



Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling?

En förskolestudie

Magdalena Karlsson

Handledare: Margareta Ahlström

Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling?

En förskolestudie

Magdalena Karlsson

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Margareta Ahlström

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats var att studera några flerspråkiga förskolebarns språkliga kommunikation och samspel med andra barn samt med vuxna i förskolan. Frågeställningarna fokuserade på samtalstillfällen, samtalens innehåll, barnens samtal med varandra samt vilka språk barnen använde sig av i samspel med andra barn respektive vuxna.

Studien var en observationsstudie med kvalitativ ansats där videokamera användes som observationsverktyg.

Resultaten av studien visade att det uppstod få möten mellan barnen samt mellan barn och vuxna. Barnen talade inte sitt modersmål på förskolan. Det gemensamma lek- och samtalspråket var svenska som barnen behärskade och förstod i olika hög grad. Den kulturella mångfalden på förskolorna var osynlig. Samtalen mellan barn och vuxna befann sig på en konkret nivå och utvecklades inte till berättelser. Samtalen mellan barnen präglades av missförstånd och utvecklades sällan. Personalen var frånvarande i barnens lekar.

Sökord: Flerspråkighet, Modersmål, Mångkulturalitet, Lek, samt Språkstimulering.

Abstract

The aim of this paper was to study how a few bilingual children, born 1997, interacted and verbally communicated with other children and with the teachers in pre-school. The issues had focus on opportunities for conversation, the contents of the conversation, the children's conversations with each other and which language the children used, interacting with other children or with the teachers.

The children were observed by videorecordings and a descriptive qualitative analysis of the non-verbal and verbal communication was conducted.

The results of the study show that there were a lack of contact between the children and between the children and the teachers. The children did not speak their mother tongue at the pre-school, neither with other children nor with the teachers. The common language when the children played or in conversation, was Swedish, which the children compehended in different extent. The multicultural environment was invisible at the pre-school. The dialogues between the children and the teachers stayed at a concrete level and did never develop into narrative dialogues. The dialogues between the children were characterised by misunderstandings and did not develop. The teachers were not present when the children played.

Keywords: Bilingualism, Mother tongue, Multiculturality, Play, and Stimulation of language.

Förord

Avsikten med denna uppsats är att studera hur flerspråkiga förskolebarn kommunicerar med andra barn och med vuxna på förskolan. Jag har en förhoppning att jag med denna studie ska få verktyg för att i mitt arbete som pedagogisk utvecklare kunna föra utvecklingsarbetet vidare.

Arbetet med uppsatsen har varit omfattande och jag vill rikta ett varmt tack till min handledare för all hjälp och stöd samt många intressanta diskussioner och skratt.

Jag vill även varmt tacka alla de barn, föräldrar och pedagoger som genom sin medverkan gjorde denna studie möjlig.

Vidare tackar jag min brorsdotter Ella, 7 år, för att hon med sån värme delgett mig sitt bästa studietips: "Vet du, jag tycker faktiskt det brukar bli lättare om man sjunger det som står i böckerna eller det som man håller på o skriver!" Min brorson Erik, 2 år, tackar jag för att han vid cirka 1½ års ålder gav mig djupa insikter i vad man kan uppnå i ett samspel om den vuxne verkligen lyssnar på barnets verbala språk och förmår tolka det icke-verbala språket. Jag tackar också för alla de roliga lekar vi tre leker tillsammans när vi träffas!

Stockholm juni 2002

Magdalena Karlsson

Sammanfattning

Abstract

Förord

INNEHÅLL

1. INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND	1
2. TIDIGARE STUDIER	1
2.1 SPRÅKETS BETYDELSE FÖR UTVECKLINGEN	2
2.2 LEKENS BETYDELSE	5
2.3 DEN VUXNES ROLL	6
2.4 SPRÅKET SOM TANKEVERKTYG	9
2.5 SPRÅKSTÖD - SPRÅKSTIMULERING	10
2.6 FLERSPRÅKIGHET OCH FÖRSKOLAN	11
2.7 MODERSMÅLETS BETYDELSE	13
2.8 ATT UTVECKLA ETT ANDRASPRÅK	15
2.9 MAKT OCH STATUS	17
2.10 ATT (O)SYNLIGGÖRA OLIKA KULTURER	19
3. SYFTE	22
4. METOD	22
5. RESULTAT	27
5.1 BESKRIVNING AV FÖRSKOLORNA	27
5.1.1 Avdelning Lövet	27
5.1.2 Avdelning Berget	28
5.1.3 Avdelning Skogen	28
5.2 VIDEOOBSERVATIONERNA AV BARNEN	28
5.2.1 Presentation av Malin	28
5.2.2. Presentation av Anton	37
5.2.3 Presentation av Stina	52
5.2.4 Presentation av Niklas	69
5.3 SAMMANFATTNING AV OBSERVATIONERNA	83
5.3.1 Tillfällen till samtal mellan barn och vuxna	83
5.3.2 Hur ser samtalen ut mellan barn och vuxna?	83
5.3.3 Barnens språk med varandra och med personalen	86
5.3.4 Barnens samtal med varandra	87
6. DISKUSSION	88
6.1 FÖRSLAG TILL FÖRÄNDRING	92
6.2 METODDISKUSSION	93
6.2.1 Validitet	93
6.2.2 Generaliserbarhet	93
6.2.3 Videobservationer som metod	94

REFERENSER

Bilagor

1. INLEDNING

1.1 BAKGRUND

Inom den kommun som studeras i denna undersökning bor ett stort antal flerspråkiga invånare. I vissa områden av kommunen består minoriteten av befolkningen av personer som har svenska som modersmål. Kommunen satsar i dessa områden på att utveckla arbetet med språkförskolor, språksorg och språkutvecklande arbetssätt i den ordinarie förskolan samt svenska som andraspråk i skolan, där syftet är att barnen så tidigt som möjligt ska lära sig svenska. På sikt hoppas man att den stora överrepresentationen av IG i matematik, svenska och engelska i årskurs 9, som elever med annat modersmål än svenska uppvisar, ska om inte helt försvinna så åtminstone starkt reduceras. I sammanhanget är det då viktigt att veta att de insatser man gör fyller sitt syfte. Det ingår i förskolans uppdrag att: ”Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet.” (Lpfö98 s. 10).

Min bakgrund är förskollärare, jag har mellan åren 1981 och 1999 arbetat som förskollärare på olika förskolor i Stockholms län. Från och med hösten 1999 arbetar jag som pedagogisk utvecklare, med fokus på främst förskolefrågor. Jag skriver denna uppsats delvis som ett led i mitt arbete för att kunna omsätta det jag sett och lärt mig av studierna i det utvecklingsarbete som bedrivs på förvaltningen. Uppsatsens problemformulering är följande: ”Hur kan ett språkutvecklande arbetssätt se ut i förskolan?”

2. TIDIGARE STUDIER

Andreas Carlgren inledde Rikskonferensen ”Tvåspråkighet i fokus” (Stockholm 21 - 22 mars 2002). Andreas Carlgren berättade att 1945 bestod 1,5% av Sveriges befolkning av personer som var födda i ett annat land. 1999 bestod 11% av befolkningen av personer födda i ett annat land än Sverige. En viktig fråga för oss alla som bor i Sverige är hur vi definierar identiteter; är de ett ”fråndrag” - ”Jag är inte riktigt svensk” eller ett tilläg - ”Jag är turk också”. Han ställde även upp några punkter som han ansåg att vi som arbetar inom förskola och skola borde tänka på när det gäller språk. Dessa var enligt följande:

- Språket är ett kommunikationsmedel som tillhör oss alla och utvecklas av oss alla
- Ta inte utgångspunkt i majoritetssamhällets norm
- Språket kan vara en följd och inte alltid en förutsättning för integration
- Se till att ha en sådan verksamhet att barnen kastar sig in i diskussioner

Lahdenperä (1997) skriver att begreppen invandrarelev, ”av utländskt ursprung” och modersmål inte är entydiga. När det gäller begreppet invandrarelev menar hon att benämningen inte säger något om etnicitet, ursprung, språk, nationalitet, hur länge barnet bott i Sverige (en del barn är födda i Sverige och har svenskt medborgarskap men betraktas ändå som invandrare), religion eller annat. Det enda begreppet egentligen säger är att barnet har en eller båda föräldrar som har annat ursprung än det svenska,

samt att det antagligen talas minst ett annat språk än svenska i hemmet. ”Vidare kan begreppet som sådant ge föreställningar om att problemen med dessa ’avvikande’ elever i skolan härrör från själva invandringen till Sverige.” (ibid. s. 59).

Begreppet ”av utländskt ursprung” menar Lahdenperä kan tolkas olika beroende på om man avser medborgarskap, nationalitet, etnicitet eller det land där personen är född. Även begreppet modersmål kan syfta på det språk barnet först lär sig tala, det språk barnet behärskar bäst eller det språk som talas i hemmet. Vidare hävdas att om man med modersmål menar det språk barnet talar i hemmet så kan det för många av de så kallade invandrareleverna faktisk vara så att det språket är svenska.

Lahdenperä skriver sin avhandling om de förhållanden som råder i skolan, ovanstående går även att applicera på förskolan. Det är även viktigt att vi inom både förskola och skola definierar de begrepp Lahdenperä lyfter fram, för att på det sättet få medel att synliggöra vårt handlande.

I den fortsatta litteraturgenomgången är det flera författare som refererar till skolan och de förhållanden som råder där samtliga resonemang går att överföra till förskolan och förskolans förhållanden. Jim Cummins verkar i Canada, där skolstarten sker vid 4-5 års ålder, hans resonemang rör alltså även de barn i som i Sverige hör till förskolan.

2.1 SPRÅKETS BETYDELSE FÖR UTVECKLINGEN

I förskolans uppdrag betonas att: ”Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera.” (Lpfö98 s. 10).

Ahlström (2000) skriver att vår syn på barn och barns utveckling har genomgått ett paradigmskifte; från att se på barnet som en passiv mottagare till att bli en aktiv medskapare av mänskligt samspel. För att barnet ska kunna bli en del av samhället och kulturen måste dock de vuxna i barnets omgivning - föräldrar, släktingar, förskolepersonal med flera - förmedla de kunskaper, erfarenheter och kompetenser som krävs. Redan det lilla spädbarnet är känsligt för vilken kvalitet modern har på samspelet och barnets egen insats i samspelet står i relation till den vuxnes. Det tidiga mor-barn-samspelet lägger även grunden för hur barnet skapar representationer av sig själv och andra. Detta förhållande fortsätter sedan.

Stern (1991) beskriver fyra känslor av själv som formas under de första två åren i en människas liv. Varje känsla har en särskild domän (det vill säga område) för självupplevelse och social relatering. Dessa känslor bryter fram i något som Stern kallar för kvantsprång vilket betyder att det sker snabbt och genomgripande. Detta är något alla föräldrar har upplevt - plötsligt har barnet blivit en ”ny ” person som interagerar på ett helt nytt sätt. Dessa fyra känslor av själv är:

- Känslan av ett begynnande själv - från födelsen till två månaders ålder
- Känslan av ett kärnsjälv - från två till sex månaders ålder
- Känslan av ett subjektivt själv - från sju till femton månaders ålder
- Känslan av ett verbalt själv - från femton månaders ålder

Stern betonar att dessa känslor inte ska ses som faser som avlöser varandra. När känslorna väl har formats, fungerar de och är aktiva hela livet; de fortsätter att växa och de samexisterar.

Ahlström (2000) menar att under barnets första sex månader spelar imitationen en mycket viktig roll i den sociala interaktionen. Modern imiterar det barnet gör men modifierar det även, så att interaktionen kan utvecklas, vilket ligger till grund för den senare intoningen som bygger på att både barnet och modern förmår att dela en känsla.

Stern (1991) säger att barnet vid mellan sju och nio månaders ålder börjar utveckla "...ett andra organiserande subjektivt perspektiv." (ibid. s. 40). Barnet lägger märke till att det finns andra psyken än deras eget. Det nya perspektivet gör att "själv - och - annan" definieras kvalitativt annorlunda och barnet kan nu komma ihåg, till exempel intentioner som styr det yttre beteendet och barnet klarar av att relatera. Denna känsla av subjektivt själv möjliggör intersubjektiviteten mellan föräldern och barnet; denna nya känsla arbetar inom domänen för intersubjektiv relatering och är alltså ett så kallat kvantsprång till andra sidan domänen för kärnrelatering.

När barnet vid sju till nio månaders ålder blir medvetet om att det hon/han själv upplevt inom sig går att dela med någon annan, innebär det att barnet "... skaffar sig en 'teori' om separata psyken." (ibid. s. 136). Men förutom denna "teori" måste barnet också klara av att få en "teori" om att dessa skilda psyken kan samverka. Barnet har dock ännu inga ord så samspelet måste ske via gester, kroppsställningar och ansiktsuttryck, som är gemensamma för barnet och föräldern. Pekgesten och att följa någons blickriktning är i det sammanhanget en viktig faktor när det gäller att dela uppmärksamheten och att samspela. Vid nio månaders ålder klarar barnet att följa riktningen av förälderns pekande med blicken. Barnet tittar även tillbaka på föräldern för att få bekräftat att de har fokus på samma sak. När barnet själv pekar tittar det omväxlande på målet för pekandet och på förälderns ansikte för att även här få bekräftelse på att de faktiskt delar fokus.

Dessa observationer leder till slutsatsen att spädbarnet vid nio månader har någon slags känsla av att det kan ha ett speciellt fokus för sin uppmärksamhet, att mamma också kan ha ett speciellt fokus för sin uppmärksamhet, att dessa två mentala tillstånd kan vara lika eller inte, och att om de inte är det så kan de fås i linje med varandra och delas. (ibid. s. 142)

Forskarna är idag eniga, menar Stern, om att barnet börjar kommunicera medvetet vid cirka nio månaders ålder. Vid cirka 10 månader kan barnet även börja skoja och retas, vilket betyder att barnet nu har förmågan att dela mentala tillstånd med någon annan, inbegripet intentioner och förväntningar. En ettåring klarar även att tolka och dela andras känslotillstånd, något Stern beskriver som social referering. Barnet kan även notera att dess eget känslotillstånd stämmer överens med känslouttrycket i förälderns ansikte, när något roligt, otäckt eller farligt händer eller är på väg att hända. Stern kallar detta interaffektivitet och han anser att det antagligen är "... den första, mest

genomgripande och omedelbart betydelsefulla form i vilken man kan dela subjektiva erfarenheter.” (ibid. s. 144). Stern talar även om känslolintoning som en förutsättning för ett intersubjektivt utbyte av känslor. Med känslolintoning menas att barnet eller föräldern gör något som uttrycker den känsla man delar, utan att det är en imitation av motpartens yttre beteende vid just den känslan. Intoning är ett steg mot språket.

Vid omkring 15 till 18 månaders ålder utvecklas ännu ett organiserande subjektivt perspektiv på ”själv - och - annan”; det är känslan av att både ”själv” och ”annan” har skikt av rent personlig kunskap och erfarenhet av världen. Denna kunskap kan objektifieras och sättas ord på via språket. En känsla av verbalt själv som agerar inom domänen för verbal relatering har bildats. Barnet har nu förmågan att objektifiera självet, att vara självreflekterande samt att förstå och själv kunna producera språk. När språket börjar komma fram under barnets andra levnadsår får ”själv - och - annan” helt nya egenskaper, menar Stern. Via språket kan mening skapas, utbytas och delas på ett sätt som varit omöjligt tidigare. Barnet kan nu formulera berättelser om sitt eget liv.

Det är inte bara samspelet mellan mor och barn som är viktigt för barnets personlighetsutveckling, menar Ahlström (2000). Den senare tidens forskning har även visat att kamraterna har en mycket stor betydelse, även för det lilla barnets sociala, kognitiva och språkliga utveckling samt att relationer med kamrater inte kan ersättas av relationer med vuxna. Hon hänvisar till en amerikansk forskare, Hartup (1989), som beskrivit dessa två olika relationer.

Den ena relationen, som benämns den vertikala, kännetecknas av att samspeletpartnern, som i regel är en vuxen person, förfogar över mer kunskap och social makt än barnet själv. Det är i denna relation som barnet börjar utveckla social kompetens. Den andra relationen, den horisontella, utmärks av att vara mer jämlik och jämbördig. Båda parterna, i detta fall alltid barn, besitter samma social makt och ställning. (Hartup, 1989 op.cit. i Ahlström, 2000, s. 13).

Det är i dessa relationer som komplexiteten av samarbete och konkurrens lärs in och det är även då som förtroligheten i sociala relationer först uppnås. Social kompetens kan sammanfattas som förmågan att interagera med andra och det innefattar:

- förmågan att kommunicera med andra via ett gemensamt symbolsystem
- att ha kunskap om de regler som gäller för interaktionen i olika sammanhang (ibid. s. 14)

Havnesköld & Risholm Mothander (1995) beskriver det ”verbala självet” även som ett ”symboliskt själv” i och med att språket endast är en del av symboliseringsförmågan, andra delar är lek och drömmar. Vid cirka tre års ålder har barnets förmåga att både komma ihåg och återberätta sådant det varit med om utvecklats i så hög grad att barnet fått medel för att berätta och beskriva världen utifrån barnets kulturella kontext. Barnet förmår även att skapa sig en uppfattning om sådant som ligger utanför de omedelbara erfarenheterna, vilket i sig ger förutsättningarna för att sätta sig in i andra människors föreställningsvärld. Från cirka fyra års ålder uppträder förmågan att tolka andra människors beteende utifrån vilka avsikter de har.

2.2 LEKENS BETYDELSE

Förskolans läroplan lägger mycket stor vikt vid leken. I förskolans uppdrag betonas följande: ”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem.” (Lpfö98 s. 9).

Ahlström (2000) hävdar att leken är ett viktigt verktyg i barnets skapande av sin identitet, leken innehåller turtagning, imitation och ömsesidighet mellan (minst två) deltagare samt att det är ett växelvis samverkande mellan deltagarna. Leken kräver att varje deltagare lämnar sitt, icke-verbala eller verbala, bidrag för att leken ska kunna utvecklas och ha någon mening.

Även Björkvold (1991) menar att olika lekformer syftar till att ge nya och större dimensioner till barnets vardag och att det utökade lekreviret leder till att barnet kommer med i en mänsklig gemenskap.

Ökad struktur ger ökad medvetenhet, stärkt kommunikation och närhetskänsla, vidgad socialisering och inläring. Om du lyckas blir du medlem i människolivets myllrande gemenskap. (ibid. s. 34).

Alla former av lek har gemensamt att de är en grundläggande drivkraft av nyfikenhet, mod och kreativitet. Barnet tar sin utgångspunkt i det kända för att söka sig mot det okända. När barn förändrar sitt eget vetande och får nya erfarenhet, förändrar de både sin egen värld och andras. Björkvold gör även en hännyftning på Kant och hävdar lekens kategoriska imperativ: ”...lek fullt och helt! Minsta avsteg och överlägsen distans - och du är ute.” (ibid. s. 36).

Ahlström (2000) menar att barnets förmåga att fantisera utvecklar barnet i leken samt att fantasin är av avgörande betydelse för den senare formella undervisningen i skolan. Anledningen till detta är att leken, med sina låtsashandlingar, ger förutsättning för att kunna utveckla inre bilder och symboler som i sin tur är avgörande för att kunna föra eller förstå ett kontextobundet resonemang. Ett budskap innehåller alltid flera tolkningsmöjligheter och har alltid ett konkret innehåll, det vill säga texten, men det ger även signaler för hur budskapet ska tolkas. För att kunna förstå budskapet måste man alltså kunna uppfatta både texten och signalen för texttolkning, vilket även kallas metakommunikation (Bateson, 1976 op. cit i Ahlström, 2000, s.16). Förmågan att leka hänger ihop med förmågan till metakommunikation. Det finns ytterligare ett antal förmågor som barn måste behärska för att leken ska fungera. Dessa förmågor innebär att:

- kunna skilja på när man leker och när man inte leker
- abstrahera regler för samspel
- förstå att reglerna är bindande för alla parter
- identifiera ett lektema
- bidra till utvecklingen av lektemat
- förstå att lektemat kan ändras under lekens gång

(Garvey, 1977 och Åm, 1989 op. cit. i Ahlström, 2000, s. 16).

Barnets förmåga att gå från det kända och kontextbundna till totalt oberoende av kontexten ökar ju äldre barnet blir, detta gäller både för språk och lek. När ett barn, via språket kan dela med sig av sina erfarenheter, återge det abstrakta och tala om framtida händelser, har barnet även förmåga att delta i den utvecklade rolleken. Språket är en av nycklarna till leken och lekens handling och det påverkar även de gestalter barnen skapar.

Barn med väl utvecklad kommunikativ-språklig kompetens kan delta i längre och mer glädjefyllda leksekvenser med andra barn. (ibid. s. 17).

Barns vänskapsförhållanden främjar leken. Barn som är nära vänner leker mer utvecklade och fantasifulle lekar än barn som inte känner varandra så bra. Det är därför mycket viktigt att barn ges möjlighet att knyta nära och djupa vänskapsband. Det väsentliga i sammanhanget är relationernas kvalitet, inte mängden relationer.

2.3 DEN VUXNES ROLL

”De vuxna skall ge barnen stöd i att utveckla tillit och självförtroende. Barnens nyfikenhet, företagsamhet och intressen skall uppmuntras och deras vilja och lust att lära skall stimuleras.” (Lpfö98 s. 9).

Barn behöver hjälp av vuxna för att utveckla ”det berättande självet” Stern talar om. Kvalitén på dialogerna med vuxna, det vill säga hur den vuxne förmår barnet att hålla en berättelse levande och även vidareutveckla den, är i den meningen viktigare än antalet turer i en dialog. Ahlström (2000) visar att man utifrån flera studier har kunnat klassificera vuxnas sätt att prata med barn. Dessa klassificeringar är grova och delas in i två olika kategorier; den stödjande och barncentrerade kommunikationsstilen respektive den ledande och vuxencentrerade kommunikationsstilen.

Det utmärkande för den stödjande och barncentrerade kommunikationsformen är att den vuxne förmår att anpassa sig efter barnets språkförmåga, utvecklingsålder och intressen, den vuxne uppmuntrar barnet att initiera nya dialogturor. Den vuxne förmår även att uppfånga barnets bidrag till konversationen, på ett adekvat sätt och förmår visa att barnet gjort sig förstått. Vidare är det den vuxne som vidmakthåller samtalet och stimulerar barnet att vidareutveckla dialogen. Den ledande och vuxencentrerade kommunikationsformen kännetecknas av att den vuxne styr samtalet, initierar nya samtalsämnen och uppmanar barnet att fokusera på det den vuxne intresserar sig för. Den vuxne frågar barnet och inväntar ett riktigt svar från barnet. Det är vanligt med korrigeringar av det som är felaktigt och beröm för korrekta svar. Den stödjande och barncentrerade stilen har en positiv inverkan på barnets språkutveckling. Den ledande och vuxenstyrda stilen ger däremot ofta upphov till en kommunikation med mycket avbrott, vilket in sin tur tenderar att bidra till en långsammare och torftigare språkutveckling hos barnet.

Cummins (2000) hävdar att interaktionen mellan pedagogen och barnet är den direkta och avgörande faktorn för flerspråkiga barns framgång eller misslyckande i skolan, han har även utarbetat en modell för att påvisa detta.

I denna modell hävdar Cummins att mångkulturella elever får möjligheter eller diskvalificeras som ett direkt resultat av deras interaktion med pedagogerna i skolan. Dessa interaktioner förmedlas genom den implicita eller explicita rolldefinitionen som pedagogerna tar för given, i relation till fyra organisatoriska aspekter på undervisning.

- Den utsträckning i vilken elevernas språk och kulturella bakgrund bekräftas och gynnas inom skolan
- Den utsträckning i vilken mångkulturella grupper uppmuntras att delta som partners i sina barns utbildning samt bidra med den "fond av kunskap" som finns i deras grupp
- Den utsträckning i vilken instruktioner gynnar barnens inneboende motivation att använda språket aktivt för att generera egen kunskap, litteratur och konst samt agera utifrån den sociala verklighet som påverkar barnens liv
- Den utsträckning i vilken de inblandade professionella blir talesmän för barnen genom att primärt fokusera på att barnens problem i skolan är en funktion av interaktionen inom skolan snarare än att göra eleverna till bärare av problemen (ibid. s. 47, min översättning).

Cummins sammanfattar detta genom att säga att våra interaktioner med barn/elever ständigt visar på en triangulär uppsättning av föreställningar:

- en föreställning om vår egen identitet som pedagog
- en föreställning om de möjligheter till identifikation som vi visar våra barn/elever
- en föreställning om det samhälle vi hoppas att våra barn/elever ska vara med och forma

Lahdenperä (1997) hävdar att lärarna måste försöka att leva sig in i elevernas hela situation för att kunna förstå och bemöta eleverna. Om skolan inte klarar av att möta eleven, beror det på att skolan har svårigheter, inte eleven, menar hon. Även detta resonemang går att överföra till förskolan. Pedagogerna i förskolan måste kunna möta barnet där det befinner sig och inte låta barnet bli bärare av de eventuella problem man anser finns. Hon talar även om ett reciprokt förhållningssätt som innebär en förmåga:

... till inlevelse i en annan människas situation och behov, t.ex. elevens, både affektivt och kognitivt samt en vilja eller intention att behandla den andre med ömsesidighet och med respekt utifrån förståelsen. Detta reciproka förhållningssätt förutsätter kunskaper om elevens bakgrund, kultur och levnadsförhållanden. (ibid. s. 66).

Hon fortsätter med att tala om interkulturella kontakter och möten mellan aktörer och där interaktionistiska teorier beskrivit kommunikationsprocessen mellan människor från olika kulturella kontexter. Enligt dessa teorier förutsätter interkulturell kommunikation att personerna har erfarenheter av interkulturella kontakter och möten. Ett interkulturellt möte beskrivs som ett möte där de olika aktörerna är medvetna om att den egna kulturen begränsar kommunikationen och en öppen och jämbördig relation men trots det är beredda att via interaktionen ompröva sin egen kulturella horisont.

Ett interkulturellt förhållningssätt kan således karakteriseras med ett fokusskifte; från elevers invandrarbakgrund och etnicitet till lärarens medvetenhet om den egna kulturbakgrunden och vetskap om att beskrivningar i åtgärdsprogrammet rör en person med en annan etnisk bakgrund. Vidare bygger ett interkulturellt förhållningssätt på ett antagande om ett mer jämlikt förhållande mellan läraren och eleven. (ibid. s. 70-71).

Löken & Melkeraanen (1996) skriver om sina erfarenheter av att arbeta i en förskola som tar emot flyktingbarn. De menar att uppskattande vuxna är en viktig del i en förskolemiljö som är trygg och stimulerande för barnen. De diskuterar begreppet *uppskattande kommunikation*. Denna form av kommunikation är egentligen ett förhållningssätt som baserar sig på jämlikhetstanken, det vill säga alla parter i en relation är lika mycket värda och har något att bidra med. (Bae, 1994 op. cit. i Löken & Melkeraanen, 1996, s. 17) En del i detta uppskattande är leken och humorn. Lekfulla och roliga händelser kan uppstå när som helst; i rollek, vid måltider, under städning och påklädning och så vidare. De vuxna måste våga att låta sig överraskas och luras av barnen för att på det sättet ge barnen ett ”övertag”. De betonar vikten av ett uppskattande förhållningssätt i allt arbete med barn och speciellt i samband med humor.

Vuxna som positivt tar emot barns historier och skämt kan med säkerhet få uppleva barn som har de märkligaste saker att berätta. Tänk, vilken potential detta är för språkutvecklingen! Barn lär sig ju bland annat att tala genom att själva tala, särskilt när det som de talar om är spännande eller roligt. Att bli lyssnad på, och på det viset bli tagen på allvar, kan stärka barns självkänsla och identitet. (ibid. s. 34-35).

Även Ladberg (1996) betonar vikten av att de vuxna faktiskt intresserar sig för vad barnen säger. Den vuxnes intresse för vad barnet har att berätta stimulerar barnet till att berätta mer och på så sätt utveckla sitt språk. Den vuxne måste också vara medveten om att hon både är en samtalspartner och en förebild för vad samtal och kommunikation egentligen går ut på. Hon menar vidare att för att personalen ska kunna göra ett gott arbete, både med barnens språk och med deras identitet, behöver de kunskap om flerspråkighet och kulturfrågor samt en öppen och nyfiken attityd. Kunskap kan fås på olika sätt, men har man inte i sig själv en öppenhet och en nyfikenhet finns det ingestans man kan få det ifrån.

Cummins (2001) hävdar att när eleverna får utveckla sin självkänsla i interaktion med sin lärare så har de lättare för att ta till sig undervisningen och att utvecklas i sitt lärande. Ju mer vi lär desto mer vill vi lära. Som kontrast till detta, menar han, att när elevens språk, kultur och upplevelser ignoreras eller utestängs från klassrumsinteraktionen så startar dessa elever omedelbart från ett underläge. Att eleverna tystnar och inte deltar i det som händer, under dessa omständigheter, har ofta tolkats som brist på förmåga eller ansträngning. Lärarnas interaktion med eleverna har visat deras låga förväntningar på dessa elever vilket har lett till ett självuppfyllande mönster. Vidare argumenterar han för att våra interaktioner med eleverna i klassrummet förkroppsligar föreställningen om det samhälle de kommer att växa upp i och vad de kommer att kunna bidra med i samhällsbygget. Som pedagoger står vi inför val och krav avseende vad och hur vi undervisar, våra personliga mål med undervisningen och vilken typ av ambitioner vi har för våra elever. Klassrumsinteraktionen skapar både våra elevers framtidsmöjligheter och vårt samhälles framtidsmöjligheter. Att förstå de krafter som påverkar de val vi gör, när det gäller interaktionen i klassrummet, och att tänka kritiskt kring de krav som ligger i dessa val är centralt för hur vi definierar våra roller i våra skolor och i samhället utanför skolan, menar han.

2.4 SPRÅKET SOM TANKEVERKTYG

”Förmåga att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Förskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver.” (Lpfö98 s. 9).

Ladberg (1996) menar att språket också är ett verktyg för tanken. Det är med språkets hjälp vi tänker, drar slutsatser och försöker förstå tillvaron. Det tar mycket längre tid att tillägna sig språket som tankeredskap än som samtalspråk eftersom barnen först måste få exakta ord för olika saker och ting för att sedan kunna gå vidare.

Barnen behöver få berätta om saker de varit med om, fantisera och hitta på historier och använda språket om förfluten tid. De behöver få planera och organisera, drömma och tänka framåt och använda språket om kommande tid. Berätta om något som finns någon annanstans. Ställa frågor och svara på frågor, öva sin förmåga att berätta så att andra förstår vad som hände. Säg: ”Tänk om vi skulle...”, ”Vad hade hänt om...” osv. /.../ Ett starkt språk (eller flera starka) gör det alltså lättare att ta till sig ett nytt. Ett barn har lättare att tillägna sig ett nytt språk ju bättre utvecklade dess tidigare språk är. Detta gäller nog framför allt språket som tankeredskap. (ibid. s. 32).

Vidare hävdar hon att verksamheten i förskolan ofta är sådan att saker och ting görs på samma sätt varje dag. I och med det lär sig barnen hur det går till, vilket ur en aspekt kan vara bra, men barnen har samtidigt mycket stora chanser att gissa vad som sägs och därmed göra rätt. Detta i sin tur kan leda till att de vuxna överskattar barnets språkkunskaper. Det är därför oerhört viktigt att barnen får använda sina språkkunskaper kontextoberoende, de behöver få berätta om saker de varit med om, prata om framtiden och fantisera ihop fantastiska äventyr. På den flyktingförskola som beskrivs av Löken & Melkeraanen (1996) arbetar man mycket med rim och ramsor som ett sätt att vidga språket och erhålla vad de kallar för metaspråklig kunskap, det vill säga bli medvetna om de aspekter av språket som inte direkt har med innehållet att göra.

Rim och ramsor kan ofta vända barnens uppmärksamhet mot språkets form, genom att de rimmar och är rytmiska. På detta vis kan rim och ramsor bidra till att öka barnens medvetenhet om andra sidor av språket än det rent meningsbärande. De kan därigenom få god träning i att upptäcka att språket kan betraktas på flera sätt. (ibid. s. 44).

Vygotskij (1999) skriver att språkets primära funktion är kommunikation men det har även en intellektuell funktion och han undersöker hur dessa båda funktioner är sammanlänkade. Han menar att det finns en brytpunkt där språket blir intellektuellt och tänkandet språkligt och det första indiciet på detta är att barnet aktivt börjar utvidga sitt ordförråd. Det andra indiciet, är att barnets ordförråd, som en följd av det första indiciet, ökar snabbt och språngartat. Barnet förstår tidigt att varje sak har ett namn och kan använda en del av dessa ord men endast de ord som de närmsta personerna tillfört barnet.

När brytpunkten inträder blir situationen principiellt sett fullkomligt annorlunda. Barnet frågar när det ser ett nytt föremål vad detta kallas. Barnet har självt behov av ordet och strävar aktivt efter att lära sig behärska det tecken som hör till ett visst föremål och som fungerar som benämning och kommunikation. Om /.../ det första stadiet i barnspråkets utveckling har en affektivt-viljemässig karaktär, så inträder språket från detta ögonblick i den intellektuella fasen av sin utveckling. Det är som om barnet upptäckte språkets symboliska funktion. (ibid. s. 148).

Vidare hävdar Vygotskij att det inte är förrän på en bestämd och förhållandevis hög nivå av tänkandets och språkets utveckling som barnet kan göra sitt livs största upptäckt - för att kunna upptäcka språket måste man kunna tänka. Vygotskij sammanfattar sina slutsatser enligt följande:

- Tankandets och språkets processer har olika ursprung
- Barnet har både ett förintellektuellt stadium, när det gäller språket och ett förspråkligt stadium, när det gäller tänkandet
- Respektive utvecklingslinje löper parallellt och oberoende av varandra fram till en viss tidpunkt i barnets liv
- När linjerna skär varandra blir tänkandet språkligt och språket blir intellektuellt

Vygotskij fortsätter med att säga att barnets inre språk bestäms utifrån, det vill säga logikens utveckling hos barnet kan ses som en direkt funktion av barnets socialiserade språk.

Man skulle kunna formulera denna tes på följande vis: utvecklingen av barnets tänkande är beroende av att det behärskar tänkandets sociala verktyg, dvs. språket. (ibid. s. 165).

2.5 SPRÅKSTÖD - SPRÅKSTIMULERING

I målen för utveckling och lärande framgår att: ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar.” (Lpfö98 s. 12).

Att stimulera barns språk kan i förskolan vara att se till att det uppstår situationer och ordna aktiviteter som gör att barnen får lust att prata och använda alla sina språk både aktivt och passivt. Vuxnas roll som lyssnande och bekräftande samtalspartner är i det fallet A och O. Det är även viktigt att andan i barngruppen är sådan att samtal är något naturligt; att man lyssnar till vad någon annan har att säga och att själv våga prata. Löken & Melkeraanen (1996) ger en del förslag på hur man kan arbeta för att stimulera och stödja barnen i deras språkutveckling. De betonar att språkstimulering inte ska begränsas till den tid på dagen då man har samling, det gäller att utnyttja precis alla tillfällen som ges under dagen.

Barnens egen lek är i allra högsta grad goda tillfällen till språkstimulering. Lek är lustbetonat och det är nödvändigt för att barnen ska lära på ett bra sätt. Den vuxne kan delta i leken på barnets premisser (ta olika roller i leken) och på det viset tillföra ord och uttryck. (ibid. s. 16-17).

De påpekar även att barn behöver få hjälp med att överföra det de lärt sig i hemmet t.ex. till förskolan. För att det ska lyckas krävs det att pedagogerna är tydliga i att visa på det som är gemensamt.

Barn i förskoleåldrarna befinner sig i sin mest intensiva språkutvecklingsfas och behöver med jämna mellanrum tillgång till situationer där ett rikt och varierat begreppsbyggande kan utvecklas. (ibid. s. 21).

Ladberg (1996) hävdar att barn behöver tala om viktiga saker med viktiga personer och betonar att det ska vara viktigt för *barnet*. Även leken är ett viktigt led i

språkstimuleringen och en viktig uppgift i förskolan är att skapa förutsättningar för lek. Leken behöver tid på sig för att utvecklas och ju mer utvecklad leken blir desto mer kan språket blomma. Ladberg menar att leken även är viktig både för modersmålet och svenskan och säger att barnen ska få möjlighet att leka omväxlande i sin egen språkgrupp och tillsammans med svenska barn. Det krävs då av de vuxna att de medvetet styr leken och även delar upp barnen i lämpliga grupper.

När det gäller samlingen på förskolorna skiljer sig Ladbergs uppfattning från den som representeras av Löken & Melkeraanen (1996). Ladberg (1996) hävdar att samlingen sällan är en bra språksituation för barn i allmänhet och för barn med annat modersmål än svenska i synnerhet. Hon menar att barnens talutrymme ofta är litet och att det som de förväntas säga är schablonmässigt.

Det är viktigt att ha detta klart för sig, eftersom personal ofta tror att samlingen är ett bra tillfälle till språkträning. Det visar sig också i studier att ju mer pedagogiskt styrda aktiviteterna är, desto *sämre* blir vanligen språkinläringen, just för att barnens utrymme för eget tal blir så litet! (ibid. s. 88 författarens kursivering).

Löken & Melkeraanen (1996) talar om samlingens långa tradition inom förskolan, där barnen suttit stilla och lyssnat och den vuxne har talat. De menar att detta ändrats något i dagens läge men tror att samlingen blir bättre om barnen själva få bli mer delaktiga och tillåts att berätta om något som hänt dem, för dem viktiga saker. De polemiserar mot Ladbergs negativa syn på samlingen som språksituation och hävdar att samlingen är beroende av hur pass medvetna de vuxna är om samlingens funktion. De hävdar att en god pedagogik handlar om att ta tillvara barnens egna initiativ, både när det gäller språk och annat.

I en grupp med många flerspråkiga barn blir det därför inte aktuellt att genomföra en samlingsstund där den vuxne pratar oavbrutet. God pedagogik blir här att planera samlingen så att barnen blir deltagare i stället för passiva åskådare. Engagerad daghemspersonal bör vid varje tillfälle ställa sig frågor som: ”Vad är barnen i vår grupp intresserade av? Hur använder vi detta i samlingen? Hur ordnar vi samlingsstunder där barnen är aktiva deltagare? Hur ordnar vi samlingsstunder där alla barn förstår vad som händer? Är det lämpligt att ibland dela barngruppen, och vilka resurser har vi i så fall till förfogande?” (ibid. s. 29-30).

2.6 FLERSPRÅKIGHET OCH FÖRSKOLAN

Förskolan har i uppdrag att : ”... bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål”. (Lpfö98 s. 10).

