



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Drakarna – ett språkutvecklande projekt i fritidshemmet

En fallstudie

The Dragons – a language development project

in the lesiure center

A case study

Lenita Norlén
Jenny Andersson

Speciallärarexamen 90 hp

Slutseminarium 2024-05-20

Examinator: Lisa Hellström

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Detta examensarbete har skrivits av Jenny Andersson och Lenita Norlén. Vårt arbete har utgått från boken *”Drakarna- en lekfull väg till språket”* (Sjöberg, 2023). Samtliga kapitel har vi författat tillsammans och har på så vis haft en jämbördig ansvars- och arbetsfördelning. Det har både varit utmanande och lärorikt att skriva detta examensarbete. Vi har fått en fördjupad kunskap om hur man arbetar med en given bok som utgångspunkt för språkutvecklande arbetssätt och hur vi som blivande speciallärare kan stötta fritidshemmen i deras språkutvecklande arbete. Vi vill tacka vår handledare Anna-Karin Svensson för hennes råd och synpunkter och för de intressanta diskussioner vi haft tillsammans. Självklart vill vi till slut tacka våra familjer som stått ut med oss under hela processen när vi bara varit koncentrerade på vår uppsats. Nu är det er tur att få vår uppmärksamhet!

Sammanfattning/Abstract

Jenny, Andersson & Lenita, Norlén (2024). *Drakarna – ett språkutvecklande projekt i fritidshemmet. En fallstudie*. Speciallärarprogrammet - specialisering Grav språkstörning, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö Universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Vår förhoppning är att fallstudien kommer bidra med kunskap om på vilket sätt pedagogerna kan arbeta språkutvecklande i fritidshemsverksamheten. Vi vill även uppmärksamma hur viktig fritidsverksamheten är för elever i språklig sårbarhet. Samt ge en bild av vilken roll specialläraren kan ha på fritidshemmet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att kritiskt granska och utveckla kunskap om ett språkutvecklande projekt på ett fritidshem, för att se hur det språkutvecklande arbetssättet uppfattas och genomförs av pedagogen. Vidare är syftet att undersöka hur arbetssättet anpassas för elever i språklig sårbarhet samt vilket stöd pedagogerna får av specialpedagogen i det språkutvecklande projektet.

Frågeställningar

1. Hur upplever pedagogen arbetet med det språkutvecklande projektet?
2. Hur upplever pedagogen att projektet stöder elever i språklig sårbarhet?
3. På vilket sätt är de språkutvecklande samlingarna anpassade för elever i språklig sårbarhet?
4. Vilket specialpedagogiskt stöd får pedagogerna i det språkutvecklande projektet i fritidshemmet?

Teori

Vi har valt att utgå från den sociokulturella teorin, för att ett språkutvecklande arbetssätt utgår från ett kommunikativt samspel, vilket är en grundtanke i den sociokulturella teorin. Enligt Vygotskij föds vi som sociala varelser och språket har en social funktion genom att vi för dialog

med andra människor (Vygotskij, 1934/1999), vilket får oss att förstå hur viktigt det är att ett barn utvecklar sin språkliga förmåga.

Metod

Vi har utgått från en kvalitativ ansats. Vi har valt arbetsmetoden triangulering för att genom olika metoder få fram en helhet av ett språkutvecklande projekt. De metoder vi valt att använda oss av är icke deltagande observationer med pedagogen i fokus, en video - stimulated recall intervju som genomförs med pedagogen samt en semistrukturerad intervju av specialpedagogen.

Resultat

Resultatet av vår studie visar att det språkutvecklande projektet behöver vidareutvecklas för att kunna bli språkutvecklande. Gruppens storlek är det största hindret för att kunna arbeta språkutvecklande under samlingarna. Pedagogen behöver handledning för att förstå vad ett språkutvecklande arbetssätt innebär.

Specialpedagogiska implikationer

Under det språkutvecklande projektet ser vi att handledning hade kunnat leda till stora förändringar som hade gynnat elever i språklig sårbarhet. Både när det gäller generella och individuella anpassningar, vilka hade kunnat leda till betydelsefull språkutveckling för eleverna. Men även som stöd för pedagogen i sin utveckling till att inta ett språkligt förhållningssätt.

Nyckelord

Fritidshem, förhållningssätt, språklig sårbarhet, språkutveckling, anpassning.

Innehållsförteckning

INLEDNING	8
PROBLEMFÖRMULERING	9
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	10
CENTRALA BEGREPP.....	10
TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISK FÖRANKRING	12
FRITIDSHEMMETS UPPDRAG.....	12
SPRÅKLIG SÅRBARHET I SAMBAND MED DIAGNOSEN SPRÅKSTÖRNING.....	13
SPRÅKLIG SÅRBARHET I SAMBAND MED FLERSPRÅKIGHET	14
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT	15
TEORETISK FÖRANKRING.....	19
SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV.....	20
METOD.....	22
METODVAL.....	22
URVALSGRUPP	23
GENOMFÖRANDE.....	24
BEARBETNING OCH ANALYS.....	25
TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET.....	26
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	27
RESULTAT OCH ANALYS	28
GENOMGÅNG AV TEXTMATERIALET	28
OBSERVATION 1	29
OBSERVATION 2	30
ANALYS OBSERVATION 1 OCH 2.....	31
INTERVJU MED PEDAGOG	33
ANALYS INTERVJU MED PEDAGOG.....	35
INTERVJU SPECIALPEDAGOG	38
ANALYS AV INTERVJU MED SPECIALPEDAGOG.....	39
OBSERVATION 3	40
ANALYS OBSERVATION 3	41
SAMMANFATTANDE ANALYS.....	42
DISKUSSION.....	43
RESULTATDISKUSSION	43
METODDISKUSSION	47
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	47

FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING.....	49
REFERENSER	50
BILAGOR	54

Inledning

Fritidshemmet är en viktig del av skolans organisation, det är den verksamhet dit eleverna kommer innan och efter skolan. Det behöver vara en trygg plats där eleverna har möjlighet att spela spel, leka roll-lekar, vara ute och bygga kojor och så vidare, men även en plats där eleverna kan varva ner efter en lång skoldag om det behövs. Som pedagog på fritidshemmet har du en fantastisk möjlighet att leda barnen mot utveckling genom att stötta dem i mer fria former än vad som kan erbjudas under skoldagen.

Elevernas tid på fritidshemmet ska vara meningsfullt under elevens tid på fritidshemmet, men också stödja elevens utveckling i det fortsatta livet. Undervisningen ska utgå ifrån elevernas verklighet och utmana till utveckling (Skolverket, 2023). I läroplanen står det att undervisningen i fritidshemmet ska erbjuda eleverna en meningsfull fritid, verksamheten ska stimulera elevernas utveckling och lärande genom att bedriva undervisning som utgår från elevernas behov, intressen och erfarenheter. Därutöver ska eleverna ges förutsättningar att inspireras till nya upptäckter. Undervisningen ska erbjuda eleverna en variation av lärmiljöer, arbetssätt och uttrycksformer som leder till att omsorg och lärande integreras (Lgr22). Pedagogerna på fritidshemmet har med andra ord ett oerhört viktigt uppdrag och kan göra stor skillnad i elevernas nutid men även i deras framtid.

Vi har under vår tid på Malmö Universitet ibland saknat förankring till fritidshemmet och upplevt att det är en verksamhet som kommer i skymundan. De gånger vi diskuterat specialpedagogik utifrån ett fritidshemsperspektiv är när vi själva valt att lyfta det med undervisande lärare. Vi har under våra lunchraster återkommit till att diskutera speciallärarens roll på fritidshemmet, speciellt utifrån perspektivet som vår utbildning är riktad mot, det vill säga elever i språklig sårbarhet. Vår erfarenhet är att fritidshemmet ofta saknar specialpedagogiskt stöd. Vilket vi tycker är märkligt då vi ser vilken viktig arena fritidshemmet kan vara, inte minst för elever som befinner sig i språklig sårbarhet. Med språkligt sårbara elever menar vi elever som på grund av olika faktorer till exempel biologiska, socioekonomiska och sociolingvistiska orsaker hamnar i språklig sårbarhet, även flerspråkighet är en faktor som kan innebära att eleven befinner sig i språklig sårbarhet.

Den språkliga svårigheten uppstår först när elevens språkliga förmåga inte når upp till omgivningens krav eller förväntningar, vilket innebär att det är av stor vikt att pedagogerna är väl insatta i hur de möter elever i språklig sårbarhet (Bruce m.fl., 2024).

I läroplanen för fritidshemmet, står det att eleverna ska samtala, ställa frågor, kunna argumentera uttrycka sina åsikter och så vidare (Lgr22). För den som befinner sig i en språklig

sårbarhet är detta ingen självklarhet utan snarare en svårighet. Därför är det av stor vikt att pedagogerna är medvetna om vad språklig sårbarhet innebär och att de arbetar aktivt med att röja hinder, till exempel genom att anta ett språkutvecklande arbetssätt. I läroplanen beskrivs även olika förmågor, till exempel ska eleverna pröva och utveckla idéer, kunna omsätta idéerna till handling och lösa problem.

När vi fick höra talas om ett språkutvecklande arbete som de nyligen börjat arbeta med på ett fritidshem, tyckte vi det lät väldigt intressant. Projektet skulle utgå från boken *Drakarna - en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). Författaren menar att fritidshemmet har stora möjligheter att kunna arbeta språkutvecklande och vill genom sin bok engagera, inspirera och ge förslag på hur pedagoger kan skapa ett meningsfullt fritidshem, där pedagogerna kan möta alla elevers olikheter genom ett medvetet språkligt förhållningssätt. Boken bygger på ett arbetssätt där leken är i centrum och på ett förhållningssätt där språket är en grundsten. ”Genom upplevelser och interaktion ges elever en fantastisk möjlighet till språkutveckling” (Sjöberg, 2023, s.20). Bokens första del är uppbyggd med fakta och inspiration till hur pedagogerna ska förhålla sig till projektet, hur de ska lyckas engagera eleverna genom lek och nyfikenhet samt hur de ska agera för att inta ett språkutvecklande förhållningssätt. Bokens andra del är lektionsförslag där det även finns tips på hur pedagogerna ska agera språkutvecklande och hur eleverna ska bli medskapare i projektet. Vi började genast fundera på hur vi utifrån vår blivande speciallärarroll skulle kunna bidra i ett liknande projekt, eller om det skulle kunna vara ett projekt som vi genom vår roll som speciallärare skulle kunna presentera och genomföra tillsammans med pedagogerna i fritidshemmet på våra blivande arbetsplatser.

Problemformulering

Enligt vår erfarenhet prioriteras inte skolans specialpedagogiska kompetens i fritidshemsverksamheten i tillräckligt stor utsträckning, för elever i språklig sårbarhet kan det innebära att möjligheterna till språkutveckling inte uppmärksammas. Vår studie ska undersöka om och hur fritidshemmet där vi genomför vår undersökning får specialpedagogiskt stöd under det språkutvecklande projektet. Vi vill också ta reda på hur pedagogen upplever det språkutvecklande projektet och anpassar de språkutvecklande samlingarna för elever i språklig sårbarhet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att kritiskt granska och utveckla kunskap om ett språkutvecklande projekt på ett fritidshem, för att se hur det språkutvecklande arbetssättet uppfattas och genomförs av pedagogerna. Vidare är syftet att undersöka hur arbetssättet anpassas för elever i språklig sårbarhet samt vilket stöd pedagogerna får av specialpedagogen i det språkutvecklande projektet.

Frågeställningar

1. Hur upplever pedagogerna arbetet med det språkutvecklande projektet?
2. Hur upplever pedagogerna att projektet stöder elever i språklig sårbarhet?
3. På vilket sätt är de språkutvecklande samlingarna anpassade för elever i språklig sårbarhet?
4. Vilket specialpedagogiskt stöd får pedagogerna i det språkutvecklande projektet i fritidshemmet?

Centrala begrepp

Språklig sårbarhet

Bruce m.fl. (2024) har myntat begreppet språklig sårbarhet. En språklig sårbarhet uppstår när elevens språkliga förmåga inte räcker till för att möta omgivningens förväntningar och krav. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2021) förklarar att språklig sårbarhet till exempel kan vara att eleven har diagnosen språkstörning, men det kan också innebära att eleven levt i bristande språklig stimulans i hemmet, även flerspråkiga elever med annat modersmål än svenska kan vara språkligt sårbara beroende på hur väl de lärt sig behärska svenska språket.

Språkutvecklande arbetssätt

Eftersom språklig sårbarhet uppstår i relationen mellan elevens förutsättningar kontra faktorer i den pedagogiska miljön, innebär det att den pedagogiska miljön både kan stimulera och utmana, men också vara ett hinder för elevernas lärande och utveckling (Bruce m.fl., 2024). Ett språkutvecklande arbetssätt innebär att som pedagog inta ett språkligt förhållningssätt, där denne medvetet samverkar med eleven för att utveckla elevens kommunikativa förmåga. Det kan till exempel ske genom att pedagogerna ställer öppna frågor (Wasik m.fl., 2022) eller utvecklar elevens kommunikation med ett mer nyanserat språk (Bruce m.fl., 2007). Det innebär även att pedagogerna tar hjälp av fysiska hjälpmedel för att på så vis utveckla elevernas språk,

med stödstrukturer till exempel bilder (Murray & Goldbart 2009) och tecken (Berkel-van Hoof m.fl., 2019).

Proximala utvecklingszonen

För att nå en optimal utveckling bör lärandet ske i den proximala utvecklingszonen, pedagogen bör utgå från elevens aktuella nivå och lägga undervisningen på närmaste utvecklingsnivå. Med stöd i den proximala utvecklingszonen kan vi förstå vad eleven kan göra på egen hand, men även vad eleven kan klara med hjälp av stödstrukturer eller i samspel med andra (Säljö, 2014).

Tidigare forskning och teoretisk förankring

I detta kapitel presenteras forskning som är relevant utifrån fritidshemmet, språklig sårbarhet och ett språkutvecklande arbetssätt. Därefter presenterar vi den teori samt de specialpedagogiska perspektiv som kommer ligga till grund för analys av empirin.

Fritidshemmets uppdrag

Fritidshemmet är en frivillig del av skolverksamheten, den är målstyrd utifrån skollagen och läroplanen. I och med Lgr 22 lyftes lärandet på fritidshemmet tydligare än tidigare, barnen har fått benämningen elever och lärandet benämns som undervisning. Delar av fritidshemmets uppdrag är det samma som skolans och förskoleklassens, tanken är att alla tre verksamheter tillsammans ska bilda en helhet av elevernas lärande. Lärandet på fritidshemmet ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat, lärandet ska utgå från elevernas intressen, på deras initiativ och utifrån deras behov (Pihlgren, 2023). Ackesjö och Haglund (2022) menar att fritidshemmets uppdrag är bredare än skolans då det syftar till att både handla om omsorg, utveckling och lärande. Pihlgren (2023) menar vidare att didaktik i fritidshemmet innebär både att genomföra planerade aktiviteter och att fånga lärandet i stunden. Lärande i stunden kan ske genom att pedagogen deltar i elevernas aktiviteter, genom att de agerar som förebilder eller genom att de uppmärksammar eleverna på något som händer, då ges möjlighet till samtal som leder till ny kunskap. Det krävs att pedagogen har kunskap och kompetens för att känna igen en lärandesituation och hur situationen ska behandlas för att lärande ska ske.

Lundbäck (2022) menar att fritidshemmet har till uppdrag att kunna möta alla elever och att i verksamheten utgå från elevens intresse och behov. Lundbäck (2022) menar vidare att specialpedagogik på fritidshemmet kan framhålla behovet av att få alla elever att känna delaktighet, genom att pedagogerna utvecklar socialt inkluderande strategier utifrån iakttagelser av enskilda elever i elevgruppen. Det grupporienterade arbetssättet som fritidshemmet ska hålla, kan tolkas skymma sikten för individens behov. Specialpedagogiskt stöd innebär att se individens behov i fritidshemmets miljö samt personalens förhållningssätt och det sociala klimat som finns på fritidshemmet för att säkerställa individens behov även i gruppen. Fälth m.fl. (2020) har gjort en studie om hur speciallärare samverkar med pedagogerna på fritidshemmet. Resultatet visar att skolan och fritidshemmet arbetar mot samma mål men att de gör det på olika sätt. Resultatet visade också att elever i behov av stöd får mer stöd under skoldagen än på fritidshemmet. Forskarna menar att hur skolan är organiserad kommer påverka hur de olika skolformerna kan samverka med varandra och menar att samarbete mellan de olika

skolformerna är extra gynnsamma för elever i behov av stöd. En samsyn mellan verksamheterna är eftersträvansvärd, genom att skapa en samsyn och bygga skoldagen och fritidshemstiden med likartat stöd, skapas en trygg miljö för elever i behov av stöd. Forskarna fann också att elevhälsans arbete behöver inkludera fritidshemmet, för att säkerställa att elever i behov av stöd får det stöd de har rätt till, under hela dagen.

