



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Kandidatexamen i Pedagogik
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning**

Språkinläring på fritidshemmet -

En kvalitativ intervjustudie gällande framgångsfaktorer i fritidshemmets arbete med andraspråkselevers språkinläring.

**Skribenter:
Annika Brisenfjord
Victoria Hjoberg**

**Handledare:
Jonas Asklund**

**Examinator:
Lars-Erik Nilsson**

Författare

Annika Brisenfjord & Victoria Hjoberg

Titel

Språkinläring på fritidshemmet - En kvalitativ intervjustudie gällande framgångsfaktorer i fritidshemmets arbete med andraspråkselevs språkinläring.

English title

Language learning at the after-school center - A qualitative study of interviews regarding success factors of language learning for second language students at the after-school center.

Handledare

Jonas Asklund

Examinator

Lars-Erik Nilsson

Sammanfattning

Syftet med studien är att belysa framgångsfaktorer i andraspråksinläring på fritidshemmet. Genom att åskådliggöra dessa framgångsfaktorer, vill vi bidra till fältet med metoder samt resurser som lärarna beskriver främjar andraspråksinläring. Uppkomsten av studien grundades i våra erfarenheter, vårt intresse för andraspråksinläring samt att forskningen inom detta område är näst intill obefintlig.

Studien utgick ifrån fem kvalitativa intervjuer, där lärarna i fritidshem beskrev framgångsfaktorer i sitt arbete med andraspråkselevs språkinläring. Intervjumaterialet har sedan analyserats i förhållande till studiens teoretiska grund, som utgått från forskning om andraspråksinläring i ett pedagogiskt sammanhang presenterat av forskaren Jim Cummins (2017). Studiens resultat pekar på att lek, högläsning och samtal är metoder som lärarna beskriver som gynnsamma för andraspråksinläringen. Vidare pekar resultatet även på att de resurser som lärarna beskriver som främjande för andraspråksinläringen är personalens förhållningssätt, möjligheter till translanguaging samt relationerna mellan lärarna och andraspråkseleverna.

Ämnesord

Andraspråkselev, Andraspråksinläring, Fritidshem, Framgångsfaktorer, Stöttning, Samspel/Relationer, Translanguaging.

Förord

Vårt största tack vill vi rikta till varandra. Vi är tacksamma för att fått göra detta tillsammans i både med- och motgång. Vi har förgyllt arbetsdagarna med goda luncher som vi tillsammans tillagat medan vi pratat om livets alla olika ting. Vi vill även tacka våra familjer och ett särskilt tack till Felicia som i tid och otid stöttat och hjälpt oss. Likaså vill vi även tacka vår handledare Jonas och vår kursansvariga Lina som så generöst hållit sina Zoom-rum öppna för oss. Vidare vill vi tacka våra informanter, utan ert deltagande hade vi inte kunnat genomföra studien. Vi vill avsluta med ett ordspråk som vi hört så många gånger förr, men som inte kan sägas för många gånger:

Ehh ja jag tror starkt på att det som vi brukar säga, barn gör inte som vi säger, barn gör som vi gör. (Informant A)

// Annika och Victoria

Innehåll

| | |
|---|----|
| 1 Inledning..... | 7 |
| 1.1 Utgångspunkt..... | 7 |
| 1.2 Bakgrund | 8 |
| 1.2.1 Fritidshemmet | 8 |
| 1.2.2 Gynnsamma metoder för språkinläring | 9 |
| 1.2.3 Andraspråkselevs tid för språkinläring | 10 |
| 1.2.4 Studiens relevans | 11 |
| 1.3 Syfte och frågeställningar | 11 |
| 1.4 Begreppslista | 12 |
| 2 Forskningsgenomgång..... | 13 |
| 2.1 Andra förutsättningar för andraspråkselever | 13 |
| 2.2 Framgångsrika metoder för andraspråksinläring | 14 |
| 2.3 Problematiska aspekter | 15 |
| 2.4 Interaktionens betydelse | 16 |
| 2.5 Lekens betydelse | 17 |
| 2.6 Överföringsproblematik | 18 |
| 3 Teoretiskt perspektiv | 20 |
| 3.1 Framgångsrik andraspråksinläring | 20 |
| 3.1.1 Stöttning | 21 |
| 3.1.2 Samspel/relation | 22 |
| 3.1.3 Translanguaging | 22 |
| 4 Metod och analysmetod..... | 24 |
| 4.1 Intervjuer | 24 |
| 4.2 Urval..... | 25 |
| 4.3 Genomförandet..... | 26 |
| 4.4 Bearbetning av insamlat material | 27 |

| | |
|--|----|
| 4.5 Etiska överväganden..... | 28 |
| 5 Redovisning av resultat | 30 |
| 5.1 Presentation av informanter..... | 30 |
| 5.2 Stöd..... | 30 |
| 5.2.1 Kroppsspråk..... | 30 |
| 5.2.2 Bildstöd..... | 31 |
| 5.2.3 Translanguaging | 32 |
| 5.3 Undervisningsmetod..... | 33 |
| 5.3.1 Högläsning..... | 33 |
| 5.3.2 Samtal | 33 |
| 5.3.3 Lek..... | 34 |
| 5.4 Personalens förhållningssätt | 35 |
| 5.4.1 Samspel/relationer | 35 |
| 5.4.2 Individ och grupp | 36 |
| 5.4.3 Tillåtande klimat | 37 |
| 6 Resultatanalys..... | 38 |
| 6.1 Stöd..... | 38 |
| 6.2 Undervisningsmetoder..... | 39 |
| 6.3 Personalens förhållningssätt | 41 |
| 6.4 Slutsats..... | 43 |
| 6.4.1 Värdefulla metoder..... | 43 |
| 6.4.2 Värdefulla resurser | 44 |
| 7 Diskussion | 45 |
| 7.1 Leken | 45 |
| 7.2 Högläsning..... | 46 |
| 7.3 Relationer | 46 |
| 7.4 Translanguaging | 47 |

| | |
|---------------------------|----|
| 7.5 Vidare forskning..... | 48 |
| Referenslista | 49 |
| Bilagor | 52 |
| Bilaga 1..... | 52 |
| Bilaga 2..... | 54 |

1 Inledning

Vi vill i denna studie belysa lärare i fritidshem/fritidspedagogers beskrivningar av framgångsrika arbetssätt för att främja språkinläringen hos andraspråkselever som behöver utveckla sina kunskaper inom det svenska språket. Detta kommer belysas genom kvalitativa intervjuer med lärare i fritidshem/fritidspedagoger, där de ges möjlighet att beskriva sina arbetssätt samt eventuella metoder/redskap som de använder. Hädanefter i denna studie kommer lärare i fritidshem samt fritidspedagoger enbart benämnas som lärare, likaså kommer andraspråkselever som behöver utveckla sina kunskaper inom det svenska språket enbart benämnas som andraspråkselever.

1.1 Utgångspunkt

I fjärde kapitlet i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet belyses att undervisningen på fritidshemmet ska komplettera både förskoleklassens och skolans undervisning. Vidare understryks att elever på fritidshemmet ska ges möjlighet till utveckling av sina språkliga förmågor. I enlighet med både skollagen och läroplanen ska undervisningen i skola samt fritidshem utgå ifrån och anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2019a; SFS 2010:800). Det som lyfts fram här stämmer dock inte överens med våra tidigare arbetserfarenheter, där andraspråkselever istället tenderat att gå miste om undervisningen på fritidshemmet. Vid dessa tillfällen fick vi också intrycket av att undervisningen inte alltid är anpassad efter andraspråkselevernas olika kunskapsnivåer i det svenska språket. Detta strider mot riktlinjerna från Skolverket (2019a) som belyser att undervisningen på fritidshemmet ska utgå ifrån varje enskild elevs förutsättningar samt behov. Vidare har vi även observerat att det språkstöd som eleverna har tillgång till på skoltid inte finns tillgängligt i samma utsträckning på fritidshemmet. Mot denna bakgrund väcktes vårt intresse för att undersöka vilka metoder samt resurser som lärarna beskriver som framgångsrika när det gäller språkinläringen för andraspråkselever på fritidshemmet.

1.2 Bakgrund

2015 ökade migrationen av flyktingar till Sverige kraftigt och under året sökte cirka 163 000 människor asyl i Sverige (Migrationsverket, 2016). Av denna anledning ställdes skolan inför nya utmaningar eftersom alla barn som kom till Sverige vintern 2015 och ansökte om asyl har rätt till skolgång, dock innefattar detta inte fritidshemmets undervisning. Det är inte obligatoriskt för asylsökande barn att gå i skolan, men erbjudandet ska finnas (Skolverket, 2020a). Om och när dessa familjer sedan får uppehållstillstånd börjar skolplikten att gälla, och barnen får därmed rätt till att delta även i fritidshemmets undervisning så länge vårdnadshavare förvärvsarbetar eller studerar – dock finns det vissa undantag (Migrationsverket, 2021). Mot bakgrund av detta har valet gjorts att avgränsa studien till enbart de andraspråkselever som faktiskt deltar i fritidshemmets undervisning.

1.2.1 Fritidshemmet

När läroplanen (LGR11) reviderades 2016 fick fritidshemmet ett eget kapitel, kapitel fyra (Skolverket, 2019a). I kapitlet beskrivs fritidshemmets uppdrag där omsorg, utveckling och lärande utgör grunden. Som tidigare nämnts ska fritidshemmet även komplettera skolans samt förskoleklassens verksamhet, vilket görs genom att på olika sätt utgå från elevernas olika behov och intressen. Fritidshemmets bredd syns tydligt i det centrala innehållet, där undervisningen ska behandla följande områden:

- Språk och kommunikation
- Skapande och estetiska uttrycksformer
- Natur och samhälle
- Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse (Skolverket, 2019a).

Då studiens syfte är att belysa framgångsfaktorer i andraspråkselevs språkinläring på fritidshemmet, är det intressant att ta del av vad kapitel fyra i läroplanen säger om språk, modersmål, kommunikation samt vilken utgångspunkt som fritidshemmets undervisning ska ta. Som tidigare nämnts har fritidshemmet ett kompletterande uppdrag till skolan samt

förskoleklassens verksamhet, och fritidshemmets undervisning ska utgå från varje elevs behov, intresse och erfarenheter (Skolverket, 2019a). I läroplanen understryks att undervisningen ska tillvarata elevernas språkliga nyfikenhet (Skolverket, 2019a). De ska ges möjlighet att utveckla sitt intresse för språk och sin förmåga att kommunicera på olika sätt. Undervisningen ska även sträva efter att andraspråkseleverna ges möjlighet att använda både svenska och sitt modersmål på fritidshemmet (Skolverket, 2019a). I andra styrdokument understryks även att det är viktigt för andraspråkselever att kunskapen som de ska inhämta görs begriplig, och ett alternativ kan vara via språkstödjare (Skolverket, 2017).

1.2.2 Gynnsamma metoder för språkinläring

Både Persson (2016) och Kaya (2016) betonar vikten av att lärare inte förenklar undervisningen för andraspråkselever, utan att istället förtydligar, förstärker samt exemplifiera kunskapsinnehållet och upplägget. Utöver det som redan nämnts, beskriver författarna hur bildstöd på ett framgångsrikt sätt kan hjälpa elever att förstå. Författarna pekar även på andra framgångsfaktorer i andraspråkselevs språkinläring, där de påtalar vikten av att använda elevernas modersmål som resurs i lärandet. Detta kan ske på olika sätt via språkstödjare, genom att visa att allas språk och kulturer är lika viktiga, samt genom att inte förbjuda andraspråkseleverna att tala sitt modersmål, utan snarare främja deras modersmålsanvändning när det behövs. Syftet med detta är att skapa ett tillåtande klimat, som präglas av respekt och acceptans för allas olika kulturella och språkliga bakgrunder (Persson, 2016; Kaya, 2016). Även om deras berättelser utgår ifrån skolans obligatoriska del, kan dessa förhållningssätt antas vara gynnsamma även för fritidshemmets verksamhet. Genom att således ha ett tillåtande klimat på fritidshemmet tolkas andraspråkselevs mod kunna öka till att våga uttrycka sig både på sitt modersmål och sitt andraspråk.

