

”Nu sätter vi ord på det, ryggraden har flyttat till huvudet”

Kollegialt lärande och ett språkutvecklande förhållningssätt
som beprövad erfarenhet i fritidshemsverksamheten

FÖRFATTARE: PETRA MAGNUSSON, ÅSE ALBIN,
SOFIE BENGTSSON, LISELOTT BONDESSON,
EVA CRONERT, JESSICA NILSSON

ARTIKEL NUMMER 13/2016



Kristianstads
kommun



SKOLPORTEN

Abstract

Artikeln beskriver ett utvecklingsarbete bedrivet i fritidshemsverksamhet. Syftet var att genom kollegialt lärande utveckla ett språkutvecklande förhållningssätt i verksamheten. Arbetet genomfördes under tre terminer och dokumentationen utgörs av anteckningar från observationer och samtalsträffar samt ljudinspelning från ett återkopplande samtal inspirerat av "stimulated recall". Resultatet bekräftar tidigare forsknings beskrivningar av fritidsverksamhet som en verksamhet som under senare år påverkats av organisatoriska förändringar och som en miljö för informellt lärande och processinriktad didaktik. Resultatet visar också på möjligheter att utveckla fritidshemsverksamhetens särskilda karaktär genom kollegialt lärande och strävan efter vetenskaplig grund. Utvecklingsarbetet bidrog till att stärka fritidslärarnas yrkesroll och öka deras medvetenhet om språkets betydelse för lärande.

*Petra Magnusson är lektor i Kristianstads kommun och vid Högskolan Kristianstad
Kontakt: petra.magnusson@hkr.se*

*Åse Albin, Sofie Bengtsson, Liselott Bondesson, Eva Cronert och Jessica Nilsson är
fritidslärare i Kristianstads kommun.*

Denna artikel har den 22 juni 2016 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Ansvarig granskare är docent Ulla-Karin Nordänger, Linnéuniversitetet.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	5
1.2.1 Forskning om fritidshemsverksamhet	6
1.2.2 Forskning om kollegialt lärande.....	6
1.2.3 Forskning om språkutvecklande undervisning	7
1.3 Syfte, frågeställningar och avgränsningar.....	10
2. Material och metod	11
2.1 Etiska överväganden.....	12
2.2 Presentation av miljön	12
3. Resultat	13
3.1 Observationer i verksamheten	13
3.2 Samtalsträffar	14
3.3 Återblickande samtal	16
3.4 En filmsekvens.....	18
4. Diskussion och slutsatser	18
Referenser	21

1. Inledning

Underlaget till föreliggande artikel härrör sig från ett utvecklingsarbete i Kristianstads kommun. Det initierades av en rektor som deltagit i en forskningscirkel för skolledare om språkinriktad undervisning och byggdes som ett samarbete mellan rektor¹, kommunens utvecklingsavdelning² (i form av en lektor och under del av tiden även en allmändidaktiker) och två grundskolors fritidshemsverksamheter. Samarbetet hade som mål att parallellt med att lärarna på skolan arbetade med Läslyftet ge fritidslärarna en kompetensutveckling på vetenskaplig grund, genom kollegialt lärande, i språkets betydelse för lärande. Som begrepp för de som arbetar i fritidshemsverksamheten använder vi begreppet *fritidslärare* med vetskap om att de har olika utbildningsbakgrund (jfr Hansen Orwehag, 2013). I det följande används begreppet *fritidshemsverksamhet* huvudsakligen när vi talar om verksamhetens innehåll och begreppet *fritidshem* när vi talar om den fysiska organisationen, men vi behåller källornas begreppsanvändning när vi refererar. Vi väljer också att i de fritidshemsverksamheter som utvecklingsarbetet berör tala om barn istället för elever för att tydligt signalera vår syn på fritidshemmet som en särskild del av skolverksamheten (jfr Skolverket, 2011).

1.2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkt för vårt utvecklingsarbete har varit Skollagens krav på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 1: §5). I Skollagen ges dock inte någon närmare definition av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och det diskuteras inte heller vilken vetenskaplig grund som ska gälla. Hur den dagliga verksamheten ska vila på vetenskaplig grund blir därför föremål för diskussioner som kan ta olika inriktning och där frågorna kan besvaras på olika sätt. Ett sätt att förhålla sig är att anta ett vetenskapligt förhållningssätt, något det också talas om i förarbetena till Skollagen (Lindvert & Minten, 2012). Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär enligt Skolverket att sätta enskilda ämnesfakta i ett sammanhang och förhålla sig analytisk, prövande och kritisk i förhållande till såväl undervisningens innehåll som dess metoder (Wingborg, 2013). Det vetenskapliga stödet för skolans verksamhet kan då sökas i det som enligt vetenskapliga studier är framgångsrikt för skolans verksamhet. I vårt utvecklingsarbete har den vetenskapliga grunden utgjorts av forskning om fritidshemsverksamhetens förutsättningar, om kollegialt lärande och forskning om språkutvecklande undervisning.

1. Rektor har varit närvarande som observatör under vissa av träffarna, helt eller delvis. Hur det har påverkat innehållet i samtalen och utvecklingen av dem kan vi inte veta. Vi är medvetna om att påverkan är ofrånkomlig men det är inte något som fortsättningsvis diskuteras i artikeln.

2. I kommunens Barn- och utbildningsförvaltning ingår Utvecklingsavdelningen inom vilken en didaktisk enhet på uppdrag ger stöd till skolverksamheten. Huvuddelen av de anställda är allmändidaktiker vilket betyder att de inte är knutna till något särskilt ämne i skolan.

1.2.1 Forskning om fritidshemsverksamhet

Fritidshemsverksamhet är i jämförelse med andra delar av skol- och omsorgsverksamhet relativt sparsamt beforskad. Thomas Saar m.fl. (2012, s. 1) menar att fritidshemsverksamheten har ”hamnat i ett slags ideologiskt och pedagogiskt vakuum och dess funktion som pedagogisk institution blivit allt mindre tydlig” och att detta är en av orsakerna till bristen på forskning. Vi har särskilt intresserat oss för forskning som berör lärandet för personalen i fritidshemsverksamheten och forskning om fritidshemsverksamhetens speciella villkor för lärande och kunskapsutveckling. Johansson (2011) menar att lärandet i fritidshemmet till skillnad mot det formella lärandet i skolan i stora delar kan ses som mer informellt även om det finns inslag av båda även i fritidshemmets verksamhet. Bakgrunden till detta är bland annat fritidshemsverksamhetens traditionella koppling till omsorg och lek men också det faktum att lärandet i fritidshemmet inte ska bedömas enligt kursplanernas kunskapskrav. Det informella lärandet på fritidshemmet handlar mycket om att lära sig handskas med och bemästra sociala situationer och lärandet är integrerat i fritidshemmets vardagliga aktiviteter, något som också blev tydligt i de observationer som vi genomfört (se vidare under ”Resultat”). Forskning visar att det är i samspelet mellan barn och vuxna och mellan barn med olika erfarenheter som kunskaper utvecklas. Detta informella lärande är ofta styrt av barnens egen vilja och drivs av en inre motivation (Johansson, 2011). I dessa informella läroprocesser kommer lärandet ofta i aktiviteter som ursprungligen har ett annat mål än det lärande som nås (jfr Jensen, 2011). I antologin *Meningsskapande fritidshem* (red. Rohlin, 2013a) beskriver författarna fritidshemsverksamhetens naturliga utnyttjande av olika typer av meningsskapande både i formellt och informellt lärande. Rohlin (2013b) menar att just fritidshemsverksamheten erbjuder goda förutsättningar att organisera lärandet så att det blir autentiskt och involverar hela barnet.

