



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i fritidshem.
HT 2019
Fakulteten för lärarutbildning

Språkutvecklande insatser på fritidshemmet

- hur arbetar lärare i fritidshem med
inkludering och delaktighet?

Abdulghanni, Noor
Lindholm, Cizzi

Författare

Abdulghanni, Noor
Lindholm, Cizzi

Titel

Språkutvecklande insatser på fritidshemmet

- hur arbetar lärare i fritidshem med inkludering och delaktighet?

Handledare

Angerd Eilard

Bedömande lärare

Marie-Louise Rodén

Abstract

Syftet med vår studie är att undersöka lärare i fritidshems arbete med delaktighet och inkludering i det språkutvecklande arbetet. I studien tar vi reda på vilka språkutvecklande insatser som genomförs inom ramarna för fritidshemmets verksamhet. Vidare undersöker vi vilka som genomför dessa insatser samt hur arbetet med delaktighet och inkludering i det språkutvecklande arbetet på fritidshemmet ser ut. I studien har vi intervjuat 6 pedagoger i en sydsvensk kommun, samtliga intervjuade pedagoger har minst två års erfarenhet av språkutvecklande arbete. Intervjuerna har sedan transkriberats och därefter analyserats utifrån för studien relevanta teorier och begrepp. Resultatet av vår studie visar på att samtliga av de lärare i fritidshem som vi har intervjuat ständigt arbetar med språkutveckling i det dagliga arbetet, samt att de till stor del känner sig inkluderade och delaktiga i de språkutvecklande insatser som genomförs på fritidshemmet.

Ämnesord

Delaktighet, Fritidshem, Inkludering, Specialpedagogik, Språkutveckling

Innehåll

1. Inledning och bakgrund.....	5
1.1 Syfte	6
1.1.1 Forskningsfrågor	6
1.2 Centrala begrepp	6
1.3 Vad säger fritidshemmets styrdokument om arbetet med elevers språkutveckling?	7
2. Litteraturoversikt.....	9
2.1 Tidigare forskning	9
2.1.1 Specialpedagogik	9
2.1.2 Inkludering	9
2.1.3 Språkutveckling och språkutvecklande arbete	10
2.1.4 En tillgänglig miljö möjliggör elevers delaktighet.....	11
2.1.5 Pedagogens arbetssätt.....	12
2.2 Övriga studier	13
3. Teoretiska perspektiv	14
3.1 Specialpedagogik	14
3.1.1 Specialpedagogiska begrepp	14
3.2 Vygotskij; mediering och den närmaste proximala utvecklingszonen.....	16
4. Metod	19
4.1 Kvalitativa intervjuer.....	19
4.2 Genomförande	19
4.2.1 Urval.....	19
4.2.2 Bearbetning av empiri	20
4.3 Forskningsetiska överväganden	20
5. Redovisning av resultat	21

5.1 Presentation av informanter	21
5.2 Inkludering av elever i fritidshemmets verksamhet	22
5.2.1 Anpassningar	23
5.2.2 Bildstöd	23
5.3 Lärare i fritidshems upplevelse av den egna inkluderingen och delaktigheten i det språkutvecklande arbetet	24
5.4 Delaktiga vårdnadshavare	24
5.5 Lärare i fritidshems val av metoder för det språkutvecklande arbetet	25
5.5.1 Språkstärkande aktiviteter	25
5.5.2 Talets betydelse för elevernas språkutveckling	26
6. Analys.....	28
6.1 Analys utifrån lärare i fritidshems arbete med elevers språkutveckling	28
6.2 Analys utifrån lärare i fritidshems arbete med inkludering och delaktighet	29
6.3 Analys utifrån lärare i fritidshems känsla av inkludering och delaktighet.....	30
7. Diskussion	31
7.1 Metoddiskussion.....	32
7.2 Vidare forskning.....	33
Referenser.....	34
Bilagor	37
Bilaga 1 Missivbrev till pedagoger	37
Bilaga 2 Intervjuguide till semi-strukturerad intervju.....	39

1. Inledning och bakgrund

Vi har i vår studie valt att inrikta oss på specialpedagogiskt arbete inom ramarna för fritidshemmets verksamhet, med huvudsakligt fokus på det språkutvecklande arbetet som sker. Grunden till vårt ämnesval ligger bland annat i att en av oss har erfarenhet av att arbeta på en skola där det finns en inkluderad språkprofil, en språkprofil där elever med olika språkstörningar går. Att språkprofilens elever är inkluderade i de befintliga klasserna och i det befintliga fritidshemmet innebär att alla pedagoger, både i skolan och på fritidshemmet, i den dagliga verksamheten använder bland annat TAKK och bildstöd gentemot alla elever.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 – Reviderad 2019 (Lgr11) (Skolverket, 2019) är ett av de styrdokument som undervisningen på fritidshemmet enligt vår erfarenhet ska utgå ifrån och då framför allt från kapitel 1, 2 och 4. I Lgr11 står bland annat att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Skolverket, 2019, s.6) och att detta är ett gemensamt ansvar för samtliga pedagoger och övriga yrkesroller som möter eleverna (Skolverket, 2019). Om undervisningen i fritidshemmet står bland annat att eleverna under tiden de vistas i fritidshemmets verksamhet ska få möta olika slags människor och därmed få en ökad acceptans för de som tänker på ett annat sätt och/eller ser ut på ett annat sätt än de själva gör (Skolverket, 2019).

När det gäller språkutveckling på fritidshemmet menar Skolverket (2019) bland annat att eleverna ska få träna sig på att uttrycka sig på olika sätt om olika saker i sin vardag, samt att de ska få insikt i hur det som sägs kan tas emot av mottagaren.

Vi vill med vårt arbete undersöka hur pedagoger på fritidshem som inte har en specifik språkprofil arbetar med specialpedagogiska språkutvecklande insatser som gynnar elevernas lärande, och även få en bild av hur det i samband med dessa insatser arbetas med begreppen inkludering och delaktighet.

Vi väljer att inrikta oss på språkutvecklande insatser inom ramarna för fritidshemmets verksamhet, eftersom vi upplever att den största delen av forskningen som finns fokuserar på utbildningen som sker under skoltiden och att fritidshemmet hamnar i skymundan.

1.1 Syfte

Vårt syfte med undersökningen är att rikta fokus mot lärare i fritidshems arbete med inkludering och delaktighet i det språkutvecklande arbetet. För att försöka få en bild av hur detta arbete kan gå till kommer vi utgå från följande frågeställningar.

1.1.1 Forskningsfrågor

Vilka specialpedagogiska språkutvecklande insatser genomförs inom ramen för de undersökta fritidshemmens verksamheter?

Vem/vilka genomför dessa insatser?

Hur arbetar lärare i fritidshem med inkludering och delaktighet i samband med språkutvecklande insatser?

1.2 Centrala begrepp

I detta avsnitt definierar och förtydligar vi de centrala begrepp som läsaren av arbetet behöver känna till för att kunna ta till sig innehållet i texten fullt ut.

Bildstöd

Bildstöd används bland annat för att ge eleven visuellt stöd till det som förmedlas av läraren och därmed underlättar bildstödet för eleven att ta till sig innehållet i kommunikationen/undervisningen (SPSM, 2017).

Delaktighet

Till vardags orsakar delaktighetsbegreppet inga större problem, men i en institutionell omgivning såsom i skolan och på fritidshemmet behöver pedagogerna reflektera över det. Delaktighet innebär enligt SPSM (2018a) bland annat att eleven ska känna sig som en del i undervisningen, att eleven utifrån sin egen förmåga får möjlighet att bidra i aktiviteter samt att eleven blir accepterad för den hen är. Då begreppet delaktighet ingår i vårt teoretiska perspektiv redogör vi närmare för det i avsnitt 3.1.1.

Inkludering

Inkludering innebär att eleven ska känna att hen är med och inte utanför, detta möjliggörs genom att läraren bedriver en utifrån eleven behovsanpassad undervisning (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016). Då begreppet inkludering ingår i vårt teoretiska perspektiv redogör vi närmare för det i avsnitt 3.1.1.

Lärare i fritidshem och fritidslärare

Då pedagoger som arbetar i fritidshemmet kan ha gått olika utbildningar beroende på när de studerat och därmed ha olika titlar i tjänsten har vi valt att i vårt arbete använda oss av lärare i fritidshem och fritidslärare för att benämna dessa.