Wernholm (2023) genomförde en studie om fritidshems lärarens perspektiv på stöd för elever på fritidshemmet. Resultatet visade att pedagogerna inte kände att de hade kunskap nog för att möta elever i behov av stöd. Det kom även fram att fritidshemmet använde samma bildstöd och timer som de gjorde i skolan, vilket Fälth m.fl. (2020) skapade trygghet för eleverna. Men Wernholm (2023) problematiserar vidare att denna form av specialpedagogiska verktyg i liten utsträckning bidrar till att förklara elevernas intention eller menings uttryck och menar att verktyg som positiv förstärkning och rit prat kan leda till kunskap som kan leda till adekvat stöd för eleven som i sin tur kan ge eleven strategier för hur den ska agera i problematiska situationer som kan uppstå.

Språklig sårbarhet i samband med diagnosen språkstörning

Diagnosen språkstörning (developmental language disorder) är en diagnos som innebär svårigheter med den kommunikativa och/eller receptiva förmågan, det vill säga svårighet i att producera och/eller förstå språk. Ca 7 % av befolkningen är drabbad (Forrest m.fl., 2022). Svårigheterna ska inte gå att förklara med någon annan kognitiv, neuropsykologisk funktionsnedsättning, intellektuell funktionsnedsättning, hörselnedsättning eller hjärnskada. Språkstörning går inte över med tiden, däremot kan den förändras med tiden, den är alltså inte statisk (Hallin, 2022). I skolåldern menar Bruce och Hansson (2019) att språksvårigheter inte alltid hörs hos eleverna, men det innebär inte att språksvårigheterna vuxit bort, deras språk är fortfarande sårbart.

Bruce och Hansson (2019) tar i sin forskning upp att barn med språkstörning ofta har problem med produktionen av ord, medan andra har svårt med språkförståelse. Lexikal och grammatisk utveckling är beroende av fonologisk bearbetningskapacitet, något som barn med språkstörning ofta har svårt för. Svag fonologisk bearbetningsförmåga samt semantiska och grammatiska svårigheter leder till komplikationer för utvecklingen av läskunnighet. När ungdomar med språkstörning beskrev sina svårigheter beskrev de bland annat att de kunde ”tappa orden”, hade svårt att hitta rätt ord eller att orden kom ut i fel ordning. De menade även att deras kommunikativa förmåga försämrades i en grupp de inte kände sig trygga i. Dessa svårigheter kunde leda till att eleverna inte ville delta eller tyckte det var jobbigt att delta i

språkbaserade aktiviteter i skolan. Ungdomarna menade att pedagogernas bristande kunskap om språkstörning hade orsakat dem problem i skolan (Ekström m.fl., 2023).

Barn som har svårt med språkproduktion under förskoleålder har ofta kvar språkliga svårigheter hela livet, men symtomen förändras när de blir äldre (Hallin, 2022). Sjöberg (2020) menar att det då blir en tyst funktionsnedsättning, som kan vara svårt att upptäcka. Detta lyfter Bruce och Hanson (2019) vidare och de menar att under skolåldern ökar kraven på språkbearbetning och flexibilitet i språket, vilket kan vara en utmaning för elever med språkstörning. De menar att det är svårast för de barn som har språkförståelsesvårigheter, på grund av att barnen då har svårt att delta i samtal (Bruce & Hansson, 2019). Hallin (2022) menar att ungefär hälften av barnen med diagnosen får den i tidig ålder, på grund av att de varit sena i tal och språkutvecklingen. Den andra hälften får diagnosen först i skolåldern när kraven ökar både i det muntliga och i det skriftliga språket.

Social kognition det vill säga förmågan att förstå och bearbeta social interaktion är en förmåga som är i nära relation med den språkliga förmågan. Forrest m.fl. (2022) genomförde en studie om social kognition bland elever med språkstörning. Studien visade att elever med språkstörning har svårt att tolka sociala koder. Forskarna menar att elever med språkstörning kan ha svårt att tolka andras känslor, tankar och motiv. De kan även ha svårt för att initiera ett samtal eller lösa konflikter då det innebär att eleven behöver vara medveten om och ha förståelse för den andres mentala tillstånd. Liknande resultat fann Sureda-Garcia m.fl. (2021) i en studie där de undersökte barns sociala förmåga. De fann i sin studie att barn med språkstörning har tendenser att bli antingen tillbakadragna eller uppvisa ett aggressivt beteende. De menar att elever med språkstörning kan ha svårigheter med den emotionella förståelsen. Barn som har svårt att göra sig förstådda har ofta även svårigheter i de sociala relationerna. Deras forskning visade att eleverna kan ha svårt att accepteras av kompisar. De hade ofta få vänner och de hade inte så starka vänskapsband med de få vänner de hade (Sureda-Garcia m.fl., 2021).

Språklig sårbarhet i samband med flerspråkighet

En elev som betraktas som flerspråkigt exponeras regelbundet för mer än ett språk, varav det ena är majoritetsspråket (Salameh m.fl., 2004). Att vara flerspråkig är en tillgång för eleven, den vuxne och samhället i stort. Pedagogen bör uppmuntra elevens språkutveckling även i modersmålet (Hajer & Meestringa, 2020). Flyman Mattsson och Håkansson (2016) menar att många elever med annat modersmål än svenska, har svårt att nå målen i skolans olika ämnen. Det beror i många fall på att elevens språkutveckling inte accelererar i samma takt som

komplexiteten i skolans ämnesundervisning ökar. De menar att elevernas motivation, kognitiva mognad och tidigare språkkunskaper är några av de förutsättningar som påverkar andraspråksinläringen. En vanlig missuppfattning i skolan är att elever som kommer till Sverige i de låga årskurserna, lätt kommer att lära sig språket och att deras läsinläring kommer följa samma utveckling som övriga elevers eftersom de är med redan från start i undervisningen. När det kommer till elever som har svenska som andraspråk menar Salameh (2012) att det är av stor vikt att eleverna får stöd både i sin språkutveckling och kunskapsutveckling. Alla skolans ämnen behöver präglas av en språklig medvetenhet. Det bekräftar även Forsling och Tjernberg (2020) som menar att språkstimulans är extra viktigt för elever som lär sig läsa och skriva på ett språk som inte är deras modersmål. Hajer och Meestringa (2020) skriver att en språkinriktad undervisning där de arbetar med ämnesinnehåll och språk parallellt med varandra utvecklar språkkunskaperna både för enspråkiga elever som flerspråkiga, genom att de överbygger klyftan mellan vardagsspråket och det skolrelaterade språket.

Cummins (2019) förespråkar transspråkande som innebär att eleverna får använda alla sina språk i undervisningen, författaren ger exempel på att vid högläsning låta eleverna få tillgång till eller skapa översättningar av ord eller fraser till sitt modersmål. Cummins (2019) menar vidare att denna arbetsmetod skapar en entusiasm hos eleverna som gärna vill visa sina språkliga färdigheter. Även De Geer (2022) poängterar hur viktigt ett välutvecklat ordförråd på modersmålet är, samt en stark språkförståelse och menar att det i sig blir en styrka i utvecklandet av andraspråket. Alltså leder ett starkt modersmål till kunskapsutveckling i samtliga språk. Författaren menar vidare att eleverna behöver utveckla sitt modersmål till att bli mer avancerat än elevens vardagliga språk i hemmet, därför kan modersmålsundervisningen stödja att eleverna utvecklar ett skolrelaterat språk på modersmålet som sedan stödjer elevernas kunskapsutveckling i skolan.

Språkutvecklande arbetsätt

Språkutvecklande förhållningssätt

Pihlgren (2022) menar att pedagogen skapar goda förutsättningar för språkutveckling genom att bygga lektionerna på elevernas tidigare erfarenheter eller intressen, pedagogen bör även erbjuda olika sätt att erövra kunskapen, samt erbjuda möjligheter att använda sig av den nya kunskapen och dela den med andra. I en studie där Bruce m.fl. (2007) studerade barns språkutveckling utifrån olika logopediska metoder fann de att barnen gynnades av olika metoder, de menar att elever är olika och har därför olika behov av anpassningar. De menar vidare att en kombination av metoder är att föredra.

Samtalets betydelse för språkutveckling

Dockrell m.fl. (2015) beskrev i sin studie hur viktigt det är att ge eleven möjlighet för samtal. Ett språkligt aktivt klassrum innebär stora språkvinster för eleven. För att få eleverna engagerade i samtalet menar de att pedagogen behöver finna samtalsämnen som är intressanta för eleven. I samtalet behöver pedagogen anta ett medvetet språkutvecklande förhållningssätt, genom att visa intresse och vidareutveckla resonemanget. Det leder till att eleven utvecklar expressiva och uttrycksfulla språkfärdigheter. Bruce m.fl. (2007) menar att det stimulerar eleven att använda fler ord när den vuxna omedelbart efter elevens yttrande speglar tillbaka det eleven sagt, upprepar de viktiga i meningen och utvecklar samtalets beståndsdelar genom att lägga till och modifiera meningen. De menar att det är lättare för barn att förstå mer avancerade ord, om de bygger på en fortsättning av barnets språkande eller det som i stunden har fångat dess uppmärksamhet. Ett annat sätt är att pedagogen artikulerar extra tydligt eller anpassar talhastigheten utifrån vilken elev den pratar med/undervisar (Nordberg, 2023). Bruce m.fl. (2007) kallar det för intuitiva justeringar, när pedagogen använder konkreta och förenklade ord, långsammare artikuleringar, högre tonhöjd eller överdriven intonation.

I samtal med elever är det viktigt hur pedagogen ställer frågor samt hur hen ger feedback under samtalet. Wasik m.fl. (2022) lyfter i sin studie vikten av att ge feedback och ställa öppna frågor under ett samtal med eleven. Eleverna behöver få möjlighet att prata och använda sitt språk, i sin respons kan pedagogen utveckla elevens ordförråd genom att spegla tillbaka elevens ord med ett mer nyanserat språk. Nordberg (2023) menar att pedagogen bör ge eleverna tid till att svara, hur lång tid eleven behöver är individuell och varierar. Wasik m.fl. (2022) ger som förslag att pedagogen kan räkna till 5 eller 10 när den inväntar svar. De menar också att barn är vana vid att vuxna inte inväntar deras svar utan i stället pratar förbi dem.

I en kommunikationsstödande miljö menar Dockrell m.fl. (2015) att eleverna med fördel kan jobba i små grupper, pedagogen bör ge eleverna möjlighet till samtal som leder till språkutveckling både mellan elever och tillsammans med pedagogen. Von Börtzell-Szuch och Vuorenpää (2022) förespråkar att eleverna får möjlighet till ett kollaborativt arbetssätt, där eleverna samarbetar under strukturerade former. Det kan öka upplevelsen av gemenskap när eleverna lär sig tillsammans och en ökad känsla av inkludering.

Relationens betydelse för språkutveckling

Nordberg (2023) lyfter hur viktig relationen med eleverna är, utan relation kan pedagogen inte bli en positiv språkstödare. Att lyssna och ta del av elevens sätt att möta världen, bygger de relationer som gör att pedagogen kan inta ett språkstödande förhållningssätt där den kan utveckla elevens språk. Detta är något som bekräftas i Ekström m.fl. (2023) studie där

ungdomar fick ge sin bild av hur deras språkstörning påverkat skolgången. Ungdomarna berättade hur viktig relationen till pedagogen är. De lyfte även att det är viktigt att pedagogen har kunskap och förståelse för svårigheterna, samt hur denne anpassar lektionerna utifrån elevens svårigheter. Bruce m.fl. (2024) menar att när pedagogen känner till sårbarheten blir den inte ett hinder utan något att ta hänsyn till. Det handlar om att bemöta, stödja och stimulera den språkliga utvecklingen hos eleven.

Elevers språkförmåga varierar, beroende på vilken situation och vilket sammanhang de befinner sig i. Det kan till exempel handla om gruppkonstellationer eller hur eleven mår, men det kan också handla om till exempel tidspress, miljö, förväntan och så vidare (Bruce m.fl., 2024). Ekström m.fl. (2023) fann i sin studie att ungdomar med språkstörning beskriver just detta, att den språkliga förmågan varierade beroende på vilka de samarbetade med, att de i en trygg grupp kan prata nästan utan svårigheter. Men om de tvingas prata i situationer de inte känner sig trygga i leder det till stress och ångest. Elevernas oro för hur andra ska reagera är något som kan leda till att eleverna inte tar den hjälp de behöver för att helt kunna förstå lärandet. Trygghet och förståelse verkar vara två av nyckelorden för att elever med språkstörning ska få lyckas i sin skolgång.

Explicit träning

Bruce m.fl. (2007) fann i sin studie att vid inläring av ny grammatik behöver pedagogen anpassa den till elevens språkliga förmåga. Nya begrepp behöver aktivt lyftas fram och tränas, för att sedan befästas genom att eleven får använda de nya begreppen i konversation. Forskarna menar att det är en fördel om konversationen utgår från elevens intressen. Dockrell m.fl. (2015) kom fram till samma sak, men de förespråkar metoden när det gäller ordinläring. De menar att när en lärare erbjuder explicit inläring av ord underlättar det ordinläringen. De Geer (2022) skriver att explicit undervisning innebär att pedagogen uppmuntrar eleverna att tänka på hur språket används i olika situationer. Ett explicit och systematiskt arbete med ordkunskap gynnar ordförrådsbyggandet och eleverna får både en bredd och ett djup i förståelsen av orden och dess uppbyggnad. När det kommer till ordförståelse finns det tre delar att fokusera på – struktur, betydelse och användning. Ett sätt är att pedagogen planerar undervisningen av ord och ordkunskap parallellt med planeringen av ämnesområdet, på det viset skapar pedagogen ett sammanhang där ordkunskapen blir naturlig samtidigt som eleverna får en djupare förståelse för ämnesområdet.

Ordförråd i samband med högläsning

En faktor som är avgörande för barns lärande är ordförrådet (Nordberg, 2023). Högläsning är en bra metod för att eleverna ska upptäcka språkets form och öka ordförrådet, det är viktigt att

ett samtal förs om textens innehåll (Forsling & Tjernberg, 2020). Att enbart prata eller läsa för eleverna räcker inte för att utveckla elevernas ordförråd. Det är i dialogen kring upplevelser eller i läsningen utvecklingen sker (Pihlgren, 2022). Dockrell m.fl. (2015) förespråkar interaktiv läsning. Det vill säga att läsaren är engagerad i texten samt interagerar med texten. De Geer (2022) menar att högläsningen ska omgärdas av samtal och i likhet med Dokrell m.fl. (2015) menar De Geer (2022) att det är viktigt hur texten presenteras och hur pedagogen läser texten. Alatalo och Westlund (2021) fann i sin forskning om hur pedagoger på förskolan resonerar kring högläsning, att pedagogerna ofta var medvetna om att högläsning var ett bra sätt att öka elevernas ordförråd, men att högläsningen ofta inte genomfördes på ett språkutvecklande sätt. Forskarna menade att det kunde bero på till exempel stora elevgrupper eller pedagogens utbildning. De menar också att både fakta och skönlitterära texter är lika viktiga men de kunde se att pedagogerna oftare valde skönlitterära texter eftersom de var mer bekväma att läsa dem. Författarna förespråkar en dialogisk läsning där eleverna bjuds in till samtal under textens gång. Eleverna ska vara engagerade och ställa nyfikna frågor om texten, det är pedagogens ansvar att skapa möjligheter för eleverna att delta i samtalen.

Medierande verktyg

Pedagogen kan förtydliga kommunikationen genom att förstärka den med fysiska hjälpmedel som till exempel, bilder eller konkreta föremål, det är lättare att minnas en bild än bara verbal kommunikation (Nordberg, 2023). Berkel-van Hoof m.fl. (2019) gjorde en studie där de testade effekten av att använda tecken vid ordinlärning. Studien visade att elever med språkstörning lärde sig fler ord när det fanns tecken till orden. De gjorde även studien på barn med en typisk språkutveckling och i den gruppen lärde de sig inte fler ord, men inte heller färre. Så de drog slutsatsen att elever med språksvårigheter lär sig fler ord, medan barn med typisk språkutveckling inte påverkas vare sig positivt eller negativt.

