

5) **Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik**

Berit Willén Lundgren & Peter Karlsudd

Inledning

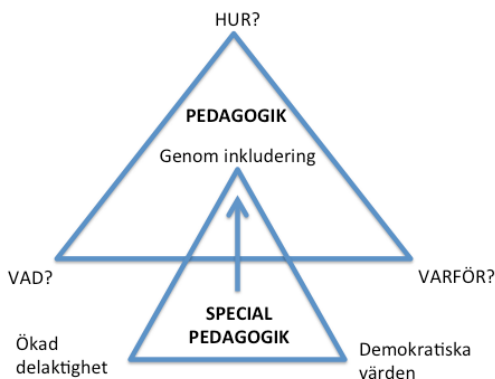
Detta kapitel beskriver blivande fritidslärares syn på betydelsen av relationsmedvetenhet i det pedagogiska arbetet med eleverna och hur en sådan medvetenhet kan komma till uttryck i (special)pedagogiska handlingar i fritidshemmen. Utgångsläget är en undersökning som genomfördes vid Linnéuniversitetet våren 2012. De studerande har, i en specialpedagogisk delkurs, problematiserat läraruppdraget med fokus på att kunna möta barns olikheter i en pedagogisk verksamhet. Spänningsfältet mellan kunskapsuppdraget och det sociala uppdraget har särskilt uppmärksammats med hjälp av relations-teoretiska begrepp som de studerande under kursens gång har försökt att identifiera och gestalta genom att ge exempel på konkreta yrkeshandlingar. Resultatet av denna utbildningsintention kommer att problematiseras i följande kapitel.

Specialpedagogik och fritidshem

Att skolbarnsomsorg ska vara till för alla barn har framhållits under de fyra senaste decennierna. De barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling ska med förtur anvisas plats. Inget barn kan nekas plats i fritidshem för att barnet anses för svårt handikappat eller med hänvisning till bristande kunskaper eller resurser. I dag ingår fritidshemmen i ett samlat utbildningssystem och verksamheten bedöms utgöra en viktig del i utbildningssystemet. Beto-

ningen på lärande har accentuerats och fritidshemmet förväntas, med utgångspunkt i de allmänna råden och skolans läroplan, samverka med förskoleklass och skola (Skolverket, 2007; Karlsudd, 2011a). Tanken att ge barn med funktionsnedsättningar en plats i skolbarnsomsorgen är att de ska stimuleras av den positiva miljö som fritidshemmet utgör. För många barn är en allmänt god kvalitet på fritidshemsverksamheten en tillräcklig och viktig stimulans. För andra kan det vara nödvändigt med särskilda stödinsatser som personalförstärkning till enskilt barn eller barngrupp men även som stöd i form av konsultation från specialpedagog och handledning för personalen. Att inkludera alla barn är ett tydligt ideologiskt mål i fritidshemmets verksamhet.

Fritidshemmets mål möter barnens mångsidiga förmågor och erbjuder andra alternativ för lärande än vad skolan gör. Verksamheten omfattas inte av de jämförelsevis detaljstyrande mål som gäller för skolan, vilket underlättar för att skapa en inkluderande verksamhet. Snäva gränser för normalitet och höga krav på kognitiva färdigheter i skolan har visat sig leda till negativa konsekvenser då allt fler elever förs bort från gemenskapen till segregering under undervisning främst inom skolans verksamhet (Karlsudd, 2011b). Att i detta läge låta specialpedagogiken formulera och utveckla sin egen pedagogik är olyckligt, då skiljelinjen blir än mer framträdande. Utgångspunkten måste vara att det finns en generell pedagogik där en gemensam värdegrund är applicerbar på alla barn och ungdomar. En fusion av pedagogik och specialpedagogik skulle sannolikt gynna den verksamhet som strävar mot likabehandling.



Figur 1. "Den önskvärda fusionen".

