



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Blivande fritidspedagogers beskrivningar av hur de kan medverka i skolans specialpedagogiska arbete med fokus på språkutveckling

En kvalitativ enkätstudie

Katarina Larsson och Marie Pettersson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Christian Bennet
Rapport nr: VT14-IPS-19 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Christian Bennet
Rapport nr: VT14-IPS-19 SPP600
Nyckelord: Fritidspedagoger, Samverkan, Språkutveckling

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur en grupp blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem beskriver sitt kommande arbete med fokus på elevers språkutveckling, samt hur detta kan bidra till det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola.

Teori

Studien tar utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där kommunikation människor emellan är grundläggande och ett verktyg för detta är språket. Teorier om språkutveckling är de behavioristiska, konstruktivistiska samt sociokulturella. Det relationella och det kategoriska perspektivet på specialpedagogik brukas likaså.

Metod

Metoden har varit kvalitativ och empirin har diskuterats för att hitta teman som analyserats. Insamlandet av empirin bestod av en enkät, inspirerad av vinjettmetoden, besvarad av 15 studenter vid Grundlärarprogrammet med inriktning mot fritidshem.

Resultat

Genom en inspirerande miljö där spel, samtal och vardagsaktiviteter ligger till grund för det didaktiska arbetet kan de blivande fritidspedagogerna bidra till elevers språkutveckling. Verksamheten och yrkesprofessionen har sin grund i ett relationell och grupporienterat arbetssätt, där det sociokulturella perspektivet har starkt inflytande. Det praktiskt/estetiska ämnet anses också ge goda möjligheter för språkutveckling. Det är främst de pragmatiska, semantiska och syntaktiska förmågorna som belyses. I det samlade specialpedagogiska arbetet positionerar de sig som ett *komplement* snarare än en aktiv part.

Avslutningsvis konstateras att de blivande fritidspedagogerna, med sin kombination av kompetenser är en stor resurs gällande elevers språkutveckling. Samverkan med specialpedagoger/speciallärare skulle gynna verksamheten i allmänhet och elever i behov av särskilt stöd i synnerhet.

Förord

Att skriva denna uppsats har varit utmanande och intressant. Det har också känts riktigt besvärligt och omöjligt stundtals. Det faktum att vi varit två har underlättat i besvärliga stunder då vi har kunnat peppa varandra till att höja oss en nivå till. I arbetet med att sammanställa och analysera resultatet har det varit särskilt bra att ha någon att diskutera med. Vi har kunnat utveckla våra tankar och angreppssätt ytterligare genom den respons vi gett varandra. Arbetet har i stora delar genomförts som stafettskrivning eller som fysiska träffar under kvällar och helger. Vi har haft ett gemensamt ansvar när det gäller framtagandet av syfte och frågeställningar, teoretiska utgångspunkter, insamling och bearbetning av empiri, resultatredovisning och diskussioner. Vi är båda verbala och har lätt för uttrycka våra tankebanor i ord vilket ibland har gjort diskussionerna långa och djupa. Det ser vi som den största fördelen med att vara två författare. Då det gäller att sammanställa rapporten har vi haft huvudansvaret för olika delar. Marie har haft huvudansvar för att presentera de teoretiska utgångspunkterna och bakgrunden förutom de delar som handlar om språkutveckling och språkteorier där Katarina tog fram underlaget. Resultatet diskuterade vi gemensamt vid en fysisk träff och satte det sedan på pränt genom stafettskrivning där Katarina ansvarade för arbetssätt och samverkan medan Marie hade ansvaret för att starta stafettskrivandet om fritidspedagogens kompetens och arenor för lärande. Katarina var den som tog fram de ursprungliga idéerna för diskussionen. Chattfunktionen på Facebook och ett projektrum på kursens webbplats har varit till stor nytta och har underlättat vårt arbete avsevärt då vi oberoende av tidpunkt har kunnat diskutera vårt arbete och ge respons på varandras texter.

Vi vill tacka vår handledare Yvonne Karlsson som givit snabb och bra respons veckans alla dagar. Hon har lämnat konstruktiv kritik och hjälpt oss att reda ut begreppen så att vi kunnat lyfta oss ytterligare ett snäpp. Ett stort tack vill vi också ge till personalen på Ale Bibliotek som på olika sätt bidragit med litteratur, sökhjälp och uppmuntran under utbildningens gång.

Inte minst vill vi tacka våra familjer som stöttat med både peppning och praktiska detaljer så som kaffekokning och lunchservering. Utan er hade vi inte varit där vi är idag.

Göteborg 2014-05-12

Katarina Larsson och Marie Pettersson

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	6
2.1. Preciserat syfte	6
2.1.1. Frågeställningar	6
3. Bakgrund.....	6
3.1. Samverkan	7
3.2. Fritidspedagog/fritidslärare	7
3.3. Fritidshemmens framväxt.....	8
3.3.1. Samtida fritidsverksamhet.....	9
3.4. Specialpedagogikens framväxt.....	11
3.4.1. Samtida specialpedagogik	12
3.5. Grundläroprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem 180 p.....	13
4. Teoretiska utgångspunkter.....	14
4.1. Sociokulturellt perspektiv	14
4.1.1. Samspel, kommunikation och lärande	14
4.1.2. Kulturella redskap och socialisation	15
4.2. Specialpedagogiska perspektiv	16
4.3. Språkteorier	17
4.3.1. Språkets delar	18
4.3.2. Språkstörning	19
4.4. Samverkansteori	19
4.5. Socialisering	20
4.6. Tidigare forskning	20
5. Metod och genomförande	22
5.1. Vinjettmetoden	22
5.2. Textanalys	23
5.3. Urval.....	23
5.3.1. Deltagarna	24
5.4. Genomförande.....	24
5.4.1. Bearbetning och analys	25
5.5. Etiska överväganden	25
5.6. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	25
6. Resultat.....	26
6.1. Arbetsätt.....	27
6.1.1. Planerade aktiviteter	27
6.1.2. Främjande miljö	28
6.1.3. Pedagogiskt förhållningssätt	29
6.2. Fritidspedagogens kompetens	29
6.2.1. Undervisning i praktisk estetiska ämnen.....	30
6.2.2. Undervisning på fritidshem.....	31
6.3. Arenor för lärande	32
6.3.1. Fritidshemmet.....	32
6.3.2. Klassrummet.....	33
6.3.3. Närmiljön	34

6.4. Samverkanspartner	35
7. Diskussion	36
7.1. Metoddiskussion.....	36
7.2. Resultatdiskussion.....	37
7.2.1. Positionering och yrkesidentitet	37
7.2.2. Lustsyrt och utifrån elevernas intressen.	39
7.2.3. Relationellt perspektiv-grupporientering	39
7.2.4. En outnyttjad resurs gällande språkutveckling.....	40
7.3. Vårt bidrag till forskningen samt vidare studier.....	41
Referenslista.....	43
Bilaga	

1. Inledning

Skolan har i avsikt att höja kvalitén genomgått stora förändringar de senaste åren. Skollagen (SFS 2010:800) förnyades 2010, Lgr 11 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011 a) realiserades. Lärarprogrammet är under ständig förändring och för att höja kvalitén på utbildningen i svensk grundskola har det även blivit krav på att lärare skall ha legitimation för att undervisa i sitt ämne. I Skollagen har fritidshemmets roll stärkts exempelvis genom att formuleringen "fritidshemmet skall komplettera skolan" ändrats till "utbildning i fritidshem". Hösten 2011 startade den nya utbildningen till *grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem*. Dessa pedagoger är klara våren 2014 och har i sin utbildning bl.a. haft kurser i matematik, svenska och specialpedagogik. De blir utöver sin behörighet för arbete i fritidshemmets verksamhet även legitimerade lärare i något av de praktisk/estetiska ämnena. Ett av examensmålen är att visa kunskap om barns kommunikation och språkutveckling samt visa kännedom om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring. Ett annat mål är att visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov. En av kurserna i programmet inbegriper specialpedagogik. Den samläses med övriga inriktningar på Grundlärarprogrammet och belyser hur fritidshemmet kan ge förutsättningar för elevers delaktighet, kommunikation ur ett specialpedagogiskt perspektiv. För oss som blivande specialpedagoger/ speciallärare är det intressant att ta reda på hur dessa framtida lärare i fritidshem ser på sin roll som part i det specialpedagogiska arbetet på en skola. Denna studie riktar därför intresset mot dessa blivande pedagogers uppfattningar om hur de kan arbeta språkutvecklande på en skola. Utifrån detta redogörs för hur specialpedagoger kan ta del av den kompetens och de möjligheter de beskriver, för att på så sett samverka kring de elever som är i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling.

Samverkan mellan specialpedagoger/speciallärare och grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem är ett område som i nuläget inte är granskat och vi ser detta som ett problem. När de nationella resultaten sjunker måste alla tillgängliga resurser användas på ett effektivt sätt för att vända den nedåtgående spiralen. Inte minst för de lägst presterande elevernas skull, ur en individ-, samhälls- och demokratisk aspekt. Språk och kommunikation är grundläggande för all vidare utveckling och utbildning och därför centralt i uppsatsen.

Andersson (2011) menar att samverkan är en förutsättning för en samlad systematisk kunskap om elevernas hela situation och skoldag. Det är också en förutsättning för ett gemensamt förhållningssätt, särskilt i relationen till de elever som på grund av dolda funktionshinder har ett extra stort behov av det. Vidare beskriver Andersson hur fritidshemmet kan utveckla elevers viktiga sociala färdigheter genom pedagogernas stora frihet i att utforma verksamheten efter den aktuella elevgruppens behov. Genom att använda sig av pedagogisk kommunikation som arbetsätt, finns stora möjligheter att utveckla t.ex. förmågor som reflektion, konflikthantering, ansvar och omsorg om sin miljö, hjälpsamhet och samarbete. Aktiviteter i fritidshemmet ger därmed möjligheter att påverka elevernas självbild i positiv riktning. Det kan vara svårare i skolan med de mer preciserade kraven på kunskap och bedömningar, och alla de jämförelser med kamraternas prestationer som finns inbyggda i systemet. Leken är ett sätt att utveckla sociala kompetenser, men fritidshemmets möjlighet att skapa roande och stimulerande aktiviteter i sociala sammanhang är en betydelsefull möjlighet för alla elever att utvecklas. Allt lärande sker i sociala sammanhang och oftare mellan elever än mellan vuxen och elev. Lärandet utgår oftast från elevernas frågor och intressen. När barn lär av varandra är de mer handlingsinriktade och går direkt på aktiviteten och söker svar på eventuella svårigheter efter hand som de uppstår, till skillnad från i skolan där det först ges

instruktioner och därefter möjlighet att pröva eller arbeta självständigt. Det ställer krav på elevers koncentrationsförmåga och förmåga till att ta och följa instruktioner.

Läroplanens (Skolverket, 2011a) skrivningar om samverkan yrkeskategorier och verksamheter emellan är intressanta. Brist på samarbete gör att de elever som är i behov av särskilt stöd riskerar att frångå möjlighet till utveckling genom den verksamhet som fritidshemmet utgör och den kompetens som fritidspedagogerna besitter. Fritidshemmet utgör en arena av vikt för utveckling av bl.a. språk, sociala förmågor, identitet och kreativitet.

Jakobsson och Lundgren (2013) hävdar att samverkan inom skolans verksamheter är av central betydelse och dessutom nödvändig mellan skolans och fritidshemmets pedagogiska verksamhet, vilka ofta är tätt sammankopplade. De menar att samverkan med specialpedagogen kan utgöra ett stöd för att utveckla detta arbete, så att eleverna i enlighet med skollagen kan utvecklas så långt som möjligt. En förutsättning för detta är att de samverkande parterna har gedigen kunskap både om den egna och om övriga parter verksamhet menar de vidare. I denna uppsats redogörs därför både för specialpedagogikens och fritidspedagogikens historiska och samtida verksamhet.

Skolverket (2011 b) konstaterar i sin kunskapsöversikt, *Fritidshemmet- lärande i samspel med skolan*, att inom det fritidspedagogiska området i allmänhet, och inom det didaktiska området i synnerhet, råder stor brist på aktuell forskning. De konstaterar trots det att diskrepans råder mellan det ideala och det reella planet. De menar att strukturella faktorer såsom gruppstorlek, dålig ekonomi och bristande kompetens hos personalen på fritidshemmet gör det svårt att nå upp till de nationella målen och styrdokumentens intentioner. Därför är det intressant menar vi att ta reda på de blivande grundlärarna med inriktning fritidshems syn på sin framtida yrkesroll innan de låter sig påverkas av dessa yttre faktorer. Dessa nya samverkanspartners är av ovanstående anledning även intressanta ur ett specialpedagogiskt perspektiv, då nu skollagen så tydligt skriver fram vikten av samverkan inom skolan och det specialpedagogiska ämnesområdet lyfts fram i lärarutbildningen.

Efter att ha sökt tillämplig forskning inom områdena samverkan, språkutveckling och fritidshem/fritidspedagogik samt angränsande områden har vi endast funnit uppsatser på grund- och avancerad nivå. Några fler fanns inom området specialpedagogik/språkutveckling men det är av naturliga skäl inte särskilt mycket skrivet i relation till den utbildningen som avslutas våren 2014.

Barn med tal- och språksvårigheter är en del av de barn som är i behov av särskilt stöd. Språkforskarna Nettelbladt och Salameh (2007) skriver ”Kommunikation med andra människor är en grundläggande mänsklig förmåga /.../ Den som inte behärskar språket till fullo och klarar att smidigt kommunicera med andra blir ohjälpligt ställd utanför” (s.13). För att kunna möta framtidens krav på världsmedborgare menar Alexandersson (2011) att det krävs bildning och där har fritidshemmen en stor roll. Språket blir därmed centralt för individens möjlighet att leva och verka i en demokrati.

I denna studie undersöks hur blivande fritidspedagoger beskriver sina möjligheter att arbeta med elever som behöver stöd i sin språkutveckling. Dessutom studeras vilka visioner och tankar de har om sin framtida yrkesverksamhet med fokus på språket. Vår avsikt är att ta reda på hur deras kunskaper ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan bidra till ett förbättrat stöd för de elever som behöver stöd i sin språkutveckling. Nordlund (2013) har studerat

specialpedagogers syn på samverkan med lärare i fritidshem men poängterar det saknas det omvända, forskning på fritidspedagogernas syn på denna samverkan.

2. Syfte och frågeställningar

En skola för alla är en demokratisk rättighet och den grund vårt skolsystem vilar på (Egeland, Haug & Persson 2006). Ett av specialpedagogens uppdrag är att skapa förutsättningar för alla barn ur ett inkluderande perspektiv. För att göra detta krävs samverkan mellan flera aktörer, däribland fritidspedagoger. Det är ett problem att elever i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling inte tycks få detta stöd trots att mycket tyder på att samverkan mellan fritidspedagoger och specialpedagoger/speciallärare skulle leda till öka måluppfyllelse och bättre förutsättningar för elever i allmänhet, men denna grupp elever i synnerhet. Föresatsen är därför att genomföra studien bland blivande fritidspedagoger, som i sin utbildning bl.a. läst specialpedagogik och svenska. Under våren 2014 examineras den första gruppen lärare med den nya inriktningen av lärarutbildning för yrket. Ambitionen är att fånga upp deras tankar om sitt framtida yrke på ett idealt plan innan de blir påverkade av tidigare beskrivna strukturella faktorer i verksamheten. Avsikten är att därefter granska resultatet ur ett specialpedagogiskt perspektiv och om möjligt finna utvecklingspotential för samverkan inom språkutvecklingsområdet.

2.1. Preciserat syfte

Syftet med studien är att undersöka hur en grupp blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem beskriver sitt kommande arbete med fokus på elevers språkutveckling, samt hur detta kan bidra till det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola.

2.1.1. Frågeställningar

- Vilka språkutvecklande metoder/arbetsätt beskriver blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem att de ska utgå ifrån i sin kommande yrkesprofession?
- Vilka kompetenser anser de blivande grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem att de kan bidra med i det samlade specialpedagogiska arbetet kring språkutveckling?
- Vilken arena/arenor för språkutveckling nämner de blivande grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem?
- Vilka samverkanspartner för arbetet med språkutveckling uppger de i sin framtida yrkesroll som grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem?

3. Bakgrund

Då denna studie grundar sig i ett sociokulturellt synsätt på lärande, är det angeläget att ge en bild av den historiska och sociokulturella kontext som ligger till grund för fritidspedagogers och specialpedagogers yrkeskompetenser. Dessa båda yrkeskategoriers framväxt och utveckling är en del av den yrkesidentitet och kultur som de båda professionerna bär med sig och är en del av. Fritidshemmets framväxt redovisas och så även en framställning av hur samtida fritidshemsverksamhet bedrivs. Vidare beskrivs den pedagogik som benämns fritidspedagogik. Specialpedagogikens historik och framväxt skildras samt några centrala

specialpedagogiska perspektiv som beskriver hur elever i behov av särskilt stöd har positionerats över tid. Samverkan är av central betydelse i studien och nedan redogörs för teorier kring detta. De examensmål som är intressanta för studien redogörs för i syfte att beskriva vilka teoretiska kunskaper de samverkande parterna förväntas ha.

Avslutningsvis redogörs för teoribildning och aktuell forskning i angränsning till uppsatsens syfte.

3.1. Samverkan

Jakobsson och Lundgren (2013) menar att barn och unga i behov av särskilt stöd måste bemötas utifrån ett helhetsperspektiv, vilket inte kan uppnås annat än genom samverkan professioner emellan. I denna samverkan har skolan en central roll. Samverkan måste ske såväl inom som mellan olika verksamheter.

Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen och Socialstyrelsen (2007) har utarbetat en nationell strategi som bygger på att barn ska få hjälp utifrån en helhetssyn som utgår ifrån ett barnperspektiv och inte ifrån ett verksamhetsperspektiv. Begreppet samverkan kan betyda olika saker beroende på verksamhet. I ovanstående skrift definieras samverkan som när: ”Någon eller några tillför sina speciella resurser, kompetenser och/eller kunskaper till en uppgift som man gemensamt har att genomföra (s. 11).” Det är denna definition som fortsättningsvis avses i detta arbete. Elever med språkstörning behöver ofta stöd från flera olika aktörer, varav pedagoger i skolan och på fritidshemmet är de som främst avses i detta arbete. Det är dock viktigt att vara medveten om de komplexa system som interagerar för barns utveckling.