Murray och Goldbart (2009) lyfter i sin studie att visuella stödstrukturer stärker kommunikationsförmågan, uttrycksförmågan, förståelsen och stöttar inlärningen. Visuella stödstrukturer innebär till exempel bilder, mallar, tankekartor och konkreta föremål. Dockrell m.fl. (2015) menar att strukturella egenskaper i klassrummet, till exempel skyltar eller strategier som pedagogen använder för att hantera exempelvis övergångar eller ljudnivå i klassrummet är en form av fysiskt stöd

Teoretisk förankring

Ett språkutvecklande arbetssätt förutsätter kommunikation, därför valde vi att utgå från den sociokulturella teorin, som utgår från att lärande och kunskap skapas genom kommunikativt samspel.

Sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin utgår från att människan formas genom samvaro med andra människor. En grundtanke är att lärande och kunskap skapas genom kommunikativt samspel (Rubin, 2021). Enligt Vygotskij (1934/1999) föds vi som sociala varelser och språket har en social funktion genom att vi för dialog med andra människor.

När ett barn först hör ett nytt ord innebär det inte att barnet lär sig ordet. Det är en komplicerad process att ordet ska bli barnets egendom. Förståelsen anammas genom att barnet testar att använda sig av det nya ordet, men det är först när barnet verkligen förstått ordets innebörd som begreppsutvecklingens process påbörjas (Vygotskij, 1934/1999).

Artefakter

Undervisning och lärande i det sociokulturella perspektivet handlar om att bli trygg med och kunna använda olika sorters redskap, så kallade artefakter. Redskapen kan vara fysiska redskap, saker, till exempel pennan eller datorn och intellektuella redskap som vår sociala förmåga, vårt talspråk och förmågan att utveckla kunskaper samt språkliga redskap som siffror och bokstäver. Att utveckla kunskap sker i samspel mellan användaren och artefakten. Ett exempel är miniräknaren, som hjälper oss att räkna långt mer avancerade tal än vi skulle klara av att räkna ut i huvudet (Säljö, 2014).

Mediering

I den sociokulturella teorin medieras kunskapen via språkliga, intellektuella eller fysiska redskap. Det är genom artefakterna människan tolkar och konstruerar sin personliga föreställningsvärld. Vårt tänkande och vår föreställningsvärld är färgade av vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap (Säljö, 2014).

Vid all aktivitet i skolundervisningen används olika medierande redskap utifrån vilket ämne eller hur undervisningssituationen ser ut. Det krävs både abstrakta exempel och jämförelser för att lära sig nya ords betydelse. För att stödja elever i sin språkutveckling kan litteracitetsbaserade aktiviteter som innefattar att läsa, skriva och samtala användas som medierande redskap. Därför är det viktigt att pedagogerna reflekterar över vilka aktiviteter och samtal som sker i undervisningen (Säljö, 2014).

Proximala utvecklingszonen

Vygotskij skiljer mellan elevens potentiella utvecklingsnivå och dennas faktiska utvecklingsnivå, han menar att det är elevens möjligheter som är det intressanta. Det innebär således att det inte är elevens tillkortakommanden som ska styra undervisningen, utan elevens potential (Lindqvist, 1999). För att nå en optimal utveckling bör lärandet ske i den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att pedagogen ska utgå från elevens aktuella nivå och lägga undervisningen på närmaste utvecklingsnivå. Med stöd i den proximala utvecklingszonen kan vi förstå vad eleven kan göra på egen hand, men även vad eleven med hjälp av stödstrukturer eller i samspel med andra kan nå för kunskapsnivå (Säljö, 2014). Säljö menar vidare att pedagogen bör lägga kunskapsnivån utifrån både individens befintliga kunskapsnivå samt till gruppens kunskapsnivå. Pedagogen blir då en mediator för eleven. Vygotskij menar att det eleven gör med stöd av en vuxen ena dagen kan den göra själv nästa dag (Lindqvist, 1999).

Scaffolding

Wood m.fl. (1976) myntade begreppet scaffolding, som översätts till *att bygga stödstrukturer*. Läraren erbjuder då eleven verktyg som stöd för att lära sig. Principen är att läraren ger eleven en modell eller struktur att utgå från för att lösa ett problem. Efterhand som eleven lär sig, plockas ställningen bort och eleven har lärt sig hur den ska lösa problemet utan hjälpmedel. Säljö (2014) benämner det som stöttor när barnet erbjuds utvecklingsmöjligheter av en mer kunnig person. Det kan till exempel handla om att en mer erfaren leder ett barn till kunskap genom att strukturera upp problemet eller genom att bryta ner problemet i mindre delar. Han menar vidare att det är i den proximala utvecklingszonen som barnet är mottaglig för stöd och förklaringar. Stödet behöver vara anpassat utifrån den nivå barnet befinner sig på för att vara hanterbart.

Specialpedagogiskt perspektiv

Relationellt perspektiv

I det relationella perspektivet studeras skolsvårigheter utifrån relation och interaktion. Förklaringen till skolsvårigheterna studeras därför utifrån mötet mellan eleven och miljön eleven befinner sig i (Ahlberg, 2016). I det relationella perspektivet förespråkar de interaktion och samspel mellan olika aktörer i skolans organisation för att söka svar på elevens svårigheter. Förståelsen för den enskilda elevens beteende går inte att finna i eleven själv, utan förklaringen bör sökas i förändringar av elevens omgivning som påverkar dennes förutsättningar att nå de krav eller mål som ställs (Persson, 2019). Ahlberg (2011) benämner det som att bristerna inte

finns hos eleven, utan de uppstår i mötet mellan olika företeelser i miljön där undervisningen bedrivs, det är därför miljön som behöver anpassas. Eleven är i svårigheter, och de åtgärder som behöver genomföras för att stödja eleven riktas mot olika nivåer i skolans organisation och specialpedagogiken bedrivs i den ordinarie undervisningen (Ahlberg, 2011).

Det är i miljön som lärandet utvecklas, det är alltså en social process. Lärandet utvecklas i olika sammanhang, till exempel är fritidshemmets samlingar en kommunikativ lärandesituation, där lärandet sker i samspelet mellan dem som deltar, utifrån individernas olika uppfattningar kring det innehåll som diskuteras. En bra grogrund för lärande i undervisningen är kommunikation mellan elev och lärare (Ahlberg, 2011).

Organisation och systemperspektivet

Organisations- och systemperspektivet fokuserar på skolan som organisation och institution i samhället. I detta perspektiv söks förklaringar till elevers skolproblem inom skolan som organisation och verksamhet. Här uppmärksammas skolans organisation, planering och målsättning samt de situationer, händelser och handlingar som pågår i utbildningssystemet. Utifrån detta perspektiv kan behovet av specialpedagogiskt stöd förklaras som brister i organisationen, ett skolsystem som inte är anpassningsbart och där traditionsbunden undervisning inte anpassas utifrån elevers förutsättningar (Ahlberg 2016). Detta är något som Skritc (1991) problematiserar, han ser specialpedagogiken som ett hinder för skolans inkluderande uppdrag. Genom att lärarna inte anses ha kompetens till att möta elever i behov av särskilt stöd, växer ett specialpedagogiskt system fram där professioner anses vara experter inom olika områden. Skritc menar vidare att detta leder till att lärarna inte anser sig behöva vara kompetenta nog för att möta alla elever. Sandström m.fl. (2019) gjorde en studie om den svenska skolorganisationen utifrån Skritc (1991) teorier, där de fann ett liknande resultat, de menar att styrdokumentet beskriver specialpedagogen/specialläraren som expert på elever i behov av stöd medan läraren beskrivs som ansvarig för att uppmärksamma vilka elever som var i behov av stöd, men det är ändå läraren som är ansvarig för att sköta de flesta extra anpassningar som sker i klassrummet. Forskarna menar att detta bildar förvirring och kan leda till att det specialpedagogiska stödet uteblir och att de olika professionerna skyller på varandra.

Metod

I detta kapitel ger vi en utförlig beskrivning av metodval, urvalsgrupp, genomförande, analys och bearbetning, tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden.

Metodval

För att få svar på syfte och frågeställningar har vi valt att utgå från en kvalitativ ansats. En kvalitativ ansats inriktar sig på att skapa mening och förståelse i människans upplevelse av omvärlden. I kvalitativ forskning betonas förståelsen av människans upplevelser av ett fenomen i sitt sammanhang (Barajas, Eriksson m.fl., 2013). Studien genomförs som en fallstudie, en fallstudie är partikularistisk, vilket innebär att den fokuserar på en speciell situation, händelse, person eller företeelse. En fallstudie är en bra metod att använda vid praktiska problem, frågor, situationer eller svårigheter. I en fallstudie fokuseras det på hur människor hanterar en situation utifrån ett helhetsperspektiv (Merriam, 2011). Därför kommer datainsamlingen ske genom triangulering, det vill säga en kombination av olika metoder, de metoder som kommer användas i denna studie är, icke-deltagande observationer, video – stimulated recall intervju, och en semistrukturerad intervju. Genom att använda olika metoder kan vi få fram ett flerdimensionellt resultat (Stukát, 2011). Innebörden av de olika metoderna finner ni här nedan.

I denna studie är det ett språkutvecklande projekt som är föremål från vår studie. Projektet utgår från boken *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). För att identifiera teman utifrån våra frågeställningar, gjordes en genomgång av textmaterialet, som sedan ligger till grund för vad som ska vara i fokus under observationerna och intervjuerna.

För att få en förståelse för hur det språkutvecklande projektet genomfördes samt för att se hur pedagogen arbetade språkutvecklande genomförde vi icke-deltagande observationer vid tre tillfällen, i samband med de språkutvecklande samlingarna som är cirka tio minuter per gång. Ibland delas eleverna in i grupper och genomför något praktiskt utifrån projektet, men de tillfällena är oregelbundna och inte direkt kopplade till samlingen, därför har vi valt att inte observera under de tillfällena. Icke-deltagande observationer innebär att observatören inte deltar i sammanhanget utan bara observerar (Bryman, 2012). Observationerna filmades och dokumenterades i en observationsmall (bilaga 1) inspirerad av Dockrell m.fl. (2015) som utifrån sin forskning, funnit tre områden som är viktiga för elevernas språkutveckling. Dessa områden är det sociala området, som handlar om hur pedagogen själv agerar språkstödjande, det didaktiska området som handlar om hur pedagogen kan arrangera språkstödjande aktiviteter,

samt det fysiska området, som handlar om hur lärmiljön är anpassad för att vara språkstödande. Vi analyserade sedan filmerna.

Vi genomförde en video - stimulated recall intervju med pedagogen som höll i de språkutvecklande samlingarna. En video - stimulated recall intervju innebär att vi tillsammans med pedagogen tittade på en av observationerna tillsammans. Det var framför allt pedagogen som skulle få lyfta sina reflektioner men vi hade även utformat en intervjuguide (bilaga 2) bland annat utifrån observationerna. Enligt Hollingworth och Clarke (2017) är videoinspelning en unik och potentiellt kraftfull metod där pedagogen kan fokusera på självreflektion, vilket kan både stödja och utmana pedagogens fortsatta undervisning. Genom videoinspelning har pedagogen möjlighet att upptäcka både finesser och komplexiteten i aktiviteten, samt ger det en möjlighet att se detaljer och reflektera över sitt eget agerande, vilket kan leda till insikter om det egna förhållningssättet. Nguyen m.fl. (2013) menar också att det i denna form av intervju blir lättare för pedagogen att minnas situationen och förklaringen till sitt agerande, i stället för att frågan lyfts utan möjlighet att se situationen.

Vi genomförde en semistrukturerad intervju med specialpedagogen som är kopplad till arbetslaget. Den semistrukturerade intervjun leddes med hjälp av en intervjuguide (bilaga 3). Vi har valt semistrukturerad intervju därför att det är en friare modell där vi kan ställa frågorna i den ordning som det passar utifrån samtalet. Respondenten uppmuntras att ge öppna svar. Vid semistrukturerade intervjuer finns även utrymme att frånga intervjuguiden om samtalet leder till andra frågor (Bryman, 2012).

Urvalsgrupp

Fallstudien genomförs i ett fritidshem på en avdelning med elever från årskurs två. På avdelningen är sextiosju elever inskrivna och där arbetar fyra pedagoger. Fritidshemmet har en stor del elever som är flerspråkiga och på avdelningen finns barn med diagnosen språkstörning. Vi hade tänkt involvera hela arbetslaget i fallstudien, men efter kontakt med den pedagog vi visste var engagerad i projektet visade det sig att det var hen ensam som planerade och genomförde samlingarna. Därför valde vi att göra en enskild video-stimulated recall intervju med hen i stället för en fokusgruppintervju. Vi tog reda på att det fanns en specialpedagog som var kopplad till arbetslaget, så vi valde att intervjua även hen. Eftersom pedagogen är ensam om genomförandet är det hen som blir i fokus under inspelningarna.

Genomförande

Eftersom pedagogen var bekant för oss, valde vi att först presentera vår idé och ställde frågan om hen skulle vilja delta i vår studie och det ville pedagogen gärna. Därefter kontaktades rektorn för fritidshemmet och informerades om studien och dess syfte, rektorn fick även ta del av och ge synpunkter på samtyckesblanketterna (bilaga 4, 5 & 6). Efter godkännande av rektorn skrev pedagogen under sin blankett och elevernas blanketter delades ut till vårdnadshavarna. För att kunna skriva ett observationsprotokoll genomfördes en genomgång av textmaterialet av boken *Drakarna - en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023), i genomgången av textmaterialet skapades olika teman. Därefter utformades ett observationsprotokoll (bilaga 1) som utgick från de teman som vi fann i textanalysen. Sedan genomfördes två observationer under de språkutvecklande samlingarna. Observationerna filmades med Ipad vinklad så pedagogen var i fokus. Under observationen började vi fylla i observationsprotokollet (bilaga 1) vilket sedan slutfördes när observationsfilmerna analyserades.

Tillsammans transkriberade och analyserade vi båda observationerna. Den andra intervjun passade bäst till att göra video - stimulated recall intervjun utifrån, då det var under den som det var mest interaktion mellan pedagog och elever. Samt utifrån att det var den senaste språkutvecklande samlingen som pedagogen haft och att den därför var nära i minnet för hen. Vi utformade en intervjuguide (bilaga 2), både utifrån pedagogen, verksamheten och projektet samt några frågor utifrån observationen som vi gemensamt skulle titta på.

Video - stimulated recall intervjun genomfördes i ett grupprum på pedagogens skola. Intervjun utgick från en intervjuguide som skapats, som stöd för att minnas de frågor vi ville lyfta, men framför allt förde vi ett samtal som pedagogen fick styra. Innan intervjun startade informerades pedagogen ännu en gång om de forskningsetiska principerna. Intervjun började med några bakomliggande frågor, om till exempel pedagogens utbildning och verksamhetsår. Därefter tittade vi på observationsfilmen gemensamt. Intervjuguiden innehöll enbart tre frågor som handlade om observationen, syftet var att pedagogen skulle vara den som själv lyfte det hen observerade, vilket gick väldigt bra. Pedagogen började själv prata vid något tillfälle, vid några tillfälle skakade hen på huvudet och vi valde då att pausa för att höra vad det var pedagogen hade uppmärksammat. Eftersom några av frågorna i intervjuguiden kunde leda pedagogen till att reflektera över observationen på ett visst sätt, valde vi att ställa dem efteråt. De frågorna handlade bland annat om vilket behov pedagogen ser av att jobba språkutvecklande och hur hans arbetssätt förändrats under projektets gång.

Efter video-stimulated recall intervjun observerade vi ännu en samling, där vår förhoppning var att pedagogen skulle agera annorlunda efter insikter hen fått under video-stimulated recall

intervjun. Observationen transkriberades sedan och efter det analyserades observationen och observationsprotokollet fylldes i.

Slutligen genomfördes en intervju med specialpedagogen som är kopplad till avdelningen där de arbetar med det språkutvecklande projektet. Innan intervjun gick vi igenom samtyckesblanketten och specialpedagogen skrev under den. Som stöd i intervjun hade en intervjuguide skapats (bilaga 3). Intervjun spelades in med mobilens inspelningsfunktion och fördes över via Words transkriberingsfunktion.