Den relationella (special)pedagogiken

Internationell och nationell forskning har identifierat två polariserade specialpedagogiska perspektiv på förhållningssättet till skolsvårigheter, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet ser svårigheterna som individbundna och utgår från förklaringsmodeller som kan kopplas till medicinsk forskning och psykologisk testteori. Det relationella perspektivet, i den andra polen, kopplar svårigheterna till undervisningens oförmåga att nå alla elever. Detta perspektiv använder sig huvudsakligen av sociologiska och relationsteoretiska förklaringsmodeller (Dyson & Millward, 2000; Nilholm, 2006; Persson, 2001; Skidmore, 2004; Skrtic, 1995; Thomas & Loxley, 2001).

Genom att den specialpedagogiska verksamheten måste bli mer inkluderande med en social och relationsinriktad verksamhet, kan den lämna de exkluderande rummen (Helldin, 1997). Liksom Helldin pekar Westling Allodi (2002) på ökningen av differentierade grupper i skolan. De segregerade grupperna verkar huvudsakligen fungera som stöd och skydd för elever som upplevs som annorlunda eller för att skydda övriga elever från olikheter. Nordin Hultman (2004) belyser i sin avhandling hur skolans pedagogik kan orsaka vissa av de problem som den anstränger sig för att avhjälpa. Personalen borde därför flytta blicken från egenskaper, utvecklingsnivåer och tidigare erfarenheter som lätt leder till ”felsökningsstrategier” mot ett synsätt som mer ser barns och ungas förmågor som föränderliga i relation till olika pedagogiska miljöer.

Problematiken ovan kan kopplas till begrepp som beskriver pedagogiska miljöer som antingen snäva eller vida verksamheter (Karlsudd, 2002). Principen för den snäva verksamheten i skolan är att sätta prestationer och förmågor i centrum. Detta kan leda till att undervisningen koncentreras kring avvikelser och svårigheter. Den vida verksamheten däremot vilar på ett medvetet yrkesetiskt förhållningssätt som innefattar alla elevers lika värde oavsett förmåga och prestation. Här sätts etik och solidaritet i främsta rummet, vilket lättare leder till en fokusering på möjligheter i undervisningen. Att konkret kunna arbeta för en inkluderande skola, som kan möta den heterogena gruppen, handlar ytterst om en relationsmedveten pedagogik (ibid.). Rosenqvist (2007), som reflekterar över några aktuella specialpeda-

gogiska forskningstrender, menar att det vida och relationella perspektivet är på tydlig frammarsch nationellt. Det är ett perspektiv som visar intresse för undervisning som kan möta alla elever. Intresset öppnar för en flexibel och självförnyande förmåga på konkret skolnivå med fokus på både organisation, grupper och individer. Det vida och relationella perspektivet lyfter därmed, enligt författaren, fram frågor om diskrepansen mellan verklighet och ideologiska värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet.

Aspelin (1999), som i avhandlingen *Klassrummets mikrovärld* har hämtat sin empiri från gymnasieskolan, finner att lärare-elev-relationen i en produktiv undervisning kännetecknas av en mellanmännisklig kommunikation där aktörerna möts som konkreta subjekt. Lärandemiljön har en atmosfärisk täthet där det visas respekt för kunskapen, gruppen och individen. Läraren och eleverna är intresserade av ämnet och av varandra, samtidigt som de är befriade från en känsla av kontroll och prestationstvång. Detta leder enligt författaren till en optimal differentiering mellan de olika inblandande individerna. Differentieringen främjar solidaritet och stolthetskänslor som är viktiga faktorer för att både kunna bli "något" och "någon" i undervisningssituationen (ibid.).

