



Kommunikation och ledarskap

– ur specialpedagogiskt perspektiv

Lena Gustafsson
Erja Luukkonen

Handledare: Siv Fischbein

Kommunikation och ledarskap

– ur specialpedagogiskt perspektiv

Lena Gustafsson
Erja Luukkonen

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

Handledare: Siv Fischbein

Sammanfattning

Gustafsson, Lena och Luukkonen, Erja. (2006). *Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, 61-80 p. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Vårt syfte med denna studie är att belysa samspelet mellan barnet/eleven och förskolläraren/läraren ur lärarperspektiv. Vi har undersökt hur förskolläraren/läraren, i sin roll som ledare, bemöter och samspelar med det enskilda barnet i en gruppsituation utifrån stigande ålder hos barnet.

Vi har observerat samtalsturer, icke-verbala kommunikativa uttryck, förskollärarens/lärares rörelsemönster och den verbala kommunikationen i en gruppsituation i förskolan, skolans år 2 och 5. Vi har också intervjuat förskollärarna och lärarna.

Det är värt att notera att i vår studie talar 90 % av barnen/eleverna svenska som andraspråk. Detta medförde att vi i vår genomgång av den tidigare forskning, förutom ledarskap, kommunikation, inlärning och språkutveckling, har även fokuserat på hur interaktionen i förskolan och skolan påverkas av att barnen har svenska som andraspråk, samt forskning kring andraspråksinlärning och mångkultur.

Vi har genom att analysera vår empiri från flera teoriperspektiv: interaktionistiskt, kommunikations-, ramfaktorteoretiskt och kritiskt teori, tolkat de strukturer och processer som på olika sätt påverkar förskolläraren/läraren i samspelet med barnet/eleven.

Resultatet visar att samtalsstrukturen i gruppsituationen är likartad oavsett om barnet är 2, 8 eller 11 år, förskolläraren/läraren frågar barnet/eleven svarar. Talutrymmet (tiden) fördelas lika mellan förskolläraren/läraren och gruppen av barn/elever, dock ökar lärarens andel ju äldre eleverna blir. Vi ser att barnet/eleven är en aktiv lyssnare till det verbala kommunikativa språket men får mycket lite talutrymme. Resultatet kan få specialpedagogiska konsekvenser i och med att barnen/eleverna får för lite talutrymme eller otillräcklig språkstimulans.

Fördelningen av arbetet i denna studie:

Lena Gustafsson har observerat samtalsturer och de icke-verbala kommunikativa uttrycken samt skrivit om koder, icke-verbal kommunikation, samtalsturer, klassrumsforskning, lärostilar, andraspråksinlärning, kommunikationsteoretiskt, kritiskt teori och ramfaktorteoretiskt perspektiv.

Erja Luukkonen har observerat förskollärarens/lärares rörelsemönster och den verbala kommunikationen samt skrivit om pedagogikens historia, förstaspråkutveckling, forskning om andraspråksinlärning och modersmålsinlärning, flerspråkighet i förskolan samt om kommunikation och funktionshinder, interaktionistiskt, kommunikationsteoretiskt perspektiv och kritiskt teori.

Nyckelord: kommunikation, ledarskap, specialpedagogik, språkutveckling, mångkultur

Abstract

Gustafsson, Lena & Luukkonen, Erja. (2006). *Communication and Leadership – from Special Education Perspective*. Master program in Special Education at The Stockholm Institute of Education, The Department of Human Development, Learning and Special Education (IOL)

The aim of this thesis is to study communication between teacher and child within group situations. We want to examine how the communication changes in different age groups of children. Our study investigates the interaction from a teacher perspective.

The children in our study were 2–5 years, 8–9 years and 10–11 years old. We use two methods: observations and in-depth interviews. Observation (once in each age group) concerns both non verbal communication and verbal communication and teachers movements in the classroom. In-depth interviews have been made with the teachers working with the three age groups. It is worth to notice that 90 % of the children in our sample are bilingual because they are coming from families who use Swedish as second language and it might have an impact in our findings. So, our sample has multicultural diversities.

We used interactionistic, curriculum and critical theory as theoretical background as well as a tool for data analysis.

The first finding is that the communication pattern between teachers and children consists of questions from the teacher and answers from the child regardless of the age of the child. The second finding is that the talking time is equal between the teacher and the group of children in the younger age group but teachers talking time increases in the older age groups. We find that the structure of the verbal communication makes the child a receiver and not fully interacting. We also looked at the power relation between teacher and child and its impact on their communication structure. We also explored how the teacher can improve the communication between the teacher and child from special educational perspective.

Keywords: communication, leadership, special education, development of language, multicultural diversity

Förord

”Orden är bara meningens verktyg.” (Erikson, 1986)

Vårt intresse för att undersöka mötet mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven växte fram ur de erfarenheter vi brukar delge varandra från de möten vi själva har upplevt eller bevittnat. Det kan handla om flickor som bakom den harmoniska fasaden demonstrerar en hård kamp om kompisrelationerna. Om mobbning: där blickar, viskningar och ryktesspridning sker utanför den vuxnes synfält. Eller de barn/elever som upplever sig orättvist behandlade i mötet med vuxna. Vi möter kollegor som deklarerar att ”barnen får lämna sina personliga problem i ryggsäcken i korridoren” eller barn som ilsket slänger saker omkring sig. I våra arbeten som specialpedagoger blir vi ofta delaktiga i både barnens och kollegernas upplevelser av möten.

”Vi tilltalar oss själva omedvetet så som andra tilltalar oss: på samma sätt som sparven tar upp kanariefågeln ton tar vi upp språket omkring oss.” (Mead, 1976)

Vi vill tacka vår handledare Siv Fischbein, som har öst ur sin gedigna kunskapskälla och lett oss mot nya djärva mål.

Vi vill även tacka alla förskollärare/lärare som gjorde denna studie möjligt.

Tack till Anita Bertoni för hjälpen med skrivfelen och Aila Holappa för hjälpen med de skenande bilderna.

Tack till min fantastiska familj för stödet och uppmuntran!

TACK, Carina och Berit, vad skulle jag ha gjort utan er!

Lena Gustafsson

Tack till mina underbara syskonbarn; Sarah, Magdalena, Josefine och Jessica. Jag har fått följa er utveckling från den första blicken, gråten, leendet till de första ljuden som blev ord och talad första-, andra-, tredjespråk. Ni lärde mig att även gråten har en språktillhörighet, att det går att byta jollerspråk och språk med varandra.

Mamma lärde mig vad som sker när det andraspråket försvinner och när förstaspråket inte längre går att kommunicera med. Kvar var kroppsspråket och livskvalitén bestämdes helt av omgivningens förmåga att tolka ditt kroppsspråk.

TACK, Essam, och familjen, för stödet och uppmuntran!

Erja Luukkonen

Södertälje, juli 2006

Lena Gustafsson och Erja Luukkonen

”Rent allmänt kan man ju säga att ju mer man försöker förbättra skolan, desto tyngre blir lärarens uppgift; ju bättre hans metod, desto svårare är den att tillämpa.” (Piaget, 1972)

Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

Innehåll

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	5
2.1 Syfte.....	5
2.2 Frågeställningar.....	5
3. KOMMUNIKATION OCH LEDARSKAP	6
3.1 I samspel med andra	6
3.1.1 Mognad och inläring.....	9
3.1.2 Barnets språkutveckling.....	11
3.1.3 Förstaspråkutveckling.....	12
3.1.4 Andraspråksinläring.....	13
3.2 Kommunikation	17
3.2.1 Koder.....	18
3.2.2 Icke-verbal kommunikation.....	19
3.2.3 Samtalsturer och turtagning i kommunikation.....	20
3.2.4 Kommunikativt handlande.....	25
3.3 Ramfaktorteoretiskt perspektiv	27
3.3.1 Förskolans/skolans inre och yttre ramar.....	27
3.3.2 Forskning om klassrumsinteraktion.....	29
3.3.3 Lärares undervisning – elevens inläring.....	30
3.4 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	31
4. METOD OCH GENOMFÖRANDE	34
4.1 Metod	34
4.2 Urval	35
4.3 Genomförandet	35
4.4 Etiska aspekter	36
5. RESULTAT	38
5.1 Förskolan	38
5.1.1 Förskolans kvalitetsredovisning 2005.....	39
5.1.2 Observation i förskolan.....	40
5.1.3 Intervju med förskollärarna.....	41
5.2 Skolan	42
5.2.1 Skolans kvalitetsredovisning 2005.....	42
5.2.2 Observationen i år 2.....	44
5.2.3 Intervju med lärare år 2.....	45
5.2.4 Observation i år 5.....	46
5.2.5 Intervju med läraren i år 5.....	49

5.3 Kommunikativa uttryckssätt	51
5.4 Icke-verbala kommunikativa uttryck.....	54
6. DISKUSSION	56
6.1 I samspel med andra	57
6.2 Kommunikation.....	61
6.3 Specialpedagogiska uppgifter utifrån olika perspektiv	65
REFERENSER.....	67

Bilagor:

Bilaga 1 Figur- och tabellförteckning

Bilaga 2 Frågor till förskollärare/lärare

Bilaga 3 Information till förskollärare/lärare

Bilaga 4 Rörelseschema och observationsschema

1. INLEDNING

Hur kommer det sig att två barn från samma förskola/skola med samma förskollärare/lärare kan uppfatta sin skoldag på så olika sätt? Har barnet upplevt sin dag som en ”bra dag” tolkas detta av barnets omgivning så som att förskolläraren/läraren och i förlängningen förskolan/skolan är ”bra”. Men om barnet förmedlar att det var en ”dålig dag”, då blir ju genast förskolläraren/läraren eller förskolan/skolan ”dålig”. Det barnet förmedlar till hemmet ger effekter i barnets närmiljö och befäster den offentliga bilden av förskolan/skolan. Vad är det som avgör när barnet upplever sin dag som bra, alternativt dålig? Vi bestämde oss för att titta närmare på själva mötet mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven.

Vår tidigare studie ”Om jag bara hade tid” (Gustafsson & Luukkonen, 2005) är en studie kring förskollärarens och lärarens arbetssituation. Studien belyser hur oerhört tung arbetsbördan är för förskolläraren och läraren, och hur lite hjälp med prioriteringar kunde förväntas från deras närmaste chefer. En specialpedagog kan genom att identifiera och analysera lärarens arbetssituation hjälpa chefer/rektorer med prioritering av arbetsuppgifterna. Vi kunde anta att när förskollärarna/lärarna upplevde stress så var det svårt för dem att fokusera på rätta arbetsuppgifter, t.ex. undervisning och det var lätt att de började städa hyllor istället. Kan det tänkas att förskollärarens/lärarens förmåga att tolka barnets/elevens kommunikativa uttryck har betydelse för det enskilda barnets inläring eller upplevelser av dagen? Hur kan en specialpedagog tillsammans med förskolläraren/läraren tolka skeenden i mötet mellan pedagogen och barnet/eleven?

Vi har upplevt att behovet av specialpedagogiska åtgärder ökar och för att ta reda på varför det är så växte vår nyfikenhet på möten och framförallt ville vi ta reda på vad är det som sker i mötet mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven i en gruppsituation? Hur förändras interaktionen mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven i takt med barnets stigande ålder? Vilka faktorer påverkar förskollärarens/lärarens förhållningssätt i mötet med barnet/eleven?

I mötet mellan läraren och eleven är lärarens förmåga att anpassa sitt sätt att kommunicera med eleven (Cummins, 2000) helt avgörande för elevens förmåga till inläring. Jim Cummins, verksam på University of Toronto, beskriver interaktionen mellan elev och lärare som en spegelbild av maktförhållanden som råder både i klassrummet och i det omgivande samhället. Klassrummet bör formas så att allas röster är lika viktiga och alla blir hörda.

The teacher’s language should be adjusted to the need of the learner. Teachers should ensure that learners have comprehended relevant information and task requirements and they should provide learners with timely feedback. (op.cits.s.83)

I interaktionen mellan lärare och elev måste elevens kognitiva engagemang vara maximalt, menar Cummins, för att eleven ska göra studiemässiga framsteg. Det krävs även att läraren bekräftar elevens kulturella, språkliga och personliga identitet för att eleven ska vilja satsa av sig själv i inlärningsprocessen. Med detta drar Cummins slutsatsen att det finns ett ömsesidigt förhållande mellan kognitivt engagemang och identitetsinvestering och för att detta förhållande ska aktiveras bör elevens tidigare kunskaper bli en del av själva undervisningen.

Hur kan då undervisningen formas så att den blir begriplig för eleven? Cummins menar att läraren bör skapa undervisningssammanhang där elever kan bli aktiva deltagare i inlärningsprocessen.

Här får förskolläraren/läraren en stor utmaning i att välja rätt pedagogik och metod för sin undervisning. Hur formar man undervisningen så att allas röster är lika viktiga och alla blir hörda? Vem har makten i lektionssammanhang? Är det talaren och i så fall vem är talaren, barnet/eleven eller förskolläraren/läraren?

Pedagogiken är förskollärarens/lärarens arbetsverktyg men är ständigt i en förändringsprocess, dvs. pedagogiken förändras i takt med samhällets förändringar. Genom århundraden har vi benämnt pedagogiken (Hartman, 2005) allt från ”se, höra, göra”-pedagogiken, växelundervisning, åskådningsundervisning, arbetsskolepedagogik till aktivitetspedagogik. Teorier och dess olika utgångspunkter och perspektiv måste ställas mot varandra för att belysa specialpedagogisk komplexitet. Det som formar dagens undervisning är tätt förknippat med historien.

1700-talets två pedagoger Rousseau och Pestalozzi (Isling, 1984), fann att man måste utgå från det konkreta, åskådliga, dvs. verkligheten. Rousseau var en idealpedagog, lärare för en elev. Barnets egna anlag, behov och intressen skulle vara studiernas utgångspunkt. Pestalozzi i sin tur var en reformpedagog och lärare för stora klasser och var tvungen att söka sig till mer systematiska och formella metoder. Rousseau tog vara på det spontana i situationerna medan Pestalozzi måste ge sin undervisning mer fast struktur. Pestalozzi gav en teoretisk grund för den så kallade åskådningsundervisningen (Hartman, 2005). Hans didaktiska metod bygger på att läraren och eleven ställer följande frågor:

- Hur många, och vad för slags föremål har vi framför oss?
- Hur ser föremålen ut?
- Vad kallas de?

Utgångspunkten är alltså att alla ting har ett antal, en form och ett namn.

Rousseau däremot ansåg att med rätta stödet kan människan själv utveckla de unika egenskaper som är knutna till hennes personlighet och därför bör barnet ha en egen läroplan.

Alternativa pedagogiska tankesystem har ofta hämtat sin inspiration från Rousseau. /.../ Människan är inte bara bildbar, samspelet mellan människan och den utbildning hon får, kan skapa nya möjligheter som är större än summan av ingångsvärdena. Kunskapen är ständigt föränderlig. Den viktigaste kunskapen består därför av förmågan att söka ny kunskap. /.../ Eftersom verkligheten inte är ämnesindelad så bör inte heller studierna vara det. Olika former av tematiska och kunskapssökande arbetsformer ger bästa resultaten. Kunskap kan strängt taget inte förmedlas, den kan bara erövas. Därför utgår undervisningen från den enskilde eleven.

(Hartman, 2005, s.187)

Den pedagogiska inriktningen har förändrats mycket genom åren. Comenius, reformator på 1600-talet, tyckte att det användes många olika metoder och detta försvårar undervisningen för eleven. Han menade att om alla använde en metod så skulle elevens arbete förkortas på samma sätt som för vandraren, som går raka vägen fram utan att göra några avstickare (Rasborg, 1975). Comenius hade inte bara uppfunnit en undervisningsmetod utan även utformat ett förslag till folkskoleundervisningen, dvs. hur man kunde undervisa ett stort antal elever med hjälp av relativt få lärare, t.ex. 100 elever på en lärare. Undervisningens källa bör

enligt Comenius mening vara lärarens mun, dvs. lärarens mun är den källa varifrån vetenskapernas källvatten strömmar ut (Rasborg, 1975). Comenius idé var att dela klassen i grupper med var sin ledare och läraren styrde arbetet genom sina ledare.

Ibland när den kommunala skolan inte kan tillgodose barnets och dess föräldrars behov och önskemål så söker de sig till olika alternativa skolformer: Vilja-känsla-tanke är Waldorfpedagogikens nyckelord (Neuschütz, 1987) och den pedagogiska grundidén är att inte väcka barnet till intellektualiserat tänkande, vaket observerande och analyserande genom att för tidigt utsätta barnet för abstrakt undervisning. Allt som kommer inifrån barnet skall stödjas, inte styras. Styre begränsar, stöd öppnar upp. Waldorfpedagogiken är som en trädgård menar Waritsch (2000) där en trädgårdsmästare vårdar sina plantor med stor kärlek och omtanke. Waldorfskolans idé är att barnet är en fri varelse som utvecklas genom frihet till självständighet och där de specialpedagogiska åtgärderna kan vara dysleximassage eller fotbad (Sidenqvist, 2002).

Våra politiker reser runt i världen och tar ibland med sig nya rön. Pluckrose (1976) spred sin idé om en öppen skola i ett öppet samhälle mot slutet av 70-talet. Han var rektor för Prior Weston-skolan i London och föreläste om sin kommunala skola som levde i samklang med det omgivande samhället.

Bifrostskolans idé om en skola där barnen har medinflytande och medansvar började sprida sig till Sverige i början av 90-talet. Idén kom från Danmark (Johansen, Rathe och Rathe, 1997) där skolorna har funnits sedan 1987. Sokrates lär ha sagt att sann insikt inte kan påtvingas någon människa, utan kan förstås inifrån och detta tänkande är bärande principer inom Bifrostskolans pedagogik där skapande arbete är utgångspunkt för sinnliga upplevelser och genom det lär barnet att förlita sig på sin nyfikenhet, fantasi, känslor och intuition. Barnet deltar aktivt med sina egna åsikter, avsikter och värderingar i det dagliga arbetet. Barnet lär sig att sätta upp mål för sitt arbete samt att utvärdera arbetsgången och arbetsresultatet.

Hur ska vi kunna reformera skolan så att den hjälper framtidens människor att inte anpassa sig till utan att styra och påverka sina intressen, frågade sig Isling (1984) för över tjugo år sedan. Han menade att i 1800-talets skola och samhälle fanns det enhetlighet i de värderingar som låg till grund för fostran och utbildning. Detta gjorde det lättare att förverkliga för skolan uppsatta mål, medan i dagens demokratiska samhälle finns frihet att välja åsikter och bilda opinion för skilda åsikter. Isling menade att denna frihet kan ses som ett hinder eller förklara den tröghet som finns i förändringsprocessen. Vad han syftade på var det tunga pedagogiska arv som han ansåg att skolan bär på. Han menade att från det att idéerna om förändringar av skolan väckts till genomförande har det dröjt årtionden och ibland hundratals år. De senaste 400 åren i den pedagogiska historien har betonat antingen styrning/likriktning i enlighet med statens önskemål eller frihet/variation utifrån barnets anlag och förutsättningar. När Isling (1994) tio år senare fick beskriva framtidens skola så beskrev han hur i Lpo 2004 elevens intressen och samhällets ödesfrågor sätts i centrum.

Stoffet anpassas efter elevernas fattningsförmåga. Man utgår från ett helhetsperspektiv, går från det enkla till det sammansatta och söker mesta möjliga konkretion i en växelverkan mellan praktik och teori. Hand och huvud men också hjärta med känsla, fantasi och kreativitet måste få sitt. Vi är med detta tillbaka till Comenius´ 350 år gamla pedagogiska råd och till efterföljare genom århundraden som Rousseau, Pestalozzi och Dewey. Vi slutar där vi började. Den progressiva läroplanen genom gångna sekler visar vägen in i framtiden. (op.cit. s.11)

Historiskt har pedagogiken pendlat mellan styrning av läraren och frihet för eleven att söka kunskap. Senare utveckling har pekat på vikten av samspel mellan elevernas förutsättningar så att alla skall lära sig ett givet kunskapsinnehåll. Vi ser att förskolans verksamhet har gått från frihet till styrning medan för skolans verksamhet är det tvärtom; från styrning och regleringar mot skolans frihet att forma verksamheten. De två verksamheterna möts när barnet lämnar förskolan och börjar i skolan. Barnet/eleven förutsätts att klara av att möta olika vuxna och olika pedagogiska verksamheter under sin långa vandring genom kunskapens korridorer. Hur ser vi, förskollärare och lärare, på varandras yrkeskunskaper? Vilka förutsättningar har förskollärare och lärare för att lotsa barnet mot ett livslångt lärande?

Inledning från *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1682, s.28-29):

Läraren: Kom hit, min gosse! Lär dig vara vis.

Eleven: Vad är det, att vara vis?

Läraren: Allt som är nödvändigt, rätt förstå, rätt göra och rätt uttala.

Eleven: Vem ska lära mig det?

Läraren: Jag, med Guds hjälp.

Eleven: Hur då?

Läraren: Jag skall vägleda dig genom allt. Jag ska visa dig allt. Jag ska namnge allt åt dig.

Eleven: Se, här är jag! Vägled mig då i Guds namn.

Läraren: Framför allt måste du lära dig de enkla ljud, av vilka det mänskliga talet består, som djuren förstå att bilda, din tunga kan härma och din hand avbilda.

Därefter skall vi vandra ut i världen och betrakta alla ting.

Hur ser samspelet ut mellan förskollärare/lärare och barn/elev idag, år 2006? Vad sker i kommunikationen och hur ser samtalsstrukturen ut? Vilka yttre faktorer möjliggör förutsättningarna för ett kommunikativt förhållningssätt där barnets/elevens kommunikativa förmåga utvecklas i takt med barnets/elevens ålder och mognad?

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

2.1 Syfte

Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur förskollärare/lärare, i sin ledarroll, bemöter det enskilda barnet/eleven i en grupsituation utifrån stigande ålder hos barnen.

Vi vill belysa samspelet mellan barnet/eleven och förskolläraren/läraren ur lärarperspektiv. Med lärarperspektivet menar vi att vi vill undersöka vilka faktorer som påverkar förskollärarens/lärarens förhållningssätt i mötet med barnet/eleven. Vi vill i vår analys undersöka hur faktorn att de flesta barn talar svenska som sitt andra språk påverkar kommunikationen (mellan förskollärare/lärare och barn/elev) och ledarskapet (i undervisningen och på organisationsnivå). Vi vill även undersöka om våra frågeställningar har ett specialpedagogiskt perspektiv.

2.2 Frågeställningar

- Vilka kommunikativa uttrycksformer använder förskolläraren/läraren och barnet/eleven?
- Hur förändras interaktionen mellan förskolläraren/läraren i takt med barnets stigande ålder?
- Vilka faktorer påverkar interaktionen mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven?
- Hur anpassas miljön till olikheter hos barnen?

3. KOMMUNIKATION OCH LEDARSKAP

3.1 I samspel med andra

I mötet mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven är det samspel som uppstår mellan dessa parter det avgörande för hur mötet har uppfattats av dem. Fischbein (1996) beskriver specialpedagogikens roll som kopplingspedal mellan det individuella, dvs. det psykologiska och biologiska, och det omgivande, dvs. den sociala och fysiska miljön. Hennes forskning kring arv-miljösamspelen har visat att samma påverkan får olika effekter på olika individer men också att olika påverkan kan få samma effekt på olika individer. Förskolläraren/läraren kan ses som en miljöfaktor för barn/elever, vilket innebär att förskolläraren/läraren både påverkar och påverkas av dem.

Hundra år efter Rousseau föddes tre filosofer, George Herbert Mead (1863-1931), John Dewey (1859–1952) och Lev Semenovic Vygotskij (1896–1934), som var övertygade om att individen formas i samspel med den omgivning som individen är en del i.

Mead (1976) fäster stor vikt vid vad människor gör, deras beteenden och handlingar. Han anser att medvetande är ett resultat av det samspel som sker mellan människor. Han menar att individens utveckling påverkas av andra i dess omgivning och att den återkopplingen individen får på sitt beteende påverkar och formar personligheten.

Vårt tänkande som pågår, som vi säger, inne hos oss, är ett spel med symboler /.../ Genom gester framkallas responser i våra egna attityder, och så snart de framkallats, väcker de i sin tur upp andra attityder. Det som var meningen blir symbol, som har en annan mening./.../ Jaget är inte något som först existerar och sedan inträder i relationer till andra, utan det är, så att säga, en virvel i den sociala strömmen och därför fortvarande del av strömmen. Det är en process i vilken individen ständigt anpassar sig själv i förväg till den situation han tillhör och reagerar tillbaka på. (op.cit.s.137-138)

Genom kommunikationens sociala process (Mead, 1976) blir individen en reflekterande, tänkande varelse som kan förutse följderna av sitt handlande och bidrar till att hela samhället förändras. Hur individen tolkar omgivningens reaktioner på sitt beteende är framför allt beroende av fyra faktorer beskrivet av Fischbein och Björklid (1996, s. 67), dvs.

- Värderingen av dem som reagerar på hans beteende, de Mead kallar signifikanta andra
- Den sociala situationen i vilken individen befinner sig, då han gör tolkningen
- Individens mål och ambitionsnivå
- Tidigare erfarenheter

Hur individen upplever samspelen med sin miljö påverkar individens tillvaro. Även Dewey (2004) var övertygad om att individen utvecklas i samspel med andra och därmed är pedagogiska frågor och lärarnas kompetens viktiga. Dewey anser att elevens fria växande och utveckling var grunden för elevens utveckling och att skolan bör betraktas som samhällets styrinstrument både när det gäller elevernas egen utveckling och samhällets framtid.

Tänk er en ordinär skolsal med dess rader av fula bänkar placerade i geometrisk ordning, hopträngda så att det blir minsta möjliga fria utrymme runt omkring, bänkar som är nästan

lika stora, med knapphändig utrymme för böcker, pennor, papper! /.../ Allt är gjort för ”passivt lyssnande” – ty enbart läsa läxor i en bok, det är bara en annan form av lyssnande. /.../ Lyssnande attityd innebär relativt sett passivitet, absorberande, att det finns en given, färdiggjord materia, som har framställts av /.../ läraren och som barnet skall lära sig så mycket som möjligt av på kortast möjliga tid (Dewey, 1899, s.73)

Dewey (1899) menar att barn i 3-, 4-, 7-, 8-årsåldern är intensivt aktiva och sjuder av lust att få göra och lära. När barnet utvecklas så räcker det inte enbart med hemmet utan nu får skolan en viktig uppgift i att ”leda fram” barnet till nya kunskaper. Det enda sättet att leda små barn är att ta vara på deras instinkter som Dewey delar in i fyra kategorier

- samtala och kommunicera
- undersöka och förstå
- tillverka och konstruera
- uttrycka sig konstnärligt

Jag tror att all utbildning innebär att individen får ta del av mänsklighetens sociala medvetenhet. Denna process börjar omedvetet, nästan vid födelsen, och formar individens begåvning. Medvetandet genomsyras, vanor bildas, begrepp lärs in och känslor och emotioner väcks. /.../ Jag tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situationen där de befinner sig. /.../ Därför måste utbildning börja med en psykologisk insikt om barnets kapacitet, intresse och vanor. (Dewey, 1897, s.46)

Pedagoger måste kunna se långt framåt i tiden. Med det menar Dewey (1938) att pedagoger ständigt bör betrakta det som redan vunnits, inte som något slutgiltigt utan som en förmedlare och instrument för att öppna nya fält, att genom observationer skapa sammanhang. Dewey och Mead menade att individens upplevelse av sin miljö är så viktig att vi skulle kunna säga att ”Individen bestämmer sin egen miljö genom sin egen känslighet. Den miljö som existerar för individen är alltså till viss del den som individen själv bestämmer.” (Fischbein & Björklid, 1996, s.95).

I samspelet med förskollärare/lärare kan barn/elev klara mycket mer anser Vygotskij (1999), som intresserade sig för hur människan genom arbete och kollektiv verksamhet i olika praktiker omskapar världen, och hur hon genom detta formas som psykologisk varelse. Han var övertygad om att barn lär sig även i samspel med andra barn. Han ansåg att det är genom sociala och kulturella erfarenheter som människan i samspel med andra formas som tänkande, kännande och kommunicerande varelser (Säljö, 2005).