Bearbetning och analys

Vid samtliga transkriptioner har vi valt att ta bort kortare utfyllnadsord till exempel ju eller hmm, vi har även valt att skriva om visst talspråk till skriftspråk till exempel dom till de. Under video – stimulated video recall intervjun var det många skratt och vi har valt att bara behålla de som skapade någon mening i intervjun.

Genomgång av textmaterialet:

Vi gick igenom textmaterialet och markerade de delar i boken som vi tyckte var aktuella utifrån våra frågeställningar. Därefter sammanställde vi de delarna till en sammanfattning. Utifrån sammanfattningen kunde vi urskilja olika teman, som vi kommer presentera i resultatdelen.

Observationer:

Vi skapade ett observationsprotokoll (bilaga 1) utformat med inspiration från Dockrell m.fl. (2015) och de teman som framkom i genomgången av textmaterialet. Under observationerna började vi fylla i observationsprotokollet (bilaga 1) vilket sedan slutfördes när observationsfilmerna analyserades. För att analysera observationerna utgick vi från en tematisk analys, vilket Bryman (2012) menar är den vanligaste analysmetoden vid kvalitativa data. En tematisk analys utgår från teman som är lämpliga utifrån studiens syfte. Vi har valt att utgå från de teman som observations protokollet är indelat i. Efter var observation tittade vi på de olika observationerna flera gånger för att upptäcka så mycket som möjligt. Vi använde transkriberingsmaterialet för att hitta citat att lyfta fram i resultatet.

Vi transkriberade observationerna genom att lyssna, pausa och skriva ner det som sades. Transkriberingen gjorde oss uppmärksamma på detaljer i ordväxlingen mellan pedagog och elever.

Video-stimulated recall intervju:

Vi transkriberade intervjun genom Words inspelningsfunktion, där vi sedan lyssnade på intervjun igen för att rätta till de ord som blivit fel eller som funktionen missat. När vi sedan skulle skriva ihop resultatet använde vi oss framför allt av transkriberingen. Dataanalys inom

kvalitativforskning innebär att systematiskt undersöka och arrangera insamlade data för att komma fram till ett resultat. Vi använde oss av metoden koncentrerings, där det viktigaste i textmassan koncentreras och kärnfulla formuleringar lyfts fram (Fejes & Thornberg, 2017). Repstad (2007) skriver att forskare tenderar vara för lojala mot informationsmaterialet framför allt vid intervjuer. Vi har därför valt att läsa igenom transkriberingsmaterialet flera gånger, därefter markerades det som uppfattades som viktigast utifrån vårt syfte och frågeställningar. Vi läste igenom det vi markerat flera gånger och diskuterade relevansen i det som markerats kopplat till syfte och frågeställningar, varpå datan koncentrerades ner till det viktigaste. Därefter granskades meningarna för att välja vilka som skulle lyftas fram som citat och vilka vi skulle formulera ihop till textmassa.

Semistrukturerad intervju:

Vi transkriberade intervjun genom Words transkriberingstjänst, sedan lyssnade vi på intervjun igen för att rätta till de ord som blivit fel eller som funktionen missat. Därefter analyserade vi transkriberingen genom metoden koncentrerings, där det viktigaste i textmassan koncentreras och kärnfulla formuleringar lyfts fram (Fejes & Thornberg, 2017). Transkriberingsmaterialet lästes igenom flera gånger, varpå vi markerade det som uppfattades som viktigast utifrån vårt syfte och frågeställningar. Det som markerats lästes igenom flera gånger och vi diskuterade relevansen i det som markerats kopplat till syfte och frågeställningar, varpå datan koncentrerades ner till det viktigaste. Datan granskades för att urskilja de meningar som skulle lyftas fram som citat, samt vilka som skulle formuleras ihop till textmassa.

Tillförlitlighet och giltighet

Det finns något som är genomgående i all kvalitativ forskning och det är att den kommer påverkas av forskaren själv, det betyder att undersökningens tillförlitlighet kommer på många sätt att vara beroende av forskarens kunskaper och självdisciplin (Fejes & Thornberg, 2019). Vi är medvetna om att det alltid sker en samkonstruktion utifrån att vi bär med oss förutfattade meningar samt förväntningar och att resultatet av intervjuerna konstrueras tillsammans. Det faktum att vi går in i projektet medvetna om detta och att vi därför försökt hålla oss så neutrala som möjligt när vi genomför studien, hoppas vi innebär att vår studie är trovärdig.

Bryman (2012) menar att det är viktigt att noga överväga vilka som ska delta i en strukturerad observation, han anser också att det är bra att variera tidpunkt och plats för att säkerställa att observationen inte blir missvisande. Eftersom projektet enbart leds av en pedagog innebär det att vi enbart har ett val av observant. När det kommer till tid och plats, är vi åter igen styrda av vilken tidpunkt, samlingen genomförs. Men vår förhoppning är ändå att

våra observationer ska ge en tillräckligt stor inblick i projektet för att ge den en rättvis bild. Att vi valde att göra en observation till efter att vi haft vår video-stimulated recall intervju, hoppas vi bidrar än mer till att visa hur pedagogen och det språkutvecklande arbetet utvecklas under projektets gång.

En viktig del i att stärka trovärdigheten i studien är att kritiskt granska hela processen (Kvale & Brinkman 2019). Under studiens gång har vi kontinuerligt diskuterat arbetsprocessen både vi själva, tillsammans med handledare och andra kursdeltagare. Genom fler kritiska inblickar anser vi att studiens tillförlitlighet har stärkts.

För att studien ska vara giltig har vi upprepade gånger gått tillbaka till våra forskningsfrågor, framför allt när vi analyserade all insamlad data.

Etiska överväganden

Forskningsetik är att ta hänsyn till och skydda de olika deltagarna. De olika forskningsetiska principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna fick information om de olika forskningsetiska principerna genom missivbrevet som de sedan skrivit på. I missivbrevet framgår även att observationer och intervjuer kommer att filmas. Informationskravet innebär att de som intervjuas måste informeras om studiens syfte och vilka moment som ingår i studien, samt att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan välja att hoppa av utan att behöva uppge varför. Samtyckeskravet, de som medverkar gör det av fri vilja och de under 15 år behöver vårdnadshavarnas godkännande. Konfidentialitetskravet, undersökningen ska i största möjliga mån behandlas konfidentiellt och ska lagras så att inte obehöriga kan nå dem. Nyttjandekravet, informationen som inhämtas får endast användas för forskningens ändamål (Bryman, 2012).

Vi valde att informera alla observationsdeltagare om de forskningsetiska kraven i samtyckesblanketten som vi lämnade ut både till vårdnadshavarna, pedagogen och specialpedagogen. Vid våra intervjuer valde vi att lyfta de forskningsetiska principerna och studiens syfte ännu en gång. Både observationer och intervjuer filmades med fritidshemmets Ipad. Ipaden förvarades sedan inlåst på fritidshemmet, tills vi fick möjlighet att ladda upp observationerna på Malmö Universitets server. Vi har även skannat in samtyckesblanketterna vi fått in och lagt dem på Malmö Universitets server, blanketterna strimlades sedan i dokumentförstöraren.

Resultat och analys

I detta kapitel kommer vi redovisa resultatet av vår genomgång av textmaterialet i boken *Drakarna – En lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). Vi kommer även att presentera resultat och analys av observationerna samt intervjuerna. I slutet presenterar vi en sammanfattande analys av hela vår studie.

Genomgång av textmaterialet

Teman vi fann i boken *Drakarna - en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023) var:

Gemenskap: Projektet ska byggas på gemensamma upplevelser. Det ska finnas en gemenskap och ett samspel mellan elever och pedagoger. Elevernas intresse är det som ska styra projektet, pedagogerna ska finnas där för att fånga upp elevernas intresse. Pedagogerna uppmanas att vara delaktiga i aktiviteterna för att på så vis väcka intresse hos eleverna.

Leken: Genom lektionerna skapas en gemensam upplevelse, som eleverna sedan kan återkomma till i den fria leken. Leken är viktig för utvecklingen av bland annat språk och samspel. Eftersom leken byggs upp av fantasi och eleven tar sig en annan roll, kan fler elever våga vara med och delta, utmanas och pröva.

Medvetet språkligt förhållningssätt: Pedagogerna ska bli språkliga förebilder till exempel genom att fylla ut språket med fler detaljer. Ett språkutvecklande arbetssätt kan innebära att pedagogen samtalar med begrepp som är bekanta för eleverna, men även använder nya begrepp som blir begripliga genom det sammanhang de används i. Det kan också vara att pedagogen säkerställer att alla elever är språkligt aktiva. Under arbetet kan olika språkliga stödstrukturer användas, till exempel genom att ta bilder från den gemensamma upplevelsen, som kan innebära en möjlighet till samtal och upprepande av begrepp.

Ordförråd: Fritidshemmet ger möjlighet för eleverna att föra samtal. För att förstå och kunna göra sig förstådd, krävs det att eleverna har ett gott ordförråd. Därför behöver pedagogerna strukturerat och medvetet arbeta för att öka elevernas ordförråd, till exempel genom olika arbetssätt och genom högläsning i kombination med samtal kring texten.

Anpassningar: Pedagogen ska anpassa undervisningen utifrån alla elevers behov och förutsättningar. Det är viktigt att pedagogen är medveten om vilka behov som finns i barngruppen.

Observation 1

I observationen kan vi se att pedagogen håller en samling där hen använder sig av materialet som presenteras i boken *Drakarna - en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). Klassrummet är ljust och har en delvis öppen planlösning, med några skärmar i bakre delen. På ett skåp bredvid whiteboarden har pedagogen skapat ett rede med drakägg av pappersmassa. På väggen i klassrummet har pedagogen skapat en vägg där hen satt upp bilder på drakarna och information om drakarna. I dagens samling ligger det glitter utspritt på golvet framme vid whiteboarden.

Under observationen har pedagogen valt att stå framme vid whiteboarden. Eleverna har olika placering, några sitter på golvet längst fram, några sitter på stolar framför borden, några sitter vid borden och några står i bakre delen av klassrummet, sammanlagt är det ca 67 elever som deltar i samlingen. I rummet finns även 2 pedagoger utöver pedagogen som håller i samlingen. Deras roll är att hålla nere ljudnivån och hjälpa elever om behov uppstår.

Samlingen börjar med att pedagogen visar upp två drakar i hopp om att eleverna ska bli tysta. När det inte lyckas säger hen - "Nu står det så här om alla vill lyssna". Hen gör sedan eleverna uppmärksamma på att något har hänt med ett av äggen i redet genom att säga - "Det är alldeles svart av sot där ägget ligger, äggets delar är utspridda, jaa och det finns glitter. Har ni hittat glitter?" Därefter läser hen innantill, det hen läser är en presentation av två drakar.

Under hela observationen befinner sig pedagogen framme vid whiteboarden, hen håller två drakar och beskrivningen av drakarna samt ett äggskal. När hen beskriver drakarna visar hen upp rätt drake för eleverna. När hen pratar om färgen på drakarna tittar hen på draken och säger ja och nickar som för att bekräfta att det stämmer.

När pedagogen läser upp beskrivningen av drakarna berättar hen om en drake i taget. Hen läser texten innantill, läser med viss inlevelse, har tydlig artikulation, läser med en bra läshastighet med pauser mellan meningarna och pratar med en tydlig ljudnivå. Hen använder sig inte av någon mimik eller gester under läsningen. Under beskrivningen kommer det fram olika begrepp som vi tror kan vara både bekanta och nya för eleverna. Ord som vi tror kan vara nya är till exempel turkos, osynlig, flyg-snabba och att en drake är en hejare på att laga mat. Pedagogen väljer inte att presentera något av dem.

Efter att hen beskrivit draken bjuds eleverna in till samtal genom att säga - "Här har vi alltså Juno. Hans favoritmat, vad tror ni den kan bestå av"?

I de här samtalen är det de elever som räcker upp handen eller säger något rakt ut som får ordet. Hen bekräftar alla elevers svar genom att upprepa vad de sagt. Vid ett tillfälle blir det en dialog:
Elev 1 - "Chips eller pommes".

Pedagog - "Ja vilket ska du ha nu då"?

Elev 1 - "Pommes".

Pedagog - "Pommes"

Elev 2 - "Med ketchup"?

Pedagog - "Nä det står inte, det står bara pommes frites".

I slutet av observationen frågar pedagogen hur många drakar de nu har. Dialogen ser ut på följande sätt:

Pedagog - "Så hur många drakar har vi ni fått allt som allt nu då"?

Elev 1 - "Fyra".

Pedagog - "Ja, precis vi har fått fyra. Precis".

Några elever protesterar

Elev 2 - "Nej, fem".

Pedagog - "Ja, med Dragona så har vi fått fem men om vi tänker drak-ungar (paus). Men helt rätt vi har fått fem drakar, stämmer".

Pedagogen avslutar samlingen genom att påkalla elevernas uppmärksamhet och berättar att eleverna som ska stanna kvar efter samlingen ska göra färdigt något som de påbörjat tidigare.

Observation 2

I observationen kan vi se att pedagogen håller en samling där hen använder sig av materialet som presenteras i boken *Drakarna en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). Pedagogen befinner sig i samma klassrum som vid observation 1, även placeringarna och elev och pedagog antalet är detsamma.

Samlingen börjar med att pedagogen håller en lapp i handen och säger - "alltså här är någon som är lite ledsen tror jag." sedan läser hen brevet innantill. Hen läser med ett lagom tempo, artikulerar väl, har naturliga pauser och fördelar blicken delvis runt i klassrummet eller ner i brevet.

När hen har läst klart ställer hen en öppen fråga till eleverna nämligen - "Hur ska hon göra? Vad ska hon göra?"

Vid ett tillfälle svarar hen eleven med en egen förklaring:

Elev - "Hon kanske skulle flyttat ägget, om hon berättar från början".

Pedagog - "Men då är hon ju fortfarande osams med Juno och Rio".

Därefter bekräftar pedagogen det som eleverna säger genom att skriva det på tavlan.

Dialogen kan då se ut som följer:

Pedagogen säger namnet på den som ska svara (räcker upp handen).

Elev - "Hon kan laga hinderbanan".

Pedagogen skriver det på tavlan.

Pedagogen säger namnet på nästa som ska svara (räcker upp handen)

Elev – ”Säga till Dragona”.

Pedagogen skriver det på tavlan. Texten är liten, vilket innebär att vi är tveksamma till att alla elever kan läsa den (oavsett läsförmåga i övrigt).

Vid ett tillfälle tystar pedagogen ner en elev som vill föra samtalet vidare. Eleven har då lyft som en lösning att draken ska få vara med sina syskon igen och att de blir jättebra kompisar. Pedagogen påtalar då att drakarna inte är kompisar utan syskon, därefter skriver hen syskonkärlek och förklarar att det innebär att barnen ena stunden älskar varandra och i nästa stund hatar de varandra. Eleven säger då att det är exakt som hen gör vilket pedagogen tystar ner i stället för bekräftar eller lyfter vidare.

Vid ett tillfälle skriver pedagogen ner vad eleven säger – att draken kan be sin lärare om hjälp. Det framkommer inte vilken slags hjälp draken ska be om. Men pedagogen säger vid ett senare tillfälle vad draken ska be om hjälp med, - “Så kan hon säga till Dragona och be Dragona om hjälp att laga hinderbanan”, vilket är en tolkning av det eleven sagt.

Vid ett tillfälle ger pedagogen ordet till en elev som inte räcker upp handen, för att få den uppmärksam. Eleven kan inte komma på något svar utan rycker på axlarna.

Analys observation 1 och 2

På grund av att det är ett så stort elevantal som medverkar i samlingen är det svårt att alla elever ska få komma till tals. Både Bruce m.fl. (2024) och Ekström m.fl. (2023) fann i sina studier att språkförmågan hos elever i språklig sårbarhet varierade beroende på situationen de befann sig i, om de befann sig i en trygg grupp var språkförmågan starkare. En elevgrupp med ca 67 elever är en för stor grupp om syftet är att eleverna ska få komma till tals och frågan är om den kan uppfattas som trygg att yttra sig i, speciellt för elever i språklig sårbarhet.