Lärarens relationsarbete i undervisningssammanhang är viktigt för att kunna främja en högre måluppfyllelse som gynnar både elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling (Frelin, 2010). Den medmänniskliga läraren fyller de flesta kriterierna för ett professionellt yrkesutövande. Detta kräver en förmåga att kunna möta skillnader på ett vidsynt och fördomsfritt sätt genom en öppen kommunikation med eleverna. Relationer präglade av jämlikhet och skillnader behöver inte leda till problem utan kan mer ses som en utbildningspotential. Lärarens arbete handlar därmed ytterst om att kunna hantera den relationella dimensionen. Detta borde därför vara ett angeläget utbildningsinnehåll inom lärarutbildningen. Vidare visar Frelin att relationsarbetet inte skiljer sig nämnvärt åt mellan förskollärare och gymnasielärare. Författaren betonar också att lärarens relationsarbete är en omfattande, skör, krävande och dynamisk process, som inte tillräckligt har uppmärksamats och därtill är underteoretiserad inom forskningen (ibid.). Med dessa argument är det angeläget att i fritidsläroverutbildningen fokusera på dels de relationella perspektiven, dels den vida verksamheten i ett arbete som vi i detta kapitel vill benämna "värderationell". Med detta begrepp

markeras värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet tydligt. Det är dessa värden som är utmärkande för den relationella specialpedagogiken.

I möte med praktiken

Det finns givetvis skillnader mellan olika kommuners fritidshemsverksamheter. De barn i behov av särskilt stöd som i en kommun placeras i en integrerad verksamhet kan i en annan kommun betraktas som en placering som inte innefattas i de reguljära fritidshemmens uppdrag (Karlsudd, 2012). För några fritidshem är det naturligt att inkludera barn i behov av särskilt stöd i verksamheten och där råder en tydlig värdegrund och ett förhållningssätt som kan definieras som värderelationellt. Personalen här tycker det är viktigt att barn som har diagnosen utvecklingsstörning, många gånger barn från särskolans verksamhet, få gå på ”vanligt fritis” och ledningen ser inkluderingen som en viktig princip för verksamheten. På andra fritidshem är inkluderingstanken långt ifrån rådande.

Det finns dock klara tecken på att utvecklingen är på väg mot en exkluderande specialpedagogisk positionering. I en enkätundersökning som genomfördes i två län (19 kommuner) 2011 visade det sig att antalet elever med kognitiva funktionshinder i segregerad verksamhet hade ökat med 375 % sedan samma mätning gjordes 13 år tidigare (Karlsudd, 2011a). Med dessa siffror som underlag förefaller det som om fritidshemmen har tappat en stor del av sitt ansvar för att i en gemensam verksamhet innesluta alla barn. Den ökade segregation som skett inom skolan har replikerats i fritidshemmets verksamhet. Helt klart är att ekonomi och omstrukturering av verksamheten har spelat en avgörande roll i detta sammanhang. Barngruppens storlek och en förändrad syn på undervisningsuppdraget är ytterligare orsaker. Det ligger nära till hands att ställa frågan om det specialpedagogiska relationella förhållningssätt och den ideologi som enligt styrdokumenterna ska vara vägledande för fritidshemmets verksamhet har försvagats.

Den högskoleförlagda utbildningspraktiken

Läroverksamhetens huvudsakliga uppgift menar Biesta (2006) är att försöka utmana de studerande genom att konfrontera dem och ställa svåra frågor som kan ha en djupgående, omvandlande och störande effekt. Utbildningen

