



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem
VT 2018

Lärares samtalsstil och elevernas språkande

En observations- och intervjustudie av
samtal under mellanmålet

Johanna Andersson och Oscar Svensson

Fakulteten för Lärarutbildning

Högskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare

Johanna Andersson och Oscar Svensson

Titel

Lärares samtalsstil och elevernas språkande: en observations- och intervjustudie av samtal under mellanmålet

Handledare

Barbro Bruce

Examinator

Adam Droppe

Abstract

Syftet med denna studie är att studera lärares samtalsstilar under mellanmålet på fritidshemmet och om dessa, utifrån begreppet scaffolding/stöttning, kan få konsekvenser för elevernas språkanvändande, något som vi benämner språkande. Metoden som använts för insamling av material har varit observationer samt intervjuer i form av fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer. I analysen av resultaten används begreppet scaffolding/stöttning för att synliggöra hur lärarnas samtalsstilar kan inverka på elevernas språkande. Resultatet visar att lärarna ger eleverna mycket talutrymme samt att de mestadels använder sig av frågor i samtalen och att samtalen ofta utgår ifrån elevernas intressen. Detta ger eleverna möjlighet att utveckla sina tankar och ger dem därmed större möjlighet till att använda språket. Studiens slutsats är att mellanmålssituationen är högst relevant avseende möjligheter till samtal mellan lärare och elever inom fritidshemmets arena. Det framstår dock som viktigt att lärare i fritidshem blir medvetna om denna pedagogiska potential och tar tillvara på den.

Ämnesord

Fritidshem; samtal; språk; scaffolding; stöttning; språkande

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Syfte.....	2
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	3
2.1. Talutrymme	3
2.2. Samtalsämnen.....	4
2.3. Samtalsstil	5
2.4. Organisatoriska förutsättningar	9
2.5. Sammanfattning.....	10
3. Teoretiskt perspektiv	12
4. Metod och bearbetning av material	13
4.1. Val av metod.....	13
4.1.1. Observation	13
4.1.2. Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer	14
4.2. Urval	15
4.2.1. Mellanmålssituationen.....	15
4.3. Genomförande	16
4.3.1. Observation.....	16
4.3.2. Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer	17
4.4. Bearbetning av material	17
4.5. Etiska ställningstaganden	18
5. Redovisning av resultat.....	19
5.1. Lågstadieskolans fritidshem	19
5.1.1. Talutrymme	19
5.1.2. Samtalsämne.....	20

5.1.3. Samtalsstil.....	21
5.1.4. Organisatoriska förutsättningar	22
5.1.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden	22
5.2. Mellanstadieskolans fritidshem.....	23
5.2.1. Talutrymme	23
5.2.2. Samtalsämne.....	25
5.2.3. Samtalsstil	28
5.2.4. Organisatoriska förutsättningar	29
5.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden	30
6. Sammanfattande analys av resultat.....	32
6.1. Lågstadieskolans fritidshem.....	32
6.1.1. Talutrymme	32
6.1.2. Samtalsämnena.....	32
6.1.3. Samtalsstil.....	33
6.1.4. Organisatoriska förutsättningar	33
6.1.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden	33
6.2. Mellanstadieskolans fritidshem	34
6.2.1. Talutrymme	34
6.2.2. Samtalsämnena.....	34
6.2.3. Samtalsstil	35
6.2.4. Organisatoriska förutsättningar	36
6.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden	36
7. Diskussion.....	38
7.1. Metoddiskussion.....	38
7.2. Resultatdiskussion	39
7.2.1. Talutrymme	39

7.2.2. Samtalsämnen.....	41
7.2.3. Samtalsstil	41
7.2.4. Organisatoriska förutsättningar	42
7.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden	42
7.3. Avslutande reflektion och fortsatt forskning.....	43
Referenser.....	45
Bilaga A: Missivbrev rektorer	47
Bilaga B: Missivbrev vårdnadshavare.....	48
Bilaga C: Observationsschema.....	50
Bilaga D: Intervjufrågor	51
Bilaga E: Arbetsfördelning.....	52

1. Inledning

I fritidshemmets kapitel 4 i läroplanen framgår att elever ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften” (Skolverket, 2017, s. 25). I det centrala innehållet i kapitel 4 ingår bland annat språk och kommunikation, eleverna ska i undervisningen få möjlighet att ”samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden” (Skolverket, 2017, s. 26). Skolverkets allmänna råd för fritidshem (2014) lyfter möjligheten för fritidshemmets personal att samtala med elever om områden som är viktiga för dem. Personalen kan därmed medvetet förstärka elevernas kunskaps- och språkutveckling i vardagen (Skolverket, 2014). Dessa skrivningar visar tydligt på att fritidshemmet ska arbeta med elevernas språkande. Med språkande menas hur eleverna använder språket (Linell, 2011). Eftersom skolan som helhet, inklusive varje klass- och ämneslärare, har ett ansvar för elevernas språkutveckling innebär det att det är högst relevant att lärare på fritidshemmet anammar sitt kompletterande uppdrag genom att stötta och fördjupa elevernas språkande.

Genom att använda språket lär vi oss om ord och tillägnar oss kunskap om hur vi kan förmedla något till någon annan. När vi interagerar med andra genom språket skapar vi erfarenheter av hur vi gör när vi berättar, diskuterar, skojar eller informerar om något. Barn behöver tillägna sig samtalsfärdigheter, vilket innebär att samtala så att andra lyssnar och svarar på deras kommunikativa budskap. Utveckling av samtalsfärdigheter och språk kräver att barn får möjlighet till samtal med vuxna som stöttar, ger tid och tillfälle för dem att uttrycka sig (Gjems, 2011).

Fritidshemmet karaktäriseras av praktiskt arbete som förekommer i autentiska situationer vilket ger goda möjligheter för språkutveckling. Vardagsspråket är den typ av språk som används i bekanta situationer som återkommer från dag till dag, till exempel i samspelet på fritidshemmet (Pihlgren, 2015). Som uttrycket antyder har vardagsspråket sin funktion i vardagen men språkutvecklingen sker inte per automatik utan det måste finnas möjligheter till övning även i vardagsspråket. Ett exempel där en sådan möjlighet kan skapas är i samlingen på fritidshemmet. Nyckeln är att en större grupp elever då befinner sig på samma plats under ungefär tjugo minuter. Ett annat liknande tillfälle skulle kunna vara vid mellanmålet eftersom samma förutsättningar

finns i och med att många elever är tillsammans på samma fysiska yta under en viss tid. Utöver samlingen eller mellanmålet befinner sig eleverna i huvudsak i mindre grupper (ibid.).

Undersökningar kring samtal i skolans miljö har gjorts genom att bland annat undersöka klassrumsinteraktion och hur läraren skapar möjligheter för elevernas lärande (Dysthe, 1996; Wedin, 2008). Tanken är att denna studie kan bidra till att visa samtalets viktiga roll även i fritidshemmet. Detta vill vi göra genom att ta reda på vilka samtalsstilar som lärarna använder under mellanmålet på fritidshemmet och om dessa kan få konsekvenser för elevernas språkande.

1.1. Syfte

Vi är intresserade av att undersöka lärares samtalsstilar under mellanmålet på fritidshemmet och om dessa kan få konsekvenser för elevernas språkande. I vår studie vill vi ha svar på följande frågeställningar:

- Hur samtalar lärare med elever under mellanmålstiden på fritidshemmet med avseende på talutrymme, uppmaningar, frågor, svar på frågor och/eller uppmaningar från elever samt kommentarer som inte riktas till någon särskild?
- Utifrån begreppet scaffolding, vilka huvudsakliga konsekvenser kan lärarens sätt att använda språket i samtal få för elevernas språkande?

2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Litteraturgenomgången innefattar genomgång av delar av den tidigare forskning som gjorts kring samtal och språkutveckling i förskolan och skolan. Rubrikerna i detta avsnitt kopplas delvis till frågeställningarna och berör talutrymme, samtalsämnen och samtalsstil och hur detta har behandlats i tidigare forskning. Under rubriken organisatoriska förutsättningar ges läsaren inblick i forskning kring fritidshemsverksamheten eftersom denna påverkar möjligheterna till samtal.

2.1. Talutrymme

Åsa Wedin (2008) analyserar i sin artikel en episod i ett klassrum för att belysa det interaktionsmönster som kan finnas där. Episoden hämtas från en större undersökning Wedin genomfört, där elever i två klasser har observerats i olika situationer under tre år. I undersökningen gjordes även intervjuer med lärare och elever samt att olika typer av material, som till exempel skrivna texter, samlades in (Wedin, 2008). Monolog definieras i denna kontext som det tal som produceras av läraren och där det bara är läraren som pratar. I Wedins studie lyfts lärarens tydliggörande metoder i monologer. På så sätt utnyttjas monologens kunskapsbildande potential vilket gynnar samtliga elevers förståelse. Språket som används av läraren bör befinna sig på en högre nivå än vardagsspråket och de interaktionsmönster som ska tillämpas i undervisningen bör redan i de yngre åren göras tydliga och väl synliga för eleverna (ibid.).

Det är dock inte bara lärarens monolog som ska ta plats i undervisningen utan även den elevproducerade. Framför allt de elever som har begränsade erfarenheter av det akademiska språket utanför skolan behöver få tillfälle att konstruera och artikulera monologer utifrån sina egna tankar och idéer. Till syvende och sist handlar tydliggjorda eller explicita interaktionsmönster i klassrumsundervisningen om att elevernas kunskaper ska bli synliggjorda och att de erövrar det språk som är nödvändigt för att ha framgång i skolan. Detta gäller såväl i helklass som i grupparbete samt i dialog mellan lärare och elev (ibid.).

2.2. Samtalsämnen

Under denna rubrik presenteras innehåll i samtal som kan gynna elevernas språkutveckling.

En aktivitet i fritidshemmets verksamhet kan vara elevernas skapande av egna bilder, där arbetet ofta tar en kollektiv prägel och kretsar kring deras populärkultur. Denna populärkultur kan fungera som grogrund för elevernas läs- och skrivutveckling och kan ge dem goda erfarenheter av läsning och skrivande. Det är nödvändigt för fritidshemmet att ta tillvara på elevernas språkliga erfarenheter och bygga vidare på dessa med hjälp av deras populärkultur. På så sätt kan allas språkutveckling stimuleras, oavsett språklig bakgrund, och allas kunskaper och erfarenheter stöttas och utmanas. Gemenskapen används för att utveckla kunskaper som utgår från elevernas intressen (Falkner & Ludvigsson, 2012).

Fyrfältaren är en modell som ursprungligen utvecklades av Jim Cummins. Vi har valt att använda oss av Pauline Gibbons (2016) tolkning av modellen vilken hon beskriver som ett diagram som sätter stöttning i relation till nivån på en uppgifts kognitiva utmaning. Längs den ena axeln finns undervisning vilken kan förstås längs ett kontinuum som går från hög kognitiv utmaning med mer avancerade uppgifter och högre intellektuellt tänkande till låg kognitiv utmaning med enklare övningar och repetition. Den andra axeln beskriver den nivå av stöd som läraren ger. Modellen är indelad i fyra fält vilka ger upphov till olika lärandemiljöer. Dessa är ”hög kognitiv utmaning, låg nivå av stöttning”, ”låg kognitiv utmaning, låg nivå av stöttning”, ”låg kognitiv utmaning, hög nivå av stöttning” och ”hög kognitiv utmaning, hög nivå av stöttning” (Gibbons, 2016).

Undervisning som utgår från en hög nivå på såväl kognitiv utmaning som stöttning ger bäst resultat för eleverna, oavsett deras bakgrund. Det krävs även en hög förväntan på elevernas kapacitet. Undervisning som karaktäriseras av en hög nivå på både kognitiv utmaning och stöttning grundar sig till stor del på frågor och dialog och gynnar språkutvecklingen. Detta framstår som mer gynnsamt än att förenkla uppgifterna. Dessutom kan denna typ av undervisning även fungera bra för elever som har svenska som modersmål eftersom skolspråket är komplext och kan leda till svårigheter även för dessa elever (ibid.).

2.3. Samtalsstil

Ann-Katrin Svensson (2012) diskuterar hur förskollärare kan stödja flerspråkiga barns möjligheter att utveckla sitt ordförråd. Detta görs genom en forskningsöversikt vilken även knyter an till hennes egen forskning kring arbete om språkstimulans i förskolan (Svensson, 2012). Svensson menar att en del barn tar inte aktiv del i att undersöka språket och då blir lärarens roll betydelsefull för att utforma aktiviteter som uppmuntrar till språkundersökning, vilket innebär att utforska språket. Språkutvecklande arbetssätt i förskolan kännetecknas av autentiska och öppna frågor, barn som får sina uttalanden repeterade och stärkta, ämnen som behandlas genomgripande samt lärarnas nyanserade ordförråd. I dialog anpassar lärarna sitt stöd efter barnens språknivå och stimulerar dem till att vidareutveckla sina idéer genom bland annat frågor (ibid.).

Wedin (2008) presenterar monologen som ett värdefullt verktyg eftersom den skapar kopplingar mellan det vardagsspråk som eleverna är vana vid till det skolspråk som de behöver för att klara av undervisningens kunskapskrav. Monologen är viktig eftersom den förbereder eleverna inför skriftspråsutvecklingen. Den elevproducerade monologen ger eleverna möjlighet att öva sig i det akademiska språket vilket även kan modelleras genom lärarens monolog. Förmågan att kunna förmedla komplexa tankar bör utvecklas i tidig ålder då den är nödvändig för skrivning och läsning i skolans senare år (Wedin, 2008). Därtill menar Wedin att det mer abstrakta skolspråket med fördel bör undervisas konkret samt med stor tydlighet samtidigt som innehållet ligger på en hög kognitiv nivå (ibid.).