Språkstörning

En språkstörning kan yttra sig i att eleven till exempel har talsvårigheter eller har svårt att förstå muntlig kommunikation, alternativt i en kombination av de båda (SPSM, 2019).

Specialpedagog

En specialpedagog arbetar bland annat med att stötta läraren i arbetet med att anpassa undervisningen (SPSM, 2018b).

Tecken som alternativ kompletterande kommunikation, TAKK

Tisell (2009) förklarar att TAKK är en förkortning av *Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. Tisell (2009) skriver vidare om TAKK att ”Det innebär att man kompletterar det talade språket med teckenspråkets handrörelser för att förtydliga det man säger. Man talar och tecknar samtidigt och för barnet som lyssnar blir tecken som strålkastare på de viktigaste orden” (Tisell, 2009, s.8).

1.3 Vad säger fritidshemmets styrdokument om arbetet med elevers språkutveckling?

Fritidshemmets verksamhet regleras bland annat av läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2019) och Skolverkets *Allmänna råd med kommentarer – fritidshem* (Skolverket, 2014). I detta avsnitt har vi tittat närmare på vad det står om språkutveckling på fritidshemmet i dessa styrdokument.

Skolverket (2019) framhäver bland annat att "Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Lgr11, 2019, s.7). Vidare står det i Lgr11 (Skolverket, 2019) att pedagogerna som arbetar med verksamheten på fritidshemmet ska möjliggöra för eleverna att utveckla och stärka sina språkliga förmågor med fokus bland annat på samspel, skapande och argumentation. Syftet och de centrala delarna i fritidshemmets egna kapitel belyser bland annat att eleverna ska få träna sitt språk genom en variation av aktiviteter där fokus ligger bland annat på samspel, skapande och konsten att argumentera. Nedanstående citat belyser.

Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva identiteter och uppfattningar i möte och samspel med andra. ... Undervisningen ska ta tillvara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla sitt intresse för och sin förmåga att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer. ... Kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang för att skilda syften. ... Skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer ... Samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser.

(Skolverket, 2019, s.22-24)

I Skolverkets *Allmänna råd med kommentarer - fritidshem* (Skolverket, 2014) framhävs även att pedagogerna ska kunna se och höra varje individ och detta sker genom att lyfta elevens självförtroende. I de allmänna råden för fritidshemmet (Skolverket, 2014) står det även om elevers självkänsla att denna kan "stärkas om hon eller han känner trygghet i gruppen. Självkänslan påverkar i sin tur elevens förmåga att lära" (Skolverket, 2014, s.14). Med det menas att det är viktigt att eleven känner sig trygg i elevgruppen för att hen ska kunna samarbeta med andra elever. Skolverket (2014) poängterar vidare att eleverna utvecklas och lär sig i interaktion med varandra såväl som med pedagogerna på fritidshemmet.

2. Litteraturöversikt

2.1 Tidigare forskning

I detta avsnitt lyfter vi fram och redogör för vad den tidigare forskningen kommit fram till i relation till de specialpedagogiska områden som är aktuella för vår studie; inkludering, delaktighet och språklig sårbarhet. Mycket av den tillgängliga forskningen riktar in sig på verksamheten under skoltid, mindre fokus läggs på fritidshemmet och dess verksamhet.

2.1.1 Specialpedagogik

Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman (2016) menar enligt vår tolkning av det som de skriver att ett av specialpedagogikens främsta och viktigaste uppdrag är att vara ett komplement till den allmänna pedagogiken. Vidare poängterar författarna att det inte bara är vissa yrkesgrupper som behöver ha kunskaper kring specialpedagogik, det är snarare något som alla som arbetar med elever behöver ha vetskap om.

Mattson & Hansen (2009) lyfter i sin rapport, med avstamp i inkluderingsbegreppet, fram vad rektorerna på 14 skolor i Stockholmsområdet tycker om utvecklingen från speciallärare till specialpedagoger och dessa yrkeskategoriers respektive uppdrag i skolan. I rapporten framgår bland annat att de rektorer som delade in sina lärare i arbetslag där alla elever var allas ansvar tenderade att se specialpedagogen som en slags rådgivare som kom med lösningar där de berörda eleverna inkluderades i klasserna, medan vissa av de intervjuade rektorerna istället arbetade utifrån att de elever som behövde stöd var specialpedagogens ansvar i en liten undervisningsgrupp som många gånger separerades från de övriga (Mattson & Hansen, 2009).

2.1.2 Inkludering

Enligt Jensen (2017) går det i många sammanhang att se inkludering ur tre perspektiv; det *pedagogiska*, det *sociala* och det *fysiska*. Den pedagogiska inkluderingen handlar om en undervisning som är anpassad efter elevens behov och lärande, social inkludering handlar om delaktighet och den fysiska inkluderingen innebär att undervisningen sker i samma klassrum som den ordinarie klassen finns. Jensen (2017) belyser att dessa tre perspektiv tillsammans avgör hur tillgänglig skolan blir för eleven.

Vidare menar Jensen (2017) att undervisning kan ske genom inkludering. Genom didaktisk/pedagogisk inkludering går det enligt författaren att mäta inkluderingen utifrån hur pedagogerna anpassar de didaktiska verktygen för varje elev. Kunskapsmässigt utvecklar inte eleverna sina förmågor om de inte är didaktiskt inkluderade.

Jensen (2017) poängterar även det går att se inkludering som en form av delaktighet. Inkludering kan ur elevens perspektiv handla om en känsla där eleverna har behov av att känna att de tillhör skolans sammanhang. För att kunna förstå sammanhanget är det viktigt att utföra inkluderande åtgärder, det är även viktigt att eleven får stöd. Stöd kan till exempel innebära att eleven är involverad i skolarbetet och att hen är aktivt engagerad, att hen räknas, samt att hen känner sig behövd och kan och får påverka.

Jensen (2017) poängterar även att fritidslärarna kan vara avgörande för hur väl eleverna lär sig att fungera i grupp och hur delaktiga alla elever känner sig i skolan. Här finns möjligheter att aktivt motarbeta utanförskap och mobbningstendenser. Arbetet bör bygga vidare på de aktiviteter som fritidsläraren ser fungerar och som redan bidrar till att öka delaktighet och att stärka elever i svårigheter. (Jensen, 2017)

2.1.3 Språkutveckling och språkutvecklande arbete

Dahlström (2019) har undersökt svenska skolelevers tillgång till och användande av digitala redskap samt om/hur dessa digitala redskap påverkar skrivandet och elevernas upplevelse av självständighet i skrivandet. Dahlström (2019) kommer bland annat som vi tolkar det fram till att i de fall då eleven delar redskapen med andra familjemedlemmar så används de mindre frekvent av eleven. Dahlström (2019) lyfter fram flera potentiella framgångsfaktorer med digitala redskap, bland annat att de kan bidra till ökat fokus hos eleven samt ökade möjligheter till beslutsfattande gällande till exempel layout och innehåll i texten.

Lundin & Linnér (2013) tar i sin studie avstamp i hur det mångkulturella samhället påverkar elevers språkutveckling. De har i en pilotstudie undersökt hur nästan färdiga lärarstudenter ser på och arbetar med texter skrivna av grundskoleelever. Baserat på undersökningen konstaterar författarna bland annat att lärarstudenterna först och främst bedömer elevernas arbeten, men att stötta elevernas språkutveckling i vad författarna kallar *språkvårdande arbete* är inte prioriterat hos de lärarstudenter som deltog i studien. Detta beror enligt vår

tolkning av Lundin & Linnér (2013) möjligtvis på att lärarstudenterna ännu inte tagit till sig teorier kring språkutveckling och gjort den till en naturlig del av undervisningsmetoderna för att stötta elevernas språkliga utveckling, en orsak till detta kan enligt författarna vara att studenterna ännu inte har tillräckligt stor praktisk erfarenhet av läraryrket, de skriver att “Teorin blir förklarad av praktiken” (Lundin & Linnér, 2013, s.44).

Vygotskij menar enligt Säljö (2017) att möten och samspel mellan eleverna är viktiga faktorer som leder till ett effektivt lärande. Säljö (2017) poängterar även att Vygotskij anser att vi lär oss i samspel med andra eftersom vi människor har olika kunskaper och erfarenheter att dela med oss av.