Jakobsson och Lundgren (2013) betonar vikten av samverkan inte bara utifrån skolans centrala roll som aktörer i samverkan med habilitering, socialtjänst och hälso- och sjukvård, även samverkan inom skolan är av stor betydelse. De menar vidare att ”samverkan är nödvändig mellan skolans pedagogiska verksamhet och fritidshemmet, då dessa verksamheter ofta är tätt sammankopplade” (s. 52). De beskriver vidare att samverkan med specialpedagogen kan utgöra ett stöd för att utveckla detta arbete, så att eleverna i enlighet med skollagen kan utvecklas så långt som möjligt. Detta stöd skulle kunna utgöras av handledning av enskilda pedagoger eller arbetslag. Den viktigaste förutsättningen för en bra samverkan är enligt författarna att de olika verksamheterna är väl fungerande var för sig och ett bra ledarskap. ”personalen som ska samverka bör vara motiverad och ha gedigna kunskaper både kring den egna och övriga verksamhetens uppdrag och uppgifter” (s. 92).

3.2. Fritidspedagog/fritidslärare

Yrkeskategorin har under åren haft olika titlar varav fritidspedagog och lärare i fritidshem är de som i vanligt tal används mest. Den nya grundlärarutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem ger behörighet för arbete på fritidshemmet men också behörighet att undervisa i ett praktiskt/estetiskt ämne. Denna nya utbildning har många beröringspunkter med andra inriktningar på grundlärarprogrammet och flera kurser samläses. I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) definieras inte pedagogiska yrkeskategorier utan samtliga benämns lärare. Den nya grupp lärare som här studerats har liksom andra lärare en bestämd inriktning och det är denna inriktning och den kompetens de förväntas ha som är av vikt för studien. Därav anledningen till att definiera just denna grupp. Det är dock den traditionella benämningen fritidspedagog som används i denna studie om inte direkta citat anger annat. Respondenterna i urvalsgruppen använder själva benämningen fritidslärare i flera av de utsagor som utgör empirin.

3.3. Fritidshemmens framväxt

Då studien delvis riktas mot fritidspedagoger och fritidshemmet som arena för språkutveckling, är det av intresse att beskriva denna arena utifrån ett historiskt och kulturellt perspektiv. Fritidshemmet har historiskt och traditionellt haft en social betydelse för samhället. Först på senare år gjordes en koppling till skolan och i Skollagen (SFS 2010:800) skrivs nu undervisningen fram. Fritidshemmet är också intressant att studera i den mening att verksamheten stämmer väl överens med den kunskapssyn som beskrivs i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) menar att skola och utbildning är betydelsefulla delar i kunskapandeprocessen, men de kan inte begränsas dit. Han menar vidare att de mest grundläggande insikterna och färdigheterna fortfarande förvärvas i andra sammanhang som med familj, vänner, i föreningar och på arbetsplatser. Fritidshemmet är ett sådant sammanhang.

Rohlin (1995) beskriver hur dagens moderna fritidshem kan sägas ha sina rötter i en socialt och fostrande politisk idé. Redan på 1800-talet fanns arbetsstugor som hade till syfte att ombesörja att arbetarklassens barn inte kom på glid i det allt mer industrialiserade samhället. Det var lärarna som valde ut vilka elever som skulle få komma dit och syftet var att lära sig ett enklare hantverk och värdet av att arbeta. Trots att flera forskare, enligt Rohlin, hävdar att huvudsyftet var socialt så skriver Rohlin att den första arbetsstugans grundare Anna Hjerta-Retzius, även såg pedagogiska motiv och att skolarbetet gynnades indirekt. Hon var en ivrig förespråkare av alla barns möjlighet till utbildning.

Rohlin (1995) beskriver vidare att arbetsstugorna under 30- och 40-talet kritiserades, främst från socialdemokratiskt håll, de kallade verksamheten för barnarbete. Åtskillnaden i det framväxande industrisamhället av arbete och fritid ledde till att arbetsstugorna ersattes av eftermiddagshem, där rekreation och sociala aspekter stod i fokus. Eftermiddagshemmen åtskildes från skolan och organiserades under barnavårdsnämnderna även om det erbjöds visst skolarbete i form av läsläsning. Då allt fler kvinnor trädde in på arbetsmarknaden under 50- och 60-talet blev efterfrågan på de moderna fritidshemmen stor. En offentlig verksamhet med omsorg även på morgonen etablerades. Socialstyrelsen organiserade nu verksamheten och satte gränser för både barngruppernas storlek och lokalernas utformande.

Johansson (1984) menar att även om fritidshemmet var en formellt instiftad funktion, präglades verksamheten av informell social karaktär och det politiska intresset riktades åt strukturella faktorer som gruppstorlek och personaltäthet vilket skapade oklara förväntningar på arbete och innehåll.

Rohlin (2001) skriver att den statliga barnstugeutredningen om barns fritid som startades 1974 fick en stor inverkan på barnomsorgen. Den s.k. dialogpedagogiken fick sitt genomslag och sågs som en ideologisk grund för socialisation och helhetssyn. Det nya i den var vikten av att samtala *med* barn och inte som tidigare *till* barn.

Persson (2010) beskriver att under 1980-talet fortsatte fritidshemsverksamheten att växa och integrerades med skolan i början av 90-talet. 1990 hade hälften av skolbarnen i åldern sex till nio år någon form av skolbarnsomsorg. 2009 var siffran 80 % och ökningen fortsätter alltjämt. Under samma period har gruppstorleken ökat från 18 till 37 barn per grupp samtidigt som personaltätheten mer än halverats

Andersson (2013) beskriver hur decentraliseringen och dess möjligheter till lokala tolkningar av nationella mål, i kombination med den påföljande lågkonjunkturen, drabbade fritidshemmen hårt. Personaltätheten halverades och gruppstorleken fördubblades vilket ledde till att verksamheten inte höll godtagbar kvalitet (Skolverket, 2000). De skolor som ännu inte integrerat fritidsverksamheten i skolans lokaler gjorde detta i slutet av 90-talet och fritidspedagogerna började i ökad utsträckning att tjänstgöra i den obligatoriska undervisningen. Fritidshemmens lokaler användes under skoldagen och verksamheten fick nya styrdokument att förhålla sig till. Dokument som nu anpassats till att gälla även fritidshemmet var Skollagen (SFS 2010:800), Lgr 11 (Skolverket, 2011a) och Skolverkets allmänna råd för fritidshem (Skolverket, 2007a).

Andersson (2013) skriver vidare att resurserna även under 2000-talets första decennium var knappa och kvaliteten fortsatt låg. Skolverket utarbetade nya allmänna råd, *Kvalitet i fritidshem* (Skolverket, 2007b). Personaltätheten, som enligt skolverket är en viktig kvalitetsfaktor, fortsatte att minska i 70 % av landets kommuner. Trots Skolverkets påpekanden under de senaste tio åren finns det fortfarande skillnader mellan nationella mål och ambitioner för verksamheten och förhållandena på lokal nivå. (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009). Anledningen till detta är enligt Andersson (2013) att kommunerna inte prioriterat fritidsverksamheten och att rektor har att fördela pengar ur en gemensam budget för skola och fritidshem.

Idag står kommunerna som huvudmän för fritidshemmen vilka därmed är en del av skolans verksamhet. Johansson (2011) beskriver hur bilden av fritidshemmet belyses på två plan, det ideala och det reella. Det är idealen som skall styra och vägleda, men det är strukturella faktorer som i realiteten får avgöra vilken kvalitet det blir. Detta ses som ett bekymmer och är märkbart i granskningar och utredningar. Fritidshemmen och fritidspedagogernas kompetens skulle kunna vara en betydelsefull faktor i utbildningen om rätt förutsättningar ges. Nedan redogörs för vilka kompetenser den nya grundläroutbildningen med inriktning mot arbete i fritidshem skall ge. Inledningsvis presenteras fritidshemsverksamheten och de möjligheter till utveckling som där finns.

3.3.1. Samtida fritidsverksamhet

Andersson (2011) redogör för de möjligheter fritidshemmen idag har då det gäller barns utveckling. Den nyligen introducerade Lgr 11 (Skolverket, 2011a) måste tolkas för att kunna tillämpas i vardagen. Det ger möjligheter till att under de närmaste åren utveckla och fördjupa det pedagogiska samarbetet mellan olika yrkeskategorier på skolorna. Skrivningar som ”skolan skall” och ”läraren skall” gäller i full utsträckning nu även fritidshemmet och pedagogerna där. Kulturskillnader som tidigare berott på pedagogernas olika utbildningsbakgrund minskar i takt med att lärarutbildningarna formar en gemensam pedagogisk bas för alla lärare. Andersson menar att det dock är av vikt att se potentialen i de skilda kulturer som råder och att mötet sker med ömsesidig respekt och vilja till förändring.

”I fritidshemmets verksamhet finns det många tillfällen att väcka barnens nyfikenhet och stärka deras förmåga till koncentration, uppmärksamhet och uthållighet. Att barnen lär sig att ta sig igenom motstånd på ett framgångsrikt sätt, stärker deras självkänsla och tilltro till den egna förmågan” (Andersson 2011, s. 128).

Bergkvist och Fuhrman (2011) definierar fritidspedagogik som informella möten med barn. Det handlar enligt dem om att möta barnen utifrån deras egna intressen och där de är samt ta detta som utgångspunkt i det pedagogiska arbetet. Författarna framhåller även den sociala

kompetensen som en central del i fritidspedagogiken och menar att detta tillsammans med att utveckla lekskicklighet är en av de främsta uppgifterna för en fritidspedagog. Fritidshemmets verksamhet bygger på tanken att barns socialisation och utveckling sker i grupp och att självkänsla och identitet därmed byggs i samspel med andra. Leken är mycket viktig i detta arbete och "att utveckla barns leskicklighet innebär att ge dem förmåga att föra en lek framåt, ungefär som en berättelse, samt att behärska turtagning, ömsesidighet och samförstånd och att vara lyhörda" (ibid, s. 9).

Bergkvist och Fuhrman (2011) påpekar vikten av att kvalitetssäkra och utvärdera verksamheten. Viktiga redskap för detta är bl.a. sociogram, barnsamtal, observationer och enkäter. Som svar på frågan "vad lär du dig på fritids?" ges följande exempel från genomförda elevenkäter: Nya lekar, att vara en snäll kompis, att hitta på kul lekar, att inte bråka, att låta andra bestämma och att inte vara så envis. Som verktyg i sitt arbete använder sig fritidspedagogerna av lekar, både fria och regellekar, värderingsövningar, heta stolen, kommissamtal, forumteater olika leklådor och inte minst naturen.

Som beskrivits ovan finns det stora möjligheter för fritidshemsverksamheten att komplettera den undervisning som skolan bedriver under den timplanestyrd delen av skoldagen. I alla av de presenterade exemplen ovan krävs och förväntas det att barnen kommunicerar och interagerar i relationer med både andra elever och vuxna. Fritidshemmet är en betydelsefull arena för elevers språkutveckling genom sitt arbetssätt och sin grupporientering.

Intresset i denna uppsats riktas mot vilka möjligheter till samverkan som kan finnas mellan främst fritidspedagoger och specialpedagoger i det samlade elevhälsoarbetet. Fokus ligger på elever med språkstörning och möjligen finns det en utvecklingspotential i samarbetet kring just dessa elevers behov av stöd. Från att fritidshemmet setts som en form av rekreations- och fritidsverksamhet, har den politiska viljan och integrationen med skolan gjort att fritidsverksamheten och fritidspedagoger ses som viktiga aktörer i skolans arbete med måluppfyllelse, inte minst i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

I Allmänna råd för fritidshem (Skolverket, 2007a) beskrivs fritidshemmets och fritidspedagogernas roll som aktiva i arbetet med stödet för elever i behov. "Andra viktiga förutsättningar är samarbete med en väl fungerande elevvård med såväl specialpedagogisk som psykologisk och medicinsk kompetens samt även ett fungerande samarbete med specialister utanför fritidshemmet" (s.31). Detta samarbete beskrivs även i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) "Läraren ska utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem, utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer, och i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd" (s.16).

I skollagen (SFS 2010:800) har, som tidigare nämnts, fritidshemmets roll stärkts genom att formuleringar som "fritidshemmet skall komplettera skolan" ändrats till "utbildning i fritidshem". Även här lyfts fritidshemmets roll fram i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, "Elever ska även i andra fall än som avses i 5 § erbjudas utbildning i fritidshem, om de av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling i form av sådan utbildning" (14 kap, 6§).

Det finns ingen tvekan om att intentionen i styrdokumentet är att fritidshemmets och fritidspedagogernas roll är viktig och att ett samarbete med skolans övriga aktörer är nödvändigt.

3.4. Specialpedagogikens framväxt

För att skildra hur elever har positionerats och hur specialpedagogiken vuxit fram till att bli den verksamhet den är idag, är det av intresse att titta tillbaka på hur utvecklingen har skett. De specialpedagoger/speciallärare som utbildas idag styrs av en helt annan syn på elever i behov av särskilt stöd än vad som var gängse i förra seklet. Det har skett ett skifte i barnsyn och specialpedagogens kompetens och teoretiska grund har förändrats. Samverkan med skolans övriga pedagoger så som styrdokumentet gör gällande och skrivningar om ett delat ansvar, leder till att frågan om specialpedagogens/speciallärarens kompetens och de specialpedagogiska perspektiven behöver tydliggöras. Jakobsson och Lundgren (2013) hävdar att det är av stor betydelse att de yrkesgrupper som ska samverka har en gedigen kunskap om både sin egen och de samverkande parternas kompetens och verksamhetskultur. För att förstå den kultur specialpedagogen/specialläraren verkar i är det angeläget att känna till specialpedagogikens framväxt.

Om man väljer att definiera pedagogik som ett sätt att undervisa eller som en verksamhetsform, är det naturligt att jämställa specialpedagogik med speciell pedagogik och speciella verksamhetsformer. Nilholm (2007) menar att detta skulle kunna vara ett sätt att definiera specialpedagogiken. Historiskt sett är specialpedagogiken ett svar på att skolan inte passade för alla grupper av barn. Nilholm beskriver att det redan tidigt skapades skolor för blinda barn, döva barn, barn som hade svårt att följa undervisningen eller att disciplinera sig. Utvecklingsstörda barn stod länge utanför den obligatoriska skolan. Specialpedagogik innebär mot den bakgrunden en särskild pedagogik att använda när den vanliga inte ansågs räcka till. Historiskt sett har det i praktiken inneburit att man särskilde de avvikande och placerade dem i speciella skolor eller grupper.

Persson (2007) skriver att det redan i första årtiondet under 1900-talet diskuterades om vad man skulle kalla dessa grupper för att det inte skulle låta nedsättande så att föräldrar som skulle placera sina barn i dessa klasser misstycckte. Två benämningar som ansågs godtagbara var "hjälpkola" och "hjälpklass". Motsvarande benämning i Tyskland var Hilfsschule, i Danmark Vaernskole och i Norge Saerskole. Frågan om hur denna undervisning skulle bedrivas på bästa sett ägnades inte särskilt stort pedagogiskt intresse, snarare var det inom medicin och psykologi som man förväntade sig att finna svaren på hur undervisning för dessa barn skulle bedrivas.

Persson (2007) skriver vidare att Ulla-Britt Bladini i sin granskning av 1940 års skolutredning, finner försök att sammanfatta den nödvändiga specialkunskapen för undervisning av elever med funktionshinder i en särskild fackvetenskap, ett embryo till vad som senare kom att kallas specialpedagogik. Sexton år senare, 1962, föreslår regeringen att ett statligt institut för speciallärarutbildning inrättas i Stockholm. Det blev starten för vad som kom att bli ett eget kunskapsområde om specialpedagogik. De följande åren expanderade specialundervisningen kraftigt samtidigt som fler och fler elever misslyckades i skolan. Detta ledde till att regeringen 1982 tillsatte en utredning om varför så många som 20 procent av eleverna lämnade skolan utan fullständig utbildning.

Persson (2007) menar att rapporten, *Elever med svårigheter*, som kom 1983, visade att skolan hade svårt att avhjälpa elevers misslyckanden med hjälp av specialundervisning. Denna hårda kritik blev indirekt en kritik mot specialundervisningen och speciallärarutbildningarna. Ytterligare en utredning tillsattes och 1986 kom rapporten *Specialpedagogik i skola och*

lärarutbildning. Den ledde bl.a. till att benämningen speciallärare ersattes av specialpedagog för att visa att det handlade om en befattning med vidare arbetsuppgifter än enbart undervisning. En sådan arbetsuppgift skulle vara att påverka den vanliga undervisningen och dess lärare på ett sådant sätt att färre elever skulle komma att behöva pedagogiskt stöd, tankar om integrering väcktes.

Heimdal-Matsson (2006) anser att en annan pådrivande faktor till integreringsreformen var Nirjes institutionskritiska och internationellt erkända formulering av den så kallade normaliseringsprincipen från 1969, där han hävdar att alla människor har rätt till de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära de gängse i samhället som möjligt.

I UNESCO:s Salamancadeklaration, i FN:s standardregler, i skollag och läroplaner betonas elevers rätt till delaktighet och jämlikhet och en integrerad undervisning. Särskilt i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), ställs skarpa krav på att den vanliga skolan ska anpassa sig till alla barns varierande förutsättningar.

Persson (2007) skriver att även i våra grannländer Norge och Danmark användes till en början begreppen special-pedagogikk och specialpaedagogik. Liksom begreppet special [needs] education i den engelskspråkiga världen används dessa begrepp numera sparsamt då de kommit att anpassas till "inclusion-rörelsen" i västvärlden. Det är numera begrepp som *Inclusive education, inkluderande pedagogikk, tillpasset opplæring* och *rummelighet* som används för att beskriva utbildningsrelaterade fenomen som omfattar alla individer. Även på Island anses begreppet ha spelat ut sin roll och förekommer inte längre i styrdokument eller i skolans praktik.

3.4.1. Samtida specialpedagogik

Jakobsson och Lundgren (2013) beskriver vikten av en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd. Denna helhetssyn uppnås genom samverkan mellan olika professioner såväl inom som mellan olika skolverksamheter. Inom skolan verkar pedagoger med olika kompetenser och utbildningar. I denna uppsats är det fritidspedagogers och specialpedagogers samverkan som är intressant. Det är därför betydelsefullt att granska vad dessa två utbildningar ger pedagogerna för kunskap, för att på bästa sätt komplettera varandras kompetenser i syfte att optimera möjligheterna att bidra till det språkutvecklande arbetet på en skola.