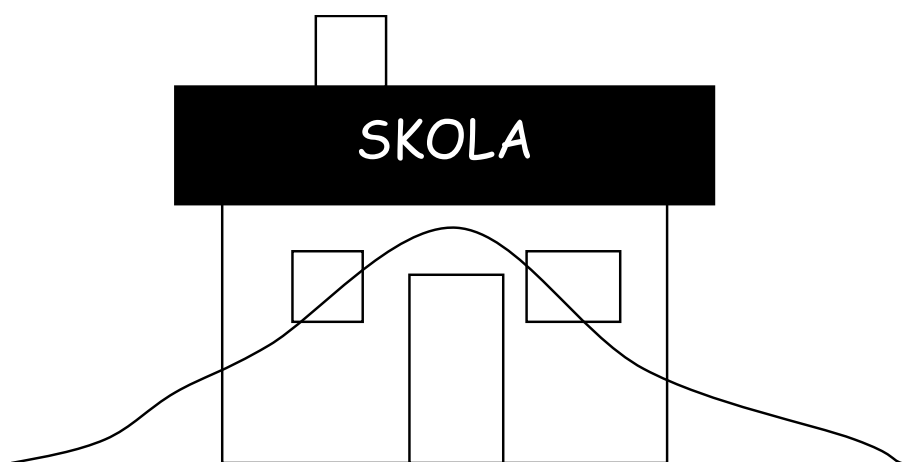
Vygotskij anser också att människan alltid är på väg mot att erövra nya sätt att tänka och nya sätt att förstå världen. De kunskaper och erfarenheter som människan använder i nya situationer ger vissa färdigheter och resurser för att tillägna sig nya kunskaper i interaktion med andra. Denna idé om dynamiken i människors tänkande och färdigheter, liksom beroendet av social interaktion och stöd från andra, är utgångspunkten för ett av Vygotskijs mest kända begrepp: den närmaste utvecklingszonen (zone of proximal development). Vygotskij (1999) menar att så länge barnet inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och inte kan agera självständigt så är barnet i behov av stöd. Vygotskij menar att genom social interaktion med andra mer kompetenta personer kan barnet prestera utöver sin egen förmåga. Resonemanget är följaktligen att genom att människor behärskar vissa kunskaper och färdigheter, så är de också nära att behärska vissa andra kunskaper och färdigheter. Det principiellt intressanta med utvecklingszonen, är att den visar vart barnet är

på väg, vad som ligger inom räckhåll utifrån de kunskaper och färdigheter barnet har och det är inom denna zon som barnet är känsligt för undervisning.

”Pedagogen bör inte orientera sig mot gårdagen i inlärningsprocessen utan mot morgondagen.” (op.cit. s.334)

När vi betraktar samspelet mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven ur ett interaktionistiskt perspektiv så är det i mötet mellan barnets förutsättningar och omgivningens krav på anpassning som både möjligheter och svårigheter uppstår menar Fischbein och Österberg (2003). Det som på ett ställe betraktas som oöverstigliga problem kan på ett annat ställe vara oproblematiskt och möjligt att hantera på ett för barnet tillfredställande sätt (s.29).

Författarna menar att det i grunden handlar om hur skolan förmår att anpassa sig till den variation som finns i elevgruppen och därmed går det inte att förutse vad som kan leda till problem i skolan. Författarna illustrerar skolan och variationen med hjälp av ”huset”.



Figur 1: Det pedagogiska huset (Fischbein & Österberg, 2003). Huset är skolan och linjen illustrerar variationen i barngruppen.

Det finns alltid en risk att en del av variationen både uppåt (barn som är alldeles särskilt framstående på något område) och nedåt (svårigheter som uppstår då krav och förutsättningar inte stämmer överens) inte kan rymmas inom husets väggar. (op.cit.s.29)

Barn som är särskilt konstnärligt eller intellektuellt begåvade riskerar att betraktas som avvikande, menar Fischbein och Österberg, då de skiljer sig från majoriteten och inte får tillräckligt med stimulans i skolan för att utveckla sina anlag.

Fischbein och Östberg menar att av tradition har specialpedagogiska åtgärder syftat till att normalisera dvs. göra barnen så lika som möjligt. Barn som är långsamma, okoncentrerade eller aggressiva förväntas av skolan att göra sina uppgifter i samma takt. Barnen förväntas sitta still, lyda och samarbeta med andra. De barn som inte lever upp till dessa förväntningar riskerar att hamna utanför.

En bidragande orsak till att det är fler pojkar än flickor som utsätts för specialpedagogiska åtgärder är att det skiljer cirka två år i det fysiska mognadsförloppet (Westin Lindgren, 1989; Nordberg, 1994). Flickor är biologiskt mer försigkomna än pojkar under hela uppväxten men skillnaden blir tydlig när puberteten inträder. I årskurs 6 kan det skilja ca sju år i fysisk mognad mellan den tidigast puberterande flickan, som kan vara en fullvuxen kvinna och den senaste puberterande pojken som fortfarande är barn i biologiskt avseende. (op.cit.s.30)

Fischbein och Österberg menar att detta ger upphov till frågan om det är möjligt att anpassa skolan till eleverna i stället för att anpassa eleverna till skolan.

3.1.1 Mognad och inläring

Egenskaper hos barnet och miljön och samspelet dem emellan bestämmer kapaciteten för barnets utveckling. Denna interaktionistiska syn på barns utveckling beskriver Fischbein och Björklid (1996) som att barns utveckling sker såväl genom mognad som genom inläring och erfarenheter i omgivningen.

Barnpsykologerna Jean Piaget (1896–1980) och Erik. H. Erikson (1902–1985) har genom sina studier blivit övertygade om att utvecklingen hos en individ sker i biologiskt bestämda stadier.

Piaget (1972) anser att livet består av stadier som människan måste passera och hur snabbt detta sker är beroende av faktorer i den miljö som individen befinner sig i. Han uppfattar själva lärandet (Illeris, 2005) som en jämviktsprocess. Individen strävar hela tiden efter att bevara sin jämvikt i samspelet med omgivningen genom adaptation, dvs. genom aktiv anpassning där individen både anpassar sig (assimilation) till omgivningen och försöker anpassa omgivningen (ackommodation) till de egna behoven.

Erikson (1986) menar att det är under de första levnadsåren barnet skapar grunden till den senare personlighetsutvecklingen. Barnet behöver uppleva kärlek, värme och tillgivenhet från andra människor. Vidare kommer barnet att utveckla självständighet och självkontroll. Barnet försöker förstå regler och normer. Genom att identifiera sig med föräldrar och andra för barnet betydelsefulla människor skapar barnet sin identitet och blir medvetet om sin kropp och sitt kön. Gradvis förändras barnets intresseområden, initiativ och nyfikenhet från huvudsakligen egocentrisk inställning till ett ökande intresse för samhället omkring

Erikson (1986) tänker sig att människans utveckling från födsel till ålderdom är som en rad stadier, vart och ett med sina speciella möjligheter och problem. Varje åldersperiod har sina kriser som måste genomlevas och lösas. Tanken bakom denna modell, är att människolivet genomlöper en rad psykosociala stadier och att övergången från ett stadium till nästa förmedlas via en kris av existentiell karaktär, där individen ska klara av en grundläggande problematik. Om detta lyckas, går individen starkt vidare till nästa steg. Om individen däremot misslyckas blir följden en snedvriden utveckling.

Erikson betraktar leken som ett utvecklingsfenomen. Genom leken utvecklar barnet nya färdigheter. Leken är något barn gör av fri vilja, utan tvång, något som det känner sig road av och genom leken tar barnet ledigt från verkligheten.

När solljuset ”leker” på vågorna gör det rätt för attributet ”lekfullt”, därför att det troget håller sig inom spelets regler. Det blandar sig inte i och stör inte vågornas kemiska värld. Det begär bara av dem att de är goda medspelare och går med på ett samspel mellan mönstren. Dessa mönster skiftar hastigt utan möda, men med upprepningar som kan framkalla behagliga men beräkneliga fenomen utan att mönstren någonsin upprepas. (op.cit.s.191)

Barnet erfar världen genom sina sinnen (Bunkholdt, 1995) dvs. genom att röra sig och gripa tag i saker och ting. Barnet kan uppfatta sig som orsak till det som sker (egocentrism), har

svårt att ta andras perspektiv och dess tänkande präglas av animism (dvs. döda föremål uppfattas ha liv och avsikter) ex. ”bordet slog mig”. Så småningom börjar barnet klassificera och ordna världen på ett mer systematiskt sätt, utan att själv vara medveten om att detta sker. Att tänka logiskt och abstrakt kan endast ske med bekanta och konkreta objekt och situationer.

Personlighet, identitet och jaget (självet) är utvecklingens olika sidor av grundläggande attityder till sig själv. Sådana grundläggande attityder eller förhållningssätt består av tankar, känslor och beteenden som är typiska för den enskilde individen och som påverkar hur denne förhåller sig till andra människor, till sig själv och till olika situationer (Bunkholdt). Erikson (1986) menar att denna del av utvecklingen fortsätter under hela livet. Freud betonar att den viktigaste utvecklingen är avslutad i och med puberteten och den mest väsentliga utvecklingen sker under de första fem åren. Det finns olika sätt att beskriva och förklara denna utveckling, men forskarna är överens om att den är resultatet av samspel mellan medfödda faktorer och de erfarenheter man gör i sitt samspel med omvärlden.

Personlighet

Personligheten har två sidor – en privat (tankar och känslor dvs. det som sker inuti oss) och en offentlig (det som kan observeras av andra som typiskt för något).

Jaget

Jaget är en del av personligheten, den del som utgörs av våra tankar och känslor. Utvecklingen av jagkänslorna sker i samspelet med viktiga vuxna och andra barn.

Identitet

Att ha en identitet innebär att man känner sig själv och vet vad man står för. Det ger en känsla av tillhörighet i förhållande till det som varit, det som är och det som kommer att bli. (Bunkholdt, 1995, s.154)

Uppfattningen av andra

Utvecklingen sker från observation av konkreta drag till mer abstrakta kännetecken och från kombinationer av egenskaper till övergripande kategorier. Hur barn i olika åldrar beskriver en människa beskrivs av Bunkholdt:

”8-åring: hon är snäll för hon ger mig godis och så har hon blå ögon och en massa blommor i sin trädgård”

”10-åring: han luktar illa och har smutsiga kläder, jag tycker inte om honom för han är alltid så arg. Han gör aldrig sina läxor och bråkar jämt på lektionerna.”

”15-åring: han är väldigt försynt, tillsammans med främmande personer är han till och med blygare än vad jag är. Men när han är med ihop med oss som han känner så är han mycket framåt.” (s.115)

Upplevelsen av sig själv

En 7-åring kan säga: ”Jag heter Bernt, jag har brunt hår och är ganska bra på idrott. Jag tycker inte om skolan, men det är kul med räkning”. Barnet fokuserar fortfarande i sina beskrivningar på yttre kännetecken. Lite äldre barn kan beskriva sig själva med mer abstrakta men enskilda egenskaper som de inte integrerar med varandra. En 11-åring kan säga: ”Jag heter Anna. Jag är människa och jag är flicka. Jag är ganska modig. Det går bra för mig i skolan. Jag tycker pojkar är larviga och jag spelar piano bra. Oftast är jag snäll, men jag kan bli väldigt arg ibland”. (s.115)

Metakognition innebär att barnen gradvis får ett medvetet förhållningssätt till sina egna tankar. Det som tidigare gick automatiskt blir efterhand föremål för medveten reflektion.

Exempel: 5-åringen har svårare att sätta sig in i den andres situation och kan därmed har svårt att övertala andra. Barnet tjarar ”kan jag inte få en egen tv, jag vill, jag vill, snälla”, enligt Fischer & Lazerson (Bunkholdt), medan en 11-åring kan argumentera för sin sak ”kan jag få en egen tv så jag kan titta på de där naturprogrammen som magistern har sagt är bra, och då kan ni få titta på de program ni gillar och vi behöver inte bråka om vilken kanal vi ska titta på”

För att kunna *tänka abstrakt* måste man kunna skilja egenskaper hos föremål och situationer och kombinera två eller flera av dessa egenskaper till ett abstrakt begrepp. Ett sådant tänkande uppträder för första gången runt 10 eller 11 års ålder och blir efterhand allt mer utvecklat i takt med ökad mognad och fler erfarenheter och kunskaper.

Den biologiska utvecklingen är enligt Piaget (1973) en förutsättning för språklig framväxt.

”Barnet har tusen sätt att ge sken av att förstå.” (op.cit.s.88)

Med detta menade Piaget att barnets kognitiva utveckling var starkt förbunden med den biologiska utvecklingen och att det barnet ger sken av att förstå har det i själva verket inte alls förstått. Piaget delar barnspråket i två kategorier, egocentrerat språk, dvs. barnet bryr sig inte om till vem det talar eller om någon lyssnar. Piaget ansåg att barnet talar för sig själv eller för att förklara för sig sambandet med det barnet gör för tillfället. Den andra kategorin kallar han för ett socialiserat språk, dvs. här byter barnet tankar med andra och genom diskussion och samarbete når de ett gemensamt mål. Egocentrering börjar sakta försvinna vid 7-8 årsålder och det socialiserade tankesättet får en mer central roll i barnets tänkande.

Dessa egocentreringens effekter försvinner inte omedelbart efter 7 till 8 års ålder utan fixeras i tänkandets mest abstrakta och mest svårmanövrerade del – det rent verbala tänkandet. (op.cit.s.123)

Piaget menar att även om egocentrismen avtar i takt med att barnet lär sig det sociala livets regler så finns det spår kvar av detta tänkande genom hela livet. Varje gång barnet möter en ny kognitiv funktion så gör sig egocentrismen åter igen sig gällande. Barnets biologiska och psykologiska utveckling är viktiga delar när barnets språk utvecklas. Språkutveckling är exempel på barnets utvecklingsstadier.

3.1.2 Barnets språkutveckling

Hur barnet lär sig tala och hur språket utvecklas är något som förskollärare/lärare bör ha kunskaper om i mötet med barnet. Förskolebarn är i en intensiv period av språkinläring och det gör att förskolan tillsammans med hemmet har en mycket viktig uppgift. Men även om språket är ”färdigformat” vid skolstarten så kvarstår en gedigen uppgift för lärarna att utveckla elevens ordförråd. Idag har en sjättedel av barn och elever i förskolor och skolor en flerspråkig och mångkulturell bakgrund, vilket innebär menar Forsell (2005) många betydande utmaningar och krav på nya perspektiv. Barn bor i s.k. mångkulturella bostadsområden och går i skolor där flertalet av eleverna talar ett annat modersmål än svenska. Barnets livsmiljö kan vara delvis isolerad från det svenska samhällets normer. Stimuleringen

av barnets språkutveckling, både i sitt modersmål och svenska som andraspråk, begränsas till fåtal vuxna och barn i omgivningen.

Att inte kunna urskilja kända mönster och förstå orsaker till andra människors handlingar skapar en mycket stor osäkerhet och ofta en kronisk trötthet. Kognitionen går på högvarv, men man hittar inga samband mellan det man observerar och det man sedan tidigare vet om människor och världen. (Wellros, 1998, s.45)

Förskollärare och lärare får allt oftare i uppgift att utveckla även barnets/elevens andraspråk, svenska, från grunden. Hur utvecklas förstaspråket och vad avgör andraspråkets utvecklingsmöjlighet?

3.1.3 Förstaspråksutveckling

En viktig del av barns språkliga värld (Strömquist, 1984) är det språk som barnet får höra. Vilka språkliga stilar, sätt att tala och språkliga register är karakteristiska för de olika grupper ett barn kommer i kontakt med? Om man vill förstå ett barns språkutveckling, blir en viktig uppgift att kartlägga barnets referensgrupper samt att beskriva de språkliga register som är utmärkande för dessa grupper. Hur talar barnets föräldrar, personalen på förskolan, klasskamrater och kamrater i barnets bostadsområde?

Strömquist (1984) menar att för att barnet skall kunna erövra ord bör barnet kunna identifiera och segmentera själva ordet i ett ordflöde. Vidare bör barnet koppla det segment det finner till olika saker och ting som finns i världen, så att segmentet blir förknippat med innehåll, av betydelse.

Språket har fyra beståndsdelar (Bunkholdt, 1995), fonem, semantik, syntax och pragmatik. Fonemen är de enkla språkljud som: /b/, /i/, /l/ och när dessa fonem sätts ihop bildas morfem dvs. ord (bil). Semantik är läran om ordens betydelse medan syntax utgörs av de grammatiska regler som gäller för sammansättning av enskilda ord till hela satser. Pragmatik innebär de regler som styr hur vi använder språket i olika sociala situationer men även de regler som styr hur vi tolkar språkliga yttranden utöver vad orden konkret betyder (ironi, överdrifter, antydningar).

Ordförrådet byggs upp, i en förhållandevis långsam fas, fram till ca 1–1,5 års ålder då barnet säger enstaka ord, t.ex. klocka och samtidigt pekar på klockan. Barnets ordförråd omfattar då (Nelson i Strömquist, s.54) ca 25-50 ord. Någon gång mellan slutet av barnets första levnadsår till tredje levnadsåret kommer ordförrådsspurten. I en undersökning bland amerikanska småbarnsföräldrar fann Bates (Strömquist, 2003) att ordförrådsspurten kan delas i tre delar. I den första fasen, som sträcker sig fram till det att barnet har samlat på sig ca 100 ord, är det substantiven som ökar mest. I den andra fasen, från ca 100 ord till 400, ökar antalen verb i ordförrådet. I den tredje fasen, från ca 400 till 700 ord, sker en snabb tillväxt av framförallt funktionsord (bl.a. prepositioner, konjunktioner och hjälpverb). I en motsvarande undersökning bland svenska småbarnsföräldrar visades samma utvecklingsmönster.

Ett enspråkigt barn i sexårsåldern, enligt Viberg (Axelson, 2003), har en kunskapsbas av:

- svenska ljudsystem
- svenskans böjningssystem
- svenskans syntax
- ett basordförråd på ca 8 000-10 000 ord
- förmågan att berätta enkla berättelser

Den språkliga utvecklingen för enspråkiga barn ökar under hela skoltiden med ca 3000-4000 ord om året (Lindberg, 2005) och uppskattningsvis har ordförrådet ökat till ca 40 000-50 000 ord hos ungdomar som avslutat grundskolan. Lindberg menar att expansionen av ordförrådet sker i stor utsträckning i samband med undervisningen i de olika skolämnena som alla bidrar till att tillföra ordförrådet speciella fackord.

Hjärnans mognad utgör en förutsättning för språkutvecklingen såväl som för den allmänna kognitiva utvecklingen. Hjärnans utveckling under de första levnadsåren är omfattande, t.ex. ökar den i vikt med ca 350 % under de två första åren och dess nervstruktur blir alltmer komplex. Strömqvist (1984) menar att hjärnan fortsätter att förändras, ökar i vikt fram till puberteten, och uppnår en mycket hög grad av funktionell specialisering. En aspekt av denna specialisering är s.k. lateralisering, dvs. lokalisering av funktioner till endera hjärnhalvan. Hos de flesta individer är de viktigaste språkfunktionerna lokaliserade till vänster hjärnhalva. Strömqvist hänvisar till olika studier av hjärnans förmåga att anpassa sig till nya krav, ex. språk. Lenneberg i Strömqvist (2003) anser att språket utvecklas ungefär från 1,5 -12 årsålder (detta kallas inom språkforskningen för en kritisk period) medan Krashen (op.cit.) anser att lateraliseringen i stort sett är avslutad i 5-årsåldern. Strömqvist ger exempel på studier som pekar på att det är fullt möjligt att lära sig förstaspråket även efter puberteten.

3.1.4 Andraspråksinlärning

Sedan början av 1960-talet då antalet invandrade familjer började öka i Sverige, fick också barnen för första gången möjlighet till undervisning på det egna modersmålet (Hyltenstam & Tuomela, 1996) i skolan. De elever som först fick denna möjlighet var de finskspråkiga barnen. Till att börja med kunde eleverna i skolan välja sitt modersmål som tillvalsämne och senare i form av stödundervisning. Denna stödundervisning erbjöds till att börja med elever med utländsk bakgrund, statslösa elever samt svenska barn som gått i utländska skolor. Stödet bestod av undervisning i svenska som främmande språk och studiehandledning på elevens hemspråk. Stödundervisningen kom att övergå i hemspråksreformen som trädde i kraft den 1 juli 1977 och det innebar att alla kommuner i landet hade skyldighet att anordna och bedriva hemspråksträning för alla elever som behövde och så önskade det. Detta har i dagens skola övergått till att bli ”svenska som andraspråk”, och man talar inte längre om hemspråk, utan ”modersmål”.

Barn som växer upp i familjer med ett annat modersmål än svenska har i dagens förskola/skola alltså rätt att aktivt använda sitt modersmål samtidigt som man lär sig svenska. Det ställer krav på förskolan/skolan att där finns lärare som har kunskaper i andraspråksutvecklingen hos barn och ungdomar och att man har en plan för hur modersmålsstöd och undervisningen i svenska som andraspråk ska bedrivas när dessa elever kommer till förskolan/skolan.

En person lär sig ett nytt språk, och som vi brukar säga, får en ny själ. Han intar deras attityd som använder sig av det språket. Han kan inte läsa dess litteratur, kan inte konversera med dem som tillhör det samhället utan att ta dess särpräglade attityder. Han blir i den meningen en annan individ. Man kan inte använda ett språk som en ren abstraktion; oundvikligen förmedlar man också i någon grad det liv som ligger bakom det. (Mead, 1976, s.200)

Tuomela (2001) har i sin doktorsavhandling jämfört utvecklingen hos de tvåspråkiga sverigefinska elever som undervisas i antingen svensk klass med modersmålsundervisning, tvåspråkig klass eller sverigefinsk friskola samt jämfört denna utveckling med enspråkig

utveckling hos finska elever i Finland och svenska elever i Sverige. Tuomela undersökte om det förekommer någon skillnad i utvecklingen av respektive språk. Förutsättningar för att delta i studien för eleverna var att de skulle ha två föräldrar som hade finska som förstaspråk, vara födda i Sverige/flyttat till Sverige före tre års ålder och tala finska dagligen med sina föräldrar samt inte ha dyslexi/inlärningssvårigheter.

Resultatet visade att eleverna i svensk klass använde i genomsnitt mest finska eller lika mycket finska och svenska med familjemedlemmar, medan eleverna i de båda tvåspråkiga undervisningsmodellerna alltid eller mest använde finska. Vidare visade det sig att eleverna i svensk klass hade i genomsnitt mest svenska kamrater medan eleverna i tvåspråkig klass och friskola hade flest finska kamrater eller lika många finska som svenska kamrater.

En övervägande del av föräldrarna i Tuomelas studie uppgav att de behärskar, enligt självskattningar, svenska på en hög nivå. Eleverna i svensk klass skattade att de behärskar svenska på en högre nivå än finska medan eleverna i tvåspråkig klass och friskola att de behärskar båda språken på ungefär samma nivå.

Tuomelas resultat visar således att sverigefinska elever i svensk klass oftast har goda möjligheter att tillägna sig svenska språket på en enspråkig svensk elevs nivå. Däremot har de svårare att utveckla finska språket till samma nivå. När det gäller sverigefinska elever i tvåspråkiga undervisningsmodeller så har de gynnsammare möjligheter att utveckla finska språket än elever i svensk klass, men mindre goda möjligheter att utveckla språket än enspråkiga finska elever i Finland. Eleverna i tvåspråkiga undervisningsmodeller kan ha svårare att utveckla svenska språket än sverigefinska elever i svensk klass och enspråkiga svenska elever.

I och med att resultaten i föreliggande studie av utvecklingen av svenska språket hos sverigefinska elever i svensk klass visar att elever uppnår samma färdigheter i svenska språket som svenska elever diskuteras inte undervisningen i och på svenska i sådana klasser. Detta innebär emellertid inte att undervisningen alltid gynnar utvecklingen av svenska språket vare sig för sverigefinska elever eller elever med andra förstaspråk än finska och svenska. Till exempel kan elever med lägre färdigheter i svenska språket än de som ingick i denna studie liksom elever med annan sociokulturell bakgrund få problem med att utveckla svenska språket i svensk klass. (op.cit.s.221)

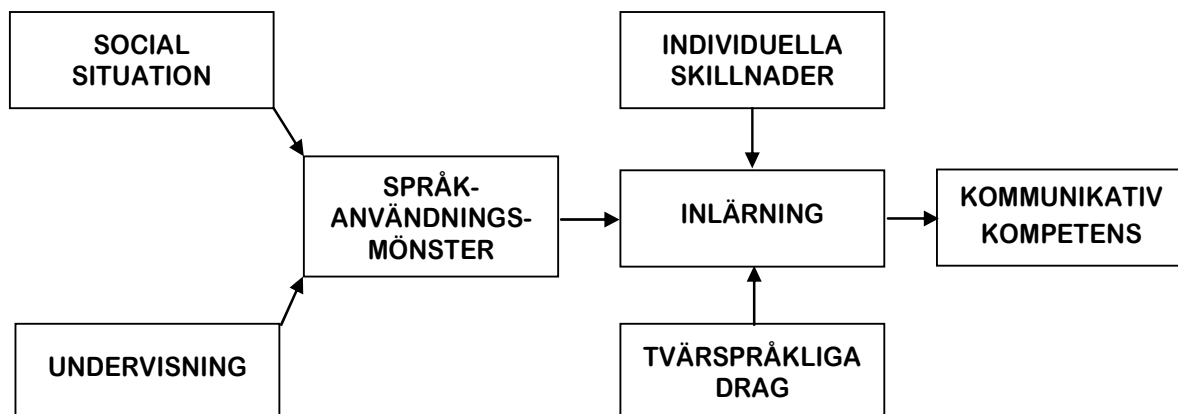
Ett språkdrag kan fossiliseras, dvs. avstanna i sin utveckling antingen som en inkorrekt eller korrekt form. Det är inte helt klart vad som orsakar fossilisering och om fossiliserade enheter åter kan börja utvecklas (Tuomela, s.45). Fossilisering av inkorrekt former förekommer hos vuxna andraspråksinlärare, men är mer sällsynta hos barn. Tuomela undrar vad som är orsaken till att vissa fel är på en grundläggande nivå. Han drar slutsatsen att huvudorsaken kan vara att eleverna inte har samma intensitet av språkligt inflöde och utflöde som enspråkiga elever. En annan orsak kan vara brist på förmåga att kontrollera den egna produktionen. I Tuomelas studie var felfrekvensen i stort sett densamma inom de flesta lexikala (ordvariationen) och grammatiska kategorierna mellan de tre undersökta skolåldrarna. Felandelen var inte lägre under högre skolår och detta gör att Tuomela funderar om det antingen förekommer fossiliseringar även bland unga inlärare eller att inlärningsprocessen inte är helt avslutad i slutet av grundskolan.

Studien vill lyfta fram några faktorer som är avgörande för hur eleven utvecklar sina kunskaper i svenska/finska:

- Barnens kamrater är betydelsefulla språkliga förebilder för språkutvecklingen
- Läraren behöver kunskaper i hur en klassrumsprocess bör utformas så att det gynnar språkutvecklingen
- Barnets bostadsmiljö har betydelse för språkutvecklingen

Tuomela föreslår vidare studier som belyser språkliga aspekter som utvecklas särskilt i skolan och studier i ett längre åldersspann, från förskolan till gymnasiet. Detta skulle ge möjligheter att följa språkutvecklingen under olika stadier i utvecklingen alltifrån elementära kunskaper i svenska till en infödd behärskning av språket.

Att lära sig svenska som ett andraspråk sker på flera sätt och det är olika faktorer som påverkar hur inlärningsprocessen ser ut. En viktig faktor är åldern men även den sociala miljön, språkanvändningsmönster, undervisning och individuella skillnader spelar roll.



Figur 2: En schematisk modell av språkinläring enligt Viberg (2000)

För att tydligare kunna se vilka faktorer som påverkar och i vilket förhållande de kan stå till varandra så har Viberg (2000) gjort denna modell.