Ladberg (1996) menar att det i flerspråkiga samhällen är en självklarhet att kunna flera språk. I de länder där man har ett formellt ämbetsmannaspråk måste man behärska det språket väl för att få en hög utbildning och ett välbetalt arbete och det är således förknippat med hög status att vara flerspråkig. I Sverige, USA och andra länder med ett majoritetsspråk är det däremot förknippat med låg status att vara flerspråkig på grund av att det förknippas med fattigdom och socialt underläge. ”Det är också då man börjar se flerspråkighet som ett *problem*. Det anses svårt att lära sig nya språk och besvärligt eller skadligt att leva flerspråkigt.” (ibid. s.10, författarens kursivering).

Cummins (2000) menar att många anser att det är bra att lära sig ”främmande språk” men samtidigt fördöms flerspråkig undervisning som något dåligt både för individen och samhället. Han relaterar även till en deltagare från en workshop i San Fransisco som upprört beskriver en tidningsannons om flerspråkig undervisning. Det som upprörde henne var inte annonsen i sig utan snarare det inbegripna antagandet att (i det här fallet) fransk-engelsk tvåspråkig undervisning har prestige och är befogad medan spansk-engelsk tvåspråkig undervisning varken har prestige eller är befogad. Flerspråkig undervisning förenar det bästa av två världar för de barn som har föräldrar som har råd med privatskolor men är orsak till misslyckanden i skolan, bland de barn till låginkomsttagare som går i vanlig skola. (Harrel, 1999 op. cit. i Cummins 2000, s.18).

Sjögren, Runfors och Ramberg (1996) påpekar att flerspråkiga miljöer har en annan inställning till språkinläring än enspråkiga miljöer. I många länder är det vanligt att kunna både två, tre och flera språk, där varje språk har sin funktion. Det finns cirka 5000 språk men endast 200 länder i världen. De olika språkens funktion kan vara; ett vardagsspråk i hemmet och bland vänner, ett skriftspråk i skolan och ibland ett annat skriftspråk för kontakter med landets administration, ett religiöst språk (som man ofta lärt sig utantill utan att förstå). I sin studie har de bland annat undersökt förskolor och skolor i norra Botkyrka och där kommit fram till att lärare och föräldrar har helt olika syn på vilken nivå språket bör ligga på. Föräldrarna anser att deras barn talar en bra svenska, lärarna anser däremot att barnens språk har allvarliga brister.

Vem har rätt? Lärarnas uppgift är att höja elevernas språkkunskaper till den nivå som läroplanen fastställer och som, enligt lärarnas uppfattning, krävs för ett fullvärdigt deltagande i samhället. Föräldrarna utgår från sin språkliga modell i hemlandet, det vill säga ofta diglossi, anpassad till de nya krav som de upplever att deras situation som invandrare i Sverige ställer dem inför. (ibid. s. 24-25).

Författarna anser vidare att det faktum att ytterst få invandrare får arbetsuppgifter som kräver en hög språklig nivå gör att det finns en fara för att föräldrarna inte anser att det är mödan värt att kämpa för att deras barn ska uppnå akademisk nivå i svenska språket. Lärarna har, å andra sidan, i uppdrag att ge alla barn möjlighet att studera vidare.

Ladberg (1996) menar att både barn och vuxna som är flerspråkiga utvecklar sina olika språk, beroende på vilka man pratar med och vad man pratar om. Det kan vara olika språk som är dominerande i olika faser av livet. Det är därför meningslöst att diskutera om man kan de olika språken ”lika bra”, då det i själva verket handlar om att kunna varje språk tillräckligt bra i det sammanhang där just det språket används. Hon hävdar även att det inte är samma sak att vara flerspråkig i en enspråkig miljö som i en flerspråkig. I flerspråkiga miljöer uppmuntras barnen att använda alla sina språk och det ses som värdefullt att de gör det. I enspråkiga miljöer upplevs det ofta som ett hot eller något som är ganska besvärligt.

Cummins (2000) hävdar att om man som nybörjare i ett andraspråk inte får fortsätta att utveckla båda sina språk så kommer alla, de i början, positiva effekterna att bli motverkade av de negativa konsekvenserna av den så kallade subtraktiva flerspråkigheten (det vill säga, man tar bort ett språk).

The central and well-supported finding is that the continued development of bilingual students' two languages during elementary school entails the potential of positive academic, linguistic and cognitive consequences. (ibid. s. 38).

Cummins (2001) påpekar att det finns närmare 150 empiriska studier som påvisar den positiva kopplingen mellan additiv flerspråkighet och elevers lingvistiska, kognitiva och akademiska utveckling.

The most consistent findings among these research studies are that bilinguals show more developed awareness of the structure and functions of language itself (metalinguistic abilities) and that they have advantages in learning additional languages. The term *additive bilingualism* refers to the form of bilingualism that results when students add a second language to their intellectual tool-kit while continuing to develop conceptually and academically in their first language. (ibid. s. 165 författarens kursivering).

Cummins fortsätter med att redogöra för en serie australiska studier, rörande vilket inflytande flerspråkighet har på förskolebarns kognitiva förmågor och kreativitet. Studien undersökte 57 italiensk-engelskspråkiga barn och 55 enbart engelskspråkiga barn mellan fem och sex års ålder. Studien fann att de barn som var skickliga i både italienska och engelska presterade signifikant bättre på språktesterna än de barn som endast var skickliga i engelska. Man gjorde motsvarande studie på 35 italiensk-engelskspråkiga barn respektive 35 enbart italienskspråkiga barn i samma ålder och fick samma resultat även där, de barn som behärskade båda språken bra presterade bättre på språktesterna än de enspråkiga barnen. De tester man använde sig av var "The Torrance Fluency and Imagination measures" samt "Word Order and verbal and non-verbal abilities." (Ricciardelli, 1992 och 1993 op. cit. i Cummins, 2001 s. 165).

Cummins betonar att de barn som i de olika studierna tillhörde en dominant språkgrupp och fick undervisning i sina två språk, eller de barn som kom från minoritetsgrupper men trots det hade flerspråkig undervisning i skolan nådde en högre nivå, både när det gällde talat språk samt läs- och skrivkunnskap. Detta gällde inte för de barn som inte fick motsvarande stöd i sitt förstaspråk. För dem gick språkutvecklingen framåt i andraspråket på bekostnad av förstaspråket

2.7 MODERSMÅLETS BETYDELSE

I målen för barns inflytande i läroplanen står följande: "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation." (Lpfö98 s. 14).

Ladberg (1996) påpekar att modersmålet har en mycket svagare ställning än svenskan, i förskolan och därför behöver lyftas fram. Genom att inte uppmärksamma barnets modersmål (eller kultur, familj eller ursprung) så talar man om för barnet att det inte är något värt, vilket i sin tur leder till att barnet blir osäkert i sin identitet. Detta händer oavsett om det var avsiktligt eller inte. Ladberg framhåller modersmållärares betydelse, inte bara för barnens språkutveckling utan även för deras identitetsutveckling och självförtroende. Modersmållärarna, eller annan personal som talar barnets modersmål blir språkliga och kulturella förebilder för barnen, som det inte är möjligt för personal som är enbart svenskspråkig att bli.

Det är inte något problem för små barn att lära sig ett nytt språk, det är när man tar bort förstaspråket som det blir problem, menar hon.

Att gå i en svensk daghemsgrupp behöver inte alls vara negativt, det kan vara en stor fördel för barnet att bekanta sig med språket så tidigt. *Det avgörande är om barnet kan göra sig förstådd.* (ibid. s. 84 författarens kusivering).

Ladberg betonar att barn inte lär sig ett nytt språk bättre för att det börjar tränga undan sitt eget språk. Det förhåller sig faktiskt tvärtom, skäms man för sitt språk och sin identitet leder det till att man blir osäker på sig själv. Har man lärt sig att man inte duger för man över det även i de nya man lär sig.

Löken & Melkeraanen (1996) beskriver ett mycket nära samarbete med barnens modersmåls lärare på förskolan. Modersmåls läraren har t.ex. samling med barnen på modersmålet och därefter har man samma samling på andraspråket. Man är övertygad om att man på det viset ger barnen de bästa förutsättningarna för att utveckla både andraspråket och modersmålet.

Cummins (2000) talar om något han kallar för principen om ömsesidigt beroende (interdependence principle) och beskriver den enligt följande.

I den mån som instruktionerna på språk x är effektiva när det gäller att främja kunskaper i språk x, kommer överföringen av dessa kunskaper till språk y att ske, förutsatt att det finns adekvat exponering av språk y (antingen i skolan eller i omgivningen) samt adekvat motivation att lära sig språk y. (ibid. s. 38 min översättning).

Instruktioner i minoritetsspråket, under hela eller del av skoldagen har inte resulterat i några långsiktiga förluster i majoritetsspråket. Cummins illustrerar det även på ett annat sätt och tar då som exempel ett barn som har lärt sig klockan. En nioårig flicka som anländer från Mexico och där lärt sig klockan på spanska, behöver inte lära sig allting igen, hon behöver bara överföra sina kunskaper till engelska. Hennes 6-åriga lillasyster, som inte kan klockan, har det dock svårare; hon behöver lära sig både begreppen och den engelska vokabulären. Han säger vidare att det mest verkningsfulla sättet att införliva elevernas språk och kultur i undervisningen är genom tvåspråkig undervisning vars uttalade syfte är att gynna flerspråkighet samt läs- och skrivkunnskap på flera språk. Förstärkning av elevernas identitet är avgörande för deras motivation att engagera sig i studierna. Cummins refererar till den australiska forskaren Gibbons (1991) och säger att man inte lär sig ett andraspråk genom att förstöra det första. Genom att ignorera barnens modersmål riskerar vi att fördröja deras inläring vilket kan leda till början på ett avståndstagande från deras familjer. (Gibbons, 1991, p.69 i Cummins, 2001, s. 214, min översättning).

I sin artikel i Lärarnas Tidning skriver Eva Jacobsson (2002) om de amerikanska forskarna Collier och Thomas' rapport om undervisning för minoritets elever. Forskarna kan via sin stora longitudinella undersökning påvisa att elever från språkliga minoriteter som endast blivit undervisade på engelska klarar sig bra de första skolåren, men börjar sedan halka efter allt mer. De elever som fått sin undervisning på både modersmålet och andraspråket klarar sig mycket bra och kunde även i en del fall nå bättre resultat än jämnåriga med engelska som modersmål. Den absolut mest framgångsrika modellen forskarna stött på, när det gäller tvåspråkig undervisning, var sammansatta klasser, dvs. hälften av gruppen består av elever med annat modersmål än engelska och hälften av elever med engelska som modersmål. Undervisningen bedrivs i lika stor utsträckning på båda språken vilket leder till att språken får jämställd status. Resultaten visade att samtliga elever har fått bättre skolresultat än genomsnittet för engelskspråkiga elever. I

artikeln ges en grafisk bild av utfallet av olika undervisningsmodeller. Bilden visar att den svenska modellen, med undervisning av andraspråket vid sidan om den ordinarie undervisningen är den modell som ger absolut sämst resultat.

2.8 ATT UTVECKLA ETT ANDRASPRÅK

När det gäller förskolans uppdrag talas det om att: ”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen.” (Lpfö98 s. 10).

Ladberg (1996) hävdar att språk först och främst är kommunikation. Ordet kommunikation stammar från latinet och betyder ursprungligen ”att göra gemensam”. Barn lär sig språk för att de behöver kommunicera med människor som intresserar dem. Barn lär sig inte språk av sig själva, språket måste vara viktigt för dem här och nu man lär sig heller inte fler språk än de man behöver, klarar man sig med ett språk så lär man sig ett språk, behövs det flera så lär man sig dem. Men för att barn ska ta till sig ett nytt språk krävs det närhet, det räcker inte att bara vara i en grupp och höra språket runt sig. Ladberg menar även att inläringen av språk följer samma mönster oavsett om barnet lär sig ett eller flera språk, när barnen är små. Tvåordssatserna kommer före längre satser, böjningsformerna kommer i samma ordning och så vidare. Enligt Ladberg kan alltså det mesta som gäller enspråkiga barns språkutveckling tillämpas även på flerspråkiga barn.

Däremot är det ju *mer* som barnet ska lära sig. Och det kan ta längre tid. Man räknar med att tvåspråkiga barn kan ligga något år efter enspråkiga i varje språk. Däremot ligger de tvåspråkiga barnen oftast långt före enspråkiga om man räknar ihop deras kunskaper i båda språken. (ibid. s. 48 författarens kursivering).

Ladberg påpekar att ju äldre barnet blir desto mer skiljer sig inläringen av ett nytt språk från inläringen av modersmålet. Barnet blir språkligt yngre än sin faktiska ålder. Språket måste förankras i det barnet gör och ser samt i den känslomässiga kontakten - precis som med små barn men ändå annorlunda eftersom barnet inte är litet längre utan har sin faktiska ålders referensramar på modersmålet.

Sjögren et al. (1996) hävdar att man för att förstå språkinlärningsprocessen måste ta hänsyn till flera saker. Dels hur den som lär in är som människa, dels hur de övriga som är inblandade är samt hur alla inblandade förhåller sig till kommunikationskontexten. Vi lär oss inte bara ett språk, menar de, vi lär oss även ett sätt att betrakta världen. Cummins (2001) framhåller att det finns ett nära samband mellan två olika aspekter av språkfärdigheter: konversationsfärdigheten och den teoretiska färdigheten. Cummins kallar dessa färdigheter för *basic interpersonal communicative skills* (BICS) och *cognitive academic language proficiency* (CALP). Han refererar till Gibbons (1991), som beskriver skillnaden mellan dessa färdigheter. Hon kallar färdigheterna för lekplatspråk respektive klassrumsspråk.

Lekplatsspråket innefattar det språk som möjliggör för barn att skaffa lekkamrater, delta i lek och vara med i alla de dagliga aktiviteter som utvecklar och upprätthåller sociala kontakter. Språket bygger på ett ansikte mot ansikte förhållande, gester och kroppsspråk och är därför starkt kontextbundet. Barn måste klara av att behärska detta språk flytande för att inte bli uteslutna från det normala sociala livet på lekplatsen. Lekplatsspråket är dock väsensskilt från det språk som lärare använder i klassrummet och från det språk vi förväntar oss att barn ska lära sig att behärska. Lekplatsspråket är inte det språk vi förknippar med hur man lär sig matematik, samhällsorienterade ämnen eller vetenskap. Det normala är inte att lekplatsspråket erbjuder barn möjligheten att använda följande språk: *om vi ökar vinkeln med fem grader, kan vi dela omkretsen i lika delar*. Vi associerar det heller inte med det språk som krävs för att ställa upp hypoteser, göra utvärderingar, dra slutsatser, generalisera, förutsäga och klassificera. Ändå är det dessa språkliga funktioner som vi relaterar till lärandet och den kognitiva utvecklingen, de finns inom alla områden av undervisningen och utan dem kan inte barnet ta till sig undervisningen. (Gibbons 1991. p.3, i Cummins 2001, s. 64 min översättning författarens kursivering).

Cummins skiljer vidare på tre olika nivåer av språkliga färdigheter:

- ”Conversational fluency” som han menar är den färdighet man måste besitta för att klara av en konversation i kända en - till - en - situationer, dvs. den färdighet som de infödda barnen har utvecklat vid cirka 5 års ålder. Det inbegriper användandet av de vanligaste orden och enkel grammatisk konstruktion. Den meningsbärande delen av kommunikationen får ofta stöd av gester, miner, intonering osv. Det Cummins benämner ELL student’s (alltså de elever som har engelska som andraspråk) utvecklar vanligtvis denna färdighet på ett eller två år.
- ”Discrete language skills”, menar Cummins, är den specifika fonologiska och grammatikaliska vetenskap samt läs- och skrivkunighet som barn får som ett direkt resultat av skolundervisningen. Några av färdigheterna kommer tidigt under skolåren andra tillkommer högre upp i årskurserna. Barn som har engelska som andraspråk kan lära sig dessa färdigheter på ett relativt tidigt stadium.
- ”Academic language proficiency” inkluderar kunskap om mindre vanliga ord likväl som förmågan att tolka och producera alltmer komplext skrivet och talat språk.

Alla dessa tre aspekter på språklig skicklighet är viktiga men det finns en mycket stor förvirring gällande relationerna mellan dessa aspekter. Cummins menar att många elever som uppnått den första nivån är mycket långt ifrån åldersadekvat utveckling när det gäller den sista nivån (till exempel läsning). Det är även så att det går att uppnå den andra nivån isolerat från den tredje. Både elever med engelska som andraspråk och elever med engelska som modersmål kan läsa engelska flytande men de har endast en mycket liten förståelse av de ord de kan koda i texten.

Vidare refererar Cummins till en studie gjord av Collier 1987. Där påvisas att barn som kommit till USA mellan 8 och 12 års ålder och alltså har flera års skolbakgrund från sina ursprungsländer, behöver fem till sju år för att nå den (i USA) nationella normen i läsning, samhällsvetenskaper och vetenskap. De som kommer före 8 års ålder behöver sju till tio år för att nå den nationella normen medan de som kommer efter 12 års ålder hinner gå ut skolan innan de kommer ifatt i de ämnen som bygger på språkliga färdigheter. Det behövs en betydligt kortare tid för att komma i fatt när det gäller matematik. (Collier, 1987, op. cit. i Cummins 2001, s. 73).

The second reason is that English L1 speakers are not standing still waiting for English language learners to catch up. English L1 speakers come to school fluent in

conversational English and yet we spend another 12 years and billions of dollars to expand this initial competence into academic spheres. A major goal of schooling for all children is to develop their ability to manipulate language in increasingly abstract situations. Every year English L1 students gain more sophisticated vocabulary and grammatical knowledge and increase their literacy skills. Thus, English language learners must catch up with a moving target. Specifically, Collier and Thomas (1999) have estimated that in order to catch up to grade norms within 6 years, ELL students must make 15 months gain in every 10 month school year compared to the 10-month gain expected for the typical native-speaking student. (ibid. s. 75).

2.9 MAKT OCH STATUS

Ett av de grundläggande värdena i förskolans läroplan lyder enligt följande: ”Den växande rörligheten över nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan, som ger barnen möjligheter att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund.” (Lpfö98 s. 7).

Ladberg (1996) menar att värderingar av språk och dialekter inte har någonting med språken i sig att göra. Det handlar istället om maktförhållanden mellan dem som talar respektive språk. Högstatusgruppernas språk har alltid tolkningsföreträde; de nya invandrarspråken har efter hand fått olika status gentemot svenskan. Idag har spanskan en relativt hög status medan turkiska, arabiska och somali t.ex. har låg status gentemot svenskan.

Värderingar av språk avspeglar alltså vad som är ekonomiskt användbart och vad som ger status och inflytande i ett samhälle. Dessa värderingar påverkar alla som talar ett språk. Är det ett språk att vara stolt över? eller ett språk att skämmas för? (ibid. s. 13).

Barn som vant sig vid att deras språk betraktas som mindre värt kommer sannolikt att klara sig dåligt i skolan. Nämner man aldrig barnets språk, ursprung eller kultur får barnet en känsla av det inte är värdefullt. Det behövs ett medvetet arbetssätt för att barn ska kunna känna sig stolta över vad de är då barn är mycket känsliga för andra människors reaktioner på deras sätt att prata, menar Ladberg. Hon betonar även att massmedias bild av olika länder och etniska grupper är en stark påverkansfaktor, ständigt negativa bilder av ett land eller en grupp kan göra att barn inte vill tala sitt modersmål eller tillhöra den utpekade gruppen, som exempel ger hon massmedias onyanserade bild av islam.

Lahdenperä (1997) talar om att skolan har en svår uppgift i att hantera elevernas olika kulturella och sociala bakgrunder liksom deras olika förutsättningar när det gäller begåvning, förmåga, intressen, erfarenheter, värderingar osv. Hon menar även att det i skolans roll som kulturförmedlare finns en inbyggd konflikt mellan att uppfostra och socialisera barn till landets rådande värde- och normsystem och att utveckla ett mångkulturellt samhälle.

Följaktligen blir då området mellan det som betraktas som normalt och bekant respektive avvikande och obekant med s.k. invandrarelever ett konfliktområde, där det förs en kamp om vad som bör betraktas som fel eller rätt i skolan och för samhället. Samtidigt är detta konfliktområde ett utvecklingsområde som ställer krav på såväl forskning som utvecklandet av praktiken och organisationen i skolan. (ibid. s. 13).

Vidare menar Lahdenperä att assimilering innebär att barnet förkastar både sin egen och föräldrarnas etnicitet och kultur för att istället söka sig till majoritetssamhällets kultur och få dess godkännande. Detta kan leda till att barnet inte känner sig hemma i någon kultur, vilket i sin tur kan leda till anpassningssvårigheter, utanförskap, kriminalitet och senare till svårigheter i skolan. Om även föräldrarna till dessa barn känner sig diskriminerade och motarbetade av skolan så leder det ofelbart till svårigheter.

I antologin, sammanställd av Sjögren et al. (1996) talas om språk, inte bara som en färdighet, utan också som något som är intimt förbundet med maktrelationer. Man fokuserar på människorna och språkets roll i deras sociala och kulturella relationer. Med det synsättet blir språkinläring inte bara ett tillägnande av ord och begrepp, utan också ett tanke- och handlingsätt. Språkinläring är förbundet med anpassning till värderingar och normer i ett specifikt samhälle och dess kultur.

Ronström, Runfors och Wahlström (1995) gjorde en studie om kulturen på några olika förskolor i norra Botkyrka, Där framkom bland annat att personalen ansåg att inläringen av det svenska språket var oerhört viktigt, av flera orsaker. De ansåg att språket var det viktigaste redskapet för att barnen ska få "lika chans" i skolan. I svenska språket ligger också "det svenska", sade man och menade att språket är en länk till det man betraktar som svenskt och Sverige. Författarna säger att språket beskrivs av personalen som utgångspunkten för att man ska kunna fungera tillsammans.

Språkförbistring ter sig som det stora hotet, liksom risken att svenskan inte ska utgöra det samlande och det gemensamma.

Men svenskträningen framstår också, mer outtalat, som ett sätt att uppnå en "normal" barnutveckling. Färdigheter ett 'normalt' barn 'borde' behärska, kan /.../, beskrivas som något som mer eller mindre automatiskt följer med kunskaper i svenska språket. (ibid. s.60).

Cummins (2000) påpekar att den elev, som lärare i Canada, förbereds att möta är vit, från medelklass, enkulturell och enspråkig. Det blir naturligtvis svårigheter för läraren när 60% av eleverna inte uppfyller dessa kriterier. Han talar vidare om att det alltid varit så att den socialt mäktigaste gruppen har nedvärderat den socialt svagare gruppens identitet och rationaliserat det som varande i den svagare gruppens intresse. Den underordnade gruppen har ofta internaliserat denna definition och börjat att se på sig själva som underlägsna. Cummins (2001) refererar till Freires bok *Pedagogy of the oppressed* där Freire talar om kulturell invasion och beskriver det enligt följande:

In cultural invasion it is essential that those who are invaded come to see their reality with the outlook of the invaders rather than their own; for the more they mimic the invaders, the more stable the position of the latter becomes. For cultural invasion to succeed, it is essential that those invaded become convinced of their intrinsic inferiority. Since everything has its opposite, if those who are invaded consider themselves inferior, they must necessarily recognize the superiority of the invaders. (Freire 1970 p. 151, i Cummins, 2001, s. 12)

Vidare menar Cummins att det existerar ett antagande om att det finns en bestämd mängd makt som verkar enligt en nollsumme logik, så tillvida att ju mer makt en grupp har desto mindre finns det kvar till andra grupper. Denna logik leder till att den dominanta gruppen definierar den underordnade gruppen som underlägsen eller ond och därmed automatisk definierar sig själv som överlägsen eller rättmätig. Denna process leder till interaktionsmönster som begränsar individers och/eller grupper

utvecklingsmöjligheter. När lärare har låga förväntningar på speciella grupper av elever, som då tenderar att skaffa sig färre möjligheter till teoretisk utveckling, och på så sätt begränsar dem intellektuellt, är ett exempel på detta. Som kontrast påpekar Cummins att om man har maktrelationer som bygger på samarbete verkar man i den andan att makt inte är en fast predestinerad kvantitet, utan något som kan skapas i interpersonella relationer.

On other words, participants in the relationship are *empowered* through their collaboration such that each is more than affirmed in her or his identity and has a greater sense of efficacy to create change in his or her life or social situation. Thus, power is created in the relationship and shared among participants. The power relationship is *additive* rather than *subtractive*. Power is *created with* others rather than being *imposed on or exercised over* others. (Cummins 2001, s. 16, författarens kursivering).

Utmaningen, menar Cummins, är att ändra strukturen på maktrelationerna så att de blir additiva genom samarbete snarare än subtraktiva genom tvång. Även Sjögren et al. (1996) talar om dessa maktrelationer och hur de påverkar språkinläringen. När barn och föräldrar inte känner sig accepterade i samhället spelar det ingen roll hur ambitiösa pedagogiska program man har, de misslyckas i alla fall. Barn känner tidigt vilka språk som har status och därför är värda att satsa på. De menar att motivet till att lära sig majoritetens språk står i relation till värdlandets ekonomiska och politiska förutsättningar men även till hur relationer mellan värdlandet och hemlandet ser ut och har sett ut, historiskt. De menar att om inläringen av svenska språket utnämns till nyckeln till samhället så skymmer man andra väsentliga faktorer; sociala, etniska, ekonomiska, politiska och historiska, som alla är en viktig del i integrationsprocessen. Vidare menar de att det är värdefullt på många sätt att tillägna sig goda kunskaper i svenska. Men en ensidig fokusering på språkets tekniska sida kan dölja att det finns viktiga sociala, kulturella, ekonomiska och politiska hinder för anpassning. Man säger vidare att de krav som finns på en god språkbehärskning riskerar att till sin funktion bli samhällets försvar mot det som upplevs som främmande.

Frågan kvarstår vilka typer av fel som kan tolereras utan att kommunikationen störs, och vilken språknivå som bör krävas.

Skolan skall se till barnens bästa. Men vem är mest lämpad att bestämma vad som är barnens bästa? De själva? Deras vårdnadshavare? Eller samhällets makthavare som är de som faktiskt uppställer villkor? (ibid. s. 37).

I den värld vi lever i idag präglas vi av förändring och då är det inte längre självklart att kommunikationen fungerar enbart på de villkor majoriteten ställer upp. De menar att så kallad bruten engelska idag är det största världsspråket och vi måste alla lära oss att lyssna på en stor variation av uttal och uttrycksätt.

2.10 ATT (O)SYNLIGGÖRA OLIKA KULTURER

”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv - värden, traditioner, historia, språk, och kunskaper - från en generation till nästa.

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenheten om det egna kulturarvet

och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet.” (Lpfö98 s. 9).

Ronström et al. (1995) diskuterar i sin studie över förskolor i norra Botkyrka, den näst intill osynliga mångfalden. Barnen har andra namn än de typiskt svenska, de är mörkhyade eller bär asiatiska drag; det finns lappar i köket som talar om att en del av barnen inte äter fläskkött men sen är det inte så mycket mer. Den kulturella mångfalden är inte på något sätt inkluderad i miljön på förskolorna. På förskolorna är ”det svenska” ett medvetet och uttalat värde, till detta hör traditioner vid lucia, jul, påsk, midsommar och så vidare men framför allt det svenska språket.

Språket är både mål och medel: det är genom språket barnen ska socialiseras in i den svenska vardagen, samtidigt är en god svenska tecknet på att denna socialisering lyckats. Det är också med svenska språkets hjälp man hoppas kunna överbygga en hotande disharmonisk och splittrande mångfald och istället forma en mer harmonisk och homogen framtida mångfald. (ibid. s.16).

En mycket vanlig strategi, i mötet med det främmande är att värna om sin egen identitet; ”det som är vi och vårt”, menar författarna. I fallet med förskolorna i norra Botkyrka kan det ta sig uttryck som att de ”gamla svenska traditionerna” blir ännu viktigare att slå vakt om än det kanske är på övriga förskolor och man illustrerar detta genom att citera en barnstugechef som hävdar att den barnsstuga hon företräder är *svensk* med *svenska traditioner* och den som inte kan ställa upp på det får hålla sina barn hemma. Författarna hävdar dock att en vanligare strategi är att man negligerar den kulturella tolkningsramen på olika sätt. Antingen individualiseras barnen och deras personligheter accentueras eller också generaliseras de och ses rätt och slätt som ”barn” som följer vetenskapligt framtagna utvecklingsnormer. Genom detta förfaringssätt får man det som kan framstå som en öppen motsättning mellan olika värdesystem att synas vara kunskap kontra okunskap, normalitet kontra onormalitet samt sunt förnuft kontra oförnuft.

I sina hem må barnen tala hemspråk och ”ha sin kultur”. Men på dagis transformeras ”det kulturliga” i barnen till ”det naturliga” och kulturmötet osynliggörs. (ibid. s. 167).

Lahdenperä (1997) visar i sin studie att det är mycket svårt att ”...förvärva ett interkulturellt förhållningssätt i en mer eller mindre monokulturell kontext.” (ibid. s. 130). Hon betonar vikten av samarbete mellan modersmållärare och övriga pedagoger samt att modersmållärarna har ansvar att identifiera sig med barnets kultur och inte med majoritetskulturen. Modersmållärarna måste därför ha en sådan status och legitimitet att de får uttala sig både om de problem som finns på skolan samt om undervisningen. Hon påpekar dock att det kan vara så att modersmålläraren ibland är lika diskriminerad som eleven. Hon beskriver sedan vad hon menar med mångkulturalitet respektive interkulturalitet. Ett samhälle kan beskrivas som mångkulturellt enbart genom att det bor människor från olika kulturer i samhället, människorna behöver dock inte ha någon kontakt med varandra eller med de olika kulturerna. Ett interkulturellt samhälle, däremot, talar om att samhällsmedlemmarna har ett individ- eller personinriktat förhållningssätt som i sin tur förutsätter kontakt och intresse mellan de olika samhällsmedlemmarna, från olika kulturella kontexter.

Men att ändra olika samhälleliga verksamheter från att vara monokulturella till att bli mångkulturella förutsätter att verksamheterna först definieras som mångkulturella. I

denna omvandlingsprocess är det viktigt att ta ställning till dels vilka aspekter de olika kulturenerna ska ha kulturell autonomi över, dels vilka aspekter som ska ingå i den gemensamma kultursfären. Om föräldrar med invandrabakgrund inte kan påverka mer än exempelvis hemspråk eller mat i skolan och därmed ackulturationen av deras barn, är varken skolans verksamhet eller samhället mångkulturellt - utan monokulturellt. (ibid. s. 165).

Ett mångkulturellt samhälle har möjlighet att utvecklas när individerna både kan behålla och utveckla sin ursprungskultur och den kontextuella kulturen. Cummins (2001) talar om kulturella realiteter och menar att skolor som har intentioner att förbereda sina elever för det 21:a seklet måste räkna med det faktum att kulturell mångfald är normen både i det inhemska området och internationellt.

...surely it is that our schools have a crucial role to play in helping us live and grow together in our global village. Educators concerned with preparing students for life in the 21st century must educate them for global citizenship. The potential to achieve this goal is obviously greater than in a classroom context where cultural diversity is seen as a resource rather than in one where it is either suppressed or ignored. (ibid. s. 291).

Sjögren et al. (1996) hävdar också att vi måste lära oss att bemöta det som är annorlunda. Vi måste inse att vi inte kan lära oss allt om alla kulturer och även vara medvetna om att det för oss självklara i vår kultur kan te sig förvånande och misstolkas av andra. Vi måste vara på det klara med att det finns olika tankesätt i olika kulturer och att ingen sitter inne med facit.

Avslutningsvis följer några exempel från den flyktingförskola som Löken & Melkeraanen (1996) beskriver; om hur man kan arbeta med små barn för att synliggöra olika kulturer. Att ha en väl synlig världskarta anser de vara viktigt, liksom teckningar, illustrationer, flaggor, sångtexter, almanackor, prydnads- och bruksföremål från olika länder. De menar vidare att lekar, sånger, rim och ramsor från barnens länder är en självklarhet, den flerspråkiga personalen och modersmåls lärarna använder detta i arbetet med barnen och föräldrarna kan kanske bidra med egna lekar och sånger

Genom att översätta och aktivt använda detta material tillsammans med barnen kan man komma in i en god cirkel. Personalen och hemspråksassistenten utbyter idéer som kan användas på flera språk. (ibid. s.33).

Det är även viktigt att fokusera på de upplevelser och erfarenheter som barnen har gemensamt på förskolan, denna gemenskap styrker sammanhållningen och är bra för barnen.

3. SYFTE

Syftet med denna undersökning är att studera hur några förskolebarn, med annat modersmål än svenska, språkligt kommunicerar i samspel med andra barn och med vuxna.

Följande frågeställningar vill jag belysa:

- Vilka tillfällen ges till samtal mellan barn och vuxna?
- När samtal förekommer, hur ser dessa ut?
- Vilka språk använder barnen när de samtalar med andra barn och med vuxna?
- Vad samtalar barnen om med andra barn?

4. METOD

Studiens ansats var kvalitativ. Kvalitativa studier är kontextberoende på grund av att de obönhörligt står i relation till ett visst sammanhang. (Patton, 1987, op. cit i Ahlström, 2000, s. 48). Resultatet är därför inte generaliserbart i förhållande till en viss grupp. Det går däremot att generalisera resultatet i förhållande till en redan existerande teori eller en som är under utveckling

Andra kännetecken för kvalitativa studier är att de dels utspelar sig i naturliga miljöer, dels fokuserar på människor, när det gäller datainsamlingen. (Merriam, 1994, op. cit. i Ahlström, 2000, s. 48). Holme & Solvang (1997) menar att de kvalitativa metoderna försöker gå utöver det subjekt-objekt-förhållande som är utmärkande för naturvetenskaperna. För att uppnå detta måste forskaren sätta sig in i den undersöktes/de undersökta situation samt försöka ta den undersöktes/de undersökta perspektiv.

Reliabiliteten har inte någon central plats i kvalitativa studier då syftet med studien inte är att uppnå statistisk representativitet. Det är dock ändå viktigt att informationens reliabilitet säkras. Enligt Ahlström (2000) kan detta göras genom att forskaren tydliggör och redovisar sina olika ställningstaganden i förhållande till det insamlade materialet. Materialets validitet kan stärkas av exempelvis triangulering, det vill säga andra forskares resultat, flera informationskällor och flera metoder för att bekräfta resultaten. Validiteten kan även stärkas genom att forskaren utför observationer under en längre tid eller gör upprepade observationer av samma företeelse. (Merriam, 1994, op. cit. i Ahlström, 2000, s. 49).

Ahlström (2000) har i sin kvalitativa analys inspirerats av Grounded theory. 1967 publicerades denna teori för att söka och nå ny kunskap av sociologerna Strauss & Glaser. Metoden bygger på att beskrivande data samlas från verkliga situationer. Datainsamlingen följs av en kvalitativ analys som i sin tur sedan genererar en teori. (Jensen, 1991, op.cit. i Ahlström, 2000, s. 50). Strauss & Corbin (1990) utvecklade därefter metoden så till vida att den för metoden så utmärkande kodningsprocessen nu kunde utföras på olika sätt. (Strauss & Corbin, 1990, op.cit. i Ahlström, 2000, s. 52).

Med öppen kodning avser författarna den process under vilken forskaren bryter ner, examinerar, jämför, skapar begrepp eller föreställningar och kategoriserar data. I den axiala kodningen inriktas processen mot att söka efter möjliga samband och relationer mellan olika kategorier och deras subkategorier/undergrupper för att därigenom sammanfoga data till större enheter. I den selektiva kodningsfasen slutligen fokuseras kodningen mot en huvudvariabel, som får tjäna som en slags empirisk markör för den fortsatta datainsamlingen och sorteringen. Under denna fas selekteras även ovidkommande element bort och arbetet avgränsas. (Ahlström, 2000, s. 52).

Min ansats i denna studie var inspirerad av ovanstående men jag gör inte anspråk på att generera ny teori eller kunskap. Jag såg metoden som ett fruktbart sätt att genomföra studien på då den är en observationsstudie

Arbetsredskapet vid observationerna på förskoleavdelningarna har varit en videokamera med ljudupptagningsenhet. Videoobservationer möjliggör betydligt mer detaljerade registreringar av händelseförlopp, där flera personer samtidigt interagerar, jämfört med direktobservationer. Videokameran förmår fånga det som ögat i ett första skede inte ser; det går att stanna ett videoband och studera detaljer, det går att spola fram och tillbaka till dess ett skeende eller beteende gestaltat sig och träder fram för iakttagaren. Detta är uteslutet när det gäller direktobservationer. I och med att kameran både spelar in bild och tar upp ljud blir det även möjligt att i vissa skeden av analysen fokusera på antingen bild eller ljud.

Genomförande och urval

Initialt hade jag önskemålet att de barn som skulle ingå i studien skulle ha samma modersmål. Syftet med detta var att minimera antalet bakgrundsförhållanden. Barnen skulle även vara födda 1997 för att i en eventuellt fortsatt studie få möjlighet att följa dem under en längre tid i förskolan. Barnen skulle även vara placerade på förskolor inom samma geografiska område.

Områdeschefen kontaktades och tillsammans diskuterade vi vilka förskolor som kunde vara lämpliga utifrån studiens syfte. Två förskolor valdes - Förskolan Linden och Förskolan Trollet (fingerade namn). När detta var gjort kontaktades de biträdande rektorerna för respektive förskola och syftet med studien förklarades för dem. Jag bad dem även att diskutera med personalen vilka barn som kunde tänkas ingå i studien samt att kontakta barnens föräldrar. Föräldrarna till sammanlagt sju barn ställde sig positiva till att delta och vi träffades för ett möte på en av förskolorna. Av dessa sju barn var två födda 1998. Jag tvekade att ha dem med i studien på grund av deras låga ålder men beslutade att ta med dem trots allt. Föräldrarna informerades om syftet med studien och samtliga gav sitt godkännande skriftligen till att deras barn deltog. (Bilaga 1). Information till de föräldrar vars barn inte ingick i studien sattes upp på respektive förskoleavdelning. (Bilaga 2). Jag hade även en kort informationsträff med personalen på varje avdelning där undersökningen skulle genomföras, sammanlagt fyra avdelningar.

Varje barn filmades vid minst två olika tillfällen, med några dagars mellanrum under slutet av höstterminen-01 till mitten av vårterminen -02. Jag valde att lägga fokus på olika händelser under dagen som antas vara rika på kommunikation och samspel, dels mellan barn och vuxna och dels mellan barnen (Ahlström, 2000, Tvingstedt Preisler & Ahlström, 1999). Dessa händelser var: strukturerad aktivitet, lek, samling och matsituation.

Den totala mängden videoinspelningar uppgick till 21 timmar. Efter att videoobservationerna avslutats intervjuades den person som var ansvarig för respektive barn. Intervjupersonen var ibland barnskötare och ibland förskollärare. Intervjun var i form av ett enskilt samtal, utan bandupptagning och bestod dels av allmänna frågor rörande förskoleavdelningen, dels mer riktade frågor angående det enskilda barnet. (Bilaga 3). Syftet med detta var dels att få personalens syn på det observerade barnets språk och språkutveckling, dels att få information om hur personalsammansättning, gruppstorlek och gruppsammansättning såg ut på avdelningarna, för att även på det sättet belysa eventuella likheter och/eller skillnader.