1.2.2 Forskning om kollegialt lärande

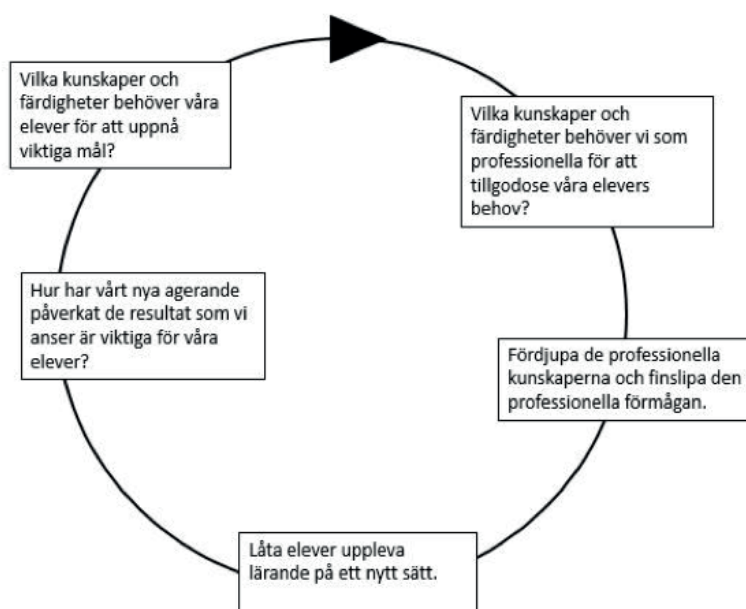
Utvecklingsarbetet organiserades som *kollegialt lärande*. I Skolverkets översikt *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (Skolverket, 2013b) lyfts det kollegiala lärandet fram som det mest framgångsrika sättet att organisera kompetensutveckling för lärare. Kollegialt lärande definieras av Skolverket som en sammanfattande term för olika former av kompetensutveckling där kolleger genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter (Ernald, 2012).³ Under senare år har synen på kompetensutveckling för lärare gått från att vara en privat, enskild angelägenhet, genomförd vid vissa tillfällen, till att bli en gemensam, kontinuerlig process (jfr Mouwitz, 2001). I

3. Kollegialt lärande, på engelska *professional learning*, används inte bara inom utbildningssektorn utan är vanligt i andra komplexa yrken där verksamheten är starkt kontextberoende, till exempel inom sjukvård och socialtjänst. För skolverksamheten i västvärlden har utmaningar som globalisering, initialt ökad jämlikhet följt av segregering på flera områden, ifrågasättande av auktoriteter, förändringen av arbetsmarknaden och den snabba medieteknologiska utvecklingen lett till att den traditionella lärarrollen har utmanats (jfr Kalantzis & Cope 2012; Kress 2010). Nya villkor och förutsättningar och nödvändigheten av att förändra utbildningsväsendet har också uppmärksammat betydelsen av lärarnas lärande (Stoll m.fl 2006).

engelskspråkig kontext talar man om att i skolan skapa *professional learning communities* som kännetecknas av att vara en organisation som strävar efter att utveckla lärares samarbetskultur (Vescio m.fl. 2008). Två antaganden finns som grund för learning communities: antagandet om att kunskap har sitt ursprung i lärares dagliga verksamhet och bäst förstås genom kritisk reflektion av dem som delar likande erfarenheter och antagandet om att när lärare blir aktivt engagerade i professional learning communities så ökar deras professionella kunskap vilket har positiv inverkan på elevernas lärande. Dessa grundantaganden har varit viktiga för hur vi har organiserat vårt utvecklingsarbete.

Helen Timperley (2013) menar att det som hon benämner professionellt lärande innebär ett annorlunda sätt att tänka kring kompetensutveckling jämfört med hur kompetensutveckling vanligtvis planeras och utförs. Timperley anser att kompetensutveckling som *professionellt lärande* måste fokusera förbättringar i elevernas lärande och följa de framgångsfaktorer för framgångsrikt lärande som är belagda i forskning, det vill säga lärandet ska ha tydliga mål, bygga på samarbetslärande och respons (jfr Hattie, 2009). På detta sätt, menar Timperley, att kompetensutvecklingen blir en gemensam konstruktion av kunskap där svårigheter löses i samarbete och nya idéer växer fram under gemensamt ansvar. Timperley menar att detta professionella lärande är en pågående cyklisk process som regleras av de vanliga frågorna i bedömning för lärande (efter Black & Wiliam, 1998): Vart är vi på väg? Hur går det för oss? Vad är nästa steg?

Det professionella lärandets cykliska natur understryks i figuren nedan.



Figur 1. Efter Timperley (2013:33): undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare.

Timperley menar att kompetensutveckling som organiseras efter cykelns olika faser och använder sig av de faktorer som forskningen visar är viktiga i professionellt lärande har goda möjligheter att nå sitt syfte, nämligen att öka elevers lärande. Förutom att ha som mål att elevernas lärande ska öka är det också viktigt att beakta:

- att insatsen är förankrad i verksamhetens behov
- att insatsen är formaliserad i syfte att nå alla
- att kompetensutvecklingen sker långsiktigt
- att skolledningen är involverad och ger stöd
- att expertis tas in utifrån

Dessa punkter har vi beaktat i vårt utvecklingsarbete. Av de olika metoder som finns för det kollegiala lärandet har vi använt en samtalsform inspirerat av lärande samtal (se vidare nedan under ”Material och metod”).

1.2.3 Forskning om språkutvecklande undervisning

Verksamheten i fritidshemmet regleras i likhet med den för grundskolan och förskoleklassen i *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, Skolverket, 2011) och *Allmänna råd för fritidshem* (Skolverket, 2014). Språket har en central betydelse för allt lärande och understryks i såväl det inledande kapitlet om skolans värdegrund och uppdrag, till exempel ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (Lgr 11, s. 9), som i det andra kapitlet om övergripande mål och riktlinjer genom att fastställa att skolan ska ansvara för att ”varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Lgr 11, s. 13). Skolverket (2015) skriver på sin hemsida om fritidshemmet att

”[u]ppdraget handlar bland annat om att stödja elevernas sociala och allmänna utveckling, utvidga och fördjupa deras kunskaper och erfarenheter, samt erbjuda en meningsfull fritid. Eleverna får även träna på demokrati, inflytande och ansvar i praktiken. Betydelsefulla inslag i verksamheten är lek, rörelse och skapande arbete. Fritidshemmet har också ett uppdrag att samverka med förskolan, förskoleklassen och skolan för elevens bästa i ett helhetsperspektiv (<http://www.skolverket.se/skolformer/fritidshem>).”