Enligt utbildningsplanen SFS 2007:638 utgörs specialpedagogernas kompetens av förmåga att i ett individ- skol- och samhällsperspektiv, se individens svårigheter eller funktionsnedsättning ur ett interaktionistiskt perspektiv. Det innebär att svårigheter i pedagogiska sammanhang ses som ett samspel mellan individperspektivet där diagnoser, funktionsnedsättning och anpassning står i centrum och samhällsperspektivet där funktionshinder ses som en social konstruktion. En specialpedagogs uppdrag innebär då att ta hänsyn till såväl individens förutsättningar som den sociala kontext hen är en del av. För att stödja elevers språkutveckling är det några av dessa kunskaper och förmågor som blir extra viktiga i det specialpedagogiska arbetet på en skola. Enligt utbildningsplanen för det specialpedagogiska programmet (SFS 2007:638, s.5) förväntas specialpedagogen bl.a. ha

...förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i det förebyggande arbetet och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. De förväntas även ha en fördjupad förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda.

Därutöver förväntas de självständigt kunna genomföra följa upp och utvärdera samt leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet, med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Då det gäller värderingsförmåga och förhållningssätt ska specialpedagogen ”visa insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper” (ibid. s.5).

Specialpedagogens uppdrag är inte definierat i skollagen på samma sätt som övriga pedagogers är och uppgifterna kan skilja sig från skola till skola beroende på rektors intentioner. Undervisning får endast bedrivas av legitimerade lärare men när det gäller specialpedagogisk kompetens regleras det i Skollagen (2010:800) endast i 1:a kap § 25, vilken reglerar elevhälsans arbete.” Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses”. Detta innebär att det inte krävs någon examinerad specialpedagog för att tillgodose dessa elevers behov. Denna studies intresse riktas dock mot samverkan mellan fritidspedagoger och examinerade specialpedagoger.

3.5. Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem 180 p.

Utbildningen omfattar 180 poäng på grundnivå och riktas mot arbete med barn och ungdomar i åldern 6-13 år. Utbildningen omfattar tre delar, utbildningsvetenskaplig kärna, ämnesstudier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Den ger behörighet att undervisa i fritidshem och i grundskolans årskurs 1–6 i ett praktiskt eller estetiskt ämne beroende på individuellt val.

Den utbildningsvetenskapliga kärnan tar upp olika aspekter av yrket, men ger också kunskaper som är centrala för alla lärare. Den löper som en röd tråd genom hela utbildningen och behandlar t.ex. styrdokument, forskningsmetodik, specialpedagogik, konflikthantering, utvärdering, bedömning samt skolväsendets historia och organisation.

Största delen av ämnesstudierna ligger inom det fritidspedagogiska området. Området inbegriper kurser inom följande delområden; Fritidshem som social praktik, Barns uppväxt och fritid i närmiljön, Barns digitala mediekulturer, Kultur, kritik och kreativa uttrycksformer, Utomhuspedagogik, Läs- och skrivutveckling och matematik. Dessutom ingår efter eget val 30 högskolepoäng i bild, musik, hem och konsumentkunskap eller idrott och hälsa.

VFU utgör ett centralt moment i utbildningen. Den ger övning i att reflektera över läraryrkets olika sidor och ökar gradvis förmåga att självständigt agera och ta ansvar. Under utbildningens gång ges möjlighet att planera och genomföra – leda – undervisning. Därigenom ges erfarenheter av fritidshemmets och skolans arbete och verksamheter, vilka kommer att utgöra en viktig grund för ett kommande yrke som lärare (SFS 2010:541).

Ett av examensmålen är att visa kunskap om barns kommunikation och språkutveckling, samt visa kännedom om grundläggande läs-, skriv- och matematikinläring. Ett annat mål är att visa förmåga att identifiera och i samverkan med andra hantera specialpedagogiska behov. Detta ger anledning att närmare granska innehållet i de kurser som kan anses ligga till grund för att uppnå dessa mål. En kurs i programmet inbegriper specialpedagogik. Kursen samläses med övriga inriktningar på Grundlärarprogrammet och belyser hur fritidshemmet kan ge förutsättningar för elevers delaktighet, kommunikation ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Studenterna får genom teorier och aktuell forskning redskap för att identifiera och vidta åtgärder för elever som riskerar att hamna i svårigheter. Studenterna ska också kunna göra pedagogiska kartläggningar samt utforma åtgärdsprogram. Olika funktionsnedsättningar och

dess konsekvenser för undervisningen behandlas likaså. Kursen behandlar dessutom alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) samt IKT. Samverkan mellan olika professioner, verksamheter och vårdnadshavare är ytterligare ett innehåll i kursen.

Ytterligare en kurs i Grundläroprogrammet med inriktning mot fritidshem knyter an till det område uppsatsen belyser, språk och kommunikation i kombination med estetisk verksamhet och teman. Kursen exemplifierar hur man didaktiskt kan arbeta med kommunikativa uttryck på ett lustfyllt sätt. Läsning, skrivning och matematik problematiseras i aktiviteter som integrerar praktisk och estetisk verksamhet samt hur dessa aktiviteter kan bidra till elevers utveckling och förmåga att kommunicera

Det finns delar i dessa två kurser som borde kunna bidra till komplettering av elevhälsoarbetet gällande språk och kommunikation. Exempel på detta är kunskap om IKT och AKK, tematiska aktiviteter i kombination med praktiska estetiska verksamheter liksom kunskap om pedagogiska konsekvenser vid funktionsnedsättningar. Vidare förväntas studenterna ha kunskap att kartlägga och utforma åtgärdsprogram samt kunna samverka med andra professioner och verksamheter.

4. Teoretiska utgångspunkter

Studien grundas i Sociokulturellt perspektiv vilket riktar blicken mot bl.a. samspel, språk och kommunikation. Ett betydelsefullt begrepp är scaffolding som kan översättas med det ”stöd” som ges för att nå den närmaste utvecklingszonen. Specialpedagogiska perspektiv beskrivs och då främst det relationella och det kategoriska perspektivet. Teorier om språkutveckling redogörs för samt teorier om socialisation och samverkan. Dessa valda teoretiska utgångspunkter har det gemensamt att de bygger på att utveckling sker i samspel med andra individer, främst genom kommunikation, men de beskriver även miljöns och kulturens betydelse för utveckling. Detta anses också som tidigare beskrivits vara ett grundläggande antagande i fritidspedagogernas och fritidspedagogikens förhållningssätt och lärandekultur. Avslutningsvis redogörs för aktuell forskning inom området.

4.1. Sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskys sociokulturella teori kan sägas vara grunden i det sociokulturella perspektivet. I detta perspektiv är intresset riktat mot människans tänkande och handlande, individuellt och i grupp. Det centrala är samspelet mellan individ och grupp. För att förstå de processer som uppstår i interaktionen mellan människor och de sammanhang och miljöer de ingår i används det sociokulturella perspektivet i studien. Kommunikation människor emellan är en grundläggande förutsättning och ett verktyg för detta är språket. De elever som har språkstörning riskerar därför att ställas ohjälpligt utanför gruppen.

4.1.1. Samspel, kommunikation och lärande

Kommunikativa processer är helt avgörande för individers delaktighet i kulturella och sociala sammanhang. Människan föds med en uppsättning biologiska förutsättningar för att samspela med sin omgivning (Säljö, 2000). Även Dysthe (2003) beskriver att kommunikativa processer själva förutsättningen för utveckling och lärande. ”Det är genom att lyssna, härma, samtala och samverka med andra /.../ som barnet lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (s.48). Säljö (ibid.) hävdar att lärande sker hela tiden och utan att vi är medvetna om

det. Den viktigaste komponenten i vår kunskapsbildning är det helt vardagliga samtalet. ”Hela vår samvaro bygger på detta” (s. 47).

Säljö (2000) beskriver att kunskaper anses vara integrerade i sociala praktiker och genom samspel med andra människor approprierar vi dem i vårt eget kunnande, för att sedan agera utifrån dem. Genom denna syn på lärande finns ingen ändpunkt i mänsklig utveckling, människan befinner sig ständigt i utveckling eller förändring. Ett annat sätt att uttrycka detta är med hjälp av begreppet proximala utvecklingszonen. Det kan förklaras som skillnaden mellan det man redan klarar utan hjälp och det man har möjlighet att lära sig med hjälp av någon annan. Denna hjälp kan bestå av att någon hjälper till med att tolka och leda i små steg framåt, genom exempelvis kommunikation. Ett begrepp för detta stöd är scaffolding.

Hundeide (2003) förklarar hur kunskapen om den proximala utvecklingszonen kan användas i undervisningen. Genom att söka efter den ges varje elev möjlighet att utvecklas även om prestationen är svag. Det är en av lärarens viktigaste uppgifter att finna denna zon där elevernas motivation och vilja att prestera kan mobiliseras genom positiv bekräftelse och uppmuntran. Hundeide menar vidare att begreppet zonen för möjlig utveckling representerar ett "positivt alternativ till en ganska statisk diagnostisk praxis och kultur där syftet har varit att finna defekter som kan förklara elevens otillräcklighet/brister beträffande olika psykologiska funktioner" (ibid, s. 143). De förväntningar som läraren har på eleven har betydelse i samspelet och Hundeide menar att positiva respektive negativa förväntningar riskerar att bli självuppfyllande i samspelet mellan elev och pedagog/omsorgsgivare. Det är av central betydelse att påvisa positiva sidor hos en elev istället för att framhålla dess brister.

4.1.2. Kulturella redskap och socialisation

Säljö (2000) beskriver utifrån Vygotskys teori hur vi utvecklas när medaktörer hjälper oss att förstå och förklara företeelser i vår omvärld. Denna omvärld medieras, förmedlas, till vårt tänkande med hjälp av redskap. Det allra viktigaste medierande redskapet är språket. Användningen av redskap är centralt i sociokulturellt perspektiv och dessa redskap kan vara antingen materiella (artefakter) eller intellektuella, dvs. språkliga. Tänkandet är alltså beroende av verktyg för att stå i kontakt med vår omvärld.

Dysthe och Igland (2003) beskriver att kulturella redskap är mer än detta. De menar att semiotiska symbolsystem så som artefakter även innefattar rutiner och teknologier. Det är därmed viktigt att ta reda på hur människor handlar och tänker utifrån dessa vilket innebär att samverkan inte bara sker mellan människor utan även mellan människor och artefakter av olika slag. De menar vidare att

I vår tid är lärande och utveckling i hög grad en fråga om att utnyttja kognitiva resurser som är knutna till användandet av ständigt nya kulturella redskap, t.ex. datorn och de många specialiserade program som medierar utförandet av en rad yrkesfunktioner (s.80).

Dysthe (2003) redogör för att det sociala och det kognitiva är nära sammankopplat i sociokulturell teori och forskning. Det är i sociokulturella studier inte eleven som är i fokus inte heller läraren eller lärmiljön. Det är hela systemet av aktiviteter som samverkar, individen, aktiviteten, miljön, situationen och kontexten som ger mening åt det som sker.

I denna studie riktas intresset mot hur lärmiljön, datorer, hjälpmedel eller andra aspekter av lärmiljön kan ge stöd åt det språkutvecklande arbetet för fritidspedagogerna. Lärande på

fritidshemmet skiljer sig från lärande under den timplanestyrd delen av skoldagen på flera sätt där det väsentligaste, enligt Andersson (2011), är att fritidspedagogerna har stor möjlighet att utforma verksamheten efter den aktuella barngruppens behov, utan att styras av kunskapskraven i läroplanen. Med arenor för lärande avses här inte enbart den omedelbara närmiljön utan hela den kontext som omger en lärsituation. Rutiner, relationer, samspelet med miljön och artefakter av olika slag är intressanta att studera. Likaså vilka sociala och kulturella normer som kan urskiljas. Det är även viktigt att beakta vilka maktstrukturer och på vems villkor lärande sker. Väsentligt är även vem som avgör vad som skall läras och hur det sker. I det empiriska materialet går att urskilja några olika arenor för lärande.

4.2. Specialpedagogiska perspektiv

Idag kan elevers skolvårigheter beskrivas ur olika perspektiv vilka ofta tycks oförenliga med varandra, det nedan beskrivna kategoriska och relationella perspektivet. Denna studie tar delvis stöd av ett kategoriskt perspektiv då definitionen av elever i behov av särskilt stöd för sin språkutveckling innebär en kategorisering utifrån individuella behov. Det relationella perspektivet är intressant på så vis att det riktar uppmärksamheten mot det främjande och förebyggande arbetet som gynnar samtliga elevers språkutveckling oavsett individuella behov och förutsättningar. Nedan följer en beskrivning av några specialpedagogiska perspektiv.

Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001) gör en indelning i ett *kategoriskt* respektive ett *relationellt* perspektiv. Det kategoriska perspektivet karaktäriseras av att elever kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande och utifrån det sedan utsätts för särskilda åtgärder syfte att minska avvikelserna från normen. Perspektivet kontrasteras mot det relationella inom vilket man istället för att utgå från elever *med* svårigheter talar om elever *i* svårigheter vilket medför att fokus riktas mot samspelet mellan individ och omgivning. Det kategoriska går alltså ut på att "bristerna" ligger hos individen och att det är där man bör sätta in åtgärder, medan det relationella innebär att det är miljön och omgivningen som skapar problemen, då de inte i tillräckligt hög utsträckning är anpassade efter individernas olika förutsättningar och behov.

Nilholm (2007) beskriver liknande perspektiv, men benämner dessa *kompensatoriskt* och *kritiskt* perspektiv. Det kompensatoriska innebär att individen är bärare av problemet och behöver kompenseras för sina brister. För att göra detta är det nödvändigt att först identifiera vilka individer som är bärare av problem och därefter ställa diagnoser. Främst söker man efter medicinska, neurologiska eller psykologiska faktorer. Utifrån de resultat som framkommer vid diagnostiseringen föreslås metoder och åtgärder för att kompensera för de svårigheter som individen har.

Det kritiska perspektivet är enligt Nilholm (2007) ideologiskt inriktat, eftersom det kan sägas ha vuxit fram ur en kritik mot den specialpedagogiska verksamheten och en idé om en skola för alla. Han menar att skolan misslyckats med att ta tillvara elevers olikheter utan istället söker diverse bakgrundsfaktorer som förklaring till problemen. Man är negativt inställd till diagnostisering och sätter ingen tilltro till användbarheten av diagnoser. Orsaken till att elever misslyckas i skolan ska sökas utanför skolan och frågan ska gälla vad samhället kan göra för dessa elever. Nilholm menar att omgivningen/miljön inte är tillräckligt anpassad för alla elever.

Nilholm (2007) beskriver dessutom som ett ifrågasättande av specialpedagogikens vara eller inte vara ett tredje alternativ, *dilemmaperspektivet*, d.v.s. att problemet varken ligger hos

individen eller miljön, utan snarare i mötet mellan dessa. Dilemman är något som ständigt finns närvarande i skolans verksamhet som många gånger är oerhört komplex och motsägelsefull.

Ahlberg (2007) menar att de specialpedagogiska perspektiven är riktade mot elevers olikheter och vem som äger problemet. Hon presenterar det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, som vilar på teorier grundade bl.a. i det sociokulturella perspektivet. Hon menar att förklaringar varken skall sökas hos individen eller i miljön.

Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) förklarar att i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet fokuseras inte individen eller praktiken. Istället studeras sammanhangen där människan ingår, så som ”skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och individens förutsättningar och behov” (s. 171). Förklaringar söks därmed i samspelet mellan individen och den omgivande miljön.

Någon som i viss mån anknyter till dilemmaperspektivet är Johansson (2011), som menar att han i sin forskning visat hur fritidshemmets innehåll diskuteras på två plan, ideal och realitet. *Ideal* handlar om styrdokumentens formuleringar kring uppdraget vilket inte alltid är samstämmigt med *realiteten*, dvs. den faktiska verkligheten som är beroende av exempelvis ekonomiska ramar, utbildningsnivå hos personalen eller barngruppens sammansättning. Detta är av intresse i denna studie som har till syfte att undersöka blivande fritidspedagogers *ideal* innan de blir yrkesverksamma och påverkas av *realiteten*.

4.3. Språkteorier

Syftet med studien är att undersöka hur blivande fritidspedagoger kan medverka i det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola, med fokus på elevers språkutveckling. Historiskt sett har språkutveckling beskrivits på skilda sätt beroende vilken aspekt som avsetts. Behaviorister, som Pavlov och Skinner, menade att språkutveckling främst sker genom förstärkning/belöning och genom imitation. Stimulans och respons är viktiga som gensvar på barnens försök att kommunicera. Detta synsätt får som följd att mycket tid läggs vid tydlig respons på barnets försök att kommunicera och att det är viktigt att benämna föremål i omgivningen. Det är just upprepandet/benämmandet och responsen som är det centrala i språkets utveckling menar man (Svensson, 2009).

Den nativistiska teorin hade sin storhetstid under 1960-talet och den grammatiska uppbyggnaden ägnades stort intresse. Den främste företrädaren Noam Chomsky hade för avsikt att utveckla en teori om språkets struktur som skulle ses som gällande för alla språk. En sådan struktur är till exempel att alla språk har substantiv och verb i olika meningar samt en grammatisk struktur. Dessutom finns det en del generella grammatiska regler, exempelvis hur olika ordklasser förhåller sig till varandra. En annan regel är att alla språk innehåller vokaler, konsonanter och stavelser. Ytterligare en regel är att det finns en ytstruktur, dvs. själva orden, och en djupstruktur, mening och betydelse (Svensson, 2009).

Den konstruktivistiska teorin, med Piaget i spetsen, kännetecknas av åsikten att ”... strukturerna och processerna i den kognitiva utvecklingen påverkar individen på samtliga utvecklingsområden – språket intar alltså inte någon särställning. Det innebär att den kognitiva utvecklingen ligger till grund för språkutvecklingen” (Svensson, 2009, s. 30). Genom att barnet upplever sin omgivning och sätter samman sina upplevelser utvecklas tänkandet och medför så småningom även att språket utvecklas. Genom att samspele med

andra utvecklas den kognitiva förmågan, vilket i sin tur leder till ytterligare språklig utveckling osv. Tanken blir på så vis en hjälp i språkutvecklingen.

”För Vygotsky var språket tänkandets sociala redskap. Språk och tal ingår som viktiga mentala funktioner hos människor, samtidigt som de är med och formar andra mentala funktioner” (Øzker, 1998, s. 83). Språket och tänkandet är tätt sammanflätande i Vygotskys språksyn och han menar att dessa är oskiljaktiga. Han väljer där för att prata om språkligt tänkande, snarare än språk och tänkande. Han menar vidare att begreppsutvecklingen har avgörande betydelse i barnets språkutveckling, och att det är en aktiv del av

... de intellektuella processer som äger rum genom kommunikation, förståelse och problemlösning. Att tillägna sig och utveckla spontana begrepp genom samverkan, samspel och sociala kontakter i accepterande och inkluderande miljöer är viktigt för barnens utveckling generellt och den språkliga utvecklingen speciellt (s. 88).