kan börja först när individen är villig att ta en risk att förändras. Förändring är en process som genom utforskande frågor kan visa vem jag är och var jag står gällande olika fenomen och problem. Denna utgångspunkt har varit vägledande för arbetet i det kursprojekt som beskrivs i detta kapitel. Det är tyvärr inte ovanligt att deltagarna i en yrkesutbildning blir objekt som får möta träning i receptivitet och anpassningsförmåga (Alsheimer, 2004). En sådan träning ger en instrumentell utbildning som motverkar bildning och kritiskt tänkande. Denna konsumtionistiska syn på kunskap kan resultera i att den studerande får lära känna en mer föreskrivande än utforskande undervisning (Persson, 2007). Vetenskaplig reflektion och praktisk yrkesutövning integreras inte under utbildningen. En utbildning baserad på utvecklingsinriktat lärande däremot, menar Ellström (2004), kan främja ett klimat som uppmuntrar till kritisk reflektion samt tolerans för osäkerhet och olikheter i uppfattningar. Förmåga till kritiskt och analytiskt tänkande visar på en nyfikenhet för variation och mångfald. Sådant tänkande kan öka den emancipatoriska lärandepotentialen under utbildningen och generera nya processer som i förlängningen kan förändra attityder och handlingar. I föreliggande projekt har det utvecklingsinriktade lärandet varit vägledande. Projektet har därigenom en tydlig koppling till examensmål om värderingsförmåga och förhållningssätt inom grundlära­r­pro­gram­met. I de allmänna målen finns exempelvis krav på att visa självkän­ne­dom och empatisk förmåga samt göra bedömningar utifrån etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna. En central fråga i den här studien har därmed varit att försöka synliggöra hur dessa examensmål kan främjas i den högskoleförlagda utbildningspraktiken.

Metod och datainsamling

Fritidspedagogutbildningen har sedan tillkomsten gett stort utrymme för kunskaper om barn som av olika orsaker hamnar i svårigheter. Fritidspedagogerna/fritidslärarna intar härigenom ofta rollen som de ”utsatta barnens” företrädare (Karlsudd, 2011a). Det kan därför vara intressant att undersöka hur blivande fritidslärare ser på sitt undervisningsuppdrag. Är inriktningen relationell eller kategorisk? Vilka ideal och intentioner har dagens studenter införlivat och hur ser de på möjligheterna att leva upp till dessa? För att undersöka de blivande fritidslärarnas syn på dessa frågor fick studenterna, under utbildningens tredje termin, en uppgift i den obligatoriska kursen

Specialpedagogiskt förhållningssätt 7.5hp. Uppgiften bearbetades i olika steg både individuellt och i gemensamma seminarier. Syftet med uppgiften var att utveckla en ökad förståelse för det relationella perspektivets utmaningar med en koppling till professionella yrkeshandlingar i fritidshemmets verksamhet. Efter att de studerande läst den obligatoriska litteraturen (Aspelin & Persson, 2011; Ahlberg, 2007; Rosenqvist, 2007) formulerade var och en av dem ett skriftligt underlag för att vid ett efterföljande seminarium presentera texterna för varandra.

I uppgiftens inledande del analyserade de studerande verksamheterna med hjälp av begreppen social respektive kunskapseffektiv inriktning (Aspelin & Persson, 2011). Till detta kopplades uppgiften att beskriva och reflektera över skillnaden mellan de specialpedagogiska perspektiven som benämns kategoriskt respektive relationellt (Ahlberg, 2007; Asp-Onsjö, 2010). I uppgiften uppmanades de studerande att ge konkreta exempel på hur relationell pedagogik kan gestaltas med koppling till aktiviteter, innehåll och attityder i arbetet på fritidshemmet.

Efter seminarietillfället reflekterade de studerande skriftligt och i jagform i något som kan liknas vid en metabetraktelse över upplevelsen av det relationella perspektivets utmaningar. I beskrivningarna gavs exempel på konkreta pedagogiska yrkeshandlingar som kan kopplas mer eller mindre starkt till ett relationellt specialpedagogiskt förhållningssätt i det vardagliga arbetet på fritidshemmet. Exempelen visade en variation av yrkeshandlingar som kan mediera olika värden och förhållningssätt i den kommande professionen (Willén Lundgren, 2010; Karlsudd, 2011b). Uppgiften genomfördes av 34 studerande med könsfördelningen 24 kvinnor och 10 män. När det gäller att bedöma uppriktigheten i studenternas uppgifter, är det svårt att med säkerhet fastställa om beskrivningar och reflektioner är helt valida. Men då vi som undervisande lärare följt diskussionerna vid seminarier och vid mer informella tillfällen gör vi bedömningen att studenterna känt sig trygga att ärligt uttrycka åsikter och tankar.