I detta är språket en central faktor. Även i de allmänna råden ges uttryck för det språkliga perspektivet: ”[p]ersonalen i fritidshemmet bör utgå från samspelet i gruppen för att utveckla elevernas förmåga att kommunicera samt lyssna till, tolka och förstå andras synpunkter och deras sätt att uttrycka sig” (Skolverket, 2014, s. 32).

I *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (red. Lundberg, Liberg & Säljö, 2010) beskrivs hur kraven på språkliga förmågor har förändrats i takt med samhällsutvecklingen. Dagens medborgare måste kunna hantera stora mängder information och kunna orientera sig i okända texter i olika medier på ett helt annat sätt än tidigare generationer behövde. Att kunna använda språket är centralt för lärande genom hela skolspannet och för att kunna fungera som samhällsmedborgare. Forskning om språkets betydelse för lärande

har aktualiserats bland annat i takt med att människors rörlighet har ökat. Forskning om andraspråksinlärning och andraspråkselevs lärande har vuxit fram både internationellt och nationellt och har satt fokus på hur undervisning som har språkutveckling som ett viktigt mål ger bättre förutsättningar för elevers lärande. Det har också visat sig vara en framgångsfaktor för elever som får undervisning på sitt förstaspråk. Forskning om språkets betydelse för lärande har utvecklats i skilda forskningsmiljöer runt om i världen och därför finns det forskning med olika perspektiv och olika terminologi. I svensk kontext är det vanligt att vi talar om språkinriktad undervisning, språkutvecklande undervisning och språkbaserad undervisning eller, som i denna artikel, *ett språkutvecklande förhållningssätt*. Med förhållningssätt menar vi en medveten inställning som påverkar de didaktiska val vi gör i verksamheten. Det som förenar dessa sätt att tala om språkets betydelse för lärande är insikten att språkutveckling och lärande är ömsesidigt beroende.

Ett språkutvecklande förhållningssätt har sin utgångspunkt i sociokulturell teori där lärande är en social, gemensam aktivitet som utvecklar våra förmågor att kommunicera och att tänka (Vygotskij, 2001). Att utveckla ett språkutvecklande förhållningssätt bygger på Vygotskijs (2001) teorier om hur den mänskliga begreppsutvecklingen går till. Han skiljer visserligen på hur det lilla barnet lär sig vardagsspråk och begrepp och hur det går till att erövra ett mer vetenskapligt språk, men i hans teorier är lärande och språkutveckling parallella processer som stimuleras av att vi är aktiva i olika sociala situationer. Genom språket bearbetar och utvecklar vi vår förståelse för hur och vad vi lär oss. I verksamheten är det därför viktigt med aktiviteter som erbjuder språklig interaktion och stöttning för att stödja utvecklingen av kunskaper och språkliga förmågor. Stöttning är en viktig del för Vygotskijs tankar om den *proximala utvecklingszonen*. I denna zon, som även kan kallas den *närmaste utvecklingszonen* sker lärandet genom att barnet blir utmanad just på gränsen av sin kognitiva förmåga. Genom stöttning visar läraren på modeller, strategier och sätt att tänka, vilket hjälper barnet att utvecklas ytterligare. Trots att det finns skillnader i lärandet mellan skol- och fritidshemsverksamhet så innebär utgångspunkten i de gemensamma styrdokumenterna att lärandet i fritidshemsverksamheten precis som i skolan fordrar en medveten didaktik hos lärarna. Fritidshemsverksamhetens potentiella didaktik beskrivs av Saar m.fl. (2012) som en möjligheternas didaktik uppkommen i spänningsfältet mellan den verksamhet som fritidslärarna planerar och det som kommer ur barnens egna initiativ. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt synsätt innebär arbetet som fritidslärare en hög grad av flexibilitet och närvaro i en didaktisk position som ofta är *processorienterad*, det vill säga inriktad på att stödja barnens långsiktiga sociala utveckling i verksamhet där aktivitetens innehåll inte är det primära (jfr Pihlgren, 2013). Forskning om hur språkutvecklande miljöer kan byggas i hemmet och i skolan (se t.ex. Bjar & Liberg (red.), 2003; Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa, 2014) beskriver en miljö med stark språklig närvaro och aktivitet. Vi har, i likhet med Hajer och Meestringa, använt oss av synen på ett språkutvecklande förhållningssätt i tre nödvändiga delar, som vi för fritidshemsverksamheten formulerar som att:

- lärande byggs utifrån barnens erfarenheter
- verksamheten främjar hög grad av språklig aktivitet
- verksamheten erbjuder språklig stöttning

Verksamheten i fritidshemmet består av kommunikativa handlingar i olika former och där de verbalspråkliga utgörs av att tala, lyssna, läsa och skriva. Att stödja elevernas sociala utveckling innebär att medvetet stötta utvecklingen av deras språk som i fritidshemsverksamheten till stor del tar sin utgångspunkt i tal men där även de andra delarna har sin plats.

1.3 Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Syftet med artikeln är deskriptivt. Vi vill redogöra för ett utvecklingsarbete som underlag för diskussion och som ett bidrag till beprövad erfarenhet. Genom att dokumentera vårt utvecklingsarbete menar vi att vi gör det tillgängligt och prövningsbart för andra vilket kan bidra till det som finns tillgängligt som beprövad erfarenhet för fritidshemsverksamhet.⁴

Syftet med utvecklingsarbetet har varit att fördjupa medvetenheten om och synliggöra möjligheterna för ett språkutvecklande förhållningssätt i fritidshemsverksamheten och att tydligt sträva efter att bygga på vetenskaplig grund med innebörd att arbeta med kollegialt lärande och söka forskning som belyser fritidshemsverksamhetens prioriterade mål (se vidare under ”Presentation av miljön”) samt att inta ett kritiskt förhållningssätt när det gäller innehållet i utvecklingsarbetet och den egna verksamheten. Utvecklingsarbetet handlar om att baserat på styrdokumentet och vetenskaplig grund stödja den kunskapsutveckling och det lärande som aktualiseras i verksamheten i fritidshemmet. För syftet har det också varit viktigt att betona fritidshemsverksamhetens villkor och förutsättningar för att undvika att styras av skolans diskurs vilket inte är en helt ovanlig utveckling (Skolverket, 2011).

De uttryckliga frågeställningarna för utvecklingsarbetet formulerades som:

- Hur påverkar kollegiala samtal utifrån forskning om språkutveckling lärarnas syn på sin praktik och medvetenhet om de språkutvecklande möjligheterna i verksamheten?
- Hur påverkas fritidslärarnas syn på sin yrkesroll av utvecklingsarbetet?