Inom den **sociala situationen** hamnar faktorer som storleken hos den grupp individen hör till och bosättningsmönster samt kulturella mönster och gruppattityder av skilda slag. Om den som ska lära sig språket gör det genom **undervisning** eller inte och hur den är utformad är också viktiga bakgrundsfaktorer. **Språkanvändningsmönster** omfattar bl.a. med vilka personer inläraren talar och i vilka situationer inläraren möter språket, men även hur det språkliga samspelet och konversationerna är utformade. Vi är olika som personer och detta speglas i **individuella skillnader** där motivation, inlärningsstil och allmän intelligens är viktiga faktorer. Förhållandet mellan strukturen i förstaspråket och strukturen hos andraspråket betecknas med **tvärspråkliga drag**. De två senare områdena möts i **inlärningsprocessen** och vad som utspelar sig rent mentalt hos inläraren. Inläringen består i att inläraren ur inflödet extraherar språkliga former och mönster och på grundval av dessa bygger upp en mental representation av målspråket. Denna kallas i figuren **kommunikativ kompetens**.

Cummins (2000) menar att just när barnet befinner sig i gränslandet mellan den egna och den nya språkliga och kulturella sfären är behovet av lärarens stöd helt avgörande för barnets utveckling. Då behöver barnet mötas med en positiv och bekräftande interaktion med medlemmar i den nya kulturen. Han anser att språk- och tankeutveckling är en process där ordet och ordets betydelse omvandlas i samspel med tanken till språk. I interaktionen mellan lärare och elev måste elevens kognitiva engagemang vara maximalt, menar Cummins, för att eleven ska göra studiemässiga framsteg. Det krävs även att läraren bekräftar elevens kulturella, språkliga och personliga identitet för att eleven ska vilja satsa av sig själv i inlärningsprocessen. Med detta drar Cummins slutsatsen att det finns ett ömsesidigt förhållande mellan kognitivt engagemang och identitetsinvestering, och för att detta förhållande skall aktiveras bör elevens tidigare kunskaper bli delaktiga i själva undervisningen.

Läraren bör således ha kunskaper om sina elevers kultur, bakgrund och tidigare kunskaper. Cummins beskriver undervisningen som att den är situationsbunden (kontextbunden) eller abstrakt (kontextreducerad) samtidigt som den kan vara kognitivt enkel eller kognitivt svår. Cummins hävdar att barn som ska lära sig ett andraspråk behöver ca 5-7 år för att nå ett kunskapsinriktat språk (academic level). Han anser att själva inledande, grundläggande och kommunikativa förmågan (conversational level) har en inläringstid på ca 2 år. Detta innebär att ett barn behöver kanske hela grundskoletiden för att uppnå samma språkliga nivå som sina jämnåriga svenska kamrater.

Hur kan då undervisningen bedrivas på ett språkutvecklande sätt? Cummins hävdar att för att språkutvecklingen ska ske så måste det mesta av undervisningen ske på en hög kognitiv svårighetsnivå men med stöd av kontext. Först då kan eleven skaffa sig ett språkligt redskap för att kunna pendla mellan det konkreta och det abstrakta, mellan det personliga och det generella på andraspråket. Cummins anser att arbete som kan betraktas som kontextreducerat och kognitivt enkelt (läromedel som bygger på fylleriövningar och veckans ord) bör undvikas då de varken är språk- eller kunskapsutvecklande.

Perhaps the most important thing the teachers can do /.../ is to organize the classroom as a learning community where the voices of all students can be heard. When the students feel strong respect and affirmation from their teachers and peers, it generates a powerful sense of belonging to the classroom learning community and motivation to participate fully in the society beyond. (Cummins, 2001, s.343)

Vygotskij (1999) menar att utan språklig utveckling sker ingen kognitiv utveckling och därför får inte kunskapen plockas ur sitt naturliga sammanhang och överförs isolerad. Han anser att språklig utveckling kommer först och den påverkar individens kognitiva utveckling. Enligt Vygotskij har språk och tanke olika ursprung, men dessa utvecklingslinjer löper samman vid omkring 2 års ålder då barnet börjar upptäcka att ord har mening.

Om man skall förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom. Men inte heller det är tillräckligt: Om man inte förstår de motiv som tanken grundar sig på är förståelsen ändå ofullständig. (Vygotskij, s. 469)

Kommunikationen och det talade språkets betydelse vid interaktionen mellan två personer bör kompletteras med kunskapen om den ickeverbala kommunikationen. Vad vi visar med vårt kroppsspråk, gester och miner förstärker vårt talade budskap.

3.2 Kommunikation

Ett nyfött barn som utlämnas till sig själv skulle inte överleva, barnet är beroende av en vuxens omsorg. För att den vuxna på bästa sätt ska kunna tillfredställa det lilla barnets behov behöver hon eller han lära sig att tolka barnets kommunikativa uttryck och för att detta så småningom ska bli en ömsesidig kommunikation, så måste barnet utveckla en förståelse och se möjligheterna som kommunikation ger upphov till. I början handlar det bara om icke-verbala kommunikation från barnets sida, ”om jag skriker kommer mamma”.

Men som framkommit tidigare i avsnittet kring barns språkutveckling så kommer barnet så småningom att utveckla ett ordförråd. Att med en språklig förförståelse kunna utnyttja dessa ord i kommunikationen ökar barns möjlighet till både självständighet och samspel med andra personer. Ett exempel på detta kan i barnets tidiga kommunikativa utveckling vara när barnet t.ex. säger – kissa och mamman på en gång vet att barnet säger – jag vill gå på toaletten. För att ge en djupare insikt i kommunikationens olika delar mot bakgrund av hur viktig den är för att barn ska förstå och kunna tolka andra människors budskap, men också den stora betydelse den har för barns inläring, följer här ett avsnitt som tar upp olika delar kring kommunikation, både den verbala och icke-verbala.

I forskningen (Fiske, 2004) inom kommunikation finns två framträdande skolor. Den ena ser kommunikation som överföring av meddelanden och inriktar sig på hur sändare och mottagare kodar och avkodar. Vidare ser man på hur sändarna använder olika kanaler och media för kommunikation. Denna skola kallas av många forskare för ”processskolan”. Den andra skolan som av många forskare kallas ”semiotiska skolan” ser kommunikation som skapande och utbyte av betydelser och inriktar sig på hur meddelanden, eller texter, samverkar med människor för att skapa betydelse.

Den sociala samverkan som sker i kommunikation med hjälp av meddelanden tolkas och definieras av de båda skolorna på olika sätt. Enligt processskolan är social samverkan

den process genom vilken en person sätter sig i relation till andra eller påverkar beteendet, sinnesstämningen eller det emotionella gensvaret hos någon annan, och givetvis vice versa/.../. Semiotiken definierar däremot social samverkan som det som utmärker individen som medlem i en kultur eller ett samhälle. (op.cit.s.13)

Shannon och Weaver (Fiske, 2004) gjorde tidigt en studie på uppdrag av Bell Telephone Laboratories där de ville se hur man använde kommunikationskanalerna på bästa sätt. För deras del bestod dessa kommunikationskanaler av telefoner och deras kommunikationsmodell kom att bestå av en linjär process och återfinns inom processskolans teorier.

Viktiga begrepp inom deras teori är brus, redundans och entropi. Brus är allt som läggs till signalen mellan sändningen och mottagningen och som inte avsetts av källan. Detta kan vara ljudförvrängning eller knaster på en telefonledning mm. Begreppet har förutom dessa störande moment kommit att utvidgas till att även omfatta alla signaler som inte sänts av källan eller som gör den avsedda signalen svårare att avkoda på korrekt sätt. Redundans är det som är förutsägbart eller konventionellt i ett meddelande och dess motsats är entropi. ”Redundans är resultatet av hög förutsägbarhet, entropi av låg förutsägbarhet. Ett meddelande med låg förutsägbarhet kan sålunda sägas vara entropiskt och informationsrikt. Omvänt är ett meddelande med hög förutsägbarhet redundant och informationsfattigt.”(op.cit.s.22)

Även om redundans utifrån detta ses som informationsfattig så har den en viktig och icke obetydlig del i kommunikationen. Redundans utgör en kontroll som gör det möjligt för oss att upptäcka felaktigheter. Vi kan t.ex. identifiera stavfel genom redundansen i språket ”i ett icke-redundant språk skulle förändring av en bokstav innebära förändring av ordet. Sålunda skulle ”pratta” vara ett annat ord än ”prata”, och då skulle vi inte kunna konstatera att det första ordet är felstavat”(op.cit.s.23).

Vid studier av kommunikation så är det i begreppet entropi som vi finner problemen medan redundans blir ett medel för förbättring av kommunikation.

Inom semiotiken där man lägger tonvikten på kommunikation som skapande av betydelser så är tecken ett viktigt begrepp. Tecken är något som konstrueras av människan och det kan bara förstås i termer av hur människan använder dem. ”För att kommunikation ska äga rum måste jag skapa ett meddelande av tecken. Meddelandet stimulerar er att på egen hand skapa en betydelse som på något sätt står i relation till den betydelse jag från början skapade i mitt meddelande. Ju mer vi har gemensamma koder, ju mer vi använder samma teckensystem, desto mer kommer våra ”betydelser” hos meddelandet att närma sig varandra.”(op.cit.s.60) Att förstå varandra när vi kommunicerar handlar alltså enligt Fiske om hur pass lika vårt teckensystem är och vår förmåga att avkoda varandra.

3.2.1 Koder

Kod som begrepp återfinns inom båda de kommunikativa skolorna och är det system som tecken organiseras i och som bestämmer hur tecken kan relatera till varandra. Dessa system styrs av regler som alla medlemmar i ett samhälle har godkänt. Man skiljer mellan beteendekoder dit, t.ex. juridiska lagar, regler för uppträdande och idrottsregler hör och betecknande koder som är teckensystem. Men samtidigt som vi skiljer på dessa typer av koder så måste vi också förstå att dessa koder har ett inbördes samband. En kod förmedlar betydelse mellan människor men är för detta beroende av en överenskommelse mellan användarna och att där finns en gemensam kulturell bakgrund.

Bernstein (1977) har tittat mycket på koders egenskaper och kommit att klassificera koder som begränsade och utvecklade. Vi använder Fiskes (2004) tolkning av Bernsteins beskrivningar av de utmärkande egenskaperna för dessa båda koder:

1. Den begränsade koden är enklare och mindre komplicerad än den utvecklade koden. Dess ordförråd är enklare och syntaxen är enklare.
2. Den begränsade koden är ofta muntlig och ligger därmed närmare den icke-verbala kommunikationens framställande, indikerande koder. Den utvecklade koden kan användas vid skrift eller tal och är därmed bättre lämpad för återgivande, symboliska meddelanden.
3. Den begränsade koden är ofta redundant. Dess meddelanden är ofta förutsägbara och utför snarare faktiska än referentiella funktioner. Den utvecklade koden är mer entropisk; det är svårare att förutsäga de verbala alternativ som står öppna för talaren. Den är bättre lämpad för den referentiella funktionen.
4. Den begränsade koden är orienterad mot sociala relationer, medan den utvecklade underlättar framförandet av individens egna föreställningar. Detta innebär att den begränsade koden är indikerande beträffande talarens status inom gruppen. Den förstärker sociala relationer, uttrycker likheterna mellan talaren och gruppen och begränsar hävdandet av individuella skillnader. Den utvecklade koden är däremot

inriktad på individen som person snarare än en statusroll i gruppen: den behandlar talarens förväntningar om psykologiska skillnader mellan honom själv och lyssnaren och underlättar därför markeringen av hans individualitet – hur han skiljer sig från lyssnarna /.../

5. Begränsade koder förlitar sig på samspel med ickeverbala koder. Bernstein (1977) påstår faktiskt att individuella skillnader uttrycks enbart med ickeverbala koder: talet används för att uttrycka konformitet. Utvecklade koder tonar ner ickeverbala koder, och det är därför det skrivna språket så gott som alltid är utvecklat.
6. Begränsade koder uttrycker det konkreta, det specifika, det som sker här och nu; utvecklade koder uttrycker det abstrakta, det allmänna, det frånvarande.
7. Begränsade koder är beroende av kulturell erfarenhet; utvecklade av formell utbildning och träning, de måste läras in. (op.cit.s.99-101)

3.2.2 Icke-verbala kommunikation

Inom kommunikation (Fiske, 2004) finns en form som sker med hjälp av framställande koder som gester, ögonrörelser eller tonfall dvs. ickeverbala kommunikation. Denna form av kommunikation handlar enbart om meddelanden som gäller nutid och kan inte förmedla dåtid och framtid. Den mänskliga kroppen är det främsta medlet för överföring av framställande koder och som är det vi i vardagligt tal benämner som kroppsspråket. Argyle (1979) plockar fram och belyser minst tio sådana koder där man kan ana vilken stor betydelse de får i förmedlandet av ett budskap:

1. Kroppskontakt
2. Närhet
3. Orientering
4. Utseende
5. Nickar
6. Ansiktsuttryck
7. Gester
8. Kroppsställning
9. Ögonrörelser och ögonkontakt
10. Ickeverbala aspekter av tal. Dessa delas in i två kategorier:
 - Prosodiska koder – tonläge och betoning
 - Paralingvistiska koder – kommunicerar information om talaren ex. tonfall, accent, talfel, talarens sinnesstämning.

De nio första koderna som Argyle belyser kan med ett gemensamt namn benämnas som extralingvistiska koder (signaler). Enligt Backlund (1992) är vissa av dessa koder (signaler) för människan omedvetna och svåra eller omöjliga att kontrollera och andra medvetna. Bland de okontrollerbara och omedvetna återfinns bl.a. vissa ansiktsuttryck som rodnad eller plötslig blekhet och bland de medvetna t.ex. klädval, frisyrr och ögonkontakt.

De paralingvistiska koderna (signalerna) är för många människor omedvetna men kan naturligtvis göras medvetna. Hur vi kommer att använda oss av kroppen när vi talar kan enligt detta ses mot en kulturell bakgrund och är något som vi lär oss redan som små och utvecklar hela livet.

Uttrycket "hålla masken" kommer från det latinska ordet *persona* som ursprungligen betecknade den mask som antikens skådespelare bar för ansiktet. Från detta har vi fått

termen personlighet, som i dag ofta används som synonym för människan eller rent av för det inre jaget (op.cit.s.90).

När vi i möten med andra människor ska agera och bemöta vederbörande så intar vi medvetet eller omedvetet olika roller. Barnet agerar på ett sätt mot sina föräldrar och på ett annat mot läraren på förskolan eller i skolan. Likadant gör vuxna när de möter arbetskolleger, bästa vännen eller familjen.

Det handlar alltså om att hon eller han uppträder i olika roller och då växlar både budskap, ord och kroppsuttryck så att de passar för de olika rollerna /.../ Med detta i åtanke anser jag att den rimliga definitionen av termen personlighet är det sätt på vilket en människa utifrån sina unika erfarenheter, sina kunskaper, sitt intellekt, sin läggning och sin kultur bemöter andra i en viss situation. Vi kan alltså säga att vi uttrycker vår personlighet genom kroppsspråket, men det är inte nyckeln till vårt inre och berättar inte om vilka vi är. – Däremot lämnar kroppsspråket information om vilka vi vill uppfattas som och det hjälper oss med all säkerhet när vi formar våra självbilder och bygger upp vår självkänsla. (op.cit.s.91)

Miljön påverkar även den vårt kroppsspråk. Möblerna som finns i en skolsal såsom kateder, bänkar och arbetsprojektorer m.m. lockar oss till olika ställningar och grepp. Möbleringen i ett klassrum blir avgörande för närhet eller avstånd till eleverna och genom lampor eller fönsterljus kan vi på olika sätt utsätta eleverna för obehag eller få dem att trivas och sätta kommunikationen mellan lärare och elev i fokus.

När vi kommunicerar med varandra så förekommer det även att vi kodar ut dubbla budskap. Vi kan med ord säga en sak och med kroppen något annat och det är alltid kroppens budskap som vi litar på. Om en lärare säger att eleverna gärna får avbryta medan hon talar men med kroppen tydligt visar att det önskar hon helst inte så lär den läraren inte få några frågor av eleverna. Det finns mycket att tänka på när det gäller kommunikation och den kommunikativt kompetente måste därför först se till situationen och kan således inte alltid vare sig vara som han är eller skriva som han talar om han skall räkna med en framgångsrik kommunikation.

3.2.3 Samtalsturer och turtagning i kommunikation

Samtal är strukturerade enligt ett system där i huvudsak en talare åt gången har ordet, en taltur, och där turbyten sker smidigt och med få överlappningar (Slotte-Lüttge, 2005). En turkonstruktionsenhet är den minsta möjliga enhet som kan konstituera en taltur. Den kan vara av varierande längd och den kan också vara ickeverbal. När man avslutar en turkonstruktionsenhet uppstår en turbytesplats och en annan talare kan ta vid. Om detta inte sker kan talaren fortsätta eller så upphör samtalet. Om det är ett samtal mellan flera personer än två blir det mer komplicerat vid turbytena och man måste fatta ett beslut om vem som ska ta eller få nästa tur i samtalet. Det finns tre basregler att förhålla sig till. En är att talaren utser nästa talare och då har den som blivit utsedd rätt, och skyldighet, att tala. Den andra är att näste talare utser sig själv, en form av självnominering, eller som tredje alternativt att den som talade behåller ordet och fortsätter med ytterligare en tur.

Talhandlingsregister

För att få ett grepp om och en förståelse för vilka stora möjligheter till variation som det finns på alla turer som kan ingå i ett samtal så följer här en modell för talhandlingar. Talhandlingarna är indelade utifrån den funktion de fyller i ett samtal. Lindberg (1988, s.26) har tolkat Hallidays (1973) modell:

- Instrumentell funktion – hit räknas talhandlingar som uttrycker önskemål och behov.
- Reglerande funktion – denna funktion är aktuell när vi vill reglera andras beteende. Hit räknas sådana talhandlingar som uppmana, varna, råda etc.
- Interaktionell funktion – denna funktion har att göra med interaktionen mellan mig själv och andra. Hit räknas talhandlingar genom vilka social kontakt och kommunikation etableras, upprätthålls och avslutas.
- Personlig funktion – denna funktion har att göra med hur individen uttrycker sin personlighet. Hit räknas sådana talhandlingar som har med uttryck av känslor värderingar och åsikter att göra.
- Informationssökande funktion – denna funktion har att göra med individens behov av att undersöka verkligheten. Hit räknas sådana talhandlingar som har med efterfrågan av information och sökande efter kunskap att göra.
- Imaginär funktion – denna funktion har att göra med språket som instrument för att gå utanför verkligheten. Hit räknas talhandlingar som uttrycker antaganden och hypoteser.
- Representativ funktion – denna funktion har med överförande av information att göra. Hit räknas sådana talhandlingar som berättar, beskriver, återger fakta.

För att skapa en bild av hur komplex kommunikationens möjligheter och svårigheter kan vara, och för att belysa problematiken direkt från dagens skola, så har vi tittat på en forskning som gjorts ur ett interaktionsperspektiv. Anna Slotte-Lüttge (2005) är en forskare som började sin yrkesverksamma bana som lärare men som under senare år ägnat sin tid åt forskning inom skolans värld. I sin avhandling tittade hon på interaktionen mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs. Syftet med studien var att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. Studien genomfördes i en svenskspråkig skola i södra Finland. Undersökningen har ett elevperspektiv och syftet ställde vissa krav på den skola hon skulle välja och hon kom att söka efter en skola som uppfyllde hennes krav på ett tvåspråkigt sammanhang. En lämplig skola var som hon beskrev det en skola där en stor del av eleverna kommer från ett tvåspråkigt hem, och där finskan är det dominerande språket utanför skolan. I skolan sker all undervisning på svenska och det är mötet mellan dessa två språk och barnens förmåga att inhämta kunskap på andraspråket som ligger i fokus. I skolan så är det eleverna i år 1, 2 och 3 som hon möter, sammanlagt 54 elever. För att kunna se och höra vad som skedde i klassrummet så genomför hon vid flera tillfällen videoinspelningar som sedan analyseras.

Då lärande ses som situerat i specifika sociala och kulturella sammanhang betyder det att elever gör lärande i små interaktionella förändringar. De lär sig olika aspekter av att vara elever med just sin lärare och sina klasskamrater i sitt klassrum. Genom att analysera det förändrade deltagandet som är synligt i deras orientering och aktivitet i tal och handling har jag kunnat se hur de ”gör lärandet” och förstå vilket eller vilka lärandets objekt i stunden är. (op.cit.s.183)

Ett resultat som framkommer i studien är att eleverna själva är med och bidrar till en konstruktion av en enspråkig klassrumsdiskurs. Eleverna kan inte ses som offer för en uppifrån driven språkpolitik utan ”genom ett problematiserat förhållningssätt gentemot användningen av finska i klassrummet gör eleverna enspråkigheten i klassrummet relevant.” (op.cit.s.186)

Men även fast det är svenska som är klassrumsspråket så är det i de flesta fall så att finska är det språk som eleverna behärskar bäst. Även om både lärare och elever är aktiva konstruktörer

i den enspråkiga diskursen så görs eleven till den mindre språkligt kompetente vid en jämförelse med läraren, samtidigt som han görs till en fullvärdig medlem i klassrummet.

I de situationer då eleven använder sin tvåspråkighet för att kunna delta i klassrummet är läraren medkonstruktör till den språkliga gränsöverskridningen. Genom korta och direkta reparationer orienterar sig läraren både mot det innehållsliga som eleven uttrycker och eleven som tvåspråkig individ. Elevens deltagande som tvåspråkig individ underlättas då läraren i dessa reparationer bemöter eleven där han interaktionellt uppvisar att han behöver hjälp för att fungera som kompetent deltagare i den enspråkiga diskursen. (op.cit.s.188)

Att växla mellan de båda språken är en form av kodväxling och som det framgår av Slotte-Lüttges studie så är det en av de strategier som eleverna använder sig av när de inte gör sig förstådda eller saknar ord för det de vill säga. Något som också framkommit av studien är att avsaknaden av ord kan leda till att elever utesluts som aktiva deltagare i klassrumsamtalen. För att undvika detta uteslutande, eller som det också kan bli elevers egna val att inte delta, så måste läraren tänka och arbeta aktivt med detta. Läraren, som i vanliga fall inte vill att denna form av kodväxling ska förekomma, måste ibland tillåta denna kodväxling och arbeta aktivt med omskrivningar, synonymer eller på annat sätt aktivt hjälpa eleven att gå framåt i sitt lärande.

Slotte-Lüttge konstaterar också att elevers interaktionella deltagande i skolan när de gör ”varandet av en tvåspråkig elev” dvs. vägen till att bli funktionellt tvåspråkig medför vissa kostnader. Elevernas bristande språkliga kompetens som påverkar deras förmåga att kommunicera är en sådan kostnad som hon visar på. Men hon konstaterar samtidigt att det för läraren finns möjlighet att sänka det priset och att den kan minskas med en språkstimulerande undervisning som ökar elevernas färdigheter i skolspråket.

Förskolor möter också barn med invandrabakgrund. Karlsson (2002) har studerat hur barn med annat modersmål än svenska samtalar med vuxna och barn i förskolan. Barnen i Karlssons studie är i åldern 1–5 år och har en mångkulturell bakgrund. Barnen har videofilmats och syftet var att se hur samtalen ter sig mellan vuxna och barn och barn till barn.

I samtalen mellan barn och vuxna finner Karlsson att det är barnet som oftast tar initiativ till samtal och att den vuxne imiterar barnets svar, vilket leder till att dialogen dör ut. När barnen samtalar med varandra är samtalen oftast på en konkret nivå, barnen talar om vad de gör just här och nu, vad de leker med eller ser i böcker.

Karlsson uppfattar att när det gäller svenskan så är det icke-verbala (gester, mimik, kroppshållning) språket viktigare än det verbala språket. Däremot konstaterar Karlsson att personalen utgår mer från barnets biologiska ålder och svarar på det verbala språket, utan att fästa stor vikt vid det icke-verbala.

Förskolornas barn lever i mångkulturella livsmiljöer men detta togs inte vara på i verksamheten, menar Karlsson. Förskolan präglades av en monokulturell miljö med få möten mellan vuxna och barn och mellan barnen. På samlingar talades ofta om almanackan och vem som har namnsdag. Karlsson fann att det var få barn med vanliga svenska förnamn på avdelningarna och detta fick författaren att undra vilka signaler det ger för barnen att tala om namnsdagar när nästan inte något av barnen i gruppen bär namn som finns med i almanackan?

Förskollärarna ser som sin uppgift att förmedla svensk tradition, kultur och språk till både barn och föräldrar. Karlsson drar slutsatsen att personalen inte vill blanda flera kulturer, men

påpekar samtidigt att i förskolans uppdrag ligger att stödja barn med tillhörighet i flera kulturer. Skolverket har påpekat att barn har rätt till modersmålsstöd i förskolan och Karlsson hänvisar bl.a. till Cummins forskning som påvisar modersmålets och den egna kulturens betydelse i barnets utveckling. Karlsson menar att förskollärarna är den starka gruppen på förskolan, de har makten gentemot barn och föräldrar. Med detta menar författaren att det är viktigt att synliggöra för personalen hur deras maktposition i förlängningen kan påverka barnets självbild, dvs. de ser sig själva och sina föräldrar som "osvenska". Karlsson hänvisar även här till Cummins teori hur de mäktigaste grupperna nedvärderar den svaga gruppens identitet och rationaliserar det som att det bästa för den svaga gruppen är att bli "mer svensk".

Karlssons beskrivning av resultaten i studien kan sammanfattas sålunda:

- Barnen talade inte sitt modersmål på förskolan.
- Den kulturella mångfalden var osynlig.
- Samtalen mellan vuxna och barn var på en konkret nivå och utvecklades inte till berättelser.
- Samtalen mellan barnen ledde ofta till missförstånd och utvecklades sällan.
- Personalen var frånvarande i barnens lek.

Karlsson finner att barnens modersmål inte utvecklas i förskolan och att detta kan påverka inläringen av deras andraspråksinläring, svenskan.

Utvecklas förmågan att kommunicera på samma sätt för människor med funktionshinder som utan? Brodin (1991) anser att så kan det inte vara när viktiga funktioner faller bort och inte nödvändigtvis ersätts med nya liknande.

Begreppet kommunikation kan enligt Brodin definieras på olika sätt och hon myntar i sin doktorsavhandling beskrivningar som "rik" eller "vid" definition av kommunikation.

En vilja att tolka kommunikation i "vid" bemärkelse är ofta nödvändigt och tyder enligt min mening på en öppenhet/.../ Kommunikation i vid bemärkelse innebär således att uttrycka sig verbalt och icke-verbalt i närvaro av andra. (op.cit.s.69-70)

Vad är egentligen språk och kan begreppet definieras på ett enkelt sätt, frågar sig Brodin? Hon definierar språk genom alla de sätt människan väljer att uttrycka känslor, tankar och behov med kroppsspråk, mimik, gester och signaler samt det talade och skrivna språket.

Kommunikation kan indelas i försymbolisk (pre-lingvistisk) kommunikation och symbolkommunikation (lingvistisk). Den försymboliska kommunikationen är icke-verbal och utgörs av naturliga reaktioner, t ex skrik vid smärta, samt av signaler, t ex i form av ljud och rörelser. Den symboliska kommunikationen utgörs av symbolspråk, t ex talat och skrivet språk samt bildspråk. (op.cit.s.77)

Brodin drar slutsatsen att kommunikationens tillräcklighet eller lämplighet handlar om att anpassa språket till den man talar med så att man blir förstådd. "När det gäller de gravt handikappade barnen kan man inte tala om en tillräcklighet hos dem, eftersom de förmodligen inte kan anpassa sin kommunikation." (ibis.212) Brodin har i sin teoridel hänvisat till Strömquist (1984), som tolkar det tidiga/första växelvisa samspelet som barn har med sin vårdare, att det är den vuxne som anpassar sig till barnets lust att ljuda. Även Ahlström (2000) drar slutsatsen att det främst är vårdaren som imiterar barnets beteende men anser även att i vissa fall är det motsatta fallet.