Interaktionen mellan elev och elev samt lärare och elev är också en viktig nyckel för språkinläring hos andraspråkselever (Persson 2016; Kaya 2016; Otterup, 2018; Cummins, 2017). Otterup (2018) belyser hur lärarna kan välja att strukturera upp undervisningen på olika sätt som gynnar elevernas språkinläring. Han påtalar vikten av att ge andraspråkselever möjlighet att komma till tals på olika sätt, exempelvis genom

diskussioner, öppna frågor och genom att ge andraspråkseleverna tid till att tänka högt och resonera. Detta är något som kan genomsyra fritidshemmets verksamhet både i de fria aktiviteterna likväl som de mer uppstyrda aktiviteterna. Cummins (2017) betonar också vikten av rätt undervisningsstrategier för en gynnsam andraspråksinläring, dock lägger han ännu större vikt vid betydelsen av relationen mellan lärare och elev för att gynna andraspråksinläringen. Något som kan tolkas som problematiskt för lärarnas möjligheter att skapa en relation samt undervisning som gynnar varje elevs språkinläring och utveckling är den statistik som Skolverket presenterar. Den visar att under läsåret 2018/2019 beräknades det vara 22,2 elever per utbildad lärare i fritidshemmet och det beräknades vara 96,8 elever per utbildad lärare i fritidshemmet (Skolverket, 2019b).

1.2.3 Andraspråkselevs tid för språkinläring

Cummins (1996; 2017) belyser att andraspråkselever förhållandevis fort kan bygga upp sitt vardagsspråk, alltså det språk som de använder i samtal med till exempel kompisar. Dock tar det betydligt längre tid att bygga upp det ämnesspecifika ordförrådet som eleverna behöver ha för att klara skolan (Cummins, 1996; 2017). Många andraspråkselever kommer till skolan med ett basordförråd (vardagsspråk) som inte är färdigutvecklat, vilket ställer höga krav på dessa elever eftersom de ska utveckla sitt basordförråd samtidigt som de utvecklar sitt ordförråd med mer ämnesspecifika ord (Skolverket, 2019b; Torpsten, 2008). Cummins (1996; 2017) redogör för att det kan ta upp till sju år innan det ämnesspecifika ordförrådet som eleverna behöver för att behärska skolan är färdigutvecklat. Han understryker faktorn tid i det här sammanhanget, något som påverkar hur lång tid det tar för andraspråkselever att tillägna sig det ämnesspecifika språket är tiden de har vistats i landet (Cummins, 1996; 2017). Utöver det som Cummins (1996; 2017) nämner, påverkas andraspråkselevernas språkinläringstid även av deras tidigare skolbakgrund (Persson, 2016; Kaya, 2016). Ytterligare framgångsfaktorer att ta hänsyn till när det kommer till andraspråkselevs språkinläringstid handlar om hur mycket eleverna möter det svenska språket samt hur mycket de använder det svenska språket i sociala situationer (Persson, 2016; Kaya, 2016).

1.2.4 Studiens relevans

Fritidshemmets verksamhet skiljer sig markant ifrån skolans verksamhet. Det framkommer exempelvis tydligt i läroplanen där skolan arbetar utifrån kunskapskrav vilket inte fritidshemmet gör (Skolverket, 2019a). Trots detta skulle fritidshemmets verksamhet med rätt metoder och resurser kunna främja språkinläringen för andraspråkselever. Cummins (2017) hävdar att många skolor i Sverige bedriver sina verksamheter med för lite kunskap om vad forskning säger om betydelsen av elevernas modersmål för deras andraspråksinläring, samt vad skolan kan göra för att nyttja elevernas kognitiva och kunskapsmässiga färdigheter i syfte att främja deras utveckling i skolan. Vi anser att denna studie behövs eftersom forskningen i stort sett är obefintlig inom ämnet språkinläring för andraspråkselever på fritidshemmet. Av den anledningen är all forskning i denna studie hämtad från förskolan och skolans verksamheter. Förhoppningen är att denna studie ska kunna bidra till fältet med kunskap om vilka metoder samt resurser som lärarna beskriver som framgångsrika för andraspråkselevs språkinläring i fritidshemmets miljö.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka de framgångsfaktorer som lärare på fritidshemmet beskriver när det gäller andraspråkselevs språkinläring. Studien kommer att utgå ifrån följande frågeställningar:

- Vilka metoder i undervisningen beskriver lärarna som framgångsrika för språkinläringen hos andraspråkselever och i så fall på vilket sätt?
- Vilka resurser i verksamheten beskriver lärarna som framgångsrika för språkinläringen hos andraspråkselever och i så fall på vilket sätt?

1.4 Begreppslista

Modersmål: “Det språk som barn lär sig först (förstaspråk).” (Nationalencyklopedin [NE], u.å.)

Andraspråk: “Språk som lärs in sedan individen helt eller delvis tillägnat sig sitt förstaspråk (modersmål) och vars inläring äger rum i en miljö där språket används i naturlig kommunikation.” (NE, u.å.)

Språkstödjare: “Studiehandledning på modersmålet kan stödja elevernas kunskapsutveckling i olika ämnen och hjälpa eleverna utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål.” (Skolverket, 2019c).

2 Forskningsgenomgång

Som tidigare nämnts är forskningen gällande andraspråkselevs språkinläring på fritidshemmet näst intill obefintlig, därför kommer all forskning i denna studie ta avstamp i den obligatoriska skolans del samt från förskolans verksamhet. Skolan och fritidshemmet har, som tidigare nämnts, olika krav på sina verksamheter. Utifrån detta är det inte säkert att de framgångsfaktorer som beskrivs i forskning kopplad till skolan är relevanta för fritidshemmet, detta eftersom framgångsfaktorerna är relaterade till de krav som finns inom skolans verksamhet. Även förskolans och fritidshemmets verksamhet skiljer sig åt, varav samma fråga kring huruvida framgångsfaktorerna beskrivna i forskning kopplad till förskolan till fullo är applicerbara på fritidshemmet. Vi är medvetna om den överföringsproblematik som kan uppstå när forskningen inte är anpassad efter den speciella verksamheten som undersöks och dennas unika särart, och denna medvetenhet finns med i arbetet med studien.

2.1 Andra förutsättningar för andraspråkselever

Torpsten (2008) pekar på skillnaden mellan att ha svenska som modersmål och att ha det som andraspråk, samt vad det betyder för eleven om eleven har svenska som modersmål eller som andraspråk. Elever som har svenska som modersmål kommer till skolan med ett i stort sett färdigutvecklat basordförråd med cirka 7000 - 10000 ord. Detta gör att dessa elever endast behöver utvidga sitt ordförråd med mer ämnesspecifika ord inom olika skolämnen och intressen. Detta kan jämföras med andraspråkselever som istället bygger upp sitt basordförråd samtidigt som de behöver tillägna sig kunskaper om ämnesspecifika ord inom skolämnen och intressen. Cummins (1996) lyfter fram att det är lättare för andraspråkselever att komma ikapp modersmålelever vad det gäller talspråk (vardagsspråket, basordförrådet), jämfört med skolspråket. I fritidshemmets kontext kan eleverna erbjudas andra sätt att utveckla sitt skolspråk, genom exempelvis leken eller andra undersökande moment. Cummins (1996) beskriver att det tar cirka två år för andraspråkselever att behärska vardagsspråket, däremot tar det mellan fem till sju år för dessa elever att tillägna sig skolspråket. Det finns olika faktorer som påverkar hur lång tid det tar för andraspråkselever att tillägna sig skolspråket, som till exempel ålder vid

ankomst till landet (Cummins, 1996). Utvecklingen av talspråket hos modersmåseleverna når en plåtå, vilket gör det lättare för andraspråkselever att komma ikapp. Skolspråket däremot fortsätter utvecklas hos modersmåseleverna, vilket leder till att andraspråkseleverna måste jaga ikapp ett rörligt mål (Cummins, 1996).

2018 hade drygt 20 % av eleverna i den svenska grundskolan en utländsk bakgrund, det innebär att de antingen själva är födda utomlands eller att båda deras föräldrar är födda utomlands (Otterup, 2018). Otterup (2018) belyser att statistik påvisar att elever som kommer till Sverige idag är äldre än de som kom till Sverige för några år sedan, vilket leder till att eleverna får kortare tid på sig att inhämta kunskaper i det svenska språket samt övriga ämnen. Vidare beskriver Bouakaz och Bunar (2015) att andraspråkselever är, precis som elever med svenska som modersmål, en heterogen grupp där alla kommer till skolan med olika förutsättningar och olika behov, vilket är en viktig aspekt att ta hänsyn till. Detta skulle kunna likställas med det som Torpsten (2008) belyser, vilket är att det ställs krav på lärarna att känna till varje andraspråkselevs speciella språksituation, bakgrund och förutsättningar. Dock är de krav som ställs på andraspråkselever för att lyckas i svensk skola ännu högre än de som ställs på lärarna, då både undervisning likväl kompisrelationer ständigt pågår på ett språk som andraspråkseleverna inte behärskar fullt ut (Torpsten, 2008).

2.2 Framgångsrika metoder för andraspråksinläring

Otterup (2018) redogör för vilka undervisningsmetoder som anses vara gynnsamma för andraspråkselevs språkinläring. Han benämner katederundervisning som mindre gynnsam för språkinläring eftersom lärarna oftast använder tiden till eget talutrymme. Han lyfter istället fram att små grupper, paruppgifter samt öppna frågor skulle leda till mer gynnsamma förhållanden för språkinläring. Detta grundar han i att eleverna då ges möjlighet till att diskutera och tillsammans med andra lösa problem relaterade till ämnesundervisningen (Otterup 2018). Vidare påtalar Cummins (1996) vikten av struktur, tydlighet och rutiner för att andraspråkselever ska kunna fokusera på språkinläringen istället för att fundera på själva upplägget av aktiviteten. Det är således till fördel för andraspråkselever ifall det finns en förutsägbarhet samt tydliga instruktioner så de vet vad som förväntas av dem vid olika tillfällen (Cummins, 1996).

Cummins (2017) belyser även att en framgångsfaktor för att öka andraspråkselever engagemang och kunskap bland annat ligger i att koppla ämnesinnehållet till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Lärare som arbetar med andraspråkselever är i stort sett eniga om att förväntningarna på andraspråkselever ska vara lika höga som elever med skolspråket som modersmål, dock belyses att det krävs annan stöttning för andraspråkselever (Cummins, 2017). Stöttningen kan ske på olika sätt, till exempel genom bilder, demonstrationer eller genom elevens modersmål. Användningen av andraspråkselevs modersmål kan utspela sig på olika sätt, exempelvis kan det ske genom att olika skyltar innehåller elevernas olika modersmål eller så kan de få skriva olika texter på sitt modersmål som de sedan får översätta till skolspråket. Översättningen från modersmålet till skolspråket kan ske på olika vis, som till exempel med hjälp av språkstödjare, klasskompisar eller digitala verktyg (Cummins, 2017).

2.3 Problematiska aspekter

Torpsten (2008) och Bunar (2010) redogör för vilka elever som genom det dagliga arbetet i skolan anses som "normala" respektive "avvikande" elever. Elever som har svenska som modersmål anses vara de "normala", medan andraspråkselever anses som de "avvikande". Torpsten (2008) och Bunar (2010) redogör även för att lärarna fokuserar på andraspråkselevs brister och kunskapsluckor istället för deras faktiska ämneskunskaper. Detta grundas i att lärarna oftast inte ser flerspråkighet som en resurs utan snarare som ett problem. Denna syn på flerspråkighet kan kopplas till det Cummins (1996) påtalar när han lyfter problemet kring förenkling av språket. Lärare förenklar ofta sitt språk vid interaktion med andraspråkselever eftersom lärarna inte förväntar sig att de kommer förstå mer komplexa ord. Detta fråntar dock andraspråkseleverna möjligheten att utveckla ett mer avancerat språk (Cummins, 1996).

En annan problematisk aspekt som är viktig att belysa är hur sänkta krav och låga förväntningar kan påverka elever, och hur till exempel elevs motivation kan försämrans av att ses som en homogen grupp. Axelsson (2015), Otterup (2018) samt Cummins (2017) påtalar att elevernas undervisning ska utgå ifrån varje enskild elevs skolbakgrund och att den ska vara flexibel. Författarna understryker vikten av att inte förenkla ämnesinnehållet utan istället bistå eleverna med det stöd som de är i behov av för att nå mer avancerade

ämneskunskaper. Dessa elever ska inte bli placerade i ett fack där de har låga förväntningar på sig och endast tillhandahållas stöttning för att uppnå godkänd nivå (Axelsson, 2015).