Utvecklingsarbetet avgränsades till att fokusera lärarnas perspektiv och tar således inte upp

4. Uttrycket beprövad erfarenhet är vanligt inom medicinens område och ger en möjlighet att koppla samman kunskap från vetenskaplig forskning och kunskap som genererats av erfarenhet. Det finns ingen entydig definition av begreppet men Skolverket lutar sig mot Högskoleverket som säger att beprövad erfarenhet innebär att erfarenheten som avses är prövad, vilket också fordrar att den ska vara dokumenterad, i varje fall på något sätt kommunicerad så att den kan delas med andra. Den ska också i ett kollegialt sammanhang vara granskad utifrån kriterier som är relevanta för erfarenhetens verksamhetsinnehåll. Den bör också vara prövad utifrån etiska principer: all erfarenhet är inte av godartat och därmed efterföljansvärt slag. Med en sådan prövning kommer man nära det vetenskapliga arbetssättet även om innehållet kan vara ett annat än det vetenskapligt genererade (Högskoleverket, 2008, s. 23 f.). Skolverket understryker i olika sammanhang att för att erfarenhet ska räknas som beprövad ska den vara ”prövad, dokumenterad och genererad under en längre tidsperiod och av många” (se t.ex. Skolverket, 2013a).

barnperspektivet. Ytterligare avgränsning utgörs av att arbetet med de prioriterade målen för läsåret (språkutveckling och musikaktiviteter) i utvecklingsarbetet i första hand har avsett språkutveckling och endast delvis tagit upp musikaktiviteter.

2. Material och metod

För verksamheten vid de två fritidshemmen var språkutveckling ett av de prioriterade målen inför läsåret. Det andra var att utveckla arbetet med musik. I arbetet med dessa mål har fritidslärarna börjat att vid sina pedagogiska träffar diskutera hur de praktiskt arbetar. Ett sätt har varit att ta med underlag för diskussion i form av filmade inslag från de organiserade fritidsaktiviteterna. Denna erfarenhet togs med in i utvecklingsarbetet.

Det material som ligger till grund för beskrivning och analys av utvecklingsarbetet består av lektorns observationsanteckningar från en eftermiddag på vart och ett av fritidshemmen, minnesanteckningar förda av deltagarna i ett roterande schema från fyra träffar mellan i huvudsak fritidslärare och lektor samt en ljudinspelning av ett återblickande samtal i fritidslärargruppen där även en av de filmade sekvenserna spelas upp igen med efterföljande samtal.

Metoden för de kollegiala diskussionerna är inspirerad av *lärande samtal* där den utifrån kommande resurspersonen, det vill säga lektorn och/eller allmändidaktikern, har varit ledare. Det viktiga i dessa samtal har varit att i en grupp på lika villkor förstå, reflektera och eventuellt dra slutsatser kring det som samtalet har berört (Scherp, 2003) men där en utifrån kommande resursperson haft ansvar för att leda samtalen och bidra med relevant forskningsanknytning. Anteckningarna från samtalsträffarna har genomgått en övergripande innehållsanalys utifrån dels ett språkutvecklande perspektiv, dels aspekter av kollegialt lärande. Under utvecklingsarbetet togs beslutet att skriva en artikel om arbetet och därför genomfördes också ett återblickande samtal inspirerat av *stimulated recall* (Alexandersson, 1994). Utifrån minnesanteckningarna från de tidigare samtalen valdes samtalet med filmerna ut som det kritiska moment vi valde att återkomma till. Genom att tillsammans åter lyfta fram hur samtalet tidigare utspelat sig och vad som enligt minnesanteckningarna tagits upp fick fritidslärarna kommentera sina upplevelser. På så sätt menar vi att vi har använt en av tankarna i *stimulated recall*, nämligen att genom att titta tillbaka försöka påminna sig om de tankar som fanns under det ursprungliga samtalet för att kunna verbalisera dem. Vi har inte, som är brukligt i *stimulated recall*, använt oss av filminspelning av samtalet men menar ändå att minnesanteckningarna, tillsammans med att vi återigen tittat på filmsekvenserna från aktiviteterna med barnen, ger liknande möjligheter. De kritiska moment som valdes ut presenterades i förväg för fritidslärarna. Det aktuella gruppsamtalet som sedan följde utformades som semistrukturerat enligt de punkter

som redogörs för under ”Resultat”. Syftet med samtalet var dels att belysa fritidslärarnas upplevelse av att i kollegial form studera filmsekvenserna från de planerade aktiviteterna, dels hur de upplevde att studera dem utifrån ett språkutvecklande perspektiv. Ett ytterligare syfte med stimulated recall-ansatsen var att få till stånd en metarefleksion hos fritidslärarna om deras professionella kunskaper. I diskussionen om stimulated recall är en av ståndpunkterna att det som man kommer åt med stimulated recall är just lärarnas tysta, praktiska teori och inte bara deras minnen från själva inspelningstillfället⁵ (Haglund, 2003).

Vi är medvetna om att vår beskrivning och analys av det egna utvecklingsarbetet kan innebära trovärdighetsproblem. Att vi själva har fört anteckningar, lett diskussioner och valt ut material innebär att det måste ställas frågor kring urval. Med detta i beaktande menar vi att genom att redogöra för bakgrunden till våra val och hur arbetet har gått till har vi försökt skapa så stor genomskinlighet som möjligt (Bryman, 2011). En viss distans har också kunnat nås genom det faktum att lektorn och allmändidaktikern som ledare för utvecklingsarbetet är resurspersoner utifrån och inte har tidigare koppling till verksamheten. Lektorn har också självständigt haft ansvar för analysarbetet.

2.1 Etiska överväganden

Valet att skriva en artikel där fritidslärarna tillsammans med lektorn står som författare innebär att det kan framgå vilka fritidshem som utvecklingsarbetet har berört, men eftersom vi endast har ett lärar- och verksamhetsperspektiv diskuteras inga enskilda barn. För fritidslärarnas del har vi efter diskussion beslutat att verksamheten och individen som beskrivs avidentifieras i så motto att vi i exemplen talar om ”fritidsläraren”. I ett vetenskapligt förhållningssätt ligger att förstå att det också ligger ett urval i och en värdering av det som blir uppmärksammat och det som inte blir det. Vi har valt ut de delar som vi menar bidrar med kunskap om språkutveckling och kollegialt lärande i fritidshemsverksamheten.

2.2 Presentation av miljön

Utvecklingsarbetet har utförts i två fritidshemsverksamheter på landsbygden inom samma rektorsområde men där fritidshemmen är lokaliserade på olika orter. Det ena fritidshemmet är lokaliserat till en F-2skola med cirka 100 elever och med 85 barn inskrivna i fritidshemsverksamheten, det andra fritidshemmet ligger i en närliggande by där 3-5skolan har cirka 80 elever varav 58 deltar i fritidshemsverksamheten. Bland barnen finns även de som bor i den närliggande stadens miljonprogram. Fritidshemmen har tillgång till egna lokaler men utnyttjar även skolans lokaler för aktiviteter. Utemiljön erbjuder stora ytor att röra sig på i varierad miljö med både lekredskap och natur.

5. Att tala om en lärares praktiska teori har sitt ursprung inom allmändidaktiken. Den praktiska teori som bottnar i erfarenheten innefattar hur läraren ser på lärande, kunskap, eleven och målen för verksamheten (Sträng 2005).