Brodin och Ahlström har båda studerat samspel och kommunikation. Brodins avhandling (1991) beskriver det kommunikativa samspelet mellan de gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barnen på tidig utvecklingsnivå och deras föräldrar/vårdare samt lekens funktion i en mor-barn-interaktion. Hon har genom videoinspelningar följt barnen i olika situationer (lek och måltid) och intervjuat familjerna. Studien påpekar vikten av att se barnet i dess miljö och hur viktigt det är att miljön, dvs. föräldrar och vårdare anpassar sig efter barnets förmåga till kommunikation.

./.../ det t.ex. inte går att studera endast barnet, utan barnet måste studeras som en del av familjen och omgivningen. Många olika faktorer påverkar varandra sinsemellan och för att bedöma en av dessa måste samtliga delar beaktas. Detta innebär att en helhetssyn måste omfatta barnet, familjen och miljön ./.../ Föräldrarnas livsvillkor påverkar i hög grad barnens möjligheter till lek, kommunikation och utveckling. (op.cit.s.233)

Ahlström (2000) har studerat relationernas betydelse för utveckling hos hörselskadade förskolebarn genom videoobservationer. Hon lyfter fram frågan vilka konsekvenser det kan få för barnets utveckling om det inte kan kommunicera med andra? Hon finner att känslan av utanförskapet som vuxna hörselskadade vittnar om även kan upplevas av barn.

Det kan gälla tillfällen när man inte hör kamraternas viskningar eller småprat, eller att inte kunna ta del av vad andra säger vid samlingar eller stå ensam när alla kamrater försvinner in i ett annat rum. Utanförskapet kan uppstå om man inte utan betydande svårighet kan delta i talspråksbaserad kommunikation. (op.cit.s.184)

Ahlström finner att för den kommunikativa utvecklingen hos de yngre barnen är den vuxnes stöd viktigt. Om personalen använde barncentrerat kommunikativ stil använde även barnen fler verbala uttryck i sina yttranden och antalet dialogturer ökade. När däremot personalen använde en vuxnecentrerad stil (vuxna ställer frågor och få korta dialoger) eller i ett mer styrande kommunikativt mönster så tappar personalen siktet på barnens intressen, behov och nyfikenhet. Förhållningssättet domineras av inlärningsperspektiv. Ahlström konstaterar att "...det är i olika naturliga samspelssituationer med vuxna och barn som tillägnande av språk sker och att språkutvecklingen inte gynnas av en styrande vuxnecentrerad stil." (op.cit.s.183)

Förskolepersonalen hade även ett tredje sätt att förhålla sig till barnen dvs. de växlade mellan barncentrerat kommunikativ stil (vid luncher och i lek med ett barn) och en vuxnecentrerad stil (vid samlingar och i lek med flera barn).

Ahlström fann tre förutsättningar i den omgivande miljön som kan anses vara gynnsamma för barnets utveckling.

- Personalen hade i sitt samspel med hörselskadade barn ett barncentrerat perspektiv och en icke-styrande kommunikativ stil.
- Personalens fokus var på kommunikation och samspel.
- Personalen intog en stödjande roll gentemot barnet i samspelet med andra barn. (op.cit.s.177)

3.2.4 Kommunikativt handlande

Filosofen Jürgen Habermas, född 1929 i Düsseldorf, har studerat och arbetat till största delen i Tyskland. Han är än idag verksam med inlägg i debatten kring sin teori och dess konsekvenser. Habermas tankar och filosofiska funderingar har för hans del mynnat ut i teorin kring kommunikativt handlande, dvs. sammanförande av förståelsen mellan språk- och handlingsdugliga subjekt. Med begreppet kommunikativt handlande avser Habermas handlande som är orienterat mot interaktion mellan olika giltighetsanspråk.

Habermas bidrag till diskursetiken är ett införande av en tredje värld. Fram tills att Habermas bidrar med sin sociala värld så har forskarna till stora delar förhållit sig till en ”två-världs modell” där den ena är den objektiva världen och den andra den subjektiva världen. I den objektiva världen reagerar och bemöter människan fakta och normer på ett förnuftsmässigt sätt och i den subjektiva världen reagerar man på och bemöter fakta och normer mer utifrån egna åsikter och känslor. Det Habermas nu gör är att föra in den sociala världen och genom att föra in den menar Weigård & Eriksen (2003) att

he does not have to try to reduce norms neither to objective facts nor to subjective statements of will. Rather, the social world is understood as an intersubjective sphere of validity in its own right. (s.54).

Hur vi som människor utvecklas i möten och hur vi bemöter varandra blir alltså den intressanta frågan här. Jag kommer att i mötet med en annan människa tolka och bemöta det han eller hon säger och jag måste avgöra om det som sägs är sant eller falskt vare sig det rör sig om fakta eller normativa utsagor.

Hur kan vi förstå människors inre? Vad sker inom en människa? För att dessa frågor skall medvetandegöras bör problemet lyftas från det inre till det yttre. Habermas tanke är att man kan upplösa filosofiska problem med sociologiska medel, t.ex. språket.

Kommunikativt handlande innebär att handla för att uppnå samstämmighet med andra deltagare om målet för handlandet. (Eriksen & Weigård, 2000)

Kommunikativt handlande utgår från minst två språk- och handlingsförmögna subjekt som (med språkliga eller icke-språkliga medel) upprätthåller en interpersonlig relation. De försöker nå en ömsesidig förståelse av en föreliggande handlingssituation för att i samförstånd kunna samordna sina planer och därmed sina handlingar. I detta syfte använder de sig av språklig kommunikation.

I processen har var och en av dem möjlighet att lägga fram sina *tolkningar* av situationen. Syftet är att komma fram till gemensamma *definitioner av situationen*, alltså att kunna slå fast att de uppfattat saker och ting på samma sätt.
(Habermas 1984b: 86 op.cit. Eriksen & Weigård, s. 74)

När deltagarna har kommit till gemensam definition av situationen bör de även ha godkänt de giltighetsanspråk som ligger utsagda i yttrandena ifråga.

Eriksen & Weigård tolkar de tre giltighetsanspråken enligt följande:

1. Sanning: Det jag säger är sant
2. Normativ riktighet: Det är legitimt för mig att säga detta
3. Sanningsenlighet: Jag menar det jag säger

De olika begreppen måste emellertid kompletteras med begreppet *livsvärld*, som utgör den konstituerade grundvalen för ett förståelseinriktat bruk av språket, dvs. det fjärde giltighetsanspråket: Förståelse. ”Livsvärlden är den horisont av kunskap som vi i egenskap av samhällsmedlemmar har del av och naivt tar för given” (op.cit.s. 74).

Livsvärlden är ett kulturellt och språkligt organiserat förråd av tolkningsmönster. Den utgör vårt gemensamma förråd av kulturellt traderade och språkligt organiserade mönster för att tolka verkligheten.

Motpol till livsvärlden är *systemvärlden*. Enligt Habermas finner vi pengar och makt dvs. instrumentell handling i systemvärlden, medan en socialvärld där familjen och skolan ingår finns i livsvärlden. Ur de deltagande och handlande subjektens synvinkel är samhället en socialgrupps livsvärld, medan ur iakttagarens synvinkel är det ett system av handlingar. Därför föreslår Habermas att vi ska betrakta samhället som system och livsvärld på samma gång. (Habermas i Reese-Schäfer, 1998)

Kunskapens utseende och argumentens form måste kunna tolkas av andra i det tydliggjorda skenet av den argumenterandes livsvärld, exempelvis i form av tidigare gjord erfarenhet. Utan den möjligheten till hermeneutisk förståelse är situationen ojämlig till den enskilde talandes favör. (Helldin, 2000, s197)

För att något ska vara sant enligt Habermas konsensusteori så måste parterna godta de ramar som upprättas för att sedan kunna göra en objektiv bedömning. Dessa ramar är sedan bara gällande under samma betingelse för likvärdiga diskussioner och måste upprättas vid nya betingelser och andra diskussionstillfällen. En sanning kan alltså förändras över tid, det som är sant nu behöver inte vara sant imorgon om förutsättningarna på något vis förändras.

Hur kan vi då skilja en sann konsensus från en falsk?

Här har Habermas infört begreppet ideala talsituationer och säger att det är fyra villkor som ligger till grund för om en konsensus ska betraktas som sann och inte falsk.

1. För det första så måste alla ha samma möjlighet att använda kommunikativa språkarter genom att komma med inlägg och motinlägg, ställa frågor och svara.
2. För det andra så ska alla diskursdeltagare ha samma möjlighet att ställa upp tolkningar, påståenden, förslag, förklaringar och motiveringar samt att problematisera, motivera eller vederlägga andras giltighetsanspråk.
3. För det tredje så har endast de tillträden till diskursen som har samma möjlighet att använda representerande språkarter för att ge uttryck åt sina uppfattningar, känslor och önskemål.
4. Och för det fjärde så ska alla ha samma chanser att använda regulativa språkarter, dvs. att befalla och sätta sig emot, att tillåta och förbjuda.

Om allt detta uppfylls så är det att betrakta som sant det som framkommer.

3.3 Ramfaktorteoretiskt perspektiv

Läroplanerna Lpfö 98 och Lpo 94 beskriver att grunden för vårt samhälle är demokratin och för att barnet ska utveckla sin förmåga att påverka och vara delaktig behöver skolans arbete formas så att barnets kommunikativa förmåga utvecklas i takt med mognaden.

Förskolans uppgift är att barnet utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar. (Lpfö 98)

Grundskolans uppgift är att barnet utvecklar en språklig säkerhet och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Lpo 94).

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret är att kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande

Utbildningen /.../ syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se /.../ att uppleva och lära /... / Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Språket /.../ har stor betydelse för den personliga identiteten. Svenskämnet har som syfte att främja elevernas förmåga att tala /.../ väl /... / samt att med förståelse respektera andras sätt att uttrycka sig i tal /.../ Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande...

Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället... Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund. (Kursplaner för grundskolan, 2000)

3.3.1 Förskolans/skolans inre och yttre ramar

När vi tittat på en del av den forskning som bedrivits i förskolan/skolans värld under de tre senaste decennierna, så framgår det tydligt att det inom förskolan/skolans område finns vissa inre och yttre ramar att förhålla sig till. Det är inom dessa ramar som läraren ska bedriva den verksamhet som eleverna ska delta i, utifrån en positiv kommunikativ anda och en inlärningsstimulerande miljö. För att öka förståelsen för hur samspel, kommunikation och inlärning påverkas av dessa ramar så har vi tittat på vad forskningen säger på detta område.

En föregångare som studerat och utvecklat forskningen inom detta område och dessutom utvecklat en teori, ramfaktorteorin, är Urban Dahllöf. En efterföljare till honom var Lundgren (1994) och som fortsatte att vidareutveckla teorin genom ny forskning. Senare har även andra forskare använt sig av och vidareutvecklat hans tankar kring teorin.

Begreppet teori definieras och används inom olika forskningsfält på snävare eller öppnare sätt. Den definition som Lundgren (1989) gör är att "en teori är en förklaring, som bygger på tillgängliga data om ett visst fenomen. Teorin ger därvid en förklaring av data, där förklaringen är byggd på en tolkning av relationer mellan olika data. Nya data kan således kontinuerligt förändra teorin." (op.cit.s.19)

Ramfaktorteorin kan också benämnas som ett ramfaktorteoretiskt tänkande, för att förklara undervisningsförlopp och resultat av en kollektiv undervisning. Den formulerades i ett första steg utifrån frågor kring hur undervisningen i praktiken formas av de villkor som skolan som organisation ger. ”Det som styr utbildningen är inte faktorer som direkt verkar mot resultaten. De faktorer som styr inramar vad som är möjligt och inte möjligt.”(op.cit.s.9). Det gör att resultaten av utbildning aldrig kan förklaras om vi inte analyserar hur själva processen utformas. Ramarna är de yttre gränserna och från ramarna kan vi inte predicera resultat om vi inte kan förstå den process som gestaltas inom de gränser ramarna ger. I en enkel form så kan ramfaktorteorin beskrivas enligt denna modell.



Figur 3: Ramfaktorteoretiskt tänkande inspirerat av Lundgren (1994)

Den forskning som Lundgren (1989) bedrev inriktades till stor del på skolan och dess läroplaner. Ramfaktorteorin kom att benämnas läroplansteorin. I begreppet läroplan så menar han att vi måste införa kontrollprocessen. Han menar då att begreppet läroplan avser styrningen och kontrollen av utbildning och undervisning vad gäller mål, innehåll och metod. Hur den konkret tar gestalt och resulterar i att individen lär sig något kan beskrivas i en transformation av olika principer och olika typer av påverkan utifrån tre nivåer:

- Den första nivån – den avser hur värderingar, kunskap och erfarenheter väljs ut och organiseras
- Den andra nivån – den avser hur frågor relaterar till det konkreta styrandet av en utbildning.
- Den tredje nivån – den avser frågor kring hur en konkret läroplan och ett konkret läromedel styr den faktiska undervisningsprocessen.

Lundgren anser vidare att:

Bakom varje läroplan finns vissa grundläggande principer – en viss *läroplanskod*. Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer. I slutändan sker en bestämd inläring. För att kunna förklara varför denna inläring sker, vad gäller form och innehåll, måste vi således kunna relatera inläring till hur utbildningen omformas från makroplanet till mikroplanet. Varje fråga som i detta sammanhang kan ställas kan också besvaras både normativt och förklarande. Med normativt menas att varje fråga kan formuleras så, att svaret anger vad som bör göras. Med förklarande menas att varje fråga kan så formuleras, att svaret anger en förklaring av ett existerande fenomen. De flesta läroplansteorier är normativt utformade dvs. de syftar till att ange hur läroplanen skall utformas. (op.cit.s.23)

Med detta som utgångspunkt så har vi tittat vidare på forskning som gjorts av två forskare på senare år och som följer i Dahllöfs och Lundgrens fotspår.

3.3.2 Forskning om klassrumsinteraktion

Sahlström och Lindblad (1999) använder sig av ramfaktorteorin i sin forskning om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. Detta har sedermera blivit en avhandling av Sahlström (1999) som tar upp och belyser hur inre ramar för undervisningen konstitueras i interaktionen i klassrummet. Konstruktionen av de inre ramarna bygger på analyser av turtagning vid samtal och av lyssnande som en förutsättning för möjligheten att tala. Han undersökte också interaktionen för bänkarbete i skolan och hur denna bygger på vem man som elev arbetar tillsammans med, ett förhållande som inte heller det är givet på förhand.

I sin undersökning har han material bestående av ljudupptagningar och videoinspelningar, insamlat från början av 1970-talet och mitten på 1990-talet, och gör jämförelser mellan dessa. Undersökningen har en ramfaktorteoretisk ansats där man kan se relationen mellan läroplanen och resurser för undervisning å ena sidan, och undervisningens förverkligande och resultat å andra sidan, genom lärares och elevers verksamhet.

I sin analys tittar han på de möjligheter och begränsningar för elevers inläring och socialisation som helklassundervisning respektive bänkarbete ger upphov till. Han kommer fram till att helklassundervisningen följde samma mönster som tidigare forskare uppmärksammat, dvs. att en interaktionssituation kännetecknas av att läraren tilltalar klassen som en lyssnare, som en samtalspartner oavsett antalet. Två aspekter på interaktionsmönster lyfts fram och det ena är den generella orienteringen av en talare i taget och den andra är lyssnande som en förutsättning för att kunna få prata. För att få möjligheten att komma in som talare måste man lyssna och uppmärksamma när man kan få eller ta en tur. Det är mot detta som lyssnande bör förstås. Men ett klassrum domineras inte av "en-i-taget"-turer, däremot finns det en orientering mot och ett intresse för att upprätthålla "en-i-taget" från någon eller några av deltagarna. En elev som inte hör eller uppfattar läraren kan vara en sådan deltagare. Men där finns också läraren som vill uppnå och behålla en "arbetsro" i klassrummet och som metod väljer att fördela ordet. Det är därav som alla lärartillsägelser om tystnad och uppmärksamhet förefaller vara ett kännetecken för klassrumsinteraktion.

En lärare pratar inte oavbrutet i klassrummet men när en elev ska delta i samtalet, och ta över en tur, blir det som en kollektiv deltagare som denne deltar. Det ges också bara möjlighet för en elev att inneha samtalssturen innan det blir lärarens tur och denne tar över. Detta är ett tekniskt drag som Sahlström ser i interaktionen och han säger att en konsekvens som detta får är

"att ur ett individuellt elevperspektiv finns det få förutsättningar att bidra till den sociala interaktionen som konstituerar inläring och socialisation annat än genom att lyssna". (op.cit.s.80) Ytterligare en konsekvens som han framhåller är att:

Helklassmomentet förutsätter att ett stort antal elever inte är engagerade i diskussionen för att situationen skall kunna fortgå. Om alla elever vore så engagerade i diskussionen att de skulle vilja säga något/.../ skulle det inte vara möjligt att bedriva helklassundervisning med deltagande elever./.../ Om man antar att fler deltagare än vad som är möjligt är intresserade av att tala (vilket är fallet varje gång fler än en elev räcker upp handen) kan man säga att situationen också har inbyggd risk för snedfördelning av rollupptagande. Det faktum att någon elevs offentliga tur implicerar alla andra elevers tystnad innebär att risken för att någon eller några elever dominerar elevernas kollektiva utrymme också kan ses som inherent i situationen. (op.cit.s.80-81)

Sahlström tittade inte bara på helklassundervisningen utan också på lektioner där eleverna skulle arbeta med uppgifter vid bänkarna, individuellt eller i par. Där såg han andra begränsningar och möjligheter och han säger att en viktig skillnad är

att eleverna förutsätts interagera med varandra, vilket innebär att de ur ett individuellt perspektiv har långt bättre förutsättningar att själva säga något än i helklassundervisningen. Här finns alltså ett långt större utrymme för deltagande för elever än vad helklassundervisning kan erbjuda./.../ Som en teoretisk begränsning är bänkpärter inte ett speciellt distinkt koncept. Vad vi kan säga är att de flesta måste sitta med någon, och detta kommer att få konsekvenser för vad eleven gör och inte gör. (op.cit.s.81)

Avhandlingen avslutas med några råd till aktiva lärare i skolans värld idag (Sahlström, 1999). "My expertise is not to tell teachers and students what to do, but to analyse *how* they do it." Och han fortsätter med att säga att om lärare vill utveckla arbetet i klassrummet så bör man "consciously allocate desk partners to one's students in ways that facilitate meetings across borders of gender, housing, and social class./.../Second, in the teaching segments that are plenary, the teacher should try as consciously as possible to use raised hands as turn-allocation device."(op.cit.s.181)

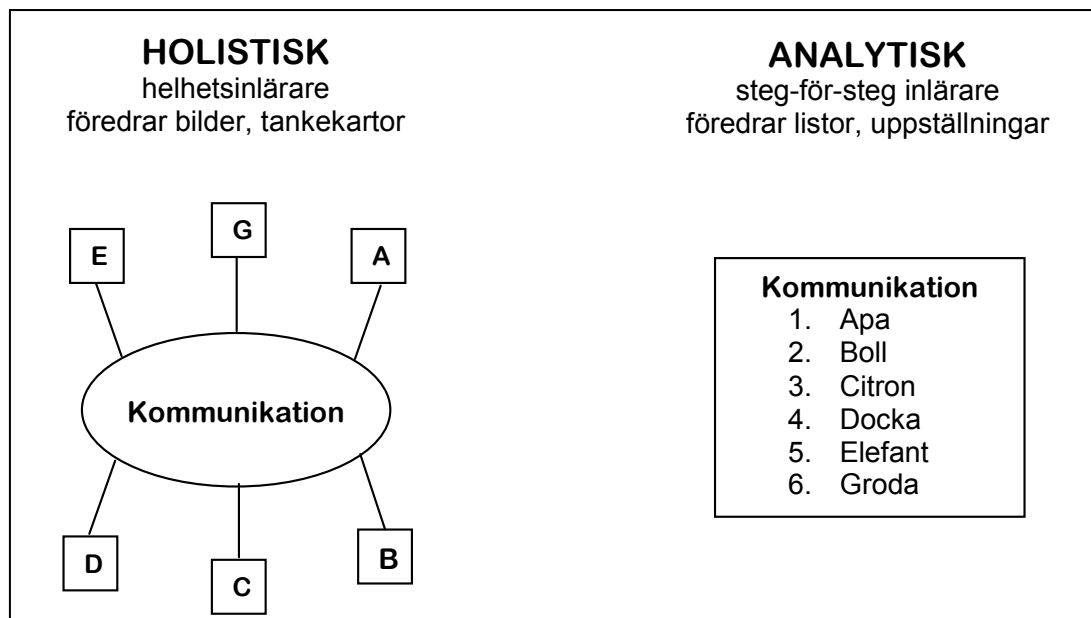
3.3.3 Lärarens undervisning – elevens inläring

Lundgren (1994) tittade på frågan kring inläring från perspektivet *varför* och *hur* inläring sker. Den verksamhet som idag bedrivs inom förskolan *strävar* mot mål som barnen ska uppnå och inom skolan så bedriver läraren undervisning mot mål som eleverna *ska* uppnå. Barns olika behov vid inläringssituationer i förskolan och i skolan är ett område som är viktigt att ta hänsyn till, om tanken ska vara att barnet ska uppnå de mål som är satta och styrs av de ramar som gäller. Hur läraren metodiskt planerar och genomför sitt arbete med barnen/eleverna är avgörande för hur barnen/eleverna kommer att klara sig i förskolan och i skolan. Det finns idag forskning som tydligt pekar på att barn inte tar till sig information och lär sig nya saker på samma sätt. Barn har olika inlärningsstilar (Ladberg, 2000) dvs. "en individs unika sätt att fokusera på, ta in, integrera och behålla ny kunskap /.../ En persons inlärningsstil handlar om vad hon föredrar, eller i vissa fall behöver, för att kunna lära på bästa sätt, alltså hennes personliga preferenser."(op.cit.s.44-45)

Inlärningsstilarna delas in i fem olika kategorier, miljömässiga, fysiologiska, psykologiska, emotionella och sociala preferenser. Miljömässiga preferenser handlar om ljus, ljud, temperatur, möblering och fysiologiska tar hänsyn till rörelsebehov, tid på dygnet, intag av föda eller vätska samt sinnespreferenser. Emotionella preferenser anses vara något "svärfångade" men handlar om struktur, motivation och motsatsparen ansvar – ickekonformitet och ihärdighet – flexibilitet. De sociala preferenserna handlar i sin tur om hur vi vill arbeta tillsammans med andra människor och man kan urskilja sex olika kategorier av val. Vi kan välja att arbeta ensamma, i par, i en liten grupp vänner, i team, med en auktoritet (t.ex. läraren) eller varierat. Till sist så är det de psykologiska preferenserna att ta hänsyn till. Till de psykologiska kategorierna hör om du är en impulsiv eller reflekterande samt om du är en analytisk eller holistisk inlärare. Bland de impulsiva eleverna ser vi de som är ivriga att svara och snabba att räcka upp handen medan de reflekterande tänker efter först och vill inte forcera fram ett svar som kan vara fel.

När vi presenteras för ett nytt stoff har vi olika preferenser. Den analytiske tar allt i tur och ordning, tycker om listor med punkter, fokuserar först på detaljer, och "betar av" ett område i

taget, för att så småningom komma till helheten. Den holistiske gör tvärtom: tar in helheten först, vill förstå essensen i det hela. Detaljer kommer efteråt. Om de båda är visuella så föredrar den analytiske text och listor med punkter, den holistiske föredrar tankekartor, bilder och diagram. Den analytiske föredrar presentationer med struktur, där allt visas i tur och ordning. Den holistiske föredrar att få stoffet presenterat mer som en mosaik (op.cit.s.55).



Figur 4: Beskrivning av två olika inlärningsstilar (Ladberg, 2000)

Det stora spektrum av varianter på inlärningsstilar som vi kan förvänta oss finna i barngruppen/elevgruppen gör att vi som lärare också behöver tänka och planera utifrån detta.

Den som har någon stark preferens måste få den tillgodosedd annars kommer hon eller han att prestera under sin förmåga. Denna slutsats är en av de avgörande vad gäller inlärningsstilar. Det betyder att varje sätt att undervisa fungerar bra för vissa elever, men inget sätt fungerar bra för alla. Undervisning måste individualiseras med hänsyn till inlärningsstilar för att vara effektiv (op.cit.s.46).

3.4 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

Habermas kommunikationsteori beskriver hur medverkande (barn, elever och lärare) i ett samtal (samling och lektion) bör ha godkänt de giltighetsanspråk som finns uttalade i inläggen. Varje yttrande bör innehålla de fyra giltighetsanspråken. Vi tolkar dessa giltighetsanspråk med hjälp av Eriksen och Weingårds (2000) definitioner av Habermas giltighetsanspråk: "Sanningen" dvs. "det jag säger är sanning" och "normativ riktighet" dvs. "det är legitimt för mig att säga detta" och "sanningsenlighet" dvs. "jag menar det jag säger". Dessa begrepp kompletteras med det fjärde giltighetsanspråket "livsvärld" dvs. "förståelse".

Läroplanernas intentioner kring barnets kommunikativa utveckling beskrivs med olika begrepp beroende på vilken åldersgrupp läroplanstexten hänför sig till. Om vi jämför Habermas begrepp för giltighetsanspråk med läroplanens begrepp för kommunikativ utveckling (ge uttryck för, påverka, argumentera, reflektera) kan vi se ett mönster.

Barnen/ Elever	Definitionen av Habermas giltighetsanspråk	Läroplanernas begrepp för kommunikativ utveckling
Förskolan	1. Sanningen ”Det jag säger är sanning.”	Förskolans uppgift är att barnet utvecklar sin förmåga att ge uttryck för sina uppfattningar. Lpfö 98
Skolan år 2	2. Normativ riktighet ”Det är legitimt för mig att säga detta”	Grundskolans uppgift är att barnet utvecklar en språklig säkerhet och genom talet erövra medel för påverkan . Lpo 94
Skolan år 5	3. Sanningsenlighet ”Jag menar det jag säger”	Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att /.../ diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden. Lpo 94
Alla	Livsvärlden ”förståelse”	Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att /.../ reflektera över erfarenheter kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Lpo 94

Det framgår tydligt att det finns en röd tråd i tanken bakom Lpfö 98 och Lpo 94, dvs. målet för barnets/elevens kommunikativa utveckling förändras i takt med barnets ålder och mognad.

Om vi nu kopplar samman de centrala begreppen i läroplanen med de olika teoriernas och pedagogikens centrala begrepp så kan vi se hur dessa beskriver barnets biologiska/psykologiska utveckling (Piaget/Erikson) samt den pedagogiska utvecklingen (Dewey, Waldorfpedagogiken, Bifrostskolan) som en serie av faser/stadier. De beskriver inlärning/utveckling i olika faser/stadier som genom reflektion går från det enkla till det konkreta, från vilja till kompetens, från erfarenhet till samspel, från känsla till analyserande och från nyfikenhet till dialog. Detta beskriver *ett interaktionistiskt perspektiv* på läroplanernas syn på kommunikativt handlande i förskolan/skolan.

Läroplanernas begrepp för kommunikativ utveckling	Piaget	Erikson	Dewey	Waldorf	Bifrostskolan
Ge uttryck för	Prekonceptuella	Vilja	Erfarenhet	Känsla	Nyfikenhet
Påverka	Intuitiva	Målmedvetenhet	Kontinuitet	Vilja	Intuition
Argumentera	Konkreta	Kompetens	Samspel	Analysera	Dialog
Reflektera	Abstrakta	Kognition	Förståelse	Tänka	Egna åsikter

Habermas menar att om vi ska kunna godkänna giltighetsanspråk så måste vi kunna finna förståelse för dessa. Denna syn på ”förståelse” delas av Lpfö 98, Lpo 94, Piaget, Erikson,

Dewey, Waldorfskolan och Bifrostskolan (reflektion/abstraktion/kognition/förståelse/egna åsikter).