Resultat och analys

I en första induktiv analys av de metarefleksioner som de studerande hade lämnat kom fyra kategorier att bli tydliga, nämligen: 1) *fritidshemmet en demo-*

kratisk mötesplats 2) fritidspedagogen kan realisera ett inkluderande arbetsätt 3) barnets rätt till lärande och utveckling 4) fritidsläraren och relationell pedagogik. Redovisningen nedan följer i stora drag denna indelning. I de skriftliga utsagor som informanterna synliggjorde handlade övervägande delen om aspekter kopplade till det sociala uppdraget och de aktiviteter som bygger upp utbildningens vardagliga liv. Utbildningen definieras i föreliggande kontext som fritidshemspedagogik.

Styrdokumentens intentioner och de traditioner på vilka fritidshemspedagogiken vilar blir mycket tydliga i studenternas texter. Många uttrycker en längtan att få ta sig an det kommande yrkesarbetet med ett relationellt och inkluderande förhållningssätt. Ett fåtal uttrycker en oro över de villkor som råder för kommande uppdrag men tvekar inte över sitt yrkesval.

1) Fritidshemmet en demokratisk mötesplats

De värden som enligt de studerande ska genomsyra verksamheten blir klart uttalade i ett stort antal formuleringar kring demokrati och delaktighet. Formuleringar som "att alla ska vara med", "lära av varandra" samt "undvika kategorisering, stämpling och särskiljning" är exempel på informanternas pedagogiska viljeinriktning. Många ger uttryck för att en heterogen grupp skapar en naturlig helhet.

Det förekommer rikligt med utsagor som kan kopplas till en yrkesetisk medvetenhet med avseende på det sociala och politiska uppdraget. Följande citat betonar ett personligt och existentiellt ansvar för att främja en human utbildning på fritidshemmet.

Förståelse och respekt kan byggas.

På fritis vet man vem du är.

Vi kan göra betydande skillnad i sociala mål som inlevelse, empati och solidaritet.

Här finns också formuleringar som innehåller ord som "acceptans" och uttryck som "alla har vi våra brister" eller "göra små justeringar". Med tanke på den sista formuleringen kan vi märka en viss dissonans i resonemanget då det är en skillnad mellan att acceptera ett barn sådant som det är och att

acceptera barnets brister. Att konstatera brister och därefter inta ett accepterande förhållningssätt kan vara ett uttryck för en snäv normativ hållning.

2) Fritidspedagogiken kan realisera ett inkluderande arbetssätt

De arbetssätt som de studerande förordar vilar på en vidgad syn på kunskapsbegreppet. Informanterna markerar tydligt att samtal och estetiska uttrycksformer är en viktig grund för utveckling. Bild, drama och musik anser de är viktiga verktyg i fritidshemmet när det gäller att främja en positiv utveckling. Kreativa förmågor och praktisk kunskap borde därmed värderas högre än de gör idag, menar en del studerande. Misstroende mot skolans verksamhet syns i ett flertal av de studerandes svar.

Skolan är fyrkantig på många sätt och fritidshemmet ser jag mer som en cirkel.

Tänk att få känna doften av nybakat bröd på fritis än att sitta i en kall och kal matsal som ekar tomt.

Att skapa förtroendefulla relationer med eleverna menar de studerande är viktigt, vilket tydligt implicerar en socialt orienterad verksamhet. De betonar vikten av att ge utrymme för en "mångfald av inlärningsstilar", "att lyssna", "samtala" och "samarbeta" i det vardagliga arbetet. Några respondenter vill försvara barnens egna val och värna om den fria tiden som de menar har ett högt meningsfullt värde för elevernas välbefinnande, vilket följande citat belyser.