I utvecklingsarbetet har initialt sex kvinnliga fritidslärare med olika utbildningsbakgrund, en lektor och tidvis en allmändidaktiker från kommunens utvecklingsavdelning deltagit. På grund av föräldraledighet och arbetsorganisatoriska skäl har en fritidslärare och allmändidaktikern fallit bort inför arbetet med artikeln. Fritidslärarna träffas på planerings- och utvärderingsdagar och samarbetar, trots det geografiska avståndet, kring verksamheten när möjlighet ges. Under läsåret 2014/2015 hade fritidshemsverksamheten som prioriterade mål att ”pedagogerna skapar goda förutsättningar för en språkutvecklande arbetsmiljö på fritidshemmet” och att ”pedagogerna ger utrymme för elevernas förmåga att själva skapa, använda och ta del av musik som estetisk uttrycksform” (Fritidshemmens helhetsanalys 2014-15). Rektors intention att utifrån styrdokumentet utveckla en verksamhet på vetenskaplig grund har också varit en viktig del av utvecklingsarbetet.

3. Resultat

I det följande beskrivs och analyseras det insamlade materialet från utvecklingsarbetet utifrån perspektiven språkutvecklande förhållningssätt och kollegialt lärande.

3.1 Observationer i verksamheten

Observationerna gjordes vid två eftermiddagar, en vid varje fritidshem. I fritidshemmet för årskurs F-2 innehåller verksamheten på observationsdagen utelek parallellt med planerade aktiviteter som barnen får välja bland. Därefter följer mellanmålet och sedan fortsätter eftermiddagen med olika fria aktiviteter under det att barnen efterhand hämtas. Verksamheten i fritidshemmet för årskurs 3-5 är observationsdagen upplagd så att en samling inleder, följt av utelek och mellanmål.

Fritidslärarna har i sina strategier för språkutveckling angett verktyg att använda. Verktygen som nämns är användning av korrekta begrepp, frågor, alternativa formuleringar, att uppmuntra spontanberättande samt att lyssna aktivt och uppmuntra det bland barnen (*Strategimall fritidshemmens verksamhet 2014-15*). En del av dessa verktyg blir synliga i observationerna. Under uteleken i F-2 fritidshemmet introducerar fritidslärarna nya ord och uttryck i samtalen (”Vinden viner”, ”Det är som en verkstad för transportbilar”) och de ställer utvecklande frågor (”Hur känns det”, ”Vad heter den”, ”Vad kan du då säga”, ”Vad tror du”). Mellanmålet blir ett tillfälle för samtal såväl mellan barnen, som sitter fördelade vid mindre bord, och mellan barn och fritidslärare. Fritidslärarna gör inspel med begrepp och det som de menar är korrekt språkbruk (”Får jag be att du skickar”, ”Jaha, så då sjöng ni”, ”Vad ska du säga till mig nu?”). Liknande mönster finns i fritidshemmet för 3-5 där

fritidslärarna vid samlingen ställer frågor och ger alternativa formuleringar ("Vilka var ni som lekte det?", "Hur tänker du då?", "Jag förstår att du blir störd när N avbryter", "Menar du att ni räknade ihop resultatet?"). Fritidslärarna i 3-5 fritidshemmet använder sig också av ett aktivt lyssnande och visar under uteleken på en samtalskultur som innebär ett personligt bemötande genom att gå fram till varje barn och prata på nära håll. Under mellanmålet benämner fritidslärarna noga vad som serveras ("Mellanmjölk, vad finns det för annan mjölk?", "Vill du ha pålägg?") och samtalar i grupp med barnen.

Ur ett språkutvecklande perspektiv (Gibbons, 2010; Hajer & Meestringa 2014) visar de båda observationerna att det i mycket rör sig om att fritidslärarna i sin processorienterade didaktik (Pihlgren, 2013) fångar och utgår från barnens initiativ. Barnens spontanlek fångas upp av fritidslärarna som aktivt deltar i spel och lekar. Det blir annorlunda i de för F-2fritidshemmets planerade aktiviteter som erbjuds. Där tar fritidsläraren rollen som undervisande lärare och visar barnen vad aktiviteten går ut på. De planerade aktiviteterna är fyllda med ett innehåll som erbjuds barnen på begränsad tid och i själva utförandet är det inte barnens erfarenheter som är utgångspunkten, även om de i de samtal som utspelas kan komma fram.⁶ De båda observationstillfällena visar att fritidslärarna arbetar aktivt med språklig stöttning i form av mönster för samtal, alternativa formuleringar, introduktion av nya ord och uttryck. Speciellt tydligt blir detta i fritidslärarnas samspel med de barn som har annat modersmål än svenska. Den tredje aspekten i ett språkutvecklande förhållnings-sätt innebär att uppmuntra språklig aktivitet. Denna aspekt är den som är minst synlig under observationerna. Barnen är språkligt aktiva sinsemellan i leken och vid matbordet, men taltiden under aktiviteten är ojämnt fördelad. Detsamma gäller hur fritidslärarna fördelar sin tid mellan barnen. Under observationerna är det vissa barn som fritidslärarna kommunicerar huvuddelen av tiden med. När hela gruppen barn är samlad eller när en mindre grupp barn samlas med en fritidslärare, är den synliga språkliga aktiviteten hos barnen låg.

I den dagliga verksamheten på fritidshemmen och som den framträdde under observationerna finns inget utrymme för strukturerade kollegiala möten eller reflektion. Fritidslärarnas möts på språng och utbyter synpunkter och kommentarer kring den planering som de har gjort tillsammans.

3.2 Samtalsträffar

I de minnesanteckningar som förts över fyra samtalsträffar syns genom den kronologiska dispositionen ett strukturerat mönster inspirerat av lärande samtal, där alla har taltid och blir lyssnade på (*Minnesanteckningar från samtalsträffarna*). I samtalet under mötestiden som är två timmar, finns återkommande kategorier i form av: ledaren inleder (anknyter till förra träffen, till texten som har lästs, till dagens eventuella uppgift), en runda med

6. Innehållet i de planerade aktiviteterna planeras gemensamt med barnen en gång per termin.

fritidslärarnas reaktioner, ledarens summering av vad som sagts, diskussion kring dagens fokus, avslutande runda och summering inför nästa tillfälle. Kategorierna är fasta men ägnas olika lång tid beroende på vad som är fokus för mötet.

Utifrån anteckningarna syns på flera sätt en utveckling av det kollegiala samtalet. Vi vill lyfta tre, som vi menar, centrala områden där vi menar att en utveckling sker.

I anteckningarna från tre av samtalsträffarna kan man följa hur deltagarna genom samtalet tillskrivs olika yttranden (i anteckningarna från den fjärde träffen finns inga namn med). Ett första mönster är att *fritidslärarnas verbala deltagande blir tydligare efter hand*. Vid första träffen baseras anteckningarna huvudsakligen på det som lektorn säger och det framställs som råd. Vid andra träffen blir fritidslärarna tydligare som subjekt när deras yttranden tas med i anteckningarna vilket fortsätter vid tredje träffen då fritidslärarna även namnges. Då anteckningarna har skrivits av olika personer kan detta ha påverkat ovanstående men iakttagelsen stämmer även med de upplevelser som fritidslärarna gav uttryck för under det uppföljande stimulated recall-samtalet (se vidare nedan).