Om vi tolkar läroplanens begrepp med hjälp av Vygotskijs (1999) sätt att se på barnets utveckling så skulle vi börja med att *reflektera* för att senare kunna *argumentera, ge uttryck för* och *påverka*. Lärarens samspel med barnet är mycket avgörande, enligt Vygotskij, för det är läraren som i kommunikationen med barnet kan hjälpa barnet att utveckla sin referensram mellan det abstrakta och egna tidigare erfarenheter.

Våra läroplaner har genom åren utvecklats och självklart har de olika pedagogiska riktningarna influerat formuleringarna och målbeskrivningarna. Läroplanen utgör, sett ur ett *ramfaktorteoretiskt* (Lundgren, 1994) *perspektiv* den ”yttre ramen”, det som Fischbein & Österberg (2003) kallar för ”det pedagogiska huset” men för att alla barn ska kunna utvecklas i sin egen takt bör ”inre ramar” formas så att det är möjligt att hitta barnets närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1999; Cummins, 2000).

4. METOD OCH GENOMFÖRANDE

4.1 Metod

Vi observerar förskollärare/lärare tillsammans med sina förskolebarn/elever i förskolan och skolan. Vid dessa observationer kommer vi att använda oss själva som mätinstrument (Befring, 1994) genom att titta, lyssna, känna, uppleva och registrera våra intryck.

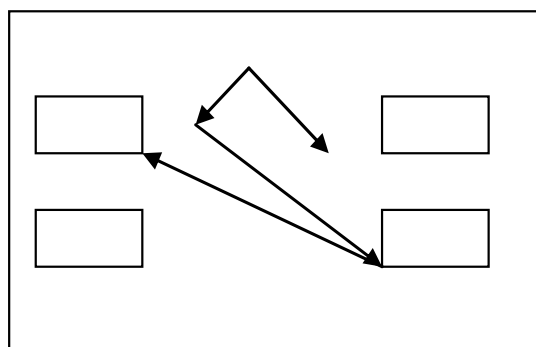
Eftersom forskaren utnyttjar sig själv som mätinstrument är det särskilt viktigt att vara medveten om felfaktorer, förväntningar och förutfattade meningar som kan påverka objektiviteten i de registreringar som görs. (op.cit.s.67)

Vi kommer att vid observationstillfällena, i förskolan och i klassrummen, utföra två typer av observationer (Cohen & Manion & Morinson, 2004). En av oss fokuserar på samtalsflödet och den icke-verbala kommunikationen genom att fylla i observationsscheman.

Kommunikationsalternativ				
Initiativ från eleven till läraren				
Initiativ från en elev till en annan elev				
Initiativ från läraren				
Respons från en elev				
Respons från flera elever samtidigt				
Respons från läraren				
Respons från läraren följt av ett initiativ				

Figur 5: Observationsschema

Den andre fokuserar på läraren och följer dennes rörelsemönster i klassrummet och antecknar om det innehållsliga i samtalen som förs under observationstillfället.



Figur 6: Rörelseschema

Vi väljer att sitta vid samma plats genom hela observationstiden för att undvika att störa aktiviteterna i gruppen. Vi är medvetna om att denna metod vid observationer kan medföra brister i tolkningen av det som sker i rummet men vi väljer med hänsyn till förskollärare/lärare som deltar i vår studie att inte komma för nära och störa själva undervisningen. Vi har valt bort videoinspelningar som observationsmetod för att den metoden är tidskrävande

då deltagarna först bör vänjas vid att bli filmade och filmningen bör ske vid flera tillfällen. I vårt val av observationsmetod har vi även påverkats av att vi är vana vid i våra yrken som specialpedagoger, använda oss själva som mätinstrument vid observationer.

Vi kommer att intervjua förskollärare/lärare efter observationen. Vi ställer öppna frågor om deras arbetssituation, pedagogiska förutsättningar och om målet för arbetet vid själva observationstillfället och med detta avslutas vår empiriinsamling.

Vi vill undersöka vilka kommunikativa uttryckssätt förskollärare/lärare och barnet/eleven använder. Vi vill ta reda på hur samtalsstrukturen, samtalsflödet, turtagning förändras i takt med barnets stigande ålder.

I vår analys kommer vi att titta närmare på hur interaktionen mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven förändras i takt med barnets/elevens stigande ålder samt vilka faktorer som påverkar samspelet. Vi kommer att förhålla oss till detta ur ett interaktionistiskt, kommunikations- samt ramfaktorteoretiskt perspektiv. Vi kommer även att tolka ur ett kritiskt teoretiskt perspektiv, som enligt Alversson och Sköldberg (1994) kan beskrivas som en slags trippelhermeneutik. Vi kan genom att tolka vår empiri från flera teoriperspektiv kritiskt tolka de strukturer och processer som på olika sätt påverkar förskolläraren/läraren i samspelet med barnet/eleven. Vi kommer i vår analys, med hjälp av våra anteckningar och observations- scheman, titta närmare på om vi kan anse att de giltighetsanspråk, som enligt Habermas bör godkännas vid en handlingssituation, blir godkända. Vi kommer att i vår analys titta på begreppet "livsvärld" i förhållande till "systemvärld".

4.2 Urval

Vår idé till studie presenterades för en utvecklingspedagog för att vi skulle få förslag på skolor där lärarna kunde tänkas vara positiva och intresserade av att medverka i vårt arbete. Vi fick förslag på två skolor som vi kontaktade. Den första skolan som vi tog kontakt med tackade nej pga. att det tidsmässigt var svårt att planera in våra besök i deras arbete just då. På den andra skolan så gick det bra och vi hälsades välkomna dit för att göra våra observationer. För att få en mer enhetlig bild gjorde vi en geografisk avgränsning utifrån boendemiljön. Det innebar att vi inom det bostadsområdet också sökte en förskola. Den första förskolan vi tog kontakt med gav oss ett positivt svar och vi påbörjade vår studie.

4.3 Genomförandet

Vi ville undersöka kommunikationen mellan förskollärare/lärare och det enskilda barnet i en grupsituation. För att kunna få en bild av detta så genomförde vi observationer i en grupp med 2-5 åringar i en förskola och i skolans år 2 och år 5 i en F-9 skola. Vi ville få en bild av hur förskolläraren/läraren möter barn/elev i olika åldersgrupper och för att kunna hålla områdestillhörighet valde vi att göra samtliga observationer i samma bostadsområde. Observationerna genomfördes under mars 2006 och varje observationstillfälle var ca 30 minuter.

Förskolan

Vid observationstillfället var 17 barn och 4 vuxna närvarande. I förskolan var arbetet under förmiddagen mer fritt och baserat på barnens egna behov och önskemål. Samlingen i förskolan genomföres när förskollärarna kände att det var lämpligt att bryta i det pågående arbetet. De flesta av barnen har ett annat modersmål än svenska. Vi observerade samlingen.

Skolan år 2

Vi var med på en SO lektion om ”fåret” där barnen tittade på ett TV-program. Efter programmet genomfördes en helklassdiskussion kring tema fåret. Alla elever talar ett annat modersmål än svenska. 20 elever och fyra vuxna var närvarande vid observationen.

Skolan år 5

Vi observerade en bildlektion som inleddes med en helgruppsdiskussion och fortsatte med ett grupparbete där eleverna var delade i smågrupper. De skulle läsa ur en bok för att senare illustrera boken. Uppgiften var att ”se bilder”. De flesta av dessa elever har ett annat modersmål än svenska. 15 elever och en vuxen var närvarande vid observationen.

Vi gick igenom våra anteckningar från observationerna innan vi intervjuade förskolläraren/läraren som ledde själva observationstillfället.

I förskolan intervjuades tre förskollärare tillsammans innan själva observationen. Efter observationen intervjuades den förskollärare som var ledare för samlingen. I skolan intervjuades lärarna efter observationen. Vid intervjutillfället antecknades svaren av oss.

Vi analyserade våra anteckningar från observationerna och intervjuerna genom att räkna antalet samtalsturer, rita rörelsescheman samt sammanställa de anteckningar som beskriver det samtal som fördes mellan förskollärare/lärare och barnen/eleverna. Samtalen har analyserats genom att uppmärksamma själva innehållet i yttrandena dvs. hur mottagaren uppfattar och tolkar dessa. I år 5 var en bok en central källa för de samtal som fördes i klassrummet. Vi kontaktade läraren efteråt, per telefon, för att kontrollera vilka sidor ur boken som lästes under observationen för att kunna delge den texten under resultat år 5.

Under analys och tolkningen av empirin har vi kontaktat lärarna, genom telefonintervju och intervju, för att kunna förtydliga empirin. Dessa observationer och intervjuer analyserades och ligger till grund för de tolkningar vi gör i resultatavsnittet samt för de slutsatser och analyser vi framför i diskussionsavsnittet.

4.4 Etiska aspekter

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer har vi uppfyllt *informationskravet*.

- Vid en första telefonkontakt med förskolan samt skolan informerades om syftet och uppgiftslämnarens uppgift i studien.
- Vid en andra telefonkontakt med förskolläraren och lärarna som hade godkänt sin medverkan i vår studie informerades om syftet att observera och intervjuva förskolläraren och lärarna.

- Vid observations- och intervjutillfället fick förskolläraren och lärarna skriftlig information. (Bilaga 3)

Vi anser att *samtyckeskravet* är uppfyllt då deltagarna har tackat ja till medverkan

- Förskollärarna och lärarna har muntligen godkänt sin medverkan.
- Vår observation var inriktad på enskilda förskollärare/lärare. Därför anser vi att det inte är vår uppgift att begära samtycke från ev. övriga för oss okända deltagare vid observationerna.

Vi har valt att omarbete förskollärarens och lärarens svar på sådant sätt att *konfidentialitetskravet* uppfylls.

- Vi använder inga namn på förskollärare, lärare eller övriga ev. deltagare och därmed går det inte att avläsa vem eller vilken barngrupp/klass svaren gäller.
- Vi använder benämningen förskollärare eller lärare på alla de vuxna, oavsett yrkestillhörighet, som befinner sig i de grupper som vi har observerat.
- Vi avstår från att ange vilka ev. modersmål eller beskrivningar på ev. kulturell tillhörighet som framkommer vid intervjuerna.
- Vi gör små förändringar i ”kvalitetsredovisningar”, som är förskolans/skolans offentliga dokument, för att göra det svårare att identifiera förskolan/skolan, men vi väljer att inte ändra på deras sätt att formulera och beskriva sin verksamhet.

Uppgifterna som har insamlats kommer enbart att användas för vår magisteruppsats och då har vi uppfyllt *nyttjandekravet*.

- Vi kommer att förstöra våra anteckningar efter att arbetet har avslutats.

5. RESULTAT

Vi har gjort vår studie i en stad i Mellansverige. Från att fram till 60-talets början ha varit en relativt liten industristad med ca 30 000 invånare så har stadens invånarantal ökat kraftigt då olika stadsdelar runt stadskärnan har byggts ut. Industrin med dess möjlighet till arbete har lockat arbetsinvandrare. Men även invandrare med flyktingstatus och sedermera invandrande släktingar är en del i det ökade invånarantalet.

Vår skola är belägen i en stadsdel som byggdes ut kraftigt under 60-talet. Där finns boendemöjligheter i villa och radhus men framförallt i flerfamiljshus. Hit flyttade många familjer från andra delar av landet men även många invandrade familjer från andra länder. Detta område har under åren etablerats som ett mångkulturellt område med allt vad det kan innebära så som många möten mellan olika kulturer. Det har gjorts stora riktade satsningar till området för att förebygga och motverka problem. En sådan satsning som gjorts har rört språk och språkutveckling. Det har arbetats med kommunikationen människorna emellan samt med språkets stora betydelse i skolan och för elevens skolgång.

Resultatet redovisas i fyra delmoment, kvalitetsredovisningar, observationer, intervjuer och kommunikativa uttryckssätt. Den officiella bilden av verksamheten beskrivs med hjälp av förskolans/skolans egna *kvalitetsredovisningar* (5.1.1, 5.2.1) och den verklighet som förskollärarna/lärarna upplever med hjälp av *intervjuszvaren* från förskollärarna (5.1.3) och lärarna (5.2.3 och 5.2.5). Beskrivningarna har vi tolkat och kategoriserat under fyra rubriker (gruppen, pedagogiska förutsättningar, pedagogiken och målet för observationen). Samspelet beskrivs i delen *observationerna* (5.1.2, 5.2.2 och 5.2.4), där det verbala, dvs. det talade språket är nedskrivet och i den andra delen beskriver vi samtalsturer och icke-verbala *kommunikativa uttryckssätt* (5.3 och 5.4).

Alla förskolor och grundskolor skall varje år följa upp och utvärdera sitt arbete genom att upprätta en skriftlig *kvalitetsredovisning*. I den beskriver man i vilken utsträckning man har uppnått de mål man har satt upp i sin arbetsplan och talar också om hur man ska arbeta vidare mot de mål som ännu inte uppnåtts. Kvalitetsredovisningen skall utarbetas tillsammans med skolans personal, elever och föräldrar samt finnas tillgänglig på hemsidan. Kommunen skall varje år lämna en kvalitetsredovisning till staten. Den skall delvis bygga på enheternas redovisningar men också tydligt visa på resultat och åtgärder för utveckling på central nivå. Kvalitetsredovisningen utgör sedan tillsammans med utbildningsplanen underlag för enheternas arbetsplaner för det kommande året.

5.1 Förskolan

Förskolan ligger inbäddad i snö denna marsdag och när vi kliver in på avdelningen så sjuder det av aktiviteter, i stora rummet pågår det karaoke sångstund där ett litet barn sjunger på engelska, kamraterna klappar händerna och dansar till låten. Ett annat av barnen får syn på oss och bjuder genast in oss för att lyssna. Barnen turas om att sjunga och de som tröttnar drar fram leksaker för att börja leka eller går till de olika rummen. Någon rycker i förskolläraren ”jag vill måla” och en annan sätter sig bredvid en annan förskollärare med sin Alfons bok.

Samtal förts utanför observationen av samlingen mellan förskollärare och barn. Förskolan har läst Alfons böcker och nu planerar de att skriva till författaren.

Förskolläraren: Vill du måla Alfons, vi ska ju skriva till Gunilla.

Barnet: Nej, jag vill mäta Alfons (Barnet hämtar en linjal och placerar den över bilder på Alfons).

Förskolläraren: Vill du det, hur mäter du Alfons?

Barnet: Så här (visar med fingrarna över linjalen).

Förskolläraren: Hur lång är han, kan du visa med siffror?

Barnet: (Börjar räkna på mitten av linjalen till slutet av linjalen) 18

Förskolläraren: Jaha, 18 lång.

5.1.1 Förskolans kvalitetsredovisning 2005

Förskolans kvalitetsredovisning beskriver visionen och det som kännetecknar verksamheten samt ger en omvärldsanalys. Detta är den officiella bilden av förskolan som allmänheten kan ta del av på kommunens webbsida. Vi har valt att så långt som möjligt återge beskrivningarna med förskolans egna formuleringar.

Vision

Vi utgår från det kompetenta barnet och ser barns olikheter som en tillgång och där vi ger alla barn oavsett kön och nationalitet samma möjlighet.

Kännetecken förskolan

- Att all personal är flexibla, serviceinriktade, lyhörda och bemöter barn, föräldrar och varandra professionellt.
- Utbildad och erfaren personal som ständigt har en vilja att utveckla sig och förändra verksamheten efter barnens behov.
- Barnen får själva ta ansvar och påverka sin dag på förskolan.

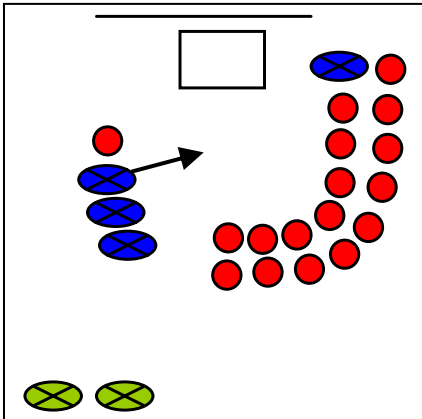
Omvärldsanalys

Förskolan är mångkulturell där 85 % av barnen har annat modersmål än svenska. Flera barn har föräldrar som är arbetslösa, vilket påverkar den pedagogiska verksamheten, men också budgeten negativt, eftersom platsbidraget är mindre för dessa barn. När föräldrar är arbetslösa går barnen endast femton timmar i veckan på förskolan. Det påverkar också barnens språkutveckling, eftersom det är den enda kontakten med svenska språket under veckan. Att barn går upp och ner i tid skapar en oro hos barnen när de inte vet om de hinner göra olika aktiviteter under dagen.

Alla pedagoger har haft möjlighet till fortbildning i ett språkutvecklande arbetssätt och i natur- och teknikfortbildning. Alla pedagoger har deltagit i interna utbildningar i språkjournal (dokumentation av barnets språkutveckling), individuella utvecklingssamtal och pedagogisk dokumentation och några har också tagit del av naturskolans utbud. Föräldrar och pedagoger har haft en gemensam föreläsning om kulturmöten.

5.1.2 Observation i förskolan

Vi kanske har varit en halv timme på avdelningen innan personalen bedömer att det är dags för samlingen. Förskolläraren och hennes två kollegor (två förskollärare) samt praktikanten samlar alla barnen. Barnen sitter i en halvcirkel (sittplatsen har formen av trappor så barnen sitter i två rader). De tre förskollärarna sitter bredvid varandra. Förskolläraren som håller i samlingen har "veckans barn" sittande bredvid sig. På väggen finns anslagstavla, listor, veckodagarna med antalet barn markerade med pärlor, under tavlan finns bord med fruktskål och trummor



Figur 7: Samling i förskolan. I samlingen deltar 17 barn (små prickar) och 4 vuxna (stora prickar). Observatörer sitter bredvid varandra (två prickar med kryss i). Pilen anger förskolläraren som håller i samlingen samt hennes rörelser. Vid ett tillfälle ställer sig förskolläraren upp för att visa bilder. En annan förskollärare går fram till ett barn som är oroligt och tar barnet i famnen. I övrigt sitter alla på sina platser fram till frukstunden, då några barn går fram till förskolläraren eller förskolläraren sträcker sig fram till barnen.

1. Samlingen börjar med att förskolläraren frågar barnen.

Förskolläraren 1: Vad är roligt att göra på dagis?

Barn 1: Leka med lera.

Barn 2: Leta blommor.

Förskollärare 1: Blommor.

Barn 3: Spela på data.

Barn 4: Rita.

Förskollärare 1: Nästa.

Barn 5: Jag älskar en gubbe.

Förskolläraren 1: Rita en gubbe, göra en gubbe?

Barn 5: Rita en gubbe.

Förskollärare 1: Vad tycker du är roligt (barnets namn)?

Barn 6: Sjunga.

Förskollärare 1: Sjunga om kroppen.

Barn 7: Får jag dricka vatten?

Förskollärare 1: Då får du skynda dig!

Förskollärare 1: Jag tycker om att sjunga.

Barn 8: Neejj!

Förskollärare 1: Jo, du och jag kan sjunga tillsammans sen.

2. Samlingen fortsätter: Barnen har tidigare haft med sig en bok hem som föräldrarna har läst för barnet. Sedan har barnet återberättat boken för någon i personalen. Barnet har ritat bilder och förskolläraren har skrivit texter som sedan sammanställs till en liten bok (ca 10x15 cm). Nu ska förskolläraren läsa boken som ”veckans barn” har gjort (varje vecka får ett barn vara veckans barn och uppmärksammas på olika sätt, samt får små uppgifter att göra).

Förskolläraren visar bilder ur boken.

Barn: Man ser inte så bra.

Förskollärare 1: Jag kommer till dig (Förskolläraren ställer sig upp och visar bilden).

3. Samlingen fortsätter med att ”veckans barn” räknar tillsammans med förskolläraren hur många barn som är närvarande och sätter en kula för mars månad i burken. Förskolan har 12 burkar, ett för varje månad med antalet kulor för dagar i månaden. Varje dag flyttar man en kula till den stora burken för alla årets dagar/kulor.

4. Fruktpaus

Förskollärare: Den som vill ha banan räcker upp handen (många barn räcker upp en hand).

Barn: Det kliar i huvudet.

Förskollärare: Vem vill ha äpple, halv eller en fjärdedel?

Barn: Jag tar de ’hä’ra (pekar på ett päron).

När barnen har ätit klart så får de gå ut eller leka inomhus. En pojke väljer att arbeta med ett dataprogram. Han visar stolt sitt spel och berättar att han har använt en tid denna vecka och har två tider kvar. Barnen har möjlighet att använda datorer tre gånger i veckan.

5.1.3 Intervju med förskollärarna

Förskollärarna beskriver sin grupp, de pedagogiska förutsättningar de får, sin pedagogik och sin målsättning för den samling vi observerar.

Gruppen består av 19 barn, 9 flickor och 10 pojkar, i åldrarna 2 till 5 år. Fem barn har svenska som modersmål resterande 14 talar ett annat modersmål i hemmet. Förskollärarna beskriver fyra barn i behov av särskilt stöd (utåtagerande, autistiska drag, ”tyst barn”, samt utanförskap pga. kulturell och religiös tillhörighet).

Pedagogiska förutsättningar: Personalen har 2,75 tjänster där det även ingår studiehandledning (stöd för barnet genom barnets eget modersmål) och modersmålsundervisning (undervisning i barnets förstaspråk). En person provarbetar i förskolan för att lära sig svenska samt för att få en inblick i den svenska arbetsmarknaden. Förskollärarna upplever att de själva skapar förutsättningar för sin undervisning. Tidigare var de mer styrda av sin chef, men idag kan de planera tillsammans t.ex. med modersmålsläraren, så att även den verksamheten blir en del av det dagliga arbetet på förskolan. Modersmålsläraren saknar pedagogisk utbildning. Tidigare var en utbildad lärare kopplad till förskolan, men då denne ville ha lektioner, märkte personalen att barnen inte ville gå på lektionerna, och när läraren kom sa barnen att de var trötta och ville vila istället.

Pedagogik: Arbetet är temainriktat t.ex. genom musikprojekt och experiment (lärarna har fått fortbildning genom kommunens utbildningssatsning i naturvetenskap). Nu pågår tema fåglar och på förskolans gård finns ett fågelbord. Barnen har fått välja vilken fågel de vill studera

mer ingående och eftersom barnen valde ”svanen” så förflyttades undervisningen till närliggande sjö.

Förskollärarens målsättning: Förskollärarna har slutat med långa samlingar och målet för samlingen är att låta alla barn komma till tals. Förskolan väljer varje vecka ett av barnen till ”veckans barn” och vid samlingen vill man ge just detta barn extra uppmärksamhet genom bl.a. små uppgifter som barnet ska utföra tillsammans med förskolläraren.

Målet för möbleringen är att det är funktionellt, trevligt och passar barnen. Stora lekrummet används inte för vila eftersom de äldre barnen oftast inte vill vila. Därför har det inretts ett litet rum som vilorum och dit kan barnen gå även andra tider då de t.ex. vill vara i fred. Personalen har arbetat tillsammans i flera år så de har satt sin personliga prägel på rummen, som kanske skiljer sig något från de andra avdelningarna på förskolan.

Vår sammanfattning

Förskolan är planerad efter barnens biologiska ålder och eftersom åldern hos barnen i gruppen sträcker sig från 2 till 5 år så finns en stor variation av material. Rummen är små och hemtrevligt inredda. Borden är låga. Det finns små krypin där barnen kan vila/sova, olika lekplatser och rum för kreativt arbete. Barnen kan gå direkt ut på gården. Hela miljön stimulerar barnets nyfikenhet och lusten att lära.

Språket som används vid samlingen är förenklat och anpassat till situationen. Förskolläraren frågar och barnen svarar. Vid samlingens första del, använde förskolläraren 4,6 ord/mening medan barnen använde i genomsnitt 2,4 ord/mening. Utanför samlingen hör vi flera exempel på mycket avancerade språkliga interaktioner mellan förskolläraren och barnet. Även barnen använder ett nyanserat språk när de berättar för oss om sina dataspel och om sina arbeten som finns uppsatta på väggen.

Ett av kännetecknen för förskolan i kvalitetsredovisningen var att ”barnen får själva ta ansvar och påverka sin dag på förskolan”. Detta fick vi se exempel på under vårt besök. Förskollärarna tog stor hänsyn till gruppens behov och väntade med sin samling tills de ansåg att den var lämplig att genomföra. Före och efter samlingen fick varje barn bestämma vad de ville göra och de barn som behövde fick individuellt stöd genom samtal.

5.2 Skolan

Skolgården är öde och vi vet inte hur vi ska hitta de lärare vi avtalat tid med. Skolan består av flera byggnader så vi går in i en av dem och möts av några hjälpsamma högstadiel elever som genast visar oss vägen.

5.2.1 Skolans kvalitetsredovisning 2005

Skolans kvalitetsredovisning beskriver visionen och det som kännetecknar verksamheten samt ger en omvärldsanalys. Detta är den officiella bilden av skolan som allmänheten kan ta del av på kommunens webbsida. Vi har valt att så långt som möjligt återge beskrivningarna med skolans egna formuleringar.

Vision

Elever som lämnar skolan efter avslutad utbildning har god social kompetens och så goda kunskaper i basämnen att de utmärker sig positivt på Gymnasiet och då framförallt i svenska språket.

Kännetecknen för skolan

- Undervisningen skall vara en utmaning, det är lärarens fingertoppskänsla och yrkesskicklighet som ser till att nivån inte blir för hög.
- Alla elever har rätt till undervisning utifrån sina förutsättningar.
- Vi ska forma en skola där alla elever når de mål som är uppsatta.
- Alla lektioner börjar och slutar i rätt tid med att det är tyst och den väl förberedda läraren informerar om vad som skall ske under lektionen.
- Vi skall sätta upp mål, tänka ut och genomföra aktiviteter för att nå målen, utvärdera, förbättra, höja ribban.
- Vi skall veta varför vi gör saker och inte lämna åt slumpen hur det går för våra elever.

Omvärldsanalys

Skolan har ca 600 elever i åren F-9. 90 % av år F-6 eleverna har ett annat modersmål än svenska. I åren 7-9 är den fördelningen ca 50 %.

Skolan samarbetar med ett stort företag inom olika områden. Ett naturvetenskapligt laboratorium har byggts i skolans lokaler. Antidrogprojekt har startats.

Ett antimobbningsarbete bedrivs sedan flera år tillbaka på skolan. För elever med särskilda behov har skolan ett resurscenter dit elever går kortare eller längre tid, beroende på behov.

Svenska som andra språk/Svenska

Förskoleklassen: alla elever har svenska som andraspråk, förskollärare har genomgått utbildning i, och arbetar medvetet med, språkutveckling.

År 1-6 har ca 90 % av eleverna svenska som andraspråk och all undervisning anpassas till detta.

I år 7-9 är svenska och svenska som andraspråk parallelllagda.

Nästan alla elever har nått målen i svenska och svenska som andraspråk, eleverna har läst mycket skönlitteratur under hela sin skoltid, de tycker mycket om att skriva men de är inte lika säkra på den muntliga delen och läsförståelsen.

Spontant tal och berättande är ganska dåligt hos flera elever. Detta måste stimuleras och utvecklas ytterligare genom återkommande samtal kring sådant som engagerar, upprepningar och korrigeringar av felsägningar.

Åtgärder för utveckling: Ett språkutvecklande arbetsätt i svenska som andraspråk används i klassen som bygger på förförståelse och begreppsbyggnad, tonvikt på kommunikation och samarbete gruppvis med både muntlig och skriftlig framställning med hjälp av tankekartor.

Studiehandledning.

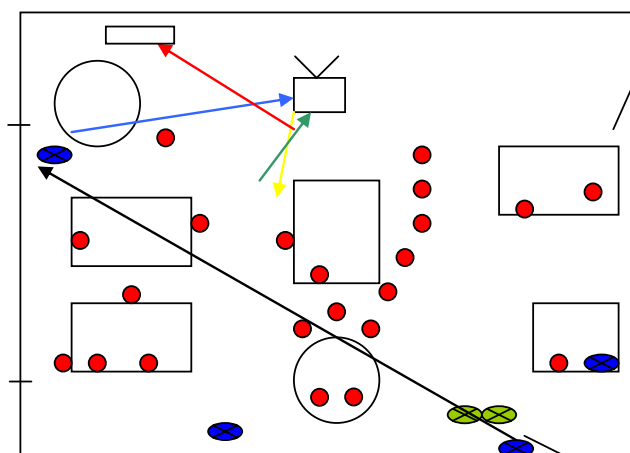
Förskoleklassen: Språkresurs (en som talar barnens modersmål) finns att tillgå i två av modersmålen.