I gruppen finns ca 6–7 elever som har språkstörning, antingen med eller utan språkstörningsdiagnos (Forrest m.fl., 2022). Att veta vilka elever i gruppen som har språkstörning kan vara svårt då Hallin (2022) samt Bruce och Hansson (2019) problematiserar att språksvårigheterna inte alltid hörs på eleverna i skolåldern, men att språket fortfarande är sårbart. Sjöberg (2020) kallar den då för en tyst funktionsnedsättning. Elever med språkstörning kan ha svårigheter med den receptiva förmågan, alltså att förstå språk (Forrest m.fl., 2022), vilket även flerspråkiga elever kan ha. Flerspråkiga elever innebär elever som exponeras regelbundet för mer än ett språk, varav det ena är majoritetsspråket (Salameh m.fl., 2004). Under observationerna har pedagogen inte valt att ta hjälp av några stödstrukturer (Murry &

Goldbart, 2009) eller verbalt valt att lyfta olika begrepp för att tydliggöra innehållet för eleverna i språkligsårbarhet (Dockrell m.fl., 2015). Hajer och Meestringa (2020) menar att en språkinriktad undervisning där ämneskunskap och språk undervisas parallellt utvecklar språkkunskaperna för både flerspråkiga och enspråkiga elever.

Pedagogen läser högt under båda observationerna, däremot lyfter hen inte in eleverna till ett samtal kring texten och lyfter inte heller några ord eller begrepp från texten, förutom när hen pratar om färgen på drakarna då hen tittar på draken, nickar och säger ja. Forsling och Tjernberg (2020) samt Pihlgren (2022) menar att högläsning är en bra metod för att öka ordförrådet, de är överens om vikten av att föra ett samtal om textens innehåll. I den sociokulturella teorin anses samtalet bli ett medierande redskap, som kan leda till språkutveckling, det är i samspelet mellan användaren och redskapet som kunskapsutvecklingen sker (Säljö, 2014). Både Bruce m.fl. (2007) och Dockrell m.fl. (2015) tar upp vikten av explicit inläring av grammatik och ord. Det höga elevantalet som befinner sig i klassrummet gör detta till en utmaning, men några ord skulle kunna tydliggöras genom bildstöd, gester, mimik eller dramatiseringar. Nordberg (2023) menar att bilder förstärker kommunikationen. Under observationerna ser vi även möjligheter till följdfrågor som skulle kunna utveckla elevernas resonemang.

Vid ett tillfälle under observation 1 bygger pedagogen ut elevens svar genom att lägga till ett ord. Eleven säger ”pommies” och pedagogen speglar tillbaka med att utveckla det till ”pommies frites”. Detta är något som Wasik m.fl. (2022) och Bruce m.fl. (2007) funnit att vara ett effektivt sätt för att utveckla elevernas ordförråd. Inom den sociokulturella teorin menar Vygotskij (1934/1999) att ett barn inte lär sig ett nytt ord bara genom att höra ordet eller dess betydelse, det är först när elever börjat använda ordet och verkligen förstår dess innebörd som ordet befästs. Pedagogen läser med tydlig artikulation och i ett lagom tempo, vilket Bruce m.fl. (2007) kallar för intuitiva justeringar, och är viktigt för att eleverna ska få möjlighet att bearbeta orden i läsningen.

Frågorna som pedagogen lyfter med eleverna är i båda observationerna öppna frågor, men eleverna uppmuntras inte till att föra ett samtal eller en dialog kring svaren. Vi kan under observationen se flera möjligheter till att öppna upp för samtal, men pedagogen väljer att inte ta dem. Till exempel i observation 2 tystar pedagogen ner en elev som vill fortsätta prata om sin lösning och knyta den till sig själv. Dockrell m.fl. (2015) fann i sin studie hur viktigt det är att ge eleverna möjlighet att föra samtal. Wasik m.fl. (2022) lyfter hur viktigt det är att ställa öppna frågor till eleverna, det är i dialogen pedagogen har möjlighet att utveckla elevernas ordförråd. Om organisationen sett annorlunda ut och hela arbetslaget varit involverat i

samlingarna hade de kunnat dela in barngruppen i ett mindre antal, vilket hade skapat möjligheter för djupare samtal.

Intervju med Pedagog

Samtal innan vi tittar på observationen

Pedagogen har jobbat i fritidshemsverksamheten sedan 1997 och sedan 2006 som utbildad legitimerad grundlärare i fritidshemmet. Pedagogens intresseområde menar hen är att jobba tematiskt som till exempel nu med drakarna, "större projekt som ett sammanhängande tema, där jag själv kan styra vad de ska göra, för då är jag med i processen, då bara älskar jag det".

Pedagogen berättar att hen började jobba med det språkutvecklande projektet för att boken såg väldigt inspirerande ut. Hen benämner den som "sin lilla skötebebis" och säger att det är den bästa boken hen har jobbat med någonsin.

Pedagogen har inte jobbat med alla bokens delar utan valt ut de som passar åldersgruppen och som går att genomföra i en så stor barngrupp. De har språksamling en gång i veckan och då måste alla elever vara med. Samlingen brukar börja med en upplevelse, "oftast får vi ett brev, vi har ju fått ägg som bara har kommit in i verksamheten eller så har det hänt något helt annat som gör att vi har fått gå all in i boken".

Samtal under tiden vi tittar på observationen tillsammans

När vi har tittat en stund på videoinspelningen pausar vi, då pedagogen ser ut att vilja säga något. Situationen hen tittar på är sin högläsning och utbrister "Oh my god, åh vad det var bra att se sig själv! åh alltså herregud, nästa gång vi gör det här, ska jag inte stå så där". Vi frågar vad hen ska göra nästa gång, pedagogen förklarar att hen ska gå runt i rummet som hen brukar göra när det är högläsning. Vidare säger pedagogen - "det är ju helt gräsligt, jag fattar ju att de där längst bak skiter fullständigt i vad jag säger, för jag pratar ju bara till dem där framme". Strax efter fortsätter pedagogen med att säga

Jag ser så sjukt oengagerad ut fast jag inte är det! Men med tanke på var jag står och bara läser så här och försöker ändra rösten, det blir ju helt värdelöst, nä det måste jag ändra! Tack för det!

I observationen ser vi att pedagogen låter eleverna svara på vad draken kunde gjort i en konfliktsituation. Pedagog menar att eleverna borde vara experter på att lösa konflikter, eftersom de hamnar i dem dagligen. Pedagog menar vidare att hen själv skulle kunnat svara på frågan men att eleverna borde kunna det, men hen tyckte inte att elevernas svar var så "jätte wohoo".

Vi frågar varför pedagogen inte ställer följdfrågor till eleverna

Antagligen för att jag vet att de inte kan svara på dem, för de förstår inte hur jag säger det, för att när jag brukar köra följdfrågor, då de tappar det helt, så att jag är sådan att jag brukar, oftast pratar jag så att ungarna fattar vad jag menar och går jag då in och blir som typ en lärare på fritids så kan de inte koppla det. Nej så att med den här gruppen går det inte riktigt att ställa följdfrågor på det viset för då får jag inget svar alls, så då måste jag hjälpa dem på traven för att jag ens ska få svar överhuvudtaget.

Pedagogen ser själv i inspelningen att hen inte får med sig alla eleverna, vilket hen tidigare trott. Pedagogen tycker själv när hen ser inspelningen att hen är totalt oinspirerande och menar att hen kan göra det bättre. "I min hjärna så tycker jag att det här är fantastiskt och drakarna är ju verkligen fantastiska, men jag kan ju visa det också!" Pedagogen liknar sig med en robot som inte ser ut att vilja hålla i samlingen, och visar sympati för barnen som inte är intresserade av samlingarna.

Vi tittar på delen av inspelningen där hen tystar ner eleven som vill fortsätta en dialog. Pedagogen menar att hen tystade ner eleven därför att fler elever skulle få möjlighet att prata. Lite senare säger hen att eleven i fråga, nio av tio gånger tappar tråden och det kan också ha varit en anledning.

Samtal efter att vi tittat på observationen

Pedagogen berättar att hen inte ser att eleverna leker drakar efter samlingen men däremot hör hen att de pratar mycket om drakarna, de har blivit inspirerade att skriva brev till drakmamman där pedagogen sedan svarade på breven. Pedagogen upplever att hen har för stor barngrupp för att göra de praktiska övningarna i boken. Eleverna har fått fantisera ihop egna drakar som de skrivit drakporträtt om, pedagogen berättar att de ofta är och läser på både sin drake och andras.

Pedagogen ser ett jättestort behov av att arbeta språkutvecklande och menar att alla elever oavsett härkomst, är i behov av språkutveckling, då förståelsen av språket har sjunkit de senaste 10–15 åren. Pedagogen menar att språkutveckling borde vara det viktigaste som alla arbetar med. Hen tar även upp att många har ett annat modersmål som de pratar i hemmet och problematiserar att alla nog inte kan sitt modersmål till 100%, "kan man inte sitt modersmål 100 %, för kan man inte det så har man ju svårt att lära sig det svenska språket".

Pedagogen känner inte till begreppet språklig sårbarhet, utan undrar om det har med språkstörning att göra, hen berättar att de har barn med språkstörning i gruppen. När hen får begreppet förklarar menar hen att av ca 60 elever skulle 50 av dem hamna inom den definitionen och de behöver lära sig fler ord. Hen menar att projektet utvecklar ordförrådet, till exempel har de lärt sig ordet "föda". Men hen säger vid ett senare tillfälle att de nya orden hör hen bara användas i samband med de språkutvecklande samlingarna.

Pedagogen förklarar att hen gör individuella anpassningar, till exempel, berättade hen om en elev som hade svårt att skriva och därför inte ville delta, då skrev pedagogen och eleven fick berätta vad pedagogen skulle skriva. Hen menade att eleven då fick träna på att använda fantasin och den kunde träna att skriva vid något annat tillfälle. Vi frågade efter anpassningar till elever med språkstörning, pedagogen menade då att:

-nej det har vi ingen, nej det har vi inte. Och det enda jag har gjort, när jag har gjort med drakarna är att försöka sätta mig med de elever som jag vet och de kommer gärna fram och frågar, de förstår ju oftast inte vad de läser och då får de ju extra stöd av mig där och då.”

Pedagogen bli under sitt svar på frågan medveten om att dessa elever ”misslyckas ju alltid på samlingen, varenda gång”. I projektet får de inget stöd av specialpedagogen och pedagogen menar att specialpedagogen inte är involverad i fritidsverksamheten över huvud taget, ”nej alltså jag har lite förutfattade meningar för det men hen är inte fritidspersonal, så därför ska inte hen göra det”. Pedagogen hade gärna sett att specialpedagogen hade varit involverad, ”ja och jag kan tycka det är jättesynd ja för hen borde ju verkligen vara involverad och så men ja, nej tyvärr”

Pedagogen är ensam i att driva projektet därför att det är hen som har en pedagogisk utbildning och därför är det även hen som har mest planeringstid. Pedagogen menar att ”med facit i hand, det här är alldeles för stort och göra själv för en så stor grupp barn”. Nästa termin vill hen involvera hela arbetslaget i kommande projekt, för att kunna dela gruppen.

Pedagogen har den senaste tiden utvecklat sin kommunikation med eleverna, men inte så mycket på grund av projektet, utan på grund av en kollega som är väldigt lågaffektiv i sitt bemötande av eleverna. Pedagogen har själv reflekterat över hur hen brukade bemöta eleverna och har genom kollegans sätt att vara, lärt sig lyssna och prata med eleverna. Hen har märkt att eleverna oftare kommer till hen för att få råd.

Analys intervju med pedagog

I vår video- stimulated recall intervju fick pedagogen en riktig aha-upplevelse av att se sig själv. Under tiden vi tittar på observationen blir pedagogen förvånad över hur oengagerad hen ser ut, “Jag ser så sjukt oengagerad ut fast jag inte är det! Men med tanke på var jag står och bara läser så här och försöker ändra rösten, det blir ju helt värdelöst, nä det måste jag ändra!”. Pedagogen ser i observationsfilmen att hen behöver utveckla hur hen läser innantill och uttrycker själv att hens läsning blir “helt värdelös” och menar att hen nästa gång ska gå runt i klassrummet och läsa med mer inlevelse. Dockrell m.fl. (2015) betonar att pedagogen ska engagera sig i texten och interagera med den. Att gå runt i klassrummet och läsa med mer inlevelse är en bra början

för att interagera med texten. Säljö (2014) menar att undervisning och lärande i det sociokulturella perspektivet handlar om att bli trygg med att kunna använda olika sorters redskap - artefakter, i detta fall är det texten som är redskapet som genom pedagogens kommunikation medieras till eleverna.

Pedagogen trodde att hen fick alla elever med sig, men ser i observationsfilmen att så inte är fallet. Hen uttrycker en förståelse för eleverna som inte är intresserade och menar att hen kan göra det bättre. Pedagogen liknar sig själv vid en robot som inte ser ut att vilja hålla i samlingen. Pihlgren (2022) menar att pedagogen kan skapa goda förutsättningar för språkutveckling genom samlingar och samtal som bygger på elevens tidigare erfarenheter och intressen. Eftersom de i projektet skapat erfarenheter tillsammans är denna samling något som alla elever redan känner till. Om pedagogen lyckats visa mer engagemang utåt i högläsningen så hade hen kanske lyckats skapa intresse hos fler elever (Dockrell m.fl., 2015) men frågan är om det ens är möjligt då, eller elevgruppen är ändå för stor?

Pedagogen problematiserar att de har för stor elevgrupp för att kunna genomföra mycket av det praktiska och menar att nästa läsår ska fler pedagoger involveras för att de ska kunna dela in eleverna i mindre grupper. Sett utifrån det språkutvecklande arbetet menar vi att den stora gruppen gör det kanske omöjligt att föra språkutvecklande samtal. Det framkommer i intervjun att det finns barn i gruppen med språkstörning. I Ekströms m.fl. (2023) studie berättar ungdomar med språkstörning hur viktig gruppen är, den språkliga förmågan varierar beroende på gruppkonstellation och i en trygg grupp kan de prata nästan utan svårigheter. Eftersom pedagogen i det språkutvecklande projektet inte delar in eleverna i mindre grupper innebär det att elever i språklig sårbarhet kanske inte vågar prata utan väljer att vara tysta. Dockrell m.fl. (2015) menar att elever med fördel kan jobba i små grupper, för att ge eleverna möjlighet att föra samtal. Inom det relationella perspektivet anses lärandet vara en social process och det är i miljön lärandet sker. Ur det relationella perspektivet ser vi att gruppens storlek är för stor för att det ska bli det samspel som lärandet förutsätter. Om eleverna inte nått den språkutveckling som projektet hade som ambition, ska detta inte ses som individens fel utan det är omgivningen som inte kunnat ge rätt förutsättningar (Ahlberg, 2011 och Persson, 2019). Små grupper kan enligt den sociokulturella teorin leda till att en starkare elev och/eller pedagog leder den svagare eleven till utveckling, i detta fall till språkutveckling. Det som är viktigt är att den starkare utgår från den svagares nivå och sedan lägger sig på nästa nivå - den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). Det eleven kan göra med stöd av en annan elev/pedagog ena dagen kan den enligt Vygotskij göra själv nästa dag (Lindqvist, 1999).

När vi frågar varför pedagogen inte ställer några följdfrågor är hen orolig att bli sedd som en lärare och menar också att hen då inte skulle få några svar alls. Dockrell m.fl. (2015) menar att samtal och att alla elever är språkligt aktiva är en viktig faktor för att skapa språkutveckling, något som är svårt eller till och med omöjligt i en så stor barngrupp. De menar vidare att pedagogen behöver inta ett medvetet språkutvecklande förhållningssätt, genom att visa intresse och vidareutveckla elevernas resonemang. Vid ett tillfälle tystar pedagogen ner en elev som vill fortsätta samtala om sitt svar. Pedagogen menar att fler elever ska få komma till tals och då kan inte en elev få prata för mycket. Hen påpekar också att just denna elev nio av tio gånger tappar tråden. Bruce m.fl. (2007) menar att pedagogen kan stimulera flerords-yttrande genom att spegla tillbaka elevens ord och sedan lägga till och modifiera elevens mening. Att tysta ner eleven leder däremot inte till några språkutvecklingsmöjligheter.