Den fria tiden ska vara fri.

Låt eleven njuta och bara vara när det kommer till fritids.

Nära nog samtliga texter ger stöd för inkluderingsstanken. Ord och uttryck som "samverka", "inte stämpla eller särskilja", "mix är bra" "alla lär av varandra" "social gemenskap", "delaktighet" "respektera alla" och "individualisera" förekommer rikligt. I citatet nedan ger en student ett tydligt exempel på hur en fritidslärare arbetar med en inkluderande hållning.

Lisa har svårt att simma och känner sig utanför när de andra badar. Då ropar fritidsläraren att jag vill se det snyggaste hundsimmet i dag

när vi badar. På detta sätt blir Lisa på ett roligt och inkluderande sätt med i leken.

Många menar att det som i skolan kan uppfattas som problem inte innebär några svårigheter på fritidshemmet. Detta kan härledas till ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv eftersom det kopplar svårigheterna till verksamhetens oförmåga att möta elevers olikheter.

På fritids upplevde vi inte alls detta problem utan det var en go kille som barnen ville leka med, vi fanns i bakgrunden för att stötta vid behov men detta behövdes inte.

Den avslutande kommentaren som redovisas i denna kategori kan ses som en typisk beskrivning av en inkluderad verksamhet.

Det är inte barnet som ska anpassa sig. Jag är helt övertygad om att alla barn kan vara med på det som händer i fritidshemmet.

3) Barnets rätt till lärande och utveckling

Att varje enskilt barn är unikt och att det har olika behov är något som framhålls med emfas. Att barn lär och utvecklas i olika takt är också något som betonas.

En stor del av informanterna påpekar att barn i dag utsätts för mycket press och stress, vilket de menar är ett resultat av en alltför kunskapseffektiv inriktning. En informant är mycket kritisk till en ibland överdriven testhysteri som kan råda på vissa skolor.

Stämpla, stämpla, det är bättre att de börjar jobba på POSTEN.

Bland några få informanters utsagor finns det spår av en kunskapseffektiv hållning till arbetet i fritidshemmet och det finns även tankar som att elever med svårigheter ytterst förklaras som en brist hos individen, vilken utifrån en mer distanserande subjekt-objekt relation ska ”rättas” till av läraren.

Lärarens uppgift är att fokusera på sin kunskap och den kompetens som det ska lära ut till eleverna.

En informant visade sig utifrån egna erfarenheter vara missnöjd med den socialt orienterade verksamhet som hon mött på låg- och mellanstadiet. Hennes läs- och skrivsvårigheter negligerades av lärarna vilket ledde till att hon vid mötet med högstadietkulturen fick "en mindre chock". Detta är något som präglat studentens yrkesval och studieinriktning vilket följande citat bekräftar.

Jag vill hjälpa barnen så de inte får samma helvete som jag har genomgått.

Några av de studerande lyfter fram berättelser där de vittnar om hur de själva blivit kränkta och nedvärderade i skolan. Uttryck som "barnens intresse ska styra", "utgår från barnens nivå", "alla är unika", "du är bra som du är" och "vi är inte stöpta i samma form" leder tankarna till ett i specialpedagogisk mening relationellt perspektiv. Det är en yrkesetisk princip att läraren inte får diskriminera en elev utifrån förmåga och prestation.

4) Fritidsläraren och relationell pedagogik

Det finns några exempel i materialet som kan kopplas till intentionen att verka för en relationell pedagogik i fritidshemmet. Detta förhållningssätt anses kunna svara upp mot lärarens kunskapsmässiga och sociala uppdrag i det professionella yrkesutövandet. De konkreta pedagogiska exempel som informanterna delger i materialet betonar fritidshemmets styrka att kunna bygga på det informella lärandet i det vardagliga arbetet tillsammans med eleverna. Det blir ett lärande som naturligt växelverkar mellan inslag av socialt och kunskapsinriktat arbete. En planerad verksamhet som bakning, menar en informant, har samma erbjudande. Två andra studerande betonar att fritidshemmet genom sina praktiska aktiviteter har en hög lärandepotential med koppling till matematik och pågående läsutveckling.