Såväl Svensson som Wedin framhåller det som är specifikt för vardagsspråk respektive skolspråk. Svensson menar att det finns skillnader mellan vardagsspråket och det språk som eleverna möter i skolan, både vad gäller meningsuppbyggnad och ordförråd. I vardagsspråket finns stöd att hämta i det sammanhang som omger talet och det underlättar om eleverna har fått ta del av mycket bokläsning under uppväxten (Svensson, 2012). Wedin (2008) nämner samtidigt att det finns en tydlig distinktion mellan vardagsspråk och skolans akademiska språk. Vardagsspråket och skolspråket använder sig av olika register vilka kan definieras som konkreta respektive abstrakta. Medan vardagsspråket är lättare att utveckla tar skolans kunskapsspråk vanligtvis betydligt längre tid att tillskansa sig. Detta innebär att eleverna måste lära sig språket samtidigt som de ska lära med hjälp av språket. Ytterligare svårigheter kan uppstå för

andraspråkselever om de inte utvecklat litteracitet samt den akademiska aspekten av sitt modersmål (Wedin, 2008).

Maaïke Hajer och Theun Meestringa lyfter i boken *Språkinriktad undervisning: en handbok* (2014) hur lärare kan arbeta med språkinriktad undervisning. Den språkinriktade undervisningen grundar sig i andraspråksinlärning och innebär att språklärare och ämneslärare arbetar tillsammans för riktad stöttning för att eleverna ska kunna tillägna sig det skolrelaterade språket. Även om boken främst riktar sig till ämneslärare anser vi att en del faktorer kan passa in i vår undersökning eftersom de även kan appliceras på den språkutveckling som kan ske i fritidshemets verksamhet. Hajer och Meestringa lyfter att eleverna själva måste få använda de begrepp de lärt sig för att tillägna sig dem, det räcker inte att endast höra och läsa om dem. De nya begreppen kan eleverna få öva till exempel genom att samtala i mindre grupper. En viktig del i att eleverna ska kunna använda begreppen korrekt är att de får feedback från läraren kring hur de används (Hajer & Meestringa, 2014).

Hajer och Meestringa lyfter även begreppet språklig stöttning vilket definieras som att eleverna får hjälp med att förstå innebörden och att själva kunna använda sig av det ämnesspecifika språket. Detta kan ske i form av olika läs- och skrivuppgifter eller ordkunskapsuppgifter. Den språkliga stöttningen kan bland annat ske genom att läraren demonstrerar hur något görs eller ger förslag på olika sätt att lösa saker, ger eleverna exempel eller kontrollerar deras förståelse för ett begrepp (ibid.).

Olga Dysthe (1996) har undersökt vad som sker i klassrummet när lärarna systematiskt försöker införa skrivande och samtalande som redskap för inlärningen. Detta har hon gjort genom fallstudier i tre olika klassrum på tre olika skolor. Hon har alltså observerat tre olika lärares arbete. Dysthe använder tre olika begrepp för att analysera dialog vilka är *autentiska frågor*, *uppföljning* och *positiv bedömning*. Autentiska frågor är frågor utan ett bestämt svar, där inte heller läraren känner till svaret. De tillåter att eleverna kan bidra självständigt till samtalet. Syftet med autentiska frågor är att få reda på något och de är ofta förknippade med elevernas förståelse, tolkning och reflektion. Undervisningssamtal påminner därmed mer om vardagssamtal där autentiska frågor förekommer oftare. Denna typ av frågor fordrar att eleven får möjlighet att tänka själv. Autentiska frågor är av stor vikt för dialogen i undervisningen i och med att de stimulerar eleverna i deras tänkande och reflektion samt möjliggör uppföljning. Uppföljning innebär att läraren tar vara och bygger vidare på elevens

inlägg i samtalet. Detta bekräftar elevens inlägg samt ger kontinuitet i fortsatt samtal, detsamma gäller mellan elever. Positiv bedömning handlar om att ta vara på innebörden i elevens inlägg och utnyttja denna i undervisningen. Läraren visar på så sätt för eleven att dennes inlägg är av värde. Det är en förutsättning för dialogen i klassrummet att läraren ser och tar vara på elevens kunskaper (Dysthe, 1996).

Dysthe utgår ifrån Bakhtins dialogism och menar att klassrumsdialogen utmärker sig genom samspel mellan lärare och elev/elever samt mellan elev och elev. Detta samspel kan vara såväl muntligt som skriftligt. Dialogismen står för det faktum att leva är att delta i dialog där det bland annat ingår att ställa frågor, lyssna och svara. Människan existerar bara i relation till andra och här är dialogen central. Språket används för att delta i dialog. Dialogen är både en del av människans verklighet och ett mål i interaktionen med andra, till exempel i klassrummet. Det krävs såväl självtillit som tillit och respekt mellan deltagarna för att dialogen ska fungera. Självtilit och tillit påverkar varandra ömsesidigt (ibid.).

Mening skapas i dialog och interaktion mellan sändare och mottagare. Den återkoppling en person får på det den säger ger förutsättningar för förståelse. Förståelse är alltså avhängigt att mottagaren reagerar på sändarens uttalande. I undervisningen stimulerar dialogen förståelse och det som sägs står i relation till det som sagts tidigare och det som sägs efteråt. Det uppstår en spänning mellan uttalanden i en dialog och denna spänning skapar mening och förståelse. De olikheter som finns i bland annat erfarenheter mellan de som samtalar gestaltas i dialogen och detta är innebörden i flerstämmighet. Vidare kan flerstämmighet definieras som dialogisk interaktion mellan dessa olikheter vilket kan kopplas till elevers samtal i klassrummet (ibid.).

De fynd som Dysthe gjort i sin studie är att samtal är en utgångspunkt för elevernas inläring vilket beror på att förståelse uppstår i interaktionen. Läraren behöver arbeta med att utveckla elevernas självtillit. Detta gjordes i dialogen där lärarna synliggjorde för eleverna att de var kapabla att lära sig. Även om eleverna deltar mer än tidigare i samtal i klassrummet är det relativt få som pratar och övriga elever lyssnar inte i någon större utsträckning på det som sägs. Detta ser Dysthe som att flerstämmigheten inte tas tillvara och hon menar att lärarna behöver bekräfta värdet i det eleverna bidrar med för att förändra rådande synsätt. De som pratar mindre kräver en större mängd stöd. Lärare behövs för att få till interaktion mellan eleverna samt låta olika perspektiv mötas (ibid.).

I studien nyttjade lärarna autentiska frågor för att stimulera elevernas delaktighet i samtalen, utmana tankesätt samt göra kopplingar mellan ny och tidigare kunskap och erfarenheter. Eleverna fick på så sätt uttrycka sina tankar och ställningstaganden. Även om dessa uttalanden kan ge uttryck för brister i förståelse kan det faktum att sätta igång tänkandet möjliggöra ökad förståelse. Dialogen i undervisningen bestod i studien till stor del av att läraren tog vara på och följde upp elevens uttalanden vilket skapar en koppling till vardagliga samtal. Det krävs en bra planering för att kunna ta tillvara på både ämnesinnehåll och elevens samtalsinlägg samt för att integrera dessa två aspekter. Uppföljning fordrar lyssnande, tro på relevans av inläggen, samt att dessa följs upp i nästa steg. Detta behöver lärare lära ut till eleverna (ibid.).

Några allmänna lärdomar som författaren drog av sin studie var att det är gynnsamt att läraren brukar en specifik positiv bedömning där vederbörande värdesätter elevernas inlägg och använder utvalda delar av dessa i fortsatt samtal. Det krävs stöd för att kunna lära sig i dialog och detta stödet bör ges i dialogen där det är möjligt att synliggöra andras perspektiv. Genom att använda en tydlig struktur kan läraren stödja interaktionen i dialogen. Det är även viktigt för samspelet att eleverna får kontroll och ansvar över undervisningens mål och innehåll (ibid.). Det dialogiska klassrummet har som långsiktigt mål att utveckla elevernas förståelse, värderingar och tänkande. Dialogen är dessutom viktig ur ett demokratiskt perspektiv eftersom eleverna i dialogen får öva på att lyssna och ställa frågor, ta andras perspektiv samt samarbeta med andra (ibid.).

Ytterligare en studie kring samtal och interaktion redovisas i forskningsartikeln *International style elicitation strategies and language production in professional language intervention* (Bruce, Hansson & Nettelbladt, 2007). Studien behandlar språkinterventioner för barn i språklig sårbarhet och hur olika stimulerande strategier, interaktionsstilar samt språkproduktion används i logopeders samtal och grammatikträning. Det var vanligare att återknyta till barnets ämne samt använda feedback i samtal medan språkliga uppmaningar förekom oftare under träningen. I båda sammanhangen ställde de vuxna lika många frågor. Studien tyder vidare på att det är viktigt att knyta an till barnets eget fokus eller ämne men att det också går att använda olika typer av strategier för att frambringa en viss språklig respons från barnet. Det är troligare att barnet har intresse för ett självvalt ämne samtidigt som det är lättare för barnet att förstå vuxet tal när detta är kopplat till barnets egenvalda ämne. I samtalskontexten har den vuxnes feedback och anknytning till barnets ämne en

koppling till barnets grammatiska språkproduktion. I träningskontexten å andra sidan är feedback i kombination med mer riktade grammatiska insatser av vikt för hur mycket barnet talar. Det skulle kunna vara så att den vuxnes strategier och interaktionsstil och barnets språkproduktion ömsesidigt påverkar varandra. Den vuxnes förhållningssätt och val av intervention skulle då vara avhängigt barnets intressefokus (ibid.). Slutsatser från studien var att barnen får ta del av en stor mängd språklig input som är inriktad på grammatik under träningen och att de under samtalen får möjlighet att öva på nyligen förvärvade förmågor. I båda sammanhangen är det av stor vikt att anknyta till barnets intressen och nuvarande språkliga förmåga. De två modellerna kompletterar alltså varandra. Att anknyta till barnens intresse eller fokus är av stor relevans för alla vuxna som arbetar med barn (ibid.).

2.4. Organisatoriska förutsättningar

Carin Falkner och Ann Ludvigsson (2012) presenterar i ett diskussionsunderlag kring fritidshemmets kvalitet att en av de övergripande ramfaktorer som påverkar fritidshemsverksamheten och som bidrar till att utforma dess förutsättningar är fritidshemmets integration i den ordinarie skolverksamheten. Denna integration har gjort att fritidshemslärarnas kompetens inte tas tillvara och inte kommer till sin rätt, medan det är lärarna i skolan som har högre status (Falkner & Ludvigsson, 2012). Fritidshemmets integration i skolverksamheten är bara en av flera relevanta ramfaktorer som Falkner och Ludvigsson nämner. Det är också av yttersta vikt huruvida fritidshemmets personal är lärarutbildad, om fritidshemslärarna har tillräckligt med tid för att organisera en kvalitativ fritidshemsverksamhet, om elevgruppen står i jämvikt mot antal personal, om lokalerna är anpassade för verksamheten samt om de som inte är lärarutbildade får lämplig kompetensutveckling (ibid.). Fritidshemmet karaktäriseras av ett informellt lärande som tar plats i nuet och är riktat mot livet som en framtida samhällsmedborgare. För att stimulera elevernas utveckling är det bra att erbjuda dem mångskiftande lärandemiljöer som fokuserar på resultat eller process, individ eller grupp samt medvetet eller omedvetet lärande. Lärandet tar plats i samspel mellan lärare och elev samt elev och elev och styrs till stor del av elevernas initiativ (ibid.).

Inom ramen för fritidshemmets förutsättningar finns även aktiviteter, vilka presenteras i en forskningsartikel om fritidshemmets möjligheter där det står att ”traditionella fritidshemsaktiviteter kan i mycket förenklade termer beskrivas som

pyssel, bakning, idrott, lek och spel” (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012, s. 6). Frivilligt deltagande i en aktivitet ses som betydelsefullt och relevanta organisationsaspekter blir då tillgänglighet och utbud (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). Det kan uppstå en gräns här mellan fritidshemmets till stora delar frivilliga verksamhet och de arbetssätt som gynnar elevernas språkutveckling. Samtidigt framhåller samma författare att ett professionellt förhållningssätt för fritidshemsläraren angående fritidshemmets systematiska kvalitetsredovisning innebär att organisera och följa upp målinriktade aktiviteter. Aktiviteterna ska ha ett syfte och dess innehåll ska vara kopplat till verksamhetens mål. Det är upp till fritidshemslärarna att tydliggöra för kollegor, vårdnadshavare och sig själva den pedagogiska relevansen som de olika aktiviteterna har (ibid.).