Ytterligare en aspekt som är viktig att belysa är hur lärarnas ideologier påverkar deras val av undervisningsstrategi. Cummins (2017) lyfter fram relationen som en av de viktigaste faktorerna för att främja andraspråkelevs språkinläring samt olika undervisningsstrategier som är fördelaktiga. Cummins (2017) hävdar att dessa undervisningsstrategier inte är mer kostsamma än de undervisningsstrategier som utgör normen, dock förutsätter dessa strategier att läraren har en relation till eleven. Utifrån detta belyser Cummins (2017) att det snarare är lärarnas föreställningar om flerspråkighet som en brist som är det problematiska och inte att undervisningsstrategierna kräver mer tid eller leder till större ekonomiska utgifter.

2.4 Interaktionens betydelse

Interaktionen på förskolan har visat sig vara av betydelse för andraspråkelevs språkinläring. Nauc ler (2000) redogör för hennes och kollegan Sally Boyds undersökning, där de ville se i vilken grad tidigare studiers beskrivning av hur pedagogernas olika val påverkade elevernas språkinläring och hur dessa var giltiga. I deras studie deltog några utvalda svenska och turkiska barn som växt upp i Sverige och deltagit i svenskspråkig förskoleverksamhet. Studien var uppdelad i två olika delar, där den första delen genomfördes när eleverna var mellan fem och sex år och den andra delen när eleverna var tio år. Studien belyser att förskollärarna vid enskilda sagostunder bemötte de svenska och turkiska barnen på olika sätt. I sagostunderna med de svenska barnen blev berättandet mer av en dialog mellan förskolläraren och barnet. Detta kan jämföras med att när förskolläraren hade en liknande sagostund med de turkiska barnen så uteblev oftast dialogen mellan förskolläraren och barnet, då förskolläraren f r det mesta berättade sagan självständigt. När eleverna var tio  r genomfördes läsförståelsetester, och då definierades tre av de åtta turkiska eleverna som goda l sare. Däremot klassificerades alla de svenska eleverna som goda l sare. Nauc ler (2000) undersökte då vad som kunde ligga till grund för att det endast var tre av de turkiska eleverna som definierades som goda l sare. Efter att ha diskuterat olika aspekter som de

trodde kunde påverka resultatet, landade resultatet till slut i att det som skilde dessa tre turkiska elever åt i förhållande till de andra turkiska eleverna bland annat var den dialog som förskollärarna hade vid sagostunden. Vidare belystes att utöver sagostunden fick dessa tre elever en större integration med det svenska språket genom olika aktiviteter samt genom återkommande resonemang om olika fenomen, som till exempel att glas kan gå sönder och att man kan skära sig på en kniv. I fritidshemmets kontext innebär det att eleverna också där kan ges möjlighet till förklaringar av fenomen som sker i vardagen i likhet med det som de får i förskolan. De elever som visade sig vara svaga läsare har inte fått samma nivå av interaktion i förskolan jämfört med de elever som uppvisade en god läsförmåga. Nauc ler (2000) understryker att det är problematiskt att flertalet av de tvåspråkiga eleverna i denna studie fick en så pass begränsad interaktion i förskolan, då den uppenbarligen har stort värde för både barnets tal- och läsutveckling.

2.5 Lekens betydelse

Leken spelar en betydande roll när det gäller andraspr ksinl rningen f r barn, genom leken plockar barnen upp ord och uttryck som de upprepar för att bli attraktiva lekkamrater (Aukrust & Rydland, 2008). I leken ställs det andra krav på barnen jämfört med i ett samtal med en vuxen eftersom det i leken ställs krav på att båda barnen kan föra leken och/eller samtalet framåt. I ett samtal med en vuxen behöver barnet däremot inte ta något eget initiativ eftersom den vuxna vägleder och styr samtalet framåt (Aukrust & Rydland, 2008). Knutsdotter Olofsson (2003) understryker att i leken är alla barn författare, skådespelare och regissörer. Därför är det av vikt att lyssna på de andra i leken för att kunna bidra och föra leken framåt, om barnen inte lyssnar på varandra avbryts leken för att tillrättavisa den eller de som inte förstod eller inte lyssnade. När barnen är inne i leken och agerar i olika roller pratar de utifrån de olika rollerna, och använder därmed ofta ett mer varierat och utförligt språk. När barnen omförhandlar lekens gång eller pausar för att planera leken pratar barnen med sina vanliga röster och använder då sitt vanliga språk (Aukrust & Rydland, 2008; Knutsdotter Olofsson, 2003).

Aukrust och Rydland (2008) påtalar att barn som lär sig ett nytt språk ofta saknar de språkliga färdigheter de behöver för att ses som en attraktiv lekpartner, vilket leder till att dessa barn ställs inför en dubbel utmaning. Vidare ger författarna exempel på en flicka

som håller på att lära sig ett nytt språk och hur hennes plats i olika lekar ser ut. I början av hennes tid i förskolan finns det några på hennes avdelning som pratar hennes modersmål som är turkiska, och därför kan hon i leksituationer få hjälp med ord och uttryck som hon själv inte behärskar ännu. När flickan går sista året på förskolan, är hon ensam med turkiska som modersmål och får därmed ingen språklig hjälp att bli en attraktiv lekpartner (Aukrust & Rydland, 2008). Flickan har en större förståelse för språket än färdigheter för att uttrycka sig på språket. Hon hamnar i en leksituation där det uppstår problem mellan de två andra barnen i leken. Verbalt kan hon inte hjälpa till att föra leken framåt, däremot kan hon med hjälp av kroppsspråk hjälpa sina lekkamrater att lösa problemet och därigenom föra leken framåt. Således förstår flickan lekens handling samt händelseförlopp, men saknar språkliga färdigheter för att kunna uttrycka det hon vill verbalt (Aukrust & Rydland, 2008).

2.6 Överföringsproblematik

Forskningen som finns under rubrikerna *andra förutsättningar för andraspråkselever*, *framgångsrika metoder för andraspråksinläring* och *problematiska aspekter* är forskning som baseras på skolans obligatoriska del. Det finns flertalet olika aspekter som skiljer skolans obligatoriska del och fritidshemmet åt. Framförallt så arbetar skolan med och mot kunskapskrav, vilket fritidshemmet inte gör. Fritidshemmets verksamhet kan tolkas vara mer fri än skolans obligatoriska verksamhet eftersom fritidshemmet inte har kunskapskrav att förhålla sig till, vilket kan möjliggöra andra metoder samt resurser för en framgångsrik andraspråksinläring. Eftersom det inte finns forskning om just andraspråkselevs språkinläring i fritidshemmets kontext, har studien fått utgå ifrån befintlig forskning om andraspråksinläring i den obligatoriska skolan.

Otterup (2018) nämner katederundervisning som mindre gynnsam för andraspråkselevs språkinläring och det baserar han på att lärarna oftast använder tiden vid katederundervisning för eget talutrymme. Denna sorts undervisning förekommer inte i fritidshemmets kontext. Däremot lyfter Otterup (2018) upp att det är en framgångsfaktor att eleverna arbetar i mindre grupper där de ges större talutrymme, vilket får anses vara ett vanligt arbetssätt inom fritidshemmets kontext.

Forskningen som finns under rubrikerna *interaktionens betydelse* och *lekens betydelse* är forskning som istället har utgångspunkt i förskolans verksamhet. Det finns även olika aspekter som skiljer förskolan och fritidshemmets verksamheter åt, dock anser vi att skillnaden på ett sätt kan tolkas som mindre mellan förskolan och fritidshemmets verksamheter än mellan fritidshemmet och den obligatoriska skolan. Anledningen till det är att förskolans verksamhet inte arbetar med och mot kunskapskrav, utan precis som fritidshemmets verksamhet så förhåller sig förskolan till mål istället för krav. Leken som Aukrust och Rydland (2008) samt Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver som framgångsrik för språkinläring för andraspråkslever i förskolans verksamhet, kan överföras till fritidshemmets verksamhet eftersom verksamheten på olika sätt består av just lek samt lekfullt lärande.

3 Teoretiskt perspektiv

Den teoretiska grunden till det här arbetet är den forskning om andraspråksinläring i ett pedagogiskt sammanhang som presenteras av Cummins (2017). Studiens syfte är att belysa lärarnas beskrivningar om de framgångsfaktorer som finns i arbetet med andraspråkselevs språkinläring på fritidshemmet. Därför har vi valt ut tre grundläggande begrepp som Cummins (2017) använder när han beskriver förutsättningarna för en effektiv andraspråksinläring i skolans och förskolans kontext. De tre begreppen som utgör grunden för studiens analys är *stöttning*, *samspel/relationer* samt *translanguaging*. Nedan kommer vi kort redogöra för de metoder, modeller och synsätt som ryms inom Cummins (2017) teoretiska ramverk, och därefter kommer varje begrepp förklaras. Dessa begrepp kommer sedan användas som analytiska verktyg under vår analys av informanternas berättelser om arbetet med andraspråksinläring på fritidshemmet. Begreppen kommer att användas för att se samband och skapa förståelse för de olika metoder samt resurser som lärarna beskriver som framgångsrika för andraspråkselevs språkinläring på fritidshemmet.

3.1 Framgångsrik andraspråksinläring

Cummins (2017) betonar att det perspektiv på andraspråksinläring som han presenterar vilar på respekt och förståelse för elevernas olika erfarenheter och bakgrunder. Därför understryker han hur viktigt det är att på olika sätt låta eleverna använda sitt modersmål i undervisningen för att främja elevernas andraspråksinläring. Undervisningen ska vila på en evidensbaserad forskning och de undervisningsstrategier som visat sig vara effektiva och i det sammanhanget betonar Cummins (2017) även relationens betydelse. Genom relationer visas engagemang som leder till att eleverna själva engagerar sig i undervisningen, vilket i sin tur medför en ökad språkinläring (Cummins, 2017). Genom relationen får lärarna kunskap om elevens tidigare kunskaper, intressen och erfarenheter, vilket är en grundförutsättning för att ge rätt stöd till varje elev. Utifrån detta kan läraren ge eleverna det stöd som de är i behov av exempelvis visuellt stöd och/eller språkstöd (Cummins, 2017). Något som är problematiskt i det här sammanhanget är att alla lärare inte följer de evidensbaserade undervisningsstrategierna. Detta beror inte på tidsbrist eller

ekonomiska förutsättningar, utan oftast är det lärarnas ideologiska uppfattningar om andraspråksinlärnings villkor som är avgörande (Cummins, 2017).

3.1.1 Stöttning

Stöttning är det stöd som eleverna får av sina lärare för att kunna tillägna sig nya kunskaper, och därigenom genomföra sina skoluppgifter. Detta stöd minskar allteftersom elevernas olika kunskaper ökar (Cummins, 2017). Olika exempel på stöd som lärare kan erbjuda eleverna är visuella stöd, konkreta upplevelser samt praktiska demonstrationer. Cummins (2017) understryker att vilket stöd som ska ges bestäms utifrån varje elevs unika behov, och han betonar hur viktigt det är att ge rätt stöd för att eleven ska utvecklas på ett optimalt sätt. För att lyckas ge varje elev de unika stöd som de är i behov av är det en grundförutsättning att känna till elevens bakgrund, förutsättningar samt behov (Cummins, 2017).

Cummins (2017) använder sig av fyrfältsmodellen (*figur 1*) när han redogör för effektiv undervisning för andraspråks elever. Han visar att eleverna behöver krävande kognitiva uppgifter som kompletteras med starkt kontextbundet stöd (fält A i modellen), istället för att underlätta uppgifter för andraspråks eleverna. Vidare nämner han att det är fördelaktigt för andraspråks eleverns förståelse när kunskapsinnehållet berör elevernas kognitiva och känslomässiga strukturer (Cummins, 2017). Utifrån detta behöver således det kontextbundna stödet utgå ifrån elevens egna behov, erfarenheter och bakgrund.



Figur 1 - Skala över det kontextstöd och det kognitiva krav som finns i skolan i samband med olika aktiviteter och uppgifter.