I intervjun kom det fram att pedagogen tyckte eleverna lärde sig nya ord och gav "föda" som exempel. Enligt den sociokulturella teorin behöver eleven både abstrakta exempel och jämförelser för att lära sig nya ord (Säljö, 2014). Med hjälp av olika stödstrukturer, tecken eller bildstöd hade pedagogen på ett enkelt sätt kunna lyfta fler ord från texten hen läste. Nordberg (2023) menar att det är lättare att komma ihåg en bild än bara verbal kommunikation. Vilket bekräftades i Murry och Goldbarts (2009) studie där de kom fram till att visuella stödstrukturer, till exempel bilder, stöttade inläringen. Berkel-van Hoof m.fl. (2019) fann i sin studie att elever med språksvårigheter befäste fler ord när det fanns tecken till orden. Inom den sociokulturella teorin kallas detta för scaffolding, när eleven ges ett verktyg för att lära sig, efterhand som eleven lär sig plockas stödet bort (Wood m.fl., 1976).

Pedagogen ser ett stort behov av att jobba språkutvecklande och menar att 50 av 60 elever i barngruppen är i språklig sårbarhet. Hen pratar framför allt om behovet av att utöka ordförrådet. Ett effektivt sätt att utveckla elevernas språk är genom högläsning. Pihlgren (2022) menar att det inte räcker med att läsa eller prata med eleverna för att utveckla ordförrådet. Det är i dialogen kring upplevelser eller genom interaktiv läsning som utvecklingen sker. Forsling och Tjernberg (2020) menar att läsning är en bra metod för att upptäcka språkets form och öka ordförrådet, men de menar att det är i samtalet om texten som utvecklingen sker. I likhet med vad Alatalo och Westlund (2021) fann i sin forskning kunde högläsningen i studien inte genomföras på ett språkutvecklande sätt, på grund av den stora elevgruppen. Bruce m.fl. (2007), De Geer (2022) och Dockrell m.fl. (2015) förespråkar explicit inläring av grammatik och ord. Även de menar att det är i kommunikationen som de nya kunskaperna befästs. Leken skulle kunna vara ett sammanhang där eleverna tränar på att använda de nya begreppen, men pedagogen har inte sett att eleverna leker "drakarna" under de fria aktiviteterna, däremot ser

hen att de ofta står och läser på de olika drakporträtt som eleverna skapat, samt att de skrivit brev till mammadraken. Hade pedagogen på ett lekfullt sätt kunnat skapa dessa lektillfällen genom att själv delta samt genom att skapa lekfulla miljöer? Pedagogen hade kunnat vara den stödstruktur som eleverna behövde för komma i gång med leken och för att sedan kunna leka vidare själva (Säljö, 2014). Även det resultat som Sureda-Garcia m.fl. (2021) fann i sin forskning som visade att elever med språkstörning kan ha svårt att accepteras av kompisar, är ett viktigt skäl för att pedagogen borde vara delaktig i elevernas lek.

Pedagogen tar upp vikten av att kunna sitt modersmål för att lära sig svenska, något som De Geer (2022) bekräftar, författaren menar att ett starkt modersmål är en styrka när det kommer till att utveckla sitt andraspråk. Hajer och Meestringa (2020) menar att pedagogen bör uppmuntra språkutveckling även på modersmålet, detta kan ske genom transspråkande Cummins (2019).

Intervju specialpedagog

Under intervjun kom det fram att specialpedagogen inte var delaktig i det språkutvecklande projektet. Hen arbetar med de elever som har åtgärdsprogram.

Som specialpedagog är jag knuten till några fritidshem i syfte med att stämma av hur det går för några elever med särskilda behov. Det är ju de elever som har åtgärdsprogram, där jag är inblandad i deras studiegång. Så det är väl på det sättet som jag får mycket information kring hur det går för de här eleverna och kanske lite mer generell info, men väldigt mycket specifik information riktat kring de här eleverna.

Specialpedagogen menar att uppdraget inte handlar om språkutveckling när hen involveras utan det handlar då om elever med diagnoser. Vidare för specialpedagogen resonemang om de två olika specialpedagogiska yrkesrollerna och att de har olika uppdrag. Hen menar att specialläraren arbetar med eleverna och att specialpedagogen arbetar mot enskilda elever i behov av stöd ”när man är speciallärare, så utbildar man sig för att arbeta med eleverna, ja och som specialpedagog arbetar man med specifika intensifierade insatser”.

Hen arbetar ofta med intensifierade insatser i en fyra veckors period, som sedan avslutas eller mynnar ut i kartläggningar och utredningar. Det är de insatserna som sedan följs upp med både mentorer och vårdnadshavare, för att garantera kvalitet.

Specialpedagogen uttrycker att behovet av språkutveckling på fritidshemmet finns hela tiden, speciellt eftersom de har många elever som inte pratar svenska i hemmet

Alltså, jag har själv arbetat på fritids i många år tidigare, bland annat. Det behovet finns ju alltid, men jag kan ju säga att man arbetar språkutvecklande hela tiden, oavsett vad man gör, vilken aktivitet, det handlar om. Vi har många elever som är i behov av att utveckla sitt språk

eftersom, på grund av olika anledningar så pratar inte alla svenska hemma eller hur? Och de har inte lärt sig svenska än. Det är klart att alla lär sig, men vad krävs det för att lära sig? Jo, du behöver exponeras för språk. Och många av de elever väljer eller blir tvingade till att gå på fritids eftersom det är en språkutvecklande miljö där språket genomsyra varje aktivitet.

Hen pratar vidare om att pedagogerna kan ha både ett medvetet och ett omedvetet språkutvecklande förhållningssätt. Hen ger som exempel en dansundervisning där pedagogen automatiskt lyfter olika begrepp till exempel ”koreografi”, och menar att det sker antingen medvetet eller omedvetet från pedagogens sida.

Specialpedagogen fick frågan om hen tyckte det fanns ett stort behov av specialpedagogiskt stöd på fritidshemmet. Hen ställer då motfrågorna ”På vilket sätt? Vad skulle rollen innebära?” vårt svar var då ”- att stötta både barn och pedagoger för att hitta strategier på fritidshemmet”. Hen svarar då att specialpedagogen även har ett handledande uppdrag, men menar att det inte lyfts ett sådant behov från fritidshemmets sida. Hen problematiserar vidare frågan om att det kan bero på att eleverna i behov av särskilt stöd tar mycket tid på mötena så att den handledande rollen eventuellt prioriterats bort av pedagogerna.

Analys av intervju med specialpedagog

Specialpedagogen är inte delaktig i det språkutvecklande projektet. Hen arbetar endast mot de elever som har åtgärdsprogram. Specialpedagogen uttryckte att det fanns ett stort behov av språkutveckling på fritidshemmet, eftersom många elever inte pratar så bra svenska, på grund av att de inte pratar svenska i hemmet. Flyman Mattsson och Håkansson (2016) menar att många elever med svenska som andraspråk kan ha svårt att nå skolans mål, därför menar Salameh (2012) att det är viktigt att eleverna får stöd både i sin språkutveckling och kunskapsutveckling. Specialpedagogen menar vidare att de alltid jobbar språkutvecklande på fritidshemmet, medvetet eller omedvetet, eftersom de i sina aktiviteter nämner olika begrepp. Dockrell m.fl. (2015) betonar att det är viktigt att pedagogen håller ett medvetet språkligt förhållningssätt. Det räcker inte att benämna begrepp för att jobba språkutvecklande, pedagogen behöver vara en språklig förebild till exempel genom att, bygga ut elevernas meningar med ett mer nyanserat språk (Nordberg, 2023), ställa öppna frågor (Wasik m.fl., 2022), bygga en relation och visa förståelse för elevens svårigheter (Ekström m.fl., 2023).

Specialpedagogen lyfter att hen har ett handledande uppdrag men att det inte efterfrågats av pedagogen. Vi menar att ett språkutvecklande projekt på fritidshemmet borde lyftas på organisationsnivå och att det då inte borde vara upp till pedagogen att efterfråga handledning utan den borde erbjudas. Här kan vi se exempel på det Skritic (1991) och Sandström m.fl. (2019)

problematiserar, nämligen att det specialpedagogiska stödet har uteblivit och att de olika professionerna skyller på varandra. Inom organisations- och systemperspektivet söks förklaringar till elevers skolproblem inom skolan som organisation och verksamhet (Ahlberg 2016). Eftersom specialpedagogen har en bild av att fritidshemmet ständigt jobbar språkutvecklande, ser hen inte behov av sin kompetens inom verksamheten. Frågan är hur mycket specialpedagogen styr själv och hur organisationen påverkar. En felaktig bild av behovet av språkutveckling inom en verksamhet förhindrar organisationens utveckling i stort (Ahlberg, 2016). Det förebyggande generella arbetet som skulle kunna stötta en hel elevgrupp får här stå tillbaka för att endast gynna eleverna med åtgärdsprogram.

Observation 3

Samlingen genomförs i samma klassrum som tidigare observationer. Elevantalet är detsamma, lika så antalet pedagoger, både pedagogen och elevernas placeringar är desamma.

Pedagogen börjar samlingen genom att "hitta" ett brev på whiteboarden - "Åh här sitter ett litet brev". Sedan går pedagogen runt och visar bilden som finns på brevet. Brevet hen läser hittar vi inte ordagrant i boken, utan pedagogen har skrivit om det för att passa hur de arbetat med projektet tidigare. Hen läser framför allt med blicken i brevet under första halvan av observationen, därefter lyfter hen blicken oftare och tittar ut mot eleverna. Pedagogen pausar mitt i brevet och lyfter frågan om hur man samarbetar. Sex elever får förklara vad det innebär att samarbeta, pedagogen nickar för att bekräfta det den första eleven sa. De andra eleverna bekräftar hen genom att upprepa det eleven säger, samt lägga till ett uppmuntrande ord till exempel - "precis".

Pedagogen gestikulerar mer under hela samlingen än vad hen gjort i de första två observationerna och rör sig mer fram och tillbaka vid whiteboarden. Pedagogen artikulerar och använder en bra ljudnivå när hen läser, vidare betonar pedagogen ord i texten för att ge inlevelse. Pedagogen uppmuntrar eleverna att titta på brevet. Hen väcker nyfikenhet inför framtiden genom att säga - "så vi får väl se då om vi får någon potatis, som ni antingen ska kasta eller skala" Avslutningen av samlingen är diffus, eleverna tror det är slut efter att brevet är läst, så de börjar mumla, pedagogen försöker tysta eleverna, men släpper det sedan och går och hämtar häftmassa i ett skåp, som hen sedan sätter upp brevet med. Därefter delar eleverna in sig i grupper utifrån vad de ska göra efter samlingen.

Analys observation 3

I observationen syns det att pedagogen har utvecklat några av de saker hen uppmärksammade i video-stimulated recall intervjun. Alltså har vi sett att video-stimulated recall intervjuns syfte att leda till utveckling hos pedagogen har gett ett positivt utslag (Hollingsworth & Clarke, 2017). Pedagogen går runt mer i klassrummet under högläsningen, hen har delvis dikterat om ett brev. Hen fördelar blicken mer ut över elevgruppen. Hen lyfter in eleverna till samtal mitt i brevet i stället för i slutet som tidigare. Hen bekräftar eleverna både genom att spegla tillbaka, som hen gjorde under observation 2, men la till ett litet uppmuntrande ord. Nordberg (2023) menar att pedagogen inte kan bli en positiv språkstödjare utan relation till eleverna. Att pedagogen ger ett uppmuntrande ord som bekräftelse stärker både elevens tilltro till sig själv och relationen till pedagogen. För att få mer inlevelse i läsningen betonar hen ord i texten och fler gester. Innan samlingen är slut väcker hen nyfikenhet hos eleverna inför nästa samling.

Under samlingen ser vi fortfarande inte några anpassningar för elever i språkligsårbarhet. Pedagogen har inte valt att försöka dela barngruppen trots att hen under video-stimulated recall intervjun blev uppmärksam på att barngruppen var för stor. Bruce m.fl. (2007) menar att elever är olika och därför gynnas av olika metoder. I denna elevgrupp finns det många elever i språklig sårbarhet, både med diagnosen språkstörning och till exempel genom flerspråkighet, vilket stödjer teorin om att olika arbetsmetoder skulle behövas. Detta är den tredje observationen vi tittar på och den följer samma struktur som de två tidigare. Detta kan vara en slump, det kan också vara positivt att eleverna känner igen strukturen av samlingen. Däremot hade samlingarna efter högläsningen kunnat genomföras med varierade metoder för att gynna olika elevers inlärningsbehov. Ett förslag för att genomföra olika övningar i mindre grupper genom kollaborativa strukturer, Von Börtzell-Szuch och Vourenpää (2022) menar att ett kollaborativt arbetssätt ökar upplevelsen av gemenskap och inkludering. Ett kollaborativt arbetssätt ger eleverna möjlighet att lära av varandra i det som inom sociokulturell teorin kallas proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). Inom det kollaborativa arbetet kan eleverna ta del av någon form av fysiskt medierande redskap, till exempel en samtalsstruktur i form av EPA (Enskilt Par Alla). Specialpedagogen hade kunnat ge stöd till pedagogen i hur lektionerna kan anpassas utifrån de olika elevernas behov, både genom individuella anpassningar men framför allt generella.

Sammanfattande analys

Det som kom fram i genomgången av textmaterialet ur boken *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023) var att språkutvecklingen skulle ske genom en gemenskap där pedagogen skulle inta ett medvetet språkligt förhållningssätt. Språket skulle befästas genom leken och det var elevernas intresse som skulle leda projektet vidare. Pedagogen skulle anpassa undervisningen utifrån alla elevers behov och förutsättningar. Under observationerna kan vi se att pedagogen inte lyckas genomföra samlingarna utifrån bokens intentioner. Det som blivit uppenbart i analyserna är att barngruppen är alldeles för stor för att projektet ska kunna genomföras så som boken uppmanar till. Men det blir också tydligt att pedagogen hade behövt specialpedagogiskt stöd för att kunna anpassa lektionerna utifrån elevgruppens behov, både individuella och generella. Högläsning och tvåvägskommunikation är det pedagogen valt att satsa på i sina samlingar. Språkligt sårbara elever kommer inte till tals i en grupp de inte känner sig trygga i och en grupp av 67 elever ger inte rätt förutsättningar för att bli en trygg grupp. Under video - stimulated recall intervjun träffade vi en pedagog med stora ambitioner, som trodde sig ha fångat alla elevers intresse, men som under intervjun blev medveten om att så inte var fallet. Framför allt blev pedagogen medveten om hur hens högläsning inte var inspirerande. Pedagogen menade att hen inte kunde engagerat eleverna mer genom samtal, utan sade att elevgruppen inte hade klarat av det. Med specialpedagogiskt stöd hade pedagogen kunnat fått stöd i hur hen skulle utforma/anpassa samlingarna för att stötta elever i språklig sårbarhet. Lundbäck (2022) menar att specialpedagogen kan stötta pedagogerna i hur de säkerställer individens behov även i gruppen. Men specialpedagogen som intervjuades menade indirekt att fritidshemmet inte var i behov av specialpedagogens stöd i det språkutvecklande projektet, då hen tyckte att hela verksamheten redan präglades av språkutveckling. Hen menade vidare att hen enbart arbetade med elever som hade åtgärdsprogram och det handledande uppdraget var något som pedagogen skulle frågat efter, inte något som hen erbjuder självmant.

Diskussion

I det här kapitlet presenteras delarna resultatanalys, specialpedagogiska implikationer, metoddiskussion samt förslag på fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Pedagogens upplevelser av det språkutvecklande projektet

Resultatet av pedagogens upplevelse ser vi framför allt i video – stimulated recall intervjun som delvis hade till syfte att pedagogen skulle reflektera över sitt agerande, vilket sedan kunde leda till insikter om sitt förhållningssätt (Hollingsworth & Clake, 2017). Den tydligaste insikten som pedagogen fick var att hen inte läste med sådan inlevelse som hen trodde, vilket också innebär att hen inte fått eleverna så intresserade i projektet som hen upplevde. Som pedagog kan flera åtgärder behövas för att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsning. Dockrell m.fl. (2015) förespråkar interaktiv högläsning genom att läsaren är engagerad i texten och interagerar med den. Ett annat sätt är att involvera eleverna i det som Alatalo och Westlund (2021) kallar dialogisk läsning där eleverna involveras i samtal under högläsningen. Lärmiljön har också stor betydelse, genom att arrangera lärmiljöer som väcker elevernas nyfikenhet (Lgr22) kan elevernas nyfikenhet väckas.