4.3.1. Språkets delar

Språket kan ses som en funktion för lärande och som en nyckelfunktion i socialisation och identitetsutveckling. En bristande språklig förmåga kan få stora konsekvenser för den fortsatta utvecklingen, social som kognitivt. Svensson (2009) skriver att språket ger oss möjlighet att koda föremål och företeelser och på så sätt hjälper det oss att minnas och att skapa struktur. Genom språket kan vi lösa problem dels genom att diskutera med andra, men också genom att vi diskuterar med oss själva och gör analyser. Språket har en sammanhållande funktion, ett gemensamt språk fungerar därför förenande för en grupp, då man använder vissa begrepp eller sätt att tala beroende på vilken etnicitet, åldersgrupp, yrkes- eller intressegrupp man tillhör.

För att lättare kunna studera olika aspekter av språket beskriver Svensson (2009) att språket kan delas in i nedanstående förmågor:

Vad avsändaren avser studeras inom *pragmatiken*, där man intresserar sig för hur ämnesval, ordval, intonation eller formuleringar anpassas beroende på situationen man befinner sig i. Man studerar även hur lyssnaren uppfattar innehållet. Den pragmatiska förmågan kan delas upp i delområden som samtalsämne, turtagning och ordval.

I *semantiken*, som ligger i nära anslutning till pragmatiken, studeras språkets betydelse. Där analyseras ordens, satsernas och meningarnas betydelse. Vid en andraspråksinläring kan det till exempel vara svårt att förstå ordspråk eller specifika uttryck. Brister i den semantiska förmågan kan leda till svårigheter i läsförståelse, då det blir svårt att finna sambandet mellan olika meningar i en text. Svårighet med att hitta samband och tolka textinnehållet kan också leda till svårigheter att avkoda då man inte får några ledtrådar genom innehållsligt samband i texten.

Fonemen, språkljuden, är den minsta språkliga byggstenen och *fonologi* är läran om språkljudens struktur och behandlar fonemens funktion i språket, hur dessa olika språkljud sätts samman och används i olika språk. I fonologi studeras också talarens och lyssnarens uppfattningar om talspråkets ljudsegment. I svenskan brukar man räkna med att det finns 35 olika fonem, 17 vokalfonem och 18 konsonantfonem. En utvecklad fonologisk medvetenhet – förmåga att i ord identifiera ljud – har stor betydelse för läs- och skrivutvecklingen. Brister kan således leda till svårigheter i avkodning och stavning.

Den del i språket som beskriver ordbildning och den inre strukturen i orden kallas *morfologi*. Den behandlar också ordens form och ordklassstillhörighet. Den morfologiska medvetenheten påverkar läshastigheten och brister i denna förmåga kan leda till att läsaren glömmor sammanhanget i meningen eller stycket eftersom det tar så lång tid och mycket energi att läsa. Hur ord kombineras ihop till satser och fraser kallas *syntax*. Det är ett regelsystem som bestämmer hur vi bildar meningar av ord. Brister i den här förmågan kan påverka avkodningen negativt, eftersom läsaren inte bildar förväntningar om vad som skulle kunna stå senare i texten. Eftersom de innehållsliga relationerna inte är tydliga blir det också svårt att dra slutsatser och generalisera (Svensson, 2009).

4.3.2. Språkstörning

Nettelbladt och Salameh (2007) skriver att diagnosen språkstörning ges när barnets språkutveckling är betydligt senare än vad som förväntats i förhållande till dess ålder. Övrig utveckling är vanligtvis opåverkad. Språkstörningen ger uttalad svårighet att producera och oftast svårighet att förstå språk. Tidiga signaler är att barnet jollrar mindre, är sen med de första orden, är svårt att förstå, har svårt att lära sig nya ord, har även svårt att förstå ord och talat språk. Barnet är ofta passivt eller begränsad i sin språkanvändning. Språkstörningen påverkar ofta barnets förmåga att samspele med andra.

Nettelbladt och Salameh (2007) delar in språkstörning i tre kategorier, lätt, måttlig och grav språkstörning. Lätt språkstörning innebär problem att uttala vissa ord. Måttlig språkstörning ger problem med grammatiken och fonologiska problem. Grav språkstörning innebär omfattande problem med fonologi, grammatik, ordförråd och språkförståelse.

Bruce (2010) gör en annan indelning, hon menar att språkstörning kan delas in i huvudgrupperna expressiv och impressiv. Expressiv språkstörning innefattar problem med den egna språkproduktionen och impressiv språkstörning innefattar svårigheter med ordförståelse eller svårighet att förstå satser.

4.4. Samverkansteori

Jakobsson och Lundgren (2013) menar att i alla former av samverkan sker möten av olika slag. Dessa möten för samverkan måste bygga på ett systemteoretiskt och interaktionistiskt synsätt vilken kan sägas innebära att en bättre helhet skapas genom interaktion mellan individer, grupper och verksamheter. De problem som uppstår för individen anses bero på en kombination av olika faktorer som kan kopplas till individen eller livsmiljön. Därutöver är det tidigare erfarenheter och händelser i livet som inverkar på de samverkande individerna.

En teori som ofta används i forskning om samverkan är Bronfenbrenners utvecklingsekologiska miljömodell. (Beskriven i Jakobsson & Lundgren, 2013). Då barnet enligt Bronfenbrenner konstruerar sin verklighet i samspel med miljön är det nödvändigt att studera denna miljö som ett system av hierarkiskt sammansatta strukturer. Detta system beskriver Bronfenbrenner som fyra koncentriska cirklar vilka delvis är sammanlänkade. Närmast barnet finns mikrosystemet. Utanför detta kommer i tur och ordning meso-, exo- och makrosystemet. Mikrosystemet inbegriper den närmsta familjen, skola/fritidshem, kamrater och den fysiska närmiljön. Mesosystemet innebär relationerna mellan de olika närmiljöerna. Exosystemet utgörs av t.ex. släkt, grannar, föräldrarnas vänner, socialtjänst och sjukvård. I den yttersta cirkeln, makrosystemet, återfinner vi påverkansfaktorer i form av attityder och värderingar, lagar och förordningar samt olika systems organisation. Bronfenbrenner betonar

vikten av samverkan mellan de vuxna som finns runt barnet och vikten av samspelet mellan individ och miljö. Detta är ett interaktionistiskt sätt att se på utveckling och socialisation.

4.5. Socialisering

George Herbert Mead är en av de stora inom socialpsykologin. Han menade att utveckling sker i samspel med andra och att barn är aktiva i sin egen utveckling genom att imitera andra. I tidiga skolåren börjar barnen lära sig de allmänna regler och värderingar som råder i samhället, bl.a. genom lekar. Den första, primära, socialisationen sker i familjen under barnets första levnadsår. Det är då föräldrarnas normer och värderingar som förs över på barnet genom fostran och genom att barnet imiterar föräldrars beteende, de är vad man inom sociologin benämner socialisationsagenter. Den sekundära socialisationen sker när vi kommer i kontakt med socialisationsagenter utanför hemmet, lärare, kamrater, släktingar eller ledare av olika slag. Den tertiära socialisationen sker både medvetet och omedvetet genom de medier vi omger oss av. En stor del av vårt beteende formas av omgivningens förväntningar på oss. För att leva upp till dessa förväntningar iklär vi oss vissa mer eller mindre förutbestämda roller. De psykodynamiska teorierna, grundar sig i att inre behov och motivation gör att individen handlar på olika sätt (Phillips, 2012).

Sommer (2009) ifrågasätter om det inte är dags att byta ut begreppet barnpsykologi mot barndomsspsykologi. Han menar att det inte längre går att hävda dessa allomfattande stora teorier som de enda sanna. De saknar kopplingar till den kultur som socialiseringen sker. Sommer hävdar att det finns tre grundläggande skäl till att se sambanden mellan kultur och barnets utveckling. För det första är vuxna betydelsefulla aktörer i barnets samhälls- och kulturintegrationsprocess. Vuxna förmedlar samhället och kulturen till barnet. För det andra leder vardagens omsorg, uppfostran och pedagogik fram till utveckling. Familjen har i det moderna samhället inte lika stor betydelse som utvecklingsarena längre. Barnet deltar i betydligt fler sociala sammanhang än tidigare, vilket ställer större krav på barnets sociala relationskompetens i form av fler handlingsrepertoarer. För det tredje menar Sommer att ingen omsorg eller verksamhet som har med uppfostran att göra kan tas ur sitt kulturella och samhällsliga sammanhang. Dessa är kulturintegrerande processer. ”Kulturell kompetens kan inte läras abstrakt eller via kateder- den tillägnas genom praktisk social kommunikation i samhällets institutioner, i familjen, förskolan och skolan” (Sommer, 2009 s.69).

Samvarokompetens är något som Sommer liknar vid en del av det Mead benämner socialisation. Enligt Sommer innebär det en förmåga att både kunna ingå förhållanden med andra och ta hänsyn till dennes perspektiv och önskingar och samtidigt markera sig själv som person.

4.6. Tidigare forskning

Elvstrand (2013), filosofie doktor i pedagogiskt arbete med inriktning mot fritidshem, har bedrivit forskning om delaktighetsfrågor, inclusive education och barns rättigheter. Elvstrand menar att fritidshemmets och skolans demokratiska uppdrag är tudelat. Det innebär att barn både ska lära sig om demokrati och få demokratiska erfarenheter. En vanlig retorik i diskussionen om hur elever förhandlar om inflytande är att en förhandling sker i dialog där lärarna ger ifrån sig inflytande till eleverna. Elvstrands observationer i en skolstudie från 2009 (beskriven i Elvstrand, 2013) visade att elever använder sig av en rad olika strategier och är aktiva i processen. Inflytandeförhandlandet är en interaktion mellan elever och lärare. Samtalet ligger till grund för denna process och elevernas förmåga att diskutera, argumentera

och ta ställning till olika förslag är väsentliga. Elevers möjlighet till delaktighet är även beroende av i vilken utsträckning demokratiska kompetenser efterfrågas. Delaktighet tenderar därmed att bli en fråga om hur väl en elev kan föra fram sina åsikter men skolstudien 2009 (beskriven i Elvstrand, 2013) visade också att elevens status i kamratgruppen hade betydelse. De elever som är tongivande och populära i kamratgruppen är också de som inflytelseförhandlar mest. Vidare menar Elvstrand att det är viktigt att som fritidspedagog vara uppmärksam på hur delaktigheten fördelar sig mellan eleverna samt hur demokratiska och inkluderande lärmiljöer kan skapas på fritidshemmet.

Klerfelt (2000) har jämfört skolans och fritidshemmets lärandemiljöer och kommit fram till ”att dessa pedagogiska miljöer skiljer sig åt och kan bidra till barns utveckling på olika sätt”(s.50). Hon har även i en senare studie (Klerfelt, 2011) lyft fram vikten av informationsteknik som ett verktyg. ”Barn lär överallt och självklart också i den digitala världen”, menar Klerfelt, som undersökt hur lärprocesser i relation till barns digitala medievärldar kan gestalta sig för barn på fritidshem. Det är viktigt att barn tar makten över de verktyg som t.ex. datorer utgör för att utveckla språk och identitet. Kombinationen datorer och bild som uttryckssätt kan stödja barns språk och kommunikationsutveckling.

I sin avhandling om barns multimediala berättande (Klerfelt, 2007) var det huvudsakliga syftet att beskriva, analysera och problematisera hur möten mellan institution och mediekultur gestaltas i interaktionen mellan barn och pedagoger. En etnografisk metod användes där ca 300 barn och deras pedagoger i 17 olika verksamheter följdes under en tvåårsperiod genom observationer, videofilmning och samtal. Avslutningsvis granskades barnens bildberättelser. En variation av metoder användes för analys av materialet. Intresset var riktat mot ”att inom ramen pedagogisk praktik studera barns skapande av berättelser med datorn som verktyg i samspel med kamrater och pedagoger”(s. 101). Interaktionen mellan barn, dator och pedagog visade sig vara flerdimensionell där tal, gester, röst och bild samspelade. Gester användes framförallt för att peka ut och förtydliga instruktioner. Resultaten visade på en strävan från pedagogerna att aktivt använda både språkliga och fysiska verktyg för mediering av kunskaper. I det multimediala skapandet användes artefakter som t.ex. skriftlig återgivning av barnets berättelse, teckningar på papper och skisser över handlingens förlopp.

Andersson (2013) har i syfte att studera fritidspedagogers yrkesidentitet, intervjuat 23 fritidspedagoger och 8 skolledare, analyserat dokument och låtit 105 fritidspedagoger delta i en enkätstudie. Studien har undersökt hur förändrade yttre faktorer, så som ekonomisk nedgång och decentralisering, har påverkat fritidspedagogernas professionella identitet. Hur ökade krav på dokumentation och redovisningar har påverkat fritidspedagogerna har också undersökts. Fritidspedagoger avsätter idag mer tid under skoldagen än vad som var vanligt innan fritidshemmen integrerades med skolan under 90-talet. Andersson konstaterar i likhet med flera forskare att fritidshemmets förändrade villkor har påverkat fritidspedagogernas arbete på flera sätt. Samtliga intervjuade menade att förändringen gett ökade möjligheter till att samverka och ha en helhetssyn på barnen, även om de stora barngrupperna försvårar möjligheterna till att ha närmare relationer med barnen. Flera av de intervjuade välkomnade möjligheten till helhetsarbete genom att undervisa i något skolämne under dagen även om det tog tid och kraft i anspråk från fritidshemsverksamheten. Andersson ser detta som ett uttryck för skolans dominans och menar att det försvårar gränsdragningen mellan skola och fritids. ”Att ingå i skolan och arbeta med skolämnen riskerar ske på bekostnad av kårens traditionella ansvarsområde” (ibid, s. 95). Andersson visar vidare att fritidspedagogers utökade arbetsuppgifter utgör ett komplement till skolan när fritidspedagogiken gjort inträde i skolarbetet. Avhandlingen visar också på att fritidspedagoger ständigt gör bedömningar men

att de i huvudsak är dolda, detta har inte påvisats tidigare och kan kopplas till fritidspedagogernas yrkesidentitet. Dessa krav på redovisningar och bedömningar gör att fritidspedagogrollen är i omdanande men att fritidspedagogiken står som en central kunskapsbas.

Lindö (2009) poängterar vikten av språket och menar att det är det som gör oss till människor och att vi kan förmedla våra tankar till andra. Gärdenfors (2006) i sin tur skriver att det är språket som gör att människor kan samarbeta med varandra kring gemensamma visioner. Redan hos tvååringar kan man se denna förmåga som Gärdenfors menar är nödvändig för att förstå andras perspektiv, vilket är ett nödvändigt kunnande för samarbete. Ett fungerande språk är livsviktigt i en demokrati menar Lindö (2009) och skriver vidare:

För att kunna påverka och förändra sin egen och andras livssituation behöver individen ett rikt språk och ett språkligt självförtroende. Ett övergripande mål för förskolan och skolan bör vara att alla barn kan lämna grundskolan som språkligt kompetenta personer som vågar och kan föra sin talan i tal och skrift (s. 19).

Språket och kommunikationsförmågan är som synes en av de viktigaste förmågorna vi har att utveckla då det är en förutsättning för att kunna fungera som en inkluderad demokratisk medborgare. Men den kommer inte av sig själv, utan utvecklas i samspel med andra. Brist på stimulans påverkar förmågan och kan leda till svårigheter att samspela med andra vilket i sin tur begränsar möjligheterna att vara fullt inkluderad i ett demokratiskt samhälle. Det är av stor vikt, som Lindö (2009) skriver ovan att skolan utvecklar språkligt kompetenta individer och vi har därför valt att ha den riktningen i vår undersökning.

5. Metod och genomförande

Studien tar sin utgångspunkt i ett kvalitativt synsätt. Stukát (2005) menar att "huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga" (ibid. s. 32). I kvalitativa studier ses forskarens förförståelse som intressant och betydelsefull i tolkningen och analysen av materialet. Detta faktum har dock kritiserats och många anser att forskningen blir alltför subjektiv (Stukát, 2005). Kvalitativ metod är enligt Patel och Davidsson (1994) lämplig då det handlar om att få svar på frågor som handlar om människors upplevelser eller då man söker finna underliggande mönster i det synes uppenbara. Det vanligtvis låga antalet undersökningspersoner gör generalisering omöjlig.

Denna studie har en kvalitativ ansats men använder en traditionellt kvantitativ metod, enkät. Stukát (2005) menar vidare att när ett nytt område ska belysas kan denna eklektiska inställning vara fruktbar. "Den kvalitativa studien kan ge inspiration till en kvantifierande /.../ som i sin tur kan följas upp av en kvalitativ undersökning o.s.v." (Stukát, 2005. s. 34). I denna studie föll metodvalet på enkät i form av en vinjett av nedan beskriven anledning.

5.1. Vinjettmetoden

Jergeby (1999) redogör för att vinjettmetoden har sitt ursprung i positivistisk tradition för att med tiden komma att användas även i kvalitativa undersökningar med öppna svarsalternativ. Metoden utvecklades från början i syfte att åskådliggöra ett hushålls sociala position och den utvecklades från början som en metod för social stratifiering. Med tiden kom metoden att användas inom allt fler områden i syfte att analysera människors val och bedömningar av hypotetiska situationer som konstruerats för att vara så realistiska som möjligt. "Då

frågeställningen är mer explorativ och sökande med avsikt att fördjupa analysen av vissa frågor ligger en kvalitativ ansats i meningen helt öppna frågor eller frågor med öppna svarsalternativ nära till hands”(ibid, s. 24).

Miles (1990, refererad i Jergeby, 1999) definierar vinjettmetoden som en metod inom ett medelvägsepistemologiskt synsätt vilket innebär att den inte är extremt positivistiskt inriktad på objektivitet men inte heller tillhörande en fenomenologisk/hermeneutisk tradition där verkligheten skall beskrivas i sin naturliga form ur subjektiva utsagor. Det är i första hand urvalets storlek samt frågeställning som får avgöra om ansatsen är kvalitativ, kvantitativ eller en kombination av de båda.