3.1.2 Samspel/relation

Lärares olika ideologier är av betydelse när det handlar om att skapa en god undervisning för andraspråkselever. Lärare som förespråkar jämlikhet i samhället samt förhåller sig till social rättvisa och mänskliga rättigheter inom utbildningen har enligt Cummins (2017) större möjligheter att genomföra effektiv undervisning av andraspråkselever. Anledningen till detta är att mänskliga relationer är lika viktiga, eller till och med viktigare, för elevernas intresse än vad de olika undervisningsstrategierna är (Cummins, 2017). Han understryker att samspelet mellan lärare och andraspråkselever är den viktigaste faktorn bakom en skolframgång eller ett skolmisslyckande. Vidare anser han att grunden för att skapa en bra relation med andraspråkselever som kommer från en annan kultur och talar ett annat språk, är att som lärare bekräfta och skapa en förståelse för elevens tidigare erfarenheter och identitet. Därför behöver lärarna bekräfta och acceptera eleven istället för att nedvärdera och se elevens erfarenheter som problematiska (Cummins, 2017).

3.1.3 Translanguaging

Cummins (2017) redogör för termen translanguaging som idag syftar till det viktiga sambandet mellan andraspråkselevs olika språk samt möjligheter för effektiv undervisning genom kopplingar mellan dessa språk. Det finns olika sätt att använda och/eller inkludera elevernas modersmål i undervisningen, vilket Cummins (2017) menar är positivt i flera aspekter. Exempelvis beskrivs att lärarnas användning av translanguaging gynnar andraspråkselevs kunskapsinhämtning, utveckling och identitet. Translanguaging kan förekomma i olika stor utsträckning, det kan ske i det dagliga arbetet eller vid mer specifika situationer - dock oavsett i vilka situationer det används i främjar det andraspråkselevs språkinläring (Cummins, 2017). Cummins (2017) exemplifierar att translanguaging bland annat kan användas i det dagliga arbetet genom att olika elever får säga olika fraser på sitt modersmål inför klassen. I mer specifika situationer påtalar Cummins (2017) att translanguaging kan innebära att eleven får skriva berättelser eller liknande på sitt modersmål först, för att sedan med hjälp av digitala verktyg eller eventuella språkstödjare översätta texten till skolans språk. Translanguaging

kan vidare även utspela sig i verksamheten, genom exempelvis bilder eller skyltar där texten står på både skolans språk samt elevernas olika modersmål (Cummins, 2017).

4 Metod och analysmetod

Utifrån den pandemi som just nu råder förändrades studiens syfte samt frågeställningar, då genomförandet av flertal observationer blev problematiskt. Därför utgår studien istället ifrån fem kvalitativa intervjuer. Valet att genomföra en kvalitativ studie grundas utifrån studiens nuvarande syfte, som är att undersöka vilka framgångsfaktorer som lärarna beskriver i sitt arbete med andraspråkselevens språkinläring. Eliasson (2018) hävdar att kvalitativa metoder lämpar sig bäst när syftet är att skapa förståelse för olika företeelser. För att skapa förståelse för de olika metoder och resurser som lärarna beskriver som framgångsrika för andraspråksinläringen på fritidshemmet, utgår studiens teoretiska perspektiv från andraspråksforskningen som Cummins (2017) presenterar i ett pedagogiskt syfte. Inom kvalitativa metoder föll sedan valet på att genomföra intervjuer. Denscombe (2018) pekar på att intervjuer kan bidra till mer djupgående och detaljerade data, vilket vägledde oss till vårt beslut.

4.1 Intervjuer

Inför intervjuerna skapade vi en intervjuguide (bilaga 1) som utgår ifrån det som anses relevant och ledande för studiens syfte. Hur intervjuerna fortskrider avgör vilka följdfrågor som kommer ställas och valet av följdfrågor kommer göras utifrån det som anses relevant för studiens syfte. Därför faller dessa intervjuer inom ramen för Eliassons (2018) beskrivning av semi- eller halvstrukturerade intervjuer. I denna studie kommer dessa intervjuer benämnas som semistrukturerade intervjuer. Om studien istället utgått ifrån det som Eliasson (2018) beskriver som strukturerade intervjuer hade informanternas svar inte varit lika djupgående och intervjuarnas möjligheter minskat avsevärt för att kunna fördjupa frågorna utifrån det som anses intressant för studiens syfte. Semistrukturerade intervjuer ställer krav på de som intervjuar genom flertalet olika aspekter, exempelvis belyser Alvehus (2019) dilemmat när det gäller "rätt" antal frågor och att intervjuerna inte ska övergå till ett förhör, dock kan det vara bra att ifrågasätta svaren i vissa fall. Vidare är det av vikt att de följdfrågor som ställs uppmuntrar informanterna till att fortsätta berätta samt utveckla sina svar och tankar (Alvehus, 2019). Syftet med detta är att skapa en djupare förståelse och inblick i det som informanterna

berättar samt beskriver, vilket är något som Eliasson (2018) benämner som en fördel med semistrukturerade intervjuer. Detta vägledde oss till att valet föll på just semistrukturerade intervjuer istället för strukturerade intervjuer eller ostrukturerade intervjuer.

Intervju som undersökningsmetod innefattar både för- och nackdelar, precis som alla andra undersökningsmetoder. Ett par fördelar med att utföra semistrukturerade intervjuer som metod är enligt Denscombe (2018) flexibiliteten i intervjuerna, samt möjligheten att samla in en mer djupgående och detaljerad data. Denscombe (2018) belyser även ett par nackdelar med intervju som metod. Han benämner intervju-effekten, där forskarnas kön, ålder samt etnicitet kan påverka informanternas svar - dock minskar risken för denna påverkan på informanterna ifall intervjun sker digitalt. Vidare belyser han även att vid intervjuer baseras informationen från informanterna på vad de säger snarare än vad de eventuellt gör. Detta kan medföra en risk då informanternas uttryck och handling kanske inte alltid stämmer överens (Denscombe, 2018). Utifrån detta valde skribenterna att ställa forskningsfrågorna utifrån lärarnas beskrivningar av framgångsfaktorer i andraspråksinläringen snarare än att fråga vad de faktiskt gör.

4.2 Urval

Eftersom studiens syfte är att undersöka lärarnas beskrivningar av framgångsfaktorer i sitt arbete med andraspråkselevs språkinläring behöver skolorna som deltar i studien vara mångkulturella. I denna studie syftar mångkulturella skolor på skolor där det finns ett flertal andraspråkselever som deltar i fritidshemmets verksamhet. Vi valde att kontakta en kommun i södra Sverige och fick därigenom information om vilka skolor som ansågs vara mångkulturella. Utifrån denna information valdes fem skolor ut som vi skickade e-post till angående vår studie. När det hade gått drygt en vecka och vi endast fått svar från en av de fem skolorna, valde vi att kontakta en annan kommun i södra Sverige. Genom kontakten med kommunen fick vi information om vilka skolor som ansågs vara mångkulturella och valde att kontakta ytterligare tre skolor via e-post med information om vår studie. När det hade gått ytterligare en vecka och vi inte hade fått några fler svar, fick vi se efter andra möjligheter att få kontakt med skolor. Vi tog kontakt med några kurskamrater, våra familjer samt några bekanta för att försöka få kontakt med lärare som

arbetar på mångkulturella skolor som skulle vilja delta i vår studie. Utifrån de svar vi fick valde vi att kontakta ett par olika skolor via telefonsamtal och fick därigenom en andra, tredje och fjärde skola som ville delta i vår studie.

Vi använde således en kombination av de urvalsmetoder som Denscombe (2018) benämner som snöbollsurval och bekvämlighetsurval. Från en början mejlade vi flertalet skolor, men allteftersom tiden gick och svaren uteblev började vi kolla efter vilka möjligheter vi hade i vår närhet. När vi undersökte möjligheterna i vår närhet fick vi därigenom förslag på skolor och/eller personer inom skolan som vi kunde kontakta för att få tag på informanter. Därför blev studiens urvalsmetod således en blandning av det som Denscombe (2018) benämner som snöbollsurval samt bekvämlighetsurval. Oavsett vilka urvalsmetoder som användes var det av vikt för oss samt studiens reliabilitet att informanterna var utbildade grundlärare i fritidshem eller fritidspedagoger, för att säkerställa att undersökningen grundas i vilka metoder de beskrev som framgångsrika för andraspråkselevs språkinläring. Detta är i enlighet med en annan urvalsmetod som Denscombe (2018) benämner som en strategi för att fokusera på en utvald del av hela undersökningspopulationen. I detta arbete används denna strategi för att urskilja på utbildade och icke utbildade lärare vid urvalsprocessen inför intervjuerna.

4.3 Genomförandet

Inför våra intervjuer kontaktades varje informant enskilt antingen via telefon eller e-post, där vi gemensamt kom fram till en tid som passade båda parter samt på vilket sätt intervjun skulle genomföras. Tre av fem intervjuer skedde via Zoom och de andra två skedde över telefon. Inför intervjuerna skickades intervjuguiden ut till informanterna för att de skulle få möjligheten att kolla igenom frågorna och därigenom känna sig förberedda inför intervjun. Alla intervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon. Intervjuerna började med att informanterna delgavs information om studien samt deras rättigheter att när som helst ta tillbaka sitt skriftliga samtycke (bilaga 2) och när som helst avsluta intervjun. Vidare informerades de om att deras samt skolans medverkan kommer vara helt konfidentiellt - det vill säga att varken deras eller skolans medverkan i studien kommer kunna spåras.

Vår materialinsamling skedde inom ramarna för det som Eliasson (2018) benämner som en semistrukturerad intervju. Intervjuerna utgick ifrån en intervjuguide som bestod av åtta grundfrågor. Utifrån vad informanterna svarade ställdes följdfrågor i förhållande till vad som ansågs intressant utifrån studiens syfte, som är att belysa vilka framgångsfaktorer som lärarna beskriver i sitt arbete med andraspråkselevens språkinläring. I slutet av varje intervju gavs informanterna möjligheten att yttra sig fritt, ifall det var något som de ville tillägga till intervjun eller om det var något som de ville fråga om. Varje intervju varade i cirka 40-45 minuter.

4.4 Bearbetning av insamlat material

Ljudinspelningen av intervjuerna skedde via en diktafon. Allt eftersom varje intervju var klar transkriberades data successivt. Transkribering innebär att överföra ljud till skrift. När detta görs ges skribenterna rätten att tillföra skriftspråk såsom punkt och kommatecken eftersom detta inte nämns i talspråk (Ahrne & Svensson, 2015). När data transkriberats utgjorde den det empiriska material som kom att ligga till grund för studiens bearbetning och analys. Det empiriska materialet analyserades och bearbetades genom tematisk kodning, vilket är en process som sker i flera steg. Kodningen skedde manuellt, det vill säga att alla transkriberade intervjuer skrevs ut och därifrån bearbetades och analyserades. Braun och Clarke (2006) redogör för tematisk kodning och dess sex olika steg. De sex olika stegen är följande:

Steg 1 - Läs och lär känna sitt material.

Steg 2 - Markera och plocka ur relevanta delar (koder) av materialet.

Steg 3 - Bestäm vilka delar som är viktigast, gruppera de delar som hör ihop och därigenom skapa olika teman.

Steg 4 - Kontrollera grupperingarna och bryta ner till ännu mindre teman.

Steg 5 - Namnge de olika grupperingar och teman som tas fram.

Steg 6 - Skriva ihop analysen och gör det begripligt för läsaren (Braun & Clarke 2006).

Tematisk kodning har således varit studiens bearbetning av insamlat material. Empirin analyserades utifrån studiens teoretiska perspektiv som är forskning om andraspråksinlärning i ett pedagogiskt sammanhang som presenteras av Cummins (2017). Huvudfokuset i analysen utgår således ifrån de begrepp som valts ut ur studiens teoretiska perspektiv vilka är stöttning, samspel/relationer samt translanguaging.

4.5 Etiska överväganden

Denscombe (2018) lyfter de olika forskningsetiska huvudprinciperna som är följande:

- ”skydda deltagarnas intressen
- garanterar att deltagandet är frivilligt och baserat på informerat samtycke
- undviker falska förespeglningar och bedrivs med vetenskaplig integritet
- följer den nationella lagstiftningen.” (Denscombe, 2018, s. 438).