I resultatet kan vi även se att pedagogen är rädd att hen ska låta som en lärare om hen ställer följdfrågor, men frågan är om inte hela samlingsituationen som den är nu, ändå är lik skolundervisningen. Eleverna sitter eller står tysta och lyssnar på pedagogen och sedan har de handuppräknings för att svara på frågor. Det som framför allt skiljer fritidshemmet från skolan är att miljön på fritidshemmet är mer inbjudande för lek och samtal, i läroplanen står det att fritidshemmet ska erbjuda eleven en variation av lärmiljöer och uttrycksformer (Lgr22), arrangera lärmiljöerna så att de väcker nyfikenhet och utmanar eleverna (Skolverket, 2023). För att skapa språkutvecklande projekt behöver gruppernas storlek vara anpassad utifrån den elevgrupp som ska delta. Lundbäck (2022) lyfter att det grupporienterade arbetssättet som fritidshemmet ska hålla, riskerar att bortse från individens behov, därför är det viktigt att grupperna inte blir för stora utan individerna kan få sina behov tillgodosedda även i en grupp. Utifrån resultatet kan vi se att språkutvecklande projekt inte ska genomföras av enbart en pedagog. Genom att alla pedagoger är delaktiga kan elevgruppen delas in i fler grupper, vi ser då möjlighet att alla pedagoger håller i samma typ av aktivitet med olika grupper eller att eleverna delas in i mindre grupper som deltar vid olika tillfällen. En annan lösning vi kan se för att dela elevgruppen är att samlingarna baseras på frivillig basis, genom att de elever som vill

var med kommer till samlingarna och utifrån elevantalet involveras fler pedagoger. Då hade fritidshemmet kunnat skapa arenor för helt andra inläringssituationer än skolan. Författaren till *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023) menar att det är elevernas intresse som ska styra projektet vidare, genom den sistnämnda modellen ser vi stora möjligheter till att låta elevgruppen leda projektet.

Resultatet av vår genomgång av texten i boken *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023) visade att leken ska vara en viktig del av projektet bland annat för att utveckla språket och samspelet mellan elever. Pedagogerna i studien upplever inte att eleverna leker drakarna. Genom att skapa en mer inspirerad lärmiljö (Lgr,22) kan pedagoger skapa arenor som uppmuntrar elevernas lek. En annan metod för att få elever engagerade i lek är att pedagogerna själv deltar. Genom att delta i leken kan pedagogerna sedan inta en språkutvecklande roll som aktivt försöker väva in ord från samlingarna i leken för att på så vis befästa dem (Bruce m.fl., 2007). Genom att delta i leken bygger pedagogerna även en värdefull relation till eleverna, utan relation kan inte pedagogerna bli en positiv språkstödare menar Nordberg (2023). Genom leken kan värdefulla språkutvecklande samtal skapas (Dockrell m.fl., 2015).

Pedagogens upplevelse av hur projektet stödjer elever i språklig sårbarhet

Pedagogerna menar att projektet leder till språkutveckling genom att eleverna möter nya ord. De försöker anpassa materialet utifrån gruppen genom att bara välja det material som gick att genomföra i den stora elevgruppen. Pedagogerna ansåg att en anpassning de gjorde var att eleverna fick öva på att skriva om sina fantasier eller genom att de fick hjälp att läsa. När pedagogerna skapar språkutvecklande projekt är det utifrån den sociokulturella teorin viktigt att pedagogerna är medvetna om och utgår från individernas befintliga kunskapsnivå samt gruppens kunskapsnivå. För att sedan nå den proximala utvecklingszonen lägger pedagogerna undervisningen på närmaste utvecklingsnivå (Säljö, 2014). Vi har under tidigare forskning framför allt funnit generella anpassningar som kan användas på hela elevgruppen, men som specifikt gynnar elever i språklig sårbarhet och som inte påverkar elever som inte befinner sig i språklig sårbarhet negativt. Det kan till exempel innebära att ställa öppna frågor på olika vis utifrån vilken elev som tilltalades, samt ge dem tid att formulera sina svar (Nordberg, 2023 och Wasik m.fl., 2022). Att låta eleverna föra ett samtal där pedagogerna kan utveckla elevernas svar med ett mer nyanserat språk (Bruce, mf., 2007) eller möjligheter till att föra språkutvecklande samtal med varandra (Dockrell m.fl., 2015). Eleverna kan under samlingen delas in i mindre grupper för att öka möjligheterna för språkutveckling. Von Börtzell-Szuch och Vuorenperä (2022) förespråkar ett kollaborativt arbetssätt för att det ger eleverna möjlighet till samarbete under strukturerade former.

Pedagogen upplever att eleverna behöver lära sig fler ord och menar att projektet utvecklar elevernas ordförråd, eleverna har till exempel lärt sig ordet ”föda”. Bruce m.fl. (2007) förespråkar explicit grammatikträning, medan Dokrell m.fl. (2015) och De Geer (2022) förespråkar explicit ordinläring. Bruce m.fl. (2007) menar att pedagogen aktivt behöver lyfta fram och träna nya begrepp, som de sedan befäster genom samtal. I läroplanen står det att eleverna ska samtala, ställa frågor och kunna argumentera för sina åsikter. Eftersom språklig sårbarhet uppstår först i samband med att elevens språkliga förmåga inte uppnår omgivningens krav (Bruce, 2024), behöver en elev i språklig sårbarhet under samtalet befinna sig i en trygg grupp (Ekström m.fl., 2023). De behöver få tillgång till stödstrukturer som stöd under sina samtal, Murray och Goldbart (2009) menar att visuella stödstrukturer stärker bland annat kommunikationsförmågan och uttrycksförmåga. Det är viktigt att komma ihåg att när pedagogen är medveten om svårigheten blir den inte ett hinder utan något att ta hänsyn till (Bruce m.fl., 2024).

Anpassningar för elever i språklig sårbarhet under projektet

Vi kunde under observationerna inte se någon form av anpassning för elever i språklig sårbarhet, varken generella eller individuella. Vi kunde se att pedagogen gjorde små förtydliganden i form av att hen bekräftade drakens färg genom att titta på draken och nicka, hen vidareutvecklade ordet pommes till pommes frites. Dessa förtydligande är så små att vi inte anser att de räknas som anpassningar utan vi tolkar dem som omedvetna handlingar. Under intervjun lyfter pedagogen att hen anpassar undervisningen genom att hjälpa eleverna att läsa eller skriva, vilket vi inte ser som anpassningar utan mer ett stöd. Under ett språkutvecklande projekt kan eleverna behöva hjälpande strukturer som stöd i sin kommunikation. Inom den sociokulturella teorin benämner man det som scaffolding, efterhand som eleven lär sig plockas stödet bort (Wood m.fl., 1976). För att ge elever i språklig sårbarhet ett stöd för att kunna delta i samtal menar Murray och Goldbart (2009) att stödstrukturer under samtalet stärker kommunikationsförmågan. För att eleverna lättare ska komma ihåg nya ord kan pedagogen förtydliga dem med bildstöd eller tecken, Nordberg (2023) menar att eleven lättare kommer ihåg en bild än ett ord. Berkel-van Hoof (2019) fann i sin studie att tecken som stöd ledde till att elever med språkstörning lärde sig fler ord.

Som vi tidigare nämnt är den stora elevgruppen ett hinder för att det språkutvecklande projektet ska kunna nå sitt syfte. Resultatet visar att pedagogen är ensam i att genomföra det språkutvecklande projektet. Det finns fler kollegor i rummet men de har som uppgift att tysta ner och stötta eleverna. I ett språkutvecklande projekt är det viktigt att organisationen ger förutsättningar för att kunna genomföra projektet. Gemensam planeringstid är en förutsättning

för att involvera hela arbetslaget. Inom det relationella perspektivet studeras skolsvårigheterna utifrån relation och interaktion samt miljön (Ahlberg, 2016), här kan vi se att miljön inte skapar förutsättningar för relation eller interaktion mellan elever och pedagog. När hela arbetslaget involveras i projektet och eleverna delas in i mindre grupper får pedagoger och elever möjlighet att skapa relationer till varandra. En mindre grupp bidrar till trygghet vilket skapar positiva förutsättningar för elever i språklig sårbarhet (Ekström, 2023), mindre grupper skapar förutsättningar för att alla elever kunnat vara språkligt aktiva, vilket Dockrell m.fl. (2015) menar ger stora språkvinster. Inom den sociokulturella teorin menar de att lärande och kunskap skapas genom kommunikativt samspel (Rubin, 2021), vilket inte går att uppnå i en grupp av 67 elever. Att involvera fler pedagoger innebär också en möjlighet att utnyttja eventuella flerspråkiga förmågor i personalgruppen för att stötta elever i flerspråkighet, genom att de får möjlighet att stärka både modersmål och svenska språket (Cummins, 2019).

Specialpedagogiskt stöd i projektet

Resultatet visar att både specialpedagogen och pedagogen är överens om att det inte funnits något specialpedagogiskt stöd under det språkutvecklande projektet. Vi kan se att det som Sandström m.fl. (2019), utifrån sin studie om den svenska skolorganisationen tolkat utifrån Skrtic (1991), problematiserar det specialpedagogiska stödets uppdrag kontra pedagogens uppdrag. Här uppstår ofta förvirring och professionerna skyller på varandra när stödet uteblir. Resultatet i vår studie tyder på att det funnits behov av att specialpedagogens handledande uppdrag hade nyttjats. Pedagoger säger att hen ser ett behov av att specialpedagogen hade involverats i det språkutvecklande projektet, medan specialpedagogen säger att hens handledande uppdrag inte har efterfrågats. Vems är ansvaret? Utifrån organisation och systemperspektivet söks förklaringar till elevers skolproblem inom organisationen. (Ahlberg, 2016). I studiens resultat kan vi se att specialpedagogen enbart arbetar individriktat, om anpassningarna i stället skulle lyftas till hela gruppen skulle det specialpedagogiska stödet nå ut till fler elever.

Resultatet visar att specialpedagogen ansåg att de alltid arbetar språkutvecklande på fritidshemmet medvetet eller omedvetet, men Wernholms (2023) studie visade att fritidshemspedagogerna inte kände att de hade kunskap nog för att möta elever i behov av stöd. Det visar hur viktigt det är att specialpedagoger/speciallärare säkerställer om deras kompetens behövs eller inte under fritidshemmens projekt.

Vår tolkning av resultatet är att pedagogen inte förstått syftet med första delen i boken *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023), den del som vi anser vara viktigast, där författaren går igenom bokens syfte som är att på ett lekfullt sätt skapa ett språkutvecklande

projekt som leds av elevernas engagemang och nyfikenhet. Pedagogerna har i stället lagt fokus på de olika lektionsförslagen. Det kan bero på bristande resurser eller att det inte finns förutsättningar för förberedelse av projektet, men under intervjun kom det fram att pedagogerna har mest planeringstid av personalen. Det får oss att fundera på behovet av specialpedagogisk kompetens i uppstarten av nya projekt för att säkerställa projektets pedagogiska syfte, när projektet genomförs kan det specialpedagogiska stödet vara mer sporadiskt, men det ska ändå finnas där som stöd om behov uppstår, samt genom att observera eller filma några av aktiviteterna, för att sedan utmynna i kollegialt lärande, genom att hela arbetslaget är med och tittar och diskuterar observationerna. Fälth m.fl. (2020) menar att elevhälsans arbete behöver inkludera fritidshemmet, för att säkerställa att elever i behov av stöd får det stöd de har rätt till, under hela dagen.

Metoddiskussion

Denna studie har utgått från en kvalitativ ansats. Fallstudien har genomförts genom triangulering av flera olika metoder för att ge en helhetsbild (Stukat, 2011). De olika metoderna valdes för att passa studiens syfte och frågeställningar. Observationer genomfördes för att skapa en inblick i hur det språkutvecklande projektet genomfördes samt för att observera hur pedagogerna arbetade språkutvecklande (Bryman, 2012). Vi kan se att fler observationer hade gett en större och djupare inblick i det språkutvecklande projektet, men tiden räckte inte till. Utifrån observationerna genomfördes sedan en video-stimulated recall intervju där pedagogerna gavs möjlighet att reflektera över sin undervisande roll (Hollingworth & Clarke, 2017). Intervjun var givande och gav idén att sedan observera en gång till för att se om det skett någon utveckling. Det var en god idé som skapade ett stort kunskapsbidrag till studien. Den semistrukturerade intervjun (Bryman, 2012) med specialpedagogen var en liten del av studien och gav oss de svar vi eftersökte. Vi tror det hade varit givande att om det varit möjligt, i stället för enskilda intervjuer, använt oss av fokusgruppsintervjuer där hela arbetslaget och eventuellt specialpedagog kunnat delta. Det hade varit extra givande om vi fått genomföra video-stimulated recall intervjun tillsammans med hela gruppen. Det som studien, på grund av tidsbrist fattas, är elevernas perspektiv av det språkutvecklande projektet.

Specialpedagogiska implikationer

Vi kan se en vinst i att elevhälso-teamet har en god inblick i skolans samtliga verksamheter, att de visar intresse vid nya projekt som startar upp, kan de vara behjälpliga på något vis? Studiens språkutvecklande projekt hade kunnat få ett annat resultat om EHT fått förutsättningar att arbeta

mer med fritidshemmet. Var det specialpedagogisk stöd som behövdes innan projektet började? Både för att pedagogen skulle få kunskap om språklig sårbarhet, ett språkutvecklande förhållningssätt samt språkutvecklande arbetssätt. Eller var det organisatoriska förändringar som hade behövts? Till exempel för att involvera hela arbetslaget eller schemapraktiskt för mer planeringstid.

Resultatet visar att specialpedagogiskt stöd behövs även i fritidshemmen. Specialpedagog och/eller speciallärare kan ha en viktig funktion under ett språkutvecklande projekt. Under studiens gång kunde vi inte se några anpassningar, vilket visar att pedagogen behöver stöd i vad anpassningar kan innebära. Det är viktigt att se individerna även i gruppen, många individanpassningar kan göras även på gruppnivå. Vi ser det som en styrka att kunna lägga det specialpedagogiska stödet på en mer generell nivå där alla elever kan få stöd av generella anpassningar i stället för att enstaka elever får stöd genom individuella anpassningar. De olika anpassningar som lyfts i denna studie är generella som gör att elever i språklig sårbarhet kan utveckla sin språkliga förmåga och där elever som inte är i språklig sårbarhet inte påverkas negativt av anpassningarna. Till exempel har vi lyft visuella stöd, tecken som stöd, explicit inläring av ord eller grammatik, vikten av att föra en dialog med eleverna, att ställa öppna frågor och att utveckla elevernas meningar med ett mer nyanserat språk.

Pedagogen i vår studie var rädd att låta som en lärare när hen undervisade på fritidshemmet. Skolan och fritidshemmet har båda ett lärande uppdrag, det som skiljer de olika verksamheterna är bland annat hur de undervisar. I Lgr 22 lyftes det lärande uppdraget på fritidshemmet tydligare än tidigare, vilket innebär att det är relativt nytt och beroende på hur fritidshemmen har anammat undervisningsuppdraget kan specialpedagoger/speciellärare behöva stötta pedagogerna i hur de undervisar både i planerade aktiviteter och för att fånga lärandet i stunden.

Under video – stimulated recall intervjun (Hollingworth & Clarke, 2017) fick vi erfara vilken effektiv metod det är för att pedagogen ska uppmärksamma och utveckla sitt språkliga förhållningssätt, vilket gör det till ett effektivt verktyg att använda vid handledning av pedagoger. I vår framtida roll som speciellärare behöver vi kunna delge hela skolorganisationen kunskap samt stöd i hur pedagogerna kan organisera språkutvecklande undervisning. Det är viktigt att hela organisationen har en samsyn kring språkutveckling. Elever är olika och gynnas därför av olika metoder och är därför i behov av olika anpassningar (Bruce m.fl., 2007). Genom det relationella perspektivet ger vi individerna möjlighet att identifiera var svårigheterna uppstår och sedan anpassa miljön och göra förändringarna där det behövs (Ahlberg, 2011). Bruce m.fl. (2024) menar att när pedagogen känner till sårbarheten så blir den inte ett hinder utan något att ta hänsyn till.