När analysen av filmerna påbörjades insåg jag att materialet var för omfattande för att jag skulle ha en chans att hinna gå igenom allt inom stipulerad tid. Jag beslutade då att utesluta tre av barnen från materialet och fokusera på de resterande fyra. De barn som åsyftas i resultatdelen är således två flickor och två pojkar. De fanns placerade på två förskolor och tre avdelningar.

Efter varje filmtillfälle skrev jag dagboksanteckningar som rörde dels faktiska förhållanden på avdelningen, information från personalen samt den rådande stämningen på avdelningen. Detta utgjorde ett viktigt informationstillägg då dylik information inte kunde fångas av videokameran. Dessa dagboksanteckningar kommer inte att redovisas med hänvisning till kravet på konfidentialitet.

Katalogiseringar och transkriptioner

Alla originalfilmer överfördes till kopior med tidsregistrering. Tidsregistrering gjorde att det blev, förhållandevis, lätt att skilja ut olika aktiviteter och händelser samt att göra en katalog över dem. Katalogen beskrev följande:

- Vilka barn och vuxna som fanns med i sekvensen
- Vilken typ av samspel som ägde rum
- Innehållet i samspelet
- Hur lång sekvensen var

Detta gjorde att det gick att få en överblick av vilka händelser barnen var med om, om det fanns gemensamma drag med de övriga avdelningarna respektive den andra förskolan och hur lång tid olika aktiviteter tog i anspråk.

Efter att först ha studerat hela filmmaterialet påbörjades transkriberingen av videobilden till text. Innehållet i samtliga samspelssituationer överfördes senare till löpande text på dator. Ord skrivna med kursiv stil innebar att personen *betonade* det ordet, versaler innebar att personen talade med HÖG RÖST, fetstil betydde att personen talade **mycket högt** eller **skrek**. Långt mellanrum mellan ord eller meningar innebar att personen pauserade och slutligen, ett ord som avslutades med ett bindestreck (avbru-) innebar att personen blev avbruten.

I den här fasen försökte jag beskriva samspelet så värderingsfritt som möjligt och besvara frågor av typen; Vad gör den/de observerade? Hur gör den/de observerade? Vilka, verbala eller icke-verbala uttryck använder parterna i samspelet? Ett exempel på detta följer nedan:

Aktivitet: Titta i böcker i soffan (01:46- 01:56 = 10,00 minuter)

Deltagare: Anton, Tomas och Kalle

Interaktion mellan Anton och Kalle, Tomas sitter bredvid.

- 01:48 Kalle kommer och klättrar upp i soffan hos Anton som, förutom en bok, har en plastfigur i handen
Kalle: Hej!
Anton: Hej ”Dorron”. Anton tar sin plastfigur och ”flyger” med den framför Kalle.
Kalle har något i sin hand.
Anton tar Kalles hand och säger: Får jag se?
Kalle öppnar sin hand och Anton tittar på det som ligger i handflatan.
Kalle drar tillbaka sin hand.
- 01:50 Anton: Får jag se!

Syftet med att transkribera samspelet var att kunna fånga både de icke-verbala och de verbala aspekterna av samspelet mellan barn och personal och mellan barnen samt att bibehålla betydelsen av yttranden. Samtliga transkriberingar studerades sedan gång efter gång i relation till videoobservationerna, tills en bild av hur kommunikationen och samspelet såg ut, både mellan barnen och mellan barnet och de vuxna. Det jag först tyckte mig ha sett kunde efter nya genomgångar få en annan betydelse.

Materialet var stort och innehöll rikliga mängder information. Allt överföringsarbete från bild till text var tidskrävande men nödvändigt för att dels kunna få en säker uppfattning om materialet, dels kunna göra den nödvändiga datareduktionen då sekvenser som är omöjliga att bearbeta togs bort

Urvalet av data bestämdes dels av frågeställningarna men även av det som kom fram via transkriptionen. Ahlström (2000) redogör för tre principer som styrde urvalsförfarandet i den studie hon beskriver. Jag har använt de av Ahlström beskrivna principerna i något modifierad form i denna studie. Principerna var att:

1. Återge hela sekvenser från det att en samspelssituation startar och följa den till slutet
2. Skildra barn i samspelssituationer och inte fokusera på ett ensamt barn
3. Söka efter liknande situationer, som samling, lek, styrda aktiviteter samt matsituation, på de tre förskoleavdelningarna

Ljudnivån kunde i vissa fall vara mycket hög på avdelningarna och en stor del av dialogerna gick förlorad, dessa sekvenser analyserades inte. Även sekvenser med för låg inspelningskvalité utgick.

Analysen

I steg ett av analysarbetet valde jag ut olika sekvenser som belyste samspel mellan två eller flera barn och samspel mellan barn och vuxen i de ovan nämnda situationerna. När en bild började framträda fokuserade jag på vem som initierade samtalet, om det skedde en vidareutveckling av samtalet eller om samtalet ”stod still”, det vill säga jag bedömde samtalets kvalité. Jag intresserade mig även för om det skedde ett ifrågasättande eller en

imitation av det sagda. Denna process var mycket viktig för den fortsatta analysen av data.

Ett exempel på en detaljanalys av ett samspel mellan ett barn och en vuxen följer nedan:

Videobservation 4 (00:40 - 00:42 = 2 minuter)

Barnen Malin och Lasse sitter och leker med Play Doh vid ett bord tillsammans med en vuxen, Anita.

Malin (initierar): Rund ring, rund ring. Rund ring så där.

Lasse (frågar): Såna här?

Malin (förklarar): Nej, inte såån. En rund ring så där som man lägger....som man lägger - ohörbart - lägger spisen så här

Anita (förtydligar): Ahaa, en kastrull med lock

Malin (fortsätter): Och sen en sån där en rund ring, så

Anita (svarar): Okay.

Malin tittar på det Anita gör.

Malin (förklarar): Den ska stå, inte som Lasses sådär.

Anita (frågar): Hur ska den stå?

Malin (förklarar): Så här, titta! Som vu...som man ska man man man lägger den maten så där, sen man bränner den och sen man stänger dörren sådär och seen så där vill jag ha.

Anita (vidareutvecklar): Okay...Vad ska du ha i kastrullen, Malin? (fortsätter med ledande fråga) Ska du ha spagetti?

Malin (frågar): Eh?

Dialogen bestod av 11 turer: Gemensamt område som Anita hjälpte Malin att förklara

Vidare granskade jag videomaterialet enligt ett tidigare utarbetat analyschema. (Tvingstedt et al. 1999) som jag delvis modifierat (Bilaga 4). Detta gjordes för att få en ännu tydligare bild av hur respektive barn kommunicerade med vuxna och med andra barn samt hur de vuxna på avdelningen kommunicerade med barnet. Därefter sökte jag scener som var karaktäristiska för och belyste mina frågeställningar. Dessa scener studerade jag ytterligare för att försöka fånga icke-verbala uttryck som tonfall, gester, mimik liksom verbala uttryck.

Etiska reflektioner

I en studie som har människor som studieobjekt finns det alltid etiska aspekter att ta ställning till. Respekten för de människor som ingick i studien var grundläggande och innebar skyddandet av deras psykiska och fysiska integritet. I denna studie var även barn studieobjekt, barnen själva var inte tillfrågade om de vill delta i studien tillståndet gavs av deras föräldrar. Detta innebar att skyddandet av deras integritet blev än viktigare. I och med detta nämns det inte i studien vilken kommun som åsyftas. De båda förskolornas namn ändrades liksom namnen på samtliga avdelningar, för att försvåra identifikationen. Alla barns och alla vuxnas namn ändrades och jag valde medvetet ”svenska” namn på alla, för att försvåra identifikationen. De fyra barnen, som hade ”huvudrollerna” fick varsitt eget namn men all personal benämndes med namnen Anita, Barbro, Cissi eller Doris oavsett vem det var och var de arbetade. Namnen på samtliga barn som deltog i samspel fingerades i en del fall ändrades även könsbeteckningen.

Beskrivningen av händelserna och miljöerna förändrades ibland men de betydelsebärande elementen kvarstod.

5. RESULTAT

Jag har valt att redogöra för videoobservationerna genom att presentera varje barn för sig och beskriva händelserna inom olika områden. De olika områdena är; Dialog med en vuxen samt ett eller flera andra barn, Dialog med andra barn, Dialog med en vuxen, Samling och Lunch. Efter varje dialog eller sekvens följer en sammanfattande kommentar av innehållet. Samtliga dialoger redogörs i talspråksform för att på det sättet ge en tydligare bild av hur barn och vuxna uttrycker sig. Jag har studerat både barnet i samspel med andra barn och i samspel med vuxna samt de vuxnas samspel med barnet. Alla områden finns inte representerade för alla barn. I en del fall är flertalet av presentationerna inom ett visst område. Orsakerna till detta är flera; ljud- eller inspelningskvalité kan ha varit för dåligt, det förekom inget samspel i just de situationerna eller barnet/den vuxne var alltför medvetna om kameran för att en analys skulle vara relevant och materialet har därför sorterats ut. Det kan även vara så att en analyserad sekvens inte tillför studien något nytt. Då fokus mer ligger på samspeletsprocesser och förhållningssätt än enskilda barns utveckling anser jag inte att det var relevant att redovisa exakt lika många sekvenser eller olika händelser för varje barn. Det jag beskriver bygger på det som kommit fram av videoobservationerna.

Jag kommer först att ge en kort beskrivning av förskolorna och de olika avdelningarna, som de beskrivits av personalen. Därefter följer en presentation av varje barn som innehåller personalens syn på barnet, de dialoger barnet deltar i samt det jag själv tycker mig ha kunnat se i observationerna. Jag ger även en beskrivning av personalens kommunikativa stil, gentemot respektive barn. Resultatgenomgången avslutas av en övergripande och sammanfattande kommentar i relation till uppsatsens frågeställningar.

5.1 BESKRIVNING AV FÖRSKOLORNA

Förskolorna Linden och Trollet består av ett stort antal avdelningar, fördelat på småbarnsavdelningar (barnen är oftast mellan 1 och 3 år) respektive syskonavdelningar (barnen är oftast mellan 3 och 5 år). Byggnaderna består av en långsträckt huskropp där varje avdelning utgår vinkelrätt från den långsgående korridoren. Båda förskolorna är byggda på 70-talet och ligger i ett område som består av både höghusbebyggelse, radhus och villor.

5.1.1 AVDELNING LÖVET

På avdelningen finns 19 barn i åldrarna två till fem år inskrivna. Det arbetar tre personer på avdelningen; två förskollärare och en barnskötare. Barnskötaren är flerspråkig men hon talar de olika språken endast med föräldrarna. Det är mycket sällan hon talar de olika språken med barnen, det händer endast på uppmaning om barnen inte förstår vad som sägs på svenska. En av förskollärarna kan några ord på ett av de språk barnen på avdelningen talar, ord som hon använder för att få kontakt med barnen. Personalen försöker att få föräldrarna att tala sitt modersmål hemma med barnen. På förskolan finns

tillgång till modersmålsträning två timmar/vecka i de flesta av de språk som finns representerade. Personalen uppmanar föräldrar att anmäla sina barn till modersmålsträningen. Det talas sammanlagt nio olika språk bland barnen på avdelningen.

5.1.2 AVDELNING BERGET

På avdelningen finns 21 barn i åldrarna tre till sex år inskrivna. Det arbetar tre personer på avdelningen, två förskollärare och en barnskötare. Barnskötaren är flerspråkig och talar sitt modersmål när det behövs, hon kan även tala ett annat av de språk som förekommer i barngruppen om det ”kniper” - det brukar hjälpa bättre än svenska när det är allvar. Barnen kan även ta kontakt med henne på sina språk och hon svarar tillbaka - ibland på svenska och ibland på barnets modersmål. Ibland tolkar hon även till föräldrarna. Det talas sammanlagt sex olika språk bland barnen på avdelningen.

5.1.3 AVDELNING SKOGEN

Det finns 19 barn i åldrarna 2,5 till sex år inskrivna på avdelningen. Personalen består av en förskollärare, en flerspråkig barnskötare, och en med annan utbildning, även hon flerspråkig. Om barnen inte lyssnar kan den flerspråkiga personalen, på föräldrarnas uppmaning tala sitt modersmål med dem så att de säkert vet att barnen förstår vad de säger. Den flerspråkiga personalen kan ibland även tolka till föräldrarna. Det talas sammanlagt åtta språk bland barnen på avdelningen.

5.2 VIDEOOBSERVATIONERNA AV BARNEN

5.2.1 PRESENTATION AV MALIN

Personalens uppfattning om Malin är att hon är en mycket social och glad flicka. Hon är nyfiken och har stort behov av samtal både med vuxna och barn. Malin är enormt intresserad av att lära och personalen anser att hon med sin stora optimism och arbetsvillighet har daglig språkutveckling. Malin vågar fråga och leker med orden, vill inte missa något. Hon är aktiv och lyssnar på samlingarna, berättar gärna och sjunger ensam inför gruppen Malin har upptäckt att man klarar vardagen mycket bra om man kan göra sig förstådd, ta instruktioner och anta nya utmaningar, säger personalen.

Malin använder sin fantasi och försöker berätta på ett varierat sätt med detaljer. Hon kan de vanliga prepositionerna, har pluraländelser med i talet, kan verb, adjektiv och olika tempus. Personalen anser att hon har så pass mycket ordkunskap och språkförståelse att hon med lätthet kan uttrycka sig. Personalen har inte avsatt tid för individuell språkträning i veckoplaneringen på grund av att man anser att Malin har så god språkutveckling. Man anser att det ges spontana tillfällen då det finns tid för att uppmuntra Malins intresse för att lära och leka med språket. Malin deltar i modersmålsträningen sedan ht-01. Modersmåls läraren samlar flera barn på förskolan med samma modersmål, till gruppträning två timmar/vecka. Enligt en bedömning som gjorts av modersmålstränaren framgår följande: ”Jag har jobbat med Malin nu i snart två terminer. Det jag har lagt märke till är att i början av HT2001 uttryckte sig Malin

mycket oftare på /.../ än på svenska. Detta kan bero på att hon då inte var så duktig på svenska som hon är nu. Malin förstår när jag ger henne arbetsuppgifter på modersmålet, men hon svarar ofta på svenska som sagt. Ändock är jag inte särskilt orolig för Malins språkutveckling, eftersom hon i botten har en bra grund på hemspråket. Detta märker jag i sammanhang som när hon ska förklara nåt till mig så är det vanligt att hon börjar på svenska, men för det mesta återgår hon till hemspråket för att uttrycka sig noggrannare.”

Malin kan ibland tala sitt modersmål med ett annat barn på avdelningen, det händer dock mycket sällan och då alltid med ett och samma barn. Hon försöker inte tala sitt modersmål med någon vuxen på förskolan.

Nedan följer två sekvenser där Malin samspekar med en vuxen och några andra barn.

Dialog med en vuxen samt ett eller fler andra barn

Anita sitter vid ett av borden inne på avdelningen och leker med Play Doh tillsammans med fem barn. Vid ett annat bord intill sitter Barbro och spelar spel med några barn. Övriga barn och Cissi rör sig i lokalerna.

Alla barnen har fått en egen degklump. Anita knådar sin deg och gör sedan små figurer av den medan Malin tittar på. Lasse och Sofia pratar om något. Malin börjar knåda sin deg och Sofia kavlar sin. Efter en stund avbryter båda det de håller på med och börjar titta på vad Anita gör. Efter ytterligare en stund vill Sofia och Lasse att Anita ska göra äpplen åt dem, av degen. Malin, som börjat kavla sin deg igen, tittar upp från kavlandet.

Malin: Man bara rullar så här, det blir ett äpple.

Hon tittar på Anita, visar med händerna i luften hur man ska göra och säger sedan:

Jag kan göra äpple, ska jag Anita? (vänder sig enbart till Anita)

Anita: Gör det

Malin börjar rulla deg i händerna samtidigt som hon vänder sig till Lasse och Sofia.

Malin: Ska jag göra ett äpple? Får jag - ohörbart (sträcker handen mot Lasse) Ska jag göra en äpple till dig Lasse? Jag kan. Ska jag? (vänder sig enbart till Lasse) Titta en äpple! En äpple (tittar på Anita)

Anita har börjat prata med Stig och Malin försöker påkalla hennes uppmärksamhet. Stig är mycket intresserad av videokameran och försöker prata med mig. Eftersom jag filmar svarar jag honom inte vilket han verkar ha svårt att acceptera.

Anita: Hon kan inte prata nu, hon filmar, Stig

Malin observerar detta genom att titta upp på mig och kameran och säga: Hon vill inte prata med Stig. Hon tittar ner på det hon håller på med och fortsätter: Titta en äpple! Malin håller upp det hon gjort och tittar på Anita.

Anita: Åh, vad du är duktig, Malin

En stund senare rör sig samtalet om godis och tandborstning och Lasse ber Anita att göra en tandbortse till honom. Malin undrar om Anita verkligen *kan* göra en tandborste och talar sen om att hon kan göra en själv. Alla arbetar en lång stund med sina degar, under tystnad.

Malin: Titta!

Hon håller upp det hon gjort i luften och tittar på Anita

Anita: Vad är det där?

Malin (tittar på Anita och ler): Det är en tårta
Sofia: En tårta inte så. Dom - ohörbart

Sofia lutar sig mot Malin som i sin tur vänder sig mot Sofia, de tittar på varandra Malin rynkar ihop ögonbrynen, trutar med munnen och ser trumpen ut.

Malin: Men jag vill, jag vill
Malin tittar ner i bordet och trutar med munnen
Anita säger något - ohörbart
Malin lyser upp igen och tittar upp på Anita.

Några barn, däribland Sofia, lämnar rummet, kvar vid bordet blir Malin, Anita och Lasse. Malin sätter sig på Sofias plats och vill nu att Anita ska göra en figur åt henne. Hon inleder med att beskriva vad det är hon vill ha.

Malin: Rund ring, rund ring. Rund ring så där
Hon vänder sig till Anita och gör en rund ring med fingret i luften
Lasse: Såna här?
Malin tittar till på Lasse och säger med ett irriterat tonfall: Nej, inte såån. En rund ring så där som man lägger....som man lägger - ohörbart - lägger spisen så här
Malin tittar på Anita
Anita: Ahaa, en kastrull med lock.

Malin tittar på Anita och nickar: Och sen en sån där en rund ring , så
Hon tittar på Anita och gör en gest i luften
Anita: Okay.
Malin tittar på det Anita gör och säger: Den ska stå, inte som Lasses sådär.
Anita: Hur ska den stå?
Malin: Så här, titta! Som vu...som man ska (tittar ut genom fönstret) man man man lägger den maten så där, (visar med händerna i luften) sen man bränner den och sen man stänger dörren sådär och seen så där vill jag ha (tittar på Anita)
Anita: Okay...Vad ska du ha i kastrullen, Malin? Ska du ha spagetti?

Malin tittar ut genom fönstret, på gården där några barn leker i sandlådan och säger sedan: Eh?
Anita: Vill du ha spagetti, soppa...?
Malin tittar på det Anita gör och säger: Jag vill ha soppa, soppa
Hon fortsätter att titta på det Anita gör
Anita: Soppa? Okay, du får.

Malin övergår till att leka med de lerfigurer hon fått av Anita. Hon försöker få kontakt med Lasse men får inget svar och hon övergår så till att räkna de figurer hon har. Under tiden har Anita gjort kastrullen färdig.

Anita: Här är din kastrull Malin
Malin (tittar upp på Anita): Sen en spis som man lägger in maten och sen man stänger den
Anita: Mm
Malin tittar på det Anita gör och säger: Det inte så jag menar (lutar sig bakåt på stolen)
Kan du göra soffå?! En soffå. Kan. Inte soppa. Eh...(tittar upp på Anita och ler)

Lasse: Kan du göra en...
Malin (tittar på bordet): Det där är min deg!
Anita: Vad sa du Malin, först?
Malin: Jag sa gör en so..en
Malin tittar på Anita, sneglar på Lasse och tittar så tillbaka på Anita
Anita: En kastrull eller soppa?
Malin: Inte soppa...såån och en stol och eh, eh

Hon tittar både på Anita och runt i rummet
Anita: Stol, bord?
Malin (tittar på Anita och nickar): Ja, en stol och bord

Sammanfattande kommentar

Inledningsvis tar Malin initiativet till samspel och visar hur man kan göra äpplen, av degen, Anita besvarar hennes initiativ och bekräftar att hon lyckats. Malin försöker därefter påkalla de andra barnens uppmärksamhet men lyckas inte. Hon vänder sig då till Anita. Anita har dock fokus på Stig men detta gör inte att Malin ger upp, hon fortsätter att vända sig till Anita och vill att hon ska titta på det hon gjort. Anita tittar på Malins alster men ger henne inte någonting ytterligare.

Malin initierar sedan återigen samtalet och vill visa vad hon gjort. Anita vidareutvecklar samtalet genom att be henne berätta. Innan Malin hinner göra det ifrågasätter Sofia hennes alster, vilket gör att Malin avbryter samspelet genom att titta ner i bordet. Det verkar som om Anita försöker att trösta Malin. Malin återupptar ögonkontakten med Anita

Malin initierar på nytt dialogen genom att tala om vad hon vill ha. Lasse försöker hjälpa henne genom att visa något han har gjort men Malin verkar mest bli irriterad på det och fortsätter att försöka förklara för Anita vad hon menar. Anita verkar förstå och förtydligar genom att benämna vad hon tror Malin avser. När Malin sedan ska förklara hur hon menar att kastrullen ska stå, behöver hon använda många ord. Men det verkar inte som om hon riktigt lyckas med att förklara sig ändå. Anita nöjer sig med att säga "Okay" och det är oklart om hon förstår vad Malin menar. Hon övergår till att ställa en annan fråga och det finns inget som tyder på att Malin får någon bekräftelse på att hon har kunnat göra sig förstådd. Samtalet stannar upp efter att Anita imiterar Malin.

Lite senare initieras dialogen av Anita och Malin vidareutvecklar den men får inget svar av Anita. Hon konstaterar att Anita missuppfattat vad hon menar. Lasse, som också vill ha Anitas uppmärksamhet, försöker bryta in i samtalet men Malin låter honom inte göra det och Anita återför samtalet till Malin. Malin försöker återigen förklara vad hon vill ha men hittar inte riktigt orden och Anita föreslår stol och bord. Samtalet avstannar i och med att Malin bekräftar Anitas förslag. Sekvensen varar i 3,11 minuter.

I nedanstående filmsekvens har barnen tidigare suttit runt ett bord och julpysslat. Barnen har varit högljudda och det har varit en del konflikter. Anita har fått sopa upp en del utspillt glitter på golvet, och gått iväg för att kasta bort "skräpet". Hon kommer nu tillbaka till bordet, där barnen fortsätter med pysslandet. Malin har under "stöket" klippt ut ett pappershjärta som hon inte är nöjd med. Hon håller upp hjärtat mot Anita.

Malin (tittar på Anita): Anita, när ni skriker och pratar. Att de' inte va' inte blev hjärtan. titta! Ni skriker och pratar
Anita (tittar på Malins hjärta): Det blev inte fint?
Malin fortsätter att titta på Anita och håller upp hjärtat mot henne och säger: Neej! Den-Stig avbryter henne och säger något ohörbart.
Malin tar ner handen och säger för sig själv: Jättefult
Hon tittar på hjärtat och trutar med munnen och håller sen upp hjärtat mot Anita igen
Malin (tittar på Anita): Tiitta, va' fult!

Marion: De' ingen fara, Malin!
Marion har ställt sig upp och tittar bort mot Malin
Malin håller fast sin blick på Anita.

Malin (tittar på hjärtat och säger som till sig själv): Titta va' fult, ja' vill inte,
Stig (håller upp en glitterburk mot Malin): Titta här, det glittrar! Malin, vill du ha glitter?
Malin tittar fortfarande ner på sitt hjärta, ser trumpen ut och svarar inte

Sammanfattande kommentar

Malin verkar ha behov av att tala om att det blivit för rörigt för att hon ska kunna koncentrera sig. Anita fokuserar på produkten, dvs. hjärtat som Malin gjort. Två av de andra barnen försöker trösta henne men Malin verkar ignorera båda två därmed blir det inte någon fortsättning på deras kontaktinitiativ. Sekvensen varar i 0,57 minuter.

Följande två sekvenser visar Malin i samspel med andra barn

Dialog med andra barn

Barnen bakar pepparkakor till Lucia, de sitter vid ett av borden i matrummet tillsammans med Anita, som också bakar pepparkakor. De gör olika figurer och ibland får de ett nytt kakmått av Anita. Var och en är inne i sitt och det pratas inte så mycket efter en stund har Sune gjort något som han verkar vara mycket nöjd med.

Sune (vänder sig mot Anita): Titta dom är jätterunda!
Malin: Nej, dom är runda
Malin tittar till på det Sune gjort och fortsätter sedan att kavla och titta ner på det hon gör.
Sune (tittar på det Malin gör): Ja, dom är jätterunda
Malin (fortsätter att kavla och tittar inte på Sune): Neej - ohörbart

Sune, Lina och Malin arbetar under tystnad med sina pepparkakor, de småpratar lite med Anita om vad de gör. Valter försöker påkalla min uppmärksamhet och Anita säger att jag inte kan prata när jag filmar. Malin tittar upp mot kameran, tittar en stund in i kameran och lägger huvudet lite på sned.

Sune (tittar på Anita): Barbro sa. Hon ska bara filma
Malin (tittar ner på det hon gör:) Men inte hela tiden. Inte heller när vi sover ska hon filma
Sune (lutar sig mot Malin och tittar på henne): Hon ska gå när vi sover
Malin: (tittar in i kameran) Hem
Alla återgår till kavla och göra olika figurer av pepparkaksdegen.

Sammanfattande kommentar

Denna mycket korta sekvens varar endast i 0,38 minuter och visar först hur barnen inte lyckas nå varandra. Sune verkar vara nöjd med det han gjort men Malin ifrågasätter det Sune säger. Trots det svarar Sune jakande på Malins kommentar. Barnen har ingen ögonkontakt med varandra. I den senare delen av sekvensen når Malin och Sune varandra, trots att de inte heller här har någon ögonkontakt. Sune gör ett konstaterande som både Malin och Sune sedan vidareutvecklar, Sune tar även kroppskontakt med Malin.

I denna sekvens har barnen börjat julpyssla, de sitter runt ett av borden i matrummet och gör julgransprydnader av papp med glitter på. Stig kommer fram till Malins bord och ställer sig bredvid Malin.

Malin (tittar på Stig och ler): Vill du ha glitter?

Stig: Aaa.

Han tittar på det Malin gjort och säger sedan med upprörd röst: Man, man, Malin man får inte lägga glitter på bordet!

Malin tittar ner på bordet

Stig: Man får lägga på papperet!

Malin (tittar upp mot Stig igen och ler): Vill du ha glitter?

Stig svarar inte istället slår han sig ner vid bordet och börjar göra julgransprydnader han också

Sammanfattande kommentar

Dialogen, som utspelar sig under 0,14 minuter är återigen ett exempel på när barnen inte verkar nå varandra. Malin tar initiativet och erbjuder Stig glitter, han vill ha det men övergår till att kommentera det Malin gjort. Malin verkar inte ta någon notis om vad han säger för hon fortsätter att erbjuda honom glitter, Stig ger henne ingen respons på det.

I följande tre sekvenser redovisas Malins dialoger med en vuxen.

Dialog med en vuxen

Malin sitter vid ett bord och leker med Play Doh tillsammans med några barn och Anita, de gör olika figurer och kommenterar det de gör.

Malin: Titta va' ja' gjorde Anita!

Hon håller upp det hon gjort i luften, tittar till på Anita och säger: De' är godis.

Anita: Ojoj, oj, brukar du äta så mycket godis?

Malin tittar på Anita

Anita: När man brukar äta godis, Malin?

Malin har återgått till att titta på det hon gör och säger: Jag borstar tänderna. (tittar upp mot Anita och ler)

Anita: Kan man äta godis när man borstar tänderna?

Malin svarar inte

Sammanfattande kommentar

Malin tar initiativ till dialog genom att visa Anita vad hon gjort, Anita svarar med en fråga men Malin svarar på något annat. Anita fortsätter att fråga men Malin ger henne inget svar. Sekvensen utspelar sig under 0,27 minuter.

I följande sekvens är det dags att duka borden för lunchen och Anita ber Malin att hjälpa henne med detta. Anita ställer fram tallrikar på ett av matborden och Malin börjar räkna dem. Patrik kommer och verkar vilja hjälpa till men avvisas av Malin med ett "NEJ" och en knuff. Malin återgår till att räkna tallrikarna. Anita ställer ytterligare två tallrikar på stapeln. Malin börjar räkna igen och Patrik gör ett nytt försök tillsammans med Tomas. Anita säger att de kan gå in i lekrummet. Cissi, som suttit vid ett av borden och spelat spel med några barn, tar med sig alla barnen in i lekrummet för att sjunga.

Anita och Malin fortsätter att duka. Anita dukar två bord och Malin ägnar sig åt sitt bord. Hon går runt bordet och räknar varje plats: ”En, två, tre...” Hon övergår sedan till att räkna tallrikarna genom att lyfta dem en och en i taget samt benämna: ”En, två, tre...” Anita kommer och säger att det blir för tungt för henne att lyfta alla tallrikar så och lyfter bort fem tallrikar så att det blir två staplar med tallrikar - en stapel med fem och en stapel med två tallrikar. Malin återgår till att räkna den stapeln med fem tallrikar i och sen lyfta över de två andra till en gemensam stapel igen. Hon har nu tappat bort sig i räkningen men börjar om igen och får det till sju tallrikar i en stapel.

Nu går hon runt bordet igen och markerar med handen på varje plats samtidigt som hon räknar högt, hon räknar dock snabbare än hon rör sig och får det till 10 platser. Hon tar tallrikarna en och en och flyttar stapeln samtidigt som hon räknar högt och pekar på de olika platserna vid bordet: ”En, en, två...” När hon räknat till fem ser hon fundersam ut och börjar räkna tallrikarna i stapeln genom att ta med fingret på var och en. Hon får det till fem och säger till Anita att hon har två tallrikar för mycket.

Malin (till Anita): Det är fem bord. Titta! En, två, tre, fyra, fem, sex - sex, det måste bli sex.

Malin pekar på varje plats när hon pratar.

Anita: Okay, här är fem jag kan ta en.

Anita tar en av de två överblivna tallrikarna från Malin och ställer i stapeln Malin börjar räkna tallrikarna igen och får det till sex.

Malin: Det är sex kvar.

Sedan räknar hon platserna igen genom att peka på dem och räkna högt. Hon tar nu tallrikarna och placerar ut dem på bordet samtidigt som hon säger namnen på barnen som brukar sitta där. Innan hon har placerat ut alla tallrikar lägger Anita fem knivar på bordet. Malin räknar dem och säger: En till kniv, sex måste det bli. Hon tar knivarna, håller upp dem och säger: Dom här är små.

Anita kommer och tittar på tallrikarna på bordet och säger att det är några barn som inte är här idag. Samtidigt tar hon bort deras tallrikar. Malin börjar räkna platserna igen och får det till fem.

Anita: Ja, det är fem.

Malin tar nu knivarna i ena handen, räknar dem en och en samtidigt som hon lägger dem på bordet. Anita lägger några gafflar på bordet. Malin får en kniv över som hon ger till Anita. Hon börjar nu räkna gafflarna genom att ta dem en och en från bordet och räkna högt. Hon kommer av sig, lägger ner alla gafflar och börjar om på samma sätt. Hon får det till fem, lägger ner dem och sträcker sig efter knivarna

Malin: Alla dom här är fem.

Hon verkar nöjd när hon konstaterat detta. Så tar hon en kniv och en gaffel och placerar vid en tallrik. När hon gjort detta två gånger tar hon de resterande tre knivarna och ställer dem upp. Hon mumlar för sig själv och räknar på fingrarna, en kniv slinter och faller på golvet, hon lägger ifrån sig de andra två och böjer sig för att hämta den som fallit. Så lägger hon de tre knivarna på bordet, tittar noga på dem, samlar ihop dem, ställer dem upp, undersöker dem mycket noga och viskar för sig själv. Hon tar en kniv och en gaffel och går bort till en tallrik. Anita kommer och talar om vilken sida hon ska lägga dem på. Anita tar en kniv och lägger vid den tallrik Malin står. Malin skjuter bort den och säger något ohörbart.

Anita: Aha, har du hittat - ohörbart

Malin lägger besticken hon har i handen vid tallriken. Hon tar på kniven och säger: Hon har fått den största. Så hämtar hon resterande knivar som ligger på bordet, vänder sig mot skåpet för att lägga in dem men hejdar sig och tittar runt bordet

Malin: Anita, dom här dom behövs inte, två knivar

Anita: Vilken?

Malin: Dom här, det räckt.

Anita tittar på bordet och säger att Malin har lagt två gafflar vid en tallrik. Malin tittar på knivarna och går till Anita med dem. Hon räcker en till Anita så lägger hon den andra kniven på bordet, Anita tar även den och placerar den.

Malin: Är det rätt nu?

Anita: Jaa, vad är det som fattas på bordet?

Malin: En glas till mig.

Hon tar ett glas från diskbänken.

Anita: Nej, den är smutsig - ohörbart

Anita tar fram rena glas ur skåpet.

Malin: Plocka fem

Anita: Varsågod

Anita ställer glasen på diskbänken.

Malin: Ska jag bara duka - ohörbart?

Anita: Ja, på ditt bord

Malin börjar räkna glasen och får det till fem. Hon har en stapel men placerar nu ut dem ett och ett på bänken samtidigt som hon räknar högt. Nu blir det sex glas och Anita tar ett. Så räknar hon glasen igen: Een, två, tre, fyra, fem. Mmm fem.

Hon står tyst och staplar glasen i varandra, så tar hon hela stapeln och bär bort den till bordet.

Malin: Jag tar alla dom fem. Åååh, vad mycke'

Så ställer hon ett glas vid varje tallrik "Ett till glas" säger hon när hon ställt ut tre.

Anita: Ett till glas?

Malin: Aaa

Anita: Det finns två stycken där

Anita pekar på stapeln på bordet. Malin tar dem och placerar ut dem.

Malin: Såå, mer?

Anita ger henne spagettislevar att lägga ut på alla tre borden sedan får hon serveringsskedar att placera. De ställer även mjölkpaket på borden. Anita frågar sedan om det fattas något, Malin tittar på sitt bord och skakar på huvudet. De går ut till köket för att hämta maten

När de kommit tillbaka till avdelningen dukar de ut skålar och karotter på borden. Malin bjuder alla barn till bords och Cissi och Anita kommer då ihåg att Barbro, som är på teater med några barn, inte kommer tillbaka från teatern förrän efter lunch. Anita och Cissi börjar då diskutera hur de ska lösa det med att de bara är två vuxna och barnen är placerade vid tre bord. De enas om att placera om barnen så att alla får plats vid två bord. De som är på teatern med Barbro får sitta vid ett gemensamt bord när de kommer tillbaka.

Malin gör ansatser att hjälpa till med att duka om borden men både Cissi och Anita säger till henne att gå och sätta sig på sin plats. Hon ser lite fundersam ut men går för att göra det. Hon stannar dock vid en av tallrikarna på sitt eget bord och säger något ohörbart.

Malin ser trumpen ut och säger med ledsen röst till Anita: Jag vill ta bort de

Anita: Nej, dom är inte här idag, Malin

Cissi placerar Patrik och Linus på de tomma platserna vid Malins bord. Malin sätter sig på sin plats.

Sammanfattande kommentar

Malin verkar vara noga med att dukningen ska bli riktig och frågar Anita när hon känner sig osäker. Anita som håller på att duka två andra bord hör inte alltid det Malin säger men Malin fortsätter att fråga henne tills hon får ett svar. När Anita försöker placera ut

en kniv motsätter sig Malin det och Anita verkar förstå varför. De fortsätter att duka och Anita uppmärksammar ibland Malin på att något fattas. Dukningen tar 9,11 minuter. När Anita och Malin har hämtat maten i köket och dukat ut karotterna på bordet ändrar Anita och Cissi dukningen vid borden och placerar barnen vid två bord, i stället för vid tre. Det verkar som om Malin vill hjälpa till först men hon blir anmodad att gå och sätta sig på sin plats. Hennes kommentar till detta verkar missuppfattas av Anita och samtalet avstannar i och med att Malin går till sin plats. Slutet av sekvensen utspelar sig under 0,47 minuter.

I nedanstående sekvens sitter Cissi och Barbro på ett café tillsammans med Malin och några andra barn, de har en liten ”mysstund” efter att ha varit på biblioteket. En granne till Malin (Siv) som Malin tycker om har passerat förbi deras bord. Malin sitter bredvid Barbro i en soffa, efter en liten stund lutar hon sig mot Barbro.

Malin (till Barbro): När jag blir stor ska jag bli fröken!
Hon sitter nu rakt i soffan, tittar upp mot Barbro med glittrande ögon och ler stort
Barbro: När du blir stor ska du bli fröken då? Vad ska du bli för fröken då rå?
Malin (ler fortfarande stort): Barbro!
Barbro: Fröken Barbro

Cissi skrattar, Malin tittar till på henne men återgår sedan till att titta på Barbro.
Barbro: Men du måste i alla fall bli fröken Malin!
Malin: Nej, jag...
Malin tittar nu rakt fram och ler inte lika stort längre
Barbro: Fröken Malin
Malin tittar på Cissi men vänder sig åter till Barbro och ler: Nej
Barbro: Jo, du heter ju Malin-

Malin lägger huvudet på sned och ler, så lutar hon sig bakåt i soffan
Cissi (faller in): Lika duktig som Barbro
Barbro: ... jag heter ju Barbro

Malin har nu vridit sig i soffan och tittar in i kameran och sen in i caféet, blicken glittrar inte längre
Malin (vänder sig åter mot Barbro och ler lite): Jag ska heta Siv
Barbro: Fröken Siv. Nej, men du heter ju fröken Malin då.
Malin (ler, sluter ögonen och skrattar): Nehej
Barbro: Joo, de' klart
Malin (ler): Inte hela tiden, Malin! (hon fortsätter att le men börjar att låta lite irriterad på rösten)
Barbro: Ja, men de' ditt namn! Du heter så och jag heter Barbro
Malin tittar ner i golvet
Barbro: De' ingen som kallar mig för nåt annat.
Malin (tittar upp mot Barbro blicken har slutat glittra och hon ler inte): Jo, du heter Siv
Barbro: Nehej, jag heter inte alls Siv

Malin vänder sig bort och tittar in i caféet igen, som om hon söker något med blicken.
Malin: Siv är här
Barbro: Nej, hon gick förbi
Cissi (till Malin): Hon har nog gått hem
Barbro: Hon är hemma hos sig nu
Malin (tittar hela tiden in i caféet): Jag såg hon gick så där
Barbro: Ja, men sen har hon gått ut igen
Malin tittar runt i rummet och vänder sig sen om och tittar ner i golvet, hon ler inte längre.

