknar kompetens och är i behov av handledning. Studien belyser att specialpedagoger sällan finns i den dagliga verksamheten i fritidshemmet, men det tycks heller inte vara det som efterfrågas. Snarare uttrycks ett behov av fler fritidshemslärare som skulle möjliggöra att dela stora barngrupper i mindre grupper så att undervisningen i större utsträckning kan utgå från barns intressen, erfarenheter och behov. Resultatet visar att vissa fritidshemslärare är framgångsrika i mötet med barn i behov av särskilt goda relationer när förutsättningar ges. Dessa fritidshemslärare gör skillnad – de har förmåga att etablera relationer, där vikten av att se elevens positiva sidor poängteras. Utgångspunkten för en specialpedagogik i fritidshemmet borde vara att barn är olika och att undervisning innebär att *se och närma sig*, vilket kräver fritidshemslärare som kan bjuda in ett subjekt att delta och framträda som sig själv. Eftersom gränserna för det speciella är kontextuella och kan förändras, så framträder fritidshemslärare som betydelsefulla nyckelpersoner i arbetet med elever i behov av stöd. Jämfört med klasslärare och specialpedagoger så tycks

fritidshemslärare vara de som har de mest nyanserade bilderna av eleverna eftersom de möter dem i undervisning i både skolan och i fritidshemmet. Mot bakgrund av att stöd ska ges utifrån en helhetssyn på elevens utbildning (SFS 2022:146) så förefaller det märkligt att fritidshemslärare i så liten utsträckning är delaktiga i arbetet kring utformning av stöd.

Avslutningsvis konstateras att risken med att rikta *för* mycket uppmärksamhet mot elevers individuella skillnader och svårigheter är att talet om elever i behov av särskilt stöd får fäste även på fritidshemmet, där avvikelser och diagnoser hamnar i förgrund och att barn jämförs och bedöms utifrån skolans normer, kunskapskrav och önskvärda beteenden (jfr Karlsudd, 2020a). Det förefaller vara mer fruktbart att arbeta utifrån en specialpedagogik i fritidshemmet, som fokuserar på att skapa ett ”vi” så att alla elever känner delaktighet, samhörighet och gemenskap. Den empiriska modellen kan utgöra ett stöd för fritidshemslärare när de reflekterar över sin undervisning och den kan bidra till att öppna upp för alternativa sätt att tänka och tala än de som har utmärkt sig vara dominerande när det gäller elever i behov av särskilt stöd (jfr Palla, 2011, 2021). Med stöd i studiens resultat argumenteras för en specialpedagogik i fritidshemmet som tar utgångspunkt i ett värderationellt förhållningssätt. Utifrån antagandet att ett värderationellt förhållningssätt (jfr Willén Lundgren & Karlsudd, 2013) är förenligt med fritidshemmets socialpedagogiska tradition, där det centrala har varit omsorg och social fostran med fokus på värden och relationer – att verka för delaktighet, samhörighet och gemenskap.

FINANSIERING

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019-2022*.

REFERENSER

- Aarsand, Pål (2012). The ordinary player: teenagers talk about digital games. *Journal of Youth Studies*, 15(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.685150>
- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalt, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & lärande*, 15(1), 69-87.

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.
- Assarson, Inger (2009). Att skapa mening i en skola för alla: Ett diskursanalytiskt förhållningssätt. *Educare*(4), 123-139.
- Augustsson, Gunnar, & Hörnell, Assar (2021). "Vi gör så gott vi kan": Fritidspedagogers konflikt mellan omsorgsansvar och utbildningsansvar. *Educare*, 4, 164-191. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.6>
- Bergnehr, Disa (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 49-61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bergstedt, Mikael, & Karlsudd, Peter (2022). Specialpedagogik på fritidshem. En litteratur- och dokumentanalys av fritidshemmets specialpedagogiska utveckling. *Specialpedagogik-tidskrift för specialpedagogik och inklusion*, 42(1), 2-14.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Sage.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7. uppl.). Routledge.
- Dahl, Marianne (2021). På spaning efter fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 7(1), 55-71.
- Elvstrand, Helene (2020). Barns rättigheter och delaktighet i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 171-186). Gleerups.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Förutsättningar för fritidspedagogisk undervisning. In H. Elvstrand, L. Lago, & M. Simonsson (Red.), *Fritidshemmets möjligheter—att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 21-41). Studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1971). *Diskursens ordning* (M. Rosengren, övers.). Brutus Östlings bokförlag.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Haglund, Björn (2018). "Men dom flesta har en liknande situation". *Barn*, 2, 75-92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Holmberg, Kristina, & Ranagården, Lisbeth (2016). Logics of "Good teaching": Exploring Mathematics Education in Primary School in Sweden. *Athens Journal of Education*, 3(3), 225-240. <https://doi.org/10.30958/aje.3-3-2>
- Holmberg, Linnea (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Natur & Kultur.
- Holmberg, Linnea, & Kane, Eva (2020). Den tacksamma leken. Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning*, 25(2-3). <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.

- Karlsudd, Peter (2020a). Looking for Special Education in the Swedish After-School Leisure Program Construction and Testing of an Analysis Model. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10120359>
- Karlsudd, Peter (2020b). Positiv stämpling medel mot segregering på fritidshem. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/positiv-stampling-medel-mot-segregering-pa-fritidshem>
- Lager, Karin (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 379 [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lager, Karin. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare, Vetenskapliga Skrifter*, 2, 51-68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lago, Lina, & Elvstrand, Helene (2019). “Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres]. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120.
- Ludvigsson, Ann, & Falkner, Carin (2019). Fritidshem—ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lundqvist, Johanna (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Nilholm, Claes (2022). Oklar kritik av dilemmaperspektivet utan empiriska belägg. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 161-164. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.08>
- Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445488/FULLTEXT01.pdf>
- Palla, Linda (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 7-29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>
- Perselli, Ann-Katrin, & Haglund, Björn (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75-95. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.04>
- Potter, Jonathan (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Sage.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

- SFS 2022:146. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_4599371-sfs-2022_146-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800
- Skolforskningsinstitutet (2021). *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem*.
<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/12/Fritidshem.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och sambälle*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-i-fritidshemmet/>
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, fritidshem*. Skolverket.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg. Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg*. http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020_34_webb.pdf
- Stukát, Karl Gustav (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154-161.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm.
- Willén Lundgren, Berit, & Karlsudd, Peter (2013). Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik—i teori och praktik* (s. 63-78). Kristianstad University Press.