Åk 1-6 har studiehandledning (stödundervisning där både svenska och barnets modersmål används) i två av modersmålen i 40 min per årskurs, lärarna är väl kända på skolan och studiehandledningen sker i samverkan med klasslärarna.

Åk 7-9 har studiehandledning en heldag i veckan.

5.2.2 Observationen i år 2

När vi kommer in i klassrummet har alla närvarande, 20 barn och 4 vuxna, redan börjat titta på en film om fåret. Filmen berättar om fårets löpmage och hur man klipper fåret (barnen skrattar förtjust). Stundtals är barnen helt inne i filmen men när speakerrösten berättar om fårvallning så börjar några slingra sig på stolarna, gäspa, vinka till barn som går förbi utanför klassrumsfönstret. När de små lammen visas i rutan går ett sus i rummet ”ooooh, söt” och några applåderar.



Figur 8: Klassrum år 2. 20 elever (små prickar), sitter framför TV:n. Vid fönstret till vänster i bild sitter klassläraren (stor prick), en lärare (stor prick) sitter längst bak i rummet, en lärare (stor prick) står vid dörröppningen tills han förflyttar sig till fönstret och en lärare (stor prick) sitter på bordet till vänster i bild. Observatörer sitter bredvid varandra (två prickar med kryss i). Pilar (korta) anger lärarens rörelser i rummet. När filmen är slut förflyttar sig klassläraren från fönstret till TV:n, från TV:n mot mitten av rummet och sedan tillbaka till TV:n för att till slut luta sig mot bordet vid tavlan. Långa svarta pilen anger hur läraren som har stått i dörröppningen under TV programmet går fram till klassläraren vid fönstret.

Diskussion, efter filmen, i helklass:

Lärare 1: Fanns det svåra ord?

Elev 1: Vad menar de med gula lappar, jag fattar ingenting.

Elev 2: Du vet bebis ligger på sjukhus, i en låda, du vet.

Lärare 1: Ja, det är viktigt för att man ska veta identiteten.

En elev har frågor kring varför man skiljer papporna från mammorna. Hur kan de små barnen (lammen) klara sig utan sina pappor? Lärare 1 ber lärare 2 att förklara.

Lärare 2: Man vill skilja papporna för att det inte ska bli inavel.

Elev 3: En annan pappa???

Lärare 2: Det är inte bra om syskon får barn med varandra och det är inte bra om kusiner gifter sig med varandra, inavel, deras barn kan bli sjuka, handikappade.

Elev 4 räcker upp handen och får ordet av lärare 2.

Elev 4: När (visar) går ihop, magneter.

Lärare 2: Nej, gener.

Elev 1: Jag fattar inget när man blir handikappad?

Lärare 1 (inflikar): Ta det med mamma hemma.

Elev 2: Min mammas syster gifte sig med en kusin.

Elev 1: Var det "namn"?

Lärare 1: "Elev1"

Elev 1: De fick 3 barn och det fjärde blev handikappat.

Elev 1: "namn".

Lärare 1: "Elev1" (ger sedan ordet till Elev 3).

Elev 3: Jag fattar inte hur...

Diskussionen fortsätter en stund till och efter det får eleverna i uppgift att jobba med sina böcker tills det är dags att åka till badhuset. Modersmåsläraren tar med sig två elever ut i korridoren. Ljudnivån stiger när alla vill ha hjälp samtidigt.

5.2.3 Intervju med lärare år 2

Läraren beskriver sin grupp, de pedagogiska förutsättningarna, sin pedagogik och målsättningen för den lektion som vi observerar.

Gruppen består av 24 elever, 9 flickor och 15 pojkar i åldrarna 8-9 år. Alla barn talar ett annat modersmål hemma. Läraren beskriver två barn i behov av särskilt stöd (långsam inläring, kunskapsluckor). Läraren bedömer att ca 6-8 elever saknar basfärdigheter i svenska och kommer troligtvis inte att nå målen i år 2.

Pedagogiska förutsättningar: 1,5 tjänst, en klasslärare och en fritidspedagog. 2x60 min studiehandledning (stödundervisning på barnets eget modersmål). Läsgrupper 1 ggr/vecka. En extra vuxen finns i gruppen för att prova på arbete i skolan. Lärarna i studiehandledning (stöd genom modersmålet och svenska) plockar ut elever från klassrummet och samtidigt har de ingenstans att vara. Lärarna frågar klassläraren vad de ska göra.

Pedagogik: Läraren har nyligen varit på en föreläsning kring ett språkutvecklande arbetsätt och det hade varit mycket intressant. Klassen undervisas i halvklasser både förmiddag och eftermiddag och det förekommer att eleverna arbetar även i smågrupper. Halvklasstimmar tycker läraren är guld värd för då är de två lärare och hinner med alla barnen. Läraren känner oro för om skolan ev. inför samlad skoldag och då kanske dessa halvklasstimmar försvinner.

Läraren berättar att de möblerar tillsammans med eleverna. Läraren brukar rita upp på ett papper eller på tavlan hur de 7 borden ska stå, därefter så får eleverna föreslå var de ska sitta genom att skriva sitt namn vid ett bord. Lärare har sista ordet och om det blir stökigt kan läraren flytta på en elev.

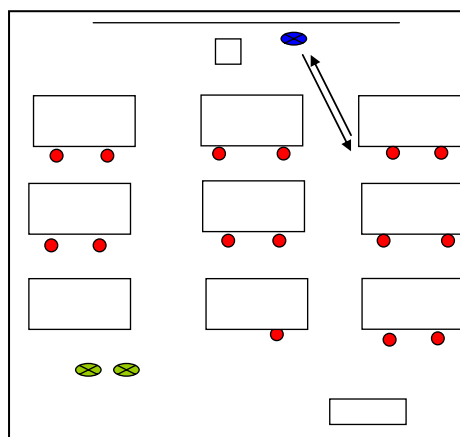
Läraren ser helst att eleverna räcker upp handen. Läraren vill att alla ska komma till tals, även de tysta som kanske inte säger något om de inte får ordet. Läraren anser att det känns mer demokratiskt när alla får möjlighet att svara.

Lärarens målsättning inför vårt besök. Klassen har arbetat med temat bondgården genom att läsa fakta och varje elev har fått arbeta med "sitt djur". Läraren väljer filmer om de olika djuren som en bekräftelse på det redan inlärd. Dagen innan har barnen tittat på en film om "kossan" och efter filmen skrev barnen egna ordlistor. Vid vårt besök tittar alla på filmen om fåret.

Lektionen: Läraren berättar att lektionen nog var rätt så typisk men att själva diskussionen inte var planerad i förväg och därför "blev som den blev". I vanliga fall brukar modersmålsläraren ta med sig eleven ut och det brukar vara 2 lärare i klassen. Den fjärde personen som var med brukar mest ansvara för praktiska uppgifter och är inte tillgänglig så ofta.

5.2.4 Observation i år 5

Klassen är delad i två grupper. Läraren har 15 elever kvar i klassrummet. Övriga elever gör nationella ämnesprov. Eleverna sitter i rader vända mot tavlan. Läraren visar en OH bild som inleder diskussionerna.



Figur 9: Klassrum år 5. 17 elever (små prickar), 1 lärare (stor prick), observatörer sitter bredvid varandra (två prickar med kryss i). Pilar anger lärarens förflyttningar. Läraren förflyttar sig några steg mot en elev (för att lugna eleven) och går sedan tillbaka.

1. Inledande genomgång: läraren visar en OH-bild på en anka som diskar och barnen ska tolka det de ser på bilden.

Läraren: Hur kan man se om ankan är en hon eller han?

Elev 1: Ankan har förkläde på sig, då är det en hon.

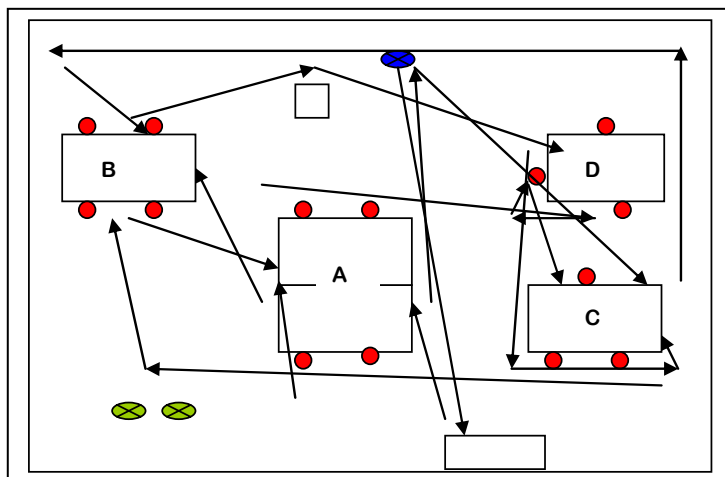
Elev 2: (kommenterar på något sätt elev 1).

Läraren: Man kan tänka på olika sätt "elev 1" tänker så här.

Elev 2: Laga mat är en kvinnoyssla, så har det alltid varit.

Elev 3: Det finns pappor som lagar mat. (Ingen tar notis om "elev 3", läraren kommenterar ej).

2. Grupparbete: Eleverna förflyttar sig så att det bildas fyra grupper med 3–4 elever i varje. Alla barn har tidigare läst böcker av Roald Dahl och även sett filmatiseringen efter Roald Dahls bok "Matilda". Varje grupp får en text ur "Matilda" och uppmanas att tillsammans försöka leta bilder.



Figur 10: År 5 grupp. Eleverna (små prickar) sitter i grupper (A, B, C, D). Läraren (stor prick) förflyttar sig (pil) mellan grupperna, ibland med anledning av att eleverna påkallar lärarens uppmärksamhet genom att räkka upp handen eller att ljudnivån i gruppen stiger. Observatörer sitter bredvid varandra (två prickar med kryss i).

Läraren går runt i grupperna. Samtalar ca 2 min vid varje grupp. Eleverna frågar om arbetsuppgiften. Grupperna arbetar självständigt, diskuterar, hämtar material.

Läraren besöker varje grupp 3 ggr. När läraren till slut sätter sig med grupp A så infinner sig lugnet och de tre andra grupperna arbetar självständigt.

Lärarens besök i grupperna och lärarens frågor till gruppen.

Lärarens besök	Grupp A	Grupp B	Grupp C	Grupp D
Första gången	- Ni sitter för lång ifrån varandra.	- Vad är roligt?	- Du måste lyssna, vad handlar texten om? - Skriv upp alla förslag!	(Ögonkontakt, går fram till gruppen) Läraren förklarar och pekar mot tavlan.
Andra gången	- Hör ni, hur går det för er? - Hur många bilder ska ni göra? - Hur stor ska den vara? - Ni ska göra en serie också, hur många bilder? 10-12. - Vad ska vara på bild ett, två, tre? - Ni måste bestämma er för att ni ska kunna göra en serie måste ni veta vad ska vara med.	- Vänta ett tag, vem är sekreterare? - Gå tillbaka till texten, skriv så många förslag som möjligt!	- Har ni fått nya förslag? - Nu <u>måste</u> ni bestämma er hur ni ska arbeta!	(Läraren iakttar arbetet)
Tredje gången	- Vad såg ni för bilder? Har ni läst texten? (läraren läser)	- Ska ni göra en bild, tre bilder?	(Läraren iakttar arbetet)	- Vad har ni bestämt att göra?

Läraren har besökt de andra grupperna vid tre tillfällen, sedan sätter sig läraren ner hos grupp A och läser högt ur Matilda av Roald Dahl för barnen.
(Vi har skrivit bokens text i efterhand och försökt se till att texten och barnens svar överensstämmer.)

Text ur Matilda:

Röda Havet och vattnet delade sig. Och hon utgjorde verkligen en skräckinjagande figur där hon kom i sin rock med skärp och gröna knäbyxor. Nedanför knäna vällde hennes vadmuskler ut som grapefrukter i strumporna.

”Amanda Tripp” skrek hon. ”Ja, just du, Amanda Tripp, kom hit!”

”Håll i er” viskade Hortensia.

”Vad kommer att hända nu” viskade Lavendel till svar.

”Den idioten Amanda har låtit håret växa ännu mer under lovet och hennes mamma har flätat det. Dumt av henne.”

Läraren: Vad ser ni för bilder?

Elev: Mamma, flätor.

Text ur Matilda:

”Vad är det för dumt med det?” undrar Matilda.

”Om det är något som Domderassonskan inte tål så är det flätor” sa Hortensia.

Matilda och Lavendel såg hur den stora jätten i gröna knäbyxor gick fram mot en flicka i tioårsåldern som hade ett par guldglänsande flätor hängande över axlarna.

Lärare: Ser ni bilder? – Nej. (Läser vidare).

Lärare: Ser ni bilder? – Ja, vad ser ni för bilder? (Läraren förklarar och läser om)

Elev: Amanda, 10 år, flätor.

Text ur Matilda:

I änden av varje fläta satt en blå sidenrosett och det hela såg väldigt sött ut.

Flickan med flätorna, Amanda Tripp, stod alldeles still och iakttog jätten som kom närmare och närmare.

Lärare: Ser ni någon bild?

Elev: Hon hade blå rosetter.

Text ur Matilda:

Hon såg ut som om hon var instängd i en liten hage med ursinnig tjur som kom rusande mot henne. Flickan stod fastklistrad, skräckslagen, med stirrande blick, darrande och medveten om att hennes öde var beseglat.

Lärare: Ser ni någon bild? – Nej (Läser vidare).

Lärare: Ser ni någon bild?

Elev: Flickor.

Text ur Matilda:

”Din mamma är en idiot” vrålade fröken Domderasson.

Hon pekade med fingret som var stort som en salamikorv, på flickans huvud och röt:

”Du ser ut som en råtta med svansen växande ut ur huvudet!”

”Min mamma tycker jag är jättesöt, fröken Domderasson” stammade Amanda medan hon darrade som en brylépudding.

Lärare: Ser ni någon bild? – Nej.

Lärare: Jag ser massor av bilder (Läser vidare).

Elev: Hur ska vi rita?

Lärare: Det är nästa steg, nu ska vi se bilder, du ser sur ut? (Vänder sig till en elev i gruppen)

Elev: Nej.

Lärare: Vill bara kolla.

5.2.5 Intervju med läraren i år 5

Läraren beskriver sin grupp, de pedagogiska förutsättningar de har, sin pedagogik och målsättningen för den lektionen som vi observerar.

Gruppen består av 33 elever, 22 pojkar och 11 flickor, i åldern 11-12 år. Fyra elever har svenska som modersmål resterande 29 talar aktivt ett annat modersmål i hemmet. Läraren beskriver tre barn i behov av särskilt stöd (hörselnedsättning, diagnos ADHD).

Pedagogiska förutsättningar: Personal 2 tjänster (en av klasslärarna talar ett av elevernas modersmål), samt 40 min studiehandledning, 4 ggr spec för hörselskadade eleven, 3 ggr spec/matte. Matematiken är ett ämne där elevens kunskaper i svenska avgör hur eleven klarar undervisningen. Eleverna har inte svenska som andraspråkundervisning men en av klasslärarna har utbildning i svenska som andraspråk. Läraren som undervisar i studiehandledningen (stöd genom modersmålet och svenska) är i klassen då det saknas möjligheter för planering, för som läraren uttryckte det ”det går ju inte att planera en timma för 40 minuter”. Läraren önskar ej fler spec timmar men fler vuxna då läraren vill arbeta genom inkludering. Just nu är arbetet i klassen planerat mer ur ”detta har ni – gör ert bästa” sättet att tänka.

Modersmålsundervisningen bedrivs utanför den ordinarie undervisningstiden.

Läraren uppskattar att ca halva gruppen saknar tillräckligt ordförråd på svenska för att kunna fullt följa undervisningen. Uppskattningsvis kommer ca 8-9 elever inte att nå målen i de nationella ämnesproven i svenska som andraspråk.

Pedagogik: Klassen har arbetat med ett tema tidigare, dvs. kroppen. Klassen arbetar just nu intensivt med de nationella ämnesproven för år 5. Läraren arbetar med elevernas förförståelse bl.a. genom att införa filmatiseringar av de texter de tidigare har läst.

Läraren berättar att de har diskuterat mycket kring möbleringen av klassrummet. Tidigare satt eleverna i grupper, men när det inte fungerade så togs detta upp med föräldrarna och då slutade diskussionen med att eleverna skulle sitta i rader vända mot tavlan. Det är uttalat att detta är ett arbetsrum och det ska råda arbetsro. Eleverna har diskuterat detta i klassrådet där även val av bänkkamrat har diskuterats. Eleverna fick komma med egna önskemål och lärarna tog det slutgiltiga beslutet. Det beslutet togs i höstas och sen dess har några nya ommöbleringar inte gjorts.

Det finns uttalat i klassen att de ska tala en i taget och för att komma till tals så räcker eleven upp handen. Det finns en turordning så att alla kommer till tals. Innehållet påverkar formen och då händer det ibland så att det talas utan att räkna upp handen.

Lärarens målsättning inför vårt besök. Målsättning för lektionen är samarbete, kreativitet, se samband och arbeta med ord och bild. Klassen är ovan vid att arbeta med vattenfärger och har tidigare haft få bildlektioner. Eleverna tränar även läsförståelse.

Läraren upplever att lektionen vi observerade var en representativ lektion för de gånger när det ska introduceras ett nytt moment. Inför ett nytt moment får klassen veta målen, innehållet för arbetet och hur själva processen ska gå till. Observationstillfället var ett första introduktionstillfälle. Arbetsmetoder planeras utifrån olika ämnen och läraren väljer den form för kommunikation som passar bäst för de olika tillfällena. T.ex. när de arbetat med berättarprojektet så är innehållet det viktiga och då delas eleverna i grupper om 8-9 elever med en vuxen i varje grupp för att de ska kunna samtala.

Vår sammanfattning:

Skolan är stor och sliten. Klassrummen är möblerade med bord/bänkar och stolar. Det finns inget som stimulerar barnens nyfikenhet eller lusten att lära i dessa rum. Detta gör att läraren och eleverna själva är enda källan till stimulans. Eleverna görs delaktiga i själva valet av arbetsplatser. I år 5 har även föräldrarna varit engagerade men till slut är det lärarna, både i år 2 och 5, som bestämmer hur eleverna placeras i klassrummen.

I skolans år 2 finner vi spontana elever som använder alla de ord de kan för att fråga och dra slutsatser utifrån sina egna erfarenheter. Här är dialogen omvänd, dvs. det är barnens frågor som är centrala. Dock får vi känslan av att lärarnas försök att svara på elevers frågor inte är riktigt genomtänkta vilket också bekräftades av läraren. Detta medför att även om läraren försöker styra samtalet så uppstår det dialoger mellan eleverna. När eleverna frågade använde de i genomsnitt 7,5 ord/mening och lärarna svarade i genomsnitt med 5,3 ord/mening. När lärarna började informera om inavel ökade yttrandelängden i genomsnitt till 13,3 ord/mening medan eleven använde i genomsnitt 3 ord/mening.

I skolans år 5 upplever vi lektionen planerad ur perspektivet av elevernas biologiska/psykologiska ålder (eleven förväntas ha uppnått förmågan att tänka abstrakt) och kan beskrivas som ämnesadekvat (i nivå med målen för svenskundervisningen i år 5) men troligtvis inte språkadekvat (eleverna har troligtvis inte tillräckliga kunskaper i svenska).

Under genomgången i år 5 använde läraren i genomsnitt 10,5 ord/mening och elever i genomsnitt 8,6 ord/mening. När eleverna arbetade i grupper förändras samtalsstrukturen. Lärarens frågor till grupp A innehöll i genomsnitt 7,7 ord/mening medan elevernas svar innehöll i genomsnitt ca 2,5 ord/mening.

Enligt kvalitetsredovisningen är 90 % av eleverna i F-6 i behov av svenska som andraspråk och därför ska alla elever undervisas som om de hade svenska som andraspråk. I år 2 är alla svenska som andraspråks elever men läraren uppfattade inte att eleverna undervisades så. Samma beskrivning gav läraren i år 5. Undervisning av elever som har svenska som andraspråk kräver att läraren vet var i språkutvecklingen varje elev befinner sig i för att kunna planera och strukturera undervisningen ur ett språkutvecklande sätt. Det framgår av kvalitetsredovisningen att detta förväntas av lärarna medan lärarna ger intryck av att inte vara medvetna om detta.

Studiehandledning, stöd till eleven genom elevens modersmål och svenska, beskrivs i kvalitetsredovisningen som något som sker i samverkan med klassläraren. Lärarna gav en bild

av att det var svårt att hitta tid till planering och då löstes detta genom att läraren i studiehandledning gjorde det läraren i år 2 hade planerat och i år 5 var läraren i klassrummet.

Rörelsemönstret: När förskolläraren/läraren talar till hela gruppen är deras rörelser i rummet mycket begränsade. När lärare 1 i år 2 förflyttar sig till tavlan så visar hon med sitt kroppsspråk att ordet ägs nu av lärare 2, som i sin tur ställer sig upp men förflyttar sig inte närmare eleverna. Eleverna för dialog sinsemellan då de är osäkra på vem som leder samtalet. Lärare år 5 rör sig ytterst lite under genomgången medan under grupparbetet så går läraren runt i alla grupper. Läraren besöker grupperna lika många gånger var, men turordningen bestäms av de signaler som eleverna ger läraren. Dock besöks varje grupp innan besöksrunda två och efter andra besöksrundan besöker läraren igen alla grupper innan besöksrunda tre.

5.3 Kommunikativa uttrycksätt

Lärares roll inför den grupp hon är satt att leda innebär i sig en komplex situation. I den rollen ligger en stor makt över innehåll, arbetsmetod, samtalsklimat. Vad innehållet ska vara styrs till stor del av förskolans och skolans styrdokument där målen är satta, men det är läraren som påverkar när och hur det ska genomföras. Lärare för, under sin utbildning och när man påbörjar sitt arbete med kolleger emellan, många diskussioner om arbetsmetoder. Vilket är det bästa sättet att lära små barn ett språk? Hur lär man eleverna att läsa på bästa sätt i skolan? Frågorna är många och ibland blir svaren ännu fler. Då är det lärarens tolkning av svaren och framför allt dennes förmåga att omsätta kunskapen i verksamheten som blir avgörande.

För att få en, av flera bilder, av lärarens komplexa arbetssituation med att vara en ledare för gruppen utifrån ett kommunikationsperspektiv har vi till att börja med valt att fokusera på den tid under lektionspasset som läraren vänder sig till klassen (gruppen) och förskolläraren till gruppen i en helgruppsaktivitet.

För att kunna få en uppfattning om hur samtalsflödet mellan läraren och eleverna ser ut och hur samtalsturer fördelar sig, har vi bearbetat den information som framkommit i observationsscheman och räknat samtalsturer. Tabellerna tar fasta på varifrån ett initiativ till samtalet kommer, dvs. en början till samtalet samt om detta initiativ leder till en respons, dvs. ett svar. När samtal byggs upp och utvecklas så blir det ett bollande mellan personer med ett initiativ som möts av en respons följt av ett initiativ tillbaka och så fortsätter samtalet. Om samtal inte byggs ut och utvecklas så blir samtalsformen enformig och består av ett initiativ som möts av en respons och stannar där. För att gå vidare så får man starta upp med ett nytt initiativ annars avslutas den verbala kommunikationen. Men det kan också vara så att samtalet som form inte inbjuder till några egna initiativ. Det är bara meningen att man ska svara på ett initiativ och sluta där utan att ta något nytt initiativ till en fortsättning.

Tabell 1: Samtalsturer förskolan

Kommunikationsalternativ i förskolan	Totalt
Initiativ från eleven	13
Initiativ från en elev till en annan elev	12
Initiativ från läraren	48
Respons från en elev	34
Respons från flera elever samtidigt	4
Respons från läraren	5
Respons från läraren följt av ett initiativ	5
Totalt	121

På samlingen i förskolan fick barnen svara på en och samma fråga som ställdes av läraren och den upprepades så gott som mellan varje barn. Vad tyckte de var roligt att göra på förskolan? Mönstret för samtalet blir en fråga från läraren som följs av ett svar från ett barn och en fråga igen från läraren. Under tiden som läraren för samtalet med ”ett-barn-i-taget” så tar elever egna initiativ till samtal med läraren. Här ser man att av elevernas 13 initiativ så är det 10 som får en respons av läraren och efter 5 av dem tar hon tillbaka initiativet och ställer en ny fråga. Men det är också 3 initiativ från elever som aldrig får någon respons. Här förekommer också samtal mellan barnen som de tar egna initiativ till, och samtal vid sidan om det pågående samtalet mellan läraren och barnen.

Tabell 2: Samtalsturer år 2

Kommunikationsalternativ i år 2	Totalt
Initiativ från eleven	25
Initiativ från en elev till en annan elev	5
Initiativ från läraren	16
Respons från en elev	1
Respons från flera elever samtidigt	2
Respons från läraren	8
Respons från läraren följt av ett initiativ	14
Totalt	71

Läraren i år 2 gav lite andra förutsättningar till eleverna med sin öppna fråga, – ”är det något ni funderar på efter TV-programmet”, som arbetsuppgift. Deras uppgift att ställa frågor gör att de på så sätt bjuds in att ta initiativet. Här ser man också ett annat mönster när det gäller initiativ från eleverna själva, de bidrar med hela 25 initiativ. Alla initiativ från eleverna får inte en respons från läraren då hon enbart svarar på 22. Det är inte så stor skillnad i samtalsformen jämfört med förskolan. Det som skiljer detta samtal från det i förskolan är att det här är eleverna som ställer frågan och att svaret kommer från läraren och sedan följer en ny fråga från en annan elev. Några mer utvecklade dialoger förekommer inte då vi inte kan registrera att någon av eleverna efter en respons följer upp med ett initiativ. Vid sidan av de samtal som läraren för med eleverna så förekommer även i denna klass samtal mellan eleverna där man diskuterar med varandra kring frågorna som de andra klasskamraterna har ställt.

Tabell 3: Samtalsturer år 5

Kommunikationsalternativ i år 5	Totalt
Initiativ från eleven	2
Initiativ från läraren	21
Respons från en elev	17
Respons från flera elever samtidigt	5
Respons från läraren följt av ett initiativ	16
Totalt	61

Den tid som läraren i klass 5 mötte och hade hela gruppen att samtala med så ser vi att den som tar initiativ till samtal och på så sätt styr samtalets innehåll är läraren. Även här är den vanligaste formen av samtalstur en fråga från läraren och ett svar från eleven, sedan börjar det om med en ny fråga från läraren. Detta mönster bryts vid 2 tillfällen med en fråga från en elev då denne inte har förstått och då förklarar läraren och ställer sedan en ny fråga. Det är även här så att det inte förekommer några utvecklade samtal då vi inte registrerar någon respons som följs av ett initiativ från elevernas sida. Vi kan också konstatera att av lärarens totalt 37 initiativ så är det endast 22 som får en respons. Läraren fick vid flera tillfällen börja om samtalet med ett nytt initiativ då det inte gav något gensvar från eleverna. Men i detta ligger också lärarens utdelande av samtalsturer. Vid vissa tillfällen så lämnade inte läraren möjlighet till eleverna att ta någon tur utan behöll denna och började om själv. Ytterligare ett konstaterande är att då eleverna inte har mer än 2 egna öppna initiativ medan läraren har 16 responser så innehåller många av elevernas svar en fråga som läraren behöver besvara för att sedan kunna gå vidare med ett eget initiativ.

Vår sammanfattning:

Tabell 5: Samtalsturer fördelade i procent i förskolan

Lärare och elevers delande av samtalsturer	Totalt
Elevers samtalsturer 63 stycken	52 %
Lärares samtalsturer 58 stycken	48 %
Totalt	100 %

Här kan man uppfatta att läraren och barnen delade lika på den tid som samlingen varade och så är även fallet. Men då måste vi också ta i beräkning att läraren är ensam och barnen var 17. 63 turer delat på 17 barn blir $\sim 3,7$ tur per barn.