2.5. Sammanfattning

Sammanfattningsvis har forskningsöversikten visat att tidigare forskning lyfter lärarens roll som viktig för elevernas språkutveckling. I Wedins forskning lyfts monologen där läraren har en betydande roll och Hajer och Meestringa tar upp lärarens roll i att stötta elever i användandet av nya begrepp. Både Svensson och Wedin lyfter vikten av att låta eleverna bidra till samtal och få möjlighet att uttrycka tankar och funderingar och Dysthe lyfter vikten av att läraren följer upp elevernas uttalanden. Bruce m.fl. visar i sin forskningsartikel att det är viktigt att knyta an till barns språkförmåga och intressen för att få språklig respons från dem. Anknytning till intressen tas även upp av Falkner och Ludvigsson som menar att intresset för populärkultur kan bli del i elevernas läs- och skrivutveckling på fritidshemmet. Falkner och Ludvigsson tar även upp att fritidshemslärares kompetens inte tas tillvara inom skolverksamheten. Om fritidshemslärares kompetens inte tas tillvara skulle det kunna leda till att det blir svårare för dem att utmana elevernas språkande. Detta gäller även om personalen inte är lärarutbildad eller inte har tillräckligt med tid.

Gemensamt för forskningen är att lärarens förhållningssätt och de möjligheter som de kan skapa för eleverna för att använda språket i olika sammanhang påverkar språkinläringen. Utgångspunkt i sådant som ligger nära eleverna och intresserar dem framhålls som en viktig del i språkinläring i både förskolan och fritidshemmet. Hur läraren använder språket, samtalsstilen, blir utgångspunkt i vår undersökning av

samtalen på mellanmålet. Nedan följer en redogörelse för det teoretiska perspektiv som kommer att användas i analysen av det insamlade materialet.

3. Teoretiskt perspektiv

Jerome Bruners (1976) tolkning av begreppet scaffolding är att när barn lär sig nya koncept, behöver de hjälp eller aktivt stöd från lärare eller andra vuxna. Till att börja med är barn beroende av lärarens stöd, men allt eftersom de blir mer självständiga i sitt tänkande och lär sig nya förmågor och kunskaper, kan stödet gradvis tas bort. Vi har valt att använda Pauline Gibbons (2010) tolkningar av begreppet scaffolding. Även om vi är medvetna om att Gibbons inte har stiftat detta begrepp erbjuder hon tydliga kopplingar mellan begreppet och såväl skolans värld som språkutveckling. Detta gör att hennes tolkningar blir relevanta i vårt arbete då vi utgår från skola och fritidshem samt den språkutveckling som sker inom ramen för dessa två institutioner. Vi har även tagit i beaktning att Gibbons framför allt fokuserar på andraspråkselever men vi anser att hennes förhållningssätt och metoder är fruktbara för alla elever, inte bara de som lär sig svenska som andraspråk. Gibbons själv säger att ”Det är värt att notera att om man anpassar undervisningen till andraspråkselever genom att arbeta språk- och kunskapsutvecklande, kommer detta alla elever till godo” (Gibbons, 2010, s 32).

Scaffolding, eller stöttning som det också kallas, är den temporära hjälp som läraren erbjuder eleven och som är baserad på elevens behov. Med syfte att eleverna ska klara av att genomföra olika uppgifter ger läraren den hjälp som stöttar eleverna i deras lärande och utveckling. Målet med stöttningen är att eleven ska bli kapabel att genomföra olika uppgifter på egen hand. Detta innebär att läraren bör ha höga förväntningar på samtliga elever men samtidigt erbjuda den stöttning som krävs för elevernas utveckling. Bra undervisning karaktäriseras av hög kognitiv utmaning i kombination med hög nivå av stöttning. För att den temporära hjälp som läraren ger ska förbereda eleverna för att kunna genomföra uppgifter själva bör läraren visa hur eleverna ska gå tillväga, istället för att enbart fokusera på vad som ska göras. Stöttningen ges medan arbetet pågår och lärandet har en tydlig framåtsträvan. Läraren kan bland annat erbjuda stöttning i samtal med eleverna där samspelet stimulerar den kognitiva utvecklingen och möjliggör för eleverna att utveckla ett mer avancerat tänkande. Uppgifter på en hög kognitiv nivå tillsammans med höga nivåer av stöttning ger eleverna mer kontroll över sin egen inlärningsprocess (Gibbons, 2010).

4. Metod och bearbetning av material

I detta avsnitt beskrivs först de metoder som har använts i studien samt för- och nackdelar med dessa. Sedan beskrivs hur urval gjorts samt vilken undersökningsgrupp som studerats och hur studien genomfördes. Efter det följer hur bearbetning av material har gått till och hur etiska ställningstaganden har tagits i beaktning i studien.

4.1. Val av metod

Syftet med studien är att ta reda på hur lärares samtalsstilar ser ut under mellanmålet på fritidshemmet samt om detta, utifrån begreppet scaffolding, kan få konsekvenser för elevernas språkande. För att undersöka vilka samtalsstilar som förekom genomfördes observationer eftersom denna metod undersöker det som faktiskt sker i verksamheten (Johannessen & Tufte, 2003). Vi valde även att genomföra ett fokusgruppsamtal på lågstadieskolans fritidshem, samt två kvalitativa enskilda intervjuer på mellanstadieskolans fritidshem med de lärare som deltagit i observationerna. Anledningen till att intervjuformerna blev olika på de två skolorna var att det inte fanns möjlighet att genomföra fokusgruppsamtal på mellanstadieskolan. Då vi var intresserade av hur lärarna tänkte kring de samtal som förekom under mellanmålet, vilka samtalsstilar de använde samt deras tankar om hur dessa eventuellt påverkade elevernas språkande ansåg vi att intervjuer var en bra metod. Kombinationen av de valda metoderna innebar att vi kunde samla in material som både visade hur samtalen faktiskt såg ut och hur lärarna tänkte kring dessa samtal.

4.1.1. Observation

Observatörsrollen som intogs var *observerande deltagare*, vilket innebär att observatören deltar väldigt lite i samspelet mellan de som befinner sig i miljön (Christoffersen & Johannessen, 2015). Fördelar med observationer kan vara att det finns möjlighet att samla in stora mängder information och att observatören är närvarande i situationen vilket skapar ett sammanhang. Observatören kan även välja ut det som är viktigt för det som studien ska innefatta och kan filtrera bort sådant som inte är relevant. När observationer genomförs är det viktigt att tänka på att observatören kan påverka den som observeras (Bjørndal, 2005) detta skulle kunna innebära att den som observeras kan tillrättalägga det hen säger och gör om hen vet vad observatören ska titta efter.

Nackdelar med observation kan vara att perceptionen påverkar observationen, människor minns inte alla detaljer i det som observeras. Observatörens upplevelse kan även påverkas av dennes känslomässiga och fysiska tillstånd, hur minnet filtrerar information samt tidigare erfarenheter. Hur två observatörer uppfattar en och samma observationssituation kan alltså skilja sig åt. Genom *systematisk observation* kan detta problem åtgärdas. I systematisk observation används observationsscheman för att registrera händelser och därmed överensstämmer olika observatörers registreringar eftersom det som registreras bestäms av schemat (Denscombe, 2016).

Vi valde att utgå från ett observationsschema (se bilaga C) för att kunna registrera de olika delar av samtalet som skulle undersökas. Observationsschemat kompletterades med fältanteckningar då bakgrundinformation är nödvändig för att materialet ska kunna förstås (ibid.).

4.1.2. Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer

Eftersom vi var intresserade av att utifrån scaffolding analysera vilken påverkan lärarnas samtalsstilar kunde ha på elevernas språkande valde vi att genomföra ett fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer med de lärare som varit med under observationerna.

Fokusgruppsamtal betonar ett visst tema och ofta är det inriktat på att få fram hur de som deltar uppfattar en frågeställning. Fokusgruppsamtal möjliggör att flera röster kan komma till tals kring en fråga och deltagarna kan lyfta fram en fråga de anser vara viktig inom ett visst område (Bryman, 2011). Inom ramen för examensarbetet fann vi det relevant att genomföra fokusgruppsamtal eftersom detta innebar att vi kunde få flera lärares åsikter under en och samma intervju.

Syftet med kvalitativa intervjuer är att få en uppfattning kring den intervjuades uppfattning kring någonting. Kvalitativa intervjuer kan ge olika typer av information, som till exempel beskrivningar av företeelser i den intervjuades livsvärld (Patel & Davidson, 2011). De kvalitativa enskilda intervjuerna gav möjlighet att ta del av lärarnas djupare reflektioner kring samtalen under mellanmålet.

4.2. Urval

Undersökningsgruppen bestod av de som arbetar på de två fritidshemmen vilket innefattade både behöriga och icke-behöriga lärare. Lärarnas eventuella utbildning är inget som tas i beaktning i studien utan alla som ingår i studien benämns som lärare. Fokus för studien är lärarna och deras samtalsstilar, men även eleverna på fritidshemmet har en del i undersökningen då de också medverkat i samtalen.

Observatören behöver skapa en tillit och bygga upp relationer på den plats där observationen ska ske (Denscombe, 2016). För att skapa större möjligheter att få tillgång till att observera fritidsverksamheten och genomföra fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer valde vi två fritidshem där vi redan hade någon form av etablerad kontakt med personalen. Vi använde oss av ett subjektivt urval, det vill säga att vi utifrån syftet valde ut personer som antogs ha den erfarenhet och kunskap kring det ämne som skulle undersökas (ibid.). För att få en spridning i urvalet genomfördes observationerna på två fritidshem med elever i olika åldrar, ett fritidshem med lågstadieelever och ett med mellanstadieelever. På lågstadieskolans fritidshem arbetade sex lärare vilka deltog i observationer och fokusgruppsamtal. På mellanstadieskolans fritidshem arbetade fyra lärare varav alla deltog i observationerna och två i de kvalitativa enskilda intervjuerna.

Då det inte fanns möjlighet att observera alla samtal som förekom i fritidshemmet lades fokus på de samtal som förekom under tiden då eleverna åt mellanmål. Mellanmålet valdes eftersom det pågår under en begränsad tid och elever och lärare sitter ner tillsammans och har möjlighet att samtala med varandra. Även inom tidsramen för mellanmålet skedde ett urval av vilka samtal som observerades eftersom det inte fanns möjlighet att observera alla pågående samtal. För att få en större spridning i vilka samtalsstilar som användes valde vi att observera olika lärare vid de olika observationstillfällena i den mån det var möjligt. Nedan följer en beskrivning av hur de två fritidshemmens mellanmålssituation såg ut för att ge läsaren en uppfattning om miljön där observationerna genomfördes.

4.2.1. Mellanmålssituationen

Hur mellanmålet organiserades såg olika ut på de två fritidshemmen. På fritidshemmet på lågstadieskolan åt eleverna på den valda avdelningen mellanmål samtidigt. Eleverna hade bestämda platser i matsalen och lärarna placerade sig vid de bord där det fanns

plats. Där inleddes mellanmålet med tio minuters tystnad, under dessa minuter var lärarna och elevgruppen på den utvalda avdelningen de enda i matsalen. Efter ungefär 10 – 15 minuter kom nästa avdelning som skulle äta mellanmål, de påbörjade sina tysta minuter vid ankomsten till matsalen.

På mellanstadiets fritidshem var elevgruppen och lärarna de enda i matsalen, eftersom det var blandade åldrar och olika klasser slutade skoldagen vid olika tider och därmed anlände eleverna vid olika tider till mellanmålet. Placeringen i matsalen var fri för både elever och lärare.

4.3. Genomförande

Inför studiens början skickades ett informationsmail med bifogat missivbrev (se bilaga A) ut om förfrågan om möjlighet att genomföra observationer på de två utvalda skolornas fritidshem till rektorerna. När rektorer och arbetslagen på fritidshemmen hade godkänt sitt deltagande lämnades missivbrev ut till vårdnadshavare för att de skulle ta ställning till elevernas deltagande i observationerna (se bilaga B). Vårdnadshavares godkännande för deltagande eller icke-deltagande i observationerna såg olika ut på de två fritidshemmen. På lågstadieskolans fritidshem skickades blanketter för underskrift ut och på mellanstadieskolans fritidshem fick vårdnadshavarna information via skolans informationsplattform. Gemensamt var att de elever vars vårdnadshavare inte hade lämnat sitt godkännande eller där svar inte lämnats in alls inte observerades.

4.3.1. Observation

Observationerna genomfördes vid fyra tillfällen på de två fritidshemmen under två veckor. Tiden för varje observationstillfälle blev mellan 15 – 20 minuter. Eleverna fick information om syftet med observationerna samt när observationerna skulle genomföras. Under observationerna användes ett observationsschema (se bilaga C) för att registrera de olika delarna av samtalen. Fältanteckningar används som stöd för att komma ihåg detaljer kring samtalen. Observationsschemat användes för att markera under samtalens gång när en viss samtalsstil användes. Talutrymmet mättes genom att klockslag noterades vid samtalets början och slut. Under samtalets gång skedde en uppskattning av hur lång taltiden var för lärare respektive elever, mätt i antal sekunder. Samtalsstilarna utgick från kategorierna i syftet, det vill säga talutrymme, uppmaningar,

frågor, svar på frågor, uppmaningar samt kommentarer som inte riktades till någon särskild.

4.3.2. Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer

Fokusgruppsamtal genomfördes på lågstadieskolans fritidshem under ett gemensamt planeringstillfälle för de sex lärare som arbetar på fritidshemmet. Inför fokusgruppsamtalet fick de berörda lärarna information via mail kring samtalets syfte och hur informationen skulle användas, att samtalet skulle spelas in för transkribering samt att deltagande var frivilligt. I samma mail fick även lärarna tillgång till de frågor som skulle ställas under samtalet. Fokusgruppsamtalet dokumenterades genom ljudinspelning via en nedladdad app och fältanteckningar gjordes med kompletterande information.