Sammanfattande kommentar

Malin tar initiativ till dialogen och talar om att hon vill bli ”fröken” när hon blir stor. Barbro imiterar detta och ställer sedan en fråga som Malin besvarar. Barbro ifrågasätter sedan det svar hon får av Malin. Malin verkar försöka förtydliga vad hon menar, Barbro fortsätter att ifrågasätta det hon säger. Samtalet avslutas med att Malin tystnar. Sekvensen varar i 1,12 minuter.

Kommentar till videoobservationerna med Malin

Malin filmades vid sammanlagt två tillfällen och den totala filmtiden, där hon är i fokus är cirka 3 timmar lång. Mitt intryck av Malin är att hon ofta verkar glad, öppen och social. Hon verkar ha lätt för att skapa kontakt med nya människor. Hon tar ofta initiativet till kommunikation, både med andra barn och med vuxna. Hon använder företrädesvis längre meningar (4 ord eller mer) den längsta meningen innehåller 11 ord.

När det gäller personalens kommunikativa stil, är det mest Anita som är i fokus, i filmerna om Malin. Anita är vid dessa tillfällen dialoginriktad och bekräftande, hon ställer en hel del frågor och kan även imitera ibland. Viss tillrättavisning förekommer och hon förklarar när det finns behov av det. Det är sällsynt att hon ifrågasätter något Malin, eller något annat barn, säger. Likaså är det ovanligt att hon tystar ner eller uppmanar barnen att göra något. Kommunikationsformen är trots det mer vuxencentrerad än barncentrerad. Barbro är endast med i en scen, tillsammans med Malin, i den scenen ifrågasätter hon det Malin säger. Kommunikationsformen är vuxencentrerad. Cissi är med i periferin i samma scen och hon försöker vid två tillfällen skjuta in förklaringar.

I filmsekvenserna med Malin förekommer det mest dialoger mellan ett eller flera barn och en vuxen. Dialogerna är antingen mycket korta (2 - 3 turer) eller mycket långa (>8) ibland upp till 15 - 20 turer. De få sekvenser som visar på dialoger mellan två eller flera barn är korta (2 - 3 turer respektive 4 - 7 turer) det förekommer aldrig att en dialog är längre än sex turer. Innehållet i samtliga dialoger består till 89% av det som rör det här och nuvarande. I de fall det rör sig om förfluten tid handlar det om något som hände för endast några timmar sedan. Endast en dialog handlar om framtiden.

5.2.2 PRESENTATION AV ANTON

Enligt personalen är Anton en stillsam pojke, han tar lång tid på sig i allt som ska göras. Han är en ”funderande” person och lite av en enstöring, sitter gärna ensam med en bilderbok som aktivitet och har inte stort intresse för rörelselekar. Personalen anser att han, den sista tiden, har blivit mer delaktig i det som händer på avdelningen. Han tar dock sällan egna initiativ till lek med kamrater, han är mycket bredvid och tittar på. Det är även sällan någon av barnen tar kontakt med Anton. Personalen anser att Anton trivs med att bara ”vara”.

Språkligt anser de att han har ett omfattande ordförråd och bra språkförståelse. Han talar ibland 10 till 12 ords meningar. Anton talar tyst och tar oftast fram sina kunskaper vid

individuell träning. Han bjuder sällan på sin kompetens i stor grupp vid samling eller måltid. Han tar inte för sig språkligt och tycks inte ha behov av att vilja visa: ”Jag kan. Jag vill”. Han är ofta okoncentrerad och behöver väckas och pushas på lite för att få intresse för lärandet. Personalen anser att han även behöver träna på att vara lite impulsiv, visa mer fantasi och ta initiativ till kommunikation. En vilja att våga leka med språket och inte bara samla på sig eventuella kunskaper, nyfikenhet och frågvishet behövs, anser de. Anton har förmåga att tala om vad en bild föreställer eller beskriva en händelse men han är inte ivrig i sitt berättande, han behöver ofta bli tillfrågad under aktiviteter. Han kastar ibland om orden men använder verb, begrepp, adjektiv, prepositioner, personliga pronomen samt plural-singular. När han ska beskriva en bild binder han sällan ihop en mening utan säger ord för ord vad bilden visar. Han kan ha svårt att benämna och se fel i en bild, påpekar personalen. En händelse på 3 bilder: Anton klarar att lägga bilderna i rätt följd, han kan även berätta en saga till bilder efter genomgång och instruktion.

Personalen har inte börjat använda rim, ännu och Anton har inte visat något intresse att på egen hand leka med ord. Han snappar inte direkt och härmar inte om man leker med ord runt omkring, säger personalen. Han deltar inte i modersmålsträning och han talar inte sitt modersmål varken med något annat barn eller med någon vuxen på förskolan.

Nedan följer en sekvens där Anton samspelar med en vuxen och ett annat barn.

Dialog med en vuxen samt ett eller flera barn

Några barn har suttit i soffan i ”mysvrån” och tittat i böcker. Anton lämnar soffan och börjar leka med en stor träbil som man kan sitta på och åka med. Han har fortfarande en bok i handen och lastar den bak i bilen och kör sen runt en liten stund. Barbro har kommit in i lekrummet och Kalle frågar henne om han och Anton får gå in i målarrummet. Han får inget svar av Barbro. Anton sitter på bilen och småler medan Kalle springer bort till dörren in till målarrummet, som är låst. Anton reser sig från bilen, tar med sig boken och börjar gå mot dörren.

Barbro (till Anton): Vad vill du?

Anton stannar till en kort stund innan han sakta går bort mot Kalle.

Kalle: Ja måste låsa, måste låsa, låsa, låsa.

Kalle rycker i dörrhandtaget och skruvar på nyckeln. Anton ställer sig bredvid honom och tittar på honom.

Barbro: Vad vill du, Anton?

Anton tittar till på Barbro

Kalle får nu upp dörren och öppnar den. Anton börjar ”jogga” på stället, ler och tittar mot Barbro

Barbro (till Anton): Vad vill du?

Anton går mot Barbro han tittar på henne och ler

Anton (till Barbro): Gå in där

Kalle (stänger dörren igen): Ja måste låsa

Barbro (till Anton): Va’ vill du gå in?

Anton tittar tyst på Barbro. går närmare henne och säger: Till slottet

Barbro: Till slottet. Finns det ett slott där inne?

Anton står tyst och ler mot Barbro. Kalle lämnar dörren, säger något ohörbart och går mot Anton.
Kalle: Anton! Kom!
Kalle ler och gör en inbjudande gest mot Anton
Barbro: Ska Kalle och Anton gå in en liten stund då?
Anton (tittar på Barbro): Ja.
Kalle: Jaa
Barbro (till Anton): Då lägger du boken på hyllan.
Anton går iväg med boken.

Sammanfattande kommentar

Barbro får upprepa sin fråga två gånger innan Anton svarar henne. Barbro försöker få Anton att precisera vad han vill men han är fåordig. Hon upprepar vad han säger som i ett försök att på nytt få honom att utveckla vad han vill. Hon vet att det finns ett slott inne i målarrummet, som antagligen lockar barnen. Anton ger henne ett icke-verbalt svar med ett leende. När Kalle tar initiativ till att hämta Anton, ställer Barbro en ledande fråga som Anton besvarar med ett ”Ja”. Anton verkar inte vara intresserad av att föra en dialog med Barbro och hon ”släpper” honom med en uppmaning. Det hela utspelar sig under 1,02 minuter.

Följande två sekvenser visar Anton i samspel med andra barn.

Dialog med andra barn

Anton sitter i soffan i lekrummet inne på avdelningen, han tittar i en Tottebok. Tomas kommer och slår sig ner bredvid honom. Anton fnissar och säger något till Tomas samtidigt som han visar honom en bild ur boken. Tomas tittar på bilden men verkar inte vara så intresserad. Anton pekar med fingret på bilderna. Barbro kommer in och säger att några av barnen kan komma med henne in i verkstan och göra snögubbar (julpysssel). Hon nämner även att Anton och några andra barn gjorde det igår. Tomas sitter bredvid Anton, som om han vore inne i sina egna tankar. Anton bläddrar i boken. Tomas reser sig och går från soffan. Anton slår ihop sin bok och tar en plastfigur han hittat tidigare.

Anton (med ”småbarnsröst:”) Ja, joje inte kokosbullar
Han fnissar för sig själv så startar han en melodislinga i figuren genom att dra i figurens ena arm, samtidigt som han småleende säger: Gorr, gorr, gorr
Han tar upp boken igen och leker med den och figuren, under smågnolande. Några andra barn leker med bilar på golvet nedanför soffan.
Ett barn småsjunger: Fel, fel, feeel
Anton tittar upp från sin figur och faller in i det andra barnets sång: Fel, fel, feeel
Så tar han boken och figuren igen och fortsätter småsjungande: Dorrn, dorrn
Han leker med figuren och fnissar för sig själv. Efter en stund kommer Kalle och klättrar upp i soffan hos honom.

Kalle: Hej!
Anton: Hej Dorrn
Anton tar figuren och ”flyger” med den framför Kalle. Kalle har något i handen. Anton tar Kalles hand.
Anton: Får jag se?
Kalle visar vad han har i handen och Anton tittar. Kalle drar tillbaka sin hand
Anton: Får jag se!

Kalle visar återigen vad han har och för saken nära Antons ansikte. Anton vänder sig bort och fnissar men vänder sig strax tillbaka mot Kalle. Anton startar sin figurs melodislinga, Kalle sträcker sig efter den. Anton tittar på Kalles leksak men verkar inte vara intresserad av den.

Anton ger Kalle sin figur och säger: Poliser kan döda alla.

Kalle tar figuren och Anton plockar upp Totteboken igen och börjar titta i den.

Kalle: Det är ju ostnutet! - ohörbart.

Anton sneglar till på Kalle

Kalle undersöker figuren, Anton tittar i sin bok. Tomas kommer nu och sätter sig i soffan igen, med en bok om dinosaurier.

Anton studerar en bild i Totteboken, pekar på bilden och mumlar. Pekar i boken och säger: "Penk", pekar på sin egen näsa och säger: "Penk", pekar på bilden igen och mumlar något. Han pekar åter på bilden och mumlar något, pekar på sin mun och säger: "Muu. Mmm" sedan stryker han med handen i luften över boken och ser nöjd ut.

Tomas tittar i sin bok och Kalle fortsätter med att undersöka figuren. Anton fortsätter att titta i sin bok och mumla för sig själv, Kalle viftar i takt med figuren som spelar sin melodi. Anton tittar till på honom och ser ut som om han tänkte säga eller göra något men återgår till boken

Var och en håller på med sitt en stund, under tystnad, efter någon minut tar Tomas initiativ till dialog.

Tomas: Ååh, kolla va mycke!

Han visar en bild i sin bok och Anton tittar i boken. Tomas för med handen över uppslaget, där det är många dinosaurier

Tomas: Också här och häär. Ska jag räkna?

Anton nickar lite, lutar sig tillbaka och tittar på när Tomas räknar

Tomas: En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta Nu uppe (han fortsätter räkna) 21, 22, 23

Anton böjer sig fram över Tomas' bok

Anton: Tjugofem!

Tomas fortsätter att titta i boken och säger: Jag räkna' dom alla

Anton flyttar sig närmare Tomas och båda tittar i boken

Tomas fortsätter att räkna dinosaurier. Anton och Tomas sitter nu tätt ihop. Anton börjar också räkna. Tomas viftar till med boken mot Anton

Tomas (till Anton): Neej! Jag ska räkna själv!

Han slår ihop boken Anton skrattar och återgår till sin bok.

Tomas (till Anton): Här bestämmer jag!

Tomas tittar ner i boken och Anton fortsätter med sin bok Tomas börjar räkna och Anton tittar i sin bok.

Tomas (pekar på varje dinosaurie när han räknar): En, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie.

Anton (tittar fortfarande i sin bok): Nie, tie.

Tomas (tittar i sin bok): Nie, tie?

Anton (tittar i sin bok): Ja

Tomas: Nu ska jag räkna' här. Här

Anton tittar upp och Tomas visar boken för honom men tittar själv inte upp.

Anton: En

Tomas: Nej!

Han tittar på Anton och slår ihop boken samtidigt som han för den åt sidan.

Anton (fort): Två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nie. Dapp, dapp, dapp, deee.

Anton tittar ner i sin bok. Tomas tittar på honom och buffar till honom i sidan med foten.

Tomas (tyst): Du får inte räkna den.

Tomas tittar rakt fram, Anton fortsätter att titta i sin bok.

Sammanfattande kommentar

Sekvensen börjar med att Anton och Tomas sitter i samma soffa, Tomas verkar vara försjunken i tankar. När Barbro varit in i rummet kommenterar Anton det med förvågnd röst, Tomas lämnar soffan. Anton leker med plastfiguren men har tydligen ändå en viss kontroll över vad barnen på golvet säger eftersom han faller in i sången med samma tonfall som barnet på golvet har. När Kalle kommer upp i soffan verkar det mesta av kommunikationen ske via de olika saker pojkarna har, Kalle verkar vara mer intresserad av Antons figur än vad Anton själv är och Anton låter honom få den. Anton påstår att poliser kan döda alla men får inget svar av Kalle och samtalet ebbar ut. Anton tittar i en bok och pekar ömsom i boken och ömsom på sig själv. När Tomas återvänder till soffan sitter alla tre pojkarna en stund för sig själva utan att ta någon kontakt, efter en stund tar Tomas initiativ till samtal genom att rikta sig till Anton och vilja visa något i sin bok. Anton svarar på initiativet genom att titta i Tomas bok men säger ingenting. Tomas börjar räkna alla dinosaurier och Anton flikar in något ibland. Pojkarna flyttar sig närmare varandra och sitter tätt ihop ända tills Anton också börjar räkna, då bryter Tomas kontakten genom att slå ihop boken och flytta sig en bit från Anton som skrattar. När Tomas återgår till att räkna igen, tittar Anton i sin egen bok och hjälper Tomas lite på traven i räknandet, vilket Tomas den här gången accepterar. Vid nästa räknatillfälle accepterar han det inte och kontakten bryts. Sekvensen pågick under 6 minuter. Ingen vuxen är närvarande i rummet.

I följande sekvens är Anton och Kalle ensamma inne i målarrummet och leker med en stor träborg med fångelsehåla, riddare och hästar. Under den tiden blir de störda av att andra barn antingen kommer in i rummet och vill vara med eller av att de står utanför och bankar på ett fönster. Målarrummet ligger i anslutning till det stora lekrummet på avdelningen, väggen mellan rummen består av en rad fönsterrutor, framför några av fönstren hänger gardiner men vid det fönster som är vid bordet där pojkarna sitter finns det ingen gardin. I lekrummet står en stor kombinerad klätterställning och rutschkana placerad precis vid det fönster som inte har någon gardin och det är där barnen som bankar ställer sig. De tar vid några tillfällen lång tid innan det kommer någon vuxen och tar bort dem som stör. Leken mellan Anton och Kalle kommer inte igång. Efter varje störningsmoment börjar de om på nytt. Sista gången någon kommer och stör dem har de varit inne i målarrummet i cirka 20 minuter av sammanlagt 26 minuter och blivit störda totalt tio gånger. När Anita har kommit och tagit bort den siste "fridstöraren" utspelar sig följande.

Anton håller på att försöka få fast ett rep till en brunnsvev som hör till borgen och tittar på det han gör samtidigt som han pratar med Kalle.

Anton: Den där killen han fattar ingenting.

Kalle som varit upp och bankat tillbaka på fönsterrutan sitter nu på sin plats igen och tittar på vad Anton gör

Kalle: Joneej, dom fatta ingenting. Dom ba' gö' så här ööö (bankar på bordet) så gö' dom

Anton: Jaa.

Anton tittar på det han gör och lyckas nu trä repet i hålet till brunnsveven. Kalle är orolig att barnen ska komma tillbaka och måste resa sig och titta flera gånger. Anton kämpar med att knyta fast repet

Kalle (ställer sig upp på stolen): Ja' ska se om dom kommer mera.

Anton (tittar fortfarande på det han gör): Neej hon kommer inte nu

Kalle (börjar sätta sig ner): Dom e ba' gå till sin mamma (reser sig igen) Nu kommer nån!

Båda tittar ut men återgår sedan till sina lekar. Anton tappar något på golvet och klättrar ner för att hämta det under bordet.

Anton (med förställd röst under bordet): Min Va' ska jag klättra? (kommer fram och tittar på Kalle) Va' ska jag klättra?

Kalle leker för sig själv och svarar inte

Anton (tittar upp på bordet): Ge mig en eh en eeh (han reser sig upp och tittar vad som finns på bordet) Mycke' sån här trappor (sträcker sig över bordet) Ge mig mycke' sån här trappor

Han tar en av stegarna till borgen och tittar sen en stund på det Kalle gör och frågar så: Var e andra trappan?

Han tittar under bordet och upprepar sin fråga till Kalle

Kalle leker vidare med sitt och svarar inte. Anton hittar den andra stegen till slut och ställer stegarna på varandra, på golvet och börjar klättra med sin docka

Kalle (tittar ner på Anton): Va' e den där andra?

Anton (tittar ner på stegarna han har på golvet): Nej, jag ska klättra.

Kalle: Va' e den där andra som ka va' här?

Anton tittar upp på Kalle och ställer sig och håller stegarna i händerna

Kalle: Den dä' andra.

Kalle klättrar ner för att ta det han vill ha. Anton börjar hjälpa honom

Kalle: Nej, ja' vill ha den, ja' vill ha den

Anton: Den!

Anton ger Kalle det han vill ha. De står bredvid varandra en stund och tittar på vad Kalle gör.

Kalle: Ja' va' en spöke - ohörbart. Bu, buu.

Kalle lekpratar för sig själv och klättrar upp igen. Anton flyttar sin stol närmare bordet igen och klättrar upp med stegarna i handen. Han sätter sig tillrätta och börjar leka med stegarna och börjar även att "bygga" på borgen

Kalle (för sig själv): O sen de' va' natt, de' va' natt

Anton (för sig själv): Och jag byggde husen

Kalle (för sig själv): O sen ingen få' bli rädd

Kalle leker för sig själv. Anton tappar något på golvet igen och klättrar ner för att hämta det

Anton (för sig själv under bordet): Ååh nu kan jag inte struka mig och bruka mig! Nnn, jag kan inte bruka mig.

Kalle (för sig själv): Ja' kan bryta dig.

Anton kommer fram under bordet med båda stegarna samt gallerdörren, som hör till fångelset, han klättrar upp på sin stol igen och tittar på Kalle.

Anton: Nnn kom till slottet här finns det mycke' masser me grejer farliga.

Han stoppar in dockorna i fångelset. Kalle stoppar också in sina dockor i fångelset

Anton: Kom!

Kalle: O sen han tog ut.

Kalle tar ut alla saker från fångelset igen

Anton: Neej! Ta inte min häst.

Anton försöker ta tillbaka sakerna och alla dockor ramlar i golvet, Kalle skrattar och Anton hoppar ner och tar upp dem igen.

Anton: Kom till slottet!

Han tittar till på Kalle och stoppar in dockorna i fångelset igen

Kalle: Det är min, det är min, det är min.

Kalle börjar leka för sig själv igen och "flyger" med sin docka i luften

Anton (tittar på Kalle och pekar på fångelset): Här här! Kom till här! Här, här

Kalle "flyger" med sin docka

Anton (uppfodrande): Kom här!

Kalle: Ohörbart.

Kalle stoppar in något i fängelset som han direkt tar ut igen. Anton tittar på

Kalle: Här, vet du, här han hade ingen sån. De' va' han som - ohörbart - dom.

De stoppar in sina dockor i fängelset igen och Anton tar gallerdörren för att skjuta ner den i öppningen. Kalle försöker ta gallerdörren, Anton tar undan den från honom och försöker igen.

Anton (med sjungande röst): Här ska vi trro na nam.

Kalle tittar på vad Anton gör. Dörren går trögt och Anton klämmer ett finger när han skjuter ner gallerdörren, han tittar på fingret och stoppar det i munnen.

Kalle tittar på Anton och undrar: Va' e'. Va' gjorde du?

Anton tittar till på Kalle men tittar sen på fängelset igen, han lägger den andra handen på gallerdörren och försöker skjuta ner den.

Anton (med fingret i munnen): Inget Det blöder inte så mycke.

Kalle (lutar sig närmare Anton): Blöde de'?

Anton: Nej, de' bara rött.

Anton tar ut fingret ur munnen och fortsätter att försöka få dit dörren igen. Han tittar på det han gör och till slut får han gallerdörren på plats.

Anton: Så här!

Anton han suger på fingret och tittar med nöjd min på fängelset

Kalle (lekpratar med sin docka): Så Där få ni vara ja' vill inte hämta dig

Anton börjar veva på brunnsveven och Kalle vill också veva

Kalle: De' ä' rikt den ä' - ohörbart

Anton buttar bort Kalle utan att titta på honom och säger: Neej! Rör inte! Jag ska ta upp den. Sen nån eh kan inte eh dricka vatten från här.

Han rullar på brunnsveven och Kalle tittar på. Kalle sträcker ut sin hand mot veven.

Kalle: Man kan ta den så här. Ja' kan

Anton: **Jajajaa, ja' vet!**

Anton fortsätter att veva utan att titta på Kalle

Kalle övergår till sitt spöke och Anton fortsätter att veva på brunnsveven. Efter en liten stund lämnar Kalle och Anton målrummet och börjar leka med något annat, var för sig.

Sammanfattande kommentar

Denna sekvens är alltså 6 minuter lång och det man kan se är att leken inte kommer igång, pojkarna leker var för sig. I början av sekvensen är framför allt Kalle oroad av att de som stör ska komma tillbaka och pojkarna för en kort diskussion, initierad av Anton, om detta. Därefter återgår båda till att leka för sig själva, Anton tappar något på golvet som han klättrar ner för att hämta, när han reser sig igen verkar det som om han försöker få kontakt med Kalle men det lyckas inte, till att börja med. Kalle tar efter en stund initiativ genom att fråga efter en sak. Anton verkar missuppfatta honom och avvisar honom först men Kalle kan tydligen förklara vad han menar för Anton börjar hjälpa honom att leta och hittar till slut det Kalle vill ha. Kontakten bryts igen och pojkarna återgår till att leka för sig själva. De pratar som till sig själva men verkar ändå ha kontakt med varandra i det de säger. Anton tappar på nytt något i golvet som han måste hämta och återgår sedan till att leka för sig själv. Kalle har tydligen uppfattat Antons lekprat som en inbjudan till lek men leken fungerar inte och allt ramlar i golvet. När Anton hämtat detta igen gör han en inbjudan till Kalle att hans docka ska komma in till fängelset, Kalle svarar på detta genom att flytta över sin lek till fängelset och leken kommer igång under en kort stund. Båda pojkarna använder lite ord i sin lek och de lämnar även meningar oavslutade. När Anton klämmer sitt finger blir Kalle intresserad

av vad som hänt men Anton verkar inte vilja prata om det och Kalle börjar leka för sig själv igen. När Kalle vill leka med brunnsveven avvisar Anton Kalle. Leken avbryts och en liten stund senare lämnar pojkarna rummet.

Följande sekvens visar Anton i samspel med Barbro.

Dialog med en vuxen

Det är eftermiddag och några av barnen ligger fortfarande och sover. Barbro, Anita och Cissi sitter med några av de barn som vilat färdigt i matrummet och pysslar. Anton har pysslat en del på förmiddagen och vill nu "bara" klippa. Barbro föreslår att han ska hämta en veckotidning och klippa ut fina bilder. Han har varit och hämtat en tidning och sedan kommit tillbaka till bordet. Han sitter tyst vid bordet med tidningen på högkant, stödjer hakan mot tidningen och tittar på det som händer runt bordet

Barbro (till Anton): Men va' behöver du för å klippa rå'?

Anton tittar på Barbro, tittar på tidningen och suckar.

Barbro: Vad behöver du för att du ska kunna klippa då?

Anton flyttar sig lite på stolen, tittar på Barbro igen och säger: Sax

Barbro (räcker Anton en sax): Mm Varsågod.

Anton (tar saxen): Tack, tack

Anton tittar på första sidan på tidningen, vecklar upp ett blad, tittar lite till och bläddrar så tillbaka till första sidan. Han håller tidningen nära ansiktet och tittar. Cissi, Anita och Barbro är upptagna med att hjälpa några av barnen som pysslar. Anton sitter och håller i tidningen och tittar på Barbro

Anton: Var ska jag lägga den?

Ingen svarar, han håller i både tidningen och saxen, vänder sig om och tittar ut genom fönstret. När han vänder sig tillbaka stöter han saxens ena skänkel mot överläppen, han tittar på saxen och suger på överläppen. Han sitter nu med tidning och sax högt lyftade över bordet och tittar mot Barbro. Han vänder sig mot fönstret igen och tittar ut; det är någon därutån som knackar. Anton vänder sig tillbaka mot bordet och ler men tittar sen ut genom fönstret igen. Den som är därute går iväg. Då vänder han sig åter mot bordet och tittar på tidningen

Anton: Va' ska jag klipp...

Barbro: Va'?

Anton (tittar på Barbro): Va' ska jag hänga den

Han lägger ner tidningen i knät

Barbro: Du kan väl titta ut nära fina bilder som du kan klippa, Anton. Titta i - ohörbart - tidningen.

Anton lyfter tidning och sax högt upp över bordet igen

Barbro: Sitter du på stolen ordentligt?

Barbro tittar till under bordet på Anton stol och fortsätter: Ja, så lägger du tidningen på bordet o så bläddrar du o ser om du hittar nån fin bild som du tycker att *den där* vill jag klippa. O så klipper du ut den

Anton lägger tidningen på bordet och tittar ner i den. Efter en stund börjar han klippa på första sidan. Han klipper lite och tittar sen upp, återgår till att titta ner i tidningen och klipper lite på måfå. När han klippt ut en fyrkantig bit, lutar han sig bakåt på stolen och klipper den i mindre bitar. Han är fokuserad på det han gör, efter en stund tappar han en bit i golvet.

Samtidigt undrar Barbro: Hittar du nån fin bild, Anton?

Anton (tittar ner i golvet): Ja

Barbro: Vad är de' rå'?

Anton är på väg ner från stolen men vänder sig om mot Barbro och håller upp det han har i handen.

Anton: Den här.

Barbro: Ja, va' ere på bilden då?

Anton lägger bilden på bordet, säger något ohörbart och klättrar ner på golvet. Barbro tar upp bilden från bordet och tittar på den. Anton kommer upp igen.

Barbro: Va' vad ere på bilden då?

Anton ställer sig på knä på stolen, tittar på Barbro och suckar, tittar ner i bordet. Han säger inget och börjar klippa igen.

Barbro: Anton, vad *är* det på bilden?

Anton tittar upp på henne och säger: En hund

Barbro: En hund?

Anton: Mm.

Anita fnissar till och säger: Nä?

Anton tittar på henne och ler, tittar leende ner och fortsätter klippa.

Barbro: En hund. Jaha och vad mer? Är det nå' mer än hund?

Anton tittar på Anita.

Anita: Vad är det som är på bilden, Anton? Kolla!

Anton tittar ner på bilden: O en...

Han är tyst länge och tittar hela tiden på bilden. Han tittar upp på Barbro och drar med tungan längs underläppen. Han ser allvarlig ut.

Barbro: Ja, jag ser inte härifrån, det är upp och ner.

Anton tittar på bilden, läger huvudet på sned och håller upp bilden mot Barbro

Barbro: Nej, men titta. Du kan tala om för mig vad det är på bilden. Titta, får du se på bilden.

Anton håller armbågarna på bordet och håller upp bilden framför sig med båda händer, han tittar på bilden. Hugo kommer fram till Anton.

Hugo: Jag vill också titta!

Anton tittar inte på Hugo, han börjar klippa lite i bilden

Barbro: Vad ser du på bilden?

Anton tittar på bilden och fortsätter klippa i den

Barbro: Vad ser du på bilden?

Anton: En...en...

Barbro: En? Hund och...?

Anton: Flicka.

Barbro: Flicka? Får jag titta då?

Barbro sträcker fram handen, Anton ger henne bilden och ler stort.

Barbro: En hund ser jag o så ser jag en farbror.

Anton blir allvarlig men ler igen och säger :Hm

Cissi: Farbror Sven Melander

De vuxna runt bordet skrattar, Anton ler och återgår till sin tidning under tystnad. Efter en stund när han klippt och bläddrat en del säger han.

Anton: En häst!!

Han lutar sig fram mot Barbro och tittar direkt på henne och ser nöjd ut

Anton: Faktiskt!

Barbro: Va' sa du?

Anton: En häst.

Han pekar med saxen på bilden, tittar på Barbro, ler och återgår till sin tidning.

Barbro: En häst ja

Det har gått ytterligare en stund och Anton har klippt ut flera bilder, han bläddrar i tidningen och kommer till ett uppslag med väldigt många fåglar. Han böjer sig djupt över bilden, reser sig upp på stolen och tittar på bilden och säger med imponerat tonfall.

Anton: Ååh! Vad är det här då!

Barbro tittar till och drar med fingret över sidan.

Barbro: Ja, vad är det här då?

Anton: En... fåglar

Barbro: Ja, hur många fåglar ser du där då?

Hon pekar på ena sidan där det är en spalt med fågelbilder, Anton börjar räkna fåglarna samtidigt som han pekar på dem med saxen. Barbro tittar på. Anton får det till nio fåglar

Barbro: Nio stycken, här på rad

Hon pekar med fingret på varje fågel och räknar högt, sedan säger hon: Nio på rad

Det finns flera fåglar på uppslaget och Anton tittar på dem.

Barbro: Hur många? Titta va' många.

Anton börjar räkna fåglarna på uppslaget, han får dem till 11. Han tittar upp mot Barbro.

Barbro pekar på en bild och de börjar räkna bilderna tillsammans. Barbro pekar och Anton räknar och pekar med saxen.

Barbro: Hur många blev det?

Anton (tittar upp mot Barbro): Tretton

Barbro: Jaa, tretton!

Anton: Tretton, fjorton

Anton börjar bläddra i tidningen igen men Barbro bläddrar tillbaka till sidan med fåglarna, hon pekar på en bild.

Barbro: Vad gör dom här fåglarna, tror du?

Anton böjer sig över bilden och tittar på den en stund, tittar sen upp och ut över bordet

Barbro: Vad tror du dom där fåglarna gör?

Barbro böjer sig fram mot Anton och pekar i tidningen. Han tittar ner, där hon pekar

Anton: Flyga. (tittar upp på Barbro)

Barbro: Dom flyger, ja. Uppe i himlen.

Barbro visar med ena handen upp i luften hur fåglarna gör när de flyger

Anton gör likadant och tittar sedan på en ny bild. Han vänder sig till Barbro och säger: O den då en fågel - ohörbart.

Barbro (lutar sig fram mot bilden): Hh?

Anton (tittar på Barbro): En fågelfågel.

Barbro(lutar sig närmare Anton med örat nära honom): En?

Anton: Ohörbart - fågel

Barbro: Åkerfågel?

Anton: Ja

Barbro lämnar bordet. Anton pratar lite för sig själv, tittar på bilder i tidningen och småsjunger.

Sammanfattande kommentar

Barbro får i början av denna sekvens upprepa sina frågor för att Anton ska berätta både vad han behöver för att klippa och vad bilden han klippt ut föreställer. Anton verkar inte intresserad av att svara på Barbros frågor. När han senare tar initiativet, för att få veta var han ska lägga tidningen är Barbro upptagen med att hjälpa ett annat barn och svarar inte Anton till att börja med. Barbro verkar missuppfatta Antons fråga och fokuserar i sina svar dels på om Anton sitter ordentligt på stolen och dels på att förklara hur Anton ska gå till väga för att hitta en fin bild. Anton kommer så småningom igång med att klippa men när Barbro sedan frågar om han hittat något fint har han tappat sin bild på golvet och lägger fram en annan bild som Barbro får titta på. Barbro försöker få honom

att berätta vad bilden föreställer men Anton verkar inte vara intresserad av att svara och det går många turer mellan Anton och Barbro för att komma fram till vad bilden föreställer. Dialogen är ett exempel på vuxencentrerad kommunikation. När Anton sedan tar initiativet och talar om för Barbro att han hittat en hästbild nöjer sig Barbro med att imitera det han just sagt.

I den senare delen av sekvensen tar Anton initiativet genom att visa på en bild med många fåglar, i tidningen. Barbro svarar med att imitera det Anton sagt och övergår sedan till att be honom berätta hur många fåglar han ser. Både Barbro och Anton ägnar en stund åt att räkna fåglarna. Barbro vidareutvecklar sedan dialogen genom att fråga Anton om vad han tror att fåglarna gör. Anton svarar, efter att Barbro upprepat frågan en gång och Barbro imiterar sedan svaret. Anton ser en ny bild som verkar intressera honom men han verkar inte lyckas förmedla till Barbro vad det är han menar. Sekvensen avslutas med att Barbro lämnar bordet. Sekvensen pågår under 7,27 minuter.

Nedanstående sekvens beskriver en av samlingarna på avdelningen.

Samling

Barbro leder samlingen och man börjar med en sånglek, Anton sjunger med. När sångleken är slut sätter sig alla på golvet i en ring. Barbro tar fram en papplåda och några ”loppor”. En ”loppa” är ett pappersark som vikts ihop på ett sådant sätt att det liknar en bägare med fyra fördjupningar. Man kan sticka in fingrarna i fördjupningarna och vicka på ”loppan” så att två olika ytor kommer upp. Dessa två olika ytor är färglagda i vardera åtta fält som går att vika upp. Under varje fält kan man skriva eller rita något, i det här fallet en fråga eller en uppmaning. Barbro bjuder fram ett barn i taget och de får välja om de vill ha en fråga från ”Hemliga lådan” eller en ”loppa”. I båda fallen får barnen en fråga som ska besvaras, en rörelse som ska utföras eller liknande. Anton tittar på vad som händer och räcker upp handen och ropar ”Jaag” tillsammans med de andra barnen, när Barbro undrar om något barn vill komma fram. Efter några omgångar tycker Barbro att det är Antons tur att komma fram.

Barbro: Nu tycker jag, Anton har inte varit här på länge. Han har varit sjuk, så han kan få komma fram. Varsågod, Anton.

Anton tittar på Barbro, ställer sig upp på knä och går på knä fram till Barbro. Han har nerböjt huvud när han går och tittar hela tiden på lopporna och lådan.

Barbro (tittar på Anton och ler): Vill du ha en fråga från nån loppa eller från hemliga lådan?

Anton sitter på knä framför Barbro. Patrik och Filip vill också få en frågan, båda vill vara först och diskuterar vem som har mest rätt till det. Patrik lutar sig fram över Filip.

Barbro lägger sin hand på Patriks arm och säger: Sch, sch sch, lyssna nu

Patrik flyttar sig men diskussionen mellan honom och Filip fortsätter. Anton tittar hela tiden på lopporna och lådan

Anton: Loppan den

Han pekar på en av lopporna och tittar sen upp på Barbro

Barbro: Den loppan?

Anton (tittar ner på loppan): Ja.

Robert: Vilken siffra?

Anton: Eh 10

Han suckar djupt och tittar på Barbro

Barbro: Kan Anton - 10! Få se om jag kan räkna så långt! 1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8, 9, 10

Anton tittar hela tiden på det Barbro gör med loppan.

Barbro: Vilken färg?
Anton sträcker på sig, reser sig upp på knä och går närmare Barbros utsträckta händer.
Anton: Jag tror rött
Han tittar ner i loppan, sätter sig på knä och tittar på Barbro
Barbro: Röd
Hon tar upp loppan och tittar på den, visar den åter för Anton och frågar: Vilken är röd, vill du peka på den?
Anton pekar och tittar på Barbro
Barbro: Säg ditt namn och klappa takten!
Anton sjunker ihop, väntar en stund, höjer sedan händerna i brösthöjd, klappar An-ton och tittar på Barbro.
Barbro: Hur många gånger klappa' du?
Anton höjer ena handen och visar två med fingrarna samtidigt som han säger: Två
Barbro: Ja
Barbro höjer sina händer och klappar An-ton sedan säger hon: Två gånger Mm, bra!
Anton hasar bakåt på knä, till sin plats. Han tittar hela tiden ner i golvet.

Samlingen fortsätter och några fler barn får komma fram och välja fråga. Efter en stund föreslår Barbro att de allesammans ska klappa takten till några av barnens namn. Alla klappar takten och Barbro frågar hur många gånger de klappade. Anton är hela tiden aktiv, klappar takten och svarar på frågorna som Barbro ställer. När de klappat takten några gånger går Cissi ut i matrummet och hämtar en julkalender. När hon kommer tillbaka visar hon kalendern för barnen och ber Marion att komma fram och öppna en lucka. Det uppstår en del gruff bland de mindre pojkarna som gärna vill vara den som får öppna luckan. Barnen samlar sig i en ring kring Cissi, Anton kommer lite bakom några barn och han ställer sig upp på knä och sträcker sig för att se. När Marion öppnat luckan undrar Barbro om de ska träna på någon Luciasång. Barnen ropar unisont ”Jaaa”. Anton står upp på knä med ena handen som en mikrofon för munnen och ropar också ”Jaaa”. Han ”faller ihop” efter en stund och Nisse börjar dra i hans tröja. Anton tittar på Nisse men vänder sig sedan bort från honom. Nisse börjar butta på både Anton och Filip så att de ska sätta sig på sina platser i ringen igen. Några barn har redan börjat sjunga ”Midnatt råder”. Det har blivit ganska trångt i ringen, både Hugo och Nisse drar nu i Anton och Hugo, som varit en bit utanför ringen en stund, tränger sig in mellan Nisse och Anton. Han knuffar Anton och Anton knuffar tillbaka Hugo.

Anton (kämpar för att få bort Hugo och tittar honom i ögonen): Jag kan inte sitta NÄNSTANS!!
Hugo buffar tillbaka och säger: Ööö!
Anton gör likadant på Hugo, de trängs med varandra och Anton säger något med arg röst till Hugo.
Barbro (till alla barnen): Är ni beredda?
Barnen: Aaa
Hugo och Anton buffar med varandra, Anton trutar med munnen. Barbro börjar sjunga och barnen faller in. Hugo sjunger samtidigt som han knäpper till Anton på örat. Anton värjer sig och tittar bort. Han sitter bortvänd från Hugo och buffar på honom, Hugo buffar tillbaka. Efter en stund börjar även Anton sjunga och göra rörelser till sången. Hugo gör likadant men sjunger inte. Anton slutar sjunga och tittar mot Barbro. Han faller in i sången igen under refrängen: ”tipp, tapp” och gör även rörelserna som hör till. När sången är slut börjar barnen prata med varandra, Anton sjunker ihop och fnissar lite.