I denna studie ska dessa ståndpunkter alltid reflekteras över. Att denna studie står på etisk korrekt grund är av stor vikt för oss, och som Denscombe (2018) belyser är det varje enskild forskares ansvar att säkerställa detta. De etiska huvudprinciperna avspeglar sig i vårt arbete genom flertalet aspekter, såsom att allt insamlat material avidentifieras vid transkribering samt att allt material kommer raderas i direkt anslutning till att arbetet blir godkänt och publicerat. Vidare understryks det att allt deltagande sker på frivillig basis och att informanterna när som helst under processen får ta tillbaka sitt skriftliga samtycke. Genom noggranna transkriberingar och analyser kommer risken för falska förespeglningar att minska väsentligt. Något annat som också är av vikt är att arbetet genomgående har en transparens så det inte finns en risk att arbetet kan betraktas ha en dold agenda. Med transparens menar Sohlberg och Sohlberg (2019) att läsaren ska kunna följa med genom hela arbetsprocessen, det vill säga från utgångspunkt till grunden för de slutsatser som dras. För att lyckas med detta är explicitet och tydlighet i arbetets olika delar av stor vikt. Skulle arbetet inte vara transparent så minskar trovärdigheten för arbetet eftersom risken för en dold agenda ökar.

Några etiska dilemman som kan uppstå i denna studie kan vara vilka elever som definieras vara andraspråkselever samt risken med att peka ut en elevgrupp som kan uppfattas som utsatt i samhället. För att reducera risken att definitionen av andraspråkselever ska leda till ett etiskt dilemma i studien, har vi valt att definiera begreppet andraspråk i vår begreppslista utifrån Nationalencyklopedins definition av andraspråk. Således är, som beskrivet i begreppslistan, studiens definition av andraspråk följande: "Språk som lärs in sedan individen helt eller delvis tillägnat sig sitt förstaspråk (modersmål) och vars inläring äger rum i en miljö där språket används i naturlig kommunikation." (NE, u.å.). Utifrån detta räknas således skolelever som har börjat lära sig eller helt tillägnat sig ett annat språk innan de börjat tillägnat sig det svenska språket som en andraspråkselev i detta arbete. Sohlberg och Sohlberg (2019) redogör för begreppet validitet inom forskningen och påtalar att det innebär att författarna undersöker samt mäter det som är avsikten med arbetet och alltså inte har någon dold agenda. Eftersom studiens syfte är att belysa framgångsfaktorer som lärare beskriver i sitt arbete med andraspråkselevs språkinläring krävs det i arbetet att just denna elevgrupp pekas ut. Arbetets undersökning utgår ifrån en grupp i samhället som redan skulle kunna uppfattas som utsatt, och därför är det av vikt att skribenterna belyser syftet med arbetet genomgående och inte avviker från arbetets validitet. Att peka ut en grupp elever skulle kunna tolkas vara problematiskt, dock görs detta för att kunna skapa förutsättningar till en mer gynnsam språkinläring för andraspråkselever på fritidshemmet.

5 Redovisning av resultat

Inledningsvis kommer våra informanter att presenteras i korthet, därefter kommer intervjumaterialet redovisas utifrån studiens syfte. Med hjälp av den tematiska kodningen av intervjumaterialet kunde vissa teman sorteras fram och dessa kommer presenteras i följande ordning: former av stöd, olika undervisningsmetoder samt betydelsen av personalens förhållningssätt. Dessa olika teman var i emellanåt svåra att urskilja under kodningens gång, eftersom vissa delar av intervjumaterialet vidrörde flera teman samtidigt. Informanterna kommer nedan att presenteras som en grupp. Detta görs i syfte att minska risken för att någon av våra informanter ska kunna identifieras.

5.1 Presentation av informanter

Alla fem informanterna i denna studie har lärarutbildning på högskolenivå. Tre av informanterna har cirka 20 års erfarenhet av arbete i fritidshemmets verksamhet och av dessa år har de arbetat med flertalet andraspråkselever i cirka tre år. De resterande informanterna har arbetat med ett stort antal andraspråkselever i sex respektive tio år vilket är lika länge som de varit utbildade. De olika informanterna kommer benämnas som A, B, C, D, och E.

5.2 Stöd

5.2.1 Kroppsspråk

Alla fem informanterna berättade att de använder sig mycket av kroppsspråk i samtal med andraspråkselever. Några av dem använde sitt kroppsspråk mer medvetet som ett stöd medan andra använder sitt kroppsspråk mer omedvetet och inte specifikt för att stödja språkinläringen.

Det blir väldigt svårt för vissa att använda kroppsspråket medvetet för oftast använder du kroppsspråket omedvetet. Ehh men det blir nästan effektivare om man kan styra sin kropp på ett medvetet sätt när man pratar och liksom gestikulerar. (Informant A)

Under intervjuerna framkom det att vissa av lärarna inte direkt tänkte på kroppsspråk som en metod för att främja andraspråksinläringen, eftersom de ansåg att det var en naturlig del av deras pedagogik. Vid närmare eftertanke ansåg de dock att kroppsspråket faktiskt är ett viktigt verktyg för att stärka det talade språket för andraspråkselever. En av informanterna beskrev en situation där de arbetar mycket med kroppsspråket för att tydliggöra instruktionerna för eleverna:

...för att barn har ju svår eller våra barn då har ju svårt till exempel att ... gå ut i hallen och häng upp din jacka och dina skor. Det blir för mycket så man får visa jättemycket med kroppsspråket. (Informant E)

Som framgår av citatet ovan är kroppsspråket den stöttning som just den elevgruppen behöver för att klara av uppgiften att hänga upp sin jacka och sätta sina skor på rätt plats. Vidare beskrev även en annan informant vikten av just kroppsspråket som en förstärkning till det talade språket och när man ger andra typer av instruktioner:

...ehh speciellt när vi då pratar om ...sån här saker som att gå ut, nu är det synd att vi inte ser varandra för jag hade kunnat visa men säg att jag nu pratar och så har vi dörren på vänster sida om mig då säger jag att vi ska gå ut och så rör jag liksom min kropp nästan lite medvetet mot vänster håll och pekar mot dörren, när jag just säger det här ordet vi ska gå ut. Ehh för att det ska vara liksom ska vara vägledande också att, där är dörren och vi ska gå ut och ut är utomhus. (Informant A)

5.2.2 Bildstöd

Det framkom i alla intervjuer att bildstöd var något som informanterna ansåg vara värdefullt i arbetet med andraspråkselever. Däremot använde informanterna inte bildstödet på samma sätt. Tre av fem informanter beskrev hur deras bildstöd genomsyrade hela verksamheten alltifrån scheman, var saker fanns och var eleverna kunde göra vad. Endast en av dessa tre informanter använder bildstödet kontinuerligt i samtal med eleverna. Vidare beskrev hen hur bildstödet minskade allteftersom andraspråkseleverna utvecklade sin svenska, för att hela tiden fortsätta utmana dem i det svenska språket. De resterande två informanterna hade endast bildstöd under genomgången av scheman och rutiner för dagen. En av dem riktade i detta sammanhang kritik mot den egna verksamheten:

Jag tänkte att vi har väl egentligen skyltar uppsatta för olika lekmaterial... har jag tänkt att vi har, men det har vi inte (skrattar), när jag börja titta i verksamheten, kommer jag på att nej men Gud det har vi ju inte, det står liksom inte att det är spel däro... det är däro och så, men jag tänkte att vi har det, men det har vi inte. Men det bildstödet har vi inte. Ehm så det borde vi ju kunna förbättra och förändra helt enkelt. (Informant D)

5.2.3 Translanguaging

Ingen av informanterna uppgav att man hade en språkstödjare på sitt fritidshem dagligen, dock hade en informant modersmållärare på skolan som skulle kunna finnas tillgänglig vid speciella situationer och speciella behov. En annan informant hade hög språkkompetens i arbetslaget, då 75 % av personalen på hans fritidshem har ett annat modersmål än svenska.

Ja, i min avdelning har vi... ehh... somaliska... arabiska... bosniska... sen är vi inte fler. (Informant B)

Den höga andelen flerspråkig personal gör att detta fritidshem har samma resurs som en språkstödjare skulle kunna bidra med, vilket hen ansåg vara en av de största resurserna för andraspråkselevens språkinläring. Tre av fem informanter sade sig uppmuntra elevernas användning av sina respektive modersmål, trots att inga språkstödjare fanns i deras fritidshemsverksamhet. Dessa tre informanter uppger att de på olika sätt visar intresse för elevernas modersmål, till exempel genom att de frågar vad olika ord och fraser betyder samt hur dessa uttalas. Dessa former av translanguaging användes på olika sätt i de olika fritidshemsverksamheterna, vissa i lek, vissa vid spel och vissa i samtal. Däremot var det ingen som nämnde att de använder translanguaging i den fysiska miljön på fritidshemmet, det vill säga att man gör elevernas modersmål synligt genom till exempel illustrationer.

5.3 Undervisningsmetod

5.3.1 Högläsning

Tre av informanterna uppgav att de använder sig av högläsning som metod för att främja elevernas språkinläring. Högläsningen är avsedd för alla elever, men informanterna ser särskilda fördelar med högläsningen när det gäller andraspråkselevens utveckling av sitt ordförråd och deras språkinläring. En av informanterna hade fått i uppdrag av högre instanser att införa läsprojekt i sin verksamhet. Högläsningen var till en början en aktivitet som efterfrågats på chefsnivå, som nu har blivit en aktivitet som eleverna uppskattar. Genom högläsningen har elevernas läslust samt deltagandet i högläsningen främjats på flera sätt:

Vi väljer ju bok och sen så... om jag själv, märker att det kanske är nåt ord som... är lite svårförståeligt så frågar jag dem vad de tror att det betyder och sen efteråt så diskuterar vi boken, vad de tyckte om boken, vad den handlade om, om de tyckte den var bra. Och så där. Så att det blir lite diskussioner efter mest. (Informant E)

Här är ett utdrag från en av de tre informanter som arbetar med högläsning i sin fritidshemsverksamhet, detta citat är i likhet med vad de andra två säger om dialogen vid högläsningen. Informanterna berättade om hur de ibland stannar upp för att diskutera olika ords betydelse med eleverna. Vidare nämnde informanterna hur de ibland väljer att istället väva in ordförklaringar i läsningen för att genom detta skapa mer flyt i läsning samtidigt som de främjar ordförståelse. Alla tre har en överensstämmande upplevelse om att den mest aktiva dialogen under högläsningstunden sker efter att läsningen är slut.

5.3.2 Samtal

Alla informanterna nämnde att samtal sker hela tiden i olika kontexter och i olika konstellationer i deras fritidshemsverksamheter. Vidare uppgav alla att samtal är en viktig del i andraspråkselevens språkinläring. Däremot beskrev informanterna hur samtal i deras verksamhet utspelar sig på olika vis. Två av informanterna beskrev hur de förenklat sitt språk vid samtal.

Så jag tänkte, nej jag får ta det långsammare och ... ehh förenkla språket
Och det fick jag göra i några omgångar. Innan jag hade dem med mig, så att
jag förenklade och jag tyckte jag förenklade och förenklade. (Informant B)

Detta kan jämföras med en av de andra informanterna som berättade att hen samtalar med andraspråkseleverna utan att förenkla språket även om de inte förstår, och att hen använder sig av kroppsspråket för att förtydliga det talade språket.

...också så samtala man ju liksom för att ... det gör man ju ändå även om dem
inte förstår så kan man ju både samtala då och visa med kroppsspråk.
(Informant E)

Vidare beskrev en annan informant hur hen följer upp instruktioner med enskilda samtal med andraspråkselever för att säkerställa att de har förstått informationen/aktiviteten/instruktionen. Den sista informanten berättade hur hen använder sig av samtal som en pedagogisk metod. Hens tillåtande klimat leder till vägledning via samtal för att hjälpa eleven förstå varför och hur situationen uppstått och på så vis ge verktyg till eleven att kunna hantera situationen.

Och här blir det ju också ett språkutvecklande i form av att vi kommunicerar på detta sättet snarare än att vi bara: Nej du får inte göra det, utan vi låter barnen berätta hur de känner och varför det gör det och varför de tror att det är bra eller dåligt eller vad det nu kan va. (Informant A)

5.3.3 Lek

Fyra av fem informanter lyfte upp leken som en väsentlig del av språkinläringen för andraspråkselever. Tre av dessa fyra beskrev hur de deltar i leken på olika sätt genom att till exempel inleda leken och visa hur leken skulle kunna fortskrida, för att göra leken tillgänglig för alla. Två av dessa fyra informanterna underströk hur leken främjar språket på olika plan och vilken motivationsfaktor det är för andraspråkseleverna att lära sig språket för att kunna delta i leken på fritidshemmet.