Som vi ser så fick barnen under samlingens gång möjlighet att tala (en samtalstur) ungefär 3 gånger medan läraren förfogar över 58 samtalsturer och får möjligheten att tala (en samtalstur) mer än 3 gånger per barn.

Tabell 6: Samtalstureorna fördelat i procent i år 2

Lärare och elevers delande av samtalsturer	Totalt
Elevers samtalsturer 33 stycken	46 %
Lärares samtalsturer 38 stycken	54 %
Totalt	100 %

På lektionen i år 2 deltog 4 lärare och det gör att lärarnas samtalsturer inte blir så många per lärare. Men vi kan konstatera att det endast var 2 av lärarna som deltog i samtalet och att samtalet fördes i helklass och någon smågruppsindelning gjordes ej även om möjlighet skulle ha funnits då de var fyra lärare.

33 turer delat med 20 elever blir ~ 1,7 tur per barn.

Eleverna förfogade enligt denna uträkning möjligheten att tala (en samtalstur) vid mer än 1 tillfälle var. När vi gör en jämförelse av våra observationer så kan vi konstatera att det finns elever som talar vid flera tillfällen. Det var flera av eleverna som inte fick säga något under denna lektion.

Tabell 7: Samtalsturer fördelat i procent i år 5

Lärare och elevers delande av samtalsturer	Totalt
Elevers samtalsturer 24 stycken	39 %
Lärares samtalsturer 37 stycken	61 %
Totalt	100 %

Här kan vi konstatera en större skillnad av fördelningen på samtalsturer mellan eleverna och läraren. Denna lärare är ensam ansvarig för lektionen, så under den stund som hon riktar sig till klassen, är hon ensam ägare av alla samtalsturer. Den stund som eleverna arbetade i helklass handlade om att introducera eleverna i ett arbete som de skulle utföra. Detta är en av förklaringarna till att läraren förfogar över mycket av samtalet. En annan kan vara att eleverna mötte lärarens frågor med nya frågor och en stor del av tiden gick åt till att förklara vad arbetet handlade om och hur det skulle utföras.

24 turer delat med 15 elever blir ~ 1,6 tur per elev. När vi räknar på elevernas möjlighet till samtal så ser vi att de hade knappt 2 samtalsturer var att tala. Om vi utgår ifrån att de inte riktigt visste vad de skulle göra så har de möjligheten att ställa 2 frågor, sedan måste de ha klart för sig vad uppgiften går ut på.

Vid en jämförelse mellan de olika skolformerna så kan man konstatera att, om lärarens planerade aktivitet vänder sig till hela gruppen så är inte tillfällena då barnen/eleverna får möjlighet att yttra sig många. Läraren förfogade i förskolan över 48 % av samtalstiden och sedan är det med ett stigande tidsomfång för skolans del som läraren förfogar över tiden, med 54 % i 2: an och 61 % i 5: an.

Den tid som är därutöver är det hela barn/elevgruppen som ska förfoga över och dela på. Det blev ca 1-2 yttrande per barn/elev och läraren förfogar under en lektion över 1-2 yttranden gånger antalet barn/elev. Vad som är viktigt att tänka på i detta sammanhang är att antalet yttranden per barn/elev inte innebär att alla barn har yttrat sig. Det fanns framförallt elever i klasserna som inte sa ett enda ord, medan andra talade vid flera tillfällen. Detta blev inte fallet i förskolan då formen för samtalen var olik skolan. I förskolan gav läraren alla barn möjlighet till samtal då hon gick "laget runt", medan eleverna i skolan fick begära ordet genom att räkka upp handen och läraren gav ordet eller så fick eleven försöka ta ordet genom att bara tala rakt ut.

5.4 Icke-verbala kommunikativa uttryck

Under den samlingsstund och de lektioner som vi observerade så såg och hörde vi inte bara det talade språket, vi såg också andra former av kommunikativa uttryck. Här följer en beskrivning av hur lärarna i förskolan och skolan använder sig av kroppsspråk men också om hur eleverna agerar under samlingen/lektionen.

Förskolan

Det var fyra förskollärare som deltog i samlingen varav en som ledare av samlingen, medan de övriga tre var ansvariga för ”att hålla ordning” på gruppen. Tre av förskollärarna satt bredvid varandra och en mitt emot den som ledde. Barnen satt så att de bildade en halvcirkel på en trappa. Förskolläraren som ledde samlingen förstärkte sitt språk genom att peka, nicka och titta mot det barn som hon ställde frågan till. De tre förskollärarna vars uppgift var ”att hålla ordning” gjorde detta genom att använda ögonkontakt, lägga en hand på barnets axel när så behövdes men vid ett tillfälle så hämtades ett barn och det fick sitta i knäet. Barnen satt mycket nära varandra och det förekom en del kroppskontakt då de petade på den som satt bredvid. Flera av barnen som deltog i samlingen satt hela tiden och rörde på sig och kunde inte sitta still. Där var också barn som har koncentrationen på något utanför den pågående aktiviteten. Ett barn ställde sig plötsligt upp utan någon anledning och ett annat barn ville besöka toaletten.

Skolan år 2

På lektionen i år 2 har läraren under TV-programmet placerat sig i närheten av fönstret. När det är slut skjuter hon undan TV:n och ställer sig själv framför klassen. Eleverna är alla placerade till att börja med så att de kan se TV:n vilket innebar att några satt uppe på sin bänk. När programmet var slut så återgick alla till sina bänkar som var placerade så att alla såg fram mot tavlan. Läraren fördelar ordet genom att vända kroppen, säga barnets namn och ta ögonkontakt med den som ska tala. Vid ett tillfälle då den huvudansvariga läraren för lektionen lämnar över ordet till en av lärarna som satt längst bak i klassrummet så markerar hon det med att gå åt sidan och ställa sig. Det finns elever som sitter vid fönstret och som under TV-programmet sitter och tittar ut. Senare under frågestunden far några av barnen med blicken ut genom fönstret för att se vad som sker utanför. Många elever söker under frågestunden lärarens uppmärksamhet genom att räkka upp handen medan andra bara frågar rakt ut. En elev har en pedagog placerad bredvid sig och får hjälp med att hålla koncentrationen genom att hon finns där.

Skola år 5

På lektionen i år 5 så befinner sig läraren hela tiden framme vid tavlan. Hon gör inga förflyttningar så att hon hamnar bakom någon elev under hela den tid som hon har sin genomgång och introducerar uppgiften för eleverna. Läraren använder sig av sina händer för att förtydliga det hon säger genom att peka. Hon förtydligar också sitt tal genom att tydligt vända sig till och titta på den eleven hon vill ska svara. Hon använder sig av en visuell bild på overhead för att förtydliga det hon vill säga. Hon rör sig lite framför klassen dels för att skriva på tavlan och dels för att sätta på och stänga av overheadapparaten. Bland eleverna finns det en elev som sitter och tittar ut genom ett fönster och elever som rör sig oroligt på stolarna. Det är också en elev som plötsligt bara ställer sig upp och sedan sätter sig igen. Handuppräkningsförekomsten för att påkalla lärarens uppmärksamhet och få möjlighet att svara på en fråga eller ställa en fråga själv. En av eleverna gör det flera gånger men får inte ordet, så till slut svarar eleven på lärarens fråga utan att räkka upp handen.

6. DISKUSSION

Vi frågade oss *vilka kommunikativa uttrycksformer använder förskolläraren/läraren och barnet/eleven*, samt vad händer i mötet mellan dem, och vi har fått många svar på dessa frågor. Där finns de talade orden, ansiktsuttrycken, kroppshållningen, gester, närhet men även tankar och känslor som förenar eller utesluter deltagarna i samspelet. När förskollärare/lärare talar till sin grupp så talar de som om gruppen var en person. Genom hela samtalsstrukturen är förhållningssättet från mig till dig och från dig till mig. Då delar vi, jag och du, samtalstiden rättvist lika mellan oss. Fast nu var ju ”du” en helgrupp på 15-20 barn/elever och när denna grupp delade på ”taltiden” så var det inte många ord var och en kunde yttra under ett undervisningstillfälle.

Vi frågade även *hur interaktion förändrades i takt med barnets stigande ålder*. En av förändringarna är att taltiden inte delas lika utan att läraren tar mer utrymme ju äldre eleverna blir. Förskolläraren talar med korta meningar och barnet svarar med två ord. Läraren talar med lite längre meningar och eleven svarar med tre ord. Skulle man betrakta resultatet från antalet ord/barn och elev så skulle vi kunna säga att från att vara ca 3 år och till 11 år så har barnets yttranden ökat i längd med 50 %, men hur nyanserat kan vi uttrycka oss med två respektive tre ord. Vi har funnit flera *faktorer som påverkar interaktionen mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven*. En faktor var att det är förskolläraren/läraren som har makten över samtalsturena. En annan var barnens och elevernas bristande språkkunskaper i svenska eller förskollärares/lärares brister i anpassningen av undervisningen. Det senare skulle även kunna vara svaret på - *hur anpassas miljön till olikheterna hos barnen*. Vi fann att under observationstillfället anpassades situationen mycket sparsamt till olikheterna.

Generalisering

Vårt resultat ger grund, med stöd av tidigare forskning, att anta att förskolor/skolor har svårt att se till att barnen/eleverna med svenska som andra språk kommer att nå de i läroplaner uppsatta målen för kommunikativ kompens. Läroplanen uttrycker kommunikativ utveckling med begreppen ge uttryck för, påverka, argumentera och reflektera. Vi anser att för att nå dessa mål bör barn/elever få mer talutrymme och för att kunna göra detta bör samtal/diskussioner genomföras i små grupper.

Vi anser att vi har undersökt det vi skulle undersöka, däremot är vårt underlag så litet att det vore fel att dra några generella slutsatser, men det som är intressant är samtalsstrukturernas likheter i de olika åldergrupperna.

Förslag till förändring

Grundutbildningen för blivande lärare bör formars så att de får kunskaper om hur ett språkutvecklande arbete kan gynna dem själva och framförallt barnet/elevens fortsatta utveckling mot en argumenterande, reflekterande, tänkande individ. Samtidigt är det viktigt med fortbildning för de förskollärare/lärare som är utbildade. Vi har en känsla av att redan idag vet förskollärare/lärare hur de borde göra men de saknar möjlighet till genomförande, vilket i sin tur medför att det på organisations nivå behövs ett nytänkande.

6.1 I samspel med andra

Den språkliga interaktionen i den undersökta förskolan, skolan år 2 och skolan år 5, mellan förskolläraren/läraren och barnet/eleven var dominerad av den *representativa* modellen enligt Hallidays teori (1973), dvs. ”fråga – svar”, och detta medför att språket blir enkelt och torftigt. Lundgren (1989) fann i sin analys av lektioner i år 4-5, att undervisningsspråket var mest *representativt* och drar då slutsatsen att ”ytterst få sociala situationer torde producera en liknande språkanvändning.” (op.cit.s.227). När Lundgren räknade antal ord/mening visade resultatet att i en representativ modell använder eleven i medeltal 3,5 ord/mening och läraren 7,7 ord/mening. Vår studie indikerar på liknande resultat. Yttrandelängden påverkas av vem som ställer frågor. När år 2 elever frågade använde de fler ord än lärarna och när lärarna återgick till att informera så använde de tre gånger fler ord än eleven per mening. Samma tendens såg även Ahlström (2000) i sin studie. När personalen använde en barncentrerad kommunikativ stil så ökade antalet verbala uttryck och när kommunikationen blev vuxcentrerad så minskade barnets verbala uttryck.

Lundgren menar att när samtalet har strikta regler för vem som får ha ordet så påverkar detta i sin tur den innehållsstruktur interaktionen har och språkets funktion blir att endast introducera, återge och övervaka. Förskolläraren var mycket mån om att ha samlingsen när det passade in i barnens aktiviteter. Vi undrar dock hur samtalen hade blivit om förskollärarna hade delat barnen i mindre grupper och fått mer närhet till barnen. Kanske hade vi då fått veta hur det kom sig att ett av barnen tänkte på blommor, denna vinterdag med snödrivor och kylan nypande i kinderna. Barnet som ville arbeta med lera kunde med hjälp av följd- och stödfrågor berätta vad det ville göra med lera eller kanske berätta om sina ev. tidigare erfarenheter av att arbeta med lera.

Samtalsmodellen förändrades i år 2 när två elever har en dialog om en handikappad kusin. Samtalet fick en *interaktionell* modell, enligt Hallidays teori, (interaktion mellan mig och andra) och lärarens samtalsfunktion blev *reglerande*, dvs. uppmaningar till eleven som ville veta vem kusinen var.

Vår studie visar att samtalsformen, frågor och svar, var oförändrad och påverkades inte av om barnen är två, fyra, fem, åtta eller elva år. I förskolan och skolans år 2 fanns möjligheter till att dela gruppen, då det fanns fyra vuxna i rummet, medan i skolans år 5 var läraren ensam med sin grupp på 15 elever. Om målet är att utveckla barnets kommunikativa förmåga i en språkutvecklande miljö så måste vi konstatera att denna form av storsamlingar ger endast få barn/elever möjligheter att uttrycka sina tankar i dialog med vuxna.

Hur känner sig barnet/eleven efter denna form av samlingar?

Vi kan naturligtvis inte svara på detta, men kan ej låta bli att fundera över vilka konsekvenser dessa samlingar får för barnets liv. I förskolan fick vi uppleva andra möten mellan förskollärare och barn, och vet att det gavs många tillfällen till samtal. Ändå är det så att om barnet inte upplevde samlingsen meningsfull så finns det stor risk att när barnet blir äldre och samlingsarna längre så kommer barnet att ha svårt att koncentrera sig.

Hur känns det att inte blir hörd?

I år 5 gjorde elev 3 ett inlägg som varken läraren eller övriga elever noterade. Det kan hända att läraren inte hör eleven kommentera eller att läraren vill leda samtalet in på något annat.

I år 2 är det flera som blir utan svar. Eleven som undrar vem den handikappade kusinen är. En annan elev som inte gavs tillfälle att utveckla frågorna kring ”gener”.

Läroplanerna (ramarna) lägger stor vikt vid att barnet ska lära sig att lyssna, berätta, reflektera och argumentera (processen) dvs. utveckla sin kommunikativa förmåga (resultat). Dialogen förutsätter alltid att dess deltagare känner till vad det hela handlar om (Vygotskij, 1999). Habermas anser att kommunikation avser något ömsesidigt, dvs. möjlighet till dialog. En av de centrala utgångspunkterna i Habermas kommunikationsteori (Eriksen & Weigård, 2000, Reese-Schäfer, 1995) är ett förståelseorienterat socialt handlande. Det är viktigt i en dialog att deltagarna kan ifrågasätta, pröva och eventuellt acceptera yttrandens giltighetsanspråk. I en språklig interaktion ligger i princip förväntningarna på att den som framför ett yttrande skall kunna motivera detta och förverkliga de giltighetsanspråk som ligger i yttrandet, alternativt kunna ändra sin ståndpunkt. Habermas menar att deltagarna ska ha jämlika möjligheter att avbryta eller stiga ut ur en pågående interaktion, t ex i en praktisk-instrumentell, problemlösande sådan. (Alversson & Sköldberg, 1994)

Med hjälp av ramfaktorteorins (Lundgren, 1994) begrepp; ramar, process, resultat och Habermas kommunikationsteori kan vi beskriva de processer som sker i kommunikationen mellan läraren och eleverna. Det kan röra sig om språkliga och icke-språkliga situationer som kan leda till samförstånd. Läraren och eleven gör en *tolkning* av det de hör eller uppfattar och delger varandra sina *definitioner*, men för att de ska kunna visa för varandra att de förstår eller accepterar varandras åsikter måste de kunna tolka det med utgångspunkt av sina egna tidigare erfarenheter, det som Habermas kallar för *livsvärld*.

Lärare 2 (definition): Man vill skilja papporna för att det inte ska bli inavel.

Elev 3 (tolkning): ”En annan pappa”???

Lärare 2 (tolkning): Det är inte bra om syskon får barn med varandra och det är inte bra om kusiner gifter sig med varandra, inavel, deras barn kan bli sjuka, handikappade.

Läraren förklarar varför baggen skiljs åt från tackan och lammet. Eleven reagerar genast, hela hans kroppshållning säger att det är fel att skilja pappor och barn. Läraren uppfattar varken de språkliga kommunikativa uttryck (frågande) eller de icke-verbala kommunikativa uttryck (kroppshållning, ansiktsuttryck) utan utgår ifrån att eleven inte förstår ordet ”inavel” och försöker då förklara konsekvenserna av detta. En annan elev, elev 4, däremot uppfattar vad läraren försöker säga och frågar mycket riktigt om det.

Elev 4 (tolkning): När (visar) går ihop, magneter.

Lärare 2 (tolkning): Nej, gener.

Samtalet får ett slut när elev 4 kommer in och bekräftar lärarens utsagor och vi kan dra slutsatsen att de är överens och har godkänt giltighetsanspråken, medan vi kan utgå ifrån att elev 3 blir utan bekräftelse.

Habermas begrepp ”livsvärlden” hjälper individen att tolka och förstå. Elev 2 och elev 1 har en egen dialog. Samtidigt försöker lärare 1 att avbryta elev 1.

Elev 2: Min mammas syster gifte sig med en kusin.

Elev 1: Var det ”namn”?

Lärare 1: ”Elev1”.

Elev 2: De fick 3 barn och det fjärde blev handikappad.

Elev 1: ”namn”.

Lärare1: ”Elev1” (ger sedan ordet till Elev 3).

Elev 3: Jag fattar inte hur...?

Elev 2 har förstått vad lärare 2 menar och har även godkänt giltighetsanspråken. Elev 2 utvecklar sin förståelse genom att förklara med hjälp av sina egna erfarenheter och sina kunskaper från sin egen livsvärld. Däremot får inte elev 1 någon bekräftelse.

Habermas (Säljö, 2005) menar att människor sällan får sina egna erfarenheter bekräftade i det offentliga samtalet och då menar han att deras erfarenheter, åsikter och handlingar i vardagslivet blir inte offentligt erkända.

Livsvärld menar Habermas är det meningssammanhang, den kulturella horisont, med vars hjälp människor tolkar och förstår sin situation och sin omgivning. Vi har tolkat yttrandena i dialogen och den förförståelse som eleven använder med hjälp av Habermas teori, och en kritiskt tolkande inställning till empirin. Habermas befarar, enligt Alversson & Sköldberg, (1994) att systemet kolonisering av livsvärlden brer ut sig och detta medför att tillvaron präglas av opersonliga krafter. Systemvärlden är förskola/skola (ledningen, de ekonomiska ramarna och experterna i barnuppfostran) och livsvärlden är barn/elever (deras värderingar, normer och språk). Förskolans personal beskrev i kvalitetsredovisningen att föräldrar som är arbetslösa medför pedagogiska svårigheter för verksamheten. Detta kan tolkas som att eftersom barnen är endast 15 timmar på förskolan så minskar de ekonomiska ramarna för verksamheten och med det är det ju lätt att dra slutsatsen att det blir svårare att genomföra den pedagogiska verksamheten. Nu var det dock så att personalen (”experterna”) ansåg att eftersom barnen var endast 15 timmar på förskolan så skulle de inte få avsluta sina aktiviteter och att deras kunskaper i svenska utvecklas mindre. Vad förmedlar då denna attityd till barnet? Dina föräldrar är ett bekymmer för oss, ni bidrar inte tillräckligt till förskolans budget och du, lilla barn, kommer inte att lära dig svenska. Istället för att förmedla till föräldrarna, använd denna tid till att prata mycket med ditt barn på modersmålet så orkar nog ditt barn lära sig massor av svenska ord under de timmar barnet är på förskolan.

Skolans (experterna och ev. ekonomin) beslutar att modersmålsundervisningen är utanför undervisningstiden, studiehandledning (stöd till eleven genom modersmål och svenska) är endast 40 min/vecka/klass samt att undervisning på svenska som andraspråk är inkluderat i klasslärartjänsten. Vad säger skolans ”systemvärld” till elevernas ”livsvärld”? Vi anser att ditt modersmål inte är viktigt och vi tror inte att du kan lära dig svenska genom ditt språk.

När skolan bestämmer sig att eliminera modersmålet i den dagliga skolundervisningen så är detta mer ett ”expert” beslut än ett ekonomiskt beslut. Detta antagande grundar vi på att skolan alltid eftersträvar att anställa utbildad kompetent personal, dvs. det som eleverna behöver för att nå sina mål.

Om vi tittar på språket ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv så är språket själva ”ramen”, inläringen ”processen” och kommunikativa förmågan ”resultatet”. Vi har medvetet valt att redovisa forskning kring interaktion med flerspråkiga barn/elever och deras lärare för att kunna tolka verkligheten i förskolan/skolan i vår observation. Slotte-Lüttges (2005) forskning beskriver vikten av att använda elevens modersmål i undervisningssituationen. Eleverna i hennes studie får all sin undervisning på ett språk som de ej talar hemma. I de fall där läraren kan elevens modersmål och tillåter kodväxling mellan det egna modersmålet och undervisningsspråket så kan eleven välja att vara aktivt deltagande. Slotte-Lüttge fann att om eleven saknar ord för att uttrycka sina tankar så kan elevens val bli att inte delta alls.

Ahlströms (2000) studie bekräftar att utanförskapet kan uppstå när barnet inte utan betydande svårighet kan delta i talspråksbaserad kommunikation.

Karlsson (2002) har studerat barn i förskolan och fann att personal betraktar barnet ur ett biologiskt åldersperspektiv vilket medför att personalen besvarar barnets verbala språk och tar inte hänsyn till det barnet förmedlar med sitt icke-verbala språk. Vi kan se detta även i vår observation när ett förskolebarn visar med kroppsspråket att den vill lämna samlingsen så visar den förskolläraren som leder samlingsen inga tecken på att ha uppfattat detta. Däremot tar en annan förskollärare barnet i sin famn. Karlsson menar vidare att förskolan bör ha tillgång till personal som talar barnets modersmål. Förskollärarna i vår studie berättade att de hade tillgång till personal som talade två av barnens modersmål.

Slotte-Lüttge och Karlsson får beskriva ”processen”, medan Tuomela (2001) får representera ”resultatet”. För att kunna kommunicera behöver barnet/eleven kunna tala svenska och dessa barn/elever behöver även kunna sitt modersmål. Tuomela drar slutsatser om att för att uppnå tvåspråkighet på en hög kognitiv nivå så bör barnet få mycket stimulans i både modersmålet och svenska. Han anser att det finns många aspekter som är viktiga, kamrater och boendemiljö, men framför allt är det sätt undervisningen sker på och det sätt barnets kultur/språk bekräftas av skolan som avgör hur eleven utvecklas. Denna syn har även Cummins (2000).

Förskollärarnas och lärarnas uppdrag att föra eleverna mot målet att utveckla barnets språkliga säkerhet så att det kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan (Lpo 94) är sannerligen ingen lätt uppgift. Förutsättningarna är mycket olika för förskollärarna och lärarna i vår studie. Förskolan upplever vi som en oas, stigen ur pedagogikens vagga med både Pestalozzi och Rousseau närvarande. Här är miljön, den fysiska och den psykiska, anpassad för barnen. Barnets språkliga tillhörighet bekräftas av personalen genom att modersmålsläraren är delaktig i verksamheten och med det ger man barnet möjligheter att skapa sig en egen integrerad identitet (mellan den egna kulturella/språkliga och svenska). Här finns Deweys tanke om ”learning by doing” och Vygotskijs från det abstrakta till det konkreta. Men dessa barns föräldrar väljer, enligt förskolläraren, inte skolan som är granne med förskolan. Här finns föräldrarnas oro för att barnens språkliga utveckling i svenska inte stimuleras tillräckligt i en skola med högt antal invandrarelever.

Skolans lokaler är långt ifrån Waldorfskolans trädgårdar, även om lärarna är kärleksfulla trädgårdsmästare så hjälper det föga när det fattas näring och jord. Lokalerna förmedlar samma budskap som förhållningssättet till modersmålsundervisningen ”välkommen till skolan, lilla vän, häng av din kulturella och språkliga tillhörighet utanför skolan innan du kliver in”. Skolan förmedlar Comenius budskap att lärarens mun är den källa varifrån vetenskapernas källvatten strömmar ut och detta kräver en hel del av lärarna som ska kunna stimulera eleverna till aktivt lärande utan rekvisita. Men även inom skolan är förutsättningarna olika för lärarna. År 2 läraren har tillgång till flera vuxna (och under observationstillfället var även modersmålsläraren närvarande) men dessa användes inte. Läraren i år 5 däremot har en nästintill omöjlig uppgift att anpassa sin undervisning när flera saknar det som Cummins kallar för baskunskaper i andraspråket. Samtidigt som elevernas biologiska/psykologiska ålder förbereder eleverna för ett mer abstrakt/kognitivt tänkande så saknas verktyg (språk).

Det är viktigt för barnet/eleven (Piaget, 1973) att kunna anpassa omgivningen till sina egna behov, likaså är det viktigt att barnet/eleven känner att de kan anpassa sig till omgivningen. Vi kan bara ana hur små möjligheter eleverna har att anpassa omgivningen till sina egna behov. Erikson (1986) anser att identiteten skapas i samspelet med omgivningen. De flesta av eleverna har invandrarbakgrund och då bör de få möjlighet att skapa sin identitet i samklang med den egna och den svenska kulturen.

6.2 Kommunikation

Vi vill förstå hur den ickeverbala kommunikationen som sker i klassrummet påverkar den verbala kommunikationen och genom att sätta in dessa i ett sammanhang använder vi till att börja med Argyles (1979) framställande koder.

En av de koder som förekommer i förskolan är kroppskontakt då förskollärarna som skulle ”hålla ordning på barnen” tar på barnen för att lugna dem och för att få dem att hålla fokus. Dessa förskollärare använder sig också av ögonkontakt, nickar och ansiktsuttryck för att uppnå det lugn som man eftersträvar. Med detta så uppnår man målet om tystnad så att inte alla ska tala samtidigt och det på så vis inte går att höra vad den som har ordet (samtalsturen) säger.

Vad som blir tydligt när vi ser på det insamlade materialet är att samma koder, förutom kroppskontakt används för att få barnen att tala. Det som är skillnaden är kodens uttrycksform. När målet är att barnen ska vara tysta så är det ”stränga ögon”, en rak mun med fingret framför och ett huvud som skakar åt sidorna. När målet är det motsatta att barnet ska tala så är det ”glada ögon”, en glad mun och ett huvud som nickar upp och ner.

Gester är en kod som förskolläraren använde ofta för att fördela ordet. Hon pekade och på så vis blev det tydligt för barnen, dels att veta vem som skulle svara och på så sätt äga nästa samtalstur, men också för de andra att veta vem som skulle tala.

Förskollärarnas val av sittplats under samlingen, den orienterade koden, är ytterligare ett sätt att kommunicera och kan tolkas utifrån olika perspektiv. Att som dessa fyra gjorde, placera sig tre bredvid varandra och en mitt emot, kan av barnen ha upplevts som vi mot er. Men det kan också med ett par ögon utifrån tolkas som en form av utanförskap. Varför fick inte den fjärde förskolläraren sitta bredvid de andra? Oavsett hur vi tolkar detta så ser man att det ligger en maktfaktor att ta hänsyn till i den orienterade koden. Vad är det för budskap lärare önskar att förmedla och hur bjuder de in till samtalen?

I skolan år 2 så förekommer det fortfarande kroppskontakt mellan en av lärarna och en av eleverna. Koden får samma uppgift här som i förskolan, ”att lugna” den elev som satt lite vid sidan om och var lite okoncentrerad. Den lärare som satt närmast la ibland en hand på elevens axel istället för att verbalt säga något till barnet. Man kan också i övrigt se att de koder som används för att uttrycka tystnad eller samtycke till samtal är de samma som i förskolan.