Genom deras lek är det en utmärkt chans att hjälpa eleverna att få större förståelse för matematiken.

Varför inte plocka fram leksakskataloger, klippa ut ord och bokstäver? Samtidigt som jag som lärare är medveten om att här utgår jag från en analytisk helordsmetod.

Avslutningsvis är det en respondent som betonar betydelsen av att socialt och kunskapsinriktat arbete måste vara i balans. En obalans åt det ena hållet riskerar att utveckla en flummig lärare som bara glider omkring medan en obalans åt det andra hållet kan utveckla en egocentriskt planerande lärare som bortser från kravet på elevinflytande. För att motverka dessa risker menar den studerande att läraren måste vara närvarande i situationen med ett öppet sinne, vilket beskrivs med följande metafor.

Det är som att gå på en knivsudd. Då håller man sig vaken.

Diskussion

När texterna har analyserats utifrån dikotomierna socialt inriktat respektive traditionellt kunskapsintensivt lärande, representerar i stort sett alla utsagor det först nämnda. I informanternas metareflectioner finns en mängd relationella avtryck som visar på betydelsen av att verka för en inkluderande verksamhet tillsammans med barnen. De flesta utsagorna i materialet utgår från ett tydligt specialpedagogiskt relationellt förhållningssätt och betydelsen av hur detta lättare kan möta elevers olikheter i den heterogena gruppen. Vidare delger många av de studerande egna erfarenheter gällande vikten av en vidgad syn på normalitetsbegreppet. Den vidgade synen kan i en pedagogisk verksamhet motverka diskriminerande attityder som grundas på förmåga och prestation. En intressant fråga blir därmed hur avgörande den egna personliga erfarenheten från skolan egentligen har varit för valet av yrkesutbildning. Har merparten av de studerande negativa erfarenheter från skolan? Är det därför de har valt att i framtiden arbeta inom fritidshemmet? Informanternas uttryckta intentioner för sin professionella verksamhet kopplas övervägande till sociala mål och värden. Några få studerande betonar fritidshemmets potential att kunna integrera arbetet med sociala och kognitiva mål, en ansats som svarar upp mot en relationell pedagogik.

Fritidshemmets verksamhet värderas högt av de studerande och de känner en stolthet inför det kommande yrket. Denna stolthet kan mellan raderna ibland tolkas som att de blivande fritidslärarna menar att de har större möjlighet att möta barns olikheter i sin verksamhet än vad lärarna i skolan har. Möjligheten kan uppfattas som en potentiell bro för lärarna i det gemensamma utbildningssystemet där de tillsammans kan bli mer framgångsrika i

sitt uppdrag. Fritidshemmet som delar samma läroplan som skolan blir därmed ett viktigt komplement till skolans verksamhet. En annan tolkning skulle kunna vara att den skillnad som uttrycks riskerar att cementera negativa inlåsningseffekter som exempelvis att fritidslärarna upplever sig själva som en motkultur snarare än som ett komplement till skolan, vilket kan försvåra det gemensamma uppdraget för de professionella att samarbeta för en likvärdig utbildning för alla elever (Skolverket, 2007).

En annan aspekt i materialet är att en del studerande i sina utsagor hänvisar till negativa erfarenheter från den egna skoltiden. Denna hållning implicerar att fritidsläraren kommer att kunna hjälpa alla knepiga elever och att de kommer att se upp till sin fritidslärare. Det är ett ganska oproblematiskt och naivt förhållningssätt inför det kommande läraryrket. Det andra förhållningssättet som visar sig i materialet är mer dialogiskt, vilket betyder att den studerande visar på betydelsen av en kommunikativ och demokratisk kompetens. Här betonas etiska aspekter och professionella yrkeshandlingar utifrån en medveten intersubjektivitet. Fritidsverksamheten är inte ett ensamprojekt utan ett gemensamt socialt samhälleligt uppdrag utifrån en ämbetsmannaroll. Liknande resultat visar sig också i en studie som hämtat sin empiri från blivande lärare mot grund- och gymnasieskolan (Willén Lundgren, 2010).