Finch (1987, refererad i Jergeby, 1999) menar att en vinjett som inledning innebär ett försök att ”kontrollera informationsflödet till respondenten till skillnad från en traditionell enkät, där frågor ställs fragmentariskt och där man egentligen inte vet vilka erfarenheter respondenten refererar till i sina svar, styrs hon/han här in i en speciell kontext” (ibid, s. 28). Genom vinjetten leds på så vis samtliga respondenter in på de faktorer som är av vikt för undersökningen, det kan sägas vara en första form av standardisering. Detta leder till att forskaren får svar på ett skeende som i grunden är lika för samtliga respondenter. Metoden har beskrivits som särskilt lämplig inom områden där teoribildningen är svag. Som vinjett i denna studie användes en fabricerad platsannons för att ge respondenterna en gemensam utgångspunkt (se bilaga).

5.2. Textanalys

Vid enkäter ges inte möjlighet att ställa följdfrågor eller att få förtydliganden. Dessa nackdelar menar Westin (1994) vägs upp av fördelen att inte träffa deltagarna i studien vilket medför en större frihet att tolka deras texter. Vidare menar han att personligt umgänge kan verka hämmande på mer spekulativa tolkningar. Dahlberg och Lyckhage (2006) menar att det empiriska materialet i form av nedskrivna utsagor analyserades genom öppenhet och försök att förhålla oss ”på ett sätt så att texten kan visa sin mening. Det innebär att sträva efter att inte på förhand låta sig styras av teorier eller färdiga kategorier, utan att så följsamt som möjligt låta texten visa sig i all sin komplexitet” (ibid, s. 167).

En tolkning av enkäterna gjordes i form av en textanalys. Tolkning definieras enligt Bergström och Boréus (2005, s.30), ”... texter måste tolkas- de måste avvinnas mening, betydelse”. Vidare menar författarna att det är omöjligt att tolka utan att ha en viss förförståelse. Det medför att en text kan få olika betydelse beroende på vem som tolkar eftersom olika subjekt ger den olika innebörd. Det är därför omöjligt att säga exakt vad författaren velat säga med texten. Avsikten är ändå att i huvudsak använda ” en avsändarorienterad tolkningsstrategi, som är inriktad på textens betydelse vid dess produktion. Textens betydelse avgörs av vad den eller de som formulerade den avsåg att den skulle betyda” (s. 32). Av den anledningen diskuterades texterna ingående av denna studies båda författare i avsikt att komma så nära avsändarens budskap som möjligt.

5.3. Urval

Då intresset riktades mot den speciella grupp av grundlärare som examinerades från den nya lärarutbildningen med inriktning mot fritidshem blev urvalet begränsat. Kombinationen praktisk- estetisk lärare i kombination med fritidspedagogik sågs som intressant ur ett specialpedagogiskt perspektiv, då inga studier gjorts tidigare på denna grupp och samverkan

skrivs fram som en viktig faktor för elever i behov av särskilt stöd. Fritidshemmet som arena för lärande var även det av intresse. Den nya skollagen och läroplanen bedömdes vara aktuell för de studenter vi avsåg att utfråga. Kontakt togs med programansvarig för de aktuella studenterna och det visade sig att den studentgrupp som gick sista terminen skulle passa vårt syfte.

Efter ett samtal med programansvarig för de blivande fritidspedagogerna framlades ett förslag om att genomföra en fokusgruppintervju med en grupp studenter som hon handledde, detta visade sig inte genomförbart under den aktuella period som stod till förfogande. Eftersom det var viktigt att nå så många som möjligt och risken för bortfall skulle minimeras beslutades istället att genomföra en enkät.

5.3.1. Deltagarna

Urvalsgruppen bestod av femton studenter vid Grundlära­r­pro­gram­met med inriktning fritidshem. Kön, ålder och andra bakgrundsfaktorer har inte efterfrågats.

5.4. Genomförande

Kontakt togs med kursansvarig för metodkursen som skulle föregå de blivande lärarnas uppsatsarbete i avsikt att få hjälp med att distribuera enkäter. Kontakten som togs innebar en möjlighet att fysiskt delta på ett av dessa studenters seminarier för att berätta om arbetet med uppsatsen och på plats genomföra en enkätundersökning. Efter mejlkontakt med kursansvarig beslutades att detta skulle göras och att gruppen beräknades bestå av 25-30 studenter. Vid seminariet deltog endast 17 studenter varav två valde att inte delta i undersökningen.

Enkäterna utformades som ett ostrukturerat frågeformulär med en enda öppen fråga som föregicks av en inledande beskrivning, vinjett, i form av en fingerad platsannons på en skola där vissa förutsättningar och visioner framgick av annonsen. Genomgående i annonsen påtalades vikten av samarbete och det språkutvecklande arbetet på skolan där den centrala frågeställningen var, ”Vi vill nu att du beskriver hur blivande lärare i fritidshem kan bidra till det pedagogiska arbetet på Mellanskolan så att eleverna utvecklas språkligt optimalt”. Därefter gavs utrymme motsvarande fyra sidor att utveckla sin text. (Se bilaga.)

Enligt Stukát (2005) finns det risk för att den efterföljande analysen kan bli ”lite besvärlig med ett så obestämt fokus men kan också ge mycket oväntade, intressanta och givande svar” (s.44). Denna metod kräver att de som skall svara är motiverade och vana att uttrycka sig i skrift, vilket inte sågs som något problem i den aktuella urvalsgruppen.

Patel och Davidson (2004) menar att det inte alltid är självklart att den utvalda gruppen ser nyttan med att delta i en undersökning och därför är det viktigt att ”klargöra syftet med intervjun eller enkäten. I den mån det går försöka relatera syftet till individens egna mål”(s.62). Möjligheten att få delta på seminariet och motivera studenterna till att delta och utveckla svaren gjorde att samtliga närvarande deltog i studien och fyllde i enkäten. Kopplingen till gruppens egna mål gjordes bl.a. genom att beskriva hur syftet med studien även låg i de blivande fritidspedagogernas intresse.

Gruppen hade 40 minuter på sig att skriva och tiden nyttjades fullt ut av en deltagare. Vid det tillfälle då genomförandet skulle ske visade det sig att gruppen endast bestod av 15 studenter. Skulle det visa sig räcka för studien? Var svaren tillräckligt fylliga? Detta var något som redan diskuterats med handledaren och därför fanns förberett ytterligare en möjlighet att

samla empiri. Studenterna gavs möjlighet att frivilligt uppge sin e-post så att kontakt skulle kunna tas i syfte att ställa fördjupande följdfrågor eller om så ansågs behövas, ges möjlighet att delta i en intervju. Detta gjordes för att öppna för möjligheten att samla mer empiri ifall det skulle visa sig vara för lite underlag för att få ett resultat.

5.4.1. Bearbetning och analys

De insamlade enkäterna lästes av oss var för sig för att sedan diskuteras och tolkas tillsammans. Samtliga handskrivna enkäter transkriberades till Word-dokument exakt som de nedtecknats i enkäten, felstavningar och syftningsfel bevarades. Varje enkät dryftades utifrån syftesfrågorna och möjliga tolkningar diskuterades. Varje enkät analyserades även med hjälp av på förhand valda kodord i en matris som senare användes till hjälp för att urskilja teman och kategorier. Intressanta formuleringar och citat numrerades och skrevs in under de syftesfrågor de bedömdes ge svar på. Kategorier eller grupper av svar började framträda. Texterna lästes återigen med avsikt att kontrollera om det fanns ytterligare att tillägga med tanke på de kategorier som börjat framträda. Citat som bidrog till att förklara eller beskriva en kategori färgmarkerades och diskuterades återigen muntligt, för att avgöra vilken tolkning som var den mest troliga. Avslutningsvis togs ett beslut om att presentera resultatet utifrån frågeställningarna i syftet, med de kategorier av svar som framträtt under analysens gång.

5.5. Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (1990) har tagit fram ett antal etiska principer. De forskningsetiska principerna grundar sig i vetenskapsrådets riktlinjer och har till syfte att reglera förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare så att det blir balans mellan forskningskravet och individskyddskravet. Det senare består av fyra områden, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa regler ligger till grund för studien och de riktlinjer som avser etiken efterföljs i undersökningen. Ett informationsbrev medföljde enkäten där bl.a. syfte med undersökningen angavs. De etiska principerna redogjordes även för muntligen vid insamlingstillfället. Enkäten var anonym såtillvida att endast gruppen studenter vid en sådan utbildnings sista termin kunde utgöra urvalet. I resultatet används inte sådana svar som kan avslöja respondentens identitet. Respondenterna är vuxna studenter. Genom att genomföra enkäten och lämna svar på de frågor vi ställer samtycker också respondenten till att delta i undersökningen. Insamlat material används endast i undersökningens beskrivna syfte och förvaras utan tillgång för utomstående.

5.6. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En studies kvalitet avgörs enligt Stúkat (2005) av dess reliabilitet, validitet och generaliserbarhet samt hur väl forskaren resonerar kring dessa begrepp i sin studie. I metodkapitlet görs en noggrann beskrivning av genomförandet och resultatet diskuteras avslutningsvis i uppsatsen. Detta skapar en transparens och möjlighet att för läsaren att avgöra författarnas val och ställningstaganden.

Reliabiliteten (tillförlitligheten) avser hur bra ett instrument är på att mäta det man vill mäta. Enligt Stúkat (2005) definieras reliabiliteten också som ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande” (s. 125). Det faktum att enkätmetod användes ledde till att respondenterna kunde svara fritt och att en s.k. intervjuareffekt uteblev. Respondenterna hade anonymitet och kunde därmed svara som de ville och inte känna förväntningar på att leverera de rätta svaren. Möjligheten till att ställa följdfrågor uteblev dock vilket ledde till svårighet att tolka vissa

svar. Att vara två författare som diskuterar enkätsvaren gör att risken för feltolkningar minskar och det faktum att vår förförståelse och vår egen specialpedagogiska diskurs påverkar oss ökar möjligen risken för feltolkningar. Vinjetten gav möjlighet till att förtydliga enkätfrågan och begränsa urvalsgruppen till de givna förutsättningar som styrdes av frågorna i syftet. Medvetenhet om dessa risker vid tolkning, valet av vinjett i kombination med en muntlig presentation av enkäten innan genomförandet ledde till en ökad reliabilitet då möjlighet gavs att förklara vad det egentligen var som önskades svar på. Reliabiliteten bedöms därför som relativt god.

Validiteten (giltigheten) är ett mått på om mätinstrumentet mäter det som skall mätas, hur trovärdiga är respondenternas svar? Det finns en risk för att respondenterna inte svarat så utförligt som de skulle kunna göra vid ett annat tillfälle eller vid användandet av en annan metod. Det fanns gott om tid att besvara enkäten och endast en satt kvar och skrev längre tid än som var avsatt men det var sent på dagen och en kaffepaus väntade innan nästa föreläsning. En av respondenterna valde att använda sig av möjligheten att utveckla sitt svar via mejl och det tyder på en intention att bidra med värdefull information.

Bortfallet var stort och antalet svar blev mindre än önskat men de enkätsvar som bearbetats ger variation och bredd. Det är möjligt att det var de mest motiverade studenterna som deltog och att det påverkar resultatet positivt i den mening att svaren var utförliga. Då detta är den första gruppen av studenter som examineras finns det ingen grupp eller studie att jämföra resultaten med för att på så vis få en ökad validitet. Trots den långa inledande beskrivningen fanns det svar som tydde på att frågan misstolkats och i de fallen skulle det varit önskvärt att kunna förtydliga frågan ytterligare. Samtliga svar kunde i större eller mindre utsträckning användas för att ge svar på minst en av syftets frågeställningar.

Generaliserbarhet avser i vilken utsträckning resultatet kan generaliseras att gälla i fler sammanhang än det undersökta. Vilket vetenskapligt värde har undersökningen? Stúkat (2005) menar att det krävs en annan typ av resonemang i kvalitativa studier då reliabilitets- och validitetsbegreppet är mer sammanflätade än i kvantitativa studier. I en så liten studie som denna kan relaterbarhet vara ett bättre begrepp menar han vidare. Vikten läggs då vid att synliggöra sitt tänkande och redogöra för de grunder resultatet vilar på. Det faktum att det är två författare till denna studie gör att resonemang och diskussioner har varit frekventa under hela arbetets gång vilket ger en högre trovärdighet då det förgivettagna måste förklaras för och granskas av medförfattaren. Metoden har beskrivits noggrant och resultatet diskuteras utförligt i relation till valda teoretiska perspektiv och forskning inom området. Hade bortfallet varit mindre skulle troligtvis resultatet varit mer relaterbart. Undersökningen bidrar trots det med vetenskapligt grundad kunskap av värde för specialpedagoger och grundlärare med olika inriktning. Det finns också en möjlighet att resultatet kan användas vid universitetens lärarprogram med liknande inriktning.

6. Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet utifrån de kategorier som kunnat urskiljas efter författarnas gemensamma diskussioner och samtal utifrån respondenternas svar och syftets frågeställningar. Kategorierna arbetssätt, fritidspedagogens kompetens, arenor för lärande och samverkan beskrivs. Citat återges ordagrant och eventuella grammatiska felaktigheter i citat är inte korrigerade.

6.1. Arbetsätt

I den insamlade empirin har några olika huvudteman kunnat urskiljas. Dessa beskriver hur blivande fritidspedagoger tänkt sig arbeta, vilka aktiviteter som kan nyttjas i ett språkutvecklande syfte, miljöns betydelse samt förhållningssätt.

6.1.1. Planerade aktiviteter

Ett flertal av respondenterna förordar ett arbete där planerade aktiviteter får stort utrymme. De blivande fritidspedagogerna beskriver att det språkutvecklande då skulle syfta till att eleverna ges möjlighet att benämna och samtala om sina känslor, tankar, begrepp etc. Vidare poängterar de att det finns ett stort lärande på fritidshemmen, men att sättet skiljer sig från hur man arbetar under den timplanestyrd delen av dagen. ”Genom sagor, berättelser där lärarna läser för barnen och där man även kan göra teatrar där barnen själva får vara med och forma teatern kan de få mycket av den språkliga biten.” (Respondent G)

Att lyssna på och dramatisera sagor visar att respondenterna ser en möjlighet att använda en kombination av litteratur och drama för att levandegöra innehållet och betydelsen i texterna. Detta skulle då kunna leda till att barn får en fördjupad förståelse för textens betydelse och budskap. Samtidigt kan detta stimulera fantasin hos barnen genom att de förslagsvis inte har färdigt manus, utan leker fram handlingen och replikerna i samspel med varandra. Här kan pedagogen också peka på olika möjligheter att levandegöra budskapet, genom att två grupper för varandra visar upp sina dramatiseringar av samma saga.

En av respondenterna beskrev hur man på en VFU-plats organiserat barngruppen i mindre enheter, för att på så sätt nå varje individ och på så sätt öka möjligheterna att uttrycka sig tillsammans med andra. ”De startade även upp samtal i smågrupper med barnen en gång i veckan där fokus just låg på att prata. Varje individ fick då större chans att göra sin röst hörd istället för om det skulle ske i storgrupp där ca 50 barn närvarade.” (Respondent F)

De som ser fritidshemmet som sin huvudsakliga arena för arbetet är dock noga med att poängtera att de planerade aktiviteterna ska utgå från barnens egna intresseområden och vara frivilliga att delta i. I ett par fall lyfts elevernas delaktighet fram. Exempel på det är att eleverna får leda aktiviteter, ge instruktioner i lekar men också vara med i planerandet och förberedelser av aktiviteter. Det synliggörs särskilt tydligt av respondent M som skriver: ”Å andra sidan kan planerade aktiviteter lyckas om elever inkluderas i hela processen, inte bara genomförandet.”

Dessa exempel visar på att respondenterna ser en möjlighet att arbeta språkutvecklande genom att ha samtal med barnen. Samtalen skulle vara språkutvecklande genom att barnen ges en möjlighet att utveckla sitt ordförråd och begreppsförståelse och kommer således att utveckla den semantiska förmågan. I ett samtal kan fritidspedagogen förklara ord och begrepp så att barnen utökar sin förståelse. De ser också möjligheter att i en planerad aktivitet arbeta språkutvecklande genom att de benämner olika praktiska saker de genomför, eller saker de använder. Det ses också som ett tillfälle att träna den pragmatiska förmågan där pedagogen kan styra samtalet så att alla kommer till tals, väntar på sin tur och kan ställa följdfrågor.

Vi tolkar det som att genom att elevernas ges möjlighet att vara med redan i planerandestadiet av en aktivitet erbjuds de goda möjligheter att utveckla de pragmatiska och syntaktiska förmågorna. För att förklara hur en aktivitet ska genomföras behöver de sätta ord på sina tankar. De behöver också ordna ordflödet på ett sådant sätt att det de förklarar blir begripligt för den som lyssnar. Det ställs krav på att de har en röd tråd samt att det är de väsentliga och

bärande instruktionerna som ges störst betydelse. Hur de sätter samman meningarna i sitt tal är också något som påverkar möjligheter till förståelse. Då de diskuterar och förklarar för andra ställs det samtidigt krav på att de tar hänsyn till lyssnaren och på något sätt ger denne möjlighet att reagera på det sagda. Med hjälp av en vuxen kan de utveckla förmågan att förklara, genom att fritidspedagogen i ett planerande stadiet kan ställa frågor där det brister i tydlighet och på så sätt få eleverna att reflektera över och förbättra sitt framförande.

Pedagogen ses ur ett sociokulturellt perspektiv i ovanstående exempel som en handledare som med små steg hjälper barnet att utvecklas och ta ett steg ut i den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000). Ovanstående exempel visar också på det som ses som själva grunden för lärande dvs. lyssna, samtala och samverka med andra i sociala meningsfulla praktiker och på så sätt appropriera dem i sitt eget kunnande och senare agera efter dem.

6.1.2. Främjande miljö

En annan tydlig tendens som framkom i fritidspedagogernas beskrivningar av det tänkta språkutvecklande arbetet handlar om att erbjuda en stimulerande miljö med inspirerande material som används på olika sätt. Detta tyder på att fritidspedagogerna använder sig av Piagets teori (beskriven i Bunkholdt, 1995) om att behovet av utveckling finns inom barnet, och att den stimuleras genom att man erbjuder rätt typ av miljö. Det sociokulturella synsättet lyser inte igenom lika starkt här som när det gäller samtalet. Spel är ett vanligt förekommande material som tas upp i redogörelserna, men med olika syften. Ett syfte är att ha spelet som utgångspunkt för en kommunikation mellan människor och då inte enbart mellan pedagog och elev, utan även i en vidareutveckling mellan elever.