De kvalitativa enskilda intervjuerna genomfördes på mellanstadieskolans fritidshem med två av de lärare som varit med under observationerna. Intervjuerna dokumenterades genom fältanteckningar. Frågorna som användes i fokusgruppsamtalet och de kvalitativa enskilda intervjuerna utarbetades med utgångspunkt i studiens syfte (se bilaga D). Frågorna berörde lärarnas tankar kring samtalen och deras samtalsstilar men även hur de upplevde mellanmålet som möjlighet för samtal för att få en uppfattning kring lärarnas syn på detta. Detta eftersom deras syn på samtalsmöjligheterna också påverkar vilka samtal som förs under mellanmålet.

4.4. Bearbetning av material

Bearbetningen av materialet från observationerna innebar att observationsschemat gick igenom samt att fältanteckningarna renskrevs för att ge en bild av kontexten kring det observerade samtalet. Resultatet från observationerna kategoriserades utifrån rubriker utifrån syfte och intervjufrågor och analyserades sedan utifrån det valda teoretiska begreppet scaffolding/stöttning.

Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer bearbetades genom att materialet transkriberades och lästes igenom flera gånger för att inte missa någon information. Utifrån rubriker kopplade till syfte och intervjufrågor sammanställdes resultatet från fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer för att sedan analysera valda delar utifrån begreppet scaffolding/stöttning.

4.5. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning innehåller fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagarna informeras kring forskningsuppgiftens syfte samt villkor för deltagandet (Vetenskapsrådet, 2002). Lärarna på de två fritidshemmen fick utskickat ett missivbrev där de informerades om arbetets syfte samt att deltagande i både observationer och intervjuer var frivilligt och att informationen som framkom i undersökningen endast användes i examensarbetet. Eftersom elever under 15 år ingick i observationsstudien inhämtades även samtycke från vårdnadshavare om elevernas deltagande i observationerna. Därmed uppfylldes samtyckeskravet, vilket innebär att den som deltar i undersökningen får bestämma över sin medverkan och har rätt att avbryta den om de skulle önska det (ibid.).

Konfidentialitetskravet innefattar att personliga uppgifter om deltagare inte ska kunna röjas och att identifierbara uppgifter om personer ska hanteras och avrapporteras så att ingen utomstående kan identifiera dem (ibid.). I vår undersökning samlades inte några personuppgifter in eftersom detta inte var relevant för vår studie. Det framgick i missivbrev att det inte skulle kunna gå att utläsa i examensarbetet på vilket fritidshem som observationerna och intervjuerna har utförts.

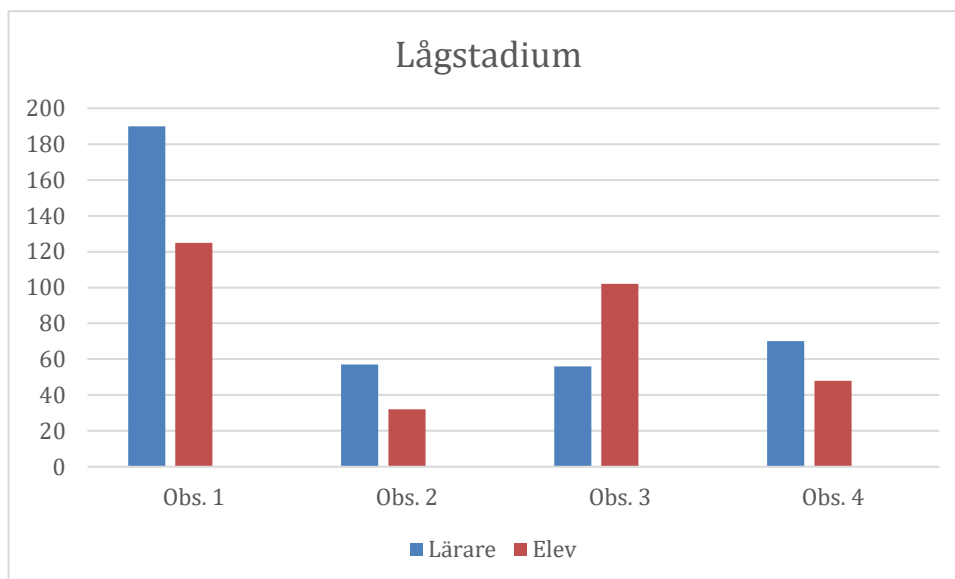
Det sista huvudkravet är nyttjandekravet vilket innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer för forskningsändamål inte får lämnas ut (ibid.). I vår studie avser vi inte att samla in personuppgifter, då vi endast är intresserade av samtal i fritidshemmets verksamhet.

5. Redovisning av resultat

I detta avsnitt redovisas analysen av det resultat som framkommit under de observationer, kvalitativa enskilda intervjuer och fokusgruppsamtal som genomförts. Syftet med studien har varit att ta reda på hur lärares samtalsstilar ser ut och vilka möjliga konsekvenser dessa kan få för elevernas språkande, utifrån begreppet scaffolding. Sammanlagt resulterade observationerna på de två fritidshemmen i tio samtal som varade mellan två till åtta minuter. Skolorna redovisas var för sig och resultaten har delats in i olika kategorier som utgår från det som varit fokus i observationerna samt intervjufrågorna. Citat från fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer presenteras olika eftersom fokusgruppsamtalen hade fler deltagare och därmed behövde de olika lärarnas inlägg i en dialog tydliggöras.

5.1. Lågstadieskolans fritidshem

5.1.1. Talutrymme



Figur 1: talutrymme i observerade samtal på lågstadiets fritidshem

I figur 1 visas hur det uppskattade talutrymmet på lågstadieskolans fritidshem såg ut i de observerade samtalen. Stapeln för lärare visar lärarens talutrymme medan stapeln för elever visar alla deltagande elevers sammanlagda taltid i samtalet, båda mätt i antal sekunder. Lärarna var de som hade mest talutrymme i de flesta observerade samtalen.

Vid ett observerat samtal hade läraren ett större talutrymme då hen försökte sätta igång ett samtal med en elev som var mer intresserad av att vända sig om till bordet bakom än att samtala med läraren. Vid ett annat samtal åt eleven macka och fick således mindre talutrymme, men nickade istället för att svara på lärarens frågor muntligt.

I fokusgruppsamtal med lärarna på lågstadieskolan kring talutrymme uppger en lärare att det mestadels är eleverna som pratar. En annan av lärarna nämner att det beror på sammansättningen av eleverna vid bordet då alla elever inte pratar lika mycket med varandra. Där får läraren medhåll från en kollega:

Skillnaden är att vissa barn pratar med varandra och vissa barn riktar sig bara till en pedagog, alltså vill prata med en vuxen. Det kan vara jättstor skillnad. Där kan jag väl tycka som pedagog att man många gånger försöker föra ut samtalsämnet till flera, om man är involverad i samtalet för den delen. Sen har de ju egna samtal. (Lärare 2)

5.1.2. Samtalsämne

I de observerade samtalen var samtalsämnena varierande, de handlade om djur, sjukdomar och vad eleverna har gjort under dagen. I ett observerat samtal samtalas det om vad eleverna har gjort under lektionen innan mellanmålet. Variationen på samtalsämnena bekräftas också av lärarna i fokusgruppsamtalet. Lärarna är överens om att det inte går att säga att något samtalsämne är mer dominerande än något annat, det är olika. Det som de tar upp att samtalen kan handla om är maten, rasterna, vad eleverna gjort eller ska göra i helgen, men även populärkultur:

Lärare 5: Nu har det varit melodifestivalen

Lärare 1: Ja.

Lärare 2: Ja, det har det varit en del.

Lärare 5: Vad de har tyckt, vilka låtar och om de har sett och så.

På frågan om det är elever eller lärare som oftare kommer med samtalsämnena svarar lärarna att det beror på eleverna eftersom en del inte gärna startar ett samtal själv. Är barnen mindre benägna att ta initiativ till samtal blir samtalsämnena mer vuxenstyrda enligt lärarna.

5.1.3. Samtalsstil

Den samtalsstil som är vanligast förekommande hos lärarna i de observerade samtalen är frågor. De frågor som ställs är ofta följdfrågor kring någonting som eleverna har tagit upp men det är även läraren som initierar ett samtal genom att ställa frågor. Vid ett observerat samtal ställer läraren följdfrågor kring ett experiment som eleverna har utfört för att ta reda på hur eleverna har gjort och vilket material de använt:

Lärare: Vad hade ni mer än russin?

Elev: En badanka

Lärare: Vad hade ni det i?

Elev: En burk

Lärare: En glasburk?

Uppmaningarna från lärarna i de observerade samtalen är betydligt färre än frågorna och handlar i de observerade samtalen om att eleven ska sluta med ett oönskat beteende i ett observerat samtal får en elev en uppmaning om att inte vända sig om till bordet bakom. De minst vanligt förekommande samtalsstilarna är svar på frågor och uppmaningar från elever samt kommentarer som inte är riktade till någon särskild. I ett av de observerade samtalen använder läraren föregående samtalsämne om att vara hemma och vara ledig när någon förälder är sjuk och kommenterar kring detta:

Det finns nånting som heter skolplikt och det betyder att man måste gå till skolan. Man har inget val. Om era föräldrar är sjuka måste era föräldrar lämna er på skolan. (Lärare 3)

I fokusgruppsamtalet svarar en av lärarna att hen tror att samtalsstilen kan påverka elevernas språk och även att samtalen blir av bättre kvalitet när en vuxen sitter med vid bordet. Detta konstaterande bekräftas av en annan lärare som menar att det blir mycket trams när eleverna sitter vid bordet själva och hen belyser lärarens roll i samtalet för utvecklingen av elevens språk:

Men om det bara är barnen som pratar, de har ju olika ordförråd förstås, men vi kommer ju kanske med synonymer och kanske liksom medvetet tar in några ord som de inte känner till. (Lärare 1)

5.1.4. Organisatoriska förutsättningar

I fokusgruppsamtalet fick lärarna frågan kring hur de såg på möjligheten att använda mellanmålet för att samtala med eleverna i jämförelse med andra stunder under skoldagen eller på fritidshemmet. En lärare menar att eleverna kan få mer tid att utveckla vad de har att säga och få prata längre jämfört med i till exempel samlingen där 25 elever ska få komma till tals. En annan lärare menar att tiden för samtal på mellanmålet behöver sättas i relation till måltidsbilden och matron. Mellanmålet börjar med tio minuters tystnad för att ge en lugn stund och sedan finns det inte så mycket tid kvar. En lärare uppger att mellanmålet är stressigare än lunchen och att det kan påverka:

Samtidigt så upplever jag mellanmålet lite stressigare än lunchen. Det är lite kortare tid och barnen, och vi tror jag också, påverkar, för vi ska vidare så, för att hinna göra någonting på fritids. Så att man säger, är det mackor, så blir det ganska snabbt mellanmål. Det blir bättre samtal när det är gröt. Nä, det är löjligt, men det blir längre och lite långsammare, faktiskt. (Lärare 3)

Faktorer som tid och vad som ska göras efter mellanmålet men även vad som serveras kan påverka möjligheterna till samtal under mellanmålstiden. Ytterligare faktorer som påverkar kan vara att det är mer rörelse under mellanmålet än under lunchen. En av lärarna uppger att samtalen därför blir kortare än under lunchen där eleverna har en tallrik med mat som de ska äta upp innan de går och hämtar mer. Således påverkas samtalen av hur förutsättningarna för måltiden ser ut, vad som serveras och hur och detta är någonting som lärarna uppger att de till stor del inte kan påverka.