För det andra blir *rörelsen från lyssnare till aktiv talare och initiativtagare synligt också i valet av vad som diskuteras*. Under utvecklingsarbetets gång syns en ökning av konkret anknytning till den dagliga verksamheten följt av reflektion som inslag i samtalen. Fritidslärarna ställer frågor som

”Vad betyder det i arbetet med barnen?”, ”Tänker vi på ett annat sätt?”, ”Hur fångar vi barnens intresse?”, ”Vad säger forskningen om det?”

och synliggör viktiga aspekter i sitt arbete vilket leder till vidare diskussion:

”Barnen svarar inte alltid som vi tänkt”, ”Det är viktigt att vi bevarar fritidsandan”, ”Hur vet vi att barnen vill avbryta en lek?”, ”Våga prova något utanför trygghetszonen”

För det tredje visar anteckningarna *en rörelse mot ett öppnare diskussionsklimat i fritidslärargruppen*. Uttalanden och beskrivningar av verksamheten leder de senare samtalsträffarna till samtal där gruppen stannar kvar i ämnet, ställer fördjupande frågor och också ger positiv återkoppling till varandra.

”Vi såg lust och glädje hos N”, ”N är trygg i den aktivitet som hon håller i”, ”N är tydlig i sitt kroppsspråk”, ”N har en helhetssyn på elevernas dag”, ”N fångar eleverna”, ”Det syns inte att N kände sig osäker i den här situationen”.

Iakttagelserna får stöd i fritidslärarnas utvärderingar som sammanställts i områdets helhetsanalys, där det bland annat framhålls att ”[...] tryggheten i fp-arbetslaget ökat och man i ökad utsträckning vågar bjuda på både framgångar och misstag för att öka det kollegiala lärandet” (Fritidshemmens helhetsanalys 2014-15, s. 3).

3.3 Återblickande samtal

Inför den ljudinspelade samtalsträffen valdes kritiska aspekter utifrån minnesanteckningarna ut för diskussion. De kritiska aspekter som identifierades var fritidslärarnas upplevelser av att bli filmad och att visa resultatet för varandra. Valet gjordes med anledning av att just metoden att filma fritidslärarna i rollen som ledare för en planerad aktivitet i syfte att använda filmerna som underlag för samtal om pedagogik ledde till diskussioner om den egna yrkesrollen, förväntningar och risker. Fritidslärarna ombads att återigen titta på sina filmupptagningar från en av sina ledda aktiviteter och försöka komma ihåg hur de upplevde att bli filmad, att visa filmen för arbetskamraterna och att titta på de andras filmer.

I samtalet framkommer att filmandet med efterföljande diskussion med arbetskamrater är ett uppskattat verktyg för den egna utvecklingen men att det har varit en process från att ha känt absolut motvilja mot att bli filmad, ”alla hade taggarna utåt först”, till att acceptera att se sig själv i en situation som ska vara underlag för en kollegial diskussion och att se stora vinster med det.⁷ I början fanns känslor av att det var frågan om kontroll. En fritidslärare säger ”jag var rädd för att göra fel”. Efter hand har filmandet blivit avdramatiserat bland fritidslärarna och en av dem menar ”att tryggheten är viktig, om man känner sig trygg då kan det ge mycket” vilket de andra håller med om. Det handlar också om att acceptera sig själv: ”att se sig själv, detta är jag, jag undervisar såhär o har tänkt på det, detta är min verklighet”.

Att prova på att bli filmad har också gett insikter om att det går att klara av saker ”trots att man inte vet vad som ska hända och trots att man inte har full kontroll”. En fritidslärare gör en reflektion om att det är ju så barnen måste uppleva skolan, att ständigt bli inkastade i saker som ”de inte direkt känner att de brinner för”. Att visa filmerna för arbetskamraterna har gett upphov till mycket positivt, framför allt har det gett bekräftelse i yrkesrollen, något som man inte förväntade sig skulle komma ut av filmer ”som bara var liksom vår vanliga verksamhet”. Filmandet blev både en insikt i yrkesrollens komplexitet ”så mycket som ingår i vårt jobb” och förvåning över den källa till positiv förstärkning som det blev: ”mina kollegor hittar många positiva saker i mitt arbete”, ”man blev stärkt av det, ingen säger negativa saker, ”det känns nästan för bra för att vara sant”. Att titta på arbetskamraternas filmer har också det upplevts som stärkande för den egna yrkesrollen: ”man får tid att reflektera över saker med jobbet när man tittar”, samtidigt som det har gett en ökad förståelse för andras sätt att lösa saker.

Ytterligare en aspekt som visar fritidslärarnas positiva syn på filmandet som metod för att få underlag till utvecklandet av fritidshemsverksamheten och den egna yrkesrollen, är att det under samtalet lyfts tankar på hur det skulle kunna utvecklas. Diskussionen börjar med konstaterandet att omdömena kring det som syns på filmerna enbart har varit positiva: ”bekräftelsebehovet är ju i sig en brist”, ”jag ser ju själv vad jag hade kunnat

7. Samtliga citat är från en ljudinspelning vid återkopplande samtal som hölls 2015-11-19. Transkriptionen har anpassats till skriftspråk.

göra annorlunda” säger en av fritidslärarna, och ”nu kan jag tänka på det även när vi inte filmar”. Att filma varandra och att titta på filmerna tillsammans ska fortsätta och det finns en strävan efter att få tid att göra det oftare. Det har man i högre grad lyckats med på fritidshemmet i 3-5 där fritidslärarna har fortsatt att filma varandra med fokus som de själva har identifierat som viktiga att få syn på. De hoppas också kunna sprida filmandet som en metod även för skolans lärare.

Inför det återkopplande samtalet valdes även punkterna från det sista utvärderande samtalet (att utvecklingsarbetet ökat tryggheten i arbetslaget och att det inneburit ökad språklig medvetenhet och mer reflektion i den dagliga verksamheten) ut som underlag för diskussionen. Fritidslärarna ombads att tänka över om/hur dessa punkter var aktuella även ett halvår efter utvecklingsarbetets formella avslut.

De regelbundna träffarna har fortsatt även efter utvecklingsarbetets slut och bidrar till att den ökade trygghet som upplevs i arbetslaget har hållits kvar. Det viktigaste är den ”gemensamma fysiska tiden. Vi känner varandra bättre, förstår varandras bakgrund och motiv, vi pratar om saker som inte bara är planering”. Fritidslärarna framhåller effekten upprepade gånger och ger som exempel en diskussion de nyligen haft om olika värderingar inför en stundande högtid: ”jag hade inte vågat stå på mig tidigare, det gör jag nu”, ”jag anstränger mig att se från andras synvinkel och anstränger mig att förstå”, ”det blev en kompromiss, det kändes bra”. Fritidslärarna menar också att den ökade tryggheten med en mer öppen kommunikation har lett till tydligare motiveringar och att man innan beslut ser till flera perspektiv och tänker till mer innan beslut tas: ”tiden som vi har fått har lett till mer reflektion över viktiga saker.” I det inspelade samtalet, där diskussionen även behandlar aspekter som inte tillhör det som valts ut i förväg, finns tydliga reflekterande drag i yttranden som inbjuder till reflektion: ”hur ska vi ställa oss till”, ”vad säger egentligen olika forskare om det”, ”hur kan det motiveras”, ”vad är skillnaden mot att”, vad är det att vara aktiv”.