Sedan skulle F.läraren kanske skaffa in fler olika spel där barnen kan öva och träna sig språkligt. I början bör F.läraren vara med och hjälpa barnen att spela och diskutera regler och dela glädjen med att spela spel med barnen. Sedan kan eleverna spela med varandra, hjälpa och samtala kring spelen och dess regler mm. (Respondent C)

I ovanstående exempel blir det tydligt att det sociokulturella synsättet på lärande ligger till grund i fritidspedagogens utsaga. Där är material, lärare, elev, samtalet, regeltolkning, uppmärksamhet, tidsaspekten och att fritidspedagogen är delaktig och känner glädje i aktiviteten ett tydligt belegg för detta. Dessutom beskriver fritidspedagogerna att ett annat syfte med att spela spel är att de i sig skulle vara språkutvecklande, och då främst med inriktning mot att utvecklas skriftspråksmässigt.

Istället för att säga 'nu ska vi lära oss alfabetet' kan man spela ett ordspel eller göra ett memory med en elev som kanske tycker om att måla och göra memoryt om bokstäver. Sen kan man uppmärksamma barnet om hur många bokstäver det har gjort idag, om det passar. (Respondent K)

En intressant iakttagelse i dessa båda skildringar är hur de blivande fritidspedagogerna väljer att använda sig av spel som en språkutvecklande aktivitet. Respondent C utgår från att *spel språkutvecklar* då de förutsätter och tränar den kommunikativa förmågan, medan respondent K snarare resonerar om *språkutvecklande spel*, som syftar till att i sig träna olika på förhand definierade språkliga förmågor. Den förre uttrycker att barnen, efter introduktionshjälp av en pedagog, sedan själva kan "öva och träna sig språkligt". Detta "språkliga" skulle då syfta till att barnen i samspel för en diskussion om tillvägagångssätt och för att skapa en gemensam utgångspunkt, som till exempel att se till att man förhåller sig till samma regler. I detta samtal förutsätts då att fritidspedagogen säkerställt att eleverna verkligen *förstått* tillvägagångssättet.

Detta kan förstås som att fritidspedagogerna framställer sig som en stödjande, passiv part när eleverna börjar spela själva, för att vid uppkomna behov kunna ingripa för att reda ut eventuella missförstånd eller klargöra detaljer. Vid exemplet att använda språkutvecklande spel visar respondenterna på att de ser en möjlighet att arbeta med barnens fonologiska medvetenhet på så vis att exempelvis använda memory för att arbeta med rim eller att kombinera inledande fonem (ljud) med motsvarande grafem (bokstav).

Flertalet respondenter ger uttryck för att det inte finns de resurser som man önskar på fritidshemmet och respondent K belyser medvetenhet av att lärande tar tid som pedagogens kompetens, att det krävs tid för kunskap att medieras genom språket för att på så sätt approprieras av eleverna. "... det viktigaste är ändå kunskapen och att man har tiden. Tiden att visa barnen hur man skriver en bokstav istället för att skriva den åt dem. Tid att läsa eller berätta en saga så den blir intressant. Tid att uppmärksamma." (Respondent K)

I ovanstående exempel framställer sig pedagogen som den som har kompetens som eleven avses förvärva. Respondenten tycks i ovanstående exempel mena att tid är en förutsättning för att en lärandesituation ska vara möjligt. Med bristande tid finns risken att den proximala utvecklingszonen inte blir tydliggjord för mästaren och kraven ställs på fel svårighetsnivå och den tänkta utvecklingen uteblir.

6.1.3. Pedagogiskt förhållningssätt

Att utgå från sig själv och ha en egen medvetenhet är det ett par studenter som tar fasta på. De diskuterar sig själva som redskap för språkutvecklingen och poängterar vikten av att ta tillvara de autentiska lärtillfällena som finns i vardagen. "Att se sammanhangen och de autentiska lärsituationerna som nycklar in i språkutvecklingen hos varje enskilt barn." (Respondent B)

Student F menar exempelvis att man som pedagog har möjlighet att arbeta språkutvecklande i de flesta situationer genom att man är medveten om sitt eget förhållningssätt. "Vad jag vill få fram är att det går att främja språkutveckling i de mesta aktiviteter man gör på fritidshemmet. Det gäller bara att man tänker på det/har det i tanken."

Förhållningssättets betydelse betonas också hos respondent D, som menar: "Sen kan det vara så simpelt som att bara prata med barnen, se till att de blir hörda. Och att de hela tiden får öva på vardagliga språket."

Att respondenterna i exemplen ovan väljer att prata om vardagliga, autentiska lärsituationer kan tolkas som att de utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, där man menar att lärande sker hela tiden. I varje situation sker ett lärande, och det är just det vardagliga samtalet som av Säljö poängteras som den viktigaste komponenten för detta ständigt pågående lärande. Respondent B kopplar detta sätt att förhålla sig till vardagliga situationer till den egna kompetensen och något att utgå ifrån i sin kommande profession. "Som fritidslärare är jag inriktad på att man lär i vardagliga situationer främst, eftersom jag inte vet hur olika skolor kommer att ha organiserat sina verksamheter".

6.2. Fritidspedagogens kompetens

De nya fritidspedagogerna har utöver behörighet att undervisa i fritidshemmet även behörighet att undervisa i ett praktiskt estetiskt ämne under den timplanestyrd delen av dagen. De respondenter som ingår i denna studie har företrädesvis tagit avstamp i någon av dessa verksamheter, sällan båda. Nedan presenteras resultatet utifrån hur de beskriver sin kompetens ur dessa båda aspekter.

6.2.1. Undervisning i praktisk estetiska ämnen

I sin utbildning läser studenterna som tidigare beskrivits ett praktiskt/estetiskt ämne och även här ser de möjligheter till språkutveckling. De av respondenterna som väljer att skriva om detta, menar att de framförallt genom bild och musik kan ge eleverna rika möjligheter att uttrycka sina känslor genom ämnet och att man därefter kan samtala kring verken och på så sätt samtala kring det de skapat. Respondent A skriver "Gällande musikämnet så är det även en rik källa att ösa ur för att utvecklas språkligt optimalt. Eleverna kan få en möjlighet att sätta ord på sina tankar och känslor gällande det som berör just deras verklighet." Detta kan tolkas som att fritidspedagogerna menar att ur ett sociokulturellt perspektiv kan musiklektionen vara en möjlig arena för språkutveckling i den meningen att vi föds med biologiska förutsättningar att samspela med andra. Språket är i detta perspektiv det mest betydande verktyget för att kommunicera men även andra uttryckssätt är av vikt. Detta samspel är väsentligt för att förstå andras perspektiv vilket är en grundförutsättning för att samarbeta. Att tala om det som berör deras verklighet ses av fritidspedagogerna som viktigt.

Liknande tankar har Respondent M som vill använda bildskapandet som en möjlighet att utveckla språket genom att barnen får ge respons och samtala om varandras verk. Hen beskriver vidare att det ger barnen träning i att sätta ord på sina tankar och att ge och ta konstruktiv kritik. I processen att samtala och ge konstruktiv kritik åt verk, menar respondenten att bildlärarens uppgift är att handleda eleverna i denna process. Detta exempel visar på hur respondenten ser möjlighet att genom sitt estetiska ämne också arbeta med pragmatik. Att ge konstruktiv kritik till någon så att det leder till vidareutveckling ställer stora krav på avsändaren att anpassa ordval och betoning efter situationen. Utan denna nyansskillnad kan den konstruktiva kritiken uppfattas som negativ av lyssnaren varpå denne intar försvarsposition och den avsedda utvecklingen uteblir. Detta är något som respondenten ser att man har möjlighet att träna genom att praktiskt öva och diskutera hur olika tonfall påverkar kommunikationen och hur budskapet tas emot.

Storyline som arbetsmodell nämns som ett exempel på skapande verksamhet där elever och lärare tillsammans sätter ord på kunskap. Bildämnet nämns också som en möjlighet att söka kunskap genom undersökande verksamhet, Som exempel på detta nämns museibesök och besök på konstupställningar. Genom att utgå från intresseområden som ligger nära eleverna och att kunna vidareutveckla aktiviteter och händelser utifrån deras tankar och respons gör att aktiviteterna blir präglade av delaktighet.

Att det relationella perspektivet är det tydligast framstående gör respondent B tydligt genom att planera uppgifter där alla elever kan delta oberoende av individuella förutsättningar, ett inkluderande sätt att arbeta och något som verkar gruppstärkande. "Att rita varifrån man kommer skulle kunna ges som en uppgift som alla kan genomföra... Alla kan genom en sådan här uppgift bli delaktiga och med i gemenskapen" menar respondent B.

Att arbeta med estetiska ämnen tillsammans med språkutveckling ses av många respondenter som något givande. Det är till synes möjligheten att uttrycka sina tankar och känslor som ses som det centrala i kombinationen och eftersom det inte finns något rätt eller fel är även detta ett arbete som kan inkludera samtliga elever oavsett personliga förutsättningar. Respondent N menar exempelvis att det är viktigt att koppla handling till lärandet och ser "att språket kommer in som en naturlig del genom skapande aktivitet, drama, musik och bild... Det viktiga är att synliggöra och erbjuda utrymme för dessa aktiviteter."

De respondenter som beskriver hur de vill arbeta med sitt estetiska ämne under timplanetid eller på fritidshemmet, tar ett relationellt perspektiv i den bemärkelsen att de beskriver hur alla kan vara delaktiga utifrån sina förutsättningar. De uttrycker ofta hur miljön kan användas språkutvecklande men även ett pedagogiskt medvetet förhållningssätt beskrivs. Vårt resultat styrker Bergkvist och Fuhrmans (2011) beskrivning av att fritidshemmets verksamhet bygger på tanken att barns socialisation och utveckling sker i grupp och att självkänsla och identitet därmed byggs i samspel med andra. Fritidspedagogernas kompetens kan sägas grundas i ovanstående citat.

6.2.2. Undervisning på fritidshem.

Då det gäller fritidspedagogens kompetens är det tydligt att majoriteten av respondenterna lägger tonvikten vid uppdraget som fritidspedagog på fritidshem. Som blivande fritidspedagoger poängterar de fritidshemmets möjligheter att stå för en annan sorts lärande än det som sker i klassrummen, de poängterar sin kompetens i att lyfta fram och synliggöra det informella, autentiska vardagliga lärandet som sker på fritidshemmen. Trots att de blir behöriga att undervisa även i ett estetiskt ämne, verkar det hos många av respondenterna vara frånvaron av uttalade kunskapskrav vara det som lockar med fritidshemmet.

Att utbildningen är förnyad gör att studenterna kommer att ha en ny typ av kompetens och vara behöriga att undervisa både på fritidshemmet och i ett skolämne. Respondent C ser denna nya typ av kompetens som en möjlighet att ha ett helhetsperspektiv över skoldagen och positionerar sig inte i någon av verksamheterna. ”Vår profession är viktig och vi kan komplettera både skola och fritidshemmet och ge båda kvalitet, men även att ge en röst åt barnen och vad de tycker är meningsfulla aktiviteter för dem, både i skolan och på fritids.”

Även respondent L reflekterar över ett sätt att se på fritidshemmet som en naturlig del av skolan genom att jämföra fritidsverksamheten med de kursplanestyrd skolämnena. ”Vi som blivande lärare kan bidra med att se på fritids som en del av skolan, som ett ämne med goda kunskaper inom forskning och tydliga allmänna råd, skolplaner.”

Kompetensen att använda samtalet som verktyg är något som många respondenter tar fasta på. Det kan vara spontant och att man fångar ögonblicket, men två respondenter lyfter också fram hur pedagogen ur uppkomna behov tar initiativ till elevnära samtal av olika slag, vilket kan ses som själva kärnan i fritidshemmets verksamhet och fritidspedagogiken.

På Mellanskolan skulle jag vilja arbeta mycket med samtal, sokratiska eller i andra termer, för att på fritidshemmet kan vi fånga upp aktuella problem, personliga händelser och göra dem till teman som blir mer generella i sin natur, utan att det inverkar på timplanen. Språk och kommunikation är då i fokus och samtal blir det verktyget. Omvänt blir språket ett verktyg för samtalet. (Respondent B)

Under en VFU-period urskilde respondent F ett behov av språkutveckling och startade upp ett byggprojekt där ett av syftena var att utveckla ordförrådet hos eleverna. Detta skulle kunna ses som uttryck för ett behavioristiskt perspektiv då detta syftar till att språkutveckling sker främst genom förstärkning och imitation. I byggprojektet var syftet just att benämna och diskutera olika begrepp och dessa begrepp kan då uttalas av pedagogen, upprepas av eleven som sedan prövar att få in det i ett passande sammanhang.

Respondent I anser att de nya fritidspedagogerna ”är bäst på att blanda skolans och fritids undervisning så att alla elever utvecklas på alla sätt.” I betonar också vikten av att arbeta tillsammans för att öka delaktigheten och samhörigheten med alla på skolan. Ett sätt att göra detta är ”att arbeta tematiskt med alla ämnen och även med fritids.”

Respondent J skriver fram vikten av att alla känner sig trygga och sedda genom att alltid finnas tillhands för att kunna ge stöd åt barnet. J månar om barnens fria tid och att aktiviteterna på fritids måste vara lustfyllda så att de inte känner att det är skola utan fritids.

I stort sett samtliga respondenter lyfter fram det lustfyllda och fria lärandet som utgår ifrån barnens egna intressen. Många använder också benämningen barn och någon skriver att det är avsiktligt för att tydliggöra skillnaden mellan skola och fritid, elev eller barn. Några respondenter menar att lek, spel, teater och skapande verksamhet är kopplat till fritidshemmets verksamhet. Därav anledningen till att dessa aktiviteter utöver att de presenteras som aktiviteter för språkutveckling även nämns här under vad som benämns undervisning på fritidshemmet.

Fritidspedagogen står för en praktisk estetisk kompetens och använder sig av det lustfyllda informella lärandet som bygger på elevernas egna intressen. Det språkutvecklande arbetet består huvudsakligen av informella och formella vardagssamtal. Det är också tydligt att en stor majoritet av respondenterna beskriver undervisningen på fritidshemmet mest utförligt. Det språkutvecklande arbetet på fritidshemmet utgörs liksom beskrivits tidigare av främst informellt men även en viss del formellt lärande i grupp. Ingen respondent beskriver någon form av individuell språkträning eller särskilt stöd.

Detta speglar ett relationellt synsätt genom att det syftar till att utforma en så stimulerande miljö som möjligt och genom att erbjuda eleverna aktiviteter som främjar språkutveckling, snarare än att åtgärda eventuella brister hos den enskilda individen. Det är hos många respondenter möjligheten att samtala om och utgå från elevens intresse som lyfts fram som det betydande i fritidshemmets möjligheter. Detta pekar på att det lustfyllda lärandet som sker på elevens initiativ är mer framgångsrikt än ett styrt syfte, på det sättet som kunskapskraven påverkar den timplanestyrd delen av dagen.

6.3. Arenor för lärande

Med arenor för lärande avses här inte enbart den omedelbara närmiljön utan hela den kontext som omger en lärsituation. Rutiner, relationer, samspelet med miljön och artefakter av olika slag är viktiga att beakta.

6.3.1. Fritidshemmet

De flesta av respondenterna framhåller fritidshemmet som den främsta arenan för sitt arbete med språkutveckling. En fördel de ser är att fritidshemmet på ett annat sätt än skolan har möjlighet att utgå från elevernas egna intressen och att arbeta med skapande verksamhet. Respondent L skriver, ”Men att fritids är mer öppnare för att lära sig saker som inte är så preciserade. Jag tror att fritids är ett superbra ställe att utöka sina språkkunskaper på.”

De flesta lyfter också fram det lustfyllda lärandet och frivilligheten som en utmaning till att skapa aktiviteter som lockar eleverna till språkutveckling.

Genom andra arbetsätt än det styrda och mer resultatnriktade arbetsätt, finns det större utrymme att planera fram en kreativare/mer lustfyllt och friare form i fritidsverksamheten ./.../ Det kan vara genom skapande aktivitet, drama, musik, bild där språket kommer in som en naturlig del i lärandet.
(Respondent N)

"På fritids kan man skapa en lärande miljö där aktiviteter skapas utifrån intresse och lust vilket gör att barnen utvecklar sig själva", menar respondent E. Detta tolkar författarna som att E menar att fritidshemmet som arena skapar möjlighet till personlig social utveckling. Det ligger i linje med det som Andersson (2011) skriver om de möjligheter som fritidshemmet erbjuder i syfte att stödja elevers sociala utveckling, bl.a. genom leken.

Många respondenter lyfter fram samtalet som det centrala verktyget för språkutvecklande arbete på fritidshemmet. En demokratisk aspekt kan urskiljas och Respondent G ger exempel på det genom att beskriva att barnen "själva är med och utformar teatern/.../som bidrar med frågor funderingar och mycket mer." Detta pekar på ett lärande där barnen är medskapare och medaktörer och där de bidrar till lärandet. Detta kan beskrivas ur ett sociokulturellt perspektiv där lärande ses som något som sker i alla sammanhang tillsammans med andra oavsett avsikt. I ett sociokulturellt perspektiv ses inte pedagogen som den som "lär ut" något som eleverna "lär in". Det är ett samspel på flera plan som är en förutsättning för lärande. "Om vi lyckas inkludera alla, skapa trygg miljö där barnen lär sig från och med hjälp av varandra, blir lärandet ett integrerad del av deras liv, inte bara något de måste göra i skolan." (Respondent M)

De ovanstående exemplen visar att respondenterna ser fritidshemmet som den främsta arenan för lärande och ger flera olika exempel som tyder på att de har ett sociokulturellt synsätt på lärande och att de som pedagog på fritidshemmet i jämförelse med i skolan har en större möjlighet att arbeta med stöd av detta perspektiv.

6.3.2. Klassrummet

Då våra respondenter har behörighet att undervisa under skoltid, är detta också något de lyfter fram som arena. Det gäller då främst bildämnet och musikämnet. Respondent M berättar om hur eleverna ska ges möjlighet att uttrycka sina tankar och känslor genom sina verk, men också hur redovisningar och kamratbedömning i bildämnet fungerar språkutvecklande. Respondent A skriver: "Gällande musikämnet så är det även en rik källa att ösa ur för att utvecklas språkligt optimalt. Eleverna kan få en möjlighet att sätta ord på sina tankar och känslor gällande det som berör just deras verklighet."

Flera respondenter lyfter också fram just kombinationen av klassrummet och fritidshemmet som det bästa med professionen, att man ges möjlighet att arbeta i olika typer av verksamhet och därigenom kan erbjuda olika typer av språkutvecklande situationer. "Det är bra att man arbetar både i skola fritidshemmet är att man kan se helheten av barnens dag och kan hjälpa eller erbjuda barnen aktiviteter som skulle kunna vara både lärorikt och roligt." menar respondent E. Detta menar Jakobsson och Lundgren (2013) är centralt för att få en helhetssyn på elevernas utveckling. Särskilt viktigt är detta för elever i behov av särskilt stöd.