Språket lär man mycket i leken, för leken ... är...om nån asså pratar svenska i leken och någon inte kan riktigt svenska och behöver lära sig så är motivationsfaktorn den är så hög. (Informant B)

En av dessa fyra informanter pratade även om det informella lärandet och hur det kan äga rum. Hen underströk att elever känner av när leken byter fokus från lekens handling till att bli en språkinlärningsaktivitet. I det sammanhanget nämnde hen att balansen mellan det lekfulla och det undervisande är hårfin. Om man som lärare går över gränsen och byter fokus finns en stor risk att elevernas glädje till leken försvinner ansåg hen. En annan av dessa fyra informanter beskrev istället hur hans verksamhet använder sig av lekgrupper där olika förutbestämda lek-teman förekommer där fyra elever får leka tillsammans med en lärare. Hen berättade om hur eleverna ändrar sitt språk utifrån den roll som de går in i under leken. Hen påtalade flertalet fördelar med detta och poängterade att det främjar språket:

Jag har jobbat med lekgrupper också både förra året och i år då. Där vi också har i mindre grupper delat in hela våran elevgrupp och så har man fått lekt med en av oss pedagoger som har haft olika infallsvinklar. Det har ju varit ett bra verktyg... att få leka med bara kanske 4 elever, inom ett område. Det är också, främjar ju också språket, kan jag ju tycka. (Informant D)

5.4 Personalens förhållningssätt

5.4.1 Samspel/relationer

Alla informanterna uppgav att relationen var av yttersta vikt för språkinläringen för andraspråkselever. Informanterna var även eniga om att relationerna ska vila på respekt och förståelse för varje elev, och att förhoppningen därigenom är att skapa en trygghet för eleven. Informanterna beskrev att de bygger upp relationerna till eleverna på lite olika sätt, alltifrån leken till samtalen, där informanterna betonade vikten av att lära känna elevens intressen och bakgrund. Dessutom var de alla eniga om att relationen behöver byggas först och att lärandet kommer därefter. Informanterna pratade vidare om samspelet mellan eleverna som kan utspela sig på olika sätt. Det kan ta form under lek, i samtal och genom stöttning. Något som uppmärksammades var att tre av informanterna beskrev hur andraspråkselever med samma modersmål vid behov hjälpte varandra med det svenska språket. Vidare uppgav de även att de hjälpte till genom translanguaging när det började någon ny elev med samma modersmål på fritidshemmet. Dock uttryckte en av dessa informanter att hen såg en risk med att sätta ihop ett par elever med samma

modersmål i samma grupp hela tiden. Hen påtalade att det finns en risk att de endast kommer prata på sitt modersmål med varandra och nämnde att deras utveckling inom det svenska språket kan bromsas upp.

Absolut absolut, i början så kan man absolut göra så det tycker jag. Men sen kan det ju va en nackdel också om man gör så, men i början är det ju... som sagt, det är ju fördel att göra. Men blir det bara då så då att det bara pratar sitt eget språk och dem kanske, så blir det ju en nackdel kan ju jag tycka man ... i början absolut att man kan ta hjälp av om man har någon annan elev med samma språk att man kan. Mm ... ta hjälp utav den också. Helt klart. (Informant C)

5.4.2 Individ och grupp

Alla informanterna berättade att de vid en del aktiviteter anpassar upplägget, instruktionerna samt gruppammansättningen efter gruppens samt individens språkliga behov. Dock uppgav en informant att hela deras verksamhet anpassas utifrån gruppen samt individernas olika språkliga behov. Informanten beskrev det som att hela verksamheten genomsyras av ett flexibelt klimat som utgår ifrån gruppens samt individernas olika behov. Deras olika anpassningar görs efter elevernas olika dagsform. Stöttningsen som denna elevgrupp får utmanar dem hela tiden i deras språkinläring, eftersom läraren känner elevgruppen så pass bra och kan anpassa sina instruktioner efter vilken språklig utmaning gruppen för dagen behöver.

Ehh men och där finns det ju faktiskt lite olika sätt jag har testat på för att, visst det kan vara bra och visa men det kan också vara en lärdom i sig att få barnen själva att utforska hur ska jag leka denna leken och därför få vara lite finkänslig i när ska vi använda de olika metoderna? Ehh ser vi att vissa barn verkligen har behov att utveckla språket i sig just nu då kör vi med att visa men märker vi att några elever som kanske har kommit långt i språket och behöver utveckla sin förmåga att kognitivt utforska för sig själva, då backar vi lite och säger vet du vad nu har jag förklarat försök att tänka själv på vad eller så här ehh hitta vad jag menar eh, för det blir en lärdom i sig även om man gör fel så blir det en lärdom i sig. (Informant A)

En annan av informanterna berättade att de anpassar sina gruppammansättningar vid högläsningen utifrån elevernas nuvarande kunskaper i det svenska språket. Hen beskrev att hans grupp består av fem eller sex pojkar som är relativt svaga i det svenska språket.

Hen berättade att de läser böcker utifrån vad som passar just den elevgruppen utifrån deras intressen.

5.4.3 Tillåtande klimat

En av informanterna beskrev det språkliga klimatet på hans fritidsavdelning som problematiskt. Hen berättade att vissa lärare förbjuder eleverna att använda sitt modersmål medan vissa lärare tycker att det är oproblemiskt att eleverna använder sitt modersmål. Detta kan jämföras med de övriga informanterna som alla beskrev ett språkligt tillåtande klimat där elevernas modersmål får ta plats. I detta tillåtande klimat beskrev lärarna att de upplever att eleverna känner sig som en i mängden och att de inte pekats ut på grund av sin bakgrund. Detta tillåtande klimat ansåg lärarna leda till att eleverna vågar uttrycka sig inför gruppen trots att deras svenska inte är felfri samtidigt som de vågar fråga vad saker betyder när det inte förstår.

...jag går inte runt och rättar om ett barn nu säger fel ehh... till exempel jag såg ett bil. Då säger inte jag en bil eller amen du vet att det heter en bil utan jag låter det gå och sen kanske hitta ett annat tillfälle där jag mer säger: titta där kör en bil. (Informant A)

Tre av dessa fyra informanter redogjorde för att deras skolor har liknande projekt som handlar om att eleverna ska våga vara sig själva och att alla är lika mycket värda. Dessa projekt utspelar sig således även i fritidshemmets verksamhet. Det uttrycker sig på olika sätt i de olika verksamheterna, men bland annat uttrycks det genom diskussioner och högläsning.

6 Resultatanalys

I resultatanalysen kommer vi fortsätta att utgå ifrån rubrikerna som använts under redovisningen av resultat, således rubrikerna *stöd*, *undervisningsmetoder* och *personalens förhållningssätt*. Analysen kommer utgå från Cummins (2017) forskning om förutsättningarna för andraspråkselevs språkinläring utifrån följande begrepp: *stöttning*, *samspel/relation* och *translanguaging*. Vidare kommer även studiens sammanfattande resultat att presenteras.

6.1 Stöd

Cummins (2017) redogör för att stöttning kan ske samt se ut på olika sätt. I vårt intervjumaterial framkom det att alla informanter använder sig av visuellt stöd, men i olika utsträckning. Tre av dem beskrev att deras verksamheter genomsyras av det visuella stödet i form av bildstöd. Av deras berättelser att döma har detta varit gynnsamt för deras verksamhet samt andraspråkselevnas språkinläring. Vidare nämnde alla att kroppsspråket är något de använder genomgående vid interaktion med andraspråkselever för att förtydliga det talade språket. Dessa stöd, alltså visuellt stöd samt praktiska demonstrationer, är exempel på de former av stöd som Cummins (2017) lyfter fram som ett komplement till det talade språket.

Cummins (2017) understryker att användningen av modersmålet bör ses som en resurs för att främja andraspråkselevs språkinläring. Dock är språkstödjare något som lyser med sin frånvaro i samtliga verksamheter. I vårt material kan vi dock se att tre av informanterna försöker använda translanguaging i verksamheten så gott det går utifrån deras förutsättningar. En av dessa har dock fördelen med att ha flerspråkighet bland lärarna på sitt fritidshem, och hen beskrev denna resurs som en av de viktigaste framgångsfaktorerna för andraspråkselevs språkinläring. Flertalet informanter uttryckte en avsaknad av flerspråkig personal, vilket tolkas som en orsak till varför verksamheterna inte arbetar mer med translanguaging. Translanguaging är något som Cummins (2017) lyfter fram som en framgångsfaktor för andraspråkselevs språkinläring samt utveckling. Det är värdefullt för språkinläringen eftersom det

aktualiserar elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund samt att det visar på att alla språk är lika mycket värda.

En annan informant berör frågan om avvägningen mellan stöd och krav och resonerar om det som Cummins (2017) belyser om att anpassa stödet efter individen och att minska stödet allt eftersom individens kunskaper ökar. Hen väljer att utmana eleven och elevgruppen utifrån två olika aspekter, den ena utifrån vilka språkliga utmaningar de behöver för att utvecklas och den andra utefter dagens mående. En tolkning som kan göras är att de här utmaningarna möjliggörs genom de relationer som hen beskriver sig ha till eleverna. Hela den här reflektionen kan ses mot bakgrund av Cummins (2017) modell för hur stöd till andraspråkselever bör se ut. Han hävdar att relationen är av vikt för att kunna ge rätt stöd till eleverna.

6.2 Undervisningsmetoder

Cummins (2017) betonar vikten av att ge rätt stöd till andraspråkseleverna istället för att förenkla undervisningen för att främja deras utveckling. Tre av informanterna använde sig av högläsning som en metod för att utveckla andraspråkselevs ordförråd samt det svenska språket. Informanterna beskrev hur de väljer böcker utifrån olika aspekter, men gemensamt är att de väljer böcker där andraspråkselevs ordförråd, språk samt kunskaper utmanas. Vidare beskrev lärarna hur de förklarar ords betydelse under högläsningen för att främja elevernas ordförståelse, vilket sker på olika sätt. Ibland vävs ordförklaringar in i berättelserna och ibland väljer lärarna att stanna upp för att istället föra en dialog med eleverna om vad orden betyder. Dock utspelar sig de mest aktiva dialogerna i slutet av läsningen där eleverna ges möjlighet att uttrycka vad de tänker, känner och tycker om berättelsen. Vi uppfattar det som att lärarna väljer böcker som utmanar elevernas kognitiva förmåga, i den meningen att lärarna ger eleverna ett kontextbundet stöd istället för att välja enklare böcker som endast utmanar dem i det svenska språket. Denna kombination av högt stöd och höga krav ser vi som ett exempel på det synsätt som Cummins (2017) fyrfältsmodell beskriver och där han poängterar just stödets vikt för att fortsätta kunna utmana eleverna kognitivt.

En av informanterna påtalade den sköra gräns som hen upplever med att gynna elevernas språkinläring i leken utan att ta bort fokuset från leken samt glädjen. En möjlighet som vi ser i det här sammanhanget är att det informella språkliga lärandet i leken skulle kunna styras mer mot den enskilde elevens bakgrund och därigenom knyta kunskapen till elevens kognitiva samt känslomässiga strukturer, vilket Cummins (2017) nämner som fördelaktigt. För att lyckas knyta kunskapen till elevernas kognitiva och känslomässiga strukturer är en god relation en grundförutsättning (Cummins, 2017). Om detta skulle implementeras på fritidshemmet, skulle det eventuellt kunna leda till att elevernas fokus mot leken inte lika lätt bryts eftersom man utgår ifrån individens bakgrund samt tidigare erfarenheter. Några av informanterna berättade hur de deltar i leken för att hjälpa eleverna att inleda leken samtidigt som de visar hur leken kan föras framåt. Vi vill se detta som ett exempel på de praktiska demonstrationer som Cummins (2017) beskriver som ett bra stöd för andraspråkselever. Vår tolkning är att lärarnas förhållningssätt gör att fritidshemmets lek kan bli tillgänglig för alla, eftersom de deltar i leken och därmed blir ett stöd för andraspråkselever. Däremot är det viktigt att lärarna är försiktiga med den sköra gräns som nämnts ovan.