När det gäller om den språkliga medvetenheten har fortsatt vara synlig i verksamheten menar fritidslärarna att tanken på språket ”alltid finns med” bland annat i ambitionen att skapa trygga miljöer där barnens språkliga aktivitet uppmuntras. Också hur saker benämns och vikten av att själv förbereda högläsning är faktorer som har blivit en naturlig del av yrkesrollen för fritidslärarna. De menar att de stöttar mer språkligt i den dagliga verksamheten, kanske främst medvetet i ett andraspråksperspektiv men att det också har betydelse för de andra barnen eftersom ”det skapar en miljö där man uttrycker sig”. ”Jag håller tyst mer” säger en av fritidslärarna och pratar om att just aspekten med barnens möjligheter att var språkligt aktiva är något hon ofta tänker på. Inte minst i ett andraspråksperspektiv blir detta viktigt: ”vi stjal otroligt mycket taltid”, ”vi lägger svaren i munnen på dem”, ”sju-sekunders-regeln är jättebra!” Här har fritidslärarna också sett att de kan bidra till att barnen vågar ta mer plats i skolan. De talar om hur de använder utvecklande frågor för att få barnen att berätta mer.

3.4 En filmsekvens

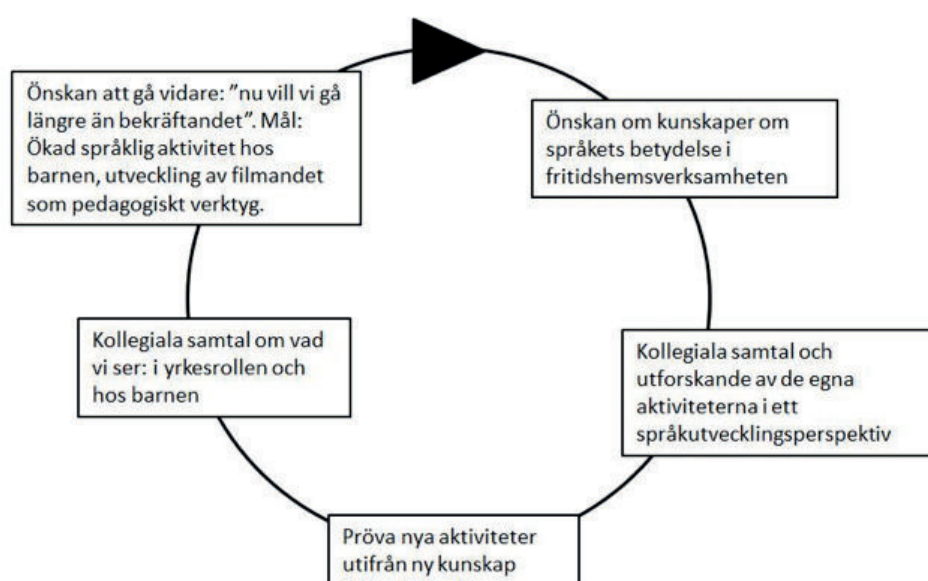
I samband med att vi genomför och spelar in det återkopplande samtalet tittar vi också på en av filmerna som vi tidigare har sett. Sekvensen är från en planerad musikaktivitet i fritidshemmet för 3-5 och på filmen ser man fritidsläraren och en grupp med ett 20-tal barn sitta på stolar i en ring. Barnen och fritidsläraren har alla trummor av olika slag i knäet och filmen visar hur barnen enskilt introducerar en rytm som resten sedan följer tills fritidsläraren säger ”frys” och ger tecken genom att slå ut med armarna. Sedan går turen till ett annat barn. Även fritidsläraren introducerar en rytm och berättar då hur hon knyter en ramsa till rytmen för att bättre komma ihåg. Vi tittar på filmen med avsikt att kommentera den ur ett språkutvecklande perspektiv.

Kommentarerna visar att fritidslärarna använder kunskaper om vad som utmärker ett språkutvecklande förhållningssätt. De kommenterar hur aktiviteten möjliggör barnens erfarenheter att komma fram när de själva får skapa rytmer, hur nästan alla barn är aktiva hela tiden ”o musik är ju ett slags språk”, hur fritidsläraren ger utrymme genom att svara på barnens frågor och språklig stöttning med ramsor och rätt begrepp som ”bas” och ”rytm”. I diskussionen tas även fritidslärarens aktiva kroppsspråk upp och vad eleverna signalerar med sitt sätt att röra sig. Här ställs frågan ”vad innebär det att var aktiv” och det konstateras att filmen kan användas för att få syn på det som kan utvecklas. Fritidsläraren som agerar på filmen påpekar att ”jag har inte koll på alla, vad gör antalet med gruppen?” och menar att ”vi har mycket att göra i att få syn på vad eleverna får ut av aktiviteterna”.

4. Diskussion och slutsatser

När vi beslutade oss för att försöka beskriva vårt utvecklingsarbete i en artikel ställde vi två övergripande frågor. Den första – hur påverkar kollegiala samtal utifrån forskning om språkutveckling lärarnas syn på sin praktik och medvetenhet om de språkutvecklande möjligheterna i verksamheten? – har besvarats genom att vi i resultaten har visat på hur fritidslärarna genom input från lektor, allmändidaktiker och varandra har blivit medvetna om och diskuterat språkutvecklingens vad, hur och varför i förhållande till sin egen verksamhet, hur nya kunskaper har lett till att fritidslärarna har provat och förändrat sitt agerande i den dagliga verksamheten genom sin ökade medvetenhet om innebörden och betydelsen av ett språkutvecklande förhållningssätt i fritidshemsverksamheten. Den andra frågeställningen – hur påverkas fritidslärarnas syn på sin yrkesroll av utvecklingsarbetet – har besvarats i fritidslärarnas upplevelse i att utvecklingsarbetet har stärkt deras trygghetskänsla i gruppen vilket bland annat har visat sig i att de i större utsträckning ser reflekterande på sin yrkesroll.

Vikten av det kollegiala lärandet är det som vi vill lyfta fram som det viktigaste resultatet och som vi menar kan bidra till och ses som beprövad erfarenhet till gagn för utvecklingen av verksamheten. Det är också sådan beprövad erfarenhet som Skolverket (2011) efterlyser när det gäller fritidshemsverksamhet. I ljuset av Timperleys (2013) modell av det cykliska kollegiala lärandet menar vi att vi i vårt utvecklingsarbete har genomgått en första grundläggande cykel i ett lärarperspektiv (se figur 2) som har fått en naturlig fortsättning i att vi ser nya kunskapsbehov om språkutveckling och filmandet som metod för utveckling av den lärande miljön.