Respondent C ger exempel på språkutvecklande arbete i klassrummet. C beskriver hur barns berättande muntligt och skriftligt kan utvecklas genom att skriva sagor eller berättelser där alla barn bidrar efter förmåga. "Eleverna kan här bearbeta sina texter från det handskrivna till datorskrivna texter. De skulle även kunna rita bilder till sina berättelser." Att bidra efter egen förmåga tyder på en inkluderingsstanke som ger utrymme för elevers olikheter och skilda förmågor. Klerfelt (2011) lyfter fram fördelarna med att kombinera dator och bild i syfte att utveckla barns språk, ovan ges bra ett exempel på detta.

Det lustfyllda lärandet beskrivs även då det gäller klassrummet av respondent E. ”I undervisningen skulle man kunna fokusera på själva språket och fokusera på varför den är viktig men inte tvinga språket på dem. Utan man ska skapa situationer där eleverna behöver använda och utveckla sina kunskaper på ett leksamt sätt.”

Respondent G tycks mena att klassrummet till skillnad från fritids har en mer teoretisk syn på kunskap och formulerar detta som följer: ”Skolan kan göra vissa bitar som sedan fritids utvecklar på sitt vis genom en mer praktisk syn, där även det laborativa kommer in”. Respondenten uttrycker sig här otydligt, ändå går det att läsa mellan raderna att respondenten tänker sig fritidshemmet mer praktiskt än teoretiskt i förhållande till skolan utan att hänvisa till vari uppfattningen grundas. Även respondent H beskriver en liknande bild av klassrumsundervisningen som mer teoretisk och möjligen något snäv, genom att skriva: Jag tror att vi kan ha en bredare syn på exempelvis läsning genom att serier finns tillgängliga på fritids men inte på skoltid så utesluter vi inte olika medier på samma sätt som i skolan.” Avsaknaden av hänvisning till styrdokument är signifikant för samtliga respondenter.

Klassrummet ses inte som den huvudsakliga arenan för de blivande fritidspedagogerna. Några av dem menade som beskrivits att de kunde komplettera skolans undervisning med praktiska utforskande eller laborativa uppgifter. Det framgick inte alltid helt tydligt om det var fritidspedagogen eller om det var fritidshemmets verksamhet som skulle komplettera den undervisningen som bedrivs i klassrummet under i huvudsak den timplanestyrd delen av skoldagen. Fritidspedagogen med bild som estetiskt tillvalsämne beskrev dock bildlektionen samt sagoskrivandet i klassen som en arena för lärande. En blivande fritidspedagog med behörighet i bild och en med behörighet i musik presenterade hur de kan använda sig av klassrummet som arena för lärande. Utöver dessa presenterade ingen respondent något förslag till hur de kan tänkas arbeta under den timplanestyrd delen av skoldagen.

Klassrummet som arena utmärker sig traditionellt av formella kunskapskrav, lärarstyrd undervisning där syfte och innehåll vanligtvis beslutats av läraren. Tid och plats för lärandet är bestämt och metod och arbetssätt förutsätter vissa förgivettaganden mellan lärare och elev, det didaktiska kontraktet handlar om hur lektionen skall genomföras utifrån de roller som givits. Samvarokompetens är något som Sommer (2009) liknar vid en del av det Mead benämner socialisation. Enligt Sommer innebär det en förmåga att både kunna ingå förhållanden med andra och ta hänsyn till dennes perspektiv och önskingar och samtidigt markera sig själv som person. Klassrummet som arena för lärande är också avhängigt relationen till läraren, intresset för ämnet, lektionens tid på dagen och elevens hälsa och förmågor.

6.3.3. Närmiljön

Tre respondenter lyfter fram naturen som en arena där det är möjligt att arbeta språk-utvecklande.

Genom att vara ute i naturen och göra saker tillsammans som ex lekar kan man få med sig bitar som hur man förstår instruktioner och hur man ger instruktioner så att de andra förstår. Det finns massa roligt i naturen att samtala om och sedan kunna diskutera och utveckla på fritids.

(Respondent G)

Här syns hur respondenten lyfter fram elevdelaktigheten på ett sätt som gör att det språkutvecklande arbetet och förhållningssättet inte förbehålls de vuxna. Det tyder på en sociokulturell syn på lärande där samspel med andra oavsett ålder har en central betydelse,

Respondent J använder uttrycket språkligheten och menar enligt vår tolkning att det är som ett förhållningssätt där medvetenheten om språkutveckling används i det vardagliga arbetet och i de situationer som uppkommer där oavsett när och var. "Man kan även ta med språkligheten när barnen är ute på rasterna eller i bamba... lite utomhuspedagogik". I naturen finns andra regler att förhålla sig till än i klassrummet. Området är oftast inte avgränsat och gruppen behöver hållas ihop av annat än fysiska väggar och dörrar. Läraren får en annorlunda uppgift än i klassrummet eller på fritidshemmet. Elevernas nyfikenhet och utforskande kan ge utrymme för att lära utifrån deras intresse. Nya begrepp och instruktioner blir viktiga. Läraren har inte svar på alla frågor och därmed får relationen lärare-elev en annan betydelse än i relationen mästare-lärling. För elever med språkstörning skulle denna arena ge möjlighet att i en lugnare miljö med avseende på ljudvolym föra samtal med kamraterna eller fritidspedagogen.

De studenter som skriver om att utgå från elevernas intresse när man planerar aktiviteter beskriver också att det kan finnas en stor vinning med att eleverna får fördjupa sitt språk och sin begreppsvärld i ett visst område genom att man gör studiebesök i olika miljöer. En respondent menade att man kunde besöka kulturinstitutioner utifrån barnens intresse i syfte att utveckla språket. Respondent M ger exempel på detta:

Att bygga intressegrupper ser jag som mer effektivt. Barnen som är intresserade av teater, kommer förberedda shower för sin kollegor. Deras intresse kan vi dock öka ytterligare genom besök på ett teater, underökning av olika tekniker (t ex skuggteater),träff med skådespelarna. Vi ger de nya erfarenheter och upplevelse som underletat att prata, skriva och berätta om de.

6.4. Samverkanspartner

De blivande fritidspedagogerna beskriver samverkansmöjligheter med flera olika parter, både i och utanför skolan. I linje med att eleverna kan erbjudas möjlighet till studiebesök, ser exempelvis respondent E ett behov av samverkan med parter utanför skolan. "Något som man kan tänka på är hur man skulle kunna samarbeta med andra lärare, nyckelpersoner i närområdet eller föreningar för att skapa och planera olika aktiviteter/lektioner/utflykter där man fokuserar på den språkliga utvecklingen eller är en del." Detta visar att respondenten ser potential att använda och vidga olika miljöer barnen vistas i för att de på så sätt ska kunna konstruera sin verklighet i samspel med miljön. Respondenten ser en möjlighet i sin profession att ge eleverna tillfälle att uppleva så många språkutvecklande miljöer och situationer som möjligt.

Jakobsson och Lundgren (2013) beskriver Bronfenbrenners utvecklingsekologiska system som fyra koncentrisk hierarkiska cirklar vilka delvis är sammanlänkade. Närmast barnet finns mikrosystemet. Utanför detta kommer i tur och ordning meso-, exo- och makrosystemet. Dessa system påverkar varandra och vi i skolan måste se till att samverkan sker med elevers vårdnadshavare, sjukvård, habilitering, föreningslivet och andra funktioner i samhället. Det som sker i en del av systemet kan ha påverkan på andra delar, inte minst i skolan för elever med språkstörning. Några av respondenterna nämnde också dessa aktörer i olika delar av systemet.

I avseende samverkan beskriver många att de under sina VFU-perioder upplevt en klyfta mellan personalkategorierna i skola och fritidshem, vilket de hoppas kunna överbrygga genom att de har en kompetens som inbegriper arbete i båda dessa verksamheter. Flera respondenter uttrycker en önskan om att samverka mer med olika professioner vilket skulle

gynna inkludering och ge en helhetssyn på eleven. ”Som ny lärare med inriktning med arbete i fritidshem hoppas jag att begreppet ”vi och dom” (fritids och skola) försvinner. Man ska kunna jobba mer ihop så att det blir en skola för alla, vilket skolan står för.” (Respondent I)

Ett väl fungerande samarbete för skolpersonalen ses som något som skulle gynna elevernas språkutveckling, då verksamheterna kan arbeta med samma innehåll på olika sätt vilket nedanstående citat ger uttryck för. ”Jag tror det är viktigt att få en helhet över elevernas/barnens hela skoldag och om man arbetar med tematiskt arbete där skola och fritids samarbetar kring språket kan de ge eleverna/barnen möjligheter till att utveckla sitt språk.” (Respondent G)

En av respondenterna lyfter fram vikten av samverkan för att kunna vara en aktiv del i arbetet med det särskilda stöd en del elever är i behov av. ”Det är också viktigt att ha ett gott samarbete med barnens klasslärare så man vet vilka barn som behöver extra stöd i sin språkutveckling.” (Respondent K)

Den här respondenten ger här uttryck för något som skulle kunna tolkas som ett exempel på kategoriserande synsätt. Det extra stödet ses som en åtgärdande insats grundat på ett uppkommet behov, som finns hos den enskilde individen. Då det omnämns som ett *extra* stöd tyder det på att det inte berör samtliga individer i gruppen, utan särskiljer de elever vars utveckling av förmågor avviker från normen. Att det är en eller ett par enskilda individer som beskrivs ha behovet, innebär att någon form av särskiljning gjorts av denna elevs individuella förmågor grundat i dess avvikande från rådande norm. Här ses informationsutbytet gällande en elev som något centralt i samverkan mellan olika yrkeskategorier. I sina olika verksamheter blir olika behov tydliga och i en diskussion kan fritidspedagog och klasslärare bli medvetna om detta behov och arbeta stödjande utifrån sina förutsättningar.

7. Diskussion

7.1. Metoddiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur en grupp blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem beskriver sitt kommande arbete med fokus på elevers språkutveckling, samt hur detta kan bidra till det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola.

Studien genomfördes med en kvalitativ ansats vilket passar bra då syftet varit att undersöka uppfattningar att kategorisera och hitta teman. En vinjettmetod användes för att ge samtliga studenter en gemensam utgångspunkt. Det är troligt att respondenterna ändå gjort olika tolkningar, även om vinjettmetoden just syftar till att minska risken för detta. Att de gör olika tolkningar menar vi beror på deras förförståelse i form av olika erfarenheter och upplevelser.

Då vi träffade respondenterna hade vi en inledning gällande vår studie, vi beskrev varför vi valt det forskningsområde vi valt och gav kort information om aktuellt forskningsläge. Detta kan möjligen ha påverkat respondenterna då flertalet visade sig ta ett avstamp i fritidshemmet som åsidosatt. Detta är samtidigt något som diskuteras i media vid aktuell tidpunkt och är en verklig faktor för respondenternas kommande yrkesliv. I och med en personlig närvaro fick respondenterna en möjlighet att ställa förtydligande frågor om det var något i utformningen av vinjetten. Att vi fysiskt närvarade gjorde också att samtliga närvarande studenter i gruppen besvarade enkäten och bortfallet minskade. Gruppen var inte fullständig då empiriinsamligen genomfördes och de frånvarande studenternas uppfattningar fanns då inte att tillgå i

bearbetningen och resultatsammanställningen. Vi kan bara spekulera i vilka dessa uppfattningar skulle kunna tänkas vara och anledningen till att de var frånvarande. Bortfallet kan ha bestått av både de studiemotiverade som ansåg sig redan ha kunskapen som förmedlades på dagens övriga föreläsningar, eller av studenter som inte hade intresse av att delta i denna studie.

Respondenterna hade 40 minuter till sitt förfogande och därefter 20 minuters rast innan nästa föreläsning. När de besvarat enkäten och lämnat in den fick de ha paus, något som kan ha påverkat genom att de skyndat sig att skriva istället för att utnyttja tiden till fullo genom att reflektera mer, utveckla sitt svar eller skriva längre.

Att vi valde att genomföra insamlandet av empirin genom att låta respondenterna fylla i en enkät med en öppen fråga är också något som kan ha påverkat textmängden i empirin. Ett flertal respondenter kommenterade att de var trötta i handen efter att ha skrivit mycket, handstilen var emellanåt svårt att tyda. Troligtvis hade utsagorna blivit fylligare om de fyllt i enkäten via dator, då detta är ett vanligt förekommande skrivverktyg för studenter.

Genom att genomföra intervjuer hade vi möjligen kunnat få djupare och fylligare utsagor då vi haft möjligheten att direkt ställa följdfrågor för att få respondenterna att vidareutveckla eller förtydliga sina tankar. Att göra fokusgrupper där studenterna fått samtala kring vinjetten, var också ett alternativ som diskuterades av författarna. Ett sådant förfarande hade möjliggjort för respondenterna att komplettera och problematisera varandras uppfattningar, vilket också skulle kunna klargjort och förtydligat såsom i en intervju. Risken med detta tillvägagångssätt är att intervjuaren eller övriga deltagare skulle påverka respondentens tankar i vissa riktningar, att de snarare än sin egen uppfattning skulle påverkas att svara det förväntade. I en fokusgrupp finns också en risk i att vissa respondenter tar mer talutrymme, medan andra blir tysta och vi på det sättet inte skulle få del av just deras uppfattningar.

Att det är två författare till studien gör att det hela tiden funnits en motpart och en kritisk vän. Fördelen är också den växelverkan som vuxit fram och möjliggjort kritiska granskningar, tolkningar, tänkbara skrivningar och formuleringar.

7.2. Resultatdiskussion

Som vi tidigare nämnt var syftet med studien att undersöka vad de blivande fritidspedagogerna har för tankar om hur de kan bidra till det samlade specialpedagogiska arbetet gällande elevers språkutveckling. Under arbetets gång har olika teman kunnat identifieras och dessa redovisas i resultatdelen. I studien har vi funnit fyra centrala resultat som är av mer övergripande karaktär: positionering och yrkesidentitet, luststyrt lärande, relationellt perspektiv – grupporienterat samt en resurs gällande språkutveckling. Dessa menar vi speglar de möjligheter och svårigheter respondenterna ger uttryck för och vi kommer nedan att diskutera dessa.

7.2.1. Positionering och yrkesidentitet

Resultatet av studien visar att de nya skrivningarna i styrdokumentet där samverkan mellan verksamheter och fritidshemmets stärkta roll lyfts fram, ännu inte slagit igenom i studenternas yrkesidentitet. Respondenterna beskriver fortfarande sin kompetens och fritidshemmets verksamhet som ett *komplement* till skolan. Respondenterna använder sig endast i ett fåtal enkäter av begreppet elev istället för barn, någon menar att det är medvetet för att visa hur

viktig den fria tiden är. Eftersom Lgr 11 (Skolverket, 2011a) betonar undervisning på fritidshemmet och använder begreppet elev borde detta synas och vara en del av fritidspedagogernas yrkesspråk.

Andersson (2011) hävdar att kulturskillnader som tidigare berott på pedagogernas olika utbildningsbakgrund minskar i takt med att lärarutbildningarna formar en gemensam pedagogisk bas för alla lärare. Detta styrker inte vårt resultat, snarare urskiljer vi en tendens att de blivande fritidspedagogerna anammar den traditionella fritidspedagogrollen.

Andersson (2013) skriver om den omställning under 90-talet som medförde en förändring av fritidspedagogens yrkesområde. Hon såg en ökad fokusering på skoldelen av dagen och att gränsdragningen mellan skola och fritidshem blev otydligare. Det faktum att fritidshemmen blev en del av skolan ses som en ökad möjlighet för samverkan. Däremot blev det svårare med gränsdragningen mellan de olika verksamheterna. Den förändrade utbildningen kan ses som ett led i denna förändring.

Jakobsson och Lundgren (2013) menar att samverkan mellan fritidshemmet och skolan är nödvändig kring elever i behov av särskilt stöd och de olika kompetenser som finns måste tas tillvara. Specialpedagogisk handledning ges som exempel på detta. Men samverkan kräver möten och möten tar tid. Det är rektors ansvar att se till att förutsättningar för samverkan ges, och genom att prioritera den här frågan kan skolan öka möjligheterna att skapa en organisation som gynnar samtliga elevers språkutveckling.

Studien visar på en tendens att fritidspedagogerna själva inte hävdar sin kompetens i samverkan med andra yrkesgrupper. Istället positionerar de sig som underordnade klassläraren genom att de använder begrepp som att komplettera och inte på något sätt uttrycker en aktiv roll i det samlade specialpedagogiska arbetet. Utöver klassläraren tas ingen annan yrkeskategori i skolan upp som samverkanspart och ingen nämner heller specialpedagogik. Det innebär att ansvaret för att samverka med denna yrkeskategori avseende elever i behov av språkutveckling i praktiken läggs på specialpedagogen.

Under arbetet med studien har vi brottats mycket med definitioner och begrepp gällande denna nya yrkeskategori. Det har blivit tydligt att en del av respondenterna identifierar sig med de traditionella fritidspedagoger som är yrkesverksamma idag, medan andra ser en möjlighet att bringa in en ny kompetens som skulle kunna överbrygga de klyftor som upplevs finnas, vilket riskerar att leda till en splittrad yrkesidentitet. Detta skulle kunna bero på att det ännu inte finns några yrkesverksamma med den kompetens respondenterna besitter, vilket gör att det är svårt att hitta förebilder för sitt identitetsskapande. Några drar sig åt fritidspedagoger och andra hävdar sin lärartitel.

Det finns ett tydligt behov av att utveckla och förstärka ett gemensamt professionellt yrkesspråk som en del i att få klarhet i rollen. I skrivande stund har Lgr 11 varit det styrdokument som främst präglar livet i skolan och det är anmärkningsvärt att begreppen och definitionerna ännu inte fått genomslag hos respondenterna. Vad är det som brister? Är det så att de under VFU:n möter en vardaglig föräldrad begreppsapparat? Är det utbildningen som misslyckats med att föra fram den förstärkta positionen fritidshemmet givits med de nya skrivningarna? Eller är det studenterna som i brist på vetenskaplighet inte ser relevansen i ordval? En svårighet i att använda ett yrkesspråk är att fritidspedagogerna också förväntas samtala med utomstående, exempelvis vårdnadshavare, om verksamheten och att det däri kan vara användbart med välbekanta ord. Det är angeläget att de ges en gemensam titel för sin

yrkesroll. En titel som inte är krångligare än att den kan användas i vardagligt tal. Den behöver tydliggöra den specifika fritidspedagogiken samtidigt som den ska betona det nya speciella som den förändrade utbildningen avser medföra. Ska de tituleras fritidspedagoger, grundskollärare med inriktning mot arbete i fritidshem eller som de flesta av våra respondenter benämner sig själva, fritidslärare?