5.1.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden

Lärarna fick i fokusgruppsamtalet diskutera om de upplevde att mellanmålssituationen kunde förbättras någonting för att främja samtalen samt vad de var nöjda med kring hur det redan såg ut. Lärarna uppgav att samtalstiden under mellanmålet blir kortare i och med de tysta minuterna, men de har i sina förberedelser inför utvecklingssamtalen fått bekräftelse på att eleverna uppskattar dessa minuter. Möjligheten att starta mellanmålet med tystnad är något som lärarna också verkar vara nöjda med. En lärare uppger att lokalen också spelar roll för de samtalsmöjligheter som mellanmålet kan ge. Innan skolan hade matsal och mellanmålet äts inne på fritidshemmet blev mellanmålet en del av den pedagogiska verksamheten:

För att det blev helt annat då [...] då kanske man har musik-quiz, man har frågesport, man har, alltså läsning, någonting under tiden som vi åt. Och det har man inte i en matsal på det sättet. (Lärare 3)

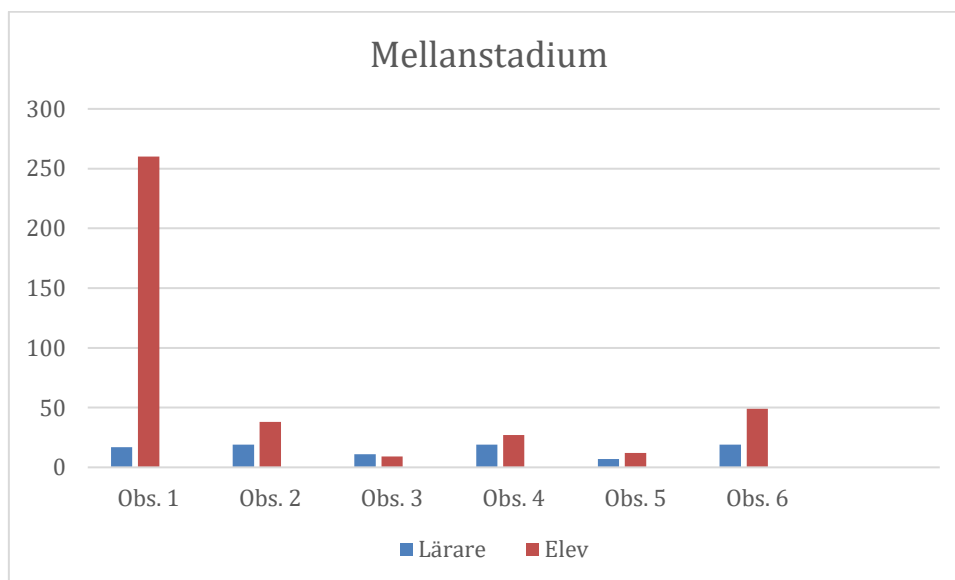
I matsalen är det även andra fritidshemsavdelningar som ska äta och detta påverkar också mellanmålssituationen menar lärarna. Avslutningsvis lyfter två av lärarna att möjligheten att främja språket kanske sker vid andra tillfällen än just vid mellanmålet:

Då känner vi att den möjligheten har vi under lunchen. (Lärare 2)

Och under fler tillfällen under dagen där man får samla in liksom. Den stunden, för det finns ju, vartenda avbrott när man avslutar något eller ska påbörja något nytt eller om de kommer in från rasten och så. Där har man ju de här samtalen hela tiden, det är alltid nån som drar igång nåt samtal. (Lärare 5)

5.2. Mellanstadieskolans fritidshem

5.2.1. Talutrymme



Figur 2: talutrymme i observerade samtal på mellanstadiets fritidshem

I figur 2 visar stapeln för lärare lärarens talutrymme medan stapeln för elever visar alla deltagande elevers sammanlagda taltid i samtalet, båda mätt i antal sekunder. Resultaten från observationerna på fritidshemmet på mellanstadiet visade att eleverna överlag hade mer talutrymme än lärarna. I observation 3 hade läraren mer talutrymme och det

handlade om en marginell skillnad. Eleverna fick alltså goda möjligheter att prata och använda språket under samtalen.

I intervju 1 ansåg läraren att talutrymmet är olika mellan olika barn och olika pedagoger ”Det är olika mellan barn och barn och mellan pedagog och pedagog. Det beror på vad barn och pedagog har för relation”. Läraren tog upp hur relationen mellan elev och lärare kan påverka talutrymmet, ”Samtal är viktigt. Även om vi (pedagoger) ska vara professionella har eleverna oftast en favorit bland pedagogerna och det ger ju en viss dynamik dem emellan”. Läraren återknöt till relationen mellan lärare och elev och den kunskap som den vuxne har om varje elev ”Jag brukar försöka ha en tanke om samtal när jag sätter mig med en elev. Men det är utifrån eleven. Man lär känna eleven och får en kunskapsbank om varje elev som man kan använda i samtalen”. Samma lärare framhöll att talutrymmet varierar från dag till dag beroende på dagsformen, såväl hos lärare som elever:

Jag tycker att vi har ett gemensamt förhållningssätt när det gäller samtalen. Dagsformen påverkar så klart också, både elever och lärare. Vissa dagar kan elever vara trötta precis som att vi lärare kan ha en dålig dag.

Senare under intervjun nämnde läraren att eleverna som grupp är de som har mest talutrymme och att det är kopplat till lärarnas förhållningssätt ”Eleverna pratar mest men jag tycker vi lärare är medvetna om samtalets vikt och att det är viktigt att ha en aktiv närvaro. Sen går det inte att ha alltid, på grund av dagsformen”.

I intervju 2 var läraren nöjd med hur talutrymmet är fördelat och tog även upp den rumsliga aspekten av talutrymmet, hur det fysiska utrymme som finns påverkar talutrymmet, ”Jag tycker att vi har bra talutrymme. Vi har stor plats så eleverna kan sprida ut sig”. På samma linje gällande det fysiska rummet nämnde läraren att gott om utrymme underlättar samtal mellan eleverna. ”De får träna på att prata om ett ämne eller en händelse, och att sitta ner och prata”. Läraren ansåg att hur talutrymmet är fördelat mellan lärare och elever har konsekvenser för vad samtalen handlar om, se följande citat:

Det skiljer sig mellan elever och mellan årskurs. De yngre eleverna, och tjejerna, kan mer ha ett normalt samtal själva. Killarna är mer att de kollar vad andra gör och snackar om det.

5.2.2. Samtalsämne

När det gäller de ämnen som förekommer under samtalen synliggjorde resultaten från observationerna att samtalsämnena till stor del handlade om antingen elevernas intressen eller det som händer i skolan. Återkommande var även olika rutiner i verksamheten gällande bland annat hemgång och mobilanvändning. Under en del av samtalen togs även elevernas beteende upp. Lärarens inlägg under ett samtal som handlar om fotboll kunde till exempel se ut så här:

“Vad är det viktigaste i fotboll?”

“Hur ofta spelar du?”

“Känner du... (en kompis till läraren)?”

“Ni borde tänka på mer än bara dribblingar”

Ett annat exempel där lärare och elever sitter och pratar om fotboll följer nedan. Läraren gör två uttalanden och svarar sedan på en fråga från en annan elev som handlade om hur eftermiddagen såg ut:

”Varför det?”

”Kan man inte göra det på ett annat sätt?”

”Jag vet inte”

Under vissa av observationerna satt lärare och elev/elever och pratade men samtalet avbröts av att läraren gav uppmaningar antingen till samma elever som vederbörande pratade med eller elev som satt vid andra bord. Ett exempel är:

”Vilket dataspel är det?”

”Vad handlar det om?”

”Är det som...?”

”Spelar ni ofta?”

”Vad innebär det?”

”Hur tycker du det funkar på elevens val?”

”Skrik inte rakt ut”

”Prata med oss här istället”

Överlag använde lärarna sig av uppmaningar när de korrigerade elevernas beteenden eller när de påminde om rutiner som gäller på avdelningen angående hemgång,

mobilanvändning med mera. Detta är vad läraren sade under ett av samtalen som observerats:

”Vad gjorde ni på matten?”

”Varför tycker du det?”

”Skriv upp när du går hem”

”Hur gjorde du igår?”

”Ska du gå hem nu?”

”Lägg undan mobilen. Du vet vilka regler som gäller”

”Skrik inte”

”Kom ihåg att skriva upp när du går hem”

Som redan nämnts ovan handlade en del av samtalen om saker som hade hänt eller som pågick i skolan. Det kunde vara att lärarna ställde frågor om specifika skolämnen eller elevens val. Så här såg lärarens yttranden ut under en av observationerna:

”Vad har du gjort under skolan?”

”Varför inte det?”

”Vad tycker du om det?”

Ett annat exempel är:

”Hur tycker du att det fungerar på elevens val?”

”Vad gör ni då?”

”Varför det?”

”Är det kul?”

”Vad ska du göra mer?”

Detta sista samtal var lite längre och varierade vad gällde samtalsämne och gick från elevens val till rutiner vid hemgång. Detta följdes av att läraren svarade på en annan elevs fråga om tillgång till mobilladdare och sedan fortsatte det ursprungliga samtalet men nytt ämne var godis. Lärarens inlägg var i fortsättning från ovan:

”Vilken tid ska du gå hem idag?”

”Nej, inte idag”

”Har du någon favoritgodis?”

”Vilken är det?”

”Är det som...?”

”Hur smakar den?”

Resultaten från observationerna som presenterats ovan ligger i linje med det läraren i intervju 1 sade med hänsyn till mellanmålet samtalsämnen:

Samtalen handlar mycket om skola och fritids och det som händer under dagen. Hur gick det? Eller Vad vill ni göra sen? Så får eleven tänka efter. Fotboll är ett stort ämne för killarna, men inte alla killar. Samma sak med vissa i personalen, så då blir det naturligt att de pratar om fotboll. De har det gemensamt. (Lärare 1)

I ovanstående citat gav läraren uttryck för att samtalen framförallt handlar om skola, fritidshemmet och fotboll (elevernas intressen). Även kring samtalsämne tog denna lärare upp relationen mellan lärare och elev som avgörande för vad de pratar om ”Relationen som du har med eleven präglar samtalen”. Slutligen nämnde vederbörande att även elevers personligheter spelar in på vad samtalen handlar om eller hur de genomförs:

Det är en del personligheter som lyser igenom, vissa som är mer dominanta. Om de då sitter vid ett bord med några som inte är så dominanta kan man gå in och försöka dämpa det för att andra ska få möjlighet att prata. Lyfta de andra i samtalet. Så det handlar till viss del om att balansera utifrån vilka som sitter tillsammans. (Lärare 1)

I intervju 2 tog läraren också upp kopplingen mellan samtalsämne och elevernas intressen ”Killarna pratar mycket om fotboll. Tjejerna är mer om Music Hall. Tjejerna leker mer, de är mer som barn. De är mer mogna men de leker mer”. Samma lärare lade fokus på hur elevernas språkbruk samt mognadsnivå påverkar samtalen och hur detta kan skilja sig åt mellan åldrarna och könen ”Det syns skillnader i språkbruk. Tjejer kan hålla på med olika rollspel. Killar har mer tävling i hur man ska vara. Det är framför allt äldre elever. De yngre är mer barn fortfarande”. Avslutningsvis menade läraren också att samtalsämne kan variera efter vilken lärare som deltar och vederbörande framhöll vikten av mellanmålet som en arena för samtal:

Det finns skillnader mellan pedagoger, hur samtalen ser ut. Om man ställer ledande frågor. Vi skulle kunna ha en pedagogisk planering bara för mellanmålet eftersom det är en så bra stund för samtal och att diskutera och reflektera. (Lärare 2)

5.2.3. Samtalsstil

Under observationerna på fritidshemmet på mellanstadiet som har presenterats ovan (under rubriken samtalsämne) var lärarnas samtalsstilar centrerade kring framför allt frågor och följdfrågor. De ställde frågor för att få igång ett samtal och följde sedan upp med följdfrågor för att få eleverna att utveckla samt reflektera över sina svar och tankar. Detta var sant både med hänsyn till elevernas intressen och saker som hade att göra med skolan. Två exempel är:

”Vilket dataspel är det?”

”Vad handlar det om?”

”Är det som...?”

och

”Hur tycker du att det fungerar på elevens val?”

”Vad gör ni då?”

”Varför det?”

Undantagen var under fotbollssamtalen då läraren intog en mer lyssnande roll. Lärarna använde också en del uppmaningar vilka huvudsakligen hade att göra med elevernas beteende. ”Skrik inte”. Uppmaningar gjordes även i förhållande till elevernas rutiner vid hemgång och regler för mobilanvändning:

”Skriv upp när du går hem”

”Lägg undan mobilen. Du vet vilka regler som gäller”

Lärarnas vanligast förekommande samtalsstilar under observationerna innebar alltså att ställa såväl öppna som slutna frågor, bekräfta elevernas svar och ställa följdfrågor, lyssna på eleverna och ge uppmaningar. Dessutom anknöt lärarna mycket till elevernas intressen. Oavsett vad frågorna handlade om fick de eleverna att tänka efter och förklara samt analysera sina tankar.

Angående lärarens svar i intervju 1 motsvarade de till viss del det som observerats i samtalen. Till exempel framhöll denna lärare hur viktig närvaron är för att kunna bekräfta eleverna samt hjälpa dem att uttrycka sig. Detta synliggjordes i uttalandet ”Det har stor betydelse, min närvaro och min bekräftelse. Det kan vara att hjälpa dem [eleverna] att formulera sig eller med nya ord”. Läraren tog även upp hur frågor kan

användas för att få eleverna tänka efter. Frågor kan utmana eleverna i deras tänkande och leda till reflektion. Dessa tankar gestaltades som:

.../ att skapa en medvetenhet om språk och att de får tänka på olika sätt. Ställa frågor så att eleverna får tänka efter och tänka om. Många har en tendens till att tänka i svart och vitt så då försöker jag jobba med nyanser. Det kan vara ganska och lite. Det är lätt att det i samtal alltid blir och aldrig men det är inte så. Allra viktigast är att de får tänka efter. .../ Har man en närvaro och håller koll så kan man bemöta de här formuleringarna. (Lärare)

Frågornas betydelse för att få eleverna att tänka efter och reflektera belystes även av läraren i intervju 2 som sade ”Ja, jag tror absolut att den påverkar. Jag ställer mycket följdfrågor, till exempel ’hur gör man det här’ eller något sånt. Så att eleverna få förklara, reflektera, analysera. Så de får svara på frågor”.