Förslag på fortsatt forskning

Vi tycker det är en god idé att forska vidare på språkutvecklande möjligheter i fritidshemsverksamheten eftersom det finns för lite forskning kring fritidshemmet samt att fritidshemmet har stora möjligheter till att arbeta språkutvecklande de det är en så språkande arena. Det skulle vara intressant att följa fler fritidshem som jobbar aktivt med det språkutvecklande projektet *Drakarna – en lekfull väg till språket* (Sjöberg, 2023). Vår ambition var att även ta in elevernas synvinkel av det språkutvecklande projektet, men vi fick tyvärr prioritera bort det, då tiden inte räckte till. Därför hade det varit intressant att som framtida forskningsfråga undersöka ett språkutvecklande arbete med eleverna i fokus. Det hade också varit intressant att forska mer i hur fritidshemmen jobbar språkligt medvetet. Vi har vid svåra stunder i vårt skrivande funderat på varför vi inte bara skickade ut enkäter för att ta reda på hur många fritidshem som har specialpedagogiskt stöd. Men vi inser även att det kanske inte är så lätt som det låter, för att få tyngd i resultatet kräver det bland annat att många fritidshem svarar, så redan där stöter man kanske på problem.

Referenser

- Ackesjö, H & Haglund, B. (2022). *Undervisning och ledarskap på fritids – perspektiv på fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. [Undervisning och ledarskap på fritids / ifous.se](https://www.ifous.se)
- Ahlberg, A. (2011). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur AB.
- Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber AB.
- Alatalo, T & Westlund, B. (2021). Preschool Teachers' Perceptions about Read-Alouds as Means to Support Children's Early Literacy and Language Development. *Journal of early childhood literacy*, 21(3), 413-435. DOI: 10.1177/1468798419852136
- Barajas, Eriksson, K., Forsberg, C & Wengström, Y. (2023). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Natur & Kultur.
- Berkel-van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2019). Effects of signs on word learning by children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1798-1812. 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0275
- Bruce, B. & Hansson K. (2019). An exploratory study of verbal interaction between children with different profiles of DLD and their classroom teachers in educational dialogues. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 189–201. <https://orcid.org/0000-0002-0467-5190>
- Bruce, B., Hansson, K & Nettelbladt, U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 253–266. 10.1177/0265659007080677
- Bruce, B., Ivarsson, U & Svensson, A-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola – Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB.
- Cummins, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy: A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9 (13), 19-36. <https://fordham.bepress.com/jmer/>
- De Geer, B. (2022). *Ordkunskap – i förskola, förskoleklass & grundskolans tidiga år*. Natur och Kultur AB.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271-286. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659015572165>

- Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B., & Samuelsson, C. (2023). 'It depends on who I'm with': How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1–14.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850>
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. *Forskning i korthet, nr1*. [fulltext01.pdf \(diva-portal.org\)](#)
- Fejes, A & Thornberg, R. (2017). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A & Thornberg, R(Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.
- Flyman Mattsson, A & Håkansson, G. (2016). Bedömning av svenska som andraspråk – En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier. Studentlitteratur AB.
- Forrest, C., Lloyd-Esenkaya, V., Gibson, J., & St.Clair, M. (2022). Social cognition in adolescents with developmental language disorder (DLD): Evidence from the social attribution task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4243–4257.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05698-6>
- Forsling, K & Tjernberg, C. (red.). (2020). *Skrivundervisningens grunder*. Gleerups.
- Fälth, L., Lundbäck, B., Mekic Lindberg, A. (2020) Pupils with Special needs -Collaboration between School and School-age Educare. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(2), 7-26. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-101209>
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Studentlitteratur AB.
- Hallin, A E. (2022). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Natur & Kultur AB.
- Hollingsworth, H. & Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: supporting and provoking teacher learning. *JOURNAL OF MATHEMATICS TEACHER EDUCATION*, 20 (5), 457-475. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9380-4>.
- Kvale, S & Brinkman, S. (2019). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Studentlitteratur AB.
- Lundbäck, B. (2022). *Specialpedagogik i fritidshemmet - Från samlat forskningsläge till pedagogisk praktik*. (Linnaeus University Dissertations)[Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet, Växjö]. Linnaeus University Press. [Birgitta Lundbäck - omslag.indd \(diva-portal.org\)](#)
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket.
[Läroplan \(Lgr22\) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - Skolverket](#)
- Merriam, S-B. (2011). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur AB.

- Murray, J., & Goldbart, J. (2009). Augmentative and alternative communication: a review of current issues. *Paediatrics and Child Health*, 19 (10), 464-468.
<https://doi.org/10.1016/j.paed.2009.05.003>
- Nguyen, N., McFadden, A., Tangen, D., Beutel, D. (2013) VIDEO-STIMULATED RECALL INTERVIEWS IN QUALITATIVE RESEARCH.
[Australian Association for Research in Education](https://www.aare.edu.au/).
- Nordberg, A. (2023). *Språkutveckling på gång – Möten som får barns språk att växa*. Lärarförlaget.
- Persson, B. (2019). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB.
- Pihlgren, A. (2023). *Fritidshemmets mål och resultat, att planera och utvärdera*. Studentlitteratur AB.
- Pihlgren, A. (2022). *Språkdiraktik i fritidshemmet – språkundervisning medan livet lev*s. Natur & Kultur AB.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur AB.
- Rubin, M. (2021). Språk, samspel och lärande: sociokulturella teorier – språket, lärarens främsta redskap. I M. Seder & A. Jobér (Red), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 249-270). Natur & Kultur AB.
- Salameh, E-K. (2012). *Flerspråkighet i skolan – språklig utveckling och undervisning*. Natur & Kultur AB.
- Salameh, E-K., Haykansson, G., & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives on bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39 (1) 65–91.
 DOI:10.1080/13682820310001595628
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2019). Bureaucracies in Schools—Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic’s Theories. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 63 (1), 89–104
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905>
- Sjöberg, C. (2020). *Språk – språkstörning hos barn 3-7år*. Gothia utbildning AB.
- Sjöberg, K. (2023). *Drakarna – en lekfull väg till språket*. Natur & Kultur AB.
- Skolverket. (2023). *Fritidshemmet – Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*.
[Fritidshemmet – ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del - Skolverket](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/2023/fritidshemmet-ett-kommentarmaterial-till-laro-planens-fjarde-del)
- Skrtic, T.(1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), ss.148-207.

<https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>

- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2021). *Studiepaket språkstörning moment 1 Språkutveckling och språkstörning*. [Språkutveckling och språkstörning \(spsm.se\)](https://www.spsm.se)
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur AB.
- Sureda-Garcia, I., Valera-Pozo, M., Sanchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., & Aguilar M. (2021). Associations between self, peer, and teacher reports of victimization and social skills in school in children with language disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4243–4257.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05698-6>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
[Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning\(vr.se\)](https://www.vr.se/om-vr/utbildning-och-forskning/forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning)
- Von Börtzell-Szuch, D & Vuorenää, S (red). (2022). *Läs och skrivundervisning utifrån elevers varierade behov*. Gleerups AB.
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Daidalos AB.
- Wasik, B., Farrow, J., & Hindman, A. (2022). More than “Good Job!”: The Critical Role of Teacher Feedback in Classroom Discourse and Language Development. *The Reading Teacher*, 75(6), 733–738. <http://doi:10.1002/trtr.2112>
- Wernholm, M. (2023). Undervisning i ett fritidshem för alla? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 28(4), 64-88. <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>
- Wood, D., Bruner, J & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychol. Psychiat*, 17, 89 -100 <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>

Bilagor

Bilaga 1

Fysiska miljön				
		Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1	Klassrummet är utformat med öppen planlösning			
2	Belysningen är god			
3	Elevernas position i klassrummet			
4	Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationstillfället att elever och lärare lätt kan höra varandra.			
Sociala miljön				
		Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1	Pedagogens språk i undervisningen			
2	Pedagogen som språklig förebild			
3	Pedagogens sätt att berätta på			

	Didaktisk miljö			
		Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1	Fysiska hjälpmedel			
2	Fysiska hjälpmedel för elever			
3	Hur engagerats eleverna i samlingen			

Bilaga 2

Intervjufrågor pedagog fritidshemmet.

Innan filmen:

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du jobbat i verksamheten?
- Vilket intresseområde har du i verksamheten?
- Varför började ni arbeta med projektet Drakarna?
Vilka förkunskaper hade ni?
- Hur ser upplägget av samlingarna ut?

Under filmen (om det inte kommer spontant):

- Vad hade du för tanke med hur du frågar eleverna vad draken ska göra?
- Varför väljer du att inte ställa följdfrågor?
- Här börjar ni ett samtal, men du väljer att tysta hen, vad var din tanke?

Efter filmen:

- Leken och delaktighet är några av grundpelarna i boken, på vilket vis har du utgått från det i projektet?
- Kan du se att eleverna fortsatt leka drakarna i den fria leken?
- Projektets syfte är att vara språkutvecklande. Vilket behov ser du av att arbeta språkutvecklande i fritidshemmet?
- Finns det elever i barngruppen som är i språklig sårbarhet? (förklara begreppet)
Om ja hur arbetar du då med dessa utifrån projektet?
Om nej kan det finnas något som ni inte upptäckt i barngruppens sätt att kommunicera?
- Vilket stöd har ni i arbetslaget från specialpedagog eller speciallärare i projektet?
Vad innebär stödet och hur tar det sig uttryck?
- Har du märkt att du själv ändrat ditt sätt att kommunicera med eleverna efter att ni startade projektet med drakarna?
På vilket sätt?
- Hur upplever du att eleverna har tagit sig an projektet?
Hur är engagemanget?
Kan pedagogerna se någon skillnad i hur eleverna kommunicerar?
- Vilka är planerna framöver när projektet är slut, när det gäller att implementera språkutvecklande arbetssätt?

Bilaga 3

Frågor till specialpedagog:

- Hur länge har du jobbat som specialpedagog?
- På vilket sätt jobbar du mot fritidshemmet – (specifik avdelning)
- Är du involverad i det språkutvecklande projektet –

(ja) hur? / (nej)varför inte?

- Vilket behov ser du av att arbeta mot fritidshemmet?

Bilaga 4



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

2024-03-01

Information om deltagande vid observation.

Hej!

Vi heter Lenita Norlén och Jenny Andersson vi är studenter på speciallärarprogrammet på Malmö Universitet med inriktning grav språkstörning, vi är inne på termin sex och kommer ta vår examen i juni 2024. Vi har fått godkännande av rektor och grundlärare i fritidshemmet till att genomföra studien i åk 2 fritidsverksamhet.

Vi skriver ett examensarbete om språkutvecklande arbete på fritidshem, där vi genom en fallstudie som handlar om det språkutvecklande projekt som genomförs på ditt barns fritidshem. Syftet är att se hur det språkutvecklande arbetssättet anammas av pedagogen och vilken upplevelse eleverna har av projektet. Vidare är syftet att undersöka vilket stöd pedagogerna får av specialpedagog/ speciallärare i det språkutvecklande projektet.

Detta kommer ske bland annat genom att vi genomför tre observationer där det är pedagogen som är i fokus. Vi kommer filma med Ipad och skulle därför behöva godkännande av er vårdnadshavare att ert barn får förekomma på filmen. Eleverna kommer inte vara i fokus under observationerna, och vi kommer försöka vinkla Ipaden så att så få elever som möjligt kommer finnas med på film. **Om ni inte samtycker till att situationer filmas där ert barn deltar, så ber vi er underteckna denna blankett som visar att eleven inte ska delta.** Ni godkänner att ert barn får delta genom att inte lämna in lappen.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet. Det är enbart vi som studenter som kommer ha tillgång till materialet, i examensarbetet kommer allt material från studien vara anonymt. Efter att vi blivit klara med examensarbetet kommer allt material raderas.

Vårt projekt utgår från de forskningsetiska principer, som vetenskapsrådet tagit fram och projekt utgår framförallt från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

På speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Du kan läsa mer om de forskningsetiska principerna via denna länk [Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning \(vr.se\)](#)

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till studenter:
Lenita Norlén 0709-990867 lenita.norlen@outlook.com

Jenny Andersson 070-2385624 jenny.c.andersson@osby.se

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:
Anna-Karin Svensson

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:
Kristian Lutz

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

**Personuppgiftsansvarig
Dataskyddsombud
Typ av personuppgifter**

Malmö universitet
dataskyddsombud@mau.se

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen

För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

**Rättslig grund för behandling
Mottagare**

Ditt samtycke.

Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid

Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter

Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

Deltagande vid observation

Härmed samtyckes till att nedanstående elev inte får medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftas att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Blanketten lämnas in senast den 11/3

Elevens namn:

Skola:

Dagens datum:

.....

Namn, vårdnadshavare 1

.....

Namn, vårdnadshavare 2

Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>

Bilaga 5



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2024-03-01

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Lenita Norlén och Jenny Andersson vi är studenter på speciallärarprogrammet vid Malmö Universitet med inriktning grav språkstörning, vi är inne på termin sex och kommer ta vår examen i juni 2024. Vi har fått godkännande av rektor till att genomföra studien i er fritidshemsverksamhet. Vi skriver ett examensarbete om språkutvecklande arbete på fritidshem där vi kommer genomföra en fallstudie, där vi kritiskt kommer granska det språkutvecklande projekt som ni arbetar med på ert fritidshem. Studiens syfte är att se hur det språkutvecklande arbetssättet anammas av pedagogen och vilken upplevelse eleverna har av projektet. Vidare är syftet att undersöka vilket stöd pedagogerna får av specialpedagog/ speciallärare i det språkutvecklande projektet.

Vi skulle därför vilja intervjua dig i din roll som specialpedagog.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö Universitets server under arbetet med examensarbetet, samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö Universitet. Det är enbart vi som studenter som kommer ha tillgång till materialet och i examensarbetet kommer allt material från studien vara anonymt. Efter att vi blivit klara med examensarbetet kommer allt material raderas.

Vårt projekt utgår från de forskningsetiska principer som vetenskapsrådet tagit fram och projekt utgår framförallt från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Du kan läsa mer om de forskningsetiska principerna via denna länk [Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning \(vr.se\)](#)

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):
Lenita Norlén 0709-990867 lenita.norlen@outlook.com

Jenny Andersson 070-2385624 jenny.c.andersson@osby.se

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:
Anna-Karin Svensson

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:
Kristian Lutz

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

**Personuppgiftsansvarig
Dataskyddsbud
Typ av personuppgifter**

Malmö universitet
dataskyddsbud@mau.se

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen

För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

**Rättslig grund för behandling
Mottagare**

Ditt samtycke.

Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid

Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter

Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.²

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

² De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>

Bilaga 6



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2024-03-01

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Lenita Norlén och Jenny Andersson vi är studenter på speciallärarprogrammet vid Malmö Universitet med inriktning grav språkstörning, vi är inne på termin sex och kommer ta vår examen i juni 2024. Vi har fått godkännande av rektor till att genomföra studien i er fritidshemsverksamhet.

Vi skriver ett examensarbete om språkutvecklande arbete på fritidshem där vi kommer genomföra en fallstudie, där vi kritiskt kommer granska det språkutvecklande projekt som ni arbetar med på ert fritidshem. Studiens syfte är att se hur det språkutvecklande arbetssättet anammas av dig som pedagog och vilken upplevelse eleverna har av projektet. Vidare är syftet att undersöka vilket stöd pedagogerna får av specialpedagog/ speciallärare i det språkutvecklande projektet.

Vi skulle vilja observera dig i ditt arbete med eleverna vid tre tillfällen när ni arbetar med boken *Drakarna - en lekfull väg till språket*. Vi skulle därefter vilja genomföra en intervju angående ert språkutvecklande arbete, där vi tillsammans tittar på filmklipp från observationerna. Observationerna kommer att dokumenteras genom att vi filmar med en Ipad och genom en observationsmall. Även intervjun kommer att dokumenteras genom att vi filmar med en Ipad.

Allt insamlat material och personuppgifter lagras på Malmö Universitets server under arbetet med examensarbetet, samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö Universitet. Det är enbart vi som studenter som kommer ha tillgång till materialet och i examensarbetet kommer allt material från studien vara anonymt. Efter att vi blivit klara med examensarbetet kommer allt material raderas. Vårt projekt utgår från de forskningsetiska principer som vetenskapsrådet tagit fram och projekt utgår framförallt från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är
examinerad.

Du kan läsa mer om de forskningsetiska principerna via denna länk [Forskningsetiska principer inom
humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning \(vr.se\)](#)

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):
Lenita Norlén 0709-990867 lenita.norlen@outlook.com

Jenny Andersson 070-2385624 jenny.c.andersson@osby.se

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:
Anna-Karin Svensson

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:
Kristian Lutz

.....
Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mau.se
040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

**Personuppgiftsansvarig
Dataskyddsombud
Typ av personuppgifter**

Malmö universitet
dataskyddsombud@mau.se

Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen

För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.

**Rättslig grund för behandling
Mottagare**

Ditt samtycke.

Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid

Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter

Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.³

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

³ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>