2.1.4 En tillgänglig miljö möjliggör elevers delaktighet

En förutsättning för elevers delaktighet är enligt Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) en tillgänglig miljö. De poängterar att det finns *fysisk*, *socio-kommunikativ* och *symbolisk* tillgänglighet. Om innebörden av fysisk tillgänglighet skriver de “att ha tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alternativa verktyg och så vidare” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s.21). Socio-kommunikativ tillgänglighet innebär enligt författarna att eleverna måste kunna förstå vad som ska göras under till exempel en lektion. Symbolisk tillgänglighet hänger ihop med den socio-kommunikativa och handlar om hur eleverna interagerar med varandra och förmågan att aktivt kunna delta i det som sker. En tillgänglig miljö är viktig på rasterna, men även under undervisningen. Författarna belyser vidare att de tre aspekterna står i nära relation till varandra och att “Insatser som görs inom ett område påverkar även andra delar av tillgänglighet” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s.22).

I vår studie kommer vi undersöka bland annat hur delaktiga eleverna är i det språkutvecklande arbete som sker på fritidshemmet, som Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) var inne på närmast ovan är miljöns tillgänglighet en avgörande faktor för elevernas känsla av delaktighet. Schürer (2006) har undersökt skolors arbete med utvecklingen av den miljö som de erbjuder eleverna. Under en fyraårsperiod har han följt det Göteborgsbaserade projektet *En skola att tycka om*. I avhandlingen fokuserar han på 3 av totalt 67 delprojekt. Schürer (2006) har delat upp skolornas arbete med att utveckla miljön

i fyra steg; *förberedelser, problem och lösningar, genomförande och uppföljning* (s.214). Det han bland annat kommer fram till i studien är att det är av stor vikt att alla inblandade - inte bara ledningen för skolan och de inblandade arkitekt- och byggföretagen, utan alla som vistas i den miljö som ska utvecklas - får möjlighet att förbereda sig, detta för att allt ska gå så smidigt till som möjligt. Schürer (2006) lyfter vidare fram att eleverna mycket väl kan göras delaktiga i utvecklingsprocessen då de ibland ser andra problemområden i sin lärmiljö än de pedagogerna ser och därmed kan bidra med egna lösningar på sådant som de själva uppfattar vara problematiskt.

2.1.5 Pedagogens arbetssätt

Eftersom vi i vår studie är intresserade av hur pedagogerna på fritidshemmet arbetar med språkutveckling har vi tittat närmare på vad forskningen på området har kommit fram till gällande bland annat lärares kommunikation, samspel och bemötande.

Det gäller att som lärare aktivt och ihärdigt visa sin tilltro både till elevernas lust att lära och till deras förmåga att klara de uppgifter de ställs inför.

(Rubin & Åkerman, 2016, s.28)

Enligt Rubin & Åkerman (2016) är det viktigt med kommunikation mellan eleven och pedagogen. Det är även viktigt att vårdnadshavarna har en bra kommunikation med pedagogerna; detta eftersom vårdnadshavarna behöver få information om hur deras barn ligger till utbildningsmässigt. Lindö (2006) stöttar sig på forskning av Pramling m.fl och hävdar att oavsett om det finns många olika vägar till målet är det oerhört viktigt att de pedagoger som möter eleverna dagligen har en gemensam pedagogisk grundsyn, detta för att inte minska elevens självförtroende och hindra hans utveckling. Elever som blir tvingade att anpassa sig till pedagoger med olika kommunikationsmönster och förhållningssätt kan reagera med frustration.

Även erkännande är enligt Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) viktigt för elever. Detta erkännande ska enligt vår tolkning komma både från elever och personal, på så sätt upplever eleven sig delaktig och känner sig inkluderad i elevgruppen.

Brist på engagemang kan enligt (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) påverka eleven på ett negativt sätt om hen inte har möjlighet till lika meningsskapande sammanhang som andra elever har eller om hen känner sig utesluten. Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) menar att flera av eleverna känner engagemang i undervisningssituationer och i kamratrelationer.

Vidare lyfter Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) fram att ungdomar och barn med funktionshinder är i större behov av sin omgivning än andra individer. När en vuxen/pedagog är tillgänglig för eleven med funktionshinder kan det påverka eleven positivt genom att eleven deltar i aktiviteter, blir självständig samt utvecklar autonomi.

2.2 Övriga studier

Då begreppet delaktighet är ett av de begrepp som kommer stå i fokus i vår studie vill vi även lyfta fram Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2018a) och deras förklaring av och arbete med begreppet delaktighet. De beskriver begreppets olika beståndsdelar och redogör för den så kallade *delaktighetsmodellen* (s.11) samt för hur denna kan användas i undervisningen. Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) redogör bland annat för det forskningsprojekt som ligger till grund för utvecklandet av delaktighetsmodellen.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2018c) går likt Schürer (2006) in på miljön och hur denna med hjälp av den så kallade *tillgänglighetsmodellen* (s.14) kan utvecklas för att gynna alla elevers lärande.

3. Teoretiska perspektiv

Eftersom vi i vår studie undersöker hur lärare i fritidshem arbetar med elevers språkutveckling på fritidshemmet behöver vi bland annat ha insikt i hur språkinlärning kan gå till. Vi har därför valt att i vårt arbete i första hand utgå från ett specialpedagogiskt perspektiv och då med utgångspunkt i tre av oss utvalda specialpedagogiska begrepp; inkludering, delaktighet och språklig sårbarhet. Dessa begrepp redogör vi närmare för i avsnitt 3.1.1.

Vi har även valt att analysera vårt insamlade material utifrån ett sociokulturellt perspektiv; då med hjälp av Vygotskij's teori om lärande - med fokus på språket, och specifikt hans modell för mediering (Säljö, 2017) samt hans teori om den närmaste proximala utvecklingszonen (Säljö, 2017).

3.1 Specialpedagogik

Persson (2013) menar att specialpedagogiken består av flera dimensioner och därför är svårdefinierad. Vidare menar han att specialpedagogiken blivit kritiserad för att sakna teoretisk grund, men att detta är något som håller på att förändras. Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman (2016) förklarar specialpedagogik på följande sätt: "Specialpedagogiken har som uppgift att komplettera, utveckla och kritiskt granska den gängse pedagogiken utifrån strävan efter en inkluderande förskola och skola som har *alla* som utgångspunkt" (Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman, 2016, s.17). Författarna poängterar vidare att det inte räcker med att en eller ett fåtal av pedagogerna i skolan har kunskap om specialpedagogik, den skickligheten är något som alla pedagoger måste ha. Samtidigt lyfter de fram att det inte finns några klara metoder som passar alla elever, vad det istället handlar om är att läraren behöver ha ett visst förhållningssätt när hen bemöter elever i behov.

3.1.1 Specialpedagogiska begrepp

Inkludering

Att begreppet inkludering uppstod har enligt Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman (2016) sin grund i ett behov av att belysa att skolan har en skyldighet att se till att undervisningen anpassas till de elever som deltar, eleverna själva ska med andra ord inte behöva kämpa för att få det stöd och/eller de anpassningar som de har rätt till. Enligt Tetler (2015) finns det

två olika sätt att se på inkludering, dels ett snävt synsätt där fokus ligger på ett specifikt urval av elever med ett visst behov, dels ett brett synsätt där det istället handlar om på vilket sätt skolan kan ta hänsyn till och bemöta samtliga elever utifrån deras respektive förutsättningar.

Delaktighet

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2018a) menar att vad som läggs in i begreppet delaktighet beror på i vilket sammanhang individen befinner sig, detta eftersom det finns sex olika utgångspunkter av begreppet att ta hänsyn till: *tillhörighet* - att eleven tillhör en klass i skolan (s.15), *tillgänglighet* - att den lärmiljö eleven befinner sig i är anpassad (s.16), *samhandling* - att eleven i fråga får tillfällen att interagera med andra elever i olika aktiviteter (s.23), *erkännande* - att den grupp som eleven ingår i visar acceptans gentemot eleven för det hen bidrar med (s.25), *engagemang* - att eleven får det stöd och de anpassningar som krävs för att hen ska engagera sig i uppgiften/aktiviteten (s.26) samt *autonomi* - att eleven får göra egna val och ta egna beslut utifrån det som gäller i skolans kontext (s.29). De menar vidare att en individs delaktighet kan vara självupplevd av individen i fråga, men även människor i individens omgivning kan lägga märke till om hen är delaktig eller inte. SPSM (2018a) lyfter fram vikten av att samtliga utgångspunkter beaktas i arbetet med elevers delaktighet, detta eftersom de interagerar med varandra.