Någon säger ”Sankta Lucia”.
Barbro: Ska vi ta den också rå’?
Anton börjar fnissa och ”trippa” med fingrarna att på Hugos ben.
Barbro: Ute är mörkt o kallt. Är ni beredda nu rå’? Ett, två, tre!

Hugo lägger sin arm om Antons axlar och viskar något i hans öra. Anton tittar på honom och ler. Alla sjunger men Anton sitter och tittar och Nisse börjar vissla. Mot slutet av sången sjunger Anton med. Hugo börjar göra väsljud när han sjunger ordet "Lucia". Nisse, Hugo och Anton tittar på varandra och skrattar när sången är slut
Barbro: Kanske ni kan lyssna på mig en stund. Nu kan matvärdarna gå ut o duka borden tillsammans med Anita.
Anton reser sig och ser allvarlig ut.
Barbro: ..o så ska Anton få hjälpa till idag, för Maria är inte här idag
Anton: Jaja, ja' vet
Han lämnar rummet

Sammanfattande kommentar

Dialogen mellan Barbro och Anton i början av sekvensen utspelar sig under 0,57 minuter. Barbro frågar, på förhand givna frågor, Anton svarar och båda räknar "loppans" siffror. Antons uppgift blir att klappa takten till sitt namn, Barbro bekräftar och upprepar det han gjort och bedömer honom sedan.

Samlingen fortsätter med att de vuxna styr och barnen följer. Det är en del gruff och buff, bland pojkarna. Anton och Hugo ser ut att vara ganska sura på varandra att utan någon vuxen ingriper. Pojkarna reder upp det hela själva och övergår sedan till att viska med varandra och fnissa. De verkar ha en egen liten samling för sig själva. Den ovan beskrivna sekvensen varar i nästan 1½ minut, samlingen totalt varar i sammanlagt 25 minuter.

Nedan följer en beskrivning av dialogen vid en lunch på avdelningen.

Lunch

Anton, Ture och My dukar varsitt bord tillsammans med Anita, när de dukat färdigt går de till köket och hämtar maten som de ställer fram på borden. Därefter talar de om för dem som har samling vad det blir för mat och bjuder dem till bords en och en.

Anton och Lennart sitter tyst på sina platser. Barbro ska till att sätta sig men går istället bort och pratar med My, som sitter vid Anitas bord. Barbro tar Mys tallrik, glas och bestick och flyttar över till sitt bord, hon placerar My bredvid Lennart. Barbro sätter sig på sin plats och skickar riset till Anton, som tar för sig. Cissi har köpt småfrallor som hon bjuder de vuxna på. Barbro tar en fralla. Barbro har egen mat med sig och detta kommenteras av både My och Lennart.

När Anton tagit ris tittar han tyst ut över bordet. Barbro skickar salladen till honom och han tar för sig av den. Barbro tittar på vad han gör, under tystnad. Anton har blicken riktad ner mot skålen och tallriken, han är tyst. När han tagit av riset och salladen sitter han en stund och tittar rakt fram. Efter en stund får han fiskgrytan av Barbro, ingen säger något, Anton tar för sig av grytan. Barbro ger Anton mjölkpaketet och säger att han kan hälla upp mjölk åt sig. Anton häller upp mjölk, när han hållt ställer han ner paketet och tittar upp mot Barbro. Hon tittar till på honom, tittar bort igen och reser sig sedan för att hämta ett glas vatten. Anton tittar på sin tallrik, han tar gaffeln i vänster hand, flyttar över den till höger men byter sedan till vänster hand igen. Efter en stund börjar han äta. Alla tre barnen sitter tysta.

När Barbro kommer tillbaka undrar My varför hon fick sitta vid Barbros bord, Barbro förklarar att det är så många barn borta vid hennes bord, därför fick My sitta där. De diskuterar en stund vilka som är borta. Anton deltar inte i diskussionen, alla äter en stund till under tystnad. Lite senare tittar Barbro på Anton som äter, hon böjer sig över honom och rättar till hans glas. Han tittar på henne och hon säger att han ska flytta över gaffeln till höger hand, vilket han gör under tystnad. Barbro vänder sig mot My. Anton fortsätter att äta sin mat under tystnad. Barbro börjar äta sin mat, också under tystnad. Efter en lång stund tar Barbro initiativ till samtal med Anton.

Barbro: Var det god mat, Anton?
Han tittar på henne, nickar och säger: Mm
Så fortsätter han att äta och tittar på henne igen en lång stund
Anton (pekar på fiskgrytan): Ohörbart - ännu goare
Barbro: Vad sa du?
Anton (pekar åter på fiskgrytan): Den är ännu goare
Barbro: Ohörbart - det är din mat, det är fiskgryta.

Anton nickar och återgår till att äta och titta framför sig. De andra äter under tystnad. Det är lite småprat då och då mellan Barbro, My och Lennart, om maten. Barbro visar hur man ska hålla besticken, hon korrigerar barnen och hjälper dem att skrapa upp ris från tallrikskanterna. Det förekommer inget annat samtal än om maten. Anton är hela tiden tyst, han tittar då och då på de andra men mest framför sig, Barbro tittar ibland till på Anton men säger ingenting till honom. Alla äter länge under tystnad. När Anton nästan ätit upp all mat sitter han tyst och tittar runt omkring sig i rummet han gungar lite med överkroppen. My initierar ett kort samtal igen med Barbro om de barn som är borta. Så är det åter en lång tystnad. Anton har börjat äta igen, efter en stund vänder han sig mot Barbro och tuggar med hakan stödd i handen, blundar och tittar sen upp på henne. Barbro tittar till på honom.

Barbro: Gåre' bra för dig?
Anton nickar och säger: Ja
Han återgår till att sitta rakt fram och tar mer mat från tallriken.
Barbro: Är du trött?
Anton: Ohörbart. Han fortsätter äta och tittar bort mot Anitas bord.

Barbro hjälper Anton att skrapa ihop maten på tallriken, under tystnad. Hon vänder sig bort när hon är klar, Anton tittar till på henne men återgår till att äta.

Vid Anitas bord behöver Pelle gå på toaletten och Anita följer honom ut. De kvarvarande pojkarna blir genast högljudda. Barbro ger dem en tillsägelse och de lugnar ner sig. Anita och Pelle kommer tillbaka. Barbro rättar till Antons stol, han tittar till på henne. De äter under tystnad, så går Pelle ifrån bordet. Barbro reser sig direkt och frågar Anita om Pelle ätit klart, Anita svarar något ohörbart. Barbro går fram till Pelle, håller honom i handen, plockar ihop hans tallrik och bestick och tar honom med till sitt bord.

Barbro placerar Pelle mitt emot Anton och säger: Nu äter vi, nu leker vi inte Pelle.
Pelle börjar äta, tittar på Anton och säger: Hej
Anton tittar tillbaka men säger inget Barbro sätter sig och frågar om Pelle vill ha mer mat. Det vill han och hon skickar skålarna till honom Efter en stund säger hon till Anton att han får säga till om han vill ha mer mat. Anton, som dricker mjölk, säger inget. Han ställer ner glaset och tittar bort mot köksbänken. Efter en stund flyttar Barbro hans glas och tallrik en bit. Han tittar upp på henne, på tallriken, på Barbro igen och så åter på tallriken. Efter en stund börjar han äta igen. Alla är tysta, Anton tittar på Barbro som säger något, han nickar.

Barbro: Hur säger man da'?

Anton: Ohörbart - mat.

Han tittar på Barbro. Barbro tar en karott och ställer framför honom.

Barbro: Varsågod

Anton tar för sig av maten och fortsätter att äta under tystnad.

Sammanfattning

Under lunchen, som varar i 21,16 minuter, består samtalen mellan Barbro och Anton om sådant som rör här och nu. Det är oftast tyst kring bordet. Vid några tillfällen verkar det som om Barbro försöker få igång ett samtal med Anton men han svarar kortfattat. Vid ett tillfälle svarar han lite mer och vidareutvecklar dessutom samtalet men Barbro för det inte vidare.

Kommentarer till videoobservationerna med Anton

Anton filmades vid två tillfällen och den sammanlagda filmtiden där Anton är i centrum är drygt tre timmar lång.

Mitt intryck av Anton är att han är en försiktig och eftertänksam pojke som sällan gör sig hörd och tar plats. I de samspel jag studerat tog han initiativ till kommunikation med både barn och vuxna, men han talar tyst och det händer ofta att hans initiativ inte blir uppmärksammade. Det händer också att Anton snappar upp det någon runt honom säger och han leker med de orden. Han använder sig även en del av egna rim.

Antons dialoger karaktäriseras av att han använder enstaka ord, kortare meningar (2 - 3 ord) och längre meningar i ungefär lika stor utsträckning. Det är dock skillnad i hans sätt att uttrycka sig när han talar med andra barn jämfört med när han talar med vuxna. När han talar med barn är fördelningen sådan att han företrädesvis använder sig av längre meningar, alltså meningar med 4 ord eller mer. Vid samtal med vuxna är längre meningar kraftigt underrepresenterat, till förmån för enstaka ord eller kortare meningar (2 - 3 ord).

Personalens kommunikativa stil är delvis olika. I kontakten med Anton är det mest Barbro som är i fokus, vid filmtillfällena. Vid dessa tillfällen är Barbro styrande och ställer frågor, hon uppmanar och imiterar det som sägs. Tillrättavisningar, förklaringar och ifrågasättanden förekommer. Det är sällan hon vid dessa tillfällen bedömer, bekräftar eller ”hyschar”. Anita och Cissi är endast med i periferin, när det gäller filmerna om Anton. Vid dessa tillfällen är Anita uppmanande, styrande och ställer frågor. Hon kan även vara bedömande, bekräftande respektive förklarande. Cissi håller i en del av samlingen, vid det tillfället är hon frågande uppmanande, imiterande, förklarande och bekräftande gentemot barnen. Ingen av de vuxna har någon barncentrerad kommunikation med Anton vid filmtillfällena.

I filmsekvenserna med Anton förekommer det dialoger mellan Anton och ett annat barn samt mellan Anton och en vuxen, ibland är andra barn med i vuxendialogerna. Samtliga dialoger består oftast av 4 - 7 turer, oavsett om det är med en vuxen eller ett barn. I dialogen med vuxna förekommer de ibland upp till 14 turer med barn är det aldrig mer än 9 turer. I dialogerna med andra barn är det även vanligt med endast 2 - 3 turer, vilket

inte är speciellt vanligt i dialogerna med en vuxen. Innehållet i samtliga dialoger rör sig om det här och nuvarande.

5.2.3 PRESENTATION AV STINA

Personalen anser att Stina har ”ett ganska bra utvecklat svenskt språk” och man finner ”inget som tyder på att hon skall få några problem med språket”, enligt en skriftlig bedömning som gjorts under terminen.

Stina har modersmålsträning två timmar/vecka. Modersmålläraren samlar barn från de andra avdelningarna på förskolan, med samma modersmål, och har modersmålsundervisning i en särskild lokal. Personalen anser att Stina trivs bra med modersmålsträningen. Enligt modersmålläraren har hon en tillfredställande språkutveckling. Hon förstår sitt modersmål men det aktiva ordförrådet är bristfälligt. Det är sällan hon talar sitt modersmål med något annat barn, det kan i så fall vara något enstaka ord ibland. Det spontana lekspråket är svenska. Det kan hända ibland att hon försöker tala sitt modersmål med någon vuxen på avdelningen

Nedan följer fyra sekvenser där Stina samspelar med en vuxen och några andra barn.

Dialog med en vuxen samt ett eller flera barn

Stina sitter vid ett av borden i matrummet tillsammans med två andra barn, Oskar och Louise. Stina och Louise leker med Barbiedockor och Oskar tittar på. Vid ett annat bord i rummet sitter några flickor som också de leker med Barbiedockor, Louise vill att de ska flytta över dit och hon samlar ihop alla dockor och dockkläder i en låda som hon tar med sig. Alla tre barnen går från sitt bord och bort till flickornas bord.

Josefin (vänder sig om och verkar upprörd): Gå härifrån! Vi leker ju här!

Kristin (sitter bredvid och verkar även hon upprörd): Gå härifrån!

Stina, Louise och Oskar blir stående tysta vid bordet och tittar bort mot de vuxna som står i närheten och diskuterar.

Stina hoppar framåt, mot bordet och pekar på bordsskivan och säger: De' va' vi som lekte där!

Hon tar ytterligare ett steg mot bordet och vänder sig till Barbro och säger: Vi lekte dära.

Barbro (tittar på bordet och sen på Stina): Men ni satte er ju där alldeles nyss

Hon pekar bort mot det bord de lämnat och fortsätter: Vet ni va', jag tycker att ni går dit och leker med Barbie.

Stina återvänder till bordet och efter följer Oskar och Louise, med lådan. Stina sätter sig medan Louise ställer sig och tittar på Stina som sätter sig tillrätta på stolen och stöder hakan i händerna. Stina tittar rakt fram och ser trumpen ut. Louise går runt bordet och sätter sig. Oskar tar sin plats. Ingen säger något under en stund. När Louise plockar upp sakerna ur lådan igen följer Stina henne tyst med blicken.

Louise (till Stina): Du kan va' mamman.

Stina (lyser upp och tittar på Louise): Ska ja' va' mamman?

Louise: Ja

Stina tar den stora Barbiedockan och tittar länge på den. Oskar böjer sig fram över bordet med en dockarm i munnen. Stina tittar på dockan från olika håll och tittar sen upp mot Louise.

Stina: På låssas ja' hade en bebis i magen här

Louise: Okay
Flickorna stoppar in en liten docka under klänningen på Barbiedockan.
Louise: Så, så, så
Oskar böjer sig ännu längre fram över bordet, han tuggar lite på dockarmen, tar den ur munnen och viftar med den samtidigt som han vänder sig till flickorna och säger: Här ä' en hand
Flickorna tar ingen notis om honom men efter en stund tittar Louise på dockarmen, hon tar den från Oskar och leker lite med den.
Louise: Så, så, så
Stina tittar på vad Louise gör, så tar hon den "gravida" Barbie och börjar "skutta" med henne mot Louise och säger: Hopp, hopp, hopp.
Hon "skuttar" med dockan till Louise som försöker ta den. Stina lyfter den då högt upp i luften, bakom sig.

Anita har slagit sig ner med barnen vid det andra bordet. De har ett dockhuvud utan kropp och diskuterar detta.
Anita: Louise! Har ni kroppen till dockan? Vi har bara ett huvud här.
Stina och Louise tittar mot Anita, Louise håller upp dockarmen och visar den för Anita som skrattar och vänder sig till barnen vid sitt bord.
Anita: En arm! Det där var bara en arm!
Anita kommer bort till Stinas bord och får dockarmen av Louise. Anita står med dockhuvudet och dockarmen i handen och tittar på dem.
Anita (till barnen): Har hon ingenting...?

Louise håller ut allt i lådan, på bordet och börjar leta. Stina håller i Barbiedockan med båda händer och tittar tyst på Anita som vänder sig till Stina och Oskar.
Anita: Det här är ju bara en arm ti dockan o det här är bara ett huvud. Vad är det som fattas?
Stina (tittar på Anita och klappar sig på magen): Magen
Anita: Magen. Ere' nå' mer?
Anita böjer sig ner mot Oskar och Stina och visar vad hon fått ihop av dockan. De tittar båda två och Anita lägger delarna på bordet, Louise fortsätter att leta bland sakerna på bordet.
Anita: Inte kan hon väl se ut så? Va' ska dockan ha mer för att bli hel?
Louise: Huve', knä, mage
Anita: Titta! huve' har hon
Stina (tittar på Anita och sen på dockan): Och fötter!
Louise: Knä
Anita (står tyst och håller dockans huvud i sin utsträckta hand.): Hon har ju ingenting stackars docka
Stina (tittar upp på Anita): Inte heller örhänge!
Anita: Nej, hon har inte örhängen heller. Hon har tappat Allt! Vi lägger undan den här dockan, det är inget att ha!

Sammanfattning

Barnens initiativ till kontakt blir avvisat av de två flickorna vid det andra bordet. Stina verkar göra ett försök att hävda sin rätt till att vara vid bordet, när det inte går söker hon stöd hos Barbro. Barbro beslutar att de ska gå tillbaka till ursprungsbordet. Stina återvänder med trumpen min. Hon sätter sig vid bordet och ignorerar Louises tysta blickar. Louise ger Stina ett erbjudande som Stina tycks uppskatta. Flickorna påbörjar en kort låtsaslek där Stina även byter tempus men där kommunikationen i övrigt inte består av så många ord, båda flickorna tycks ignorera Oskars försök till interaktion. När Anita kommer in i bilden avstannar leken och barnen riktar sin uppmärksamhet mot henne. Anita styr samtalet och ställer frågor som rör sig om att ange dockans olika kroppsdelar. Stina vidareutvecklar ämnet genom att tala om örhängen, Anita svarar med en imitation och avslutar sedan samtalet. Hela sekvensen pågår under 3,42 minuter.

I nedanstående sekvens ska barnen måla blomkrukor som de sedan ska plantera en julblomma i och ge bort i julklapp till sina föräldrar. Anita och Barbro plockar fram krukor, penslar och färger. Under tiden sitter barnen vid två bord och väntar. Anita går och hämtar några fler barn som ska vara med och hon hjälper dem på med förklädet samtidigt som hon förklarar vad hon gör. Stina sitter och småsjunger och låtsasmålar sig på armarna, händerna och i ansiktet. När alla barn sitter på plats vid bordet tittar Pontus på alla krukorna som står på bordet och säger: Blomma.

Anita (till Pontus): Nej, det här e' ingen *blomma*. Blomman ska sitta *i* den här saken. Vad hetere' för nåt? Va' ere här?

Stina sitter hela tiden tyst och tittar på Anita, efter en stund ler hon och säger: Hink?

Anita: Nä, vad heter det här? Vet *du* det Louise, vad heter det här?

Louise svarar inte

Anita: *Vet* ni vad det här e'? Man ska sätta en blomma i den. Men det e' inte nån blomma utan de' e' en...

Stina (tittar på Anita): Tall?

Klas som kommit förbi på väg till lekrummet, säger: Tallrik?

Anita: Vill ni att jag ska tala om det? Vill du höra Louise? Det här är en... Vet du Johan (Johan har svenska som modersmål), vad det här heter?

Johan: Blom krukor

Anita: Jaa, hörde ni va' Johan sa?!

Pontus: Etrucker!

Stina (tittar på Anita och skakar på huvudet): Inte ja'

Anita: Kan du säga lite högre Johan

Pontus: E'TUKER!

Johan: Blomkruker

Anita: En blom-

Stina (tittar på Anita): Sladd?

Anita: Nej, en gång till, Johan. Så får ni vara tysta.

Johan (lite högre): Blomkrukor

Louise: En blomkluka

Anita: En blomkruka, sa han, Stina!

Stina lägger huvudet på sned och ler mot Anita

Pontus: Kluka

Anita: En blomkruka, Valter!

Valter: Ja

Anita: Vad var det för nånting, My?

My: Blomkjuka

Anita: En Blom-Kruka.

Stina fyller i och säger: Blomkjuka

Anita: Mm. Fanny, det här är en Blom-Kruka. Mm Konrad! Visste du va' det här va'?

Den heter Blom-Kru-ka Ska jag visa er hur man ska måla.

Stina sitter tyst och tittar rakt fram som om hon vore inne i sina egna tankar.

Pontus: Ja' vill måla!

Anita: *Jag* tar och målar min kruka röd.

Stina tittar på det Anita gör

Anita: Då tar jag röd färg o så målar jag. Titta! *Heela* krukan ska jag måla röd

Stina tittar på det Anita gör och skrattar.

Anita: Såå, nu börjar ja' o måla

Stina: Ja' tar den här få-

Hon reser sig lite från stolen och ler men blir avbruten av Anita

Anita: TILLS vi har målat runt

Stina blir allvarlig, sätter sig ner och tittar på det Anita gör

Anita: ... *hela* blomkrukan! Så min blomkruka ska vara röd! Helt och hållet

Barnen har kommit igång med att måla sina blomkrukor. Efter en stund säger Stina att man kan måla sina händer också. Anita säger att de ska de inte göra idag, de ska bara måla på blomkrukorna.

Stina: Anita!

Hon slutar att måla för en stund, sträcker upp ett finger och tittar på det.

Anita: Ja

Stina: En gång, när vi hade fest, det va' eeh, eh

Hon tittar ut genom fönstret och tystnar men fortsätter sedan: Visst Anita idag eh det snöar

Hon tittar på Anita och ler

Anita: Mm

Stina (tittar ut igen): Det snöar!

Anita: Glömde du bort va' du skulle säga om festen?

Stina tittar tyst på Anita

Anita: En gång när ni hade fest, sa du, sen sa du inge' mer. Va' hände då?

Stina (leende): O sen vi målade. Jag o Konrad vi målade oss clown.

Anita: Ja, det va' när vi invigde den nya paviljongen

Stina nickar

Konrad: Jaa, Konrad också måla!

Anita: Ja, Konrad du målade också. Då hade vi ju kroppsmålning, då fick ni måla er på hela kroppen.

Stina sitter tyst och tittar ut.

Sammanfattande kommentar

I början av sekvensen styr Anita samtalet och lotsar barnen mot det ord hon är ute efter. Det verkar som om Stina inte har en aning om vilket ord Anita är ute efter utan gissar friskt. När Johan har talat om att det heter blomkruka bekräftar Anita det och uppmanar sen barnen, en och en, att upprepa det Johan sagt. Stina verkar ändå inte riktigt ha förstått vad handlar om och övergår till att tyst sitta och titta. När det är dags att börja måla fortsätter Anita att tala om för barnen hur man ska måla. Stina är intresserad och verkar göra ett försök till eget initiativ men avbryter sig då Anita höjer rösten och fortsätter sin instruktion. När Anita visat barnen hur de ska måla sina blomkrukor, delar hon ut krukor till varje barn - en och en - och ber dem välja en färg som de vill måla med. Hon är noga med att tala om att de ska måla hela krukorna. Kommunikationsformen är vuxentcenterad.

I slutet av sekvensen initierar Stina samtalet och börjar berätta om en händelse men kommer av sig av att det börjar snöa utanför fönstret. Anita återför henne till ursprungssämnet och ber att hon ska berätta om det. Stina ger då en kort beskrivning av händelsen, Anita fyller i och tar sedan över berättandet. Stina tystnar och övergår till att titta ut. Sekvensen varar i 4,10 minuter.

I följande sekvens har Cissi börjat göra i ordning påsar som ska fyllas med godis och sedan delas ut till barnen innan juledigheten. Stina är intresserad av detta. Cissi undrar om Stina vill hjälpa henne att göra i ordning påsarna och det vill hon gärna. Valter har också kommit fram till bordet, han pekar på godiset och säger att han också tycker om glass. Stina påpekar att det inte alls är glass.

Cissi: Stina, kan du gå o tvätta händerna?

Stina (tittar ner på sina händer): Okay

Valter: Det där e' visst glass

Stina (tittar på godiset): Nej
Valter (pekar på en godispåse): Jo, de' här e' en glass
Stina (tittar på Cissi och pekar på den påse Valter pekat på): Cissi, visst de' här ingen glass?
Cissi: Nej, det godis. Alla barn ska få godis
Stina: Mm
Hon tittar länge på godiset

Valter halvligger över bordet och pekar på de olika godissorterna. Stina går för att tvätta sina händer
Valter (tittar på Cissi): De' här också godis
Stina (kommer tillbaka till bordet): Kom! Vi tvätta händerna! Valter Karlsson, kom vi gå o tvätta händerna
Valter: Ja' tvättat hemma.
Stina tittar tyst rakt fram och Valter håller fram sin ena hand mot henne, Cissi fnissar lite.
Stina (tittar till på Cissi): Men kom o tvätta här
Valter: Ja' tvättade hemmaaa!
Stina (med upprörd röst, stampar med foten): Men koom!!
Valter (lugnt och lutad över bordet, tittar inte på Stina): Ja' tvättade hemma - ohörbart
Stina (börjar dra i Valter): **Koom sa jag!**
Valter (väser med ansiktet tätt till Stinas): Ja' tvätta *hemmaa*!!!
Stina (med upprörd röst): Men du ha' klistra' nu. Så måste du mmmh nnn tvätta häla också!
Valter (vänder sig mot Stina och pekar på godiset): Kolla in! - ohörbart
Stina (rynkar ihop ansiktet och tittar på godiset som Valter pekar på): Blääk. Ja' tycke' inte om sånt.

Sammanfattande kommentar

Cissi spelar en undanskymd roll i denna sekvens. Hon ber Stina att gå och tvätta händerna och därefter fungerar hon som stöd åt Stinas utsaga, om godiset. Hon verkar dock lyssna roat till diskussionen mellan Stina och Valter angående handtvättningen. Stina försöker alltmer ilsket få med sig Valter till tvättrummet. Till slut hittar Stina ett argument för att få med sig Valter men då styr han över samtalet till godiset som ligger på bordet och Stina tappar tråden. Hon går efter en stund själv ut och tvättar händerna. hela händelsen utspelar sig under 1,58 minuter.

I denna sekvens har Stina lekt inne i dockvrån med några flickor, hon har blivit törstig och gått ut i matrummet för att dricka vatten, väl där stannar hon och tittar på Doris som knyter presentsnören om godispåsarna barnen ska få innan julavslutningen. Stina sätter sig vid Doris bord och efter en stund kommer även Rickard.

Doris (till Stina och Rickard): Vad har ni önskat er till julklapper? Vad vill ni att tomten ska-
Stina (sätter sig på knä på stolen och tittar på Doris): Ja' vill ha eeh docka!
Doris: En docka. En Barbiedocka?
Stina: Ja.
Rickard: En - ohörbart
Stina tittar på Rickard och ler
Doris (till Rickard): En..?
Rickard: Superman
Doris: Superman! Ååh meen!
Stina (tittar ut genom fönstret): Men kanske Nisse vill ha, kanske Aktjonman
Doris: Actionman?
Stina: Kanske. Kanske Batman Batman!
Doris (skrattar): Tomten ska ha de' fullt upp i år du

Rickard: Ja' får inte äta - ohörbart - hemma i jul
 Doris: Nej, du får äta den till julafton
 Rickard: Ja, mamma säger de'
 Stina: På freda'!
 Rickard: Julafton?
 Stina (tittar på Rickard): Nej, på freda'
 Doris: E' de' på freda' julafton?
 Stina tittar på Doris, nickar och ler
 Doris: Neeej.
 Stina (skrattar): På sönda'
 Hon tittar på Rickard och fortsätter: Rickard säger att på sönda'
 Stina böjer sig över bordet och tittar på det Doris gör
 Doris: Den tjugiandra e' på lördä'. Den tjugitredje e' på sönda' Julafton är den tjugofjärde då är de' på månda'

Flera pratar samtidigt och det går inte att höra vad som sägs på en stund. Stina sitter med hakan i handen och ställer sig nu på knä på stolen och tittar på Doris.

Stina: Ja' vill ha av tomten en eeh cykel
 Doris: Tror ni att tomten kommer Doris också
 Stina och Rickard: Ja
 Cissi: Tomten kommer till alla snälla barn, visst Stina.
 Stina (tittar på Cissi): Jaa, inte ti' dumma
 Cissi: Om man ä' snäll får man julklapp?
 Stina (nickar): Ja
 Cissi: Om man inte snäll, få' man julklapp?
 Stina (skakar på huvudet): Nej
 Doris: Va' säger tomten när han kommer?
 Hon fortsätter med "tomteröst": Ho, ho, ho finns det några snälla barn?!
 Doris och Stina skrattar. Rickard börjar säga något
 Stina: Igår på Ica Maxi ja' tog kort me' tomten
 Doris: Oj! Har han frågat dej va' vill du ha i julklapp?
 Stina: Nej
 Hon stoppar fingret i mun och skakar på huvudet
 Doris: Om du är snäll? Har han frågat dej om du är snäll flicka?
 Stina böjer sig fram mot Doris och säger: Ja! Han sa va' heter ja'. Ja' sa' Stina.
 Rickard: Doris, om man dum man får inte paket
 Doris: Nej, om man inte har varit snäll under hela året så ska man inte få. Det bara snälla barn som ska få.
 Doris gör "korksruvar" av presentsnöret till julklapparna, Stina tittar på det hon gör.
 Rickard och Stina: Ja
 Stina: Men dom som inte snäll får inte.
 Rickard: Neej
 Doris: Ska Doris önska sej en docka också?
 Rickard: Ja
 Doris: *Tror* ni att ja' får en docka?
 Rickard: Ja
 Stina (reser sig upp på knä på stolen och tittar på Doris): Va *vill* du ha för julklapp?
 Doris: Ja. Ja' vill flyga till mina föräldrar. De' e' de' som jag önskar mig
 Stina: Men, men man kan dansa me' dockan, så här! Lala, lala
 Hon ställer sig upp på stolen och låtsas dansa med en docka i armarna samtidigt som hon skrattar

Sammanfattning

Doris initierar detta samtal om julklappar och tomten, Stina och Rickard svarar på Doris frågor och hon imiterar deras svar ibland, barnen ser ut att tycka att det är mysigt att få berätta om vad de önskar sig. Samtalet glider sedan över till *när* det egentligen blir

julafton, Doris förklarar genom att räkna upp några datum och veckodagar. Cissi för in det klassiska pratet om tomten som kommer till alla snälla barn och Doris vidareutvecklar detta genom att fråga vad tomten säger och sedan härma detta. Detta verkar ge Stina en association till det hon varit med om på Ica Maxi, Doris håller kvar ämnet en stund tills Rickard bryter in och samtalet återgår till ”de snälla barnen”. Doris vidareutvecklar genom att fråga om hon också ska önska sig något och Stina fortsätter att vidareutveckla detta. Samtalet varar i 3,18 minuter.

Följande två sekvenser beskriver Stina i samspel med andra barn

Dialog med andra barn

Valter sitter på golvet i lekrummet och bygger ett flygplan av Lego. Stina slår sig ner bredvid honom.

Valter (försöker knuffa bort Stina): NEEJ! Förstör inte!

Stina: Alla får - ohörbart

Hon sätter sig mitt emot Valter på golvet och börjar plocka upp Legobitar ur en stor plastback.

Valter (tittar upp på Stina): Du får inte **förstöra** den!

Kristin kommer också, hon sätter sig mellan Stina och Valter och börjar även hon plocka upp Legobitar ur backen.

Valter (tittar på Kristin): Akta!

Han tittar upp mot någon i rummet. Stina böjer sig fram över backen, mot honom och säger något ohörbart. Valter tittar ner på det han bygger. Stina sätter sig igen och börjar prata med Kristin. Valter och Stina bygger under tystnad, Kristin går därifrån. Oskar har anslutit sig och sätter sig på golvet, han tar upp en Legobit ur backen

Oskar (till alla): Här, va' ä' det här för nåt?

Stina (tittar upp på honom): Ja' behöver den!

Hon reser sig och tar biten ur Oskars hand. Alla fortsätter att bygga på sitt och Oskar letar nya bitar i backen. Stina och Valter visar varandra olika Legobitar men på grund av höga bakgrundsljud går det inte att höra vad de säger till varandra. Rickard slår sig ner bredvid Valter, de tittar på hans bygge och diskuterar. Kristin kommer tillbaka, slår sig ner bredvid Stina och tar, med en snabb rörelse, det Stina byggt.

Stina: NEEJ!!

Hon grabbar tag i Kristins hand. Kristin lyfter handen men Stina bänder loss det hon tagit och säger: Ja' hitta' den!

Kristin tittar ner och muttrar något ohörbart och börjar leta i Legobacken. Stina fortsätter bygga. Kristin hittar några bitar som hon börjar bygga med. Valter tittar till på Kristin, lägger huvudet på sned och ler mot henne.

Valter (till Kristin): Du sitta bredvid mig?

Kristin tittar på Valter och flyttar sig från honom och säger: Nej, ja' inte din kompis. Valter flyttar efter en liten bit

Stina (tittar på Valter): Ohörbart Ja' e' din kompis - ohörbart.

Valter tittar på Stina, lägger huvudet på sned, ler och nickar. Han tittar sen på Kristin

Kristin (till Valter): Inte din kompis.

Valter blir allvarlig.

Stina (till Kristin): Ja' e' honoms kompis

Rickard (till Stina): Du är kär i Ture.

Kristin (tittar på Stina):Ture?

Stina (tittar ner på det hon gör): Nä!

Oskar: Kär i? Kär i?

Rickard (pekar på Stina): Hon är kär i. Ni (pekar på Valter) en flicka, en pojke, ni kär i

Stina (fortsätter att titta ner på det hon gör): Nej - ohörbart - ja' inte kär.

Sammanfattande kommentar

Valter ställer sig i början negativ till att Stina slår sig ner bredvid honom och verkar utgå från att hon ska förstöra det han gjort, Stina bryr sig inte om honom utan börjar själv leka med Lego. När Kristin kommer upprepar Valter sitt beteende och barnen leker för sig själva utan att samtala. Oskars fråga besvaras av att Stina tar ifrån honom det han visar, Oskar verkar dock inte bry sig om det. Kristin och Stina råkar i konflikt om Stinas Legobygge men använder inte mycket ord, varken under konflikten eller för att lösa den. När Valters invit till Kristin misslyckas verkar Stina försöka trösta honom genom att säga att hon är Valters kompis. Hon upprepar till Kristin att hon är Valters kompis vilket tydligen får Rickard att associera till att vara kär och han börjar att reta Stina för att vara kär i Ture. Leken kommer inte igång. Det finns ingen vuxen närvarande i rummet. Sekvensen är 4 minuter lång.

I följande sekvens har Stina börjat leka med Kristin som byggt en egen lekvrå i det stora lekrummet inne på avdelningen. De leker att de sover och ligger en stund på golvet, Kristin reser sig och börjar plocka med något och Stina säger att hon ska komma tillbaka, Kristin fortsätter att plocka och Stina byter plats. Efter en stund slår sig Kristin ner bredvid Stina. Efter ytterligare en stund lägger sig Kristin ner, hon lägger sin hand på Stinas rygg. Dörren till musikrummet öppnas och det hörs musik därifrån. Stina börjar nynna med, reser sig upp på armbågen och pussar Kristin på kinden. Kristin klappar Stina på huvudet, de skrattar. Kristin reser sig upp igen och Stina följer efter och börjar bygga med Lego. Emma, som också legat på golvet och ”sovit”, reser sig också upp och börjar leka med en docka. Stina sitter länge och bygger med Legot samtidigt som hon småsjunger. När hon byggt en stund håller hon fram det hon byggt mot Kristin

Stina: Titta!

Kristin tittar och Stina fortsätter att bygga. Kristin börjar också att bygga med Legot. Josefin kommer och ställer sig utanför lekvrån

Kristin reser sig och skriker: **Nej!**

Hon går bort till en av dockvagnarna, där Josefin står

Josefin: Man får inte boxas!

Kristin: **Men gå!**

Josefin: Du får inte göra så

Kristin: De' va' hon!

Josefin: Ja man får inte göra så vagnen så. Man får inte! Man får inte köra på!

Kristin: De' va' hon

Stina reser sig och går fram till Josefin och Kristin, som flyttat sig en bit ut i rummet med dockvagnen

Josefin: Och, och, och man ska inte göra så, och....

Kristins och Josefins diskussion fortsätter. Stina hoppar tillbaka till Legobacken. Hon nynnar och bygger något av Briomek nu. Efter en stund går hon fram till Josefin med det hon byggt. Hon tar sitt bygge och ”går” med det på Josefins rygg samtidigt som hon säger: ”tipp. tipp. tipp”.

Josefin (till Stina): Neej!

Josefin får det Stina byggt och Stina hoppar bort till lekvrån igen. Hon leker nu med en stor plastbil, som också utgör lekvråns gräns.

Kristin kommer bort till Stina och skriker: **Neej!** samtidigt som hon tar bilen ifrån henne.

Josefin (till Stina): Här, Stina docka vara! Visst?

Stina springer bort till Josefin och Kristin följer efter

Stina: Ja, inte så

Josefin (till Kristin): De' va' Emma, va' de' visst?

Kristin: Ja

Kristin springer bort till Emma och skriker: **Du får inte vara me'!**

Stina går bort till den andra dockvagnen, i lekvrån, hon sjunger: "Var bor du lilla råtta", Kristin kommer bort till henne och säger: Du få' gå ut.

Stina (skrattar): Titta.

Stina rör sig nu över hela rummet, hon gnolar och plockar med en del saker som finns på hyllorna i rummet. Så sätter hon sig en stund vid ett stort bord och leker med Briomek. Emma står vid en stor väggfast griffeltavla och ritat med en tavelkrita. Josefin är på promenad med dockvagnen och Kristin leker i vrån.

Josefin (pekar mot Emma): Titta hon gjorde! Titta hon gjorde! (går bort till Kristin i vrån)

Kristin! Titta! Emma gjorde!

När Josefin gått ifrån dockvagnen, går Stina dit och tittar ner i vagnen och säger: "Nej!"

Josefin kommer snabbt tillbaka till vagnen, hon pekar på Emma

Josefin: Titta! De' hon va' de'! Hon gjorde

Stina springer bort till Emma och skriker: **Va' gjorde du?!**

Emma ryggar bort från Stina och höjer ena armbågen upp mot ansiktet.

Stina: Aja, baja

Hon hötter med fingret mot Emma och springer sedan ifrån henne, bort till Josefin.

Josefin (till Stina): Titta! Kristin gjorde, hon gjorde igen. Hon gjorde igen

Stina (tittar ner i vagnen): Oo den gråter

Kristin kommer bort till Josefin och Stina

Josefin (till Kristin och Stina): Hon sover! De' min bebis! Min bebis sova (med småbarnsröst) Min bebis sova blunda

Josefin skrattar och går iväg med dockvagnen. Stina springer bort till lekvrån och lägger sig på golvet. Kristin kommer och klappar på henne.

Kristin: Hej bäbis!

Stina ligger kvar och Kristin låtsasskäller på henne, utan ord, Stina låtsasskäller tillbaka på samma sätt och börjar dra i Kristin

Kristin: Aaj! (går därifrån)

Leken övergår nu till en jagalek, där både Stina och Josefin jagar och drar i Kristin. Leken avbryts efter en lång stund av att Anita kommer in i rummet och säger att man inte får dra i varandra på det sätt som de gör. Hon säger även till att flickorna ska börja städa undan efter sig, för det är snart dags för samling.

Sammanfattande kommentar

Hela sekvensen utspelar sig under 12,42 minuter, det finns under den tiden ingen vuxen närvarande i rummet. Stina och Kristin verkar ha det mysigt när de "sover" i lekvrån. När Josefin närmar sig dockvrån reagerar Kristin med att avvisa henne. Kristin och Josefin har en dispyt där båda verkar ha svårt att uttrycka sig och det är oklart om de når fram till varandra. Stina verkar vilja försöka medla men det fungerar inte och Kristins avvisande hållning flyttas över till henne. Josefin riktar uppmärksamheten mot Emma och både Kristin och Stina ger Emma några "åthutningar" som Emma inte riktigt verkar förstå meningen med. Leken kommer aldrig igång, vare sig i lekvrån eller med dockvagnen och barnen övergår istället till att jaga varandra.