Något som tillkommer och blir nytt i skolan, och som vi ser i år 2, är gesten från barnen att räkka upp handen. Med denna gest så talar barnen om att de vill tala men det är läraren som förfogar över makten att tillåta samtal. Det var flera av eleverna som ”snällt” infogade sig och enbart talade om de tilldelades ordet. Men vi såg också bevis på elever som talade rätt ut i

klassrummet utan att ta hänsyn till hur samtalsturerne fördelades av läraren. De tog en tur i samtalen när de passade dem. De behövde helt enkelt få svar på sina frågor och hade svårt att vänta.

Ytterligare en av koderna som tillkommer i denna klass är kroppsställning. Vid fönstret satt en elev som nästan ”låg” på sin bänk och inte visade något intresse för det samtal som pågick. Det kan tolkas som ett signalerande av ett tydligt avståndstagande från det som sker. Men det kan också tolkas som, och är kanske troligare i detta fall, ett uttryck för att eleven inte förstod och därför inte kunde följa med i diskussionen.

Även i skolans år 5 så ser vi att kroppskontakt förekommer. Men här används den koden mer i syfte att för lärarens del övertyga sig om att eleven har förstått vad uppgiften handlar om. Det blir ändå samma typ av kroppskontakt, en hand på axeln. En hand på axeln kan säga mycket: – nu lugnar du dig, eller – har du förstått frågan? Men den kan också upplevas på olika sätt även om den är väl menad. Om en elev ofta får en hand på axeln för att den ska lugna sig kan den ju uppleva det som väldigt kränkande till slut. Och detsamma kan ju den elev som inte förstår frågan att göra om den ofta har svårt med uppgifter. Det kan även uppfattas av andra elever i klassen och utan att läraren har menat det så, har hon utan ord pekat ut en ”bråkstake” i klassen. En ickeverbal kommunikation kan få en önskad effekt om man inte tänker sig för.

Två koder som på olika sätt samverkar med varandra är närhet och orientering. Små barn vill gärna vara nära en vuxen och på så vis får det betydelse för var den vuxna placerar sig. På en förskola bland de allra minsta barnen är det ingen mening att planera för och bjuda in till olika aktiviteter i olika rum om inte förskollärarna också befinner sig i de olika rummen. Om det finns fler än en förskollärare på avdelningen och de befinner sig i samma rum finns också troligtvis de flesta av barnen i närheten. Barnen i den åldern har ett behov av vuxnas närhet för att uppleva trygghet och våga vidga sin värld. Men när barnen växer så minskar också deras behov av närhet på detta rent fysiska vis. Närheten blir mer ett sätt att tala om i vilken relation som två personer står till varandra. Men närhet handlar också om personlighet och kultur. Inom olika kulturer så accepteras olika närhet när vi står och för ett vanligt samtal två personer emellan. Vi samtalar med vår närhet, du är en vän, du är en fiende osv. Något som också talar detta ”språk” är orientering. Om vi vänder oss mot någon eller om vi vänder oss från någon när vi talar säger två helt olika saker.

Utifrån dessa tankar så får möbleringen på förskolan och klassrummen i skolan stor betydelse. På den förskola vi besökte hade de olika rummen möblerats för olika aktiviteter. Där fanns rum för skapande, vattenlek och bygglek men också för att arbeta med datorer och en friare lek med sång och musik, bilar och dockor och mycket mer. Barnen hade fri möjlighet att välja vilken aktivitet de ville delta i. Under den tiden vi befann oss på förskolan var förskollärarna fördelade i de olika rummen och deltog aktivt i barnens aktiviteter, detta skapade utrymme för enskilda samtal med barnen.

I de två klasserna som vi besökte så hade lärarna i den ena klassen bestämt att eleverna skulle sitta i bänkrader så att alla såg tavlan och läraren längst fram. Det får till följd att läraren kan ha ögonkontakt med alla elever medan ingen av eleverna utan att vända på huvudet kan få ögonkontakt med varandra. Här tar möbleringen alltså bort den ickeverbala möjligheten till ögonkontakt och avläsning av ansiktsuttryck för eleverna så länge som de inte spontant gör andra möbleringar eller grupperingar i klassen. Det är inte svårt att förstå varför elever inte kan sitta stilla utan spontant rör sig på stolarna för att söka kontakt med de övriga eleverna. När inte det verbala språket räcker till så behöver det förstärkas av det ickeverbala för att

förståelsen och inläringen ska bli fullständig. Den möblering som lärarna valt försvårar inläringen utifrån dessa aspekter och måste alltså motiveras utifrån andra inlärningsfrämjande tankar.

I den andra klassen var barnen placerade i grupper runt 7 bord. På så sätt kan läraren inte självklart ha ögonkontakt och inte heller avläsa ansiktsuttryck. Däremot så kan några av eleverna ha kontakt med varandra utan att ändra kroppsställning. Vi kan bara konstatera att möbleringen är viktig och bör sammankopplas med den kännedom som läraren har om eleverna och deras olika inlärningsstilar vid eget arbete och arbete i grupp.

När vi tittar på kommunikation utifrån ett inlärande perspektiv och kopplar samman den ickeverbala kommunikationen med den verbala, så drar vi följande slutsatser när det gäller den kommunikativa utvecklingens möjligheter och begränsningar.

Oavsett om det rör sig om förskola eller skola är det förskolläraren/läraren som förfogar över ordets fördelning vid helgruppsaktiviteter och därmed makten över ordet. För att utvecklas i verbal kommunikation så behöver man öva. Förskolebarnen behöver ständigt samtala med förskolläraren och med varandra för att öka sin språkliga förmåga att berätta, reflektera och ge uttryck för sin uppfattning. Eleverna i skolan ska öka sin språkliga säkerhet så att de kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang. För att detta ska bli möjligt måste förskollärarna/lärarna ge ordet till barnen/eleverna. När vi tittar på antalet samtalsturer som barnen/eleverna förfogar över under ett arbetspass som rör helgrupp så kan vi konstatera att det inte räcker att tilldelas dessa turer. Det rör sig om alltför få möjligheter att uttrycka sig verbalt per barn i dessa helgruppsaktiviteter för att kunna tala om någon språkutvecklande miljö. Förskolläraren/läraren, som förfogar över fördelningen av ordet, måste ge mer talutrymme till barnen/eleverna under lektioner där helklassundervisning pågår för att miljön ska kunna betraktas som språkutvecklande.

Det är lätt att dessa elever blir betraktade som problemelever när de inte tillräckligt fort uppnår en tillräckligt hög språklig kompetens för att klara undervisningen i skolan. Lindberg (2005) har tittat på olika avhandlingar som gjorts under de senaste åren och ser i dessa att barn lätt blir betraktade utifrån att de har brister. Skolan har lagt fokus på vad dessa barn inte kan och inte är och elever har i vissa fall känt ett sorts utanförskap.

Vad som då glöms bort i sammanhanget är vad dessa barn faktiskt kan och skulle kunna ännu bättre om det stöd de får skulle vara mer individuellt planerat. Vi måste i detta sammanhang också ha klart för oss att det inte bara är att lära sig det svenska språket som gäller för elever vi mötte i skolan. De ska inta all undervisning oavsett ämne på det språk som för flera av dem är andraspråket och som lärarna bedömt för flera av eleverna inte vara tillräckligt utifrån ett basordförråd.

För att barnet/eleven ska förstå och kunna ta emot information under ett lektionspass kräver det en viss förförståelse för det som de ska arbeta med. Det är hela tiden det som barnet/eleven redan kan som ligger till grund för det som de ska lära sig härnäst. Om vi tänker i Piagets termer kring lärandet och en strävan mot jämvikt så anpassar barnet/eleven sig själv (assimilation) genom att använda sig av sin förförståelse. Vidare så kommer de att försöka förstå det nya utifrån komna genom att anpassa det (ackommodation) och på så vis blir det till ny kunskap. Om glappet dvs. utmaningen vid dessa tillfällen blir för stort så är risken att barnet/eleven tappar i sitt kunskapsinhämtande, detta gäller likaså om det inte blir något glapp dvs. om utmaningen är för lätt så lär sig troligtvis barnet/eleven inget nytt. Matematiken är ett

ämne som läraren i år 5 beskrev som en utmaning för eleverna. Ahlberg (2001) menar att ”Kommunikation och språk i matematikundervisningen handlar till stor del om språklig kompetens och om att förstå matematiska symboler./.../ språket spelar en avgörande roll när det gäller lärande i matematik och frågan är om inte fler elever misslyckas i matematiken på grund av brister i den språkliga kommunikationen än på grund av bristande räkneförmåga.”(op.cit.s.122)

Att bli förstådd och att förstå vad det är jag ska göra i förskolan/skolan måste vara ett självklart krav som barnen kan ställa på förskolläraren/läraren. Det måste hela tiden för förskollärarens/lärarens del handla om en anpassning av verksamheten så att den planeras och riktar sig till de barn/elever som just då finns i gruppen. Alla har vi enligt Ladberg (2000) olika sätt att ta in kunskap, hon talar om våra olika inlärningsstilar. En av dessa stilar handlar om de sociala preferenser, i vilken gruppkonstellation vi föredrar att arbeta och lättast tar in ny kunskap. Ytterligare en viktig stil att ta hänsyn till som förskollärare/lärare är den psykologiska som tar hänsyn till om vi är impulsiva eller reflekterande och om vi är analytiska eller holistiska inlärare.

Vi ser i vår studie tendenser till att variera undervisningen på olika sätt utifrån dessa kriterier. I förskolan inväntar förskolläraren hela tiden det barn som ska svara på frågan, hon ger tid för barnet att fundera över sitt svar. Vad den ledande förskolläraren däremot inte gör är att avläsa barnens kroppsspråk i helgrupp när det gäller barn som t.ex. har svårt att följa med i det som sker, hon lämnar det till de övriga lärarna och koncentrerar sig enbart på det verbala i språket och ett enskilt barn i taget, vilket vi uppfattar som en medveten metod. I skolan ser vi även där en stor medvetenhet rörande de impulsiva och de reflekterande barnen. Framförallt gäller detta vid handuppräknings och lärarnas medvetna givande av reflektionstid till eleverna. Inom de sociala aspekterna så konstaterar vi att i förskolan finns möjlighet för barnen att påverka hur inlärningsituationen ska se ut i betydligt högre grad än i skolan. Förskolan använder sig av en arbetsmetod baserad på projektform och där barnen har stor möjlighet att dels påverka vilket projekt man vill arbeta med men också utifrån detta kan barnen påverka vilken gruppstorlek man vill ingå i. I skolan styrde läraren oftare formen för arbetet. Klasslärarna beskrev att de varierade mellan helklassarbete och smågruppsarbete, men att det var mer utifrån deras planering än utifrån elevers egna val.

Det som framkommer i förskolan/skolan av förskollärarnas/lärarnas information till oss är att barnen/eleverna som de möter i vår studie är barn/elever som ej har utvecklat sin förmåga till förståelse på en för undervisningen adekvat nivå. Därmed försvåras interaktionen med förskollärare/lärare samt att det finns risker med att elever med svenska som andra språk fossiliserar (Tuomela, 2001) felsägningar dvs. befäster felsägningar i svenska språket om deras språkanvändning begränsas.

En utgångspunkt för förskolan/skolan och en viktig del för barnen/eleverna är att det finns en strävan mot att de ska bli kommunikativt kompetenta människor. Vi måste för att uppfattas som en kommunikativt kompetent människa uppnå den nivå där vi kan avgöra i vilket sammanhang vi ska använda vilket ”språk”. Vi måste kunna föra oss på olika sätt i olika sammanhang. Vi kan inte vara mot och bemöta läraren eller chefen på samma sätt som vi möter våra närmaste i familjen eller vänskretsen. Enligt Mead (1976) så är det i Jagets utvecklande process som individen ständigt anpassar sig själv i förväg till den situation han ska ingå i för tillfället och som individen reagerar tillbaka på.

6.3 Specialpedagogiska uppgifter utifrån olika perspektiv

Läroplanen ger förskollärare/lärare friheten att anpassa undervisningen till barnen. När skolverket talar om den likvärdiga skolan så menar de inte att undervisningen ska vara lika för alla elever utan att den ska anpassas till de behov eleven har.

Bostadsområdet i vår studie är ett segregerat område där barnen har få möjligheter att utveckla svenskan i sin hemmiljö. Däremot har de troligtvis möjlighet att utveckla sitt modersmål. Skolans uppgift bör vara att knyta ihop dessa språk, vilket vi anser vara knappast möjligt med 40 minuters studiehundledning på modersmålet i veckan som kan vara det enda av modersmålet som eleven möter i skolan. Vi måste då ta i beaktande att även om eleverna har ett rikt modersmål så är det som eleverna pratar om hemma med föräldrarna oftast inte det som de är i skolan för att lära. Detta gör att vi kan se språket som två, dvs. ett vardagsspråk och ett språk som Slotte-Lüttge (2005) valt att benämna skolspråk. Skolspråket är det språk (ord) som undervisningen baseras på och som ligger till grund för inlärningsprocessen. Bernstein (1977) menar att även enspråkiga elever har ett vardagsspråk (begränsande kod) och de behöver lära sig ett skolspråk (utvecklande kod) i skolan. Han ansåg att när skolan bemöter eleven med det mer abstrakta skolspråket så missgynnas de barn som endast är kunniga i det vardagsnära språket. "it may lead to a breakdown of communications between teacher and child, for two different languages are in fact being used" (op.cit.s.34). När eleverna i vår studie får möta skolspråket på sitt modersmål endast 40 minuter av veckans alla skoltimmar så upplever vi detta som försvinnande lite och ser att det kan ge upphov till problem. Förskolan ger ett annat intryck då de beskriver hur modersmålläraren är en del av förskolans dagliga verksamhet. Barnen får chans att utveckla båda sina språk parallellt vilket ökar möjligheten till kunskapsinhämtande i inlärningsituationen.

Vi måste i vårt arbete som specialpedagoger stötta förskollärare/lärare så att deras arbete blir fokuserat på rätt område för varje barn. Om barn/elever upplevs ha problem så behöver det inte alla gånger vara så att ägare av problemet är barnet. Det kan lika väl vara läraren och skolans organisation. Om en elev stökar i gruppen så kan det finnas olika orsaker till det:

1. Det vi gör är tråkigt
2. Jag förstår inte vad du säger
3. Jag har tappat tråden och förstår inte vad du menar

Det är några av de orsaker som kan finnas. Vi kan med erfarenheter från vår egen verksamhet se tendenser till att personal tolkar barnets signaler som uttryck för svårigheter med koncentrationen eller bristande förmåga att klara uppgifterna. Det kan då lätt bli att läraren hoppar över de tre första punkterna och hänvisar till följande:

4. Eleven har problem i hemmet
5. Eleven har någon svårighet som gör att den inte klarar undervisningen.

Har förskolläraren/läraren verkligen lyssnat på vad barnet/eleven sa? Lyssnade de på orden? Lyssnade de på kroppsspråket? Lyssnade de på hela barnet/eleven och tolkades det rätt?

Vi har i vårt arbete flera gånger mött förskollärare/lärare som önskar stöd i arbetet med ett barn. När vi frågat vad de behöver hjälp med så har svaret blivit en uppräkningslista av alla de brister som barnet har. Han har inte kommit igång med språket, hon kan inte läsa, han är

utåtagerande och kan inte koncentrera sig, hon bara slåss, dvs. vad ett barn inte kan är det inte så svårt att säga. När vi istället frågar - Vad är det som detta barn kan, är det inte lika lätt alla gånger för förskolläraren/läraren att svara. Vi ser här en specialpedagogisk uppgift nämligen behovet av att kartlägga utifrån alla olika perspektiv som kan finnas runt ett barn/elev och forma verksamheten efter de individuella behov som barnen/eleverna har. Den forskning vi hänvisar till (oavsett om den handlar om barnets biologiska utveckling, miljöns, samspelets eller språkutvecklingens påverkan) visar på vikten av att finna barnets interaktion med sin omgivning och utvecklingsnivå för att sedan blicka framåt och gå vidare.

Vi kan också se en specialpedagogisk uppgift som består i att kartlägga och analysera både barnens förmågor och verksamheten så att den verksamhetsansvarige kan ta adekvata beslut när verksamhetens form och innehåll planeras.

Förskollärarna och lärarna har en tuff arbetsuppgift i dagens förskolor och skolor med att tolka barnets/elevens kommunikativa uttryck för det kanske ändå är så som Piaget påstår att:

”Barnet har tusen sätt att ge sken av att förstå”

Referenser

- Ahlsberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur
- Ahlström, M. (2000). *Kommunikation och samspel*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Argyle, M. & Trower, P. (1984). *En bok om livet*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, M. (2003). Andraspråksinlärning i ett utvecklingsperspektiv. Bjar.L & Liberg C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.127-152.
- Backlund, B. (1992). Kroppsspråket. Stömquist, S. (red.). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur, s.87-106
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Befring, E. (1994). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control Volume 3 Towards a Theory of Educational Transmission*. Storbritannien: Redwood Burn Ltd
- Bjar. L. & Liberg C. red. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur
- Bunkholdt, V. (1995). *Från födsel till pubertet*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Brodin, J. *Kommunikativ kompetens*. Stockholm: LHS forskningsrapport 39
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. England: Multilingual Matters Ltd
- Cummins, J. (2001) *Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development*. Naucmér, K. (red.) *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlaget
- Cohen, L, Manion, L, & Morinson, K. (2004). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer
- Comenius, J. (1682). *Orbis Sensualium Pictus*. Lindström, L. (red.). (2006). Stockholm: LHS Förlag
- Dahl, R. (1997). *Matilda*. Stockholm: Tiden Barn- och ungdomsförlag
- Dahlin, B, Ingelman, R. & Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Danielson, L & Liljeroth, I. (2001). *Vägval och växande Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber
- Dewey, J. (1899). My Pedagogic Creed. Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 84-95
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 1-62

- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur
- Eriksen, E O. & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur
- Erikson, E H. (1986). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och kultur
- Fischbein, S. (1996). *Specialpedagogik och lärarutbildning*. Pedagogisk forskning i Sverige, 1996, Årg 1, Nr 2, s. 89-99
- Fischbein, S & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn*. Stockholm: Gothia
- Fiske, J. (2004). *Kommunikations teorier, en introduktion*. Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Fossen, A. (1978). *Utvecklingskriser hos barn*. Borås: Forum
- Forssell, A. (red). (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber
- Gustafsson, L & Luukkonen, E. (2005) *Om jag bara hade tid En studie om förskollärarens/lärarens arbetsituation*. Stockholm: Lärarhögskolan (IOL), specialpedagogutbildningen. Opublicerat examensarbete
- Halliday, M A K. (1973). The functional basis of language. Bernstein, B (red). *Class, Codes and Control Volume 2 Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul. s.343-366
- Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag
- Holme, I M, & Solvang, B K. (1997). *Forskningsmetodik Om Kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Hougaard. B. (2004). *Praktisk vägledning i kommunikation för lärare i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Hyltenstam, K, & Tuomela, V. (1996). Hemspråksundervisning. Hyltenstam, K (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisningen i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, K. (2005). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Isling, Å. (1984). *Grundskola för allmänmänsklig kompetens*. Stockholm: Sober Förlag
- Isling, Å. (1994). Läroplanen genom sekler. *Framtidens skola en idé om en lustfylld skola*. Stockholm: Stiftelsen Framtidens skola. s.6-11
- Johansen, A, Rathe, A L, & Rathe, J (1997). *Möjligheternas barn I möjligheternas skola*. Stockholm: Utbildningsradion
- Karlsson, M. (2002). *Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling en förskolestudie*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktningen mot specialpedagogik nr 25. Stockholm: Lärarhögskolan
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, I. (2001) Samtalet som didaktiskt verktyg. I: K. Nauclér (red.) *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag
- Lindberg, I. (2005). Om skolans flerspråkliga kapital. Forssell, A. (red.). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber, s.318-343.

- Lindberg, I. (1988). *SUM-rapport 4 Om kommunikation i andraspråksundervisning. En analys av olika klassrumsaktiviteter med utgångspunkt från den kommunikation de ger upphov till.* Stockholm: Stockholms Universitet
- Lindblad, S & Sahlström, F. (1999). *Gamla mönster och nya gränser Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion.* Pedagogisk Forskning i Sverige 1999 ÅRG 4 nr 1 ISSN 1401-6788
- Lundgren, U P. (1989). *Att organisera omvärlden En introduktion till läroplansteori.* Stockholm: Utbildningsförlaget
- Lundgren, U P. (1994) Om begränsningarnas möjligheter. Gustafsson, C.& Selander, S. (red.) *Ramfaktorteoretiskt tänkande Pedagogiska perspektiv En vän bok till Urban Dahllöf.* Uppsala: Uppsala universitet, s.5-11
- Mead, G H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt.* Lund: Argos Förlag AB
- Neuschütz, K. (1987). *Waldorfförskolan.* Täby: Larssons Förlag Ab
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys Så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur
- Piaget, J. (1973). *Språk och tanke hos barnet.* Lund: CWK Gleerup Bokförlag
- Piaget, J. (1972). *Psykologi och undervisning.* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers
- Pluckrose, H. (1976) *Öppen skola, öppet samhälle.* Stockholm: Rabén & Sjögren
- Rasborg, F. (1975). *Undervisningsmetoder och arbetsmönster.* Stockholm: Aldus
- Reese-Schäfer, W. (1995). *Habermas. En introduktion.* Göteborg: Daidalos AB
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill and Backwards On Interactional Constraints and Affordances for Equity –Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.* Uppsala: Uppsala Universitet
- Sidenqvist, C. (2001). *Undervisning av barn i behov av särskildstöd: fristående grundskolor.* Södertälje Kommun: Utbildningskontoret
- Slotte-Lüttge, A. (2005). *Ja vet int va de heter på svenska. Interaktion mellan tvåspråkliga elever och deras lärare i en enspråkig klassrumsdiskurs.* Åbo: Åbo Akademis förlag
- Strömquist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. Bjar.L. & Liberg C.(red.) *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur, s.57-77.
- Strömquist, S. (1984). *Barns språk.* Malmö: Daleke Grafiska AB
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön.* Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2005). Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. Forssell, A. (red.). *Boken om pedagogerna.* Stockholm: Liber, s.108-132.
- Tuomela, V. (2001). *Tvåspråkig utveckling i skolåldern En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller.* Stockholm: Stockholms universitet Centrum för tvåspråkighetsforskning
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Lärande ledare, ledarskap för dagens och framtidens skola.* Stockholm: Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 4
- Waritsch, F P. (2000) *Narren och läraren.* Göteborg: Ipitri förlag

Viberg, Å. (2000). Andraspråksinläring i olika åldrar. Cerú, E. (Red.). *Svenska som andraspråk Mera om språket och inläringen Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur, s.13-83

Weigård, J & Eriksen, E.O. (2003). *Understanding Habermas communicative action and deliberative democracy*. London: Continuum

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

www.skolverket.se

- Lpfö 98
- Lpo 94
- Kursplaner för grundskolan

Bilaga 1 Figur- och tabellförteckning

Figur 1: Det pedagogiska huset (Fischbein & Österberg, 2003).....	8
Figur 2: En schematisk modell av språkinlärning enligt Viberg (2000).....	15
Figur 3: Ramfaktorteoretiskt tänkande inspirerat av Lundgren (1994).....	28
Figur 4: Beskrivning av två olika inlärningsstilar (Ladberg, 2000).....	31
Figur 5: Observationsschema	34
Figur 6: Rörelseschema	34
Figur 7: Samling i förskolan.....	40
Figur 8: Klassrum år 2.....	44
Figur 9: Klassrum år 5.....	46
Figur 10: År 5 grupp.....	47
Tabell 1: Samtalsturer förskolan	52
Tabell 2: Samtalsturer år 2	52
Tabell 3: Samtalsturer år 5	53
Tabell 5: Samtalsturer fördelade i procent i förskolan.....	53
Tabell 6: Samtalstureorna fördelat i procent i år 2.....	53
Tabell 7: Samtalsturer fördelat i procent i år 5.....	54

Bilaga 2 Frågor till förskollärare/lärare

Frågor till förskollärare/läraren

1. Beskriv din grupp. (Som grupp, enskilda individer, ålder, kön, elever i behov av stöd, gruppstorlek, språk/kulturtillhörighet mm?)
2. Vilka pedagogiska förutsättningar har du för att nå målen för ditt arbete? (huset)
3. Tankar kring din lektion. (Vad hade du för målsättning för lektionen, skulle du ha velat göra på något annat sätt?)

Följdfrågor efter observationen: Intervju av läraren i år 2

- Var det en ”typisk” lektion?
- Samtalet om inavel och gener, var det så att ni tidigare hade talat om gener?
- Möbleringen i klassrummet, vem bestämmer den?
- När eleverna målen i klassen?
- Ni var fyra lärare i klassen, varför inleddes ingen form av smågruppsdiskussion?
- Brukar ni arbeta i smågrupper?
- Handuppräckning – vet eleverna vad som gäller, uttalat eller outtalat?
- Basordförråd hur ser det ut för eleverna om du skulle skatta det?
- Vad har du för utbildning i svenska som andraspråk?
- Har du deltagit i någon av de utbildningar eller föreläsningar som V Tuomela har hållit?

Följdfrågor efter observationen: Intervju av läraren i år 5

- Var det en ”typisk” lektion?
- Möbleringen i klassrummet, vem bestämmer den och får man välja bänkkamrat?
Handuppräckning – vet eleverna vad som gäller, uttalat eller outtalat?
- Basordförråd hur ser det ut för eleverna om du skulle skatta det?
- När de målen i 5:an och hur gick det i de nationella proven?
- Samtalsformen som vi såg var lärare – elev – lärare, har eleverna möjlighet vid andra tillfällen att mer öppet diskutera?
- Hur arbetar du med att utveckla elevernas muntliga framförande? Har du deltagit i någon av de utbildningar eller föreläsningar som V Tuomela har hållit?

Bilaga 3 Information till förskollärare/lärare

Magisterkurs i specialpedagogik
Institutionen för individ, omvärld och lärande
Lärarhögskolan i Stockholm

mars 2006

Information till dig som deltar i vår undersökning!

Vi studerar på Lärarhögskolan, 80 poäng specialpedagogik, och i detta ingår att skriva en D-uppsats. Till vardags arbetar vi som förskollärare/lärare och specialpedagoger och därmed har vi valt att belysa vår frågeställning från dessa utgångspunkter.

Vår studie handlar om kommunikativa uttryck där språket är en av dem. Vi gör observationer i förskolan och grundskolan samt intervjuar förskollärarna/lärarna i de grupper som vi besöker.

Det material vi samlar in, samt identiteten hos de personer vi intervjuar, kommer att avidentifieras.

Om du har funderingar eller frågor kring vårt arbete, hör gärna av dig till:

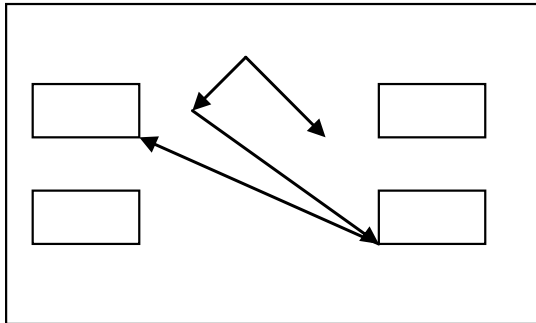
Lena Gustafsson
förskollärare/specialpedagog
lena.gustafsson@sodertalje.se
Tfn 08/550 23285

Erja Luukkonen
lärare/specialpedagog
erja.luukkonen@edu.sodertalje.se
tfn 070/660 21 27

Bilaga 4 Rörelseschema och observationsschema

Mall till rörelseschema

1. Rita placeringen i rummet; bord, personer
2. Markera hur läraren rör sig i rummet



Mall till observationsschema

Kommunikationsalternativ				
Initiativ från eleven				
Initiativ från en elev till en annan elev				
Initiativ från läraren				
Respons från en elev				
Respons från flera elever samtidigt				
Respons från läraren				
Respons från läraren följt av ett initiativ				



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 inläring 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.

v.g.v

- 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.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.

Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.

Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.

Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.

Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.

Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.

Nr 63 (2006) Lena Gustafsson & Erja Luukkonen: Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv.



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 59 00).

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