SPSM har även som vi nämnde i avsnitt 2.2 en modell för hur pedagoger kan arbeta med delaktighet. SPSM (2018a) beskriver syftet med den så kallade *delaktighetsmodellen* på följande sätt: ”Delaktighetsmodellen är en tankefigur och ett arbetssätt som bidrar till en gemensam begreppsdefinition och stöd för att förstå, prata om och arbeta med delaktighet” (SPSM, 2018a, s.11).

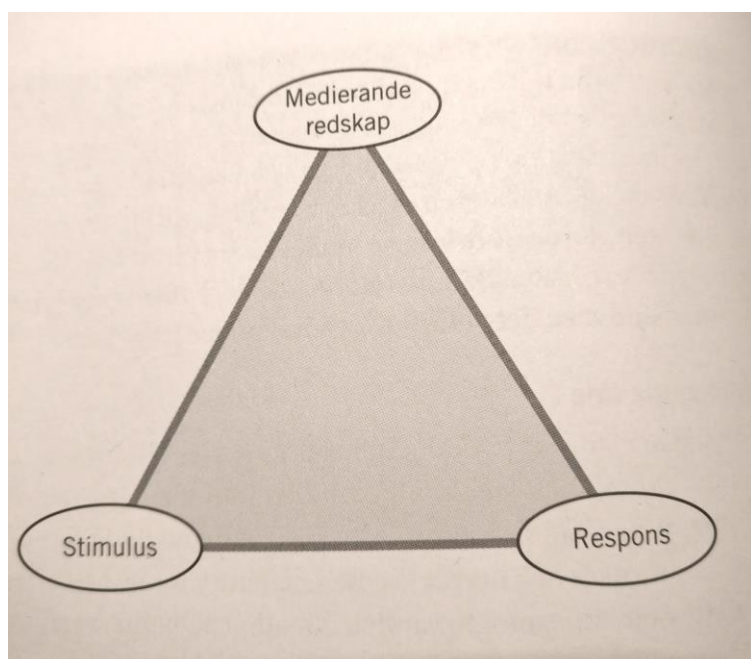
Språklig sårbarhet

Språklig sårbarhet innebär enligt Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius (2016) att eleven i fråga upplever att hen inte befinner sig på samma nivå språkmässigt som sina jämnåriga och att hen i och med detta kan uppleva svårigheter när det gäller att leva upp till omgivningens förhoppningar och villkor. Språklig sårbarhet kan enligt Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius (2016) även leda till att eleven - på grund av kommunikationssvårigheter - känner sig utanför i de sociala sammanhang som hen vistas

i. Författarna lyfter vidare fram vikten av att läraren gör sitt yttersta för att anpassa undervisningen på så sätt att alla elever - oavsett om de befinner sig i språklig sårbarhet eller inte - får samma möjligheter att lära sig.

3.2 Vygotskij; mediering och den närmaste proximala utvecklingszonen

Mediering



Figur 1. Vygotskij's modell för mediering (Källa: Säljö, 2017, s.254).

Vygotskij talar om mediering (se Figur 1). Med mediering menar Vygotskij enligt Säljö (2017) att en individ förstår och samverkar med sin omgivning med hjälp av så kallade *redskap* eller *verktyg*. Säljö (2017) formulerar det så här: "Med mediering avses att människor använder redskap eller verktyg när vi förstår vår omvärld och agerar i den" (Säljö, 2017, s.253). Dessa redskap kan enligt Säljö (2017) skrivas antingen vara *språkliga* eller *materiella*, då de ofta hänger ihop kan ett samlingsnamn för dem kan vara *kulturella redskap*. Ett språkligt redskap kan vara till exempel symboler - som exempelvis vägmärken - eller ett flertal tecken som satts ihop till ett alfabet, det som de språkliga redskapen har gemensamt är att de används för kommunikation mellan individer, men även för den enskilda individens egen reflektion och hens egna tankegångar. Ett materiellt redskap kan till exempel vara skylten som vägmärket sitter på eller de redskap som till exempel en viss

yrkeskår använder för att utöva sitt yrke, räddningstjänstens ambulanser och brandbilar för att ge några exempel.

Vi kan uttrycka oss med bilder och samtidigt kommunicera om dem. ... Människan kan också utveckla teckensystem som fyller samma funktion som talat och skrivet språk. Det finns således teckenspråk för människor med nedsatt hörsel och taktila språk för dem som har nedsatt syn och hörsel. Punktskrift har utvecklats för den som är synskadad. Alla dessa kommunikationsformer kan få samma medierande funktion som tal och skrift.

(Säljö, 2017, s.256-257)

Det som Säljö (2017) belyser i det närmast ovanstående citatet kopplar han till Vygotskij's teori om mediering. Vygotskij menar enligt Säljö (2017) att språket - både i talad såväl som i skriftlig form - bidrar till att den enskilda individen förstår världen hen lever i, denna förståelse uppnår individen tillsammans med andra individer i samhället.

Den närmaste proximala utvecklingszonen

Zone of Proximal Development (ZPD) är ett begrepp som Vygotskij är upphovsman till och som på svenska översätts till *den närmaste proximala utvecklingszonen*. Detta innebär till exempel enligt Säljö (2017) att eleven lär sig i samspel med pedagogen och att pedagogen fungerar som en slags guide för eleven. Vygotskij menar enligt Säljö (2017) att vuxna och elever samarbetar tillsammans i speciella aktiviteter och att fokus i den proximala utvecklingszonen ligger på elevens förmåga att lösa problem med hjälp av en vuxen (Säljö, 2017).

I samspel med eleven ska pedagogen enligt Säljö (2017) bilda en pedagogisk lärandemiljö för att på så sätt ge eleven en stimulerande uppgift, med målsättningen att hen alltid ska våga utmana sig själv och även skapa antaganden i sitt lärande. Pedagogen ska bemöta eleverna halvvägs och sedan undersöka hens kompetens och behov av lärande och höja ribban stegvis. Det som eleven lär in idag kan hen genomföra dagen därpå på egen hand. När Vygotskij talar om den närmaste proximala utvecklingszonen menar han enligt Säljö (2017) att elever i sitt lärande behöver stöd av en vuxen. Detta betyder att vi vuxna enligt Vygotskij ska ge eleven möjlighet att skapa en trygg, positiv och lärorik miljö för att hen ska kunna få positiva erfarenheter. Pedagogerna måste enligt Vygotskij's teori om den

närmaste proximala utvecklingszonen alltid utgå från vad som är bäst för varje elev, de måste säkerställa att eleverna får den undervisningen de har rätt till och att undervisningen ska anpassas efter elevens behov. I skolan går varje elev igenom en resa där hen växer och skapar en egen personlighet och identitet. Här ska pedagogerna gå in och stötta och uppmuntra eleverna samt ge dem utrymme för att växa, det krävs liksom att lära för, lära genom och lära om. (Säljö, 2017)

4. Metod

Här motiverar vi vårt metodval samt redogör för genomförandet av studien, det urval vi gjort, hur vi har bearbetat den empiri vi fått in och vi redogör även för de forskningsetiska överväganden vi har gjort.

4.1 Kvalitativa intervjuer

Vi har som en del i undersökningen genomfört 6 semi-strukturerade intervjuer med pedagoger som arbetar på olika fritidshem i en sydsvensk kommun. Christoffersen & Johannesen (2015) belyser att semi-strukturerade intervjuer där den som intervjuar utgår från en så kallad intervjuguide resulterar i utförligare svar från informanterna, detta är något vi haft som utgångspunkt och som vi använt oss av i vår studie (se Bilaga 2), detta eftersom vi i våra intervjuer ville få fram informanternas personliga upplevelser och uppfattningar för att på så sätt uppnå studiens syfte. Denscombe (2016) poängterar att forskaren genom att välja intervjun som metod kan få fram vad han kallar för *privilegerad information*, det vill säga uppfattningar och lärdomar som informanten fått till exempel i sitt yrkesliv.