5.2.4. Organisatoriska förutsättningar

Eftersom det är komplicerat att observera organisatoriska förutsättningar (det kan enbart spekuleras och analyseras kring hur dessa har påverkat under de samtal som observerats) kommer det nedan enbart att tas upp sådant som sagts under de två kvalitativa enskilda intervjuerna. I intervju 1 sade läraren, med hänsyn till mellanmålet samtalspotential i förhållande till andra situationer under dagen, att det erbjuder goda möjligheter att prata. Samtidigt är det en avvägningsfråga för läraren vilka ämnen som ska behandlas eftersom vissa känsligare frågor kan vara bättre att ta upp en och en ”Det är ett bra tillfälle för att ha bra snack. Vi kan ta upp saker, till exempel konflikter och följa upp dem. Vissa känsligare frågor är det bättre att ta i förbifarten för det kan bli lite mer laddat när man sitter ner tillsammans vid ett bord. Men mellanmålet är ändå avslappnat”. I samma anda menade läraren att det finns en lärandepotential i att prata om de lite känsligare frågorna i grupp vilket vederbörande uttryckte som ”Samtidigt beror det på hur många elever som sitter vid bordet. Ibland kan jag ta upp saker som har hänt och så får de andra lyssna och höra hur de tänker och löser situationen. Det behövs en medvetenhet för när du ska ta upp olika saker”. Denna lärare kopplade ovanstående till det som tidigare nämnts om att få eleverna att tänka efter. Dessutom ansåg läraren att samtal med flera elever kring lite känsligare frågor om sådant som kan ha hänt i konflikter kan vara ett bra tillfälle att arbeta med formativ bedömning ”Eleverna behöver få tänka efter. Vi jobbar till viss del med formativ bedömning i förbifarten”.

Läraren i intervju 2 tog delvis en annan infallsvinkel på mellanmålet samtalspotential och framhöll att det finns goda förutsättningar för läraren att samtala med elever som den kanske inte har så mycket kontakt med annars:

Det är ett bra tillfälle att vara med nya elever. Vi har ju alla olika ledarskapsstilar. Om jag till exempel är intresserad av att pyssla blir det ju att jag sitter mycket med samma grupp elever som gillar att pyssla. Så jag brukar försöka sätta mig vid andra elever vid mellanmålet. (Lärare 2)

5.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden

Läraren i intervju 1 tyckte att mellanmålet ger bra möjligheter att sitta ner och samtal samt till exempel bestämma vad de vill göra under fritidstiden.

Jag tycker att våra mellanmål fungerar bra. Eleverna kan sitta och snacka och de kan prata om 'ska vi göra det sen utomhus' eller liknande så de planerar vad de ska göra. (Lärare)

Däremot skulle mellanmålet kunna bli bättre eftersom det kan bli oroligt, vilket läraren uttryckte så här: "Sen kan det bli oroligt i och med att eleverna kommer på olika tider". Även om läraren överlag tyckte att det fungerar bra, problematiserade den att mindre erfarna i personalen inte har samma förhållningssätt som de med mer erfarenhet "Men jag tycker det är bra kvalitet på samtalen. Det finns vissa assistenter som kan falla in i en jargong, de faller in i elevernas jargong. Det beror ju på oerfarenhet". Detta följde vederbörande upp med att poängtera vad som kan vara viktigt att arbeta med eller förbättra under vissa samtal "Det är viktigt när eleverna pratar om fotboll att man nyanserar. Om de säger till exempel "Ronaldo, han spelar alltid" kan man gå in "ja, kanske inte alltid, för att nyansera".

I intervju 2 problematiserade även den andra läraren det faktum att eleverna slutar på olika tider. Läraren menade att även personalen slutar på olika tider vilket försvårar planering och förberedelse inför fritidstiden. Detta synliggörs genom följande citat:

Det kan vara svårt eftersom det är blandade årskurser och de slutar på olika tider. /.../ Det kan vara svårt att vi pedagoger precis som barnen kommer på olika tider. Det finns inga gemensamma tider för personalen att förbereda vad vi ska göra, och att en av oss kan gå bort och fånga upp barnen när de kommer till mellanmålet. (Lärare 2)

Däremot framhöll läraren att det positiva med att eleverna slutar på olika tider är att inte alla kommer samtidigt till mellanmålet:

Det är bra också att barnen slutar på olika tider för då kommer de inte i en stor klump. Men det är svårt att hålla i aktiviteter när de har olika scheman. Det hade varit lättare om de hade samma tider. (Lärare 2)

Denna lärare gav dock uttryck för att de har en bra samtalssituation ”Jag är nöjd. Vi har ganska låga krav, de ska sitta ner och äta”. Därtill ansåg läraren att det fungerar bra eftersom det förekommer mycket samtal och att det har positiva konsekvenser för elevgruppen ”Jag tycker inte om det här med fem tysta minuter, jag förespråkar samtal. Jag tycker att de integreras mellan olika årskurser”.

6. Sammanfattande analys av resultat

I detta avsnitt redovisas den analys som gjorts utifrån valda delar av resultatet utifrån begreppet scaffolding/stöttning. Analysen av resultaten från de två fritidshemmen redovisas var för sig.

6.1. Lågstadieskolans fritidshem

Nedan redovisas en sammanfattad analys av de resultat som framkommit från observationer och fokusgruppsamtal på lågstadieskolans fritidshem.

6.1.1. Talutrymme

Lärarna hade det största talutrymmet i de flesta observerade samtalen. Däremot uppgav lärarna i fokusgruppsamtalet att eleverna var de som hade mest talutrymme. Det talutrymme som lärarna ger eleverna kan tolkas som en typ av stöttning eftersom eleverna då får möjlighet att utveckla sina tankar och resonemang. Det är inte säkert att lärarna i fokusgruppsamtalet var medvetna om betydelsen av sina egna inlägg i samtalet och därmed inte den kvalitativa aspekten av talutrymmet. Läraren blir viktig för att fördela talutrymmet, vilket framkommer i fokusgruppsamtalet där en lärare menar att hen försöker att föra ut samtalsämnet till andra elever kring bordet om en elev endast vänder sig till den vuxne. Begreppet scaffolding kan innefatta att läraren demonstrerar för eleverna hur någonting görs. I lärarens exempel får den elev som oftare enbart samtalar med en vuxen stöttning i att kunna samtala även med andra elever. Detta görs genom att läraren demonstrerar hur samtalsämnet kan föras ut till andra.

6.1.2. Samtalsämnen

Resultatet visar att det ofta är eleverna som introducerar samtalsämnena och dessa kan vara väldigt skilda. I fokusgruppsamtalet uppger lärarna att de dock ibland får introducera samtalsämnena för de elever som inte själva tar initiativ till samtal. Både att låta eleverna styra ämnena och att hjälpa de som inte självmant startar ett samtal kan tolkas som en typ av stöttning från lärarnas sida. Samtalsämnena kan även vara en utgångspunkt för stöttning, till exempel introduceras begreppet skolplikt av en lärare i ett samtal utifrån att en elev berättat om sin lediga dag. I detta exempel använder läraren stöttning under samtalets gång genom att förklara begreppet för eleverna. Läraren

känner till elevernas kognitiva nivå och kan utmana dem genom att använda ett ord som hen vet att de inte känner till sedan innan.

6.1.3. Samtalsstil

Samtalsstilen kan kopplas till begreppet scaffolding eftersom den påverkar elevernas möjlighet till högre kognitiv utmaning. I samtalen kan lärarna genom att ställa frågor kring något eleverna tar upp utmana elevernas tänkande eller hjälpa dem att komma vidare i samtalen. Ett exempel är när en elev berättar om att de använt en burk till ett experiment och läraren ställer frågan om det var en glasburk, för att få en tydligare uppfattning av vilket material som användes.

6.1.4. Organisatoriska förutsättningar

I fokusgruppsamtalet framkom lärarnas tankar kring hur förutsättningarna för att föra samtal under mellanmålet såg ut. Bland annat handlade detta om lokalerna, maten som serverades och tiden som blir för samtalen. Hur mycket eleverna behöver resa sig upp och ner för att hämta mer mat eller dricka påverkar samtalen. Blir samtalen kortare eller ofta avbrutna kan detta påverka lärarens möjlighet att få en kontinuitet i samtalen och då kanske de inte kan ge eleverna kognitiva utmaningar i samtalen på samma sätt som om samtalstiden hade varit mer sammanhängande. Därmed påverkar de organisatoriska förutsättningarna lärarnas möjligheter att stötta eleverna.

6.1.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden

I fokusgruppsamtalet framkom att lärarna var nöjda med mellanmålssituationen som den såg ut. Samtidigt lyfte de att de hade kunnat arbeta med samtal, men att de valt att göra detta under andra tillfällen än vid just mellanmålet, till exempel vid lunchen. Lärarna uppgav att den avsatta tiden för mellanmålet spelade roll, då tiden för samtal blev väldigt kort. Utifrån scaffolding framstår tiden även här som viktig för den stöttning som kan ges. En tolkning utifrån det lärarna uppgav kan vara att de hellre lade fokus på samtal när det fanns mer tid för dem, vilket också kan skapa fler möjligheter till stöttning.

6.2. Mellanstadieskolans fritidshem

Nedan redovisas en sammanfattning av resultaten från observationer och de två kvalitativa enskilda intervjuerna på mellanstadieskolans fritidshem vilka analyseras utifrån begreppet scaffolding/stöttning.

6.2.1. Talutrymme

I observationerna framkom att eleverna som grupp hade mer talutrymme. Utifrån begreppet scaffolding erbjöd lärarna stöttning genom att ge eleverna mer talutrymme. Läraren i intervju 1 ger uttryck för att talutrymmet beror på relationen mellan elev och lärare. Detta kan kopplas till scaffolding som handlar om interaktion mellan lärare och elev då en bra relation mellan barn och vuxen gör det lättare för dem att samarbeta. Det skulle skapa en länk mellan relationen mellan lärare och elev, deras interaktion och elevens lärande och utveckling.

Läraren i intervju 2 menar att talutrymmet skiljer sig åt mellan olika elever. Det skulle vara möjligt att tolka detta utifrån scaffolding där utgångspunkten är att läraren erbjuder den stöttning som krävs för elevens utveckling. Enligt läraren i intervju 2 verkar det som att en del av elevgruppen, de yngre eleverna och tjejerna, har lättare för att sitta ner och föra ett "normalt samtal" än vad till exempel de äldre killarna har. En sådan företeelse skulle leda till att läraren får bistå med varierande stöttning beroende på vilka elever denne samtalar med.

6.2.2. Samtalsämnen

Utgångspunkten för samtalet i observation 6 är ämnet elevens val. Läraren sitter ensam med en elev och frågar "Hur tycker du att det fungerar på elevens val?". Det följer sedan flera frågor som var och en bygger på elevens svar. Dessa är "Vad gör ni då?", "Varför det?", "Är det kul?" och "Vad ska du göra mer?". Samtliga frågor kan kopplas till scaffolding eftersom de stöttar eleven i att uttrycka sig i samtalet. Därtill fungerar de som en kognitiv utmaning då de bland annat fokuserar på att eleven ska reflektera och värdera. Det finns alltså en kombination mellan stöttning och utmaning.

Läraren som deltog i intervju 1 tar även upp att vissa dominantare elever syns mer i samtalen och att det är viktigt att även andra elever får ta mer utrymme i samtalet. I begreppet scaffolding inryms en tanke om att läraren bör visa hur eleverna ska gå tillväga och inte bara säga vad de ska göra. Detta innebär att läraren skulle kunna visa

för eleverna hur de kan förhålla sig till varandra i samtal, vilket det kan tolkas som att läraren refererar till. Genom att ge fler elever möjlighet att delta i samtalet och få dominantare elever att anpassa sig till det synliggör läraren hur eleverna ska gå tillväga, i detta fallet i en given samtalssituation. Det kan även spekuleras i huruvida den interaktion och den dynamik som uppstår i ett sådant samtal som läraren nämner är något som eleverna potentiellt kan ta med sig från samtalet och senare klara av att utföra på egen hand.

6.2.3. Samtalsstil

Med anknytning till scaffolding och lärarens stöttning för att eleven ska kunna utföra något på egen hand i ett senare skede, nämner läraren i intervju 1 angående sin personliga samtalsstil att närvaron, det vill säga att vara uppmärksam och ge respons i samtalet, är viktig för att stötta elever i att ta till sig nya ord. Här nämner läraren det stöd som behövs för att eleverna ska kunna utföra något nytt på egen hand – att formulera sig eller att hjälpa dem med nya ord - och det är möjligt att sätta det i relation till det som nämns ovan om scaffolding. Läraren fortsätter med att säga att det är viktigt att ställa frågor som får eleverna att tänka efter och tänka om. Detta skulle leda till att eleverna får använda fler nyanser och inte endast tänka i svart eller vitt. Eftersom läraren ger uttryck för att elevernas tänkande ofta är svart och vitt och att det då är viktigt att nyansera för att få eleverna att tänka om och tänka efter kan det tolkas som att läraren arbetar med scaffolding. Eleverna uppmuntras att använda ett mer avancerat tänkande och i och med att läraren hjälper dem att nyansera sitt tänkande kan de nå en högre kognitiv nivå.

Scaffolding är relevant för att i intervju 2 belysa lärarens påstående angående dennes personliga samtalsstil som handlar om att ställa många följdfrågor för att få eleverna att bland annat reflektera. Inom scaffolding används stöttning bland annat i samtal där interaktionen mellan lärare och elev leder eleven mot ett mer avancerat tänkande. Eftersom läraren arbetar mycket med följdfrågor som har som syfte att få eleven att reflektera och analysera, skulle frågorna kunna tolkas som en stöttning för eleven mot ett mer avancerat tänkande.

6.2.4. Organisatoriska förutsättningar

I intervju 1 tar läraren upp om mellanmålet att det skapar förutsättningar för att ta upp viktiga saker som händer i verksamheten. Samtidigt beror det på hur många elever som sitter vid bordet och hur känsligt ämnet är. Ovanstående beskrivning kan tolkas som scaffolding i och med att det samspel som äger rum i en sådan samtalssituation skulle kunna leda till att eleverna stötts i att utveckla ett mer avancerat tänkande. De får ta del av andras perspektiv och åsikter och det skapas förutsättningar för att de blir kognitivt utmanade. Eftersom läraren deltar och erbjuder stöttning i situationen kan det antas att lärande möjliggörs.