I vår ambition att hitta områden där fritidspedagogerna skulle kunna vara en aktiv part i det samlade specialpedagogiska arbetet har vi funnit att den formella specialpedagogiska kompetensen som kursplaner och examensförordning står för, stämmer dåligt överens med den kompetens respondenterna uppger i sina utsagor att de besitter. Kan det bero på att utbildningen är ny och att lärarna på programmet ännu inte hunnit implementera de nya kursplanerna i sin undervisning, eller är det en otydlighet som gör att studenterna inte uppfattat när dessa moment avhandlats? Kursplanerna nämner kompetenser som alternativa kompletterande kommunikationssätt (AKK) och IKT men ingen av studenterna tar upp detta specifikt. Det finns också en anmärkningsvärd avsaknad av hänvisningar till Lgr 11 och en del uttalanden är näst intill motstridiga med de intentioner vi kan se gällande att språkutveckling är viktigt i och för samtliga ämnen och att det är betydelsefullt att använda olika arbetsätt för att lära.

7.2.2. Lustsyrt och utifrån elevernas intressen.

Det är mycket tydligt att respondenterna tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv i många avseenden. Detta då det handlar om att lära tillsammans och i den sociala samvaron. När språkutvecklingen fokuseras ger de ofta uttryck för detta utifrån Piaget teori om kognitiv utveckling (Bunkholdt, 1995). De pratar mycket om det luststyrda, att det är elevernas intressen som ska styra vilka aktiviteter som ska planeras och genomföras, att de ska *erbjuda* en stimulerande miljö och aktiviteter som ska locka fram den inre drivkraften för utveckling hos eleven. Genom att tillrättalägga miljön förutsätts en aktiv elev som själv väljer de språkstimulerande aktiviteter som bjuds. Pedagogens roll blir här mycket passiv och syftar till att tillrättalägga miljön och invänta elevernas initiativ till lärande. Den proximala utvecklingszonen riskerar också att förbli oupptäckt.

Vi kan se en fara i att så mycket ansvar och beslut läggs hos eleverna. Det finns en risk menar vi, att de elever som har en god utvecklad social och språklig förmåga upptar så mycket tid och uppmärksamhet från pedagogerna att den elev som inte besitter dessa färdigheter riskerar att hamna i skymundan och inte stimuleras tillräckligt för att ”komma ikapp” sina kamrater. I värsta fall leder ett sådant arbetssätt till en negativ spiral där det elevaktiva arbetssättet snarare definierar och förstärker behoven hos vissa elever.

7.2.3. Relationellt perspektiv-grupporientering

Studenterna har i huvudsak beskrivit fritidshemmet som sin främsta arena i kommande yrkesliv. Då fritidshemmen av tradition präglas av ett relationellt synsätt, där gruppen är i fokus snarare än enskilda individer (Emanuelsson, Persson och Rosenkvist, 2001). Detta står i kontrast till det specialpedagogiska kategoriska perspektiv, där elever definierats vara i behov av särskilt stöd eller ha diagnos språkstörning. I mötet mellan dessa olika sätt att beskriva elevers svårigheter och hur man utifrån det möter behoven, kan det möjligen uppstå svårigheter för samverkan då det i grunden handlar om så olika synsätt.

Bergkvist och Fuhrman (2011) beskriver en närmast ideal bild av fritidshemmet som arena för barns utveckling av identitet, sociala förmågor och lekskicklighet. De beskriver även hur

utbildningen i fritidshem kan ses som en del i att nå läroplanens mål. Dessa aspekter saknas helt i vårt empiriska material och man kan undra varför inte någon av respondenterna beskrev fritidshemmet som arena i relation till läroplansmålen. Bergkvist och Fuhrman (2011) menar vidare att fritidspedagogik definieras som informella möten med barn, där det handlar om att möta barnen utifrån deras egna intressen och där de är för att ta detta som utgångspunkt i det pedagogiska arbetet. De visar på en möjlighet att arbeta både sociokulturellt och relationellt, men ändå utifrån varje individs egna förutsättningar. Hundeide (2003) styrker detta och menar att pedagogen kan utmana i den proximala utvecklingszonen och på så sätt motivera eleven genom att utgå från dennes intresse. Detta är ett arbetssätt som fritidspedagogerna har stor potential att kunna bidra med i det samlade specialpedagogiska arbetet med språkutveckling. Ingen av respondenterna uttrycker dock detta som en möjlig åtgärd för elever i behov av särskilt stöd när det gäller samverkan för språkutveckling.

7.2.4. En outnyttjad resurs gällande språkutveckling

Lindö (2009) menar att språket är grundläggande i en demokrati och att förmedla och uttrycka tankar är central kunskap. En av respondenterna beskriver hur musikämnet kan användas för att uttrycka känslor och tankar som ett komplement till det talade språket. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv kan musiklektionen vara en möjlig arena för språkutveckling i den meningen att vi föds med biologiska förutsättningar att samspela med andra. Gärdenfors (2006) menar att detta samspel är av vikt ur en demokratisk aspekt.

Då det gäller fritidspedagogernas kompetens är det tydligt att majoriteten av respondenterna lägger tonvikten vid uppdraget som fritidspedagog på fritidshem. Det är enligt kursplanen där den största delen av ämnesstudierna ligger, endast 30 poäng ägnas åt det praktisk-estetiska ämnesvalet. Det är ändå förvånande att så få väljer att berätta något om hur de tänker att de kan använda sig av kombinationen språk/kommunikation och estetisk verksamhet under den timplanestyrd delen av skoldagen. Någon ger Storyline som exempel på ett arbetssätt. Storyline som metod beskrivs inte i kursmålen men det är möjligt att den ingår i någon av kurserna. Metoden kan ha använts på någon VFU plats och nämns därför här. IKT och AKK nämns i utbildningsplanen men är inte heller något som respondenterna väljer att beskriva som användbart. Klerfelt (2011) menar att kombinationen bild och digitala hjälpmedel som exempelvis datorer stödjer barns språkutveckling. Endast en av respondenterna tar upp de digitala resurserna men förklarar inte på vilket sätt detta skulle vara språkutvecklande. Att koppla någon form av handling till lärandet på olika sätt syns viktigt för de flesta respondenterna och kan tolkas som att deltagaraktiv inläring som Dewey benämner *learning by doing* är önskvärt oavsett var lärandet sker. Studien visar att detta är en av de centrala kompetenser som fritidspedagogerna har, att skapa handlingsinriktade aktiviteter där det sker både formellt och informellt lärande. Traditionellt och historiskt har fritidshemmen varit inriktade på lek och skapande verksamhet av olika slag.

Respondenterna ger i sina utsagor exempel på ett antal språkstimulerande aktiviteter såsom dramatisering av sagor, spel och samtal. Dessa aktiviteter utvecklar främst de semantiska, pragmatiska och syntaktiska delarna i språket och fritidslärares kompetens kan därigenom sägas behandla framförallt det talade språket. Ett fåtal av respondenterna tar upp skriftspråkliga elevaktiviteter och det tyder på en uppfattning om att det finns en tydlig uppdelning mellan fritidslärarna och klasslärarna när det gäller vem som ansvarar för vad i elevernas språkutveckling.

Studien framhäver fritidspedagogens kompetens för interventioner för elever med språkstörning. Förmågan att identifiera den proximala utvecklingszonen tillsammans med

samtalskompetensen, ger goda möjligheter att utveckla det talade språket och den mellanmännsliga kommunikationen, som av Nettelbladt och Salameh (2007) ses som en nödvändig kompetens och förutsättning för att kunna delta som likvärdig i ett demokratiskt samhälle. Detta fordrar att förutsättningar ges så att det målinriktat samverkansarbete och särskilda åtgärder i syfte att utveckla språket för dessa elever skulle kunna genomföras.

Vi ser också i studien att fritidshemmet som arena har stor potential för att verka språkutvecklande. Fritidshemmets fria aktiviteter hindrar inte, utan kan snarare kompletteras med interventioner i syfte att språkträna elever metodiskt. Att fritidshemmet som arena för lärande har blivit påverkat av ekonomiska nedskärningar och faktorer som gruppstorlek och personaltäthet har förändrats avsevärt till det sämre beskriver Andersson (2013). Stora fritidsgrupperna i kombination med låg lärartäthet medför att det grupporienterade arbets sätt som bygger på elevaktivitet och intresse utifrån självvalda aktiviteter dominerar. Detta, menar vi, riskerar att leda till att de språkligt svaga eleverna blir tysta och passiva snarare än aktiva i sin egen språkutveckling, och konsekvensen kan bli att de marginaliseras ytterligare.

Respondenterna hävdar att lärande förutsätter tid, tid att utveckla samverkan med andra yrkeskategorier och tid för att mötas med elever. En verksamhet präglad av stora tidsmässiga förutsättningar skulle kunna medföra ett större lärande med motsatsen att minskad tid innebär begränsningar i lärande och utveckling. Om detta resonemang sätts i samband med den forskning som beskriver en verksamhet som präglas av ökande gruppstorlekarna och minskande personaltätheten medför det att varje elev erbjuds minskade möjligheter till lärandesituationer. Vidare, utifrån uppfattningen att språk är en förutsättning för ett deltagande i ett demokratiskt sammanhang, skulle en verksamhet utan tidsmässiga möjligheter till lärande, inte kunna tillgodose de behov av särskilt stöd som en del elever har.

Studiens resultat bekräftar Johanssons (2011) bild av hur fritidshemmet belyses på det ideala och det reella planet. Han menar att idealen skall styra och vägleda, men det är strukturella faktorer som i realiteten får avgöra vilken kvalitet det blir. Fritidshemmen och fritidspedagogernas kompetens skulle kunna vara värdefull tillgång i utbildningen bara rätt förutsättningar ges.

7.3. Vårt bidrag till forskningen samt vidare studier

Syftet med studien har varit att undersöka hur en grupp blivande grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem beskriver sitt kommande arbete med fokus på elevers språkutveckling, samt hur detta kan bidra till det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola. Resultatet visar att det pedagogiska förhållnings sättet, en främjande miljö och planerade aktiviteter utgör grunden i deras arbete. Den främsta kompetensen när det gäller språkutvecklande arbete, menar de, är undervisningen i praktisk-estetiska ämnet och fritidshemmet. De huvudsakliga arenorna för sitt arbete beskriver respondenterna som klassrummet och fritidshemmet, men även närmiljön skildras. Som samverkanspartner nämns klasslärare. Ingenstans i empirin omnämns speciallärare, specialpedagog eller specialpedagogik.

Som förslag till vidare studier ser vi utsikter att fortsätta studera det förhållnings sätt som respondenterna ger uttryck för. Vad vi kan se grundar den sig i ett sociokulturellt perspektiv men när det gäller språkutveckling ser vi starka influenser av Piaget. Det hade varit intressant att göra en uppföljande studie på urvalsgruppen, med samma utgångspunkt, för att se om uppfattningarna förändrats när de blivit yrkesverksamma och vad då detta skulle kunna bero på.

Då vi ser stor utvecklingspotential när det gäller samverkan med denna kommande yrkesgrupp vore det intressant att studera åtgärdsprogram och handlingsplaner för att se om, hur och i vilken utsträckning denna resurs används. Därigenom blir också rektors syn på fritidshemmet och fritidspedagogen som resurs i det samlade specialpedagogiska arbetet på en skola synligt.

För att höja resultaten i skolan måste alla tillgängliga resurser användas optimalt. Studien visar på fritidshemmet och blivande fritidspedagoger som en mycket god tillgång i det samlade specialpedagogiska arbetet gällande språkutveckling. Det är nu avgörande att rektorer och specialpedagoger tar tillvara denna kommande resurs, så att alla elever utvecklar sitt språk och sin kommunikationsförmåga så att de därigenom ges möjlighet att leva och verka i ett demokratiskt sammanhang.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm, (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronten* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alexandersson, M. (2011). Att grunda för världsmedborgarskap och bildning. I Lärarförbundet. *Lära, leva, utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande.* (s. 8-12). Stockholm: Lärarförbundet.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer.* (Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, 51) Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Hämtad 2014-04-12 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT01>
- Andersson, L. (2011). *Fritidshem: vägledning-pedagogiskt förhållningssätt.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Bergkvist, J. & Fuhrman, H. (2011). *Fritidshem: inspiration-meningsfull verksamhet.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus, (Red) *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text och diskursanalys.*(s.13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2010). ”Bokstavsbarne” och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk.* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Bunkholdt, V. (1995). *Från födsel till pubertet.* Lund: studentlitteratur.
- Dahlborg-Lyckhage, E. (2006). *Dags för uppsats.* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe, (Red.). *Dialog samspel och lärande.* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotsky och sociokulturell teori. I O. Dysthe, (Red). *Dialog samspel och lärande.* (s.75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Egeland, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.* Stockholm: Liber AB.
- Elvstrand, H. (2013). Den villkorade delaktigheten. I A. Fjällhed & M. Jensen, (Red.). *Barns livsvillkor i mötet med skola och fritidshem.* (s. 105-119). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt.* Skolverket. Stockholm:Liber.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan.* Stockholm: Natur och Kultur.

- Heimdahl-Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan I Stockholm. (www.spsm.se).
- Hundeide, K. (2003) *Det intersubjektiva rummet - klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever.* I O. Dyste (red). Dialog, samspel och lärande. (sid 143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd.* Natur & Kultur: Stockholm.
- Jergeby, Ulla. (1999). *Att bedöma en social situation- tillämpning av vinjettnetoden.* Stockholm: Norstedts.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* (Avhandling Göteborg educational science.) Göteborg : Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik. Idé – ideal – realitet.* Stockholm: Liber.
- Klerfelt, A. (2000). Fritidshem och skola – olika miljöer för lärande. I I. Carlgren (red). *Miljöer för lärande* (s. 79–101). Lund: Studentlitteratur.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.*(Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 256). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, cop. 2007. Hämtad 2014-04-12 från http://lunda.ub.gu.se:8080/search/query?match_1=MUST&field_1=&term_1=klerfelt&facet_nc=m&theme=gunda
- Klerfelt, A. (2011). Digitala aspekter på lärande med utgångspunkt i fritidspedagogikens funktion och fritidspedagogisk kompetens. I Lärarförbundet. *Lära, leva, utvecklas. Aspekter på fritidspedagogik och lärande* (s. 13–18). Stockholm: Lärarförbundet.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet.* Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen & Socialstyrelsen (2007). *Strategi för samverkan: kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa.* Stockholm: Socialstyrelsen.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E.-K.(2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn - D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon.* (s. 13-32). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
- Nordlund, E.(2013). *Konsten att skapa goda förutsättningar-samarbete mellan specialpedagog och lärare med inriktning fritidshem* (examensarbete, avancerad nivå). Mälardalens högskola, akademien för utbildning, kultur och kommunikation. Hämtad 2013-11-02 från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-21455>

- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och dokumentera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*.(sid. 52-65) Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Persson, L. (2010). Fler barn men inte fler vuxna. SCBs tidskrift *Välfärd*, 4, (s.3-5).
- Phillips, T. (2012). *Sociologi-grunderna*. Malmö: Gleerups.
- Rohlin, M. (1995). *Skolbarns omsorg – en samhällsfråga? Den offentliga skolbarnsomsorgen ur ett nutidshistoriskt perspektiv*. Stockholm: Lärarhögskolan. (licentiatuppsats).
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Lärarhögskolan i Stockholm (akademisk avhandling).
- SFS 2007:638. *Examensordning för Specialpedagogiska programmet*. Hämtad 2014-04-13 från <http://rkrattsd.db.gov.se/SFSdoc/07/070638.PDF>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:541. (2011). *Utbildningsplan för Grundlärarprogrammet*. Hämtad 2014-04-13 från <http://rkrattsd.db.gov.se/SFSdoc/10/100541.PDF>
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Rapport 2010:3 Kvalitetsgranskning. Stockholm.
- Skolverket (2000). *Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem*. Rapport nr 186. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2007a). *Allmänna råd för fritidshem*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007b). *Kvalitet i fritidshem*. Allmänna råd och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Lgr 11- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011 b). *Fritidshemmet- lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D.(2009). *Barndomspsykologi-utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.

- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006).
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- vetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westin, C. (1994). Från registrering av uppgifter till tolkning av texter: Reflektioner över en hermeneutisk avhandlings tillkomst. I B-E. Eriksson & E. Näsman (red.) *Samhällsvetenskap och vardagserfarenhet, teori, praktik, etik*. Stockholm: Liber.
- Özerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring. I I. Bråten (red) *Vygotskij och Pedagogiken* (s. 80-102). Lund: Studentlitteratur

Bilaga

En skola för alla...

Mellanskolan är en nystartad F-3 skola i en av Göteborgs stadsdelar. Klasserna är åldershomogena fördelade på två spår, totalt ca 200 elever. Skolans målsättning är att alla elever ska känna delaktighet och nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Ett motto är, "mångfald berikar". Samarbete ses som en självklarhet och förebyggande och främjande arbete är något som stöds av pedagoger och föräldrar. Alla delar av verksamheten ses som viktiga för att nå läroplanens mål. På skolan finns också ett elevhälsoteam som i sin profession på olika sätt har att se till alla elevers utvecklingsmöjligheter. Specialpedagogen har särskilt fokus på elever i behov av särskilt stöd. Skolan har en uttalad profil som syftar till att utveckla elevernas kommunikativa förmågor, främst språkliga. Språket ses som en viktig del av identiteten och själva förutsättningen för att lära, utvecklas, leva ett socialt liv och fungera i ett demokratiskt samhälle. Vi strävar efter att i vårt rekryteringsarbete få en bredd bland pedagogernas kompetens och vill därför anställa lärare med olika utbildning och behörighet. Som lärare i fritidshem har du utöver din undervisning i den timplanestyrd delen av skoldagen även ansvar, tillsammans med andra pedagoger, för ett av skolans fritidshem. Vår ambition är att dessa båda delar skall samverka för att uppnå goda resultat, trygghet och trivsel.

Vi vill nu att just du beskriver **hur blivande lärare i fritidshem** kan bidra till det pedagogiska arbetet på Mellanskolan så att eleverna utvecklas språkligt optimalt.