4.2 Genomförande

För att få kontakt med utbildade fritidspedagoger/fritidslärare/lärare i fritidshem att intervjuas kontaktade vi flera pedagoger i en sydsvensk kommun via e-post. I det mejl som vi skickade ut till pedagogerna bifogade vi ett missivbrev med väsentlig och relevant information om oss själva och om studien (se Bilaga 1), om samtyckeskravet samt ett datum då vi senast behövde veta om de var villiga att delta i studien. Vi valde även att ha ett sista svarsdatum för att vid behov kunna kontakta lärare i fritidshem utanför kommungränsen. Allt eftersom vi fick svar från fritidslärare som tackat ja till att delta genomfördes intervjuerna.

4.2.1 Urval

Vi har valt att i vår studie intervjuas utbildade fritidslärare/lärare i fritidshem som alla arbetar i en och samma kommun i södra delen av Sverige. De fritidslärare som deltagit i studien har arbetat på fritidshem under olika lång tid. Efter vi skickade missivbrevet via mail till fritidslärarna fick vi godkännande av de som ville delta att besöka dem på deras respektive fritidshem, för att genomföra intervjuer. Fritidslärarna fick bland annat i missivbrevet

information från oss om att vi kommer att använda ljudinspelning som dokumentation av intervjuerna. Samtliga fritidslärare som deltagit presenteras med fingerade namn. Vi valde att ge dem fiktiva namn för att aidentifiera dem. Vi har intervjuat både kvinnliga och manliga fritidslärare, fem kvinnor och en man. Vi kommer i det här avsnittet att ge en kort presentation av samtliga fritidslärare som har medverkat i vår studie, en mer detaljerad presentation av var och en finns i avsnitt 5.1.

4.2.2 Bearbetning av empiri

Då våra informanter har gått olika fritidspedagogiska utbildningar samt har olika yrkestitlar har vi fortsättningsvis valt att använda oss av lärare i fritidshem/fritidslärare som en samlings titel för dessa. Vidare vill vi poängtera att namnen på de lärare i fritidshem/fritidslärare som presenteras i avsnitt 5 är fingerade för att skydda våra informanter. Vi har valt att anonymisera våra informanter i resultatet, detta eftersom ingen ska kunna identifieras som deltagare i en studie (Kvale, 1997).

Vi har bearbetat vårt insamlade material genom att transkribera de inspelade intervjuerna, för att sedan ställa materialet i relation till vårt syfte och våra forskningsfrågor och utifrån detta har vi hittat de teman och kategorier vi använder oss av i resultat- och analysavsnitten. För att hitta våra kategorier och teman har vi med syftet för vår studie samt våra forskningsfrågor i åtanke tittat på transkriberingarna av intervjuerna.

4.3 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) beskriver de fyra forskningsetiska principerna som en forskare ska ta hänsyn till, de fyra principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla kriterierna för informationskravet informerade vi våra informanter om undersökningens syfte (se Bilaga 2). Det andra kravet är samtyckeskravet och det innebär bland annat att informanterna bestämmer själva om de vill delta i undersökningen eller inte. Det tredje kravet är konfidentialitetskravet och det innebär att informanterna i studien är anonyma, vilket betyder att vi har aidentifierat dem och de svar vi fått av dem under de genomförda intervjuerna. Det sista kravet är nyttjandekravet som innebär att all den information som vi får av våra informanter endast används för våra forskningsändamål.

5. Redovisning av resultat

I detta avsnitt kommer vi presentera och redogöra för de kategorier och teman som vi funnit i det insamlade materialet. I redogörelsen har vi tagit med ett urval av citat från informanterna rörande deras erfarenheter av och tankar kring arbetet på fritidshemmet - med huvudsakligt fokus på språkutveckling, inkludering och delaktighet.

Vi har intervjuat 6 fritidslärare som alla arbetar på olika fritidshem, inledningsvis kommer vi här kort att presentera dem och deras erfarenheter av språkutvecklande arbete, för att sedan gå närmare in på de olika kategorier och teman som vi kunnat utläsa i de transkriberade intervjuerna. Därefter analyserar vi resultatet i avsnitt 6.

5.1 Presentation av informanter

Johan har fyra års erfarenhet av arbete med specialpedagogiska språkutvecklande insatser på fritidshemmet. Johan har under dessa år arbetat med språkutvecklande insatser med elever, även riktat mot elever som är i behov av extra stöd.

Lisa har arbetat med språkutvecklande insatser i skolan och på fritidshemmet i ungefär 8 år. Lisa är med i elevhälsoteamet och känner sig inkluderad i beslutprocessen kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet. På Lisas skola inkluderar pedagogerna alla elever i det språkutvecklande arbetet, men gör extra anpassningar för elever med svårigheter.

Susanna är förste fritidslärare och utifrån förstelärarnas åtagande på skolan är en del i hennes uppdrag att arbeta med att utveckla elevernas språk. Susannas uppgift är bland annat att handleda kollegorna i hur de kan arbeta med språkutveckling på fritidshemmet. Hon har arbetat i många år med detta och på skolan arbetar de mycket med elevgrupper på fritidshemmet. Eftersom elevernas språkutveckling är ett av Susannas uppdrag på skolan känner hon sig inkluderad i beslutprocessen kring de språkutvecklande insatserna som genomförs.

Monica har arbetat med språkutvecklande insatser på fritidshemmet i flera år. På Monicas skola arbetar de med bildstöd gentemot alla elever för att det ska bli tydligt för alla. Hon känner sig inkluderad i beslutprocessen som görs kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet då dessa genomförs med hjälp av gemensamma diskussioner kring eleverna.

Malin har arbetat med språkutvecklande insatser på fritidshemmet i ungefär 10 år och hon har hela tiden känt sig inkluderad i beslutprocessen kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet. På hennes skola arbetar de riktat mot alla elever eftersom de arbetar medvetet med inkludering.

Den sista läraren i fritidshem som vi intervjuade är Elin som har arbetat med språkutvecklande insatser på fritidshemmet i ungefär 5 år, Elin känner sig inkluderad i beslutprocessen kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet. På hennes skola arbetar pedagogerna språkutvecklande med alla elever.

5.2 Inkludering av elever i fritidshemmets verksamhet

Malin, Elin, Johan och Lisa berättade alla att de tillsammans med sina kollegor på ett medvetet sätt arbetar med inkludering gentemot alla elever.

... vi riktar oss mot alla barn eftersom vi arbetar medvetet med inkludering ... (Malin)

... vi arbetar med precis alla barn. (Elin)

... vi inkluderar alla elever (.) det är så vi jobbar på vår skola ... (Johan)

... vi inkluderar alla elever för att ingen eee elev ska känna sig utpekad att varför ska just jag behöva detta så att alla elever är inkluderade. (Lisa)

Rent praktiskt kan det inkluderande språkutvecklande arbetet som våra informanter utför på sina respektive fritidshemsavdelningar se lite olika ut, men några exempel som framhävs under intervjuerna är anpassningar av olika slag, till exempel användning av bildstöd, och att eleverna får ta hjälp av digitala redskap.

5.2.1 Anpassningar

I vårt resultat kan vi bland annat se att flera av våra informanter arbetar med anpassningar av undervisningen, detta i sin tur bidrar till att eleverna får möjlighet att känna sig inkluderade i det som sker.

okej ee vi gör det genom att göra anpassningar, vi försöker inkludera alla elever eee (.) vi diskuterar först med arbetslaget om vad elever har svårt med sen kontaktar vi specialpedagogen där vi får hjälp med hur vi kan arbeta med anpassningar (.). (Monica)

... varje barn har ju sin anpassning, vi arbetar utifrån varje elevs behov. (Johan)

Även om Lisa inte använder exakt ordet anpassning i sitt svar så kan vi utläsa att hon ändå anpassar sin undervisning eftersom hon låter var och en av eleverna använda arbetssätt som hjälper dem att formulera egna textstycken. Så här säger hon:

Men de får tillfälle att skapa egna texter i pappersform (.) det är endast ett fåtal elever som kan skriva (.) alltså skriva på riktigt då eee men de andra elever spökskriver och berättar muntligt för mig vad de har skrivit (.) jag skriver sedan ner det barnet har berättat för mig då (.) På detta sätt skapar alla elever egna texter. (Lisa)

5.2.2 Bildstöd

Monica, Malin och Susanna var de enda av informanterna som tog upp användandet av bildstöd som en del av undervisningen. Monica och Malin framhäver att de kontinuerligt använder bildstöd för att förtydliga för eleverna vad som ska hända till exempel i samband med aktiviteter och Susanna tar upp att de på hennes fritidshemsavdelning har haft med bildstöd i en enkät som eleverna fått besvara.