Läraren i intervju 2 säger att det finns möjlighet att tillbringa tid med elever som man inte annars interagerar med. En koppling skulle kunna göras mellan detta och den interaktion mellan lärare och elev som framstår som viktigt enligt scaffolding för att stimulera elevens lärande och utveckling. Förutsättningen för att kunna ha en interaktion med en elev är att läraren tar tillfället i akt att göra det till exempel under mellanmålet. Yttrandet ger uttryck för de negativa konsekvenser som skulle kunna komma av att föra samtal för ofta med samma elever i samma kontext. Möjligtvis skulle denna mer monotona organisation dra ner kvaliteten i lärarens interaktion med eleverna.

6.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden

Läraren i intervju 2 är av åsikten att eleverna integreras mellan årskurser när de samtalar under mellanmålet. Det individuella tänkandet utvecklas i interaktionen mellan eleverna i enlighet med scaffolding. Läraren menar här att goda kontakter möjliggörs i samtalen vid mellanmålet och därmed skapas förutsättningar för samtliga elevers tänkande att utvecklas.

I intervju 2 nämner läraren även vissa förutsättningar för mellanmålet som gör det mer komplicerat, bland annat att lärarna inte har någon gemensam planeringstid. Här synliggörs på nytt problematiken med hänsyn till organisatoriska förutsättningar för att skapa en optimal mellanmålskontext. Det framkommer att läraren hade önskat gemensam planering inför eftermiddagen. Vid ett sådant tillfälle skulle till exempel interaktionen vid mellanmålet kunna planeras vilket ger bättre förutsättningar att ge eleverna den stöttning och utmaning de behöver i samtal. Samtidigt tar läraren upp att det är svårt att organisera aktiviteter när eleverna slutar på olika tider. När det gäller scaffolding eller stöttning i samtal samt mellanmålets informella karaktär, tolkas detta

som att läraren håller isär samtal och andra aktiviteter och att det eventuellt skulle vara lättare att få till en interaktion mellan lärare och elev under mellanmålet än att hålla i någon form av allmän aktivitet innan mellanmålet.

7. Diskussion

Diskussionsavsnittet inleds med en metoddiskussion där studiens tillförlitlighet och trovärdighet diskuteras. Sedan diskuteras valda delar av studiens resultat utifrån tidigare forskning samt teoretiskt perspektiv. Under sista rubriken redogörs för hur studiens frågeställningar besvarats och hur dessa kan vara relevanta för yrkesrollen samt att förslag till fortsatt forskning ges.

7.1. Metoddiskussion

Svårigheter som uppstod under studiens gång, vad gällde metoden, var att vi från början tänkt utföra längre observationer. När vi begränsade observationstillfällena till mellanmålstiden fick vi därför lägga till ett observationstillfälle så att vi kunde få ut mer material. På lågstadieskolans fritidshem blev de observerade samtalen inte lika många på som mellanstadieskolans, eftersom tiden för samtal blev kortare i och med de tysta minuterna. Detta kan ha påverkat resultatet i studien eftersom det inte blev lika många samtal att jämföra med som på mellanstadiets fritidshem.

Nackdelar med att använda observation som metod under just mellanmålet var ljudet som uppstod i matsalen när många elever vistades där, vilket upplevdes mer eller mindre på båda fritidshemmen. Till viss del påverkade detta möjligheten att som observatör tydligt höra allt som sades av de som satt vid det bord som valts ut. Ett alternativ hade kunnat vara att spela in samtalen, men eftersom mycket ljud runtomkring också tas upp under en inspelning hade det eventuellt inte underlättat för att höra samtalen bättre. Andra nackdelar var att genom att använda observationsschema och fältanteckningar kunde vi som observatörer missa att registrera till exempel ansiktsuttryck, kroppsspråk och miner, vilka också blir viktiga för kommunikationen. Möjliga lösningar på detta hade varit att filma samtalen för att även kunna registrera kroppsspråk och ansiktsuttryck och för att eventuellt få en bättre ljudupptagning. Dock var studiens fokus främst det muntliga samtalet och medgivande från vårdnadshavare att få filma elever hade eventuellt kunnat bli svårare att få. Dessutom hade en filmkamera troligtvis påverkat de som observerades i större utsträckning än vad en observatör som förde anteckningar gjorde.

Fokusgruppsamtal och kvalitativa enskilda intervjuer som metod upplevde vi hade både för- och nackdelar. Fokusgruppsamtal som metod innebär att flera lärare fick

möjlighet att komma till tals samtidigt och att alla deltagande inte fick samma talutrymme, vilket påverkade den information som framkom i samtalet. I de kvalitativa enskilda intervjuerna fick lärarna större möjlighet och utrymme att utveckla sina tankar. Däremot gav inte dessa intervjuer upphov till diskussioner kring intervjufrågorna och lärarna fick inte möjlighet att dela sina tankar med andra lärare såsom de som deltog i fokusgruppsamtalet fick.

Sådant som kan påverka studiens tillförlitlighet och trovärdighet kan vara att studien har genomförts i en sådan liten omfattning. Även att lärarna fick tillgång till intervjufrågorna i förväg kan ha påverkat resultatets trovärdighet eftersom de då fick möjlighet att förbereda svaren. Hur sanningsenliga svaren som ges i en intervju är kan också påverka resultatet, de som intervjuas kan vilja ge en fördelaktig bild av sin verksamhet. Dock har både positiva och negativa aspekter kring mellanmålssituationens samtalspotential lyfts i alla intervjuer. Detta kan tolkas som att de som intervjuades inte har försökt dölja de aspekter som talar mot att mellanmålet kan användas för samtal.

Hade någon upprepat studien på samma fritidshem hade de möjligen funnit liknande resultat, men tid och dag för observationerna påverkar utfallet. Vår studie är ett nedslag i verksamheten under några mellanmålstillfällen under våren 2018 och därför är det svårt att säga något generellt kring vilka samtalsstilar som används på alla fritidshem. Dock anser vi att studiens resultat är relevant eftersom det belyser samtalsmöjligheter i fritidshemmets verksamhet.

7.2. Resultatdiskussion

I denna del diskuteras delar av resultatet av studien i relation till tidigare forskning och teoretiskt perspektiv.

7.2.1. Talutrymme

I observationerna på lågstadieskolans fritidshem kunde ses att lärarna hade mer talutrymme än eleverna, däremot så uppgav lärarna i fokusgruppsamtalet att eleverna hade det största talutrymmet vilket gör att resultatet kan ses som motsägelsefullt. I relation till Wedins (2008) monologbegrepp kan resultatet tolkas som att oavsett om det är lärarnas uppfattning eller de observerade samtalen som bäst stämmer in med verkligheten går det att anta att fördelningen av talutrymmet kan ha en positiv inverkan på elevernas språkande. Detta eftersom den lärarproducerade monologen kan gynna

elevernas förståelse och den elevproducerade monologen ger eleverna möjlighet att formulera sina tankar och idéer. Skillnaden mellan lärarnas tankar och det som har observerats i studien kan handla om vilken dag observationen gjordes och även vilka elever som läraren samtalade med. Ytterligare anledningar till att resultatet mellan observation och fokusgruppsamtal skiljer sig åt kan vara att lärarna uppfattar sitt talutrymme på ett annat sätt än hur vi har mätt det i undersökningen. Till exempel kan lärarnas uppfattning av att de har ett mindre talutrymme än eleverna handla om att de inte ser sina frågor till eleverna som en del av talutrymmet. Vårt fokus i studien har varit den kvantitativa aspekten av talutrymmet men även den kvalitativa aspekten hade kunnat belysas. Detta hade kunnat göras genom att skapa en tydligare definition av vad talutrymme är och vad som ingår i begreppet samt gå in på individnivå på mätningen av talutrymmet.

När det gäller fritidshemmet på mellanstadiet framkom det tydligt att eleverna hade mest talutrymme. Det kan leda till lärarna intar en mer lyssnande roll för att på så sätt kunna ställa lämpliga frågor. Detta i sin tur kan kopplas till det Dysthe (1996) säger om att lyssnande är viktigt för att kunna följa upp det eleverna säger. Här ger lärarna stöttning i form av att de låter eleverna göra längre utlägg, vilket också kan kopplas till scaffolding.

Hajer och Meestringa (2014) lyfter att eleverna för att kunna tillägna sig nya begrepp behöver använda dessa i tal. Ett stort talutrymme för elevernas del kan innebära att de får större möjlighet att använda nya begrepp. En närvarande lärare kan dessutom uppmärksamma eleverna på hur begreppet används och ge dem feedback kring korrekt användning (ibid.). Lärarna ger därmed en typ av stöttning då de känner till vilken nivå eleverna befinner sig på och kan använda begrepp som inte eleverna känner till sedan innan för att utmana dem.

Dysthe (1996) menar att det krävs tillit och respekt mellan deltagarna för att en dialog ska fungera, vilket kan kopplas till det läraren intervju 1 på mellanstadiets fritidshem säger om relationens betydelse för talutrymmet. Samma aspekt kan ses i resultatet från lågstadiets fritidshem där lärarna uppger att en del barn endast vänder sig till en vuxen, där blir relationen mellan barn och vuxen också väldigt viktig. Läraren i intervju 1 på mellanstadiet tar upp vikten av att ha en tanke om samtalen och att denna grundar sig på lärarnas kunskaper om varje elev. Detta utlåtande kan delvis sättas i

förhållande till det som Bruce, Hansson och Nettelbladt (2007) framhåller om att den vuxnes val av interaktionsstil beror på barnens personlighet.

7.2.2. Samtalsämnen

Samtalsämnena i de observerade samtalen från båda skolorna handlade om både intressen och sådant som kunde kopplas tillbaka till verksamheten, så väl skolans som fritidshemmets. En av de intervjuade lärarna på mellanstadiets fritidshem menade att det är skillnad på samtalsämnen beroende på mognadsnivå och kön vilket kan relateras till Svensson (2012) som säger att lärarna i dialog ska anpassa sitt stöd efter barnens språknivå.

Samtalsämnena i de observerade samtalen på lågstadiets fritidshem kan kopplas till forskning kring fritidshemmets verksamhet där elevernas intressen kan vara en utgångspunkt för elevernas språkutveckling. Genom att använda sig av elevernas populärkultur kan lärarna ta tillvara på alla elevers erfarenheter (Falkner & Ludvigsson, 2012).

7.2.3. Samtalsstil

Resultatet från de observerade samtalsstilarna på båda fritidshemmen visar att frågor förekom i större utsträckning än monologer, vilka inte användes i samtalen med eleverna. Frågorna som ställs till eleverna kunde vara följdfrågor eller frågor för att starta ett samtal. Forskning visar att i interaktiva samtal är det viktigt att läraren följer upp det eleven säger samt svarar på och vidareutvecklar det, samt återknyter till barnets ämne. Under ett observerat samtal på lågstadiets fritidshem använder läraren ett tidigare samtalsämne som eleven tagit upp för att introducera ett nytt begrepp. Detta kan kopplas till Dysthes användning av begreppet positiv bedömning vilket syftar på att ta vara på innebörden av elevens inlägg och utnyttja detta i undervisningen. På så sätt visar läraren för eleven att dennes inlägg är värdefullt. Introduktion av ett nytt ord kan även kopplas till vad Svensson (2012) säger om att det är viktigt att lärarna använder ett nyanserat ordförråd samtidigt som denne stärker barnens uttalanden. Även en av lärarna på mellanstadiets fritidshem gav uttryck för betydelsen av att bekräfta eleverna och hjälpa dem att formulera sig eller att lära sig nya ord. Båda lärarna på mellanstadiet betonade vikten av att få eleverna att tänka på olika sätt. Det handlar om att tänka efter, tänka om, förklara och reflektera. Detta kan kopplas till Gibbons fyrfältare där hon

skriver att undervisning som karaktäriseras av en hög nivå på både kognitiv utmaning och stöttning till stor del grundar sig på frågor och dialog. Kopplingar kan även göras till begreppet scaffolding eftersom lärarna kan utmana elevernas tankar och stimulera deras kognitiva utveckling. Lärarna använder sig av just frågor i samtal för att få eleverna att tänka och reflektera.

7.2.4. Organisatoriska förutsättningar

De organisatoriska förutsättningarna påverkar hur samtalen på mellanmålet blir, främst handlar detta om tid enligt lärarna på lågstadiets fritidshem. Falkner och Ludvigsson (2012) nämner tidsaspekten och sätter den i relation till att erbjuda eleverna en kvalitativ fritidshemsverksamhet. Inom ramen för detta arbetet ses samtal under mellanmålet som en del i en kvalitativ fritidshemsverksamhet, alltså blir tidsfaktorn relevant.

En av fritidshemslärarna på mellanstadiet ser mellanmålet som ett tillfälle då det går att ta upp konflikter eller lite känsligare frågor som uppkommit under dagen. Mellanmålet blir då till en lärandesituation i samspel där lärare och elev samt elev och elev samspekar. Denna typ av informellt lärande ser Falkner och Ludvigsson (2012) som karaktäristiskt för fritidshemmet.