Nedanstående två sekvenser beskriver Stina i samspel med en vuxen

Dialog med en vuxen

Stina har fått en ny tröja som glittrar och hon vill visa den för Anita, innan de ska börja måla blomkrukor.

Stina: Anita, ja' har glitter

Hon tittar på Anita och drar med handen längs sin tröjärm.

Anita (till Stina): Måste jag sätta på mig glasögon, annars ser jag inget.

Hon reser sig för att hämta sina glasögon, Stina följer henne med blicken. Hon tar glasögonen och sätter sig vid bordet igen.

Anita: Jag måste ha mina glasögon sen o titta. Du vet jag kan inte se, jag ser inte att det är glitter.

Stina tittar hela tiden på Anita och håller sin arm utsträckt framför sig på bordet. Anita börjar prata med Valter om hans tröja och Stina följer diskussionen med blicken. Hon tittar ner på sin tröja och stryker med handen över den ibland. När Anita reser sig för att gå runt bordet för att hjälpa Valter att ta av tröjan, vänder sig Stina om och sträcker armen mot Anita.

Stina (till Anita): Är det, är det fin?!

Anita stannar till bredvid Stina.

Anita (till Stina): Ja, nu ser ja'!! Det är ju jättefint. Det är ju glitter i tröjan o här!!

Hon stryker med handen över Stinas tröja och fortsätter:...är det ju glitter också. Va' bra!

Stina ler upp mot Anita

Anita (till Stina): Nu får du dra upp dina ärmar sen när vi sätter på oss förkläd, för att annars så...

Stina drar upp sina tröjärm och Anita sätter på henne förklädet.

Anita (till Stina): Så fin med glitter, så. Nu gör jag en knut här, Stina. Så nu kan du inte få av dig det här förklädet själv, då måste du be om hjälp. Så nu har jag knutit.

Anita går runt och hjälper barnen att sätta på sig förkläden och berättar samtidigt vad hon gör. Stina sitter tyst en stund och tittar rakt fram, efter en stund tittar hon på Anita.

Stina: Anita!

Anita har nu börjat knyta Valters förkläde och tittar på det hon gör men tittar hastigt till på Stina och säger: Jaa!

Stina: Anita! Min pensel hemma, den gick sönder

Anita: Gjorde den?

Stina nickar och tittar sen rakt fram.

Anita (tittar ner på det hon knyter): På vilket vis gick den sönder, Stina?

Stina (tittar på Anita): Va?

Anita: *Hur* gick den sönder?

Stina: Jag målade, sen den gick sönder.

Hon "målar" i luften med en pensel och tittar sen upp på Anita. Anita lägger huvudet på sned, tittar på Stina och smacker lite. När hon knutit klart Valters förkläde går hon fram till Stina och pekar på den pensel Stina håller i handen.

Anita: Lossnade den från skaftet (pekar på skaftet) eller var det själva stråna som lossnade? (drar på stråna)

Stina tittar på penseln och sen på Anita.

Anita: Gick den bara av?

Stina: Jaa

Hon nickar och tittar rakt fram en stund och pekar sen på penslarna på bordet. De' va' en sån, liten

Anita: De' va' en liten pensel, en smal pensel?

Stina: Ja, den här

Hon visar på en liten pensel som finns på bordet

Barnen börjar måla, när de så småningom börjar bli färdiga säger Anita att de kan gå ut och tvätta sig om händerna och sedan komma tillbaka. Stina målar länge innan hon tycker att hon är färdig, när även hon tvättat händerna och kommit tillbaka till bordet, sitter alla barn och väntar. De ska nu dekorera sina krukor och Anita förklarar att färgen måste torka lite till

Stina (tittar på Anita och ler): Nu ska ja' måla en stjärna
Anita: Va' vill du ha för färg på din stjärna, sen då?
Stina (tittar ner i bordet): Gul
Anita: Har du tänkt på, tror du att det syns? Din *gula* stjärna på din *gula* blomkruka
Stina: Ja
Hon lägger huvudet på sned och stöder mot ena handen
Stina (ler mot Anita): Nej, ja' vill ha vit istället
Anita: Mm - ohörbart - men måla vita - Ohörbart - stjärnor på stjärnor, det hör till julen.

Anita vänder sig runt bordet och frågar de andra barnen vad de vill måla och vilken färg de vill ha. Valter vill måla snöflingor. Stina sitter tyst och lyssnar en stund.
Stina (tittar på Anita och ler): Anita, jag vill också göra snö, istället
Anita (till Stina): Vill du också måla snö, då får ni ta varsin liten pensel. (till Valter) Varsågod, Valter, nu får du en liten, smal pensel av mig. Men nu ska du bara måla som små prickar eller får du *dela* den vita färgen med Stina.
Stina får också en pensel av Anita och sitter tyst och tittar på Valter.
Anita: Varsågod, Stina, nu kan du också använda den *vita* färgen och måla på *din* gu-
Stina: Vart?
Hon tittar sig omkring på bordet
Anita: Valter har den vita färgen. Ni får *dela* den, Valter och du

Valter och Stina börjar måla. Anita pratar med My. Stina målar sin kruka under tystnad en stund, hon tittar på det hon gör och ser koncentrerad ut.
Stina (tittar upp på Anita): Anita igår fick jag igår ja' gädde hem hos Rasmus o sen ja' fick också där måla med pensel.
Anita: Fick du!
Stina nickar och ler
Anita: Var du hemma hos Rasmus?
Stina nickar och fortsätter måla.

Barnen målar länge, de pratar inte så mycket med varandra, de dialoger som pågår är mellan ett eller flera barn och Anita. Anita hjälper och assisterar där det behövs hon berättar och förklarar vad det är hon gör. Ibland sätter hon stopp för en del barn som hon anser är färdiga med sina krukor. Efter att ha målat länge anser Stina att hon är färdig och säger att hon vill måla en stjärna. Anita lyfter upp hennes blomkruka.

Anita (till Stina): Vet du va', gumman. Nu missuppfattade du mig. Det va' meningen, i så fall, att du skulle *måla* stjärnor *på* din blomkruka.
Stina tittar på Anita och på sin blomkruka, hon ser allvarlig ut
Anita: Du skulle inte göra nån *annan* stjärna. De' va' *på* din blomkruka som du skulle måla.
Stina sitter tyst och tittar rakt fram. Anita övergår till att prata med Valter igen och ställer ner Stinas blomkruka framför sig på bordet.
Stina: Anita, jag e' färdig? Är ja' färdig, Anita?
Anita: Ja, om du tycker det. Du vill inte måla någonting mer?
Stina: Jo.
Hon tittar ner på krukans och sen upp på Anita.
Anita: Var vill du måla då? På din blomkruka, inte nåt annat. De' e' bara blomkrukan som vi ska göra ida'

Stina nickar och Anita ställer ner krukans framför henne igen. Stina sitter tyst en stund och tittar ut över bordet.

Stina (tittar upp på Anita och ler): Anita, får ja' göra hjärta?

Anita: På din blomkruka?

Stina nickar

Anita: Mm. Va' vill du ha för färg?

Stina (tittar ner på sin kruka): Ja' vill ha röd.

Anita: Du vill ha röd färg. Då måste du få, då ska vi se...

Andra barn pockar på uppmärksamheten och Anita avbryter sig och hjälper dem. Stina väntar under tystnad, efter en stund får hon en ny pensel och röd färg av Anita.

Sammanfattande kommentar

Stina tar initiativet till dialogen när hon vill att Anita ska titta på hennes tröja, Stina får vänta en stund innan Anita kommer och tittar och Anita förklarar varför. Anita beundrar tröjan och övergår sedan till att förklara för Stina att hon knyter hennes förkläde, hon förklarar även för de andra barnen runt bordet vad hon gör och Stina sitter då tyst en stund. Stina tar sedan ett nytt initiativ och berättar för Anita om vad som hände med hennes pensel hemma. Anita fokuserar på hur penseln gick sönder och "lotsar" sedan Stina fram till svaret. När Stina pekar på penslarna på bordet och talar om att det "var en sån liten" förtydligar Anita det med att penseln både var liten och smal.

Senare i sekvensen tar Stina återigen initiativet till dialogen som här till största delen handlar om det här och nuvarande, det vill säga vilken färg som ska användas och vad som ska målas. Anita är hela tiden konkret och förklarande. Stina börjar berätta om något hon gjorde igår, Anita ställer några frågor kring det men samtalet utvecklas inte vidare.

I den sista delen av sekvensen visar det sig att Stina på ett tidigt stadium antagligen missuppfattat Anita och trott att hon ska få måla flera saker än den blomkruka hon just ansett sig färdig med. När Anita på nytt förklarat för henne hur det var tänkt blir hon osäker på om hon verkligen är färdig. Hon vill fortsätta måla och Anita poängterar att det är på blomkrukans hon ska måla. Det ser då ut som om hon blir osäker på vad hon får måla och hon frågar Anita om detta. Sekvensen varar i 8,51 minuter.

I denna sekvens sitter Cissi vid ett av borden i matrummet och fyller godis i påsar. Stina pratar med Cissi om vilket godis som är gott och vilket som inte är gott. Hon tittar på Cissi och lutar sig fram över bordet.

Stina: Cissi! Cissi, ska man äta dom nu?

Cissi: Neej, de' ska dom få *imorron*, inte idag

Stina: Varför? Varför ska man få *imorron*?

Cissi: Men julklapp, de' kommer tomte o delar till er sen.

Stina sitter nu med hakan i handen och ser ut att fundera, hon böjer sig fram över bordet igen, tittar på Cissi och säger: Men *imorron* ska de' bli torsda'!

Cissi: Mm

Cissi fortsätter att fylla godis i påsarna och Stina följer hennes rörelser med blicken.

Stina: Cissi

Cissi: Ja!

Stina: Att på freda' vi ska ge en julklapp ti' Anita, på freda'

Cissi: Okay. Mm

Stina (lutar sig över bordet): Men på månda' ska vi ge hemma, på månda'. På månda'
ska vi ge allt eh ti' mina kusiner
Cissi: På julafton?
Stina: Ja. På månda'
Cissi: Var ska du fira julafton? Ska du vara hemma eller ska du gå till mormor?
Stina: Vara hemma

Sammanfattning

Stina har mycket frågor och undringar samt mycket hon verkar vilja delge Cissi i den här drygt 1 minut långa dialogen, Cissi svarar korthugget och börjar sedan ställa frågor till Stina.

De följande två sekvenserna är tagna från samlingarna på avdelningen.

Samling

Barbro håller i samlingen, alla barn ställer sig i en ring (Stina står bredvid Barbro) och håller varandra i händerna, när ringen har blivit "fin" sätter sig alla ner på golvet och Barbro går för att hämta närvarojournalen och almanackan. När hon kommer tillbaka ropar hon upp barnen. När alla barn blivit uppropade ber hon Stina att räkna alla barnen. Stina går runt ringen, hon lägger en hand på huvudet på varje barn och räknar samtidigt högt. Barnen pratar under tiden och Barbro hyschar på dem. När Stina räknat färdigt sätter hon sig på sin plats och Mattias får i uppdrag att räkna pojkarna, han går runt ringen och gör på samma sätt som Stina, efter Mattias får My räkna flickorna, på samma sätt och slutligen får Anita räkna alla "fröknar". Efter detta tar Barbro fram almanackan och undrar vad det är för dag, Stina vet att det är torsdag och Barbro river bort datumlappar så att rätt dag och datum kommer fram och barnen säger unisont vilken veckodag, vilket datum och vilket årtal det är. Barbro talar om vem, som har namnsdag. Efter detta sjunger man "veckosången", som handlar om alla veckans dagar och vad man gör då, sedan tar Barbro fram en stor tygpåse.

Barbro: Nu har jag en sak här. Känner ni igen den här?
Stina tittar upp på Barbro och sen på påsen.
Barnen: Jaa, Lisen
Barbro: Lisen, ja.
Barbro plockar upp en plastlåda och en Barbiedocka ur påsen.
Josefin: Mamman?! Nu kommer mamman.
Barbro: Vem e' re här rå?
Stina tittar på dockan och flyttar sig närmare Barbro
Barnen: Mamma!
Barbro: Mamman, ja
Flera barn säger: "Mamma-lisen" och "Hej mamma"
Barbro: Mamma-lisen. Lisens mamma!
Flera barn: Hej mamma!
Barbro (till Stina): O ja' vet faktiskt inte va' hon heter
Stina (tittar på Barbro och ler:) Lisen Lisen

Barbro plockar upp flera saker ur lådan och visar barnen.
Barnen: Lisen
Barbro: Lisen. Lisen har en
Barnen: Docka
Barbro: Docka! SITT STILL!
Stina gäspar

Barnen: Nalle Nalle
Barbro: Lisen har en
Barnen: Nalle
Stina gnuggar sig i ögonen.
Barbro: Nalle o Lisen har också en
Barnen: Katt
Barbro: Katt o så har hon en
Barnen: Hund
Barbro: Hund o så har hon ett
Barnen: Laamm!
Barbro: O så har hon
Barnen: Lejon!
Barbro: Ett lejon
Barnen: Sprattelgubbe
Barbro: O så har hon
Barnen: Sprattelgubbe
Barbro: Sprattelgubbe
Stina böjer sig fram mot Barbro och tittar upp mot henne.
Barnen: Boll, boll
Anita: **Scchh!**
Barbro flyttar över lådan till Stina och undrar: Kan *du* göra Lisensagan idag?
Stina (tittar till på Barbro och ler): Ja

Efter en stunds tvekan från Stina undrar Barbro om Stina vill att Barbro ska berätta först, Stina svarar jakande på det. Barbro berättar om Lisen som inte kunde sova utan sin docka och dockan som inte kunde sova utan nallen och så vidare tills alla leksaker låg i sängen och Lisen till slut inte fick rum själv utan måste börja plocka bort leksakerna en efter en tills bara dockan blev kvar. När Barbro berättat, ger hon lådan med alla saker till Stina som börjar berätta den mycket tyst och med hjälp av Barbro. Barnen börjar prata med varandra och Anita hyschar på dem och säger att de ska lyssna på Stina. När Stina berättat färdigt ger hon lådan till My som i sin tur får berätta hela historien. När My berättar om Lisen sitter Stina och tittar rakt framför sig, hon börjar efter en stund att följa mönstret på sina strumpbyxor med fingret. Hon gäspar lite och tittar mot slutet av berättelsen på My. När berättelsen om Lisen är slut säger Barbro att de ska sjunga lite och Stina har redan ”bokat” två sånger som man sjunger, därefter gör man några rörelsesånger och sedan kommer Cissi, som dukat borden och bjuder barnen bords. Samlingen varar i 30,31 minuter.

Sammanfattning

Den ovan beskrivna dialogen mellan Barbro och barnen utspelar sig under drygt 11 minuter. Dialogen består av att Barbro antingen frågar barnen något eller imiterar det barnen just sagt, samtliga meningar är mycket korta och det finns inte utrymme för några större utvecklingar från ämnet. Barnens berättande om Lisen tar 12 minuter. Det tillförs inget nytt och det ges heller inte utrymme för barnens tankar och funderingar eller associationer kring Lisen. Kommunikationsformen är vuxencentrerad.

Även i denna sekvens leds samlingen av Barbro. Under uppropet berättar hon att Anita går runt till de olika avdelningarna på förskolan med ett avslutningskort på grund av att en i personalen ska sluta.

Stina (tittar på Barbro): Varför?
Rickard: Vem?

Barbro (tittar på Stina) Hon ska sluta, hon ska börja på ett annat jobb
Rickard: Vem?
Barbro (vänder sig till Stina): Hon ska flytta långt härifrån
Stina: Katarina?
Barbro: Ja
Stina: Varför?
Barbro: Vi får gå in o säga hejdå ti' henne imorron eller på freda'
Rickard: I freda' har ja' hemspråk
Barbro: Mm

När uppropet är färdigt plockar Barbro fram almanackan och säger: Igår va re måndagen den 18 mars Va' kommer efter måndag?
Någon: Tisdag
Barbro: Tisdag
Några andra: Toorsdag
Barbro: Va' kommer efter 18?
Någon: 19
Någon annan: Söndag
Barbro (visar med fingrarna): Sjutton art-
Någon: Nitton!
Barbro: Nitton, ja! O då ere vicka siffror då?
Någon: En tolv!
Någon: En etta och en nia!
Barbro: Etta och en nia!
Någon: Få ja' se!
Barbro visar runt almanackan. Flera barn säger att de vill se. Barbro hyschar och fortsätter: Då ere tisdagen den 19:de...
Barnen: Maaarrrs!
Barbro: Är?
Barnen: Tvåtusentvå!
Barbro: Bra! Ska vi se vem som har namnsdag i da'? (läser på almanackan) Josef och Josefina!

Samlingen fortsätter med att ett barn räknar alla barnen, ett annat räknar pojkarna, ytterligare ett barn räknar flickorna och ett barn räknar "fröknarna" och därefter sjunger man en sång om veckans dagar. Barbro har en berättelse med tillhörande föremål som visas och benämns och man gör även hjälptecken till vissa av orden, berättelsen handlar om "Lilla Kotten" som har en gunga, ett hopprep, en spade, en hink, en boll och en liten gris. Allting plockas först fram av Barbro och benämns med ord och tecken och därefter berättar Barbro historien om "Lilla Kotten" och gör några hjälptecken till. Barnen fyller i med en del av orden. När Barbro berättat ber hon barnen en och en att lägga tillbaka en av sakerna i en plastbytta. Stina tittar på det som händer men deltar inte. Ibland säger Barbro ordet för det som ska läggas tillbaka, ibland säger hon både ordet och gör hjälptecknet och ibland gör hon bara hjälptecknet. När berättelsen är slut får barnen önska vilka sånger de vill sjunga, Stina väljer ingen sång men sjunger med i alla sånger som väljs. När Cissi, som dukat borden tillsammans med några barn, kommer och bjuder till bords avslutas samlingen.

Sammanfattande kommentar

I den första dialog har både Stina och Rickard frågor till Barbro som de inte får svar på och Rickards association besvaras av Barbro med ett "Mm". Även denna samling, kännetecknas av att den vuxna är styrande och ställer frågor samt att barnen svarar enskilt eller i korus i korta meningar eller enstaka ord. Kommunikationsformen är vuxencentrerad. Samlingen är 23,43 minuter lång

Följande sekvens beskriver samspelet under en lunch på avdelningen.

Lunch

Vid lunchen sitter barnen vid tre olika bord med en vuxen vid varje bord, Anita sitter vid Stinas bord. Alla barnen ska sitta stilla, vara tysta och ha händerna i knät innan man börjar sjunga ”matramsans”. De vuxna hyschar och förmanar barnen och till slut blir det tyst och man sjunger ”matramsans”. Efter detta reser sig Anita och ger Viggo en gryta. Barnen pratar om vems tur det är imorgon och vilken mat de får idag. Anita fortsätter att stå upp och skickar runt grytor och karotter till barnen. Hon hjälper barnen att lägga upp mat på tallrikarna och hon fortsätter med att skicka runt grytorna. Hon pratar om maten och hur mycket barnen kan ta. Hon undrar om någon vill ha grönsaker och lägger för de barn som vill ha. Slutligen brer hon några smörgåsar, hon ger Fanny en smörgås och går sen runt till Stina och hjälper henne att skära maten. Efter nästan 11 minuter sätter sig Anita ner vid bordet

Stina (tittar på Anita och pekar på adventsljusstaken på bordet): Anita, vafför *ha* vi ett nytt?

Anita (sitter tyst en stund): Nu, nu förstod inte ja' va' du mena'

Fanny: Vafför ha' vi kyckling?

Anita: Ja' pratar me' Stina nu, Fanny

Stina (till Anita): Vafför ä' den nytt?

Hon pekar på nytt på ljusstaken och Anita sitter länge tyst.

Anita: E' ljusstaken ny?

Stina: Nej! Vafför ä' de' nytt ljus?

Anita: De' inte nytt

Stina: Ny mena' ja'

Anita: Satte vi, du mena om vi satte i nya ljus?

Stina tittar på ljuset, nickar och säger: Därför den här e' så

Anita: Mm, vi satte i nya ljus när de' va' Lucia. För de andra hade brunnit ut, då satte vi i nya ljus i *alla* ljusstakarna.

Stina (tittar på ljusen och sedan på Anita): Vart e' den andra?

Anita: Dom kasta' vi, för att de' va' bara *så* lite kvar på de' ljuset, som vi hade tänt första gången. Det hade vi inte kunna' ha tänt längre, för då hade de' tagi' eld i ljusstaken.

Stina sitter tyst och ser ut att fundera på något.

Barnen fortsätter att äta och prata om en kyckling som sitter i ljusstaken. Anita börjar ”serva” barnen igen. Barnen börjar diskutera storleken på ljusen. Vilket som är störst och vilket om är minst. När de blir för högljudda, hyschar Anita och påminner dem om att de ska äta också, inte bara prata. Fanny har ännu inte börjat äta.

Stina (till Anita): Ja, o då kommer vi att vinna henne

Anita: Ja, men man tävlar inte om maten. Men de' inte så gott o äta *kall* mat

Stina: De' kommer inte o *bli* gott

Anita: Nä, det kommer *inte* o bli gott om man äter kall mat

Petter: Nej, de' äckligt

Anita: Äckligt e' de' ju inte men den här maten ska *vara* varm

Stina (lägger huvudet på sned och tittar på Anita): Ja, men min mat e' inte heller varm

Anita svarar inte på detta och barnen äter en stund under tystnad.

Måltiden fortsätter under tystnad men efter en liten stund vänder sig Stina till Anita igen.

Stina: Anita, ja' har två Pippifilm som ska sjunga Två stycken Film

Anita: Två filmer hemma?

Stina: Pippi Dom kan sjunga

Anita: Stina, sjunger dom på Pippifilmerna?
Stina nickar
Anita: Är det Pippi o Tommy o Annika som sjunger eller e' de' någonting annat du menar?
Stina: Bara Pippi
Anita: Jaha.

Sammanfattning

I första delen av sekvensen tar Stina initiativet och inleder med en fråga till Anita, det tar en stund innan Anita förstår vad hon menar och Stina verkar inte ha tillräckligt med ord för att förändra sin fråga. När Anita väl förstått vad Stina menar verkar Anita bemöda sig om att förklara så Stina förstår. Stina får även ett utförligt svar på sin sista fråga.

Även i nästa del av sekvensen tar Stina initiativet till dialog. Både Stina och Anita imiterar varandra. Stina får inget svar på sin slutreplik och samtalet avstannar.

I den sista delen av sekvensen tar Stina åter initiativet. Anita imiterar henne i början men ställer sedan några frågor som Stina kortfattat besvarar. Samtalet ebbar ut. Lunchen varar i 16,14 minuter totalt.

Kommentarer till videoobservationerna med Stina

Stina filmades vid sammanlagt två tillfällen, den totala filmtiden då hon är i centrum är fyra timmar lång.

Mitt intryck av Stina är att hon verkar vara en glad, nyfiken och social flicka som tar reda på det hon vill veta och frågar mycket. I de samspel jag studerar tar hon ofta initiativet till kommunikation, både med barn och vuxna. När det gäller de vuxna är det inte alltid hon får respons vid första försöket men hon fortsätter ofta tills den hon vänder sig till svarar henne. Hon talar inte vid något tillfälle sitt modersmål, varken med barn eller vuxna. Hon använder företrädesvis längre meningar (4 ord eller mer) alternativt enstaka ord, ibland kortare meningar om 2-3 ord.

Personalen har lite olika kommunikativ stil och de förekommer även i olika sammanhang, vilket kanske kan påverka sättet att kommunicera. Anita, förekommer mest i sammanhang där man sitter vid ett bord och arbetar med något eller vid lunchen. I dessa sammanhang styr hon samtalen och ställer frågor, hon är ibland dialoginriktad och förklarande. Hon tillrättavisar, uppmanar och imiterar. Hon kan även ifrågasätta, bekräfta och "hyscha". Vid ett fåtal tillfällen är hon avvisande respektive bedömande. Barbro, förekommer på filmerna framförallt under samlingen, då det är hon som leder samlingarna. Hon är vid dessa tillfällen styrande och ställer frågor samt imiterar och tillrättavisar. Det förekommer även uppmaningar, "hyschningar" och ifrågasättanden. Bekräftanden, bedömningar, förklaringar och avvisanden förekommer också. Hon har vid dessa tillfällen en vuxencentrerad kommunikationsstil. Cissi, förekommer på filmerna i en del av sekvenserna när Stina sitter vid ett bord och arbetar med något. Vid dessa tillfällen är hon styrande och ställer frågor samt uppmanar. Hon kan även vid några tillfällen vara avvisande, ge förklaringar, tillrättavisa och bekräfta. Bedömningar och "hyschningar" är sällsynta. Ifrågasättande och imiterande förekommer inte alls.

Doris är främst med i de filmsekvenser när Stina sitter vid ett av borden och arbetar med något. Hon är vid dessa tillfällen dialoginriktad och förklarande. Hon ställer en del frågor. Imiterande, ifrågasättande och bekräftande förekommer. Tillrättavisningar, ”hyschningar”, uppmaningar, avvisanden och bedömningar förekommer inte alls.

I filmsekvenserna med Stina är det mest dialoger mellan Stina och en vuxen alternativt Stina och flera barn samt en vuxen. Dialogerna är företrädesvis ganska korta (4 - 7 turer) eller mycket korta (2 - 3 turer). Det förekommer även långa dialoger (>8 turer), om det är en vuxen och flera barn kan det vara upp till 27 turer, är det en dialog mellan Stina och en vuxen kan det vara upp till 14 turer. Det finns även en del sekvenser med dialoger mellan Stina och ett eller flera barn. Dessa dialoger är oftast korta (2 - 3 turer), längre dialoger (4 - 7 turer) är sällsynta. Dialoger med mer än 8 turer är mycket sällsynta och förekommer endast vid två tillfällen och är då som längst 13 turer.

Innehållet i dialogerna består till 85% av det som rör det här och nuvarande. I de fall det rör sig om ”sedan” handlar det till största delen om det som är nära förestående och vad som ska hända då. När det gäller förfluten tid berättar Stina vid några tillfällen om det som hände igår samt händelser som utspelade sig längre tillbaka i tiden.

5.2.4 PRESENTATION AV NIKLAS

Enligt personalen är Niklas ingen pratglad person, han pratar inte gärna med vuxna men pratar gärna för sig själv. Han kan skärma av sig ibland speciellt under samlingen och hans strategi är ”hur ska jag bäst kunna smita”. Han tycker om *en* bok ”Alfons Åberg kan inte sova” och den kan personalen få läsa om och om igen, han är dock inte intresserad om de läser någon annan bok. Han är inte nyfiken på något och ber inte om något, han är mest intresserad av att skutta, hoppa och springa, anser personalen. De anser att han skulle behöva bli ”infångad” och de upplever honom som ett stressat barn, som de skulle behöva tid för att samtala med.

Niklas deltar inte i modersmålsträningen på förskolan. Personalen har inte hört honom tala sitt modersmål med något annat barn på avdelningen. När han leker är det mest hopp och spring och han ser till att vara i sådan situationer där orden inte behövs. Han tar sällan vuxenkontakt och ”behöver” därför inte använda orden, säger de. De berättar vidare att han enligt modern talar svenska hemma med sina syskon. Man talar både modersmålet och svenska i hemmet och modern anser att han är bra på båda språken. Men personalen är dock mycket osäker på hur mycket han egentligen förstår. De säger även att de har haft svårt att få tid för att göra språkutvecklingsplaner och de vet, som sagt, egentligen inte hur mycket han kan eller förstår.

I de två nedanstående sekvenserna beskrivs samspelet mellan Niklas och en vuxen samt andra barn.

Dialog med en vuxen samt ett eller flera barn

Niklas har byggt en lång ”stång” av Duplo, han sitter på golvet bredvid en skumgummigrop, som barnen byggt en koja av kuddar i. Evelina, Vera, Siri och Moa

leker i kojan. Niklas tittar på vad de gör och sticker sen snabbt in Duplostången bland kuddarna och gör ett ”skjutljud”. Siri kommer fram till honom, han tittar upp och ler mot henne. Hon tar ett steg mot honom och säger: ”Niklas!”, han höjer då stängen lodrätt och ler på nytt mot henne.

Niklas: Sprutar vatten
Siri tittar ner på Niklas och går lite närmare, ler och säger: Niklas!
Niklas: Vill du vatten?
Siri (vänder sig mot kojan och därefter tillbaka till Niklas): Moa vill ha vatten
Niklas (reser sig och går mot kojan och tittar ner mot kuddarna): Vill du ha vatten?
Siri ”bökar” upp kuddarna så att Moa blir synlig, Niklas gör sig beredd
Barbro (till Niklas): Kommer du o duschar eller?
Niklas stannar till i rörelsen och tittar upp på Barbro. Vera dyker fram ur kuddarna och vänder sig till Barbro.
Vera: Nä, vi gömmer oss!
Barbro: Men Niklas, va’ har du, va’ gör Hur får man vatten?
Niklas tittar på Barbro, backar lite från kojan och flackar med blicken
Barbro (till Niklas): Är det en slang?
Siri (till Barbro): Näj, ma’ ka’ dricka vatten
Barbro (till Siri): Mm men ja’ vet inte.(till Niklas) Va’ är det du har i handen, Niklas?
Niklas (tittar på Barbro): En vattenpistol
Barbro: En vattenpistol? Okej

Niklas ställer sig vid kojan igen och siktar på flickorna. Siri böjer sig ner mot Moa
Siri (till Moa): Vill du dricka vatten?
Barbro (till Moa): Du kommer han sprutar vatten på dej, Moa! Ser du Niklas, han sprutar o sprutar! Blir du inte blöt?!

Moa ler mot Barbro. Siri gömmer Moa bland kuddarna igen
Niklas (tittar på sin vattenpistol): De’ kallt vatten
Moa (tittar fram och ler mot Barbro): Ja’ vill vara blöt
Barbro (till Moa): Du *vill* vara blöt?
Niklas (till Moa): De’ kallt, de’ jättekallt (tittar på vattenpistolen)
Barbro (till Niklas): E’ re kallt? Brrr!
Flickorna gömmer sig under ett täcke, Niklas siktar mot kojan
Niklas: De’ kallt De’ här e’ lite varmt. De’ jättemycke’ varmt (siktat ner mot Moa)
Varmt, varmt, varmt. Jättevarmt

Sammanfattning

Niklas verkar först bli ängslig att Siri är arg på honom, när så inte verkar vara fallet, börjar de leka. När Barbro undrar om han har en dusch, svarar han inte, det är Vera som svarar, i tron att Barbro vänder sig till henne. Barbro fortsätter att vända sig till Niklas och fråga vad det är Duplostången föreställer, hon får återigen ett svar av en av flickorna i kojan, istället för av Niklas. Vid tredje försöket när Barbro frågar rent ut vad han har i handen, svarar han. Barbro imiterar det han just sagt. När leken börjar igen ger Barbro Niklas stöd i att det är en lek och vänder sig till flickorna och skojar med dem. Niklas fortsätter att leka och kommenterar det han gör. Sekvensen varar i 1,50 minuter.

I följande sekvens har Barbro initierat en lek med några barn i lekrummet. Leken har börjat fram och tillbaka en stund och några barn, bland andra. Niklas har tillkommit.

Barbro: Vem vill jobba i biblioteket?
Siri och Maja: Jaa
Evelina (till Barbro): Jag ska laga min bil
Barbro: Ska du laga din bil?

Evelina: Mm
Niklas (till Barbro): Ja' ska osså laga min bil.
Han reser sig från golvet och går bort en bit i rummet
Barbro: Jaha
Niklas (till Barbro): De' en rejserbil
Barbro: Din racerbil
Evelina (till Barbro): O min bil e' eh mmm Pikachubil
Barbro: Jaha
Vera (till Evelina): Pikachu?
Evelina: Ja
Vera (till Evelina): Gul?
Evelina svarar inte

Niklas (till Barbro): Här e' min bil! Här e' min rejserbil
Han låtsas hålla på med att reparera bilen
Barbro: Din racerbil? Går den väldigt fort?
Niklas: Ja' har tre bilar
Evelina visar något för Barbro
Niklas (höjer handen med handflatan mot Barbro): Fröken, ja' har tre bilar
Barbro (till Niklas): Har du tre stycken bilar?
Niklas tittar på Barbro och nickar
Barbro: Va' heter dom då?
Niklas står tyst en stund och säger sedan: Batmanbil, Batmanbil
Barbro: En Batmanbil och?
Niklas (räknar på fingrarna): En Batmanbil, en Batmanbil, en Batmanbil.
Han tittar på fingrarna och sedan upp på Barbro
Barbro: Jaha. Hur många va' de' då?
Niklas (håller upp handen med invikt tumme och fingrarna rakt upp): De' va' tre
Barbro Nej.
Niklas står och tittar, ömsom på sin hand och ömsom på Barbro
Barbro: Räkna!
Niklas (räknar på fingrarna): En, två, tre, fyra
Han sätter handen i sidan och tittar på Barbro
Barbro: Ja, hur många va' re?
Niklas står tyst och tittar på Barbro
Barbro: Hur många ere, fyra - ohörbart
Niklas nickar och sätter sig på en kudde på golvet
Barbro: Fyra stycken
Evelina (till Barbro): Ser du, min hund den sover
Barbro (till Evelina): Oh, va' den är fin!
Niklas (till Barbro): Min bil e' sönder!

Barbro och Evelina pratar om hunden och gosar med den
Niklas (till Barbro): Fröken! Min bil e' sönder
Barbro (tittar upp på Niklas): Är den sönder? (återgår till hunden)
Niklas (lekpratar för sig själv): Ja' får köpa en annan bil. Nu ska ja' laga den. Ja' kan köra
Barbro och Evelina fortsätter att prata om hunden
Niklas (till Barbro): Min bil e' snabb. Fröken, fröken min bil e' snabb
Barbro (tittar på Niklas): Ä' ren snabb? Hur snabb?
Niklas gör en snabb gest med armen och tittar på Barbro.
Barbro: Så snabb?
Niklas nickar
Barbro: Får man köra så snabbt då?
Niklas (nickar): Ja
Barbro: Kommer inte polisen då?
Niklas (står tyst en stund och tittar på Barbro): Man får inte krocka
Barbro: Nej, men tänk om man, man ska inte köra så snabbt man kan krocka

Niklas säger inget, han tittar ut genom fönstret. Evelina talar om att hunden sover i korgen.

Sammanfattning

Denna sekvens varar i 2,24 minuter. Barbro initierar genom att föreslå olika roller, Niklas verkar bli inspirerad av Evelina och väljer att laga sin bil. Han berättar för Barbro att det är en racerbil och hon svarar honom med en imitation. När han vill "visa" sin bil för Barbro, imiterar hon honom först men vidareutvecklar sedan genom att undra om den går fort. Niklas svarar inte på det utan säger istället att han har tre bilar. Här bryts Barbros uppmärksamhet av Evelina och Niklas tar initiativ till fortsatt dialog med Barbro. Barbro svarar återigen med en imitation och vidareutvecklar sedan genom att fråga vad bilarna heter. När Niklas räknar upp samma namn på alla tre bilarna övergår Barbro till att be honom tala om hur många bilar det blir. Niklas har sagt att han har tre bilar men håller upp fyra fingrar och Barbro ifrågasätter när han säger att han har tre bilar. Detta verkar göra honom förvirrad och han säger inget mer på en stund. Evelina vill ha Barbros uppmärksamhet och de pratar om Evelinas gosehund. Efter en kort stund försöker Niklas på nytt ta initiativ till samtal med Barbro, han försöker två gånger innan han får kontakt med Barbro som ger en imitation till svar. Han övergår då till att prata för sig själv och gör så ett tredje försök till kontakt med Barbro, först imiterar Barbro och sedan ställer hon en fråga. Han svarar på frågan genom att göra en gest och Barbro bekräftar honom i det. Hon börjar därefter ifrågasätta det han säger genom att undra om man får köra så snabbt som han visat att bilen kan göra. Niklas vidareutvecklar genom att säga att man inte får krocka. Barbro fortsätter att ifrågasätta det han säger och han tystnar och ställer sig vid fönstret.

Följande fyra sekvenser visar Niklas i samspel med andra barn.

Dialog med andra barn

Niklas leker med Märta och Vera i lekrummet. De har dragit upp tyget från en tygklädd skumgummigrop så att det har blivit luft mellan tyget och skumgummit. Märta har nu bestämt att de ska bygga en koja i gropen och gått för att hämta kuddar, Niklas dyker ner i gropen och kravlar runt där, Märta kommer med kuddar.

Märta: Vi ska göra en koja!

Niklas (hoppar upp ur gropen): Okej, ja' förstår

Märta slänger en kudde i gropen, Niklas tittar på och kliar sig i ögat.

Märta (till Vera): Alla blå!

Vera: Alla blåa, blåa finns inte

Märta: Jo här

Niklas går runt i rummet och tittar på vad flickorna gör, han hämtar inga kuddar. Märta säger att Vera ska ta röda kuddar också

Niklas (tittar på Märta): Alla röda. Ja' är på den där blåa

Han står och tittar en stund och dyker sen ner i gropen igen, klättrar upp och sätter sig på golvet, bredvid gropen och tittar

Märta: De' här va' Niklas', de' här e' Veras, de' där är min

Hon pekar på de olika kuddarna i gropen samtidigt som hon bär en grön kudde till gropen och säger: De' här e' min

Niklas: De' här e' - ohörbart - kuddar

Vera: O gula är ingens

Märta (tittar bort mot Vera): O gula eh de gult.

Niklas sitter på golvet med utsträckta ben och tittar på vad flickorna gör.
Niklas (tittar ner på sina fötter): Gula. Vem e' gula? Vem ska va' på gula?
Märta (fortsätter att bära kuddar): Nu tar vi bara en - ohörbart
Niklas: Vem ska va' på gula?!
Han tittar upp på flickorna och rynkar ögonbrynen
Märta och Vera diskuterar med varandra och svarar honom inte. De har nu ställt upp kuddarna i en ring, inne i hela gropen. Niklas tittar på vad de gör och pekar in mot gropen.
Niklas: Nu stora där!

Kojbygget har pågått en stund, kuddarna har rasat några gånger och barnen har byggt upp kojans igen. Märta går och hämtar ett täcke och ber Vera att gå ut ur kojans. Niklas cirkelar runt kojans och gnolar. Märta kryper in.