eee vi arbetar med alla barn, vi använder bildstöd för att det ska bli tydligt för alla elever (.) vi brukar visa med bildstöd om vi ska ee till exempel ut eller eee en bild på att vi ska äta. (Monica)

Vi använder oss av bildstöd, förberedelser för olika aktiviteter. Vi förenklar inte språket utan vi förklarar orden och begreppen (.) (Malin)

vi har haft enkäter om lärande till eleverna där vi hade med bildstöd, ... (Susanna)

5.3 Lärare i fritidshems upplevelse av den egna inkluderingen och delaktigheten i det språkutvecklande arbetet

För att få svar på hur inkluderade och delaktiga fritidslärarna vi intervjuade upplever sig vara fick de svara på frågan “Är du/känner du dig delaktig och/eller inkluderad i beslutsprocessen kring de språkutvecklande insatsen/insatserna som det beslutas om?”. I svaren vi fick från våra informanter kan vi utläsa att alla utom Johan upplever att de antingen är delaktiga eller inkluderade när beslut ska fattas kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet. Så här svarade Malin, Susanna, Monica, Elin och Lisa på frågan:

ja jag känner mig delaktig eftersom alla aktiviteter är genomtänkta av oss pedagoger och vi utgår från elevernas behov, alla aktiviteter är kopplad till läroplan (.) (Malin)

Jag känner mig verkligen att jag är delaktig då (.) mitt uppdrag är också att jag är med ute på avdelningar för att se om personalen på fritids verkligen fullföljer det. (Susanna)

jag känner mig inkluderad jaa. (Monica)

Eeee jaa jag känner mig självklart inkluderad dåå jag planerar tillsammans med mina kollegor. (Elin)

Jaja eftersom jag har nära kontakt med specialpedagogerna samt är med i EHT. (Lisa)

Johan, som var den enda av informanterna som inte upplevde sig vara delaktig eller inkluderad i processen svarade så här:

Det är inte vi fritidspedagoger som beslutar det utan det är specialpedagogerna ... (Johan)

5.4 Delaktiga vårdnadshavare

Flera av våra informanter lyfte fram att elevernas vårdnadshavare är delaktiga i verksamheten. Monica belyser särskilt betydelsen av att göra vårdnadshavarna delaktiga i det som sker på fritidshemmet.

det är jätteviktigt med vårdnadshavare och deras inkludering för de ska vara medvetna om hur vi arbetar med deras barn eee, vi har drop in eee där vi samtalar med vårdnadshavarna angående deras barn och vårt sätt att undervisa på fritids, ee vi har en tavla till fritids (.) där

vi hänger upp vår verksamhets planering och där kan vårdnadshavarna läsa eee och ställa frågor till oss (.) vi samtalar mycket med vårdnadshavarna vid hämtning då jag berättar vad vi gjort på fritids så eee jo de känner sig inkluderade då eee vi inkluderar dem i vårt arbete. (Monica)

Även Elin, Malin och Lisa lyfter fram att de kommunicerar direkt med vårdnadshavarna vid olika tillfällen. Följande berättar de om sitt arbete med att göra vårdnadshavarna delaktiga i fritidshemsverksamheten.

... ja vi samtalar med vårdnadshavarna när de ska hämta sina barn och så skickar vi info brev en gång i månaden till vårdnadshavarna vad vi arbetar med på vår fritidshem. (Elin)

Genom dagliga samtal med vårdnadshavare och kontakt med de får de kortfattat information om vad vi har gjort samt det ger oss tillfälle där vårdnadshavarna kan berätta för oss vad eleverna tar med sig hem kunskapsmässigt. (Malin)

ja, genom drop in märker jag hur eleverna berättar för sina föräldrar hur de har gått tillväga med det dem har gjort och vad de har lärt sig och att vi får frågor av föräldrarna. (Lisa)

5.5 Lärare i fritidshems val av metoder för det språkutvecklande arbetet

De lärare i fritidshem som vi har intervjuat i vår studie har samtliga erfarenheter kring arbete med språkutvecklande insatser på fritids. De var av vad vi kan utläsa av svaren vi fick under intervjuerna mycket medvetna om vilka arbetsmetoder de använder för att stärka elevernas språk.

5.5.1 Språkstärkande aktiviteter

Många av våra informanter arbetar medvetet med språkstärkande aktiviteter på fritidshemmet, som till exempel högläsning och att spela spel där ordförrådet hos eleverna utvecklas.

Hmmm jaaa högläsning, rollspel olika språkutvecklande appar på Ipad som till exempel Bornholmslek som är pedagogiska språklekar enligt Bornholmsmodellen. (Malin)

... spelar memory spel där en vuxen är med, jag får oftast frågor vad orden betyder. (Johan)

... vi pedagoger spelar mycket spel med eleverna där eleverna undrar vad vissa ord betyder i spelet (.) (Monica)

Vår informant Lisa lyfte i sitt svar att de på hennes avdelning arbetar med ASL. Lisa berättar att ASL innebär att eleverna skriver sig till läsning med hjälp av datorn. På detta sätt blir det lättare för eleverna att se eventuella felstavningar då datorn markerar dessa automatiskt.

... jaa ee (.) på fritids arbetar jag med ASL och det är att skriva sig till läsning, (.) ja de flesta eleverna är ju redan bekväma med datoranvändare men att använda datorn som ett redskap för att producera egna texter är främmande det är ju inte så bekant för dem (.) många av elever använder datorn för att spela spel eller se på film eller gå in på sociala medier. (Lisa)

5.5.2 Talets betydelse för elevernas språkutveckling

Vi kan i vårt resultat se att våra informanter framhäver det talade språket som betydelsefullt för elevernas språkutveckling på fritidshemmet och att de ger många möjligheter för sina elever att uttrycka sig. Våra informanter lyfter bland annat att fritidshemmets verksamhet lämpar sig väl för språkträning och utveckling och de poängterar vikten av att de som lärare i fritidshem benämner saker och ting med dess rätta namn, för att på så sätt utöka elevernas ordförråd.

... under samlingen har vi diskussioner om vad eleverna tycker om att göra (.) genom diskussionen vågar eleverna prata och när eleverna fastnar vid ett ord eller vid en mening så brukar jag rätta till ordet för att eleverna ska höra det rätta ordet. (Monica)

... till exempel vid bakning använder vi oss av rätt begrepp, namn på verktyg ... (Malin)

Hmm jaa vad gäller den språkliga utvecklingen så är det just talet som är det som används mest på fritidshemmet (.) fritidshemmet är en bra plats att arbeta med talet eftersom det oftast är lite mer fria aktiviteter och inte så mycket undervisning där barnen måste sitta stilla och lyssna (.) eee i den fria leken tränar barnen mycket på att prata med sina kompisar (.) såsom i samlingar diskuteras det mycket tillsammans med barnen och att det ställs frågor eee barnen får även hålla i aktiviteter (.) på detta sätt behöver barnen berätta och förklara

för sina kompisar hur aktiviteten går till och på detta sätt utvecklas språket hmm ja tränar även språket när vi arbetar med drama. (Elin)

Ja ee rollspel såsom charader, elever lär sig nya ord och begrepp. (Lisa)

6. Analys

I det här avsnittet sammanflätar vi våra informanternas respons med den för studien aktuella forskningen och analyserar det insamlade materialet med hjälp av våra för studien utvalda teorier.

6.1 Analys utifrån lärare i fritidshems arbete med elevers språkutveckling

Susanna som är förste fritidslärare poängterar att all personal på fritidshemmet ständigt arbetar med anpassningar och språket. På hennes avdelning finns en specialpedagog som är kopplad till personalen, specialpedagogen samtalar med lärarna på fritidshemmet kring elevantpassning och språkutveckling en gång i månaden. Rubin & Åkerman (2016) framhäver kommunikationens betydelse för lärande och utveckling, de menar att eleverna gynnas både socialt och kunskapsmässigt om läraren medvetet använder sig av olika slags kommunikation i sin undervisning.

Informanterna lyfte vidare under intervjuerna så som vi tolkar vårt resultat bland annat fram att språkutveckling enligt dem sker via leken och att det finns ett större sådant lekfullt språkutrymme på fritidshemmet än i skolan. Att eleven får tillfällen att leka fram orden istället för att till exempel vara tvungen att läsa högt i ett klassrum kan vara avgörande för hans språkutveckling. Fritidslärarna tar i intervjuerna även upp att elever använder språket när de spelar spel och ord och begrepp som dyker upp där förklaras på elevernas initiativ av en vuxen, på detta sätt utvecklas elevernas ord- och begreppsförråd.