7.2.5. Framgångsfaktorer och förbättringsområden

Lärarna på lågstadieskolans fritidshem uppger att både de och eleverna är nöjda med de tio tysta minuter som startar mellanmålet. Forskning om språkutveckling förespråkar språklig input, till exempel lärarens monolog, men även samtal där lärarna ställer frågor och får eleverna att utveckla sina tankar. Lärarna påpekar dock att dessa tillfällen för samtal finns under andra delar av dagen i deras verksamhet. De lyfter specifikt lunchen som möjlighet för dessa samtal. En lärare nämner att lokalerna för mellanmålet påverkar möjligheten att föra ett samtal vilket kan ställas i relation till det som Falkner och Ludvigsson (2012) tar upp om att en viktig ramfaktor för fritidshemsverksamheten är huruvida lokalerna är anpassade för den.

Ett förbättringsområde för fritidshemmet på mellanstadiet menade en av lärarna var att mer gemensam tid för att förbereda verksamheten skulle behövas. Detta kan kopplas till det som togs upp som ett problem på lågstadiets fritidshem där brist på tid leder till sämre möjligheter att samtala. En intressant jämförelse mellan de två fritidshemmen i

undersökningen är att en av lärarna på fritidshemmet på mellanstadiet gav uttryck för att inte gilla konceptet med ett antal tysta minuter under mellanmålet, istället förespråkade läraren samtal. Samtidigt har fritidshemmet på lågstadiet tio tysta minuter under mellanmålet och detta belyser vitt skilda värderingar mellan lärarna. Skillnaderna kan eventuellt bero på elevernas olika åldrar och att de yngre eleverna är i större behov av en lugn måltidssituation för att kunna fokusera på att äta mellanmålet.

7.3. Avslutande reflektion och fortsatt forskning

Syftet med vår studie var att undersöka lärares samtalsstil under mellanmålet. De frågeställningar som studien ämnade besvara var hur samtalar lärare med elever under mellanmålstiden på fritidshemmet med avseende på talutrymme, uppmaningar, frågor som ställs till eleverna, svar på frågor eller uppmaningar från elever samt kommentarer som inte riktas till någon särskild. Vi ville även ta reda på vilka konsekvenser, utifrån begreppet scaffolding, lärarens sätt att använda språket i samtal kunde få för elevernas språkande.

Studien gav svar på hur talutrymme, uppmaningar och frågor används av lärarna under mellanmålstiden. Observationerna på lågstadiets fritidshem visade att lärarna hade störst talutrymme, medan lärarna i fokusgruppsamtal uppgav det motsatta. På mellanstadiets fritidshem var det eleverna som hade störst talutrymme, vilket stämde överens med lärarnas uppfattningar. Uppmaningar användes både på låg- och mellanstadiet för att korrigera eleverna. Frågor användes för att sätta igång samtal, följa upp elevernas utsagor samt utmana elevernas tänkande.

Vad gäller den andra frågeställningen kunde vi utifrån observationerna och intervjuerna konstatera att lärarna använde mycket frågor samt knöt an till elevernas intresse. Dessa två aspekterna kan ses som grundpelare i lärarnas förhållningssätt och framstår utifrån forskning som centrala för elevernas språkutveckling. Anknytning till elevernas intresse skapar bättre förutsättningar för att öka deras språkliga förståelse, därmed kan vi anta att samtal som utgår ifrån elevernas intressen har en positiv inverkan på elevernas språkinläring. Studien visar att lärarna generellt arbetade mycket med frågor, den typ av frågor som har mest effekt på elevernas språkutveckling är autentiska och öppna frågor. Även om det förekom många frågor i vårt observerade material kan inte alla klassificeras som autentiska men de frågor som inte var autentiska har sitt värde i att de stimulerar eleverna till att delta i samtalet.

Inledningsvis lyftes det som styrdokumentet förordar om att eleverna på fritidshemmet ska ges möjlighet att delta i samtal och framföra egna tankar, åsikter och argument (Skolverket, 2017). Utifrån studiens resultat framstår mellanmålet som en god möjlighet för att göra just detta. Studien är därför relevant för vår kommande yrkesroll som grundlärare med inriktning mot fritidshem eftersom den gör ett nedslag som synliggör hur läraren kan arbeta med samtal i fritidsverksamheten. Det krävs dock att lärare blir medvetna om den potential som finns och kan tydliggöra den pedagogiska relevans som mellanmålssituationen kan erbjuda för samtal.

Vidare forskning inom samma ämnesområde skulle kunna vara mer detaljerad och fokusera på vilken typ av frågor som används av fritidshemslärare och dessutom skulle undersökningar kunna göras kring hur lärare använder samtal i andra situationer på fritidshemmet. Vår förhoppning är att vår studie kan bli en del i att synliggöra hur samtalen kan se ut på fritidshemmet.

Referenser

- Bjørndal R. P., C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Bruce B., Hansson K. & Nettelblatt U. (2007). *Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention*. *Child Language Teaching and Therapy* 23,3 (2007); pp. 253–266. Tillgänglig: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265659007080677> (Hämtad: 2018-02-24).
- Bruner, J. S., Ross, G. & Wood, D. J. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. Tillgänglig: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (Hämtad: 2018 – 03 – 26)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3, [rev.] uppl., Lund: Studentlitteratur AB.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet - att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2012). *God kvalitet i fritidshem*. Sveriges Kommuner och Landsting och kommunförbundet Skåne. Tillgänglig: http://malmo.se/download/18.d8bc6b31373089f7d9800084240/God+kvalitet+i+fr+itidshem_LudvigssonFalkner.pdf (Hämtad: 2017 – 12 – 18).
- Gibbons P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johannessen, A. & Tufte, P A. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber AB.

- Linell, P. (2011). *Språkande: samtal, språk och grammatik*. Linköping: Linköpings universitet.
- Pihlgren, A. (2015). *Fritidshemmet och skolan: det gemensamma uppdraget*. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, nr 3 (5), s. 1 - 13. Tillgänglig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/315> (Hämtad: 2017 – 12 – 16).
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. [rev.] Stockholm: Skolverket.
- Svensson, A-K. (2012). Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns språkutveckling. *PAIDEIA*, nr 04, s. 29 – 37). Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869525/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2017 – 12 – 15).
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad: 2018-01-02).
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 4 (13), s. 241 - 257. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:211515/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad: 2017 – 12 – 18)

Bilaga A: Missivbrev rektorer



En studie om språkutvecklande förhållningsätt i fritidshemmet

Hej!

Vi heter Johanna Andersson och Oscar Svensson och vi läser sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem på högskolan Kristianstad. Det är nu dags att skriva examensarbetet och vi vill undersöka hur ett språkutvecklande förhållningsätt kan gestaltas i fritidshemmets verksamhet. Vi skulle därför vara intresserade av att få möjlighet att genomföra en observationsstudie på ert fritidshem. Därefter vill vi bjuda in den fritidspersonal som närvarat vid observationerna till ett samtal i fokusgrupp. På så vis hoppas vi kunna bidra med viktig kunskap i ert kollegiala lärande och öppna för gemensam reflektion.

I vår studie kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagarna i studien får information kring studiens syfte. Deltagarna i studien väljer själva om de vill delta och kan när som helst avbryta detta. I vår studie kommer vi inte att samla in några personliga uppgifter eftersom detta inte är relevant för studiens syfte. All information som samlas in under observationen kommer endast att användas i vårt examensarbete.

Vår handledare är Barbro Bruce, biträdande professor i utbildningsvetenskap inriktning specialpedagogik och hon nås på mail: xxxxx

Vi hoppas att ni är intresserade av att vara med och bidra till ökad kunskap om språkutvecklande arbete inom fritidshemmet. Preliminära veckor där vi önskar genomföra observationsstudien är under veckorna 9 och 10, vid sammanlagt tre tillfällen á 1 – 2 timmar per tillfälle.

Med vänliga hälsningar,

Johanna Andersson och Oscar Svensson

Bilaga B: Missivbrev vårdnadshavare



En studie om språkutvecklande förhållningssätt i fritidshemmet

Hej!

Jag heter Johanna Andersson och studerar till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem på högskolan Kristianstad. Jag läser min sista termin och ska nu skriva mitt examensarbete. Detta arbete kommer att handla om språkutveckling på fritidshemmet.

Jag kommer att genomföra observationer på fritidshemmet vid tre tillfällen under veckorna 9 och 10. Syftet med observationen är att studera hur ett språkutvecklande förhållningssätt kan se ut på fritidshemmet.

I studien kommer hänsyn tas till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagarna i studien får information kring studiens syfte. Deltagarna i studien väljer själva om de vill delta och kan när som helst avbryta deltagandet. Arbetet kommer att skrivas så att det inte framgår på vilken skola observationen har skett. Det kommer inte heller att framgå några personuppgifter om eleverna eller pedagogerna på fritidshemmet i arbetet. Informationen som framkommer i observationerna kommer endast att användas i examensarbetet. Insamlat material från observationerna kommer att finnas tillgängligt för handledare och examinator, men efter att arbetet är godkänt kommer materialet att förstöras.

För att kunna genomföra dessa observationer behöver jag vårdnadshavares medgivande till att barnet deltar i studien. Med detta brev följer en blankett där du/ni skriver under om du/ni godkänner/inte godkänner ert barns medverkan i studien. Det är viktigt att du/ni fyller i blanketten oavsett vilket svar som lämnas.

Blanketten lämnas in till personalen på fritidshemmet **senast fredag xx/x**.

Om ni har frågor kan ni kontakta mig via mail.

Med vänliga hälsningar,

Johanna Andersson

MEDGIVANDE FRÅN VÅRDNADSHAVARE

JA, jag/vi tillåter att mitt/vårt barn blir observerat av lärarstudenter.

NEJ, jag/vi tillåter INTE att mitt/vårt barn blir observerat av lärarstudenter.

.....

Barnets namn

.....

Vårdnadshavares underskrift

.....

Datum

Bilaga C: Observationsschema

Talutrymme (sek)		Uppmaningar	Frågor	Svar på frågor/ uppmaningar från elever	Kommentarer som inte riktas till någon
Lärare	Elev				

Bilaga D: Intervjufrågor

- 1) Hur skulle du beskriva de samtal som sker under mellanmålet utifrån:
 - a) Talutrymme: Vilka är det som pratar mest eleverna eller lärarna? Är det olika mellan olika elever och olika lärare? Varför tror du att det är så?
 - b) Samtalsämne: Vad handlar samtalen om? Går det att identifiera något dominerande samtalsämne? Går det att höra något mönster i vem det är som styr över talutrymmet respektive innehållet, samtalsämnet?
- 2) Tror du att din samtalsstil (exempelvis lyssnar på barnen, bekräftar dem, anknyter till det de visar intresse för, ställer frågor, kommenterar etc.) har någon betydelse för elevernas språkutveckling? Om svaret är ja, på vilket sätt? Om svaret är nej, varför tror du inte det?
- 3) Hur ser du på mellanmålssituationens potential till samtal mellan lärare och elev i förhållande till andra situationer under elevernas dag under skolan och på fritidshemmet?
- 4) Är du som lärare nöjd med hur mellanmålet fungerar ur samtalssynpunkt? Beskriv vad du tycker du fungerar bra. Om du inte tycker att det fungerar bra, varför tycker du så och kan du ge förslag på förbättringar?

Bilaga E: Arbetsfördelning

V 5: Utformning av missivbrev tillsammans, skriver om inledningen till arbetet tillsammans.

v. 6: Vi delar upp arbetet genom att Oscar får hitta information om ett teoretiskt perspektiv och Johanna fortsätter med metoddelen som den kvarstår från forskningsplanen i GFU60L-kursen. Litteraturdelen kvarstår till stor del som den såg ut från början i samma forskningsplan.

v. 7: Gemensam sammanställning av ett observationsschema. Ventileringsseminarier ger nya tankar och vi måste avgränsa vår studie, detta görs i samrådan med handledare och vi bestämmer att begränsa oss till mellanmålet. Vi tittar på nytt teoretiskt perspektiv (dialogism) och delar upp litteraturen kring detta.

V. 8 Vi läser in oss på det nya teoretiska perspektivet men återkommer till Vygotskij och stöttning. Vi diskuterar och skriver tillsammans om syftet så att det handlar om samtal under mellanmålet vilka vi ämnar analysera utifrån begreppen stöttning och utmaning. Utifrån feedback från handledare skriver vi om syftet och gör gemensamt ett nytt observationsschema utifrån de samtalsstilar vi vill observera. Vi skriver om inledningen tillsammans för att den bättre ska spegla innehållet i studien.

V. 9 & 10: vi genomför observationer på de två fritidshemmen på varsitt håll. Sammanställning och analys av observationerna sker enskilt, men vi har uppföljning kring hur det har gått och vad vi har fått fram. Vi funderar gemensamt över frågor till intervjuer och fokusgruppsamtal under vecka 9 och tar fram fyra frågor med tillhörande följdfrågor. Vi lägger till ytterligare observationstillfällen. Intervjuer genomförs under vecka 10 (Oscar) och fokusgruppsamtal under vecka 11 (Johanna). Intervjuer och fokusgruppsamtal transkriberas var för sig.

V. 11: Vi påbörjar enskilt analys av observationer respektive intervjuer. Vi bygger på litteraturdelen genom att vi läser på kring en författare var. Vi har ett möte för att diskutera kring hur vi ska lägga upp resultat/analysdel och bestämmer oss för att utgå från rubrikerna i observationsschemat.

V. 12: Vi strukturerar om litteraturgenomgångens rubriker utifrån syftet. Vi lägger in ytterligare litteratur som vi läst in. Vi skriver diskussionsdelen tillsammans.