Som framgått ovan nämnde en av informanterna att de arbetar med lekgrupper som är lärarledda, där lärarna praktiskt visar hur leken går till och hur eleverna kan inta olika roller under leken. Även i dessa aktiviteter kan man se en form av praktiska demonstrationer, vilket enligt Cummins (2017) främjar andraspråksinläringen. Läraren upplevde i dessa lekgrupper att eleverna går in i olika roller och därigenom anpassar eleverna sitt språk utefter de olika lekroller som finns i leken. Vidare lyfte två andra informanter fram leken som den högsta motivationsfaktorn för språkinläringen för andraspråkseleverna. Denna motivationsfaktor uppfattar vi som hög eftersom andraspråkseleverna vill kunna delta i leken på samma villkor som alla andra, således utan det praktiska stödet som Cummins (2017) lyfter upp.

Alla informanter beskrev samtal som en väsentlig del av andraspråkselevens språkinläring i fritidshemmets kontext. Samtal sker på regelbunden basis i fritidshemmets verksamhet och dessa samtal sker i olika konstellationer. Cummins (2017) betonar att undervisningen inte ska förenklas utan att den istället ska bestå av ett anpassat stöd. Detta är ett förhållningssätt som tolkas innefatta hela skolverksamheten och därmed

hela dagen. Mot den bakgrunden kan man ställa sig frågande till de berättelser vi ser i vårt material om hur informanter förenklar sitt språk i interaktion med andraspråkselever. Här förenklar lärarna språket tills eleverna förstått, vilket kan tolkas positivt, dock ges inte eleverna möjligheten att utveckla ett mer avancerat språk. Detta kan ställas i förhållande till övriga informanter som beskrev hur de använder sig av olika stöd för att förstärka det talade språket. Sådana förhållningssätt ligger mer i linje med det som Cummins (2017) understryker, nämligen att undervisningen inte ska förenklas utan den ska istället kompletteras med ett kontextbundet stöd. Vårt material tillåter oss inte att dra några långtgående slutsatser här, det kan vara så att ett nära kontextbundet stöd inte räcker utan att lärarna till en början behöver ändra sitt språk en del vid interaktion med andraspråkseleverna.

6.3 Personalens förhållningssätt

Cummins (2017) belyser att det som oftast är problematiskt med att följa evidensbaserad forskning när det kommer till undervisningsstrategier för andraspråksinläring inte är tid eller ekonomiska möjligheter, utan lärarnas ideologiska uppfattningar. Vi tolkar att lärarnas ideologiska uppfattningar även kan påverka lärarnas inställning till andraspråkselevens modersmålsanvändning på fritidshemmet. Alla informanterna ställde sig positiva till användandet av elevernas modersmål, dock framkom det att en av informanternas kollegor förbjöd användandet av modersmålet på fritidshemmet. En sådan åtgärd kan ses som ett exempel på att lärarnas ideologiska uppfattningar kan påverka hur de ställer sig till andraspråksinläringen (Cummins, 2017). Med tanke på att det inte var accepterat att tala sitt modersmål för alla lärare på ett av fritidshemmen, kan det språkliga klimatet inte beskrivas som tillåtande. Detta kan ställas i förhållande till de övriga fritidshemmen där modersmålsanvändningen var accepterad.

Grunden för en bra relation och ett gott klimat för språkinläring handlar enligt Cummins (2017) bland annat om lärarnas attityder till elevens bakgrund och erfarenheter. Om lärarna väljer att ta tillvara på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper blir det gynnsamt för relationen (Cummins, 2017). Om lärarna däremot ser elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper som ett problem kan relationen försvåras. När lärare väljer att förbjuda elevernas användande av modersmål, kan det uppfattas som att lärarna heller

inte vill acceptera och ta hänsyn till en del av elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Samtliga informanter är eniga om att grunden för en bra relation utgår ifrån en förståelse, acceptans och intresse för elevernas olika erfarenheter och bakgrund. Vidare var dessa även eniga om att en grundförutsättning för att kunna främja språkinläringen grundas i just en bra relation till varje andraspråkselev. Goda relationer till alla elever ökar möjligheterna att lyckas få undervisningsinnehållet att beröra elevernas kognitiva samt känslomässiga strukturer, vilket Cummins (2017) lyfter fram som fördelaktigt.

Informanterna beskrev hur de anpassar delar av aktiviteterna efter individens samt gruppens behov, vilket görs genom anpassningar av olika stöd. En av informanterna skiljde sig ur mängden, genom att hela hens verksamhet är anpassad och flexibel efter elevernas nuvarande språkkunskaper samt status för dagen. Det kan ses som ett exempel på det individuellt anpassade stödet som Cummins (2017) anser vara viktigt för en optimal utveckling, på så sätt att lärarens relation till eleverna är byggd på respekt och acceptans. Vidare utmärkte sig en av informanterna som beskrev högläsningen som en metod för språkinläringen. Hen berättade att gruppen som hen har högläsning med består av fem eller sex andraspråkselever som har ett stort behov av att utveckla sina kunskaper inom det svenska språket. Detta ser vi som gynnsamt för eleverna, då de troligen är i behov av samma kontextbundna stöd för att förstå innehållet i boken. Cummins (2017) påtalar vikten av det kontextbundna stödet för att fortsätta utmana andraspråkseleverna på ett kognitivt plan. Huruvida dessa fem eller sex andraspråkselever har samma modersmål framkommer inte, men om så är fallet skulle translanguaging tolkas kunna vara ett ytterligare stöd. Med hänsyn till att eleverna i denna högläsningsgrupp ligger på samma nivå i det svenska språket, kan lärarens högläsning och samtal leda till att de lättare vågar uttrycka sig i den efterföljande diskussionen.

Då flertalet lärare påtalade de bristande förutsättningarna för translanguaging, ser vi det som värdefullt att elever med samma modersmål ändå kan ta stöd av varandra för att kompensera för det saknade stödet i form av formellt användande av translanguaging i verksamheten. Cummins (2017) nämner just att translanguaging kan utspela sig på flertalet olika sätt och nämner inget sätt som skulle vara mer gynnsamt än något annat. Därför vill vi se elevernas inbördes hjälp med translanguaging som lika gynnsam som

den hjälp eleverna får av en språkstödjare, dock kan inte fritidshemsverksamheten förlita sig på att eleverna ska ansvara och hjälpa varandra in i det svenska språket samt in i verksamheten.

6.4 Slutsats

Här kommer studiens resultat att presenteras utifrån studiens forskningsfrågor som är följande:

- Vilka metoder i undervisningen beskriver lärarna som framgångsrika för språkinläringen hos andraspråkselever och i så fall på vilket sätt?
- Vilka resurser i verksamheten beskriver lärarna som framgångsrika för språkinläringen hos andraspråkselever och i så fall på vilket sätt?

Skillnaden mellan framgångsrika metoder och resurser vid andraspråkselevs språkinläring kan vara svår att se. Vissa kategorier kan klassificeras in under såväl metoder som resurser. Utifrån empirin, Cummins (2017) teori om andraspråksinläring samt våra tolkningar, delas metoder och resurser upp på följande sätt. Lek, högläsning och samtal med förstärkningar av det talade språket klassificeras som metoder som är framgångsrika för andraspråkselevs språkinläring i fritidshemmets kontext. De framgångsrika kategorierna som klassificeras som resurser är personalens förhållningssätt, möjligheter till translanguaging samt relationerna till varje enskild andraspråkselev.

6.4.1 Värdefulla metoder

Leken framkommer som en gynnsam språkinlärningsmetod utifrån flera olika aspekter, exempelvis ger leken i sig själv en hög motivationsfaktor för andraspråkseleverna eftersom de vill kunna delta i leken på lika villkor. Vidare intar eleverna olika roller i leken vilket gör att de anpassar sitt språk och erövrar ord och deltar i dialoger som inte skulle föras utanför dessa roller. I högläsningen är framgångsfaktorerna att eleverna får en ökad ordförståelse eftersom lärarna väljer böcker som utmanar elevernas kognitiva samt språkliga förmågor och därigenom lär sig eleverna nya ord. Högläsningstunden

avslutas sedan med en gemensam diskussion, där eleverna ges möjlighet att uttrycka tankar och funderingar kring boken, vilket också är en del av framgångsfaktorn. Eleverna ser högläsningen som en rolig aktivitet eftersom innehållet är anpassat efter deras kognitiva förmågor och inte bara de språkliga förmågorna, och därför använder sig lärarna av ett kontextbundet stöd istället för att välja enklare böcker. Något som sker kontinuerligt i fritidshemmets verksamhet är samtalen och dessa framstår i vår undersökning som en framgångsrik metod. Samtalen kan utspela sig både mellan lärare och elev samt mellan elev och elev. Vår undersökning pekar på att det kontextbundna stödet vid samtalen kan ses som en framgångsfaktor för andraspråkselevs språkinläring. Dessa kontextbundna stöd kan utspela sig på olika sätt, men vanligast var kroppsspråk och bildstöd.

6.4.2 Värdefulla resurser

Lärarna i studien lyfter fram sig själva och sina arbetsätt som en viktig resurs för att skapa ett tillåtande språkligt klimat på respektive fritidshem, vilket leder till en framgångsrik andraspråksinläring. Något som framkom ofta i vårt intervjumaterial är avsaknaden av flerspråkig personal på fritidshemmen för att möjliggöra arbetet med translanguaging. Lärarna arbetar dock så gott det går med translanguaging utifrån sina nuvarande förutsättningar eftersom de anser att det är en gynnsam resurs för andraspråkselevs språkinläring. Till sist är den viktigaste samt mest avgörande resursen för en framgångsrik andraspråksinläring relationen mellan läraren och de enskilda eleverna. Genom relationen skapas en förståelse och acceptans för elevernas tidigare erfarenheter och bakgrund. Relationen möjliggör också att språkinläringen vidrör elevernas kognitiva och känslomässiga strukturer, vilket är fördelaktigt för språkinläringen.

7 Diskussion

Här nedan kommer studiens resultat ställas i förhållande till den tidigare forskning som presenterats i denna studie. Detta kommer göras utifrån följande rubriker: leken, högläsning, relationer och translanguaging. Avslutningsvis kommer vi ge förslag på vidare forskning inom området.

7.1 Leken

I resultatet framkom det att lärarna upplevde leken som en av andraspråkselevens främsta motivationsfaktorer för språkinläringen, vilket kan ställas i förhållande till det problem som Aukrust och Rydland (2008) påtalar, nämligen att andraspråkselever ofta saknar de språkliga kunskaperna som krävs för att bli en attraktiv lekpartner. Att bli en attraktiv lekpartner tolkar vi således vara grunden till att leken är en sådan stor motivationskälla för andraspråkselever. Det som gör eleven till en attraktiv lekpartner är enligt Aukrust och Rydland (2008) och Knutsdotter Olofsson (2003) elevens språkliga förmåga att kunna föra leken framåt samt även kunna lyssna och förstå nästa steg i leken. Om någon elev inte hänger med eller gör fel avbryts leken och de andra barnen får förklara igen (Aukrust & Rydland, 2008; Knutsdotter Olofsson, 2003). Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver hur alla barn i leken är regissörer, manusförfattare och hur viktigt det är att alla tillför något i leken för att föra den framåt. I vårt resultat framkom det att lärarna deltar i leken med andraspråkselever just för att hjälpa eleverna att föra leken framåt och praktiskt visa hur man kan leka. Vi uppfattar det som att lärarna vill ge andraspråkseleverna en möjlighet att bli en så kallad attraktiv lekpartner. Aukrust och Rydland (2008) belyser just hur det ställs andra krav på barn i samtal med andra barn än i samtal med en vuxen, vilket även blir fallet i leken. Mot den bakgrunden kan det alltså vara fördelaktigt för andraspråkselever ifall en lärare deltar i leken, dock ställer vi oss tveksamma till om det är möjligt att alltid ha en lärare som deltar i leken, utifrån den statistik som Skolverket (2019b) presenterat angående det höga elevantalet per utbildad lärare.