Vygotskij menar enligt Säljö (2017) att möten och samspel mellan eleverna och pedagogerna är viktigt för elevernas lärande. Han anser att vi lär oss i samspel med varandra i ett kunskaps- och erfarenhetsutbyte. När vi tittar på vårt resultat kan vi se att fritidslärarna som vi intervjuat belyser att eleverna får möjlighet att utvecklas både socialt och språkmässigt när de samspelar med andra elever och med pedagogerna. En av våra informanter belyser specifikt att de på hans fritidsavdelning samtalar mycket med eleverna under till exempel samlingar och hen menar utifrån vår tolkning att det språkutvecklande samspelet även sker när eleverna leker olika lekar.

Vi kan i vårt resultat se att de lärare i fritidshem som vi intervjuade påpekar att språkutvecklingen på deras fritidshem sker under undervisningstillfällen samt genom lekar, aktiviteter och under samlingar då de samtalar med eleverna kring olika ämnen och när det dyker upp begrepp som behöver förklaras. Som vi nämnt tidigare i avsnitt 3.2 är Vygotskij upphovsman till den kända teorin om den närmaste proximala utvecklingszonen som handlar om att barnet lär sig mer när det får stöd av en vuxen (Säljö, 2017). I vårt resultat kan vi se att samtliga av de fritidslärare som vi har intervjuat har erfarenheter av och är medvetna om det språkutvecklande arbete som sker på fritidshemmet, vi kan i resultatet utläsa att fritidslärarna menar att eleverna utvecklar sitt språk under lekar och i samspel med varandra samt i samspelet med pedagogerna.

Lisa, en av de lärare i fritidshem som vi intervjuade i vår studie, nämnde att på hennes fritidshem arbetar de med ASL - att skriva sig till läsning. Detta gör pedagogerna för att de som Skolverket (2019) skriver ska "ge eleverna möjlighet att få tilltro till sin språkliga förmåga" (Skolverket, 2019, s.7). När eleverna får använda sig av digitala verktyg och får bekanta sig med olika digitala medier får de på ett lekfullt och lustfyllt sätt kunskaper som är anpassade till samhället. Här kan vi se att de digitala verktygen fungerar som kulturella *medierande redskap* (Säljö, 2017) i Lisas undervisning, detta eftersom eleverna lär sig med hjälp av dem.

6.2 Analys utifrån lärare i fritidshems arbete med inkludering och delaktighet

Monica, en av de lärare i fritidshem som vi intervjuade, menar att det är viktigt att vårdnadshavarna är närvarande och delaktiga i verksamheten och att dessa är medvetna om vad som händer på fritidshemmet. Utifrån resultatet kan vi se att fritidslärarna anser att vårdnadshavarna är delaktiga och inkluderade i arbetet med språkutvecklingen på fritidshemmet. Informanterna talade om att de inkluderar vårdnadshavarna på olika sätt, bland annat genom att ha drop in på fritidshemmet där de samtalar med dem, genom föräldramöten där fritidslärarna samtalar med vårdnadshavarna kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet samt att de skickar månadsbrev från fritids till vårdnadshavarna.

Vidare kan vi i vårt resultat även se att de av våra informanternas elever som befinner sig i så kallad *språklig sårbarhet* (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016) får stöd i form av anpassningar av verksamheten. Vi kan i resultatet utläsa att flera av de fritidslärare som vi intervjuade arbetar med anpassningar av verksamheten för att gynna elevernas lärande, både enskilt och riktat mot hela elevgruppen. Detta tolkar vi som att våra informanter i varierande grad använder sig både av vad Tetler (2015) kallar för *snäv* och *bred inkludering*.

Vygotskij menar enligt Säljö (2017) att människor kan uttrycka sig med bilder för att under tiden samtala kring dem. Flera av våra informanter lyfte under intervjuerna att de arbetar med bildstöd på sina respektive fritidshemsavdelningar, men en av dem poängterade särskilt att de på hans arbetsplats använder bildstöd för att verksamhetens innehåll och olika moment ska bli tydliga för alla elever, bildstödet används till exempel när eleverna ska ut på rast eller när de ska äta.

6.3 Analys utifrån lärare i fritidshems känsla av inkludering och delaktighet

Några av de fritidslärare som vi intervjuat poängterar att de utvärderar gemensamt i sina arbetslag - vissa en gång i veckan, andra kontinuerligt - för att få feedback från varandra på hur de arbetar med språkutvecklande insatser på fritidshemmet, men de utvärderar även tillsammans med eleverna för att få in deras synpunkter. Genom att utvärdera tillsammans både med eleverna och med varandra kan fritidslärarna utveckla sitt språkutvecklande arbete.

I vårt resultat kan vi se att formerna för fritidslärarnas inkludering och delaktighet varierar. Informanterna nämner bland annat att de känner sig inkluderade och delaktiga eftersom de planerar tillsammans med sina kollegor, de samarbetar med specialpedagogen och är med i skolans elevhälsoteam (EHT).

7. Diskussion

Våra informanter menar att samspel som en naturligt förekommande del av verksamheten ger eleverna flera möjligheter att utvecklas, både kunskapsmässigt och socialt. För läraren är det viktigt att uppmuntra och få eleverna att känna sig synliga. Det är enligt Lärarförbundet & Lärarnas Riksförbund (2006) viktigt att eleverna alltid är i fokus.

Szönyi & Söderqvist Dunkers (2012) nämner i sin studie att när det brister i engagemang hos pedagogerna kan det påverka eleverna på ett negativt sätt. Vi håller med författarna eftersom en fritidslärare genom sitt engagemang ska motivera sina elever samt kunna visa och intala eleverna att detta är roligt och att de kommer klara av uppgiften eller aktiviteten. Fritidslärare ska utöver att vara positiva, ge kunskaper, stötta eleverna även vara engagerade eftersom detta engagemang smittar av sig till eleverna. Det är enligt Hattie (2012) viktigt att som pedagog påminna eleverna om att alla kan misslyckas, det är bara att göra om. Hattie (2012) skriver om misslyckanden att "Om vi inte har gjort några fel är det inte lika troligt att vi lär oss (eller ens behöver lära oss) - och vi antar förmodligen inte utmaningar om det inte finns utrymme för att ha fel och misslyckas" (Hattie, 2012, s.102).

Gällande lärarens didaktiska roll kan vi i vårt resultat utläsa att informanterna tycker att det är viktigt att de tar sitt arbete på allvar och att de har kollegiala diskussioner som kan bidra till att ge eleverna framtidstro och trygghet. Fritidslärarna ska med andra ord vara bra lyssnare och engagerade när de i verksamheten tar hänsyn till elevernas behov och deras välmående. Hattie (2012) menar att läraren ska ställa såpass rimliga krav på eleverna att de inte ger upp innan de har börjat samt att de tar sig an uppgiften i fråga med en positiv attityd till lärandet, så att säga att "få dem att överträffa sin potential och sina behov" (Hattie, 2012, s.117).

Hattie (2012) belyser vidare att det är viktigt med planering eftersom en pedagog ska ha en klartänkt insikt om vad eleven kan och vad eleven behöver utveckla till nästa aktivitet. Pedagoger behöver veta vad som händer med eleverna, vilka nivåer de ligger på, vilka elever som behöver extra stöd och högpresterande elever, därför kan samplanering med arbetslaget vara viktig.

Skolan vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

(Skolverket, 2019, s.7)

Skolverket (2019) menar att det är viktigt att fritidslärarna har bra kontakt med vårdnadshavarna eftersom fritidslärarna ansvarar för deras barn många timmar om dygnet och vårdnadshavarna behöver känna trygghet när de lämnar sina barn till fritids. Vikten av en god kontakt med elevernas vårdnadshavare är något som intygas av de lärare i fritidshem som deltagit i vår studie.