Märta: Först ja' måste bädda här inne
Niklas försöker rätta till en av takkuddarna som ligger snett, vilket gör att taket faller in igen, han stelnar till och ser ut som om han är generad över det som hänt
Märta: **Men Niklas va' gör du?!!**
Han ler och tittar upp i taket.
Vera (till Niklas): Titta va' fult de' blivit!
Han står och drar sig i kläderna, ler och ser ut som om han skäms, han tittar på Märta
Märta (till Niklas): Nu får du inte gå in
Niklas (drar i kläderna, ler och tittar på kojans): Jo
Vera (till Niklas): Neej, bara vi två får gå in

Holger kommer fram till kojans. De börjar prata i munnen på varandra, allihop och det går inte att höra vad de säger
Märta (till Niklas): Ja' sa ja' skulle bädda den som vill sova där inne. Men direkt du, du bara hoppa!
Niklas ler och tittar på Märta
Holger (till Märta): Vet du ja' tog den o så hoppa vi o sen så bygger vi
Märta (till Niklas): Ja' kommer ropa fröken Ser du, Niklas nu du är inte blåa!
Märta försöker bygga upp kojans igen, samtidigt som hon pratar. Niklas står tyst och tittar på. Han drar i sina kläder och lyfter omväxlande en fot i taget och drar i strumporna. Han ser nollställd ut och backar in mot väggen medan han fortsätter att dra i kläderna.
Märta (till Niklas): Ja' kommer ropa fröken, ja' lovar o de' sista gången
Holger (till Märta): Nej ja' lovar

Niklas går fram och viskar något i örat på Holger.
Märta (till Niklas): Titta va' Holger va' *snäll*
Niklas slutar viska, stelnar till och tittar på Märta.
Märta (till Niklas): Han hoppa inte. Du, du bara direkt hoppa.
Niklas (ler lite och tittar bort): Ja' hoppade inte.
Han återgår till att titta direkt på Märta
Märta: **Joo!**
Märta börjar bygga igen och säger till Vera, som också bygger: Vera, du förstörde mera (vänder sig till Niklas igen) Ser du ja' skulle bädda fint den som villde sova men **direkt** du bara hoppade
Märta tar bort flera kuddar från kojans och slänger på golvet. Holger börjar hoppa på dem
Niklas (lite irriterat): Ja' hoppade inte
Märta: **Jo** du hoppade. Ja' såg. Du e' blind!
Niklas har stått och hängt på dörrhandtaget till en dörr in till ett förråd, nu går dörren upp och han tittar in dit.
Märta (till Niklas): Du kan inte se nåt! Du förstår ingenting!
Niklas (tittar på Vera): Jag såg

Det har gått ytterligare en liten stund men konflikten pågår fortfarande. Märta kliver in i groppen med ett täcke. Niklas ”glider bort” längs väggen, mot fönstret.

Märta (tittar på Niklas): Niklas va’ dum o hoppa på.
Niklas tittar inte på Märta, han ”glider” tillbaka till dörren och hänger lite på dörrhandtaget igen och går sedan åter bort till fönstret och säger leende: Ja’ e’ dum!
Holger (till Niklas): Nej
Märta (till Niklas): Jo du e’ dum
Niklas (tittar ner på sina händer.): Ja’ ska köpa riktig pistol
Märta (till Niklas): Åååh, polisen kommer ta dig, ja’ lovar!
Niklas tittar upp på Märta
Märta: Du kommer va’ i fängelse! Vilken tur, ja’, ja’ tittar på en polis, den heter polis polis eh polisskolan. Ja’ lär o skjuta! Ja’ tittar på den jämt!

Niklas tittar på Märta som vänder sig bort och börjar bädda i groppen.
Niklas (tittar ner på sina händer igen): Ja’ lär också o skjuta.
Märta (vänder sig mot Niklas): Men du tittar inte! Vilken kanal är de’?!
Niklas (står tyst en stund): Ja’ såg polis-
Märta (tittar på Niklas och avbryter honom): Ja men vilken **kanal!**
Niklas: Ja’ såg ICA Maxi på poliser!
Han tittar på Märta och sen på en plastdinosaur som han börjar leka med
Märta: Du kommer gå till fängelse, ja’ lovar. Du kan inte döda poliser (vänder sig bort från honom)
Holger (till Märta): Jo!
Vera (till Holger): Neej, då kommer du fängelsehålan
Niklas (tittar på Vera): Nej. Min pappa - ohörbart (tyst en stund) Nej, ja’ kommer o panga fängelset (ser tankfull ut)
Märta (till Niklas): Du kan inte det - ohörbart - den kommer inte gå sönder
Holger (tittar på Märta): Jo o så Niklas-
Märta:(tittar på Holger): Om du säger så där, Holger, du får inte gå in.

Niklas leker med dinosaurien och tittar inte på någon Holger börjar hoppa på kuddarna på golvet, Niklas tittar på honom en stund under tystnad.
Niklas (till Holger) Jo, gör så där, Holger
Märta (till Holger): Du får inte gå in då, Holger
Niklas går bort till Holger, ler och viskar något till honom, de tittar mot groppen och fnissar
Holger (pekar på Märta och pratar med ”retröst”): Du kan inte prata
Niklas ställer sig vid dörren till förrådet, tittar på Märta och ler.
Holger (till Märta): Ja’ hör inte på ho’
Niklas (pekar på Märta och ler): Du har ingen mun
Märta (tittar på Niklas): Jo
Niklas: Nej
Han tittar på Märta och lutar sig lite in mot hörnet och fortsätter: Du har ingen hår!
Så ställer han sig vid fönstret igen och tittar på dinosaurien
Märta (stryker sig över håret): Jo
Niklas: Faktiskt
Holger (pekar på Märta): Neh ho’ har ingen hår
Vera (till Holger): Jo, hon har visst hår
Holger (till Märta): ...o armar!
Märta (med ”len” röst): Holger, vill du gå in?
Niklas tittar tyst på Märta
Märta (till Holger): Vill du gå in i den här kojan? Säg ja eller nej.
Märta tittar på Holger och Niklas tittar bort mot honom
Holger (till Märta): Nej
Niklas ler lite
Märta (till Holger): Vet du va’ mysigt de’ e’. Jag kommer o lägga mat så ni kan äta, o du vill inte gå in
Niklas (till Märta): Ja’ vill inte gå in.

Han lämnar fönstret och öppnar dörren till förrådet. Holger och Niklas ”smiter” in och fnissar. Märta sitter kvar i kojnan och tittar efter dem.

Det har nu gått en lång stund, Niklas har varit iväg en sväng på avdelningen med Holger och kommer nu ensam tillbaka in i lekrummet.

Niklas (till Märta och Vera): Min pappa kommer panga erat hus. Vet du va' *ja*' kommer o göra? Ja' kommer panga erat hus
Märta (till Niklas): Du kan inte de' - ohörbart - du vet inte vicken - ohörbart - var vi bor. Min pappa e' polis han bära, ta dej till fängelset.
Niklas (tittar på Märta): Min pappa kan bära hela den där huset (pekar ut mot höghusen)
Min pappa. (tittar rakt fram)
Vera (till Niklas): Nää! de' för tungt!
Märta (tittar ut genom fönstret och vänder sig sen till Niklas): Han kommer bära den, direkt han kommer ramla han kommer dö. Din pappa. Hah, de' helt klart
Niklas (till Märta och Vera): Han kommer panga erat hus
Flickorna övergår till sitt kojbygge och pratar inte mer med Niklas.
Niklas (går fram till kojnan, höjer rösten något och tittar på Märta): Min pappa han e' brandkår! Min pappa han kommer bli brandkår.
Märta: Jamen din pappa, om han e' brandkår han släcker eh (till Vera) Vänta ja' ska bara gå o dricka vatten (till Niklas) Mneh brandkår han släcker elden

Sammanfattande kommentar

I början av sekvensen deltar Niklas i leken på avstånd, han är inte med och bär några kuddar eller på annat sätt deltar i bygget men han kommenterar det som händer och bestämmer sedan att han ”är på den blåa”. Detta accepteras av Märta som sedan väljer färg åt Vera och sig själv. När Niklas undrar vem som ”är” gul får han inget svar, flickorna har övergått till att diskutera med varandra och bryr sig inte längre om honom. Han gör ingen ansats att ta sig in i dialogen eller leken igen.

Niklas' avsikter med att rätta till kuddarna blir troligen missförstådda av Märta och han har svårt att med ord förklara vad som var meningen. Märta, som är upprörd nekar honom att gå in i kojnan, hon har mycket ord och Niklas verkar inte klara av att gå i svaromål mot henne. Till slut blir Niklas irriterad och säger att han inte hoppade men Märta ifrågasätter det han säger.

Märta fortsätter att hävda att Niklas hoppade på kojnan och är dum, han verkar inte bry sig om det utan håller med henne och övergår sedan till att prata om att han ska köpa en pistol. Detta får Märta att hota med att polisen ska ta honom. Hon berättar att hon själv kan skjuta och vägrar att tillerkänna Niklas den ”färdigheten”, hon ifrågasätter det han säger och han verkar inte ha mycket att sätta emot. Niklas får efter en stund stöd av Holger. Märta verkar försöka spela ut pojkarna mot varandra, hon lyckas inte med detta och pojkarna börjar tillsammans att reta henne. Märta försöker få över Holger på sin sida genom att erbjuda honom att vara med i kojnan (något hon tidigare har nekat honom). Holger nappar inte på erbjudandet och pojkarna går fnissande därifrån.

I slutet av sekvensen kommer Niklas åter till korta gentemot Märtas ord och ifrågasättanden. Han har visserligen orden här men han lyckas ändå inte nå fram till Märta. Niklas verkar till slut bli så frustrerad över att inte kunna förklara sig, hävda sig och få vara med i leken igen, att han går bort och ställer sig vid ett av fönstren i rummet och håller en drygt 9 minuter lång monolog om olika saker han vill ska hända, fantasifigurer han vill vara och sådant han antagligen sett på TV. Konflikten mellan

Märta och Niklas har böljat fram och tillbaka under sammanlagt 15 minuter, Niklas' monolog undantagen, under denna tid finns det ingen vuxen närvarande i rummet.

Innan denna sekvens har Niklas lekt för sig själv en lång stund i lekrummet nu går han in till Holger, som lekt ensam i dockvrån. Holger har ställt sig vid fönstret och ser något därutanför.

Holger (pekar ut): Titta!
Niklas: Ååh fågel - ohörbart. Jävla, skitigaste fågel - ohörbart
Niklas klättrar upp på en stol vid fönstret
Holger: Titta där!
Niklas: Då' äter inte - ohörbart De' finns också där, där äter han. Nej, min fågel, nu kommer din fågel (pekar)
Holger (pekar): Åh, titta där då!
Niklas: Ååh
Holger: Åh, titta där då. Vi ska äta den *sen!* Ser du, där borta! Där borta!
Niklas: Mm. Där den - ohörbart
Holger: Neej. Den där mat. Den där mat. Meh, i på trädet!
Niklas: Den äter mat? I trädet?!
Holger: Ohörbart - den kanske lyfter - ohörbart
Niklas: Ja, lite
Holger: Ja
Niklas: Ohörbart
Holger (tittar åt ett nytt håll och pekar): Ja titta där!
Niklas: De' bark på
Holger: Neej, den där i trädet. Där borta, ser du, där
Niklas: Ohörbart - ett träd, där uppe på *borde!* Ohörbart - klättra på huset, sen ska vi klättra på de' då' huset sen vi ska, du ska hoppa *dit* ti' Douglas, sen ska hoppa ti' mi' pappa. Ohörbart Ska vi göra till butta vi två? (lutar sig över Holger)
Holger (skratt): Jaa
Niklas: Du säger våra pappa att ja' klättra' där uppe sen ja' ska bära honom sen ha' försöka han inte - ohörbart - oaaa sen det fanns trappa där uppe ti' himmelen sen ha' ska gå ända ti' himmelen
Holger: Sen vet du, vet du o sen ska vi klättra på *trädet*

Sammanfattande kommentar

I denna drygt två minuter långa sekvens för Niklas och Holger ett samtal som båda verkar tycka vara roligt. Det är mycket som tyvärr är ohörbart men hela situationen är sådan att båda verkar trivas med varandra och vill göra varandra uppmärksamma på vad de ser utanför fönstret. Samtalet avslutas med en lång utläggning om vad de kan göra.

I följande sekvens sitter Holger på golvet i lekrummet och tittar i en bok om dinosaurier. Niklas letar efter något. Det leker andra barn i rummet men det finns ingen vuxen närvarande.

Niklas (går fram till Holger och sätter sig bredvid honom): Var e' saurier? De' inte saurier
Niklas tittar i Holgers bok
Holger bläddrar fram några sidor, pekar och säger: Häär! Nej, de' inte en enosaur (vänder på bladet) Häär en enosaurie. Vet du, den där e' *bäst!* Hon kan *döda* honnon (pekar i boken och Niklas tittar) Vet du, hon tycker *om* äta honnon

De sitter tysta en stund och tittar på bilderna i boken

Niklas (flyttar sig närmare Holger): Hon tycker att - ohörbart - sticka på honom
Holger: Vet du, vet du o han, hon tycke' om äta honnon. Alla dom vill äta honom o honom o honom o honom inte honom. Hon ska bita vatten här o sen hon ska bita vatten *allt* som dinosaurier (vänder sida) O sen den *häär*, vet du, hon äter den som kan göra illa med kniven
Niklas (böjer sig över boken): Köttätare, de' köttätare
Holger: Kött-äta-re. Vet du hon tycker om äta på svansen och honnon. Hon tycker om äta svansen också
Holger tittar till på Niklas
Niklas (pekar i boken): Aah! Tjockis!
Holger (skrattar): Ääh! Tjockihihis!
Niklas (pekar i boken): Titta vicken snopp
Holger: Åhehe snopp! O sen, o sen den här
Niklas börjar säga något men Holger fortsätter
Holger: Vet du, vet du som den här kan göra ?

Holger kryper iväg, och lämnar boken, Niklas tar upp den och tittar i den
Niklas: En krokodil, en krokodil.
Holger kommer snabbt tillbaka och skriker: **Neej! Neej!** Ser inte krokodil
Niklas reser sig och går och hämtar en plastdinosaurie
Niklas (ger dinosaurien till Holger): Också de' här? De här?
Holger (tittar på den): Nej, de' va' ingen
Han lägger den på golvet, återgår till boken och säger: Titta! Den här e' bäst (lägger sig på mage på golvet) Vet du-
Niklas börjar återigen säga något men Holger höjer rösten och fortsätter
Holger: VET DU, hon tycker om äta honnon
Niklas slår sig ner igen och tittar, samtidigt som han "går" med en plastdinosaurie i boken och säger: Hon, hon, hon
Holger: NEEJ! Hoon! Hon äter, inte hon
Niklas sätter sig nära Holger och tittar i boken
Holger: Vet du, hon finns inget såå
Båda pojarna böjer sig ner över boken och tittar
Efter en stund reser sig Niklas och går därifrån, Holger fortsätter att titta i boken

Sammanfattande kommentar

Niklas och Holger verkar i denna 2,27 minuter. långa sekvens ha trevligt tillsammans. Det är mest Holger som pratar men Niklas verkar vara intresserad av det som händer i boken och vidareutvecklar samtalet en del. När Holger kryper iväg, tar Niklas upp boken, vilket verkar göra Holger orolig och samtalet ebbar så småningom ut.

I följande sekvens har några flickor har byggt en koja i lekrummet, Niklas sitter på golvet bakom kojans och bygger en "vattenpistol" av Duplo.

Niklas: Ja' äti' pepparkakor, pepparkakor. Vem vill ha pepparkakor? (siktat med vattenpistolen mot flickorna i kojans) Vem vill ha pepparkakor?! (till Moa) Vill du ha pepparkakor?
Moa svarar inte, hon diskuterar dockor med Vera. Niklas reser sig och frågar Evelina, samtidigt som han riktar vattenpistolen mot henne och ler.
Niklas (till Evelina): Vill du ha cola?
Evelina (nickar och gapar med munnen mot "strålen"): Mm, va' gott!
Niklas: Va' re gott?
Han siktat med vattenpistolen på nytt
Evelina nickar, gapar och "sväljer"
Niklas: Vill du ha mer?
Evelina nickar och Niklas gör "sprutljud"
Niklas: Vill du ha chips?

Evelina nickar, Niklas siktar och ”skjuter”
 Evelina: Vill ha godis (nickar och gapar)
 Niklas: Vill du ha *godis*? Vill du ha klubba?
 Han siktar och ”skjuter” Evelina gapar
 Niklas: Nu ja’ skjuter-
 ”Vattenpistolen” går sönder och Niklas bygger ihop den igen.
 Niklas (till Evelina): Nu, Vill du ha eld?
 Evelina: Aa
 Niklas (tittar länge på Evelina): De’ eld (siktat mot Evelina) Eld, du kommer bli död, där.
 Evelina: Nej, ja’ vill inte va’
 Niklas ”skjuter” och Evelina går därifrån
 Niklas går bort till Siri och undrar, flera gånger: Vill du ha eld?
 Siri gnuggar sig i ögonen, säger: Nej och går därifrån
 Niklas följer efter och fortsätter fråga. Siri går in i dockvrån och Niklas följer efter
 Niklas (till Siri): VILL DU HA ELD?
 Siri: **Niklas!**
 Niklas (höjer ”eldstaven” lodrätt): Ja’ vet - ohörbart

Sammanfattande kommentar

Niklas är aktiv och erbjuder flickorna i kajan pepparkakor, Evelina blir intresserad och han erbjuder henne många smaskiga saker. Niklas och Evelina verkar ha roligt. När Niklas’ ”vattenpistol” går sönder övergår erbjudandena om godis till mera allvarliga saker. Evelina tackar först ja till detta. Niklas verkar tveka om han ska gå vidare och påpekar för Evelina att hon ”kommer bli död”. Evelina drar sig ur och han övergår till att erbjuda Siri eld. Siri markerar att hon inte vill vara med och Niklas godtar detta. Leken utspelar sig under 1,50 minuter. Barbro finns i rummet och leker med några andra barn under tiden.

Nedanstående sekvens visar Niklas i samspel med en vuxen.

Dialog med en vuxen

Niklas och Holger leker en springlek inne i lekrummet Barbro har sagt till dem en gång att sluta. Pojkarna fortsätter att springa runt och skratta, de kommer emot en back med Lego och det skramlar väldigt. Barbro kommer fram till dem

Barbro: Oj, oj, oj! Niklas och Holger! Niklas och Holger. Neej
 Hon sätter sig på huk vid en hög med kuddar på golvet och lägger ett finger över munnen.
 Pojkarna stannar och tittar på henne.
 Barbro: Niklas och Holger, titta på mej. Vi ska gå ut sen. Då får ni *springa* jättemycke’ när vi kommer ut sen. Nu vill inte ja’ att ni springer mer här inne.
 Pojkarna kastar sig ner i kuddhögen och säger: ”Okej då”
 Barbro: Ja, okej då. Nej, men vänta de’ ligger ju Legoplattor här i
 Hon börjar plocka upp dem
 Pojkarna: Ohörbart
 Barbro: Ja men vi får titta så ni inte sitter sönder våra leksaker!
 Hon tittar igenom kuddhögen
 Niklas (till Barbro): Vet du?
 Barbro (till Niklas): Vad då, vet jag?
 Niklas går in i dockvrån och säger något ohörbart
 Barbro (till Niklas): Ja men ja’ vet att de’ råkade gå sönder, tekannan
 Niklas (kommer ut från dockvrån och tittar på Barbro): Ja o de’ va’ te i den
 Barbro (tittar på Niklas): Va’ sa ru?
 Niklas: De’ va te

Barbro: Tekannan?
Niklas (tittar länge på Barbro): Ja Han tog sönder den (pekar på Holger)
Barbro: Va?
Niklas: Holger tappade den
Han tittar ner i golvet och sneglar sen upp på Barbro
Barbro: Ja, han tappade den, han tog inte sönder den. Han tappade den så den gick sönder
Niklas springer iväg
Barbro: Har du nån tekanna hemma, Niklas?
Niklas kommer tillbaka till Barbro, tittar på henne, skakar på huvudet och säger: Nej
Barbro: Har du ingen tekanna hemma?
Niklas: Nej
Han skakar på huvudet och går iväg igen
Barbro: Va' ska du göra nu rå, Niklas?
Niklas svarar inte.

Sammanfattande kommentar

Barbro tillrättavisar pojkarna och talar om att de får springa ute senare, hon är även noga med att inga leksaker ska gå sönder och börjar plocka undan Legoplattorna. Niklas tar initiativ till dialog genom att berätta om vad som hänt med tekannan. När Barbro säger att hon redan vet vad som hänt, vidareutvecklar Niklas och berättar att det var te i den. Barbro hör inte riktigt vad han säger och samtalet övergår till att handla om att Holger tappade tekannan. Barbro vidareutvecklar dialogen med att fråga Niklas om han har någon tekanna hemma, detta verkar inte intressera Niklas och han går iväg i rummet. Sekvensen utspelar sig under 1,52 minuter.

De följande två sekvenserna beskriver samlingarna på avdelningen

Samling

Barnen sitter i ring på golvet, i väntan på att samlingen ska börja. Några eftersläntrare kommer in och sätter sig, en av dem har blött ner både tröjan och håret vid handtvättningen. Barbro talar om att det inte alls var bra. Hon frågar om barnen vet hur man gör när man tvättar händerna och övergår sedan till att visa och berätta hur hon gör när hon tvättar händer och mun. En del barn gör likadant som Barbro, Niklas tittar rakt fram och tittar endast på Barbro ibland. När Barbro berättat om tvättning undrar hon vem av de vuxna som ska duka och vilket barn som ska vara dukvärd idag. Det uppstår en diskussion bland barnen vems tur det är att duka idag (när den ordinarie dukvärden är borta). Niklas deltar inte i diskussionen. Barbro och Anita beslutar att Moa får duka tillsammans med Cissi och därefter börjar man samlingen. Alla sjunger en samlingsång, Niklas sjunger inte med, efter denna sång sjunger man en ”uppropssång” om de barn som är närvarande. Niklas har flyttat ut en bit från ringen och sitter och pillar på sina strumpor. Efter denna sång sjunger man en räknesång. Man sjunger om hur många barn som är närvarande och hur många som är frånvarande. Niklas vänder ryggen till, vänder sig tillbaka efter en stund och håller händerna för ansiktet. När man sjungit färdigt undrar Barbro om barnen vet *vilka* barn det är som är frånvarande och varför de är frånvarande. När barnen blir ivriga och börjar prata i mun på varandra, hyschar Barbro på dem och säger att de ska vänta och vara tysta.

Barbro: Nu frågar vi Niklas. Vem saknas?
Niklas tittar till på Barbro, ser ut att tänka en stund och säger sedan: Valter
Barbro: Valter. Vet du varför inte Valter är här?

Någon: Ledig
Barbro: Nej men ja' frågar Niklas
Niklas: Han e' ledig
Barbro: Han e' ledig. Bra

Man fortsätter en stund att prata om vilka som är frånvarande och varför. Man kommer även fram till att ett barn har modersmålsträning och pratar om vilket språk det barnet kan prata, förutom svenska. Ett barn föreslår att de ska få berätta vilka språk de kan men Barbro säger att de kan göra det en annan dag och övergår till att sjunga en rörelsesång. Därefter sjunger man några andra sånger om djur och avslutar med några fler rörelsesånger. Niklas sjunger inte med i sångerna men gör rörelserna som hör till.

Sammanfattande kommentar

I början av sekvensen pågår ett samtal mellan Barbro och Niklas, där Barbro frågar och Niklas svarar. Barbro imiterar svaret samt bedömer det. Den vuxencentrerade kommunikationen fortsätter ytterligare en stund. Sedan övergår samlingen efter ett slag till en sångstund. Samlingen varar i drygt 25 minuter.

I nästa sekvens startar Barbro med samlingssången, följd av namnsången och räknesången. Efter alla sånger börjar barnen prata om olika sjukdomar de haft och annat som hänt dem, Barbro ser till att ett barn i taget pratar och hon svarar på det respektive barn har att säga.

Barbro: Nu är det Niklas som vill säga nånting o sen sjunger vi en sång. Varsågod, Niklas.
Vad vill du säga?
Niklas tittar på Barbro.
Niklas: Min pappa ska köpa en haj ti' mej?
Barbro (lutar sig fram mot Niklas): En?
Niklas: En haj
Barbro: En haj! Va' ska du göra me' hajen då?
Niklas tittar bort och börjar dra i sina strumpor.
Niklas: Lägga på vattnet
Barbro: Ska du lägga den i vattnet?
Niklas nickar
Barbro: Jaha. Ska de' bli roligt o få en haj?
Niklas nickar igen
Barbro: Har din pappa sagt att han ska köpa en haj ti' dej?
Niklas nickar återigen
Barbro (lutar sig åter fram mot Niklas): Är de' en farlig fisk eller e' de' en snäll fisk, hajar?

Niklas tittar bort. och säger: Farlig
Barbro: De' e' en farlig fisk. Vill du *ha* en farlig fisk?
Niklas nickar
Barbro: Varför?
Niklas (tittar ner i golvet): Därför
Barbro: Du vill ha en farlig fisk hemma?
Niklas nickar
Barbro: Då kanske man inte vågar gå o duscha, där hemma hos dej?
Niklas tittar upp på Barbro
Barbro: Då kanske hajen kommer (gör ett "gap" med handen) Aoch!
Niklas: Den får
Barbro: Va?
Niklas (tittar bort): Den får

Barbro: Får den bita dej?
Niklas nickar
Barbro: Men då gör det ju *ont*

Efter samtalet föreslår Barbro att de ska sjunga en sång om en fågel, alla börjar sjunga men Niklas deltar inte i sången. En flicka föreslår att de ska sjunga om Emil och Barbro ber henne sjunga en strof först så de vet vilken Emilsång hon menar, efter den sången föreslår en pojke att de ska sjunga om Karlsson men det är ingen som kan den så han sjunger den själv och får stora applåder. Niklas deltar inte i något av detta utan vänder ryggen till och pysslar med något för sig själv. Han får tillsägelse av Anita att sätta sig ordentligt, vänder sig om och sätter sig då med korslagda ben och pannan i golvet. Samlingen avslutas av att Cissi och dukvärdarna bjuder alla till bords

Sammanfattande kommentar

Barbro bjuder in Niklas till samtal och han börjar berätta. Barbro både imiterar det han säger och för samtalet vidare genom att ställa frågor, Niklas är fåordig och ibland nickar han bara till svar. Mot slutet av samtalet börjar Barbro ifrågasätta det han säger och samtalet ebbar ut. Under den resterande delen av samlingen verkar Niklas inte vara intresserad av att delta i samlingen. Hela samlingen varar i 15,15 minuter

Följande sekvens visar samspelet vid lunchen på avdelningen

Lunch

Moa, Niklas, Allan, Viktor och Siri sitter vid bordet. De vänder på de djupa tallrikarna och tittar vad det är för märken under dem, de pratar och skrattar. Niklas ställer sin tallrik på högkant och använder den som ”ratt”. Cissi kommer och säger att de inte får göra så men barnen fortsätter. Hon sätter sig och säger flera gånger att barnen ska hålla händerna i knät. Barnen tystnar och lägger händerna i knät. Samma procedur försiggår vid de andra två borden, barnen börjar småprata och Cissi hyschar på dem. Man väntar tills barnen vid samtliga bord är tysta och sitter med händerna i knät. Det tar cirka två minuter och det är mycket hyschande under tiden. När alla är tysta säger Moa ”Varsågod”. Moa serverar sig soppa och de andra väntar på att hon ska skicka skålen vidare. Allan undrar om Cissi kan ta maten sist av alla, det säger hon att hon kan göra. Cissi tar bröd och smör och skickar till Moa så att hon kan göra sig en smörgås. Niklas har tagit soppa, han blåser på den och pekar ner i tallriken

Niklas (till Cissi): Mjölk, här!
Cissi: Neej, du får vänta lite
Niklas: Huu, aldrig
Han sitter och tittar framför sig och gäspar stort. Barnen skickar, med hjälp av Cissi, soppskålen runt bordet.
Niklas (pekar på Allan): Den här fick ingen
Cissi: Sch, alla ska få (till Viktor) Kan du skicka till Allan nu?
Niklas: Fröken ä’ sist
Cissi: Niklas, Niklas ska du ha mjukt bröd?
Niklas (tittar på brödfatet en stund): Ja

Cissi gör i ordning smör till honom och räcker honom kniven så att han kan bre. Niklas börjar bre med det går inte bra. Cissi lägger sin arm om hans axlar, fattar hans hand och hjälper honom att bre. Hon pratar med honom när de brer men det är så mycket

bakgrundsljud så det går inte att höra vad som sägs. Niklas börjar äta soppan, efter en stund börjar han gurgla med soppan och får en tillsägelse av Cissi. Hon undrar sen om han vill ha ost på smörgåsen, han nickar.

Niklas (till Cissi): Ja' skära själv

Cissi: Själv?

Cissi skickar osten till honom och han börjar skära. Han tar i hårt och får till slut loss en liten bit, han tittar på Cissi.

Cissi (till Niklas): Ska vi göra tillsammans?

Hon tar hans hand och de skär en bit ost tillsammans. Niklas sitter tyst och äter, efter en stund börjar han gestikulera och viska för sig själv. Han ber att få mjölk och är bestämd på att han ska hålla själv

Niklas: Ohörbart - dricker jättemycke' mjölk, då blir man stark. Om man dricker jättemycke' mjölk då blir man stark.

Sammanfattande kommentar

Det verkar som om Niklas ger order till Cissi i början av sekvensen, vilket hon inte godtar. När han sen kommenterar att Allan inte fått någon mat ännu, svarar Cissi med en hyskning och undrar sedan om han vill ha bröd. Deras samtal under lunchen är fokuserat på det som rör maten. Niklas verkar ta ett initiativ till samtal i slutet av sekvensen men då var tyvärr både filmen och batterierna till kameran slut. Denna lunch är därför endast dokumenterad under 10 minuter.

Kommentarer till videoobservationerna med Niklas

Niklas filmades vid sammanlagt tre tillfällen, den totala filmtiden då han är i fokus är cirka 2,5 timmar lång.

Mitt intryck av Niklas är att han verkar vara en pojke med mycket tankar och känslor som han hade svårt att klä i ord. Hans ordförråd är begränsat och han får liten möjlighet att utöka det. Han tar ofta initiativet till kommunikation, både med vuxna och barn, men det är inte alltid det leder till dialog. Han använder till övervägande delen längre meningar (4 ord eller mer) när han pratar. Vid ett tillfälle använder han ett ord på sitt modersmål men han talar inte sitt modersmål med något annat barn eller någon vuxen.

Personalens kommunikativa stil ser ut enligt följande: Barbro är centralfiguren bland de vuxna, under filmningen. Hon leder samlingarna och är då både styrande och dialoginriktad, hon ställer frågor och tillrättavisade en del samt uppmanar barnen att utföra olika saker. Även under övriga aktiviteter ställer hon frågor och är styrande, hon imiterar samt är ibland dialoginriktad. Hon kan ifrågasätta det barnen säger, både under samlingarna och i övriga aktiviteter Tillrättavisningar och "hyskningar" förekommer. Förklaringar och bedömningar är mindre vanliga och avvisanden sällsynta. Anita är med endast under samlingarna och är då tillrättavisande, "hyschande" och uppmanande. Cissi förekommer på filmerna endast under lunchen och är då styrande, ställer frågor, tillrättavisar, imiterar, "hyschar" och uppmanar. Inte någon av de dialoger de vuxna har med Niklas är barncentrerade.

I filmsekvenserna med Niklas förekommer det mest dialoger med andra barn. Dialogerna är lika ofta korta (2-3 turer), medellånga (4-7 turer) som långa (>8 turer). De längre dialogerna kan ha upp till 26 turer. Dialogerna mellan barn och vuxen inbegriper oftast fler barn. Det är sällan Niklas har en dialog ensam med en vuxen. Även här är

fördelningen jämn, när det gäller längden på dialogerna. När Niklas, ensam, har en dialog med en vuxne är det oftast endast 2-3 turer.

Innehållet i dialogerna består till 82% av det som rör det här och nuvarande. I de fall det rör sig om framtiden handlar det om vad Niklas ska bli när han blir stor eller vad önskar ska hända inom en snar framtid.

5.3 SAMMANFATTNING AV OBSERVATIONERNA

Nedan följer en sammanfattning av resultaten från videoobservationerna i relation till uppsatsens frågeställningar.

5.3.1 TILLFÄLLEN TILL SAMTAL MELLAN BARN OCH VUXNA

I videoobservationerna kan jag se att det finns många tillfällen till samtal mellan barn och vuxna. Vid flera tillfällen sitter barn och personal tillsammans vid ett bord och pysslar, bakar pepparkakor, målar eller sysselsätter sig med liknande aktiviteter där samtal är möjligt. Luncherna är också sådana tillfällen där det finns möjlighet för samtal, liksom samlingarna. Samlingarna återkommer jag till senare och säger därför ingenting mer om dem här. Det finns alltså rika tillfällen till samtal mellan barn och vuxna. Hur utnyttjas då dessa tillfällen? Svaret på den frågan är att de inte utnyttjas i den utsträckning jag hade förväntat mig. Under luncherna sitter man ofta tyst. Det händer även att barnen tillrättavisas eller korrigeras när det gäller bordsskick eller att de pratar för mycket. De samtal som förekommer är korta och handlar om maten man äter eller andra här och nu-relaterade ämnen. Vid ett tillfälle inleder Malin ett samtal med sin bordsgranne, på deras gemensamma modersmål, och får då en tillrättavisning av den vuxne att tala svenska. Mitt intryck är att barnen verkar ha en del de vill berätta om men personalen vidareutvecklar det inte och samtal ebbar ofta ut i tystnad. Det är naturligtvis inte någon enkel situation för personalen att bli videofilmade och en del av tystnaden får nog tillskrivas just det ovanliga i en sån situation men fränsett detta, anser jag att de tillfällen till samtal som finns inte utnyttjas. Från min tid som förskollärare minns jag att luncherna var goda tillfällen att prata om sådant som barnen funderade på eller hade varit med om tidigare under dagen, speciellt om jag själv hade varit med någon annan grupp under förmiddagen. Jag ställer mig därför undrande till varför jag inte kan märka några sådana samtal på avdelningarna. Barnen är inte så små att de behöver ständig hjälp av den vuxne, de klarar sig bra och det bör finnas möjligheter till flera samtal, trots en eventuell blyghet över att bli filmad. Vid de tillfällen när barn och vuxna sitter kring ett bord och målar, pysslar eller liknande aktiviteter, utnyttjas tillfället till fler samtal.

5.3.2 HUR SER SAMTALEN UT MELLAN BARN OCH VUXNA?

Det är oftast barnen som tar initiativ till samtal men här skiljer de olika barnen sig åt så tillvida att flickorna tar mer initiativ än pojkarna. Eftersom gruppen är så liten är det omöjligt att säga om det beror på personliga egenskaper hos barnet, barnets kön eller något annat. Samtalen rör sig på en konkret här och nu-nivå och det är sällan de vidareutvecklas. Ett exempel på detta är när Stina berättar för Anita att hon ska måla en stjärna på sin kruka, de pratar om vilken färg hon vill ha samt om hur penseln ser ut.

Stina associerar till gårdagen då hon var hem till en kompis och målade och hon börjar berätta om det. Anita svarar med en fråga och samtalet avstannar (s. 62). Ett exempel på motsatsen är det samtal Doris och Cissi har med Stina och Rickard om julklappar och jultomten. Julen är visserligen nära förestående men den ligger i framtiden och barnen längtar och tycker att det ska bli spännande. Det märks att både Cissi och Doris är intresserade av att prata med barnen om detta och de vidareutvecklar och levandegör samtalet (s. 57). Både Ladberg (1996) och Löken & Melkeraanen (1996) diskuterar vikten av att de vuxna intresserar sig för det barnet har att säga och att det intresset i sin tur sporrar barnet till att berätta mera, vilket startar en god cirkel av språkutveckling. Jag kan inte säga att jag upplever att personalen är ointresserade av det barnen har att berätta men de ger inte att barnen den stimulans som krävs för att samtalen ska vidareutvecklas och många tillfällen till språkstimulering och språkutveckling går förlorade.

Samtalen är korta med cirka 4-7 dialogturer men här kan det skilja sig mellan olika barn, det finns, som vi sett ovan, tillfällen med många dialogturer. Att samtal är korta behöver inte i sig innebära något negativt, det är samtalets kvalité som är det viktiga. Dialogturer på några av samlingarna är många, utan att för den skull vara utvecklande för barnen då de aldrig lyfter från en nivå som enbart handlar om fråga-svar till en nivå där berättandet börjar.

Det händer ofta att den vuxne imiterar det barnet just sagt. Ett exempel på det är när Anton sitter och klipper ut bilder ur en tidning, Barbro har flera gånger försökt få honom att berätta om vad bilden föreställer och Anton har försökt att undvika att svara. En stund senare hittar han en bild på en häst och tar initiativet till dialog Barbro svarar med en imitation och samtalet dör ut (s. 46). Orsakerna till varför Barbro gör på detta sätt kan jag naturligtvis bara spekulera i, kanske har hon tröttnat på Anton som tidigare visat att han inte ville ha någon dialog, i alla fall inte om det ämne Barbro ville prata om, eller också har hon just då fokus på något annat barn som behöver hjälp med något pyssel. Ett tillfälle till kontakt och samtal med Anton går likafullt förbi. Orsakerna till varför Anton inte svarar Barbro är också något som är värt att fundera på, han kanske inte har ordet för det han ser på bilden och behöver tid för att hitta det eller han kanske har fokus på något annat och är inte intresserad av just detta för tillfället. Det händer alltså ofta att barnens inviter inte uppmärksammas av de vuxna och med tanke på att samtal lägger grunden till språket som tankeverktyg enligt både Cummins (2000 & 2001) och Vygotskij (1999) så är det allvarligt att så många samtal aldrig blir av.

Det är också vanligt förekommande att barnen har svårt att förklara vad han eller hon menar, vid dessa tillfällen kan det hända att den vuxne försöker "lotsa" barnet genom att ställa ledande frågor men oftast ebbas även dessa samtal ut. Följande episod är ett exempel på detta: Stina berättar för Anita att hennes pensel hemma hade gått sönder, Anita undrar *hur* penseln gick sönder och Stina förmår inte berätta det (eller tycker kanske inte att frågan är relevant) och Anita "lotsar" henne fram till svaret. Det är intressant att tänka på hur samtalet hade sett ut om Anita istället hade fokuserat på vad Stina gjorde eller tänkte när penseln gick sönder (s. 61). När barnet har svårt att förklara något kan det även hända att den vuxne försöker undvika det svåra och i stället leder in samtalet på något annat. Ett exempel på det är följande: Malin vill att Anita ska göra en figur av Play Doh till henne och hon försöker förklara vad det är hon vill ha, till att börja med förstår Anita vad hon menar och förtydligar det hela genom att benämna orden, i det här fallet en kastrull med lock. Malin kan emellertid inte förklara hur hon

vill att kastrullen ska stå och hon använder sig av många omskrivningar, gester och ord för att förklara sig men hittar ändå inte det rätta ordet. Anita undviker ämnet och övergår istället till att diskutera vad Malin ska ha i kastrullen (s. 30).

När det gäller svenskan befinner sig barnen på en språklig utvecklingsnivå där det icke-verbala språket (gester, miner, kroppshållning) är viktigare än det verbala språket. Personalen utgår från barnens biologiska ålder och svarar på barnets verbala språk, utan att fästa så stor vikt vid det icke-verbala språket.