7.2 Högläsning

Nauc er (2000) har visat hur viktig interaktionen i förskolan var för att andraspråkselever skulle uppnå samma resultat som elever som har svenska som modersmål i årskurs fyra i läsförståelse. Studien inriktade sig specifikt på interaktionen vid högläsning, men Nauc er (2000) kunde även visa hur viktig den vardagliga interaktionen var. Utifrån denna studie kan det som framkom i vårt arbete om högläsning på fritidshemmet ses som intressant. I intervjuerna framkom det att högläsning på fritidshemmen leder till en interaktion mellan läraren och eleverna som pågår under hela l sstunden men framförallt i slutet av l sningen, vilket utifrån Nauc er (2000) studie tolkas framgångsrikt. Högläsningen sker i mindre grupper, vilket Otterup (2018) beskriver som ett gynnsamt val för andraspråkselevernas språkinlärning eftersom de ges ett större talutrymme i en mindre grupp. Något som kan tolkas som problematiskt i förhållande till det som Nauc er (2000) lyfter fram  r att interaktionen under l sningen  r av yttersta vikt,  r att lärarna i vår studie ibland väljer att väva in ordförklaringar i berättelsen istället för att stanna upp och interagera med eleverna om ordens betydelse. Dock uppfattar vi det som att berättelsens handling riskerar att bli lidande ifall lärarna avbryter berättelsen f r ofta och förklara olika ords betydelser. När lärarna valde att väva in sina ordförklaringar i berättelsen istället för att stanna upp och föra en dialog, kan det antingen uppfattas som ett kontextbundet stöd eller som en förenkling av undervisningen. Cummins (2017) betonar betydelsen av ett högt kontextbundet stöd istället för att förenkla undervisningen för andraspråkselever för att fortsätta utmana dem på ett kognitivt plan. Det är viktigt att lärarna ställer sig frågan om det  r ett högt kontextbundet stöd de ger eller om de förenklar undervisningen. Om fallet  r sådant att de förenklar undervisningen för andraspråkselever sätts dessa elever i ett fack där de endast f r låga förväntningar på sig, vilket g r att dessa elever inte ges möjligheten och det kontextbundna stödet de behöver för att utveckla mer avancerade kunskaper (Axelsson, 2015).

7.3 Relationer

Relationens betydelse för en framgångsrik andraspråksinlärning nämns ofta i våra intervjuer. Dock finns det mycket i uppbyggnadsfasen i en relation mellan en

andraspråkselev och en lärare som kan bli problematiskt, bland annat det som Torpsten (2008) och Bunar (2010) belyser, nämligen att lärarna ser andraspråkseleverna som avvikande samt väljer att fokusera på deras brister istället för kunskaper. Detta kan jämföras med det som Cummins (2017) problematiserar, det vill säga att lära-arnas ideologier kan försvåra en god relation till andraspråkselever. Resultatet i vår studie visar på att relationerna ska byggas utifrån acceptans och respekt för elevernas bakgrund, kunskaper samt tidigare erfarenheter vilket är i enlighet med Cummins (2017) tankar kring grunden för en positiv relation mellan lärare och andraspråkselever. I likhet med det som Bouakaz och Bunar (2015) påtalar, nämligen att andraspråkseleverna är en heterogen grupp, är det av vikt att varje relation utgår ifrån just den enskilda eleven, och att läraren inte drar alla andraspråkselever över en kam.

I denna studie framkom det att relationen är en grundförutsättning för andraspråksinläring och att språket samt kunskaperna kommer därefter. Detta kan kopplas till Cummins (2017) tankar om hur fördelaktigt det är om undervisningsinnehållet kan kopplas till elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter. Om undervisningsinnehållet kan kopplas till detta är möjligheten att innehållet vidrör elevernas kognitiva samt känslomässiga strukturer större. Som Cummins (2017) uppfattar det, kan lärarna anpassa undervisningen till elevernas kognitiva och känslomässiga strukturer om de har en relation till dem, vilket är i enlighet med det som framkommit i studien. Här ställer vi oss frågan om tiden och möjligheten finns att bygga upp en god relation till varje andraspråkselev, med tanke på arbetssituationen ute på fritidshemmen. Dock ska undervisningen på fritidshemmet utgå ifrån varje enskild elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2019a). Vår slutsats är därför att relationen är ett måste för att kunna fullfölja det som nämns i läroplanen.

7.4 Translanguaging

I vår studie framkom det att translanguaging är den resurs som lärarna efterfrågar mest eftersom de anser att modersmålsanvändning kan gynna språkinläringen, vilket är i linje med Cummins (2017) tankar om modersmålets betydelse för andraspråksinläringen. Cummins (2017) nämner även att translanguaging kan fungera på olika sätt vilket även resultatet i vår studie tyder på. Lärarna arbetar utifrån sina förutsättningar så gott de kan

med translanguaging, genom att fråga om ord och frasers betydelse samt låta eleverna använda sitt modersmål i interaktion med varandra. Våra informanter berättade att andraspråkselever med samma modersmål gärna hjälper varandra in i språket och verksamheten, vilket tolkas vara positivt. Dock behöver språkstödjare eller flerspråkiga lärare ta plats i fritidshemmen för att gynna andraspråksinläringen, eftersom lärarna aldrig kan förlita sig på eller tvinga eleverna att agera som språkstödjare till varandra. Att språkstödjare finns som en resurs på skoltid, men inte på fritidshemmets tid är något vi ställer oss frågande till. Det framkommer i läroplanen i kapitel fyra att undervisningen på fritidshemmet ska sträva efter att skapa möjligheter för andraspråkselever att använda både sitt modersmål samt svenska på fritidshemmet (Skolverket, 2019a). Vi ser det därför som problematiskt att inget av fritidshemmen i vår studie har språkstödjare på fritidshemmet, även om ett av fritidshemmen hade flerspråkig personal. Den flerspråkiga personalen på fritidshemmet arbetar dock även som resurs på skoltid och vid sidan av det finns ytterligare en resurs i form av språkstödjare på skoltid. Men när eleverna sedan går in i fritidshemmets verksamhet är problemet att språkstödjarna försvinner och att det endast finns flerspråkig personal kvar. Det är intressant att reflektera över att språkstödjare finns på skoltid men inte på fritidshemmets tid, eftersom Cummins (2017) pekar på att många skolor bedriver sina verksamheter med för lite kunskap om vad forskning säger om just modersmålsanvändningen för en framgångsrik andraspråksinläring.

7.5 Vidare forskning

Utifrån studiens resultat ser vi att flertalet undervisningsstrategier som varit gynnsamma för andraspråkselevs språkinläring utifrån förskolans samt den obligatoriska skolans verksamheter även uppfattas som gynnsamma metoder i fritidshemmets verksamhet av våra informanter. Dock skiljer sig förskolan, den obligatoriska skolan och fritidshemmets verksamheter sig åt relativt mycket och därför skulle det vara av intresse att forska utifrån just fritidshemmets kontext. Syftet skulle då vara att synliggöra vilka andra möjligheter för andraspråksinläring som kan vara gynnsamma utifrån de förutsättningar och möjligheter som just fritidshemmets verksamhet står för.

Referenslista

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Aukrust Grøver, V. & Rydland, V. (2008). Minoritetsspråkiga barn och läsning. I Bråten, I.(red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Axelsson, M. (2015). Nyanländas möte med skolans ämnen i ett språkdidaktiskt perspektiv. I Bunar, N. (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.

Boulaz, L. & Bunar, N. (2015). Diagnos: Nyanländ – lärande och läridentiteter i en skola för nyanlända. I Bunar, N. (red.) (2015). *Nyanlända och lärande - mottagande och inkludering*. Stockholm: Natur och Kultur.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Clinical Chemistry and Laboratory Medicine Qualitative Research in Psychology*, Förhandspublicering online. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.hkr.se/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Bunar, N. (2010). *NYANLÄNDA OCH LÄRANDE – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Hämtad från 2021-01-26
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b5f/1529480533281/Nyanlaenda-och-laerande_VR_2010.pdf

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for bilingual education.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Migrationsverket (2016). *Inkomna ansökningar om asyl, 2015*. Hämtad 2021-02-08 från <https://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aab/1485556214938/Inkomna%20ans%C3%B6kningar%20om%20asyl%202015%20-%20Applications%20for%20asylum%20received%202015.pdf>

Migrationsverket (2021). *Permanent uppehållstillstånd för asylsökande*. Hämtad 2021-01-27 från <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Skydd-och-asyl-i-Sverige/Efter-beslut/Om-du-far-stanna/Permanent-uppehallstillstand.html>

Nationalencyklopedin (u.å.). *Andraspråk*. Hämtad 2021-02-01 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/andraspr%C3%A5k>

Nationalencyklopedin (u.å.). *Modersmål*. Hämtad 2021-02-01 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/modersm%C3%A5l>

Nauclér, K. (2020). ”...sen det svårare och svårare” -om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk (2000). *Svenskan i tiden: verklighet och visioner*. Stockholm: HLS.

Otterup, I. (2018). Nyanlända elevers språkutveckling. I Kästen Ebeling, G. & Otterup, T. (red.) (2018). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever*. (Andra upplagan, reviderad). Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2016). *Nyanlända elever: undervisning, mottagande och flerspråkighet*. (Första upplagens första tryckning). Stockholm: Natur & Kultur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2017). *Språkutvecklande undervisning*. Hämtad 2021-01-28 från <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1464632/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (Fjärde upplagan). [Stockholm]: Skolverket

Skolverket (2019b). *Elever och personal i fritidshem läsåret 2018/19*. Hämtad 2021-01-29 från <https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=4085>

Skolverket (2019c). *Studiehandledning på modersmålet*. Hämtad 2021-01-29 från <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf81dfb/1579595507815/pdf5926.pdf>

Skolverket (2020a). *Nyanländas rätt till utbildning*. Hämtad 2020-09-14 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/nyanlandas-ratt-till-utbildning>

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. (2019). *Kunskapens former: vetenskapsteori, forskningsmetod och forskningsetik*. (Fjärde upplagan). Stockholm: Liber.

Torpsten, A. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Diss. Växjö: Växjö universitet.

Bilagor

Bilaga 1

Frågebatteri inför intervju med lärare i fritidshemmet/fritidspedagoger.

Nedan följer de frågor som innefattas i vår intervjustudie. När vi nämner andraspråkselever syftar vi till de andraspråkselever som anses behöva utveckla sitt svenska språk. Om du inte känner dig bekväm med att svara på samtliga frågor, har du rätt att avstå att besvara de frågorna.

1. Berätta kortfattat om din arbetsroll samt om dina erfarenheter när det gäller andraspråkselever.
2. Redogör för skolans uppbyggnad, fritidshem, personaltäthet och elevgrupper. Samt redogör vilka behov av att utveckla svenskan finns det bland dina andraspråkselever?
3. Har ni några metoder som ni använder för att stärka andraspråkselever språkinläring? Om ja, hur skulle du beskriva dessa metoder och vad grundar ni dessa metoder på? Om nej, varför inte och vad grundar det sig i?
4. Vilka resurser har ni för att främja språkinläring för andraspråkselever? Känner du att ni saknar några resurser? (Med resurser syftar vi bland annat till de material, eller eventuellt språkstöd ni har tillgång till på fritidshemmet).
5. Hur arbetar du för att skapa en bra relation till varje enskild andraspråkselev?
6. Hur resonerar ni vid olika grupp sammansättningsprocesser? Vilka olika aspekter tar ni hänsyn till?
7. Har ni någon eller några framgångsfaktorer av att arbeta med andraspråkselevs språkinläring som ni kan dela med er av?

8. Har du något golden moment som du kan dela med dig av med arbetet med andraspråkselever?

Bilaga 2

Hej!

Vi heter Annika Brisenfjord och Victoria Hjoberg och läser vår sista termin på grundlärar programmet med inriktning mot arbete i fritidshem på Högskolan Kristianstad.

Vår studie kommer utgå ifrån enskilda kvalitativa digitala intervjuer. Intervjuerna beräknas ta cirka en timme och varje informant kommer intervjuas vid ett tillfälle. Syftet med studien är att ta reda på hur lärarna i fritidshemmet/fritidspedagogerna beskriver sitt arbete med språkinläring för andraspråkselever som behöver utveckla sitt svenska språk.

Deltagandet är frivilligt och ni kan när som helst välja att hoppa av vår studie. Ert deltagande behandlas konfidentiellt och intervjuerna kommer endast att användas i vårt examensarbete som ni gärna får ta del av när det är färdigt.

Har ni några frågor eller funderingar är det bara att höra av er till oss antingen på mejl eller telefon.

Annika Brisenfjord

Victoria Hjoberg

Telefon – 0733-XXXXXX

Telefon – 0705-XXXXXX

Mejl –XXXXXXgmail.com

Mejl – XXXXX@outlook.com

Klipp av svarstalongen och skicka den i det förfrankerade kuvertet som är med skickat i ert brev. (Victoria Hjoberg, Näsbychaussen XX, XXX XX Kristianstad)

- Jag vill medverka och därmed ger jag mitt samtycke till att delta på studiens intervju.
- Nej jag vill inte medverka.

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

Datum: _____