Figur 2. Fritidshemsverksamhetens utvecklingsarbete sett i Timperleys (2013) cykliska modell.

Att se det kollegiala lärandet som cykliskt blir naturligt eftersom vi under utvecklingsarbetet har byggt en gemensam kunskapsbas som vi kan fortsätta att bygga vidare på. Vi har haft tillgång till de delar som Timperley (a.a.) menar är viktiga för att det kollegiala lärandet ska bli professionellt. Vi menar att speciellt utgångspunkten i de egna prioriterade målen, formaliseringen, stödet från skolledningen och samarbetet med lektor och allmändidaktiker har varit framgångsfaktorer. Att tillhandahålla relevant forskning och att göra urval samt att hålla samtalen med ett vetenskapligt förhållningssätt har fallit på dessa resurspersoner utifrån. Den aspekten har varit viktig för hur utvecklingsarbetet har påverkat synen på yrkesrollen vilket märks i det ljudinspelade samtalet när det kommer in på vad en vetenskaplig grund innebär för verksamheten. Att få input utifrån har gett tillgång till det som fritidslärare inte hinner läsa själv, det har gett struktur och påverkat hur arbetet med det kollegiala lärandet kan utvecklas vidare. Fritidslärarna upplever att det har stärkt dem i deras yrkesroll, det upplevs som respektingivande att de kan visa, för sig själv och andra,

att de förhåller sig till forskning. Det har uppvärderat fritidsläraryrollen. De menar också att de känner sig stärkta när de blir medvetna om att deras praktiska teori har vetenskaplig grund. De uttrycker det som ”vi har jobbat i många år men att veta att det vi gör är bra och inte bara baseras på magkänsla, man vet om det och kan visa att det gynnar barnen”, ”nu sätter vi ord på det, ryggraden har flyttat till huvudet”. Den vetenskapliga grunden stärker dem också i deras argument för fritidshemsverksamhetens särskilda karaktär med styrkan i det informella och processinriktade lärandet i kontext (jfr Pihlgren, 2013), något de menar är viktigt med tanke på fritidshemmets närmande till skolverksamheten i styrdokumentet från 2011.

Syftet med artikeln har varit att bidra till beprövad erfarenhet om utveckling av fritidshemsverksamhet. Vi menar att vi i artikeln visar att verksamheten vid de fritidshem som har varit föremål för utvecklingsarbetet bekräftar bilden av hur fritidshemsverksamhet beskrivs i den forskning vi refererar till. Trots denna forsknings relativt ringa mängd ger den en bild av fritidshemsverksamheten som varande i förändring till följd av organisatoriska och ekonomiska ramar och förändrade styrdokument. I denna förändring hotas verksamhetens särskilda karaktär. Dock menar vi att utvecklingsarbetet visar på möjligheter att utmana det som Saar m.fl. (2012) talar om som fritidshemsverksamhetens otydlighet som pedagogisk institution. Genom ett medvetet kollegialt lärande utifrån barnens behov, i det här fallet att utvecklas språkligt, kan fritidshemsverksamhetens möjligheter att komplettera skolans lärande istället stärkas, när fritidslärarnas och verksamhetens särskilda möjligheter och villkor synliggörs. I utvecklingsarbetet har det kollegiala lärandet visat sig vara ett stöd i yrkesutövandet med nya perspektiv på yrkesrollen och också med byggandet av ett utökat yrkesspråk, i det här fallet utifrån perspektivet språkutveckling (jfr Robertson, 2010). Vi menar att i mötet mellan praktik och teori skapas en dynamisk lärandemiljö för båda kunskapsformerna. I denna miljö har vi ägnat oss åt att kritiskt reflektera kring erfarenhetskunskapen, något som krävs för att den ska anses som beprövad.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande*. Diss. Göteborg: Univ.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, Paul. & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Ernald, Thomas (2012). *Kollegialt lärande nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling*. Skolverket. Forskning för skolan. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/kollegialt-larande-nyckelfaktor-for-framgangsrik-skolutveckling-1.171296> [20150710]
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Haglund, Björn (2003). *Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data*. I Pedagogisk forskning i Sverige. Vol. 8, Nr. 3, s. 145-157.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2 uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hansen, Orwehag, Monica (2013). *Fritidspedagogisk didaktik – att vara lärare i fritidshem*. I Pihlgren, Ann S. (red.) *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Högskoleverket (2008). Rapport 2008:8 R, *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*.
- Jensen, Mikael (2011). *Informellt lärande i fritidshemmet*. I Klerfeldt, Anna & Haglund, Björn (red.) *Fritidspedagogik – fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Inge (2011). *Fritidshemspedagogik: idé, ideal, realitet*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Kalantzis, Mary. & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic.: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

- Lindvert, Jessica & Minten, Eva (2012). *Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket Dnr 2012:1700.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Mouwitz, Lars (2001). *Hur kan lärare lära? Internationella erfarenheter med fokus på matematikutbildning*. Nationellt centrum för matematikutbildning: NCM-rapport 2001:2.
- Pihlgren, Ann S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Robertson, Christina (2010). *Vetenskap och beprövad erfarenhet – vad innebär det för förskola och skola?* I Forskning om undervisning och lärande, nr. 4, Utbildning på vetenskaplig grund, s. 70-76.
- Rohlin, Malin (red.) (2013a). *Meningsskapande fritidshem. Studio som arena för multimodalt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rohlin, Malin (2013b). *Fritidshemmet som verksamhetsområde*. I Rohlin, Malin (red.) *Meningsskapande fritidshem. Studio som arena för multimodalt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, Thomas m.fl. (2012). *Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem*. I Nordisk barnehageforskning, vol. 5, nr. 3, s. 1-13.
- Scherp, Hans-Åke (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Univ.
- Skollagen, SFS 2010:800.
- Skolverket (2011). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2729>
- Skolverket (2013a) *Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens*, <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-evidens-1.189565> [20150826]
- Skolverket (2013b). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3095>
- Skolverket (2014). *Allmänna råd för fritidshem*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3301>
- Skolverket (2015). *Skolformer: fritidshem*, <http://www.skolverket.se/skolformer/fritidshem> [20150826]

Stoll, Louise m.fl (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. I Journal of Educational Change Nr. 7 s. 221-258.

Sträng, Monica H. (red.) (2005). *Samspel för lärande: didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vescio, Vicki m.fl. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. I Teaching and Teacher Education nr. 24, s. 80-91.

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wingborg, Mats (2013). *Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och evidens*. Skolverket. Forskning för skolan. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/vetenskaplig-grund-beprovad-erfarenhet-och-evidens-1.189565> [20150710]

Opublicerat material, i författarnas förvar

Strategimall fritidshemmens verksamhet 2014-15

Fritidshemmens helhetsanalys 2014-15

Minnesanteckningar från samtalsträffarna

Ljudinspelning, samtal 2015-11-19