Hattie (2012) lyfter fram Bryks och Schneiders tankar om ett så kallat *relationsbaserade förtroende*, som innebär att elevernas och pedagogernas samspel sinsemellan sker med utgångspunkt i fyra olika kategorier; *Respekt* - det vill säga "... erkännande av den roll som respektive person spelar för inläringen" (Hattie, 2012, s.101), *Kompetens* - som "... avser de förmågor man har för att uppnå önskat resultat" (Hattie, 2012, s.101), *Personlig hänsyn* - som "... är att gå längre än vad som krävs i sin roll när det gäller omtanke om en annan person" (Hattie, 2012, s.101) samt *Integritet* - vilket är "... överensstämmelsen mellan vad människor säger och vad de gör" (Hattie, 2012, s.101). Resultatet av vår studie berättar för oss att informanterna anser att samspelet på deras respektive fritidshemsavdelningar är betydelsefullt både för elevernas lärande och trivsel.

Dewey hävdar enligt Säljö (2017) att individuellt kritiskt tänkande är en process eftersom vi hela tiden tänker på det vi gör. Dewey poängterar enligt Säljö att kunskap inte är ett individuellt projekt, men att individuellt kritiskt tänkande är det. Han menar enligt Säljö (2017) att hos varje människa utvecklas det kritiska tänkandet ständigt, men själva bilden av omvärlden byggs upp när den enskilda individen samverkar med andra.

7.1 Metoddiskussion

Då vi i vår studie endast har intervjuat 6 lärare i fritidshem - som dessutom samtliga är yrkesverksamma i samma sydsvenska kommun - är vi medvetna om att det resultat vi fått fram inte kan anses representera alla lärare i fritidshem/fritidslärare eller alla fritidshem i hela Sverige, det resultat som vi fått fram genom vår studie synliggör enbart hur våra

informanter arbetar med inkludering och delaktighet i det språkutvecklande arbetet på sina respektive fritidshem.

7.2 Vidare forskning

Våra erfarenheter under studiens gång säger oss att specialpedagogen ofta är inkopplad i verksamheten under skoltiden, men inte under tiden eleverna är på fritids. För att elevernas språk ska få så goda chanser som möjligt att utvecklas krävs även att det finns en specialpedagog som är kopplad till tiden på fritids eftersom det är många elever med speciella behov som behöver mer stöd än andra i fritidshemsverksamheten.

I vår studie har samtliga informanter varit lärare i fritidshem. Det hade varit givande och intressant om kommande forskning kring språkutvecklande insatser på fritidshemmet involverar vårdnadshavarna och låter dem berätta om sina upplevelser kring elevernas språkutveckling i fritidshemmets verksamhet. Detta vore enligt oss en intressant aspekt att studera.

Referenser

Bruce B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap – Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U. & Svensson, A-K. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur AB.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581. doi:10.1007/s10639-018-9844-x

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare. Bygger på den största evidensbaserade studien om vad som faktiskt fungerar i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. Södra Sandby: Be My Rails Publishing.

Lindö, R. (2006). *Det gränslösa språkrummet om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Enskede: TPB.

Lundin, K. & Linnér, B. (2013). *Språkvård för språkutveckling. Språk, språknormer och elevspråkbruk ur ett utbildningsperspektiv*. Ur: Språk och stil NF 23, 2013. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:747819/FULLTEXT01.pdf>

Läraryrket & Lärarnas Riksförbund. (2006). *Yrkesetik i vardagen - ett fördjupningsmaterial*.

Hämtad från

[https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/7EA580650A0F9825C125721A0040061F/\\$file/Yrkesetik_i vardagen_okt_06.pdf](https://www1.lararforbundet.se/web/shop2.nsf/webdescription/7EA580650A0F9825C125721A0040061F/$file/Yrkesetik_i vardagen_okt_06.pdf)

Mattson, E. H., & Hansen, A. M. (2009). Inclusive and exclusive education in Sweden: Principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 465-472. doi:10.1080/08856250903223112

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Schürer, A. (2006). *Utveckling av skolmiljöer: aktiviteter och mening i småskaligt arbete*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16950/5/gupea_2077_16950_5.pdf

Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer - fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes kundservice.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Reviderad 2019*. Hämtad från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2018a). *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan*. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/delaktighet-ett-arbetssatt-i-skolan/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2018b). *Specialpedagog*. <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/digitalt-larande/roller-och-ansvar/specialpedagog/> [besökt 2019.12.20]

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. *Språkstörning*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/sprakstornning/> [besökt 2019.12.19]

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2107). *Varför det är viktigt att arbeta med bildstöd och vad kan jag rekommendera?*

<https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/varfor-det-ar-viktigt-att-arbeta-med-bildstod-och-vad-kan-jag-rekommendera/> [besökt 2019.12.19]

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. (2018c). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning. Förskola, skola och fritidshem.* Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/>

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning.* Forsknings- och utvecklingsrapport. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säljö, R. (2017). *Den lärande människan - teoretiska traditioner.* I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.) (2017). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare.* Stockholm: Natur och Kultur.

Tisell, A. (2009). *Lilla boken om tecken - som ett verktyg för kommunikation och språkutveckling.* Hatten förlag.

Tetler, S. (2015). *Avslutande reflektioner och framtidsperspektiv.* I: Tetler, S. (red.). (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 svenska kommuner.* Ifous rapportserie 2015:2. Stockholm: Ifous.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev till pedagoger



Information om projektet *Språkutvecklande insatser på fritidshemmet* med Samtyckesbrev.

Vi är två studenter som studerar sista terminen på *Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i fritidshem* vid Högskolan Kristianstad. Studien genomförs som del av vårt självständiga arbete (examensarbete) och kommer att publiceras i vår examensuppsats.

Detta är en förfrågan om ditt deltagande i vår studie som handlar om specialpedagogiska insatser i fritidshemmet med fokus på elevers språkutveckling. Vi vill uppmärksamma dig på att allt deltagande är frivilligt och att du kan och har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst. Projektet går ut på att vi undersöker vilka språkutvecklande insatser som genomförs inom ramarna för fritidshemmets verksamhet, samt hur dessa insatser genomförs och av vem/vilka.

Din medverkan innebär att du blir intervjuad vid ett tillfälle under vecka 42, 43 eller 44. Intervjun beräknas ta ca 30-45 minuter. Det kommer göras en ljudupptagning av intervjun samt skrivs stödanteckningar under tiden. Studien kommer registreras på Högskolan i Kristianstad i enlighet med lagen om hantering av personuppgifter (GDPR). Allt insamlat material förvaras säkert i enlighet med GDPR och era svar kommer aidentifieras.

Vi önskar besked om ert samtycke senast x/x 2019.

Ni är välkomna med frågor eller om ni har funderingar på mejl

Noor Abdulghanni: noor.abdulghanni0004@stud.hkr.se

Cizzi Lindholm: cizzi.lindholm0002@stud.hkr.se

Handledare på Högskolan Kristianstad, Angerd Eilard: angerd.eilard@hkr.se

Samtycke till deltagande i studien *Språkutvecklande insatser på fritidshemmet*

JA, jag har läst informationen och samtycker till att delta i studien
Språkutvecklande insatser på fritidshemmet

Underskrift

Datum

Bilaga 2 Intervjuguide till semi-strukturerad intervju



Intervjuguide: semi-strukturerad intervju med pedagog på fritidshem

1. På vilka sätt arbetar du språkutvecklande på fritidshemmet?
2. Hur arbetar du med specialpedagogiska språkutvecklande insatser på fritidshemmet?
(Följdfråga om informanten inte tar upp det själv: Är du/känner du dig delaktig och eller inkluderad i beslutsprocessen kring de språkutvecklande insatsen/insatserna som det beslutas om?)
3. Hur länge har du arbetat med specialpedagogiska språkutvecklande insatser på fritidshemmet?
4. Arbetar du språkutvecklande endast riktat mot elever i behov av anpassningar eller riktat mot alla elever på avdelningen?
5. Hur genomför du de språkutvecklande insatserna på fritidshemmet?
6. Har du fått någon fortbildning för att kunna genomföra dessa?
7. Är elevernas vårdnadshavare medvetna om att du arbetar på detta vis på fritidshemmet?
(Följdfråga: Vilka synpunkter har vårdnadshavarna kring detta arbetssätt?)

8. På vilket/vilka sätt kan du se att eleverna och vårdnadshavarna känner sig inkluderade och delaktiga i de språkutvecklande insatser som görs? (*Följdfråga: Använder du SPSMs Delaktighetsmodell och/eller deras Tillgänglighetsmodell i ert arbete?*)

9. Hur utvärderar du/ni de språkutvecklande insatsen/insatserna som genomförs?