Tillfällen finns även när det ser ut som om barnet inte riktigt förstår vad som sägs eller vad den vuxne egentligen menar, det händer också att barnet inte har förstått den tidigare instruktionen. Vid dessa tillfällen reagerar barnen med osäkerhet och förvirring det är också vanligt att de drar sig ur samtalet. När barnen ska måla blomkrukor och Anita frågar dem om de vet vad blomkrukan som står på bordet kallas, är ett exempel på det. Det är uppenbart att Stina inte har en aning om vilket ord Anita är ute efter, hon gissar dock, som vi sett, friskt men blir efter en stund helt tyst och ser fundersam ut. Anita är mån om att alla barnen ska få ordet ”blomkruka” i sin vokabulär och upprepar det flera gånger, Stina tappar intresset och ”stänger av” (s. 55). Ett annat exempel är när Niklas ska berätta för Barbro hur många racerbilar han har. Han har redan sagt att han har tre bilar och talat om vad de heter (Batmanbil, 3 gånger) Barbro vill trots det att han ska tala om hur många de är. Han håller då upp fyra fingrar och säger att det är tre, när Barbro säger nej blir han förvirrad. Barbro ser att han håller upp fyra fingrar och inte tre och ger sitt omdöme utifrån det men Niklas vet att han har tre bilar och har nog gett sitt svar utifrån den vetskapen mer än att bry sig om hur många fingrar han håller upp. I just det här fallet tar Barbro mer hänsyn till det icke-verbala språket men här är det det verbala språket som är viktigt för barnet. Niklas verkar inte förstå varför Barbro pratar om fyra bilar men håller med henne om att det är fyra bilar och drar sig ur samtalet för en stund (s. 71).

Att barnen vid så många tillfällen har svårt att förklara sig eller beskriva något i en här och nu situation eller inte verkar förstå det som sägs, gör att det finns en risk att de utvecklar en känsla av maktlöshet. När jag säger att barnen ibland verkar ha svårt att göra sig förstådda menar jag inte att det beror på dåligt uttal eller dylikt. Jag menar att de inte har själva *ordet* eller *orden* på svenska och de får inte hjälp med att använda motsvarande ord på sitt modersmål och sen få det översatt till svenska. Vygotskij (1999) talar om att tänkandets och språkets processer har olika ursprung och att de båda utvecklingslinjerna löper parallellt, fram till en viss brytpunkt då de skär varandra och på det sättet även befruktar varandra. När det gäller barnets modersmål riskerar den processen att avstanna, av brist på näring. Den får heller aldrig en chans att komma igång, när det gäller utvecklingen av svenskan, även det på grund av brist på stimulans i modersmålet. Cummins (2001) menar att det akademiska språket, det vill säga det språk som vi förväntar oss att barnen i denna studie ska klara av om drygt ett år, har sin grund i konversationspråket som måste få utvecklas och bli starkt. Resonemanget om modersmål ovan kan även appliceras på Cummins teori.

Det förekommer få samtal utanför en här och nu situation, en del av dem fungerar, andra gör det inte. Niklas' berättelse om hajen på samlingen går bra i början men när det han säger blir ifrågasatt stannar berättelsen av (s. 80). Berättelsen om Stinas pensel som gick sönder hemma, går också bra till en början men stannar av, en orsak till det kan vara att Anita lägger fokus på något som inte intresserar Stina (s. 61). Stinas berättelse

om tomten på Ica Maxi genomförs och vidareutvecklas (s. 57). Niklas berättelse om händelsen med blomkrukan i dockvrån vidareutvecklas (s. 79). Innebörden i slutet på Niklas' och Holgers samtal om fåglar (s. 76) är något oklar för mig men det verkar som om barnen är helt införstådda med vad det hela handlar om varför det också får betraktas som ett lyckat samtal kring något utanför en här och nu situation. I övrigt ligger konversationen på ett konkret här och nu-plan och jag anser inte att jag kan uttala mig om huruvida barnen klarar av att samtala om något utanför en här och nu situation.

Samlingarna varar mellan 15 och 30 minuter, med draging åt det längre hållet. Det är i mycket stor utsträckning de vuxna som talar på samlingarna. Ett genomgående tema är att man på ett eller annat sätt går igenom vilka barn som är närvarande och vilka som är frånvarande samt orsaken till frånvaron. Man lägger också vikt vid vilken dag det är och vilka dagar veckan har, detta tar ofta en stor del av samlingen. Det förekommer många hyschningar och tillrättavisningar under samlingarna, barnen förväntas sitta tysta och stilla och lyssna på det den vuxne har att säga. När den vuxne gått igenom närvaron och veckodagarna sjunger man sånger eller berättar historier med tillhörande material, dessa berättelser, eller historier bygger på upprepningar och till formen består de av att den vuxne säger ordet som barnen sedan upprepar och den vuxne imiterar. Mycket av det som händer verkar vara återkommande händelser som barnen är väl förtrogna med och det händer sällan något som är förvånande eller oväntat för barnen. Det är vanligt att barnen har svårt att sitta stilla. Flera barn visar vid flera tillfällen med sitt kroppsspråk att de upplever samlingen som tråkig och ointressant. Kommunikationsformen på samlingarna är ledande och vuxnecentrerad. Det finns olika syn på vikten av samlingar för språkstimulering. Trots att Löken & Melkeraanen (1996) polemiserar mot Ladberg (1996) går det lätt att se att de är eniga, så tillvida, att samlingar, för att vara språkstimulerande, ska vara barnens forum, där barnen är aktiva och intresserade deltagare. Detta kan sägas gälla alla samlingar men i synnerhet samlingar som riktar sig till flerspråkiga barn.

Vid ett tillfälle, av sammanlagt nio, får barnen med egna ord berätta något på samlingen. Vid det tillfället är Barbro mån om att barnen ska få berätta det de tycker är viktigt, roligt eller spännande och det talas om många olika saker. Barbro står själv tillbaka och fungerar som ett slags mötesordförande som ser till att barnen inte avbryter varandra. Hon stöttar även barnen i deras egna berättelser. Niklas vill vid detta tillfälle berätta och han börjar med att berätta att hans pappa ska köpa en haj till honom, efterhand blir han mer och mer fåordig. Barbro börjar ställa en del frågor som mot slutet antyder att hon ifrågasätter det han säger och han drar sig undan mer och mer för att till slut tystna (s. 80). Barbro menar säkert inte att vare sig ifrågasätta eller tysta Niklas, hon har ju tvärtom tidigare uppmuntrat honom att berätta. Men det finns en stark tradition inom förskolan att inte tala om farliga eller skrämmande saker, annat än på ett ganska ytligt sätt. Att gå in i Niklas' historia och "frossa" i vad som skulle kunna hända om man hade en farlig haj i badrummet ingår inte i förskolans tradition. Vi skulle behöva göra det för att hjälpa barnen att bemästra allt det som de tycker är hemskt och otäckt.

5.3.3 BARNENS SPRÅK MED VARANDRA OCH MED PERSONALEN

Vid tre tillfällen hörde jag att barnen talade sitt modersmål. Det första tillfället är när Malin och ett annat barn, under en mycket kort sekvens, diskuterar något kring ett kojbygge i förskolans gemensamma lekhall. Det andra tillfället är när Malin inleder ett

samtal med sin bordsgranne under lunchen och får en tillrättavisning att tala svenska i stället. Det tredje tillfället är när Niklas ser något utanför fönstret som han vill delge sina kompisar och spontant säger ett ord på sitt modersmål, trots att inget av de närvarande barnen talar hans modersmål. Barnen talar inte vid något tillfälle sitt modersmål med någon av de vuxna, trots att det finns personal på avdelningen som har samma modersmål som barnen. Vid alla tillfällen är samtals- och lekspråket svenska. Detta förvånar mig, jag hade förväntat mig att det skulle talas en mängd olika språk i barngrupperna, med tanke på alla språk som finns representerade både bland barn och personal. Jag undrar över vilken bild barnen får av sitt modersmål när det inte talas av andra personer på förskolan än modersmålslärarna, trots att det finns flera personer som behärskar det och när de kan få en tillrättavisning att tala svenska när de för en stund övergår till sitt modersmål. Flera av de författare jag refererar till i litteraturgenomgången talar om vikten av att främja modersmålet, både för att stärka barnets identitetsutveckling och som ett led i andraspråksinläringen och min tolkning av den aktuella forskningen är att det inte räcker med modersmålsstöd två timmar/vecka i ett avgränsat rum för att främja modersmålsutvecklingen. Enligt den aktuella forskningen tyder allt på att ett starkt modersmål är grunden för utveckling i ett andraspråk (Cummins 2000 & 2001; Jacobsson, 2002; Ladberg, 1996).

5.3.4 BARNENS SAMTAL MED VARANDRA

Barnens samtal med varandra befinner sig på en konkret nivå och handlar till om saker som sker här och nu. De samtalar oftast om det de gör, när de pysslar, leker med Play Doh eller annat och vad olika saker de gjort föreställer. Vidare handlar samtalen ofta om sådant de ser i böcker eller om det som de just leker med. I leken kan samtalen vara fyllda av fantasi men det är inte vanligt. Ett exempel är emellertid när Niklas gjort en "vattenpistol" av Duplo och serverar Evelina olika godsaker, leken är konkret men ändå fylld av imaginärt godis som de båda tycks "se" och njuta av (s. 78). Ett annat exempel är när Stina och Louise leker med Barbie som helt plötsligt "blir gravid" (s. 53) Det vanligaste är dock att de samtalar om konkreta saker och det är också vanligt att de inte når varandra. Den korta sekvensen med Malin och Sune där Sune är nöjd med något han gjort och Malin ifrågasätter det Sune gjort är ett exempel på detta (s. 32). Sekvensen med Anton och Tomas som tittar i böcker i soffan i lekrummet och Tomas både bjuder in och avvisar Anton är ytterligare ett exempel (s. 40). En dråpligare sekvens är när Stina ska försöka få med Valter ut i tvättrummet, Stina blir till slut upprörd medan Valter är stillsamt provokativ och sedan manipulerar henne till att fokusera på godiset istället (s. 56). Barnen når inte varandra men här tror jag att det mer beror på Valters medvetna oförståelse för vikten av att tvätta sig samt en chans att reta Stina lite, än att de faktiskt inte hade förmågan att få kontakt. När Anton och Tomas inte når varandra tror jag att det mer beror på oförmåga än ovilja och en närvarande vuxen hade kanske kunnat hjälpa dem.

Det är också vanligt att barnen avvisar varandra eller blir avvisade i sina kontaktförsök. Valter avvisar Stina i sekvensen med Legobygget och blir därefter avvisad av Kristin (s. 58). Emma blir utsatt för en del både avvisningar och åthutningar av Stina, Kristin och Josefin trots att hon inte gjort någonting (s. 60) även i det här fallet tror jag att samtliga barn hade behövt stöd av en vuxen. Niklas' och Märta's långa konflikt (s. 73) är ännu ett exempel på hur barnen inte klarar av kontakten mellan varandra ensamma. När barnens enda gemensamma språk är svenska, som de behärskar och förstår i olika hög grad, kan

det lätt leda till missförstånd och avståndstagande. Barnen behöver hjälp av de vuxna i sina lekar. När Niklas leker att han sprutar vatten in i flickornas koja (s.) är Barbro närvarande och stöttar och bekräftar honom i det han gör och leken kan fortsätta samt vidareutvecklas. Hade inte Barbro varit närvarande och agerat på det sätt hon gjorde, hade det kunnat bli en konflikt. Den långa konflikten mellan Niklas och Märta hade troligen inte kommit till stånd om det varit en vuxen närvarande som kunnat hjälpa Niklas med orden.

6. DISKUSSION

Syftet med min undersökning var att studera hur några förskolebarn med annat modersmål än svenska, språkligt kommunicerar i samspel med andra barn och med vuxna. Slutsatserna av undersökningen påvisar att de tre förskoleavdelningarna har en etnocentrisk, monokulturell miljö med få möten mellan barn och vuxna samt få möten mellan barnen.

- Barnen talar inte sitt modersmål på förskolan
- Den kulturella mångfalden är osynlig
- Samtalen mellan barn och vuxna stannar på en konkret nivå och utvecklas inte till berättelser
- Samtalen mellan barnen leder ofta till missförstånd och utvecklas sällan
- Personalen är frånvarande i barnens lekar

Liksom Ronström et al. (1995) har jag gjort min studie på några förskolor i ett mångkulturellt område och liksom dem slagits av att det är så ”svenskt”. Språket som talas är svenska, sångerna som sjungs är svenska, det finns svenska bordsflaggor på avdelningarna och så vidare. Delar av studien gjordes på avdelningarna strax före jul och det pågick då förberedelser för att fira jul enligt svensk, protestantiskt kristen sed. Barnen har sitt ursprung från en mängd olika länder, kulturer och religioner och det är många som inte är protestantiskt kristna. En av islams högtider; fastemånaden Ramadans avslutning Eid-El-Fitr, pågick under den här tiden, liksom invigningen och avslutningen av judarnas tempelinvigingsfest, Chanuka, samt inledningen av den syrisk-ortodoxa julfastan. Ingenting av detta märktes, i någon form, på någon av förskolorna.

På flera av samlingarna talar man om almanackan och vem som har namnsdag. Den almanacka man då använder sig av är den klassiska svenska barnalmanackan med bilder att klistra upp varje månad och datumlappar att riva bort varje dag. Mångkulturellt Centrum i Fittja har gett ut en mångkulturell almanacka, där man bland annat kan se vilka högtidsdagar som finns inom olika kulturer och religioner. Den almanackan såg jag inte på någon av avdelningarna. Årets mångkulturella almanacka innehåller även namnsdagar och det står en del att läsa om olika namn bland annat att det finns 615 namn i den svenska almanackan och att det i Sverige idag finns 119.000 olika kvinnonamn samt 95.000 olika mansnamn. I de barngrupper jag besökte finns inte många av barnens namn representerade i den svenska barnalmanackan. Det kan ju vara något att fundera på. Vilka signaler ger det att tala om namnsdagar när nästan inte något av barnen i gruppen bär namn som finns med?

Det sjungs många sånger på förskolorna, främst på samlingarna. De sånger som sjungs är de traditionella svenska barnsångerna. Det skulle vara intressant att studera vilket gensvar det skulle bli bland barnen om pedagogerna utnyttjade den flerkulturella och flerspråkiga kompetens som finns i grupperna och sjöng sånger på andra språk och från andra kulturer än den svenska. Det finns en glädje i att sjunga tillsammans med andra i grupp, som förskolan är bra på att ta till vara. Det finns också en glädje i att som barn kunna sjunga de välbekanta sånger, som de sjungit hemma med mamma och pappa, tillsammans med sina kompisar och ”fröknar” på förskolan. De svenska småbarnsvisorna ”Bä, bä vita lamm” och ”Imse Vimse spindel” är populära långt upp i åldrarna, vilket tyder på att barn behöver behålla strängarna bakåt mot småbarnsåren för att gå vidare framåt. Motsvarande populära sånger finns på alla språk, kultur- och språkkompetens finns redan bland personalen på förskolorna så vägen ligger öppen för att dela många härliga sånger!

Ett av förskolans uppdrag är att ge stöd till barn med tillhörighet i flera kulturer samt att utveckla denna kulturtillhörighet. Den svenska kulturen och de svenska traditionerna ska varken förnekas eller undanhållas på förskolorna, däremot finns det all anledning att vara medveten om att det inte endast finns en kultur, utan många som är värda att värna. Att barnens modersmål och kultur blir osynliggjorda på förskolorna ger signaler till barnen att deras bakgrund inte har något värde. Värnandet om endast de svenska traditionerna och den svenska kulturen riskerar att leda till att barnen assimileras i stället för att integreras. Det finns en risk att barnen tar avstånd från föräldrarnas och sin egen kultur och etnicitet samt sitt modersmål, i sina försök att ta till sig den rådande majoritetskulturen och det rådande majoritetsspråket.

Barnens eget modersmål är grunden för all vidare språkinläring. Modersmålet är även av stor betydelse för identitetsutvecklingen och självförtroendet. Det var därför jag med förvåning konstaterade att barnen inte uppmuntrades att tala sitt modersmål på förskoleavdelningarna. De negativa konsekvenserna av subtraktiv flerspråkighet (att ta bort ett språk) är så stora och de positiva effekterna av additiv flerspråkighet (utvecklandet av två språk samtidigt) är så väl underbyggda från forskningsrapporter (Cummins, 2000 & 2001; Jacobsson, 2002; Ladberg, 1996) att förhållandet inte kan ignoreras.

Skolverket har nyligen gjort en kartläggning av organisation och omfattning av undervisning och stöd på modersmålet. Ulf Edlund (2002) skriver om detta i en artikel i Lärarnas Tidning. Skolverket har konstaterat att förskolan är den skolform där modersmålsstödet blivit hårdast nedskuret. Skolverket menar därför att förskolan bör åläggas att ge modersmålsstöd till alla barn, vars föräldrar så önskar, från och med ett års ålder. Vidare framgår att Skolverket förordar ett arbetssätt där modersmåls lärarna är integrerade i det totala pedagogiska arbetet i förskola och skola. Eleverna i skolan ska även ha rätt till undervisning på sitt modersmål, menar Skolverket. Artikeln avslutas med att beskriva Skolverkets förslag att flerspråkighet och flerkulturell kompetens ska beaktas vid meritvärdering och lönesättning av personal. Modersmålets betydelse och vikten av att utveckla en additiv flerspråkighet förordas således även av Skolverket

De flesta barn ser upp till sina ”fröknar” på förskolan. ”Fröknarna” står för det som är rätt och riktigt. Pedagogerna är den socialt sett mäktigaste gruppen på förskolan. Barn och föräldrar från andra kulturer är den svagare gruppen. Cummins teori (2001) om hur den mäktigare gruppen nedvärderar den svagare gruppens identitet och även

rationaliserar det som varande för den svagare gruppens bästa är tillämplig här. Pedagogerna ser som sin uppgift att förmedla den svenska kulturen, traditionerna och språket både till barnen och föräldrarna. Det är kanske därför de, för barnens bästa, inte blandar in några andra kulturer, traditioner eller språk i verksamheten. Faran för att barnen internaliserar ”det svenska” och börjar se på sig själva och sina föräldrar som ”osvenska” och därför underlägsna diskuteras inte. Pedagogernas medvetna eller omedvetna definition av över- respektive underordnade grupper riskerar att leda till interaktionsmönster som är begränsande i stället för utvecklande för barnen.

Om förskolan ska lyckas med sitt uppdrag krävs, i det här fallet, att man synliggör den monokulturella kontexten. Detta är nödvändigt för att sedan kunna definiera en mångkulturell kontext och i det tillåta att vissa delar är olika och andra gemensamma. Det ger då även förutsättningarna att vidareutveckla förskolan till en interkulturell arena och ändra de rådande maktförhållandena. Kulturell mångfald är normen idag och i den kontext där det ses som en resurs, får barnen ett betydligt bättre utgångsläge än där det ses som ett hot. Det åligger därför samtliga inblandade i förskoleverksamheten; från pedagoger, biträdande rektorer och områdeschefer till förvaltningschef och politiker att diskutera och ta ställning till detta som Cummins (2000) menar vara kulturella realiteter. I förskolans läroplan finns uppdraget klart uttalat, liksom ansvarsfrågorna. Det är dock i pedagogens möte med det lilla barnet som målen i läroplanen kan förverkligas. Pedagogernas val, när det gäller interaktionen med barnen, påverkar bland annat barnets identitetsutveckling och därmed barnets och samhällets framtid. Perspektivet är hisnande men inte desto mindre en realitet att ta ställning till. Cummins (2000) diskuterar även dessa val i sin interaktionsmodell.

Både Stern (1991) och Havnesköld & Risholm Mothander (1995) beskriver det ”verbala självet”, det vill säga förmågan att komma ihåg och återberätta en händelse, som hos barnet utvecklas vid cirka tre års ålder. Havnesköld & Risholm Mothander (1995) påpekar även att barnets berättelser och beskrivningar av världen sker utifrån barnets kulturella kontext. De barn som ingick i studien var alla födda 1997 och hade alltså cirka fyra års erfarenhet av livet och följaktligen många berättelser om sig själva och sin syn på tillvaron att delge omvärlden. Det är tänkvärt att fundera kring i vilken kulturell kontext barnets berättande tar sin utgångspunkt i. I hemmet är det en kulturell kontext och ett språk och på förskolan en annan, både vad gäller kulturell kontext och språk. Barnets förmåga att utveckla ett ”verbalt själv” på båda språken måste då vara avhängigt de vuxnas förhållningssätt till berättandet. Pedagogerna på förskolan måste kunna initiera ett samspel där barnets motivation att använda andraspråket blir så starkt att en utveckling av andraspråket kommer till stånd.

Utvecklingen av språk är intimt sammankopplad med barnets övriga utveckling emotionellt, kognitivt och socialt. Därför borde utvecklingen av ett andraspråk även vara av den arten att det leder till befrämjande av barnets alla utvecklingsområden. En adekvat språkstimulering (oavsett om det gäller ett andraspråk eller ett förstaspråk) innebär att man inte stannar vid det kognitiva benämmandet och räknandet eller vid imitation av det just sagda utan att även modifiera det. Det innebär att barnet uppmuntras att gå vidare genom att fantisera och drömma utanför det kontextbundna; både om det som är farligt och om det som är ofarligt. Förmågan till metaspråklig kommunikation är en enastående tillgång och pedagogerna har här en viktig uppgift i att initiera och uppmuntra barnen att använda rim och ramsor och fantasi. Vidare är det viktigt att pedagogerna förmår att överraska barnen och göra oväntade saker. Att som

pedagog få dela berättandets glädje med barnen är något av det finaste som kan ske på en förskola. Som pedagog kan man hjälpa barnet att bygga upp en till synes banal historia till ett fantastiskt äventyr. Fantasiberättelser kan få eget liv och vindla sig genom många munnar under lång tid. Berättandet blir ett sätt att bygga upp en stark gemenskap och glädje i att få vara tillsammans. De glittrande ögonen och den magiskt förtätade stämningen som uppstår vid berättandet är livgivande för alla.

Enligt Cummins (2001) har pedagogerna ett val när det gäller målet med verksamheten, hur verksamheten ska definieras samt vilken typ av ambitioner man har för barnen i gruppen. En av föreläsarna på Rikskonferensen "Tvåspråkighet i fokus" (Stockholm 21-22 mars 2002), beskrev ett arbets- och förhållningssätt som ska leda till målet att Sveriges framtida statsminister ska vara född i stadsdelen Geneta i Södertälje (en stadsdel med människor från många olika länder, kulturer och religioner). Alla barn kan inte bli statsminister men alla barn borde av sina pedagoger få med sig tilltron ut i livet att de har förmågan.

Ahlström (2000) menar att social kompetens bland annat innefattar förmågan att kunna kommunicera med varandra via ett gemensamt symbolsystem. Om barnen inte har det, vilket enligt vad som framkommit av videoobservationerna är tveksamt, blir det svårt att upprätthålla en bra kontakt och att utveckla språket. Även leken bygger, som vi sett, på förmåga till kommunikation och metakommunikation. På grund av att barnen befinner sig på så olika nivåer i utvecklingen av svenskan blir det svårt för dem att gemensamt utveckla leken. Kamratrelationer kan inte ersättas med vuxenrelationer. Barn behöver horisontella relationer med jämlikar i samma sociala makt och ställning, för att utveckla social kompetens. Social kompetens i sin tur innebär att också kunna samarbeta och hävda sig utan att för det för den delen betyder att andra måste uteslutas ur gemenskapen (Ahlström 2000). För att kunna ingå i horisontella relationer måste barnet först ha en stabil vertikal relation med en vuxen. De horisontella relationerna på förskoleavdelningarna, som ingick i studien, är inte fria från skillnader i social makt och ställning, beroende på icke-åldersrelaterade skillnader i språkfärdigheter och språkförståelse mellan barnen. När pedagogerna på avdelningen lämnar barnen ensamma i lekarna överlåter de åt barnen att själva utveckla de horisontella relationerna. I och med detta riskerar de horisontella relationerna att inte utvecklas.

I de språkmiljöer som videoobservationerna påvisar är pedagogernas närvaro i barnens lekar oersättlig. Enligt Ahlström (2000) är språket en av nycklarna till den utvecklade rolleken och till lekens handling. När barnen inte själva har nycklarna måste pedagogerna finnas till hands för att "läsa upp". Liksom sångerna och berättandet är även leken en källa till gemenskap och glädje mellan barn och vuxna. Leken tillåter oss att gå in i roller som är väldigt olika oss själva. Den tillåter oss att prova andra roller och andra sätt att vara, vilket är utvecklande både för pedagogerna och för barnen. I leken kan även andra sidor komma fram som gör att pedagogen får en tydligare bild av barnet och därmed kanske en annan förståelse. Men framför allt är leken en lust och en glädje som det är en fröjd att få dela!

6.1 FÖRSLAG TILL FÖRÄNDRING

Uppsatsens problemformulering var ”Hur kan ett språkutvecklande arbetssätt se ut i förskolan?” Detta avsnitt är ett försök att ge svar på den frågan.

Antalet språk i grupperna behöver minskas. I de grupper som ingick i studien fanns det mellan sex och nio olika språk representerade bland barnen. Det innebär att det enda gemensamma språket i grupperna var svenskan, som barnen behärskade och förstod i mycket olika grad och barnen fick inte möjlighet att utveckla sina respektive modersmål.

När det gäller de stora språkgrupperna som finns representerade i den kommun som studerats, är det genomförbart att placera barn med ett gemensamt språk på en och samma avdelning. Det skulle inte vara något problem att ha förskoleavdelningar där alla barn talade till exempel turkiska, spanska, somali, kurdiska respektive assyr/syrianska. På det sättet skulle modersmålsläraren kunna ingå i arbetslaget på varje avdelning, i stället för att som nu vara ambulering på flera förskolor.

Den flerspråkiga ordinarie personalen på förskolorna skulle kunna arbeta på den avdelning där barnen talade just det modersmål pedagoger behärskade. Alla avdelningar skulle även ha svenskspråkig personal som även skulle kunna, åtminstone grunderna i, barnens modersmål. Verksamheten skulle då kunna bedrivas i en flerspråkig och flerkulturell kontext. Barnen kunde behålla och utveckla både sitt modersmål och sin bakgrundskultur, samtidigt som de utvecklade det svenska språket och den svenska kulturen. För de barn vars modersmål inte är så rikt representerat i kommunen får man hitta andra lösningar. Detta kan innebära att barnets placering inte blir vid förskolan som ligger närmast hemmet. Målet måste vara att ha dels ett tillräckligt stort antal barn i denna grupp, dels att det finns en modersmålslärare eller annan vuxen som talar barnens modersmål inom verksamheten.

Jag är medveten om att det här kan tolkas som ett försök till segregering och avskiljande av ”det främmande” från ”det svenska” men det är inte tanken. Intentionen är att barnen, genom att utveckla två språk och två kulturer parallellt, ska kunna bli bärare av förutsättningarna för ett interkulturellt samhälle. De barn som har svenska som modersmål är idag i kraftig minoritet på de avdelningar som ingick i studien. På en av dessa avdelningar fanns det inte något barn som hade svenska som modersmål. Min kännedom om förskolorna i kommunen gör att jag vill påstå att ovanstående fördelning inte på något sätt är unik i flera av kommunens områden. De flerspråkiga barnen har alltså idag inte någon stor kontakt med enspråkiga svensktalande barn. Min tolkning av det jag sett i studien är att barnen inte ges möjlighet att utveckla sitt modersmål. Följden av detta blir enligt forskningen att de även har små möjligheter att utveckla det svenska språket. Detta ger i sin tur, enligt mitt tidigare resonemang, effekter på lekens möjligheter eller omöjligheter och utvecklandet av ett tankespråk, vilket gör att barnen kan komma i ett underläge när de sedermera börjar i skolan. Det bästa vore naturligtvis om barngrupperna kunde bestå av mer likvärdigt antal svenskspråkiga barn och barn med annat modersmål än svenska. Men detta skulle innebära långa avstånd mellan hemmet och förskolan för endera gruppen på grund av att bostadsområdena i kommunen i realiteten är segregerade. Det är alltså inte i dagsläget realistiskt med en sådan fördelning i barngrupperna.

Verksamheten ska bedrivas i enlighet med Lpfö98 som tydligt betonar att förskolorna har i uppdrag att lägga en mycket stor tonvikt på barnens egna intressen och funderingar. Skapande verksamhet och lek med deltagande vuxna är andra exempel på hur ett språkutvecklande och språkstimulerande arbetssätt kan se ut, vilket även det betonas i Lpfö98. Exempel på språkstimulerande aktiviteter kan vara att spela in barnens egna berättelser på band, liksom dramatiseringar av berättelser och folksagor från Sverige och andra länder. Rim, ramsor, sånger och fantasiberättelser, av typen "Vad skulle hända om..." är andra exempel. Ett arbets- och förhållningssätt präglad av lust, glädje, nyfikenhet och förundran har visat sig ge goda effekter på barns utveckling.

Fortlöpande kompetensutveckling för personalen, när det gäller språkutveckling, flerspråkighet, modersmålets betydelse, mångkulturalitet och lekens betydelse samt förhållningssätt och barnsyn är en förutsättning för att bedriva ett adekvat pedagogiskt arbete där kvalitét betonas. Pedagogerna behöver även tid för att fortlöpande dokumentera och reflektera över sitt eget arbete samt diskutera förhållningssätt och värderingar inom arbetslaget.

6.2 METODDISKUSSION

6.2.1 VALIDITET

En kvalitativ analys av videoobservationer kan ge upphov till valideringsproblem i och med att en stor del av materialet inte bygger på text. För att säkerställa validiteten har min handledare, under processen med att analysera och tolka materialet, varit diskussionspartner och ställt frågor som lett till vidare reflektion. Jag har även använt mig av olika forskares beprövade material när det gäller kategoriseringen (Ahlström, 2000 samt Tvingstedt et al.1999).

Utifrån etiska ställningstaganden har videoobservationerna endast studerats av mig och min handledare. Det är på grund av omsorg om deltagarnas integritet inte heller möjligt att visa filmerna för några andra än respektive personalgrupp som deltog i inspelningarna. Detta är också anledningen till att jag i resultatdelen så utförligt presenterat mina beteendebeskrivningar från videoobservationerna, eftersom de är grund för min senare tolkning. Läsaren bereds på det sätt möjlighet att validera det som sägs.

6.2.2 GENERALISERBARHET

Den kvalitativa studie jag genomfört syftar till att öka förståelsen för de processer som uppstår i interaktionen mellan två eller flera personer. Dessa processer är både unika och mångbottnade. Ahlström (2000) diskuterar möjligheterna att förbättra generaliserbarheten. Resultatredovisningarna ska vara så informativa att läsaren får tillräcklig grund för bedömning. En beskrivning ska ges av hur typiskt fallet är, jämfört med liknande fall så att läsaren kan göra jämförelser. En korsanalys inom samma fall eller mellan flera olika fall bör göras. (Merriam 1994, op. cit. i Ahlström, 2000, s. 191). Jag har försökt att använda mig av dessa förslag i denna studie.

6.2.3 VIDEOOBSERVATIONER SOM METOD

Att utföra observationer med hjälp av videokamera innebär att en viss påverkan av miljön som studeras är ofrånkomlig. Barnen har varit medvetna om att de blivit observerade vilket ibland kanske kunde påverka deras sätt att agera, detta gäller även personalen. Emellertid har varje inspelning varit mycket lång och jag har avhållit mig från att interagera, både med barnen och med personalen därför är min påverkan på resultatet förhoppningsvis liten.

Videoobservationer medför även att studiematerialet blir omfattande. Analysarbetet har varit krävande och det har även väckt mycket känslor som krävt att jag stannat upp och reflekterat över vad som är mina känslor och vad som är fakta. Min handledare har i det fallet varit ett stort stöd. Att arbeta med videoobservationer kräver även etiska ställningstaganden; hur beskriva händelser av känslig natur utan att kränka eller utlämna någon? Även i det fallet har det varit ett stort stöd att få diskutera detta med min handledare.

REFERENSER

Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. Stockholms universitet: Psykologiska institutionen. (Doktorsavhandling).

Bae, B. (1994). "Hei, löve, er du farlig eller grei? Om lekende samspill". Norsk pedagogisk tidskrift, 5.

Bateson, G. (1976). A theory of plan and fantasy. I A.J. Bruner & K. Sylva (Red.). *Play. Its role in development and evolution*. New York: Penguin Books.

Björkvold, J.R. (1991). *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa förlag.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Cambrian Printers Ltd.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education. Second edition.

Edlund, U. (2002). Skolverket vill ha integrerat modersmål. *Lärarnas Tidning*, (10), 4.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Garvey, C. (1977). *Play*. Fontana: Open Books.

Gibbons, P. (1991). *Learning to learn in second language*. Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.

Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

Havnesköld, L & Risholm Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Holme, I.M. & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Jacobsson, E. (2002). Skolgång på det egna språket oslagbart. *Lärarnas Tidning*, (7), 16-17.

Jensen, M.K. (1991). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (1996). *Barn med flera språk - Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola och skola*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Lärarhögskolan Stockholm.(Doktorsavhandling).

Läroplan för förskolan/Lpfö98. Skolverket. Stockholm: CE Fritzes AB.

Löken, A & Melkeraanen, Å. (1996). *Fånga språket! När svenska är barnens andra språk*. Hässelby: Runa förlag AB.

Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications Ltd.

Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.

Ricciradelli, L.A. (1993). An investigation of the cognitive development of Italian-English bilinguals and Italian monolinguals from Rome. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14(4), 345-346.

Ronström, O, Runfors, A & Wahlström, K. (1995). *"Det här är ett svenskt dagis" En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Fittja: Mångkulturellt Centrum.

Sjögren, A, Runfors, A & Ramberg, I. (Red.) (1996). *En "bra" svenska? Om språk kultur och makt. En antologi inom projektet Språk och miljö*. Fittja: Mångkulturellt Centrum.

Stern, D. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

Strauss, A & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage Publications Ltd.

Tvingstedt, A-L, Preisler, G & Ahlström, M. (1999). Cochleaimplantat på barn - en psykosocial uppföljningsstudie. Kommunikation och samspel i familjen. *Pedagogiska psykologiska problem*, 664. Malmö: Lärarhögskolan.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Åm, E. (1989). De vuxnas förhållande till barns lek i förskolan. I A. Lind-Munther (Red.). *Att leka är nödvändigt*. Stockholm: Liber.

/...../ KOMMUN
Barn- och ungdomsförvaltningen
Magdalena Karlsson
Pedagogisk utvecklare
/...../

FÖRÄLDERS GODKÄNNANDE

Härmed godkänner jag/vi att mitt/vårt barn.....
deltar i Magdalena Karlssons uppsats om flerspråkighet i förskolan, under
läsåret 2001/2002. Detta innebär att jag/vi godkänner att mitt/vårt barn
kommer att videofilmas under lek, samling och matsituation på
förskolan.....

Videofilmerna kommer inte att visas för andra än den personal som
arbetar på avdelningen på förskolan och handledare i utbildningen,
filmerna kommer i övrigt att förvaras i låst utrymme.

Magdalena Karlsson ansvarar även för att inga uppgifter kommer fram i
uppsatsen som gör att det går att identifiera mitt/vårt barn.

Jag/vi är medvetna om att deltagandet i denna studie är frivillig och att
jag/vi när som helst har rätt att avbryta detta deltagande.

/...../ den.....

.....
Fader

.....
Moder

.....
Magdalena Karlsson

Bilaga 2

/...../ .KOMMUN
Barn- och ungdomsförvaltningen
Magdalena Karlsson
Pedagogisk utvecklare
/..../

INFORMATION
2001-11-06

Samtliga föräldrar på förskolan...

Undertecknad arbetar som pedagogisk utvecklare på Barn- och ungdomsförvaltningen i/...../, under detta läsår bedriver jag även studier på Lärarhögskolan i Stockholm. Inom ramen för dessa studier ska jag skriva en 10 poängs uppsats på D-nivå. Underlaget till denna uppsats kommer delvis att samlas in på denna förskola och består av videoobservationer av ett antal, i förväg utvalda, barn i lek, samling och matsituation. Föräldrarna till dessa barn är vidtalade och har godkänt videofilmning.

Videofilmerna kommer att studeras och analyseras av mig och min handledare på Lärarhögskolan, de kommer även i viss mån att studeras av mig och berörd avdelningspersonal i övrigt kommer ingen annan person att se eller få tillgång till videofilmerna. När uppsatsarbetet är avslutat kommer filmerna att förstöras.

Jag vill på detta sätt informera om vad som kommer att ske på förskolan under en period i slutet av höstterminen 2001 och början av vårterminen 2002. Om det är någon av er (vars barn inte deltar i studien) som motsätter sig att ert barn kan komma att videofilmas under vistelsen på förskolan ber jag er kontakta avdelningspersonalen.

Vänligen

Magdalena Karlsson

- Hur många barn finns det på avdelningen?
- Hur ser åldersfördelningen ut?
- Hur många olika språk finns representerade?
- Hur ser personalsammansättningen ut?
- Finns det flerspråkig personal och talar de i så fall sitt modersmål med de barn som de har gemensamt modersmål med? Om inte, varför?
- Bedömning av barnets utvecklingsnivå när det gäller svenska språket.
- Har barnet modersmålsträning, i så fall hur ofta?
- Är modersmålstränaren med i verksamheten på avdelningen eller går de ifrån avdelningen med barnet?
- Talar barnet sitt modersmål med andra barn på avdelningen?
- Talar barnet sitt modersmål med någon vuxen på avdelningen?

ANALYSSCHEMA

Barnets talspråkliga uttryck

Antal ca:

- () Enstaka ord
Exempel:
- () Kortare meningar 2 - 3 ord
Exempel:
- () Längre meningar
Exempel

Sammanfattande beskrivning:

Personalens kommunikativa stil

- | | |
|--------------------------|---|
| Styrande, ställer frågor | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Bekräftande | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Dialoginriktad | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Tillrättavisande | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Ifrågasättande | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Imiterande | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |
| Förklarande | () Ofta
() Ibland
() Förekommer ej |

Tystande (Hyschar) Ofta
 Ibland
 Förekommer ej

Uppmanande Ofta
 Ibland
 Förekommer ej

Sammanfattande beskrivning:

Dialogturer

Turer barn - vuxen	2 - 3	4 - 7	>8
Ofta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ibland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aldrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Turer barn - barn	2 - 3	4 - 7	>8
Ofta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ibland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aldrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sammanfattande beskrivning:

Innehållet i dialogerna

Om det här och nuvarande Ofta
 Ibland
 Förekommer ej

Om då och sedan eller om
det icke närvarande Ofta
 Ibland
 Förekommer ej

Sammanfattande beskrivning:

(Tvingstedt, A-L, Preisler, G. & Ahlström, M, 1999 s. 158-161, min modifiering)



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

- Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.
- Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.
- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten –00 och våren –01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