Fritidshemmet har inga egna mål utan följer samma mål som de obligatoriska skolformerna. I den skollag som började tillämpas från den 1 juli 2011 framgår det att fritidshemmet ska stimulera utveckling och lärande genom att utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov och vara ett komplement till skolan. Detta indikerar att fritidshemmets verksamhet inte omgärdas av ett snävt och kategoriskt perspektiv med en övervägande kunskapseffektiv inriktning. Fritidshemmets kompletterande stöd som de studerande belyser i materialet vilar huvudsakligen på en socialt orienterad ansats. De konkret beskrivna yrkeshandlingarna har därmed en nära koppling till den vida verksamheten med demokratiska värden som solidaritet och jämlikhet i förgrunden (Karlsudd, 2007).

En intressant fråga är om en övervägande socialt orienterad inriktning på fritidshemmet utifrån en relationell hållning kan förebygga skolsvårigheter. För att närma oss denna fråga kan det i fortsatt forskning vara meningsfullt

att ge de studerande en praxisnära uppgift där var och en får ge konkreta och egna individuella exempel på lärsituationer i den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), exempel som de anser präglas av relationell pedagogik.

Hur kan således relationell pedagogik gestaltas i konkreta didaktiska handlingar i fritidshemmets dagliga undervisningspraktik? Denna undersökning väcker fler frågor än svar och vi vill därför fortsätta att tillsammans med de studerande utforska fritidspedagogikens förhållande till det vi definierar som den värderationella pedagogikens möjligheter och villkor.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12(2), 84-96.
- Alsheimer, L. (2004). *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Asp Onsjö, L. (2010). Specialpedagogik i en skola för alla. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Lidberg (red.). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. (s. 339-359).
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issue of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Ellström, P. E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I P. E. Ellström & G. Hultman (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. (s. 17-40).
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala universitet: Institutionen för didaktik.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsudd, P. (2002). *"Tillsammans": Integreringens möjligheter och villkor*. Högskolan i Kalmar: Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap.

- Karlsudd, P. (2007). The “narrow” and the “wide” activity: the circumstances of integration. *The International Journal of Disability, Community & Rehabilitation. Volume 6* (1). (xx-xx)
- Karlsudd, P. (2011a). ”Integreringsreservatet” – finns det kvar? I A. Klerfelt & B. Haglund (red.). *Fritidspedagogik – Fritidsbemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber. (s. 61-79).
- Karlsudd, P. (2011b). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering –en (upp)given fundering? I T. Barow & D. Östlund, (red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. (s. 175-184).
- Nilholm, C. (2006). *Möten – forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Persson, A. (2007).Handledning mellan politiska mål, lärarpraxis och vetenskaplighet. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. (s. 355-378).
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E Björk-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 36-51).
- Skidmore, D. (2004). A theoretical model of pedagogical discourse. In förnamnsinitial Mitchell (Ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education* (Vol.2: Inclusive education). London: Routledge. Bok eller journal?
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidsbem: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skritic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special)education for postmodernity*. NY: New York, Teachers College Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. PA: Philadelphia, Open University Press.
- Westling Allodi, M. (2002). Gränser i skolan – vilka funktioner har differentierade grupper? *LOCUS, nr 1* 4-19.

Willén Lundgren, B. (2010). *Specialpedagogik berör och stör i lärutbildningen. En studie utifrån ett erkännandedialektiskt perspektiv*. Linnéuniversitetet: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrott.