

Läraryrkning i stadens mångkulturella förskolor

– en länk mellan forskning och praktik



Rapport från projekt "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad"
Kompetensfonden, i samarbete med Språkforskningsinstitutet i Rinkeby 2006

Ansvariga forskare: Margaret Obondo och Eija Kuyumcu

Innehåll

Förord.....	2
Tack	3
Inledning.....	4

Del I

Teoretiska resonemang och praktiska steg i lärarforskning.....	5
Margaret Obondo & Eija Kuyumcu	
Inledning.....	5
Ideologin bakom lärarforskning	5
Motiven för lärarforskning	6
Forskningsinriktningar i lärarforskning.....	7
Praktiska steg – vad vi gjorde inom vår lärarforskning.....	8
Hur processen ledde till rapporter	10

Del 2

Språkplusgruppen – lärarforskning i praktiken	13
Är böcker språkutvecklande i förskoleklassen?	14
Christina Wennergren	
Den fria lekens betydelse för barnets sociala och språkliga utveckling	24
Eva Hagren	
Barns bilder – en väg till språket	33
Maria Arnheden	
Hur tvåspråkiga barn konstruerar sina identiteter genom modersmål och svenska under lek: exempel från tre barn med romani som förstaspråk.....	41
Elisabeth Sabally	
Temaarbete som utgångspunkt för barns språk- och kunskapsutveckling	47
Kerstin Nörler	
Skapa sammanhang i berättelsen och tillvaron: simultan läsning och skrivning på elevernas två språk.....	56
Majrith Ahlström & Balkir Özkan	
Bokstavsinlärning i förskolan – tabu eller framgångsrik praxis?.....	69
Louise Mehdipoor	

Del 3

Handledarnas och deltagarnas reflektioner.....	76
Margaret Obondo & Eija Kuyumcu	
Handledarnas reflektioner	76
Förskolläraarnas reflektioner	77

Förord

Denna rapport är ett resultat av ett samarbete mellan Språkforskningsinstitutet i Rinkeby samt Kompetensfondens projekt "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad". Nio förskollärare från olika stadsdelar i Stockholms stad har under våren 2005 deltagit i s.k. "aktionsforskning" tillsammans med forskarna på institutet. Samarbetet erbjuder en möjlighet till ett givande utbyte mellan forskning och lärande. Pedagogernas reflektioner och dokumentation har resulterat i ett antal uppsatser, som ingår i denna rapport.

Rapporten förklarar även vad aktionsforskning innebär och hur den skiljer sig från annan typ av forskning. Den vänder sig därför även till pedagoger, som själva vill pröva på ett reflekterande och forskande arbetssätt, som själva eller tillsammans med forskare vill genomföra s.k. aktionsforskning/läraryrkning.

Det är värdefullt för pedagoger att få stanna upp och reflektera över verksamheten och pedagogrollen, att få fördjupa sig i viktiga frågeställningar. Samtidigt är det viktigt ur ett långsiktigt perspektiv, att den pedagogiska verksamheten belyses och blir dokumenterad, inte minst vad gäller det nydanande arbete som utförs i stadens mångkulturella förskolor. Detta kan leda till en vidareutveckling av verksamheten.

Vi tackar de medverkande pedagogerna och de deltagande forskarna för deras stora engagemang och för allt det arbete de lagt ner och som resulterat i denna rapport. Vi vill sprida deras resultat över staden. Vår förhoppning är att deras erfarenheter ska komma många andra pedagoger till del och utgöra en inspiration för det fortsatta arbetet i våra förskolor.

Stockholm den 20 januari 2006

Birgitta Anstrin-Åstedt, Susanne Benckert och Ulrika Dahl Projektgruppen för projektet "Språk- och kunskapsutveckling i Stockholms stad", Kompetensfonden.

Tack

Ett stort tack riktas till Kompetensfonden i Stockholm som gjort det möjligt för förskollärarna att delta i denna lärarforskning vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby våren 2005. Vi tackar naturligtvis även alla förskollärare som deltagit i denna lärarforskning och genom sina forskningsuppgifter bidragit till tillkomsten av detta kompendium. Genom sina forskningsfrågor och rapporter belyser förskollärarna aktuella frågor inom den pedagogiska verksamheten som de är involverade i. De undersökningar som de genomfört återspeglar några aktuella frågeställningar i den flerspråkiga förskolemiljön i Stockholm. Det finns all anledning att gå vidare och djupare med dessa frågor i det nätverk som satsningen på kompetensutvecklingen lett till. Vi tackar också våra kollegor på Språkforskningsinstitutet i Rinkeby för deras hjälp vid tillkomsten av denna rapport.

Språkforskningsinstitutet i Rinkeby i januari 2006

Margaret Obondo, Eija Kuyumcu

Inledning

Det är alltmer uppenbart att det behövs en länk mellan forskning och praktik, särskilt i de pedagogiska verksamheter, som ligger i stadens flerspråkiga områden – och detta gäller inte enbart i förorterna. Våren 2005 fick Språkforskningsinstitutet i Rinkeby möjlighet att skapa en sådan länk genom att kunna erbjuda aktionsforskning, även kallad lärarforskning, en form av kompetensutveckling och kvalitetshöjande utvecklingsarbete för förskollärare i olika stadsdelar i Stockholms stad. Denna satsning blev möjlig genom att Kompetensfonden i Stockholm kompenserade för en viss handledning och lärarfunktion, genomfört av två medarbetare vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, Margaret Obondo och Eija Kuyumcu. Deltagare var nio förskollärare från olika stadsdelar i Stockholm. Kompetensfonden ersatte vikariekostnader för förskollärare i samband med satsningen och gav stöd till inköp av viss kurslitteratur.

Genom detta stöd har förskollärarna kunnat ägna sig åt lärarforskningen en dag i veckan, bland annat för att iakttä, samla in material, transkribera ljudbandsinspelningar, analysera det insamlade materialet och skriva sin forskningsrapport. Dessutom har de kontinuerligt, nämligen en dag i månaden, deltagit i gemensamma möten för att presentera sitt material, diskutera det i samarbete med andra förskollärare och handledarna, anknyta det till tidigare forskning i liknande forskningsfrågor och få handledning för att gå vidare. Den föreliggande rapporten är en dokumentation av denna satsning.

Rapportens uppläggning

I del 1 redogör vi först för de teoretiska resonemangen och de metodologier som varit vägledande för vår lärarforskning. Dessa teori- och metodfrågor presenterades och bearbetades under en intensiv kursvecka i början av denna satsning (vecka 4, 2005).

I del 2 ges exempel på lärarforskning i praktiken med hjälp av de forskningsrapporter som förskollärarnas arbete resulterade i.

I del 3 presenteras förskollärarnas och handledarnas reflektioner kring detta arbete.

Del I

Teoretiska resonemang och praktiska steg i lärarforskning

Margaret Obondo & Eija Kuyumcu

Inledning

Huvudparten av pedagogisk forskning tillhör någon av följande kategorier:

- *Storskaliga observationer* – då experter utifrån, i allmänhet forskare ”beskriver vad som händer” i klassrummet och ställer upp kriterier för sina iakttagelser. Detta innebär ett minimum av involvering av pedagoger och barn i processen.
- *Interventionsstudier* – då man introducerar bl.a. nya kurs- och läroplaner, nya undervisningsmodeller eller ”nytt” kursmaterial. Återigen är interventionen ofta planerad av ”experter” utifrån och ”det nya” presenteras i form av ett paket som ska implementeras. Krav ställs i ”ett uppifrån och ner perspektiv”.
- *Lärarforskning* – ett alternativ som genomförs i ”ett nerifrån och upp perspektiv” och som börjar med lärarengagemanget. Utgångspunkten är att lärare har sina egna frågeställningar och företeelser i klassrummet som sina forskningsfrågor och bestämmer, vilket fokus som ska läggas på forskningen. All forskning som syftar till pedagogisk förändring måste involvera lärare i den pågående processen. Lärarforskning förutsätter att barn/elever, pedagoger och forskare delar makten i forskningsprocessen och har ett nära samarbete under alla moment i denna process. Lärarforskningen är förändrande i den betydelsen att forskningsresultaten kan användas till för att förändra pedagogiska arbetssätt, såväl inom som utanför skola och förskola.

Ideologin bakom lärarforskning

Följande frågor kan ställas för att symbolisera ideologin bakom lärarforskning:

- Vad är forskningen för?
- Vem sätter upp forskningsprogrammet?
- Vem bestämmer forskningsfrågorna?
- Vem är involverad i att samla in material och analysera det?
- Vems intressen tjänar resultaten?
- Vem kan dra nytta av eller få fördelar av denna forskning?

Läraryrkning i ett historiskt perspektiv

Att forska i sin egen verksamhet är inte något nytt och trendigt. Lärare, antingen som individer eller som medarbetare i kollaborativa forskningsgrupper har genomfört klassrumsforskning sedan 1960-talet (se t.ex. Sylvia Ashton – Warner, 1963; Herbert Kohl, 1967 och Vivian Paley, 1979). En förutsättning för att lärarna ska kunna genomföra klassrumsforskning är att den bygger på samarbete med kollegerna (se t.ex. Ballanger, 1999:83, för diskussion om deltagande vid BTRS – Brookline Teacher Research Seminar). Betydelsen av samarbete betonas ideligen av de lärare som haft förmånen att uppleva nyttan med läraryrkning. Anledningen är enligt Wells och Chang-Wells (1999):

[...] Precis som elever behöver möjligheter att tillsammans konstruera mening med hjälp av gemensam problemlösning i klassrummet, behöver också lärare möjligheter att diskutera olika faser i sina undersökningar med kollegor, t.ex. hur man konstruerar och förfinar forskningsfrågor, vilken typ av data som behöver samlas in och hur dessa data kan tolkas, när de väl är insamlade. Men kanske det viktigaste av allt är att lärarna behöver kolleger med vilka de på ett reflekterande sätt kan diskutera de förändringar som de behöver genomföra i sin egen praxis som ett resultat av det de har lärt sig (Wells och Chang-Wells (1999:50, vår övers).

Motiven för läraryrkning

Det finns all anledning till att uppmuntra pedagoger och lärare att bli forskare i sina egna pedagogiska verksamheter i skola och förskola, d.v.s. att bli forskande aktörer som ställer sina egna frågor och genomför lämpliga studier för att få svar på dessa frågor. I enlighet med Wells och Chang-Wells (1999:48) kan motiven för läraryrkning sammanfattas med följande tre punkter:

- Pedagogisk verksamhet och lärande är ytterst kontextualiserade aktiviteter som sker i en unik samling av individer, alla med sina egna personliga och kulturella bakgrunder, men också med gemensamma erfarenheter av att fungera som en grupp. De problem som kan uppstå i relationen mellan barn, pedagoger och styrdokument kan därför inte enbart lösas av ”experterna” utanför verksamheten, utan här har pedagogen en central roll. För att pedagogerna ska känna sig trygga i sin roll behöver de kunskap om sin undervisningskontext genom systematisk observation och reflektion.
- Individer lär sig mer effektivt om de själva blir aktiva i sitt eget lärande. Detta avser såväl pedagoger som ”elever” av alla kategorier. Som komplement till centralt anordnade och traditionella studiedagar med föredrag och workshops, behövs det nya sätt för professionell utveckling som har sin utgångspunkt i att lärarna själva identifierar relevanta frågor och genomför undersökningar i sina klassrum eller barngrupper, företrädesvis i samarbete med kollegerna.
- När lärarna aktivt börjar söka kunskap om de frågor som de personligen upplever som meningsfulla och relevanta, kommer de i sin tur att kunna överföra denna inlärningsmodell till sin pedagogiska verksamhet.

Att genomföra egna forskningsuppgifter

Läraryrkingen är avsedd att leda till att de deltagande lärarna och pedagogerna lär sig att genomföra egna forskningsuppgifter. Detta kan ske genom att deltagarna observerar och dokumenterar särskilda aktiviteter som de intresserar sig för och vill studera närmare. I samband med detta har lärarna möjlighet att reflektera över det egna arbetssättet (eller iaktta kollegernas) och identifiera såväl positiva drag som problemområden. Den teoretiska forskningsorientering som lärarna och pedagogerna tar del av höjer deras kompetens för att genomföra egna undersökningar. De egna observationerna synliggör i sin tur villkoren för barns lärande och språkutveckling i den egna verksamheten. De etnografiska studierna över barnens närmiljö (den egna förskolan, skolan, det lokala samhället, miljö- och stadsplaneringen, befolk-

ningsdemografien etc.) som kan ingå som en del i forskningsuppgiften och reflekterandet över omständigheterna kan också väsentligt bidra till att ge en realistisk bild av barns levnadsvillkor i olika stadsdelar och bostadsområden.

En systematisk aktivitet

Även om vi har betonat lärarforskningens roll som en process för att huvudsakligen öka reflektivt tänkande, kompetensutveckling och kvalitetshöjning finns det även skäl till att betrakta den i ett vidare perspektiv, nämligen som utvecklingsarbete och som en särskild typ av forskning. De kriterier som kvalificerar lärarforskning som "forskning" är framför allt att den kräver en systematisk och rigorös datainsamling och analys, vilket därmed skiljer den från andra typer av fortbildningsinsatser för pedagoger och lärare. Nunan (1992:18; 1989) hävdar exempelvis att lärarforskning uppfyller de grundläggande villkoren för att bli betraktad som "forskning". Hans motivering är att lärarforskningen innehåller alla de ingredienser som den traditionella forskningen utgår från, nämligen forskningsfråga, problemformulering, systematisk datainsamling och tolkande analys.

En kollaborativ aktivitet

Lärforskningen leder också till att det blir möjligt för pedagoger och lärare att bilda nätverk med forskare, så som vi gjort vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Denna rapport visar hur ett sådant samarbete och idéutbyte kan vara berikande för båda parter. Men nätverken får inte enbart bli engångsföreteelser. Om de ska leda till en fortlöpande kvalitetshöjning och spridning av goda förebilder krävs det kontinuitet i detta nätverkssamarbete. Vår ambition vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby är att erbjuda fortsatta träffar för de pedagoger och lärare som deltagit i vår lärarforskning. Ett rimligt tidsintervall för sådana träffar kan vara en eller ett par gånger per termin. Detta skulle ge pedagogerna och lärarna möjlighet att gå vidare i sin dokumentation och reflektion över den egna, pedagogiska verksamheten i ett samarbete med och under handledning av forskare (jfr. Bellenger, 1999). En annan tänkbar möjlighet är att pedagogerna själva bildar nätverk på sina respektive arbetsplatser, med eller utan forskare, och fördjupar sig i de frågor som kan vara aktuella i verksamheten.

Forskningsinriktningar i lärarforskning

En av visionerna för forskningssamarbete mellan pedagoger/lärare och forskare har som utgångspunkt att kunna erbjuda forskningsorientering om olika inriktningar, teorier och metoder inom forskning. Detta innebär att lärare och pedagoger utvecklar sin kompetens och kunskap om forskning, så att de själva kan genomföra undersökningar i sina egna verksamheter och utnyttja resultat av annan forskning. Ett sätt att börja med forskningsorienteringen är att se över vilka olika inriktningar som finns inom relevanta forskningsfält, bl.a. i språkforskning och pedagogisk forskning. I samband med detta uppmärksammas även de värderingar och ideologier som kan ligga till grund för olika alternativa inriktningar. Det är i allmänhet svårt att kategorisera forskning i särskilda inriktningar, beroende på att det finns så oerhört många och skiftande inriktningar. Dessutom överlappar de ibland varandra. I vår forskningsorientering har vi haft stöd av en översikt som presenterades i en artikel av Cumming (1994). I figur 1 s. 8 ger vi en översikt över de olika inriktningarna inom språkforskning i en figur som vi konstruerat utifrån Cummings artikel.

Figur 1 Sammanfattning av olika forskningsinriktningar

Forskningsinriktningar – vad frågor	Metoder och underliggande värderingar – hur frågor
Beskrivande (deskriptiva) inriktningar - fokusering på språket som system och mönster i inlärarspråk - beskrivningar av språkssystem som används av inlärare - inlärningsgången av grammatiska regler och andra språkliga färdigheter	- övervägande kvantitativa, materialinsamling från ett stort antal inlärare - kvalitativa (förekommer i mindre utsträckning), t.ex. etnografier av ett litet antal inlärare vars mönster för språkanvändning systematiskt beskrivs
Tolkande inriktningar - fokusering på kulturella ramar och lokala institutionella värderingar i olika sammanhang - analyser av särskilda aktiviteter (t.ex. den fria leken eller högläsning av böcker i förskolan)	Interaktionsanalyser - t.ex. etnografier av kommunikation, d.v.s. beskrivningar av specifika ”sätt att tala” i särskilda sammanhang - olika sätt att använda text och bokstäver - utnyttjandet av andra kanaler än rent språkliga som komplement och stimulus (t.ex. bild, dans, musik)
Ideologiska och förändrande (transformativa) inriktningar - tillämpning av öppet politisk agenda - förändring av arbetssätt eller samhälliga villkor	Deskriptiva och interpretativa ansatser - målet är att få till stånd en förändring - fokusering på frågor om rättvisa och jämlikhet - kunskap som ändrar liv (inte enbart reproduktion och ackumulering)

De olika forskningsinriktningarna som presenteras i figur 1 ovan kan ses som ett kontinuum som pendlar mellan de olika nivåerna i den vertikala riktningen: de deskriptiva, tolkande och ideologiska/förändrande inriktningarna. Var i figuren man hamnar som en forskande individ beror på djupet och vidden av den valda forskningsfrågan. Man kan även betrakta de olika nivåerna i figuren som ett kontinuum i ett utvecklingsperspektiv. Detta betyder att forskningen kan starta i en deskriptiv inriktning, för att som andra steg ge sig in på en tolkande inriktning. Samma forskningsfråga kan slutligen få en ideologisk och transformativ inriktning, om den väcker opinion, tar ställning eller förändrar villkor och arbetssätt som förbättrar de pedagogiska förhållandena. Om vi ska placera forskollärarnas rapporter i den nedan presenterade figuren är de övervägande deskriptiva, ofta med tolkande inslag. Några kan betraktas som mer transformativa, särskilt i den bemärkelse att de också vill sprida väl fungerande modeller som kan användas för att förbättra kvaliteten i förskolan.

Praktiska steg – vad vi gjorde inom vår lärarforskning

Vårt arbete med lärarforskningen har följande syften:

- att pedagogerna blir bekanta med aktuell forskning inom ett särskilt område av intresse, exempelvis i ett tvåspråkighets- eller andraspråksperspektiv som kan vara relevant för stadens mångkulturella förskolor och skolor
- att pedagogerna lär sig att genomföra en forskningsuppgift, d.v.s. att observera, samla in data, analysera och redogöra för sina resultat
- att pedagogerna dokumenterar en särskild aktivitet inom verksamheten och reflekterar över det egna arbetssättet
- att pedagogerna identifierar positiva exempel och eventuella problemområden i den egna verksamheten
- att pedagogerna höjer sin kompetens om villkor för barns lärande och språkutveckling i förstaspråks-, andraspråks- och tvåspråkighetsperspektiv samt om levnadsvillkor i olika stadsdelar och bostadsområden

- att pedagogerna bildar nätverk för ett berikande samarbete och utbyte av idéer
- att kvaliteten inom den egna verksamheten höjs
- att goda pedagogiska exempel dokumenteras och sprids

Tid och utrymme för reflektion

En av förutsättningarna för att lärare och pedagoger ska kunna reflektera över sina egna arbetsätt är att det finns tid och utrymme för att distansera sig från sina dagliga rutiner. De praktiska förutsättningarna har i vårt fall uppfyllts genom stödet från Kompetensfonden. Genom detta stöd har förskollärarna under våren 2005 kunnat ägna sig åt lärarforskningen en dag i veckan, bland annat för att iaktta, samla in material, transkribera ljudbandsinspelningar, analysera det insamlade materialet och skriva sin forskningsrapport. Dessutom har de kontinuerligt, nämligen en dag i månaden, deltagit i gemensamma möten för att presentera sitt material, diskutera det i samarbete med andra förskollärare och handledarna, anknyta det till tidigare forskning i liknande forskningsfrågor och få handledning för att gå vidare.

De praktiska stegen

Hela satsningen inleddes med en teoretiskt och metodologiskt inriktad introduktionsvecka som varvades med föredrag, diskussioner, litteraturläsning och reflektioner. Denna faktage-nomgång kopplades kontinuerligt till förskollärarnas tidigare erfarenheter av forskning och forskningslitteratur. En del av introduktionsveckan ägnades också åt att utveckla, konkretisera eller begränsa förskollärarnas tilltänkta forskningsområde och deras forskningsfrågor. De flesta av pedagogerna som deltog i lärarforskningen våren 2005 hade redan i förväg en svag föreställning om ett område som de ville belysa. I vissa fall var den utvalda frågan alldeles för omfattande och av den anledningen inte hanterbar inom den korta tidsperioden som vi hade till förfogande. I dessa fall fick förskollärarna handledning i att formulera om och begränsa sin forskningsfråga till en mer hanterbar och realistisk uppgift. Förskollärarna fick naturligtvis också ta del av viss forskningslitteratur, både med anknytning till den egna forskningsuppgiften samt av litteratur med mer allmän metodologisk inriktning.

Efter introduktionsveckan var pedagogerna beredda att börja samla in data som kunde belysa eller ge svar på den initierade forskningsfrågan. Så som framgår av exemplen av lärarforskning i praktiken har alla valt att undersöka särskilda aspekter av olika arbetsmoment i den egna verksamheten. Detta är viktigt ur flera olika synpunkter, inte minst med tanke på hur lite som i allmänhet är dokumenterat av den pedagogiska verksamhet som bedrivs i förskolan.

Figur 2. Tidsram och uppläggning av lärarforskning våren 2005

Händelse/process	Tidsram	Syfte och innehåll
Workshop 1	5 dagar	<ul style="list-style-type: none"> - introduktion till lärarforskning - olika forskningsinriktningar och metodologier - formulering av forskningsfrågor - forskningsuppgiftens omfattning - tekniker för datainsamling - etiska frågor - diskussion och reflektion över litteratur
Workshop 2	1 dag	<ul style="list-style-type: none"> - att komma igång: reflektioner kring det praktiska och teoretiska arbetet - diskussioner med utgångspunkt från preliminära data - anknytning till tidigare forskning och pedagogernas egna erfarenheter: gruppdiskussion och – individuell handledning

Händelse/process	Tidsram	Syfte och innehåll
Workshop 3	1 dag	<ul style="list-style-type: none"> - redovisning och diskussion av preliminära data - introduktion till dataanalys - anknytning till tidigare studier och dokument - strukturen för en forskningsrapport - formalia för rapportskrivande
Workshop 4	1 dag	<ul style="list-style-type: none"> - presentation av det första utkastet av forskningsrapporten - fortsatt dataanalys och tolkning
Workshop 5	1 dag	<ul style="list-style-type: none"> - presentationer av preliminära rapporter - diskussion om tolkning av resultaten - implikationer för verksamheten
Workshop 6	1 dag	<ul style="list-style-type: none"> - presentationer av färdiga forskningsrapporter - eventuella justeringar och kompletteringar - utvärderande reflektioner över uppläggning, innehåll, tidsram, litteratur, arbetssätt m.m. - reflektioner över lärarforskningens betydelse - bildandet av nätverk mellan pedagoger och forskare - avslutning och framtida samarbete

Hur processen ledde till rapporter

Lärforskning bör ses som en flexibel process, som utformas i enlighet med de behov som finns hos de deltagande pedagogerna, med hänsyn bland annat till stadiet som pedagogerna är verksamma på (t.ex. skolar 0–9). I det arbetssätt som lett fram till kompendiet har vi i stora drag följt den process för lärforskning som redogjorts för av Burns (1999), oavsett vissa modifieringar för att tillmötesgå behoven hos de forskande pedagogerna. Denna process bestod av fyra faser som var relaterade till varandra:

I. Orienterande och identifierande fas

Denna fas utgjorde det första steget för att förtydliga förskollära tankar kring sina forskningsområden och frågeställningar. Den kan också betraktas som en inledande brainstorming för att identifiera relevanta och meningsfulla frågor för lärforskningen. Förskollärarna beskrev sina preliminära frågeställningar i allmänna ordalag som exemplet nedan visar:

”I vår förskola har vi några romska barn som växelvis talar romska och svenska med varandra. Jag är nyfiken på vilka situationer som ger upphov till att barnen använder romska respektive svenska.” (Se vidare i Elisabeth Saballys rapport).

”På en avdelning i vår förskola har vi lyckats mycket bra med barnens språkutveckling i svenska. Jag undrar vilka faktorer som har bidragit till detta.” (Se vidare i Kerstin Nörlers rapport).

Identifieringen av frågeställningar kompletterades med litteraturläsning av relevanta delar av kurslitteraturen, vilket gav en orientering till forskningslitteraturen och visade de konkreta steg som måste tas för att undersöka frågeställningen, t.ex. inspelningar med hjälp av bandspelare eller videokamera som måste genomföras för att samla in material. Med andra ord började förskollärarna identifiera olika slags fakta som behövdes för en systematisk kartläggning av den valda frågeställningen och även pröva ut olika sätt att samla in material i ett holistiskt perspektiv, för att sedan kunna snäva in på ett specifikt område, t.ex. en särskild

aktivitet, där relevant material lätt och i tillräcklig mängd gick att komma åt. Detta ledde också till att den valda frågeställningen kunde börja begränsas och justeras till en hanterbar forskningsfråga.

2. Planerande och datainsamlade fas

Denna fas var vi inne i under flera mötestillfällen och målet var att utveckla en fungerande forskningsplan för att samla in relevanta data. Därför introducerades olika forskningsinriktningar, metoder och tekniker som var viktiga för förskollärarna att känna till som alternativa tillvägagångssätt. De förskollärare som hade samlat in preliminära data i olika situationer och transkriberat ljudbandsinspelningar började under denna fas också presentera dem inför gruppen. I en gemensam diskussion tog vi ställning till om dessa data var tillräckliga eller borde kompletteras med annan typ av data, eventuellt samlade i andra situationer. Med andra ord började vi ”analysera” eller iaktta vad som fanns att ”tolka” i dessa data. Exempelvis hade förskolläraren med de romska barnen samlat in preliminära data av barnens språkanvändning av romska respektive svenska i olika situationer i förskolan, vilket gjorde att vi kunde använda materialet som ett underlag för diskussionen om sambandet mellan språk och kontext. Hon hade också transkriberat barnens tal och fått hjälp av barnens föräldrar för att översätta från romska till svenska. Vi kunde exempelvis iaktta att barnen använde enbart svenska när de tillsammans med förskolläraren tittade på hennes gamla fotoalbum, men använde både romska och svenska när de lekte ”mamma pappa barn”. Förskollärarens forskningsinriktning ändrades som ett resultat av dessa samtal i storgruppen och hennes inriktning ändrades till en fråga om språklig identitetskonstruktion hos dessa barn. (Se vidare Elisabeh Saballys bidrag i denna volym).

3. Analyserande och tolkande fas

Målet för denna fas var att utveckla analysmetoder och tolkningsramar för insamlade data. Detta skedde dels med hjälp av gemensamma diskussioner i storgrupp, dels i smågruppssamarbete, men också med hjälp av litteraturstudier, framför allt av artiklar som anknöt till någon relevant forskningsfråga bland förskollärarnas forskningsuppgifter. Detta ledde till att det preliminära utkastet för rapporternas struktur och innehåll började få sin utformning.

4. Rapportering och skrivande fas

Gemensamt diskuterade vi vilka olika delar en rapport skulle bestå av och skissade hur en disposition för en sådan rapport skulle se ut. Olika slags formalia i samband med skrivandet, t.ex. hur man hänvisar till annan litteratur, citerar en annan författare, hur man skriver litteraturförteckning etc. togs också upp. Målet var att underlätta pedagogernas skrivande så att de kunde följa en överenskommen struktur för rapporten, även om olika frågeställningar av naturliga skäl kan kräva lite olika tillämpningar i presentationen av resultaten. Ett viktigt steg i riktningen mot den skriftliga rapporten var att deltagarna först muntligt fick presentera sitt utkast och lämna in en skriven disposition för sin rapport. De fick synpunkter, kommentarer och förslag från de övriga i gruppen och handledarna, vilket ledde till redigering och förfining av den slutliga versionen av rapporten, som presenterades vid avslutningstillfället. Därefter har rapporterna ytterligare korrekturlästs och redigerats av handledarna.

Litteratur

Ashton-Warner, Sylvia (1963), *Teacher*. New York: Touchstone.

Ballenger, Cynthia (1999), *Teaching Other People's Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York & London: Teachers College Press.

Burns, Anne (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cumming, Alister (ed., 1994), Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *TESOL QUARTERLY, Volume 28/ Number 4, 673-704*.

Kohl, Herbert (1967), *36 children*. New York: New American Library.

Nunan, David (1989), *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.

Nunan, David (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paley, Vivian (1979), *White Teacher*. Cambridge: Harvard University Press.

Patel, Runa & Davidson, Bo (1994), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Wells, Gordon och Chang-Wells, Gen Ling (1992), *Constructing Knowledge Together. Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth: Heinemann

Del 2

Språkplusgruppen – lärarforskning i praktiken

De 9 pedagoger i förskolan som vi i fortsättningen kallar gruppen ”Språkplus” har genomfört forskningsuppgifter kring sådana frågor som varit aktuella för förskollärarna själva eller för verksamheten som helhet. En rapport uteblev på grund av privata omständigheter. Temat för lärarforskningen under våren 2005 fick de deltagande pedagogerna välja fritt utifrån sina intressen och behov. Det blev därför ett ganska omfattande smörgåsbord med en bred repertoar av olika teman. De frågor som belystes på detta smörgåsbord och som sedan blev rubrik till respektive delrapport var följande:

- Är böcker språkutvecklande i förskoleklassen? (Christina Wennergren).
- Den fria lekens betydelse för barnets sociala och språkliga utveckling (Eva Hagren).
- Barns bilder – en väg till språket (Maria Arnhed).
- Hur tvåspråkiga barn konstruerar sina identiteter genom modersmål och svenska under lek: Exempel från tre barn med romani som första språk (Elisabeth Sabally).
- Temaarbete som utgångspunkt för barns språk- och kunskapsutveckling (Kerstin Nörler).
- Skapa sammanhang i berättelsen och tillvaron: simultan läsning och skrivning på elevernas två språk (Majrit Ahlström och Balkir Özkan).
- Bokstavsinlärning i förskolan – tabu eller framgångsrik praxis? (Louise Mehdipoor)

De sju olika ämnen som forskningsrapporterna lyfter upp som aktuella forskningsfrågor har i princip två huvudinriktningar:

- 1) inriktning på frågor om språkutveckling i barnens första- och andraspråk i förskolan, samt
- 2) inriktning på något mer än språk, t.ex. en särskild aktivitet i förskolan plus språkanvändning vid denna aktivitet.

Att språk har ett samband med den kontext eller situation där det används poängteras av begreppet ”språkplus” i kompendiets titel. Det innebär att språket är anknutet till och påverkat av den aktivitet som vi är involverade i. I några fall är andra uttrycksmedel än språket bättre förmedlare av vad vi vill få fram än språket, t.ex. bilder, gester och mimik, särskilt när det gäller barn som håller på att utveckla sin språkliga repertoar på ett andraspråk. Dessa fallstudier och exempel på lärarforskning i praktiken har till syfte att återge pedagogernas och barnens egna röster inom denna lärarforskning, röster som kan ge andra lärare och pedagoger realistiska exempel på vad det innebär att genomföra lärarforskning. Dessa exempel kan också ge andra lärare och pedagoger förslag till och inspiration för vilka forskningsfrågor som är hanterbara eller värdefulla inom denna forskning. Huvudsyftet med lärarforskning i praktiken är dock att 1) dokumentera goda exempel, 2) sprida information om dessa, samt 3) reflektera över de egna för givet taganden, rutinerna och förväntningarna genom att analysera delar av verkligheten i kollaborativt samarbete med kolleger och forskare för att höja kvaliteten på arbetet.

Är böcker språkutvecklande i förskoleklassen?

Christina Wennergren

Inledning

I dagens informationssamhälle finns en stark förvisning om att språk, både talat och skrivet, är ett av de allra viktigaste verktygen att äga. Språk krävs för att kunna hantera, värdera och använda det rika flöde av tal och text som vi mottar via de många och inflytelserika kommunikationsmedlen. Detta enligt Gillen & Hall (2003) som också påpekar (citat från Elisabeth Björklunds artikel i Förskoletidningen 6/2004) att små barn behöver ges möjlighet att vistas i betydelsefulla och engagerande verksamheter, där de får möta ett rikt och varierat utbud av material och metoder. Forskare är ense om att om man har specialinsatta program, om man ökar tillgången av böcker, samt om man förhöjer kvaliteten av hur böcker läses så är det en stor hjälp vid barns språkliga utveckling (Dickinson & Tabor, 2004). Det visar sig också i forskningen att om man tillför mer böcker till ett klassrum och organiserar klassrummet så att böckerna blir mer tillgängliga, så har det stor effekt på bokläsandet (ibid.). De skriver också att barn lär sig mer genom att höra böcker läsas en eller två gånger om dagen än om man läser bara två gånger i veckan. Viktigt är också att barnen har möjlighet att titta i böckerna man läst under hela dagen, och även diskuterar dem med varandra eller med en vuxen. Man bör också titta på det litterata användandet över hela dagen (ibid.).

Böcker i förskoleklassen – Vad säger läroplanen när det gäller utvecklingen av litteracitet?

Lpo 94 är det styrdokument som förskoleklasserna har att rätta sig efter. Jag har granskat detta dokument för att kunna belysa bakgrunden till min undersökning och hittar där några faktorer som gör det viktigt att titta lite extra på just mina frågor. På sidan 7 står det: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”. En av riktlinjerna på sid. 15 är att ”läraren skall ge eleven stöd i språk – och kommunikationsutveckling” och det tycker jag att man har möjlighet till bl. annat genom små sagogrupper där barnet får tillfällen till mycket in- och utflöde. Det står även på sid. 11 att ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk”. Även detta uppfylls i de mindre regelbundna sagogrupperna och i den dagliga sagoläsningen. En sammanfattning av förskoleklassens uppgift, när det gäller det litterata och språkliga området enligt Lpo94, ser jag som att vi ska utveckla nyfikenheten och lusten att lära. Vi ska lägga grunden till att barnen behärskar det svenska språket och kan lyssna aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal samt bl.a. genom språket utveckla förståelse för andra kulturer.

Barnen och deltagare i min förskoleklass

Deltagare i undersökningen är barnen i den förskoleklass som jag arbetar i. Förskoleklassen ligger i en skola i ett invandrartätt förortsområde. Det är 20 barn i gruppen och så gott som alla har utländsk bakgrund. När det gäller den lilla sagogruppen så valde jag ut tre barn som var relativa nybörjare. Det är tre stycken pojkar som alla är födda år 1998. Serhat (S) är född i början av året och de andra två Ali (A) och Mohammed (M) är födda i slutet av året. Ali och Mohammed är arabisktalande och Serhat talar turkiska. Alla bor tillsammans med sina familjer i ett invandrartätt förortsområde. En av pojkarna Mohammed har inga syskon. Alla tre pojkarna är födda i Sverige. Jag som kallas Titti (T) i transkriptionerna är utbildad förskollärare och har arbetat med pojkarna sedan mitten av augusti 2004 i förskoleklassen.

Förskoleklassens kontext

Dagen i en förskoleklass är oftast väldigt styrd av olika aktiviteter. Skolan öppnar kl. 7.00 och mellan kl. 7.00–8.00. droppar de barn in som har morgonomsorg (fritids).

8.05 ska alla vara på plats för då startar förskoleklassens verksamhet. De flesta dagarna startar vi med en gemensam samling. Det första vi gör under samlingen är att ha en liten avslappningsstund till mjuk och fin musik för att komma till ro. Efter det har vi en gemensam genomgång av dagen och någon form av upprop av barnen. Almanackan är också ett stående inslag. Nästa punkt är temaprat i någon form. Nu är det dags för lite fri lek.

9.45 är det dags för fruktstund med saga i stor grupp. Efter fruktstunden (ca.10.15) är det dags för ett arbetspass i mindre grupper som anknyter till tidigare temaprat. Barnen är indelade i mentorsgrupper och är alltså i samma grupp varje gång med samma personal.

Klockan 10.50 är det dags för lunch i skolans matsal. Även där sitter vi i våra mentorsgrupper med mycket tillfällen till samtal. Efter maten, cirka 11.30, är det fri lek en stund igen utom för de barn som har liten sagogrupp med mig. Klockan 12.00 har vi ett nytt pass där vi varvar språkstund, rörelse, gemensam lek eller gymnastik. Gymnastiken har vi tillsammans med skolans idrottslärare.

Kl. 12.30 är förskoleklasstiden slut och fritids tar över. Förmiddagarna ser väldigt olika ut eftersom vi också har musik med skolans musiklärare, data i halvgrupp, mediateksbesök i halvgrupp då vi lånar mycket böcker, IRIS samtal i halvgrupp (I står för insikt, R står för respekt, I står för inlevelseförmåga och S står för självkänsla, som tillsammans handlar om att lära sig sätta ord på sina känslor), uteförmiddag, samverkansförmiddag med år 1, fadderverksamhet med år 5 samt att vi skriver veckobrev tillsammans med barnen. Förutom detta försöker vi ha mycket kulturella aktiviteter.

Tre barn går nu hem kl. 12.30, några går på en timmes modersmålsundervisning och resten går ut. Utevistelsen varar till 14.30. då det serveras mellanmål i matsalen. Vid 15.30 börjar barnen gå hem och skolan stänger just nu 17.30. Eftermiddagarna används oftast till fri lek.

Min forskning – böckernas roll i språkutvecklingen

Jag är väl medveten om att det gjorts ett antal studier om detta område men jag tycker området är mycket spännande och vill därför själv se hur min grupp utvecklas. Hur använder då barnen litteratur i vardagen i min förskoleklass? Går det att få barnen mer intresserade av böcker inför kommande skolgång. Utvecklas språket om man organiserar täta sagostunder under 2–3 månader och hur använder barnen språket vid eget sagoberättande. När det gäller den första frågeställningen ”Hur använder barnen litteratur i vardagen” så tittade jag först på hur mycket barnen använde böckerna utan att jag gjorde någon förändring i klassrummet. Böckerna, som inte var så många stod då i ett litet angränsande rum där det ofta förekom bygglek. Jag jämförde sedan efter att ha gjort en förflyttning av böckerna till en mer strategisk plats i det stora klassrummet samt tillförde en mängd böcker och även pratade om böcker

i samlingen. När det gäller den lilla sagogruppen så använde vi oss av ett litet angränsande arbetsrum. Tyvärr med glasdörr och glasvägg vilket gjorde att vi ibland blev störda. Jag hade en korg med mig som var fylld med böcker. En del av böckerna bytte jag ut regelbundet men de mest populära böckerna lät jag ligga kvar i korgen. Det hade jag kommit överens med barnen om. Jag hade valt ganska enkla, lättlästa böcker med mycket bilder. Dessa böcker var inte tillgängliga för barnen övrig tid. Detta var en praktisk fråga eftersom det inte fanns någon tid att samla ihop alla böcker innan sagostunden. Många av böckerna fanns även som ett extra exemplar i klassrummet under övrig tid på dagen.

Metod och material

Jag använde mig av deltagande aktionsforskning där jag själv gjorde forskningsplanen. Det var endast jag som var involverad i datainsamlingen. Jag gjorde också några inspelningar och transkriptioner där barnen själva berättade hela böcker och hade lite samtal med varandra. Det underlag jag mest använde mig av var att skriva en enkel observationsdagbok varje dag. Det har för mig varit det lättaste sättet att se hur böcker allmänt har använts. Jag kan naturligtvis bara observera de stunder jag är i klassrummet och det förekommer självklart bokläsning övrig tid också. Vid veckans slut gjorde jag en sammanfattning av det litterata (se exempel bilaga 1).

Jag har också spelat in och transkriberat barnen i den lilla sagogruppen. Ingen av pojkarna hade någon vana av att bli inspelade på band. Det var bara jag och en pojke i rummet samtidigt första gången vi spelade in, men andra gången var alla pojkarna med i rummet. Den första inspelningen gjorde jag alldeles i början när sagogruppen startade och nästa inspelning skedde efter ca. 1–1 1/2 månad. Jag använde mig vid båda tillfällena av tre olika bildserier med 5–6 kort i varje serie (se bilaga 2). Barnen berättade samma bildserie vid båda tillfällena. Jag ville se hur ordförrådet såg ut och hur berättarstrukturen var i deras språk. Efter första inspelningen av bildserierna började vi läsa sagoböcker. Jag lånade upp ett antal sagoböcker som vi varierade mellan. När jag frågade barnen vilka böcker jag skulle byta så blev det oftast bara en bok jag fick lämna tillbaka. Resten skulle vara kvar i korgen. De böcker som har varit mest populära är: Frippe lagar allt, Castor målar, Castor syr, Castor bakar, Castor snickrar. Böckerna om Castor och Frippe är skrivna av Lars Klinting och handlar om två bävrar som jobbar tillsammans med vardagliga aktiviteter såsom att måla, sy, snickra, och laga saker. Böckerna har mycket detaljrika illustrationer med fina färger. Varje bok beskriver utförligt och tydligt vilka verktyg, tillbehör eller ingredienser man ska använda för att utföra sysslorna. Sakerna benämns många gånger med sina rätta namn. Det är alltså mycket upprepningar i alla böcker. Det är tydliga, enkla texter med 1–5 rader text per sida.

Barnens berättande och bokprat

När det gäller inspelningen av bildberättelserna märkte jag att Serhat blev störd över att diktafonen var på. Han blev lite hämmad och avvaktande. Jag kan emellertid se att han använde något fler ord vid andra berättartillfället än vid det första och det är lättare att förstå handlingen i den andra transkriptionen än i den första. Det finns en mer tydlig början och ett tydligt slut (se nedan samt bildserien i bilaga 2).

Exempel 1: Transkription 9/2 2005 (vecka 6)

Serhat är nu ca 6 år, 11 månader.

Katten bodde eh / katten bodde hä- // sen tappade maten / o sen tappade glaset tappade blomman fastnade.

Exempel 2: Transkription 8/3 2005 (vecka 10)

Serhat är nu ca. 7 år, 8 dagar.

Katten bodde i en koborg // gick / tappade / hoppade ö- tappade maten o sen tappade glaset o sen / gick gick in i ladan ladan och kom ut och sen han tappade blomman o sen han blev fast // klart.

Innan andra inspelningstillfället frågade han mig om vad två saker hette, det ena var en korg och det andra var en låda. Det var viktigt för honom att det blev rätt ord. Han rättade sig själv när han sade fel på ordet låda, se ex. ovan. Serhat hade betydligt lättare att berätta en bok än en bildserie trots att han själv fick bestämma ordningen på bilderna.

När det gäller Mohammed är handlingen lättare att förstå på den första transkriptionen än på den andra, se exemplet nedan samt bildserien i bilaga 2.

Exempel 3: Transkription 9/2 2005 (vecka 6)

Mohammed är nu ca. 6 år, 1,5 månad.

Eh pappan hämtade nallen och eh flickan eh tog nalle eh / och eh mamman och pojken dom gick ut och sen pojken tappade eh sin nalle sen sen eh eh nallen pappan såg såg den här nallen och sen eh eh dom städade o sen dom såg den här eh nallen sen dom är o går sen nallen var på golvet.

Exempel 4: Transkription 11/3 2005 (vecka 10)

Mohammed är nu ca. 6 år, 2,5 månad.

Hej jag heter Mohammed dom komde // inte nallen eh // pojken dom gick ut // eh pojken tappade nallen // nallen på golvet pappan såg eh nallen.

Mohammed var väldigt dämpad p.g.a. en incident som hände precis när vi gick in i rummet. Pojkarna blev osams när de skulle välja böcker. Mohammed påstod att Serhat slog honom men Serhat förnekade. Mohammed grät förtvivat. Vi läste därför de båda sagoböckerna först innan Mohammed berättade sin bildserie, men han var fortfarande dämpad när han berättade. Det kändes som att han ville få det överstökad så fort som möjligt. Vi lyssnade sedan på inspelningen. Mohammed blev uppmärksam på att han sade eh ofta eftersom vi även lyssnade på den första inspelningen, se ovan. Han sade att det bara kommer och att han glömmet. Sedan han blev uppmärksam på detta verkar han tänka på att inte använda detta uttryck så ofta. Han har också rent allmänt lättare att uttrycka sig nu än han tidigare hade. Orden hakade upp sig tidigare och han stakade sig ofta men detta är mycket reducerat nu.

Ali har varit frånvarande lite för ofta för att jag ska märka någon större förändring på språket. Han har emellertid blivit mer allmänt pratsam och pockar på uppmärksamhet ofta. På båda transkriptionerna av bildserien förstår man emellertid handlingen ganska tydligt. Det finns en klar början och ett klart slut, se nedan samt bildserien i bilaga 2.

Exempel 5: Transkription 9/2 2005 (vecka 6)

Ali är nu ca. 6 år, 2 månader.

Det var pojke pappa dom komde dom villde ta till dom en bild sen ha- han ville ta sen han ramlade o sen dom tog bild till honom / när han ramlade / och slut.

Exempel 6: Transkription 8/3 2005 (vecka 10)

A är nu ca. 6 år, 3 månader.

Eh pojken villde ta bild o sen s man såg hur dom sitt o sen dom satt sen han villde ta / sen han ramlade o dom tog till honom bild / slut

Även Ali hade lättare att berätta en hel bok än en bildserie vilket man kan se i nedanstående avsnitt från en boktranskription. Boken heter ”Castor syr”. I början av boken var Ali lite försiktig, men ju mer han berättade ju fler och svårare ord kom han ihåg.

Ali och Titti om ”Castor syr”

A: måttband han hade en en pinne o sen ha gjorde det han mättade i den o sen han klippte av så mycket han måste bli // nu han gjorde hans fickan han hade vad hette den

T: det är en fingerborg

A: en en finger? en rep o sen han e klar o sen han han stickte sig han fick plåster // o här den

T: det är en symaskin

A: symaskin så han lägger den som komde sönder ditåt sen han ska göra med den inte med handen han hittade ett bra rep o sen han villde göra den de var o sen gjorde den var för stor o sen han gjorde den klippte den lite här den den till honom då slut.

Serhat och Mohammed bestämde sig en dag för att berätta en gemensam saga. De själva valde boken "Castor målar" och kom gemensamt fram till att de skulle berätta varannan sida och hjälpa varandra, om det blev några problem. Jag tycker att de lyckades mycket bra med hela berättelsen. De fick både början och slut på berättelsen samt en mycket innehållsrik handling. Det blev många långa meningar och de kompletterade varandra mycket bra även om Mohammed var den som dominerade samtalet.

Exempel på Mohammed och Serhats gemensamma sagoberättande

S: jag läser

M: jag läser här e klar här

S: okey (pojkar viskar en stund med varandra, jag hör ej vad de säger)

S: idag ska dom måla Castor Castor väljde vilken färg ska dom måla Frippe säger ja vi kan måla med alla färgerna //M: innan innan dom dom började innan dom började måla dom vilken färg ska dom ta dom ska ta // eh alla färgerna blandat. (nu viskar de en stund med varandra igen)

S: dom / dom ska måla dom e dom / e dom letar efter pappret

M: här e pappret

S: ja dom letar efter pappret //

M: dom tar papper eh tejpén sax eh vad tog / tejpén vägen

S: jag ska läsa

M: (skriker högt) här e tejpén

S: o sen innan dom ska måla dom tar dom tar ut hm

M: vit färg

S: dom tar ut kläderna som dom ska ta på sig o sen Frippe målar vit färgen och Castor han tar fram alla kriter

M: kriter pinnor

S: och pinnor

M: dom tar vit färg och blå färg eh Frippe målar inåt och Castor målar blått utanför

S: vad målar Frippe då

M: vit

S: Frippe tar tar färg

M: gul färg

S: gul o Castor tar fram

M: röd

S: röd o sen Castor målar svart o Frippe målar också svart dom delar på på varandra Castor säger de e de e svart o måla rakt

M: nu e de jag dom tog dom tog blå färg vit färg gul färg röd färg svart färg de kvar bara dom här hyllorna vad ska dom va (nu viskar pojkar med varandra en stund igen)

M: ja gröna (dags att viska igen en stund)

S: dom tog blå färg vit färg o gul färg o röd färg o svart färg nu Frippe sa // de e bara hyllor kvar inuti jag ska ta färg sa Frippe jag vet kan blanda med grön men hur ska blanda

M: jag vet man ska ta

S: sen vi blandar med gul och blå dom dom blandade de blev grön

M: nu e det jag eh dom har gjort klart hyllerna // (nu viskar pojkar igen)

S: hylla hylla

M: ja hyllorna och eh dörrarna de e klart dom har gjort(viskning igen)

S: jag ska läsa jag ska läsa

M: jag ska läsa

S: Frippe sa jag måste gå nu Castor sa okey gå nu bara o sen Castor väntade hela hela tiden ända till natten

M: e de min tur

S: nej Castor tittade på klockan o sen Frippe Frippe Frippe lite rädd o Castor sa vem är det Frippe sa Frippe sa de e jag

M: Castor hämtade o

S: oj Castor ja just de

M: Frippe hämtade Frippe han har gjort en låda till penslerna sen nu han ger med färger

S: kan jag läsa till dig den här

M: hm okey

S: Frippe öppnade dörren och kom in till Castors rum Frippe Frippe sa present
M: nej jag har läst den redan
S: o Castor sa vad fin sak Frippe sa kan lämna alla penslarna o sen Castor hämtade bullar
M: nu e det min tur
S: och saft alla blev klara slut
M: nu e det min tur slut
M: gul blå det blir grönt
M,S: gul röd e orange
M, S: röd blå det blir lila
M, S: svart vit de blir silver
S: kolla man kan säga så också svart plus gult minus grön
M: ja jag ska säga så eh okey då nu börjar gul plus blå minus

Samtalet fortsatte en lång stund med att pojkarna sade plus och minus olika färger. De verkade ha mycket roligt och glömde för en stund bort att jag satt bredvid och observerade dem. Samspelet mellan pojkarna var mycket fint och de kompletterade varandra. De var mycket noga med att orden skulle bli rätt, därav de många viskningarna. Även under andra inspelningar jag gjorde var samspelet och interaktionen mycket fin. Alla tre pojkarna var mycket fokuserade på böckerna under hela tiden de berättade. De ville veta vad orden hette och vände sig därför ofta till mig och frågade. De började hjälpa varandra mycket med språket och de sufflerade åt varandra om de inte hittade orden.

Exempel på bokläsning: kommentarer

När det gäller hur barnen använder böcker i min förskoleklass så kunde jag konstatera att så länge böckerna hade en undanskymd plats i verksamheten så var det ytterst få barn som använde dem. Det verkade som att böckerna glömdes bort. Man ville inte heller störa barnen som hade bygglek i rummet. Inte så många kom heller på att man kunde ta med sig böcker och sätta sig någon annanstans. Ingen frågade efter böcker och ingen pratade heller om att gå ner till skolans mediatek och låna böcker. Trots att personalen läste böcker vid fruktstunden så var alltså intresset mycket begränsat när det gällde böcker. När vi sedan gjorde förändringen med böckerna d.v.s. tillförde ett antal böcker, förflyttade böckerna till en mer central plats samt samtalade en del om böcker så märktes en markant skillnad. Plötsligt så satt det nästan jämnt barn i soffan och tittade i böcker eller samtalade om böcker. Man hämtade ofta böcker och ville att någon vuxen skulle läsa. Många barn använde böckerna till att rita av bilder på papper och några har börjat ljuda sig igenom små böcker. Jag kan alltså konstatera att det är mycket viktigt hur vi vuxna förhåller oss till böcker om vi ska få barnen intresserade. Det gäller att vi ger barnen förutsättningar för att bli litterata.

När det gäller den lilla sagogruppen så har det också hänt saker. I stort kan jag säga att det har varit en stor upplevelse att ensam få följa dessa tre barn en stund så gott som dagligen. Vi har fått en bättre kontakt med varandra än vi tidigare hade och språket har också utvecklats trots den korta tiden. Jag upplever också att pojkarna har blivit medvetna om sitt språk. När vi har lyssnat på inspelningarna har det varit mycket samtal om grammatiska fel och även om ord de inte kommit ihåg. Pojkarna har skojat med varandra om fel de sagt och påmint varandra om hur tokigt de sade orden tidigare. Det har varit mycket samtal mellan pojkarna och även mellan pojkarna och mig om bilderna, och de läser med mig när jag läser boken, det blir alltså körläsning. En mening som vi ständigt läser gemensamt är: ”inga problem, kom tillbaka i morgon vid samma tid”. Den meningen finns på väldigt många sidor i boken ”Frippe lagar allt”. De rättar också varandra ibland om någon säger fel. Ofta hjälper de varandra om de inte hittar rätt ord. Pojkarna vill inte heller byta böcker utan tar i stort sätt samma böcker varje dag. Vi pratar om böckerna även under andra stunder på dagen, t.ex. vid måltiden och pojkarna kan då och då komma med citat från böckerna och titta på varandra och kanske skratta till lite. Sagostunden har blivit något viktigt, något vi har gemensamt. Jag älskar sagostunden, brukar Serhat säga. Enligt föräldrarna har det även hänt saker hemma, när det gäller det litterata. Ali har börjat berätta Castorböckerna för sina kusiner både på svenska och arabiska och Mohammed vill nu själv berätta sina godnattsagor för mamma.

Reflektioner

Jag tycker att min studie har gett mig bekräftelse på böckernas betydelse i förskoleklassen och hoppas också att jag har lyckats sprida detta till mina kolleger. Jag har konstaterat att det går att få barn mer intresserade av böcker bara vi ger dem förutsättningar. Jag konstaterar också att språket utvecklas, om man fokuserar medvetet på sagoläsning och sagoberättande.

Litteratur

Björklund, E. *Förskoletidningen för kompetensutveckling*. Nummer 6/2004 Årgång 29.

Dickinson, David K. & Tabors, Patton O. (2001), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Paul Brooks Publishing: Baltimore.

Gillen, Julia & Hall, Nigel (2003), The Emergence of Early Childhood Literacy. In: Hall, N., Larson, J. & Marsch, J. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE.

Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Bilaga I

Exempel på observationsdagbok

Vecka 5

Måndag:

- 8.05 Samling.
- 8.45 Tre st. flickor står vid ett av borden i klassrummet och bläddrar i Maja boken. Rabblar alfabetet tillsammans samtidigt 2 ggr.
- 9.00 Två pojkar lyssnar tillsammans med en personal på Maja bandet och sjunger samtidigt från Maja boken tillsammans med den vuxne.
- 9.00 En pojke kommer till mig och ber mig läsa en saga. Jag läser två sagor från boken för honom. (9.30–10.15 Jag går till 1B och har en läsgrupp)
- 9.45 fruktstund med saga.
- 10.15 Arbetspass
- 10.50 Lunch
- 12.00 RÖRIS
- 12.30. Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
- 15.00 Jag LUSAR några barn. Vi tittat på ordbilder och jag läser en kort bok för dem en och en. Barnen får sedan återberätta boken för mig.

Tisdag:

- 8.05 Samling
Skridskoåkning hela förmiddagen.
- 10.50 Lunch
- 12.00 Språkstund.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
Jag såg ingen litterat aktivitet denna dag p.g.a egen planering på eftermiddagen.

Onsdag:

Arbetade hemma.

Torsdag:

- 8.00 Samling.
- 8.20 Musik med musiklärare.
- 9.45 Fruktstund . Vi skriver ”Barnens baksida” i grupper.
Kl. 10.05. En flicka står i lilla rummet där böckerna finns och bläddrar i en bok.
Slår igen den och går därifrån när hon ser att jag tittar på henne.
- 10.15 IRIS 1/2 grupp, RÖRELSE 1/2 grupp.
- 10.50 Lunch
- 12.00 Språkstund.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
Ingen bokläsning på eftermiddagen.

Fredag:

- 8.05 Samling
- 8.20 Samverkan med år 1. Natur i min grupp.
- 10.50 Lunch.
- 11.45 Fredagskul med grupp A. Vi tittar på en Pippi Långstrump film.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
Jag såg inga barn använda sig av böcker denna dag.

Sammanfattning av veckan: Såg inga större aktiviteter bland böckerna under hela veckan. Troligtvis beror detta på böckernas placering och den lilla mängd böcker som fanns i lokalerna.

Vecka 8

Måndag:

- 8.05 Samling
Efter samlingen tar jag med mig 1/2 gruppen ner i mediateket för att låna nya böcker. Rusning upp för att sitta i soffan och läsa nu. (9.30–10.15 Jag går till 1 B och har en läsgrupp)
- 9.45 Fruktstund med saga.
- 10.10 De barn som inte är färdig med sina berättarböcker gör färdigt dem nu. Barnen började skriva egna sagor vecka 6 som de sedan har berättat för varandra och spelat in.
- 10.50 Lunch.
- 11.30 Sagogrupp. Denna dag är det M, S och flickan I. M väljer fortfarande samma Castor bok. S protesterar och blir lite irriterad när M fyller i orden hela tiden. S väljer boken om pannkakan och I väljer en helt ny bok. I är en flicka som är ny i förskoleklassen och inte har pratat så mycket men i denna gruppkonstellation har hon börjat prata mer och mer. Flickan har fått vara med i sagogruppen några gånger när någon av pojkarna varit frånvarande.
- 12.00 Nu är det dags för RÖRIS.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål
Jag försöker läsa en bok för några barn mellan 15.00 och 16.00, men det är svårt efter som jag är ensam med alla barn som är kvar.

Tisdag:

- 8.05 Samling.
Skridskoåkning hela förmiddagen.
- 10.50 Lunch
- 11.30 Liten sagogrupp.
A är fortfarande borta. Nu börjar S bli riktigt irriterad över att M väljer samma bok hela tiden. Jag funderar på om inte M ska få bildberätta boken för oss nästa gång och att jag spelar in när han berättar den. S väljer själv boken om pannkakan igen och I tar ytterligare en ny bok.
- 12.00 Språkstund.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
På eftermiddagen har jag planering och konferens.

Onsdag:

Arbetade hemma.

Torsdag:

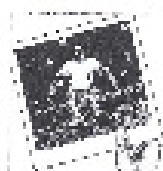
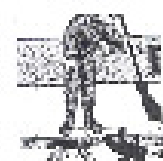
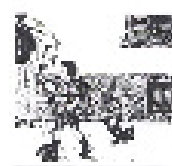
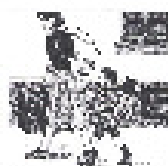
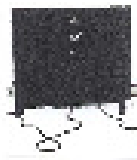
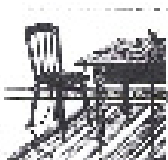
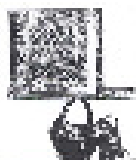
- 8.08 Samling
- 8.20 Musik med musiklärare.
- 9.10 Liten sagogrupp.
A är fortfarande sjuk. Det är sagt att han kommer efter sportlovet. Vi läste först färdigt boken som I valde igår. Efter det frågade jag M om han vill berätta boken om "Frippe lagar" som han valt så många gånger. Han vill inte det men S ville berätta när jag spelar in. Han gjorde det bra och fick med mycket av handlingen. Vi lyssnade sedan tillsammans. Efter detta valde M sagan om pannkakan.
- 9.45 Fruktstund. Barnens baksida i smågrupper.
- 10.15 IRIS 1/2 grupp samt RÖRELSE 1/2 grupp.
- 10.50 Lunch.
- 12.00 Språkstund.
- 12.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
Sagoläsning i soffan på eftermiddagen för mig och några barn.

Fredag:

- 8.05 Samling.
- 8.20 Samverkan med år 1. Eggeby Gård för mig och min grupp.
- 10.50 Lunch.
- 11.30 Vi ställer in sagogruppen idag och har istället KLASSFEST för att fira nästa veckas sportlov.
- 13.30 Utevistelse.
- 14.30 Mellanmål.
Sagoläsning igen i soffan mellan 15–16 för mig och 3 barn.

Sammanfattning av veckan:

Lilla sagogruppen känns mycket stimulerande. Det känns som att jag fått en helt annan kontakt med S än jag haft tidigare. Han möter mig med kramar när vi ses på morgonen och han samtalar mycket i gruppen. Han är ju också den som varit med under alla sagostunder. Under de veckor som vi nu fokuserat på böcker i klassen har bokläsningen ökat rent allmänt.



Den fria lekens betydelse för barnets sociala och språkliga utveckling

Eva Hagren

Inledning

Jag har valt den ”fria leken” som mitt forskningsområde. Jag vill ta reda på

- hur stor betydelse barnets språknivå i svenska som andraspråk¹ har för barnets förmåga att leka och samverka med andra barn (t.ex. ta turer i samtal under leken och förstå andra barns lekssignaler).
- hur jag som pedagog kan stödja barnen i leken.

Jag har blivit inspirerad av Birgitta Knutsdotter Olofssons bok ”De små mästarna” (1996) och även av en föreläsning om hennes forskning om den fria lekens pedagogik. Jag har valt att se på leken från olika aspekter:

- De vuxnas inställning till barns lek
- Tids- och rumsförhållanden
- Utrustning och material
- De sociala förhållandena i barngruppen
- Intryck och upplevelser i barnens liv.

Vad säger läroplanen om leken?

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, imitera, samtala och reflektera (Lpfö98).

1. Alla barn på den undersökta förskoleavdelningen hör också ett annat språk talas i hemmet. För de flesta är svenska som andraspråk, d.v.s. de har lärt sig först ett annat förstaspråk än svensk

Vad säger Stockholms stad om lek?

Lek, lärande och omsorg utgör en helhet. Det utmärkande för förskolan är leken och de nära relationerna mellan barn och mellan barn och vuxna. Varje barns trygghet och den medvetna användningen av leken är utmärkande för förskolans syn på barns lärande och utveckling. Vardagen i förskolan, tryggheten, kreativiteten, glädjen och förståelsen utgör basen för lärande. I leken utvecklas barns kommunikativa och sociala kompetens och empatiska förmåga. När barn leker prövar de sina tankar och hypoteser, tolkar sina upplevelser och ger dem liv. Leken ger kunskap och erfarenheter och skapar mening och sammanhang (Förskoleplan för Stockholms stad, 2003, s. 6).

Om tidigare forskning kring lek

Enligt en artikel av Peter Gärdenfors, professor i kognitionsforskning vid Lunds universitet, gör leken oss till människor (2005). När man jämför människan med djur så är människan den som leker mest och längst. Människans motoriska utveckling går betydligt långsammare än t.ex. apornas. När det gäller tänkandets utveckling är det tvärtom: människans barn är snabbare än andras djurs. En upptäckt är att det finns en kritisk period för lek under ett djurs uppväxt. Den perioden sammanfaller med utvecklingen av nervkopplingarna i lillhjärnan som styr finmotoriken. Flera djurarter leker en kort period av sitt liv. Leken är mer eller mindre en livsnödvändighet för människor och för många andra djurarter.

Åsa Harvard vid Malmö högskola har skrivit en rapport med titeln "Lek, lärande och motorik" (2004) där hon går igenom forskningen kring barns lek och kopplingen till deras lärande. Hon tar upp den norske forskaren Ole Lillemyr (1990) som arbetat med lekfullt lärande som en del av lärarutbildningen. Lillemyr betonar främst de upplevelser leken skapar, men också lekens inbyggda motivation är en viktig faktor. I leken har barnen kontrollen. I och med att den är "på låtsas" gör det inte heller så mycket om man misslyckas, vilket befrämjar lärande. Leken ställer också stora krav på att kunna kommunicera på flera nivåer samtidigt. Slutsatsen blir att leken är ett kraftfullt, men underskattat verktyg för lärande. Harvard påpekar att vi behöver mer kunskap om hur barn i olika åldrar själva väljer lekar och hur man kan utnyttja dessa i pedagogiska sammanhang. Per Gärdenfors (2005) avslutar sin ovan nämnda artikel med en uppmaning att "barnens lek skall tas på djupaste allvar". Han refererar till forskning som säger att barn som utsatts för fysiskt våld i barndomen eller hindrats från att leka eller har lekt på ett onormalt sätt har i vuxen ålder i vissa fall utvecklat ett våldsamt och asocialt beteende.

Vad ska vi göra åt lekklotter?

På samma sätt som man förser barnen med papper och färger och uppmuntrar dem att rita och måla, så att klotter blir en gubbe, kan man dagligen genom lekpedagogik ge barnen möjligheter att få sitt "lekklotter" att bli utvecklat till lek på riktigt. Ivy Schousboe (1993), citerad i Knutsdotter Olofsson (1996, s. 142) argumenterar mot forskare som ensidigt ser leken som något gott. Hon menar att många lektusiaster idylliserar både leken och barndomen trots att temat för leken ibland kan vara grymt. Schousboe menar att det som ger leken dess speciella dragningskraft är hängivelsen, självförlömmelsen och det förändrade medvetandetilståndet, där medvetet och omedvetet oensurerat blandas. Men detta kan också leda till att leken blir ond och barnen rycks med av leken.

Matti Bergström (1990) beskriver hjärnans aktivitet så att hjärnstammen som tar intryck från våra sinnen sänder ut ständiga impulser. Impulserna kommer utan ordning, kaotiskt. Den impulsgenererande hjärnstammen är välutvecklad när man föds, men den ordnande, kategoriserande hjärnbalken utvecklas under hela förskoleåldern. Bergström menar att det är viktigt att inte lägga lock på det kaotiska. Där finns möjligheten för nytänkande, fantasi och idérikedom. Barn lever i ett möjlighetsmoln, säger Bergström. De har ännu inte bundits av regler

om hur det skall vara.

Lek som maktspel och samspel

Eli Åm, förskollärare och socialantropolog (1992) observerade leken på en förskola i fyra månader. Åm fann att leken ofta rör sig i ett spänningsfält mellan maktspel och djuplek. I maktspelet är barnen målinriktade och konkurrerande. Det är ett spel om vem som skall få vara med, vem som ska bestämma mest. Genom maktspelet skapar barnen en social struktur med tydliga status- och rangförhållanden. Den djupa leken är en lustfylld upplevelse präglad av socialt samspel och självförglömmelse. Mötet i lek leder till en frigörelse av kognitiva, känslomässiga och kreativa potentialer då de vardagliga restriktionerna hamnar i bakgrunden. Den djupa leken har även en extatisk dimension då element från det omedvetna tränger in i medvetandet. Det omedvetna är lekens skattkista, säger Åm. Locket står på glänt när man ger sig hän i leken. Hon menar också att de lekregler som är en förutsättning för att leken ska fortgå är samförstånd, ömsesidighet och turtagande, vilket tar sin tid för barn att lära sig. Att vara känslig för varandras leksignaler är en konst som tränas upp under hela förskoleåldern.

De vuxnas roll i leken

I tidningen Specialpedagogik, nr 2, (2005) intervjuas Eva Svedin som är resurspedagog i Skärholmen. Förskolor kan kontakta henne för konsultation och handledning kring enskilda barn, t.ex. sådana som verkar särskilt tystlåtna eller inåtvända. Det har visat sig ofta att barnet i fråga inte förstått de andra barnens lek och därför inte kunnat leka med. När Eva Svedin fick pengar till ett utvecklingsprojekt visste hon och hennes kollega Marie-Louise Folkman, psykolog, precis vad de ville göra. De inbjöd arbetslag på en förskola i Skärholmen till ett utvecklingsprojekt för att ta reda på mer om lekens villkor. Utvärderingen av detta projekt visade att barnen hade vuxit i självtillit och självmedvetenhet. Personalen upptäckte att de tidigare sett på leken som något självklart, som barnen klarar själva. Svedin säger i intervjun:

Det är i relationen till de vuxna som den sociala leken grundläggs. De vuxna behöver finnas där som en trygghet. Delvis som en begränsning, men främst för att ge struktur. En sorts ankare för barnet. Barn behöver få tillit till en vuxen på förskolan för att våga leka med andra barn. Att sedan bara finnas där och ibland finnas med i leken som förebild och till vägledning. (Specialpedagogik, nr. 2, 2005).

Min förskola och mitt forskningsfält

Jag arbetar i en förskola i Husby där de flesta barn har ett annat förstaspråk än svenska. Vi som arbetar på avdelningen är två barnskötare och en förskollärare. Vi har alla tre arbetat länge inom barnomsorgen. Vi har också en resurs på avdelningen. Barnen är mellan 3–6 år. De olika förstaspråk som är representerade på min avdelning är:

- ryska (1 barn)
- ryska och kurdiska (1 barn)
- arabiska (3 barn)
- somaliska (4 barn)
- spanska (2 barn)
- kreolisk franska (1 barn)
- tigrinja (1 barn)
- turkiska och svenska (1 barn)
- spanska och svenska (1 barn)

Alla barn på avdelningen pratar svenska med varandra. Barnens behärskning av svenska är mycket varierande från att bara kunna uttrycka sig i enstaka ord till att tala på infödd nivå. Vi har på olika sätt uppmuntrat barnens tvåspråkighet genom att fråga dem vad saker och ting heter på deras språk. Några av barnen blir då stolta och svarar gärna, medan andra är mer blyga och vill inte alls tala sitt språk. I den fria leken blir det ofta språkliga missförstånd mellan barnen och det har känts extra viktigt att en vuxen alltid är nära barnen i leken och hjälper dem att sätta ord på det de vill säga. En del av barnen använder sig av kroppsspråket och

kan på så sätt ta kontakt och leka med andra.

Dagens schema

Så här är dagarna organiserade på min avdelning.

- 09.00 En kort samling, barnen delas upp i grupper
- 09.30 Utelek på gården eller någon temagrupp eller promenad
- 10.45 Samling
- 11.15 Lunch

Efter lunchen är det sovvila för de barn som behöver det och resten av barnen delas in i olika grupper för läsvisa. Vi har en extra resurs och vi har delat in barnen i tre grupper efter deras språkförståelse.

- 12.30–13.00 De barn som inte sover måste ta hänsyn till de barn som vilar och ett av avdelningens rum stängs av för lek.
- 13.00–14.30 Barnen har tillgång till hela avdelningen och erbjuds olika aktiviteter som de väljer själva.
- 15.00–16.00 Fri lek.

Utrustning och lekmaterial

På avdelningen har vi den vanliga utrustningen för mamma-pappa-barn lek. Leklådorna står på en hylla och tas fram på barnens begäran. Barnen kan även ta fram lådorna själva. En låda har material för att leka doktor: tre doktorsväskor och kläder så att två barn kan vara doktorer. En låda för lejonlek, mössor och svansar som räcker till många barn. Det finns även andra djurmössor t.ex. en katt, en björn, en häst. Vidare finns det en låda med två polisdräkter, en brandman, en riddare, en indian. En låda med mantlar för Zorro, Batman, kung, Rödluvan, och några svarta mantlar. Lådornas popularitet växlar, en period var det bara doktorslek som gällde och en annan gång polis och brandman. Lådan med djurmössorna används nästan varje dag.

Deltagare och metoder för datainsamlingen

Jag har valt att titta mer på två pojkar i min grupp: Mohamed², 4.5 år, vars förstaspråk är somaliska och Hassan, 5.5 år som har arabiska som förstaspråk. Jag har valt ut dessa barn p.g.a. att båda behöver extra stöd av en vuxen i leken. Mohamed har gått på förskolan sedan han var 1 år och han är född i Sverige. Han har syskon men de bor inte i Sverige. Hassan har gått på förskolan sedan han var 2 år, men han har varit frånvarande både längre och kortare perioder. Hassan har inga syskon. Jag har samlat in data genom att spela in barnens talade språk på ljudband som transkriberats, jag har skrivit dagboksanteckningar, tagit fotografier, gjort intervjuer och en videospelning. Jag har observerat Mohamed och Hassan tillsammans med olika barn i barngruppen, här betecknade endast med en bokstav, t.ex. "D". Jag har observerat barnen på eftermiddagarna och skrivit dagbok och noterat vilka lekar som barnen väljer.

I leken väljer Mohamed ofta att vara katt eller lejon. Han kryper omkring på alla fyra och försöker få kontakt med de andra genom att jama och ryta. Ibland blir han klappad, men oftast avvisad av andra barn. Han väljer då att ta kontakt med någon vuxen som han vill ha uppmärksamhet av. Då säger han ofta: "Titta på mig!"

Hassan i sin tur tycker om att klä ut sig både till doktor, pappa, clown eller Batman. När han är utklädd springer han mest omkring och visar upp sig. Den senaste tiden har han med hjälp av en vuxen börjat gå in i en roll och kan leka en längre stund.

Transkriptioner av barnens lek om "Bockarna Bruse"

På avdelningen har vi sjungit sången om Bockarna Bruse. Nu sitter Mohamed (4.5 år och här betecknad som M) och D (5.5 år) och sjunger tillsammans. De har en bro, ett troll och tre bockar. Mohamed kan sången bra och vill leka den tillsammans med D som inte kan så mycket

2. Alla namnen på barnen och personalen (utom mitt) är påhittade.

svenska. En flicka A (6 år), som sitter bredvid och ritat, lägger sig i när de stakar sig.

D: lilla boken
M: nej, jag ska sjunga
D: lilla booken Bruse
M: nej, du skrämmer mig!
D: lilla booken Bruse, kommer trolle buu
M: ska jag hjälpa dig?
D: nej
A: han kan inte!
M: D så där, lilla (visar hur man går med bocken).
A: lilla bocken Bruse trippa
M: nej! Jag ska
A: nu tar jag dig sa....
M: sluta! Sluta!
D: stora booken
M: D! Så där, lilla bocken Bruse trippa över trollebron, nu tar jag dig sa trollet va svara bocken då, nej, nej, nej ta inte mig ta den som är efter mig, ta du mellan bocken stor och fet och tjock en, mellanbocken Bruse trampa, stampa över trollebron nu tar jag dig sa trollet // va svara bocken då, rädd
A: rädd för dig det är....
M: nej!
A: kom du bara upp...
M: nej! (gråter)
D: uhuhuhuh... (härmar M:s gråt).
M: idiot!
M: D! Lilla bocken kommer först, och sen kommer mellan
D: lilla bocken gi, gi, gi, gi (sjunger melodin på gi)
M: nej! Sluta
D: (tar trollet och leker med det)
M: det där är trollet , man sjunger så där , lilla, man säger så, lilla bocken Bruse trippar över trollebron.
D: (tar trollet igen)
M: nej! Uh (arg) sen kommer trollet
D: (går sin väg)
M: (fortsätter att sjunga hela sången och är noga med att bockarna kommer i rätt ordning)

Analys

Mohamed har bett att få leka med bockarna Bruse, han är noga med att gå med bockarna i tur och ordning och att samtidigt sjunga sången. D blir nyfiken på vad M gör och vill också prova att gå med bockarna över bron. Mohamed visar D hur han ska göra men när D inte gör som han säger så blir Mohamed störd och arg och vill visa D hur han ska göra. Det blir ett maktspel mellan D och Mohamed vem som ska ha kontrollen över leken. Mohamed är lättretad och det har D märkt och härmar honom för att retas. Även A lägger sig i och ska hjälpa till men det vill inte Mohamed, han vill själv ha kontrollen över leken. Det slutar med att D tröttnar på leken och Mohamed fortsätter att leka själv. Det blir ett maktspel mellan Mohamed och D och någon djuplek blir det aldrig. Det blir för mycket konkurrerande om vem som ska ha kontrollen över leken.

Transkription från en videofilm

Mohamed och Hassan leker tillsammans i dockvrån. Mohamed är utklädd till lejon och Hassan har en krona på huvudet och en tillhörande kjol. Han har också en väska där han har lagt plastfrukter. Hassan börjar plocka upp frukterna ur väskan och Mohamed kommer krypande fram till honom. I transkriptionen betecknas pojkarna med den första bokstaven i respektive förnamn.

M: Pären, pären , citron, apelsin, från leka med vatten (en liten plastflaska som barnen brukar leka med i vattenleken.)
M och H (säger unisont) äpple!
M: ja sa äpple, de där e äpple

H: den där?
M: citron
H: (luktar i en plastflaska)
M: får ja lukta? ja, kräm
H: (lägger frukten i en korg)
H: nu kommer tåg, här tåg (pekar åt M var tåget är)
M: OK (sätter sig närmare)
M: (kryper iväg och säger till en flicka) de e på allvar
H: ketchup
M: pickatcho
H: ketchup
M: pickatcho
H: nej, ketchup, här e din kaka (låtsas äta)
M: de e bara på låssas, ja äter
H: inte så, så! (H visar hur de ska äta, sen låtsas de båda äta)
M och H kryper iväg till en stor madrass och lägger sig för att låtsas sova
Jag frågar: Hur länge ska ni sova?
M: för mycke, om mellanmålet kommer ska vi inte sova
H: om mellanmålet kommer ska vi sova
M: nej, då säger ja till Eva

Analys av barnens språkliga utspel

Hassan har startat leken och han har packat väskan full med plastfrukter. Mohamed kommer krypande och han benämner frukterna som Hassan tar upp ur väskan. Det är Hassan som bestämmer i leken. Han använder sig av kroppsspråk och visar med gester vad Mohamed ska göra, d.v.s. äta, åka tåg och sova och Mohamed tittar noga på Hassans ansiktsuttryck och följer hans instruktioner. Mohamed benämner alla frukter och när han inte vet vad han ska säga om den lilla plastflaskan så gör han en omskrivning ”från leka med vatten”

Det är typiskt för Mohamed att leka med ord som han gör. När Hassan säger ketchup (ketchup) så säger Mohamed pickatcho. Vad han menar vet jag inte, det kan vara en lek med ordet eller att han missuppfattar vad Hassan säger. Hassan säger ordet igen, men Mohamed fortsätter att säga pickatchu och jag uppfattar det som en kreativ lek med ordet.

Mohamed är osäker i leksituationer. Han har ögonkontakt med mig då och då medan leken pågår. Han går ut ur leken två gånger, först när han säger till en flicka som leker bredvid att ”det är på allvar”. Hon kommenterar inte det, utan fortsätter men sin egen lek. Andra gången han går ut ur leken är när Hassan säger ”att när mellanmålet kommer ska vi sova”. Då säger Mohamed ”då säger jag till Eva”. Mohamed är osäker på om Hassan leker och väljer då att få stöd av mig. Mohamed kommenterar också i leken ”det är bara på låtsas”.

Leken pågår en liten stund, det blir ingen djuplek utan snarare en kontaktlek mellan Mohamed och Hassan. De brukar vanligtvis inte leka med varandra, men just här har de fått kontakt, om än kortvarig.

Vågar vuxna på vår avdelning släppa loss i leken?

Lejonlek har varit mycket populärt på avdelningen ända sen filmen ”Lejonkungen” var aktuell för ett par år sedan. Barnen hade lekt lejonkungen hela vårterminen och när det var dags för förskolans dag så bestämde vi att klä ut oss till lejon. Vi sydde lejonmössor och tillverkade svansar till alla barn. Lejonmössorna lades sedan i en låda som barnen hade tillgång till och kunde använda i leken.

En eftermiddag var det 5–6 pojkar och 2 flickor som lekte lejon. Lejonen kröp omkring och röt och blev allt vildare och det fanns risk att de gjorde illa varandra. Ranja, barnskötare på min avdelning, berättade att hon gick in i leken och föreslog ”Kan inte jag få vara er lejonmamma.” Barnen accepterade och lejonmamman gjorde sig hemmastadd i dockvrån. Lejonmamman var hungrig och lejonbarnen satte igång med att laga mat åt henne. Ett lejon-

barn blev trött och kom och lade sig i lejonmammans knä. Istället för att avbryta leken kunde Ranja hjälpa barnen så att leken kunde fortsätta utan några skador som det var risk för. Den trygga lejonmammans lugnade ner leken och hjälpte barnen att komma vidare. Leiken kunde berikas på det sättet.

Vid Allhelgonahelgen har det varit tradition på avdelningen att spela spökteater. Det började med en spökramsa som lästes upp av en spökröst och barnen var olika spöken utan repliker. I höstas var jag uppläsaren och två pedagoger var spökmamma respektive spökpappa. Jag kunde lägga märke till att de vuxna hade minst lika roligt som barnen och improviserade och fantiserade.

Ett problem som jag dock har noterat under mina observationer av leken är att våra dagliga rutiner på förskolan ibland stör barnens lekro. När barnen är mitt inne i en lek och vi ska exempelvis äta mellanmål, säger vi ofta till barnen att de kan fortsätta leken efter mellanmålet. Jag har observerat att det oftast är svårt för barnen att återgå till den avbrutna leken.

Kollegornas inställning till barnens lek: Intervjuer med mina kolleger på förskolan

Jag har gjort ett frågeformulär och bätt mina kolleger på förskolan att svara på frågorna. Jag fick svar av fem barnskötare och två förskollärare. Tre av dem arbetade på en syskonavdelning och de övriga på småbarnsavdelningen. Bland dem som svarade fanns också en manlig pedagog. Jag anger här frågorna och redovisar svaren:

- Hur ser du på den fria lekens betydelse för barnet?

Alla svarade att den fria leken är mycket viktig för barnet. De tyckte att barnet utvecklar sin fantasi, imiterar roller, bearbetar upplevelser samt tränar sociala kontakter.

- Tycker du att barnen har tid, inspirerande material, upplevelser för att utveckla den fria leken?

Alla svarade att det finns tid för den fria leken och att det är pedagogens ansvar att planera in den. En svarade att det blir många avbrott i leken och att hon ville att det skulle vara bra att material kunde ligga framme så att barnen kan återvända till leken efter ett ”störande” moment som t.ex. mellanmål.

- Hur går du själv in i leken? Passar något av nedanstående exempel?
 - Brukar du gå in i leken och ta en roll?
 - Övervakar du mest leken?
 - Är du mest konfliktlösare och sätter gränser för leken?
 - Brukar du observera leken och stödja enskilda barn i den?
 - Paralleller du?
 - Hur stöttar du barn som har svårt att uttrycka sig språkligt?

Alla svarade att de går in i leken på olika sätt. Observerar, stöttar de barn som behöver det antingen språkligt eller socialt. Går in i rolleken men att det ska vara på barnens villkor.

- Vilka lekar leker barnen mest på din avdelning?

På alla avdelningar leker barnen att de är olika djur, tigrar, lejon etc. Dockvrålekar med mamma, pappa, barn är också vanliga. Populärt hos barnen just nu är snurrlekar (bay blades) eller att bygga egna snurror. Bil- och konstruktionslekar är också vanliga.

- Vad tror du inspirerar barns lek idag?

De flesta svarar TV- och dataspel. En svarar lekmaterial i förskolan och samvaron med andra barn på förskolan.

Kommentar: Frågeformuläret och den efterföljande diskussionen i olika sammanhang på förskolan har lett till att fördjupa vår förståelse för den fria lekens betydelse för barnen.

Kritisk metoddiskussion

I de metoder jag använt i min forskning så tycker jag att det har fungerat bäst att skriva dagbok och observationsnotiser. Inspelning på ljudband kräver mer förberedelser och när allt kommer omkring har leken kanske bytt plats. Ibland har det varit svårt att höra och urskilja barnens tal. Jag har också provat att videofilma barnen och det tycker jag har varit en mycket bra metod. Barnens kroppsspråk kommer med och det går att studera exakt vad som sker. Nackdelen är att det krävs förberedelser, att kameran ska vara tillgänglig, uppladdad samt att barnen vänjer sig vid att jag filmar så att de glömmer bort det och fortsätter att leka.

Framtida konsekvenser av denna studie för pedagogiken på min förskoleavdelning

Som en konsekvens av att ha studerat leken under vårterminen 2005 så tycker jag att detta är en bra början och att jag vill fortsätta att observera barnens lek ur olika synvinklar. På min avdelning har vi kommit överens om att i höst arbeta annorlunda än vi har gjort hittills. Vi kommer till hösten att dela in barnen i olika lekgrupper och observera och utvärdera det i slutet av terminen. Tanken med lekgrupperna är att barnen ska få leka i en mindre grupp och att de ska få tillgång till hela avdelningen. Barnen får på det sättet mer lugn och ro. En pedagog kommer att vara med barnen och stödja de barn som behöver det. Vi ska observera barnen och på våra avdelningsmöten ska vi rapportera för varandra hur det går. Jag tycker att detta ska bli en spännande fortsättning på mitt forskningsarbete. Jag har genom kursen "lärare som forskar" fått en grundläggande kunskap om hur det är att forska, men jag tycker också att den tid vi har haft på oss har varit för kort. Därför har det inte känts färdigt för att dra för många slutsatser. Vad jag med andra ord kommit fram till är att leken har stor betydelse för barnet på många olika sätt, bl.a. språkligt, socialt och för barnets självbild. Leken ger också ett ypperligt tillfälle för barnens begrepps- och språkutveckling.

Sammanfattning och slutsatser

Min forskningsfråga var att jag ville ta reda på hur stor betydelse barnets språknivå i svenska (som andraspråk) har för barnets förmåga att leka och samverka med andra barn. När jag har studerat barnen i leken har jag lagt märke till att barnen ofta tittar på varandra och verkar ta in den andres ansiktsintryck. Kroppsspråket barnen emellan har stor betydelse när något barn bjuder in ett annat barn till lek. Barn tar kontakt med varandra även om de inte talar samma språk men för att vidareutveckla språket och leken behöver barnen stöd av vuxna. Speciellt behöver de barn stöd som av någon anledning, antingen av sociala eller språkliga skäl, har svårt att ta sig in i leken. Ett bra sätt är att observera barnen och försöka förstå vilket stöd som barnet behöver. Behövs det stöd för att uppfatta leksignaler, lekspråkets särskilda koder, uppleva social trygghet i leken eller förstå språkliga uttryck på svenska över huvud taget? Det är ytterst viktigt med rätt typ av stöd för barnets fortsatta kognitiva, språkliga, sociala utveckling och framför allt för barnets identitetsutveckling.

Att den fria leken har stor betydelse för barnen är både vi som arbetar i förskolan och de som forskar överens om. Hur vi ska gå in i leken utan att ta över är en balansgång och inte alltid så lätt. Eli Åm (1992) betonar att det positiva i att vuxna deltar i rollerkar tillsammans med barn är att barnen utvecklar ett intimt förhållande till de vuxna och betraktar dem därför inte som avlägsna auktoriteter. Detta kan bidra till att utveckla förtroendet mellan barnet och de vuxna. Enligt Knutsdotter Olofsson (1996) utvecklas leken inte av sig själv. Det är de vuxna eller de äldre barnen som lär de yngre barnen att leka och förstå vad en lek är, att uppfatta leksignaler och förstå lekspråkets koder. Ju mer barnen leker desto skickligare blir de. Därför måste det ingå i arbetet i en förskola att leka med barnen och det måste vara ett prioriterat arbete. Att leka är kvalificerat pedagogiskt arbete som inte får störas, poängterar Knutsdotter Olofsson (ibid).

Som avslutning några citat som sagts om leken:

- Leken handlar om själva livet.
- Ett lekande barn blir en fantasirik vuxen.
- Leken speglar samhället.
- Vuxna tror att lek är tidsfördriv, men lek är liv.
- Leken börjar i relationen, leken har allt språk, kommunikation, historia, social träning och både grov- och finmotorik.
- Enligt FN:s Barnkonvention har också ”alla barn rätt till lek”.

Litteraturförteckning

Bergström, Matti (1990), *Hjärnans resurser: en bok om idéernas ursprung*. Jönköping: Seminarium.

Förskoleplan för Stockholms stad. Stockholm: Utbildningsförvaltningen. 2003.
www.stockholm.se/utbildningsforvaltningen

Gärdenfors, Peter (2005), Leken gör oss till människor. I: Svenska Dagbladet 2005-03-16

Harvard, Åsa (2004), Lek, lärande och motorik. *Lund University Cognitive Studies*, 115.
Lund: LUCS. [PDF]

Knutsdöter Olofsson, Birgitta (1996), *De små mästarna*. Stockholm: HLS förlag.

Lillemyr, Ole Fredrik (1990), *Lek på allvar. Teorier om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.

Lpfö98. *Läroplan för förskolan*, (1998), Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Åm, Eli (1992), *Leken i förskolan – de vuxnas roll*. Stockholm: Natur och Kultur.

Tidskrifter:

Förskolan nr 7 (2003)

Förskolan nr 2 (2005)

Specialpedagogik nr 2 (2005)

Barns bilder – en väg till språket

Maria Arnheden

Inledning

I mitt dagliga arbete som förskollärare i en förskola i Hjulsta arbetar jag mycket med bilder och teckningar med barnen. Av den anledningen har jag valt att undersöka hur barnens egna teckningar stimulerar dem att prata om bilderna och vilken slags språkanvändning som kommer till uttryck. En stor inspirationskälla för mig har varit Karin Aronssons bok ”Barns världar – barns bilder” (1997). Eftersom de flesta barnen i vår förskola har ett annat förstaspråk än svenska, är deras språkutveckling i svenska på olika nivåer och varierar allt ifrån nybörjare till avancerad nivå. Detta gör att barnens språkliga uttrycksförmåga inte alltid räcker till för att uttrycka de tankar och känslor som de har. Då är bilden ett ypperligt uttrycksmedel att komplettera språket med. Med hjälp av teckningar och bilder kan barnen uttrycka det som de eventuellt misslyckas med att förmedla i ord. Bilden blir på så sätt en ytterligare kanal för kommunikation. En del av de barn som går i vår förskola har inte heller haft tillgång till pennor, papper, kriter och målarfärger i hemmet, så därför är det också viktigt att de inför skolstarten får tillgång till sådana övningar i finmotorik som bildgestaltning ger upphov till. Dessutom ger tecknandet övning i den s.k. spatiala intelligensen och bildintelligensen (Aronsson, 1997) som är några bland de olika intelligenser som människan kan ha tillgång till. I min undersökning vill jag koncentrera mig på följande frågeställningar:

- Hur blir bilden språk?
- Vad vill barn förmedla med sina teckningar?
- Hur använder barn sina egna teckningar för att skapa kontakt med andra barn och vuxna?

Beskrivning av Solstrålens miljö, lokaler, utrustning och material

Solstrålens förskola ligger i den natursköna delen av Hjulsta. I bostadsområdet finns en mycket blandad befolkning med människor som kommer från andra kulturer som har flyttat hit från alla håll i världen. Förskolan ligger mitt i detta mångkulturella område och de flesta barnen i denna förskola har ett annat modersmål än svenska. Huvudbyggnaden rymmer fyra avdelningar, bredvid finns en byggnad till. Där arbetar jag, Maria. Solstrålens lokaler är ljusa och fina. Vi har musikrum med instrument för att öva takt och kunna sjunga i karaokemaskin, rörelserum för stora samlingar och för gymnastik, rörelse och dans. Vi har också en bokhörna med barnböcker och faktaböcker, snoozel rum, vilorum för avslappning och upplevelser och bollhav för att öva taktikänsla.

Min barngrupp

Min grupp består av sex barn som är fyra och fem år gamla. De är två flickor och fyra pojkar. Alla barn är födda i Sverige. Föräldrarna har bott i Sverige i flera år. Två barn har turkiska som modersmål, ett har arabiska, ett bengali, ett persiska och ett barn har syrianska. Barnen med turkiska, arabiska och persiska har modersmålsstöd. De andra två har inte det på grund av att det inte finns tillräckligt många barn med samma modersmål eller personal i förskolan som skulle kunna ha modersmål med dem. Så här är förskolans dag strukturerad i olika aktiviteter under en vanlig dag:

6.30 – 7.30	Förskolan öppnar
7.30 – 8.00	Jag tar barnen till annexet och förbereder för frukost
8.00 – 9.00	Vi äter frukost
9.00 – 9.30	Samling med alla barn, sången ”Vad vore livet utan dig och mig”, upprop, dagens datum, räkna barnen, dagens meteorolog
9.30 – 10.15	Barnen går till sin grupp (Marias grupp har dans och rytmik).
11.00 – 11.30	Lunch
11.00 – 13.00	Vila
13.00 – 14.00	Fri lek
14.00 – 14.30	Mellanmål
14.30 – 15.00	Spela ett spel i grupp
15.00 – 16.00	Fri lek
16.00	Barnen som är kvar flyttar till huvudbyggnaden. Fria aktiviteter ute eller inne
17.00	Förskolan stänger

På måndagar går vi till skogen. Vi brukar följa årets växlingar och har intressanta diskussioner om det. Ali sade t.ex. jätteallvarligt en dag: ”Maria, jag skall köpa vingar och flyga iväg”. Jag tyckte att det var roligt och då kom jag på sången ”Jag ska köpa vingar för pengarna och flyga ut över ängarna...” som vi sjöng tillsammans.

Forskarnas syn på barns arbete med bild

Heinz Werner (1957) och Howard Gardner (1973) har liksom Piaget (1968, 1945) intresserat sig för semiotiska system i vid bemärkelse och de har bl.a. utvidgat studien till att gälla musik och dans. Men de har varit mer humanistiskt orienterade än Piaget och de har i högre grad betonat det estetiska i barns kommunikation. Werner var en skicklig pianist, liksom Gardner. Båda dessa forskare har kunnat se musiken och dansen som viktiga symbolsystem. Och de har insett att kommunikation inom de sköna konsterna inte bara handlar om överföring av rationell information utan framför allt om ett estetiskt gestaltande i dans, musik och bild. Gardner började sin akademiska karriär med forskning kring både estetisk utveckling samt hjärnforskning. Han menade att det fanns flera olika intelligenser som kunde relateras till hjärnans funktionssätt och olika kunskapsdomäner. Han har valt att lyfta fram sju olika intelligentyper:

- Logisk – matematisk intelligens
- Språklig intelligens
- Spatial intelligens, inklusive bildintelligens
- Musikalisk intelligens
- Kroppslig – kinestetisk intelligens
- Social intelligens
- Psykologisk intelligens

Ett kriterium på en intelligentyyp är enligt Gardner (1991) förekomsten av framstående företrädare. Han illustrerar de sju intelligentyperna med följande framstående företrädare: Einstein (logisk - matematisk intelligens), T.S. Eliot (språklig intelligens), Picasso (spatial intelligens), Stravinskij (musikalisk intelligens), Martha Graham (kroppslig kinestetisk intelligens), Gandhi (social intelligens) och Sigmund Freud (psykologisk intelligens). Gardner

menar att en och samma person kan utveckla mer än en intelligensstyp. Men förekomsten av långt driven specialisering inom exempelvis musik eller dans tyder på att det finns specifika intelligensstyper utöver de två begåvningsstyperna som skolan främst prioriterar, d. v. s. den logisk- matematiska och den språkliga begåvningsstypen (ur Aronson, 1997, s. 204)

Dessutom har man på senare år hävdats att det finns ytterligare en intelligens, nämligen den naturalistiska intelligensen som går ut på att vissa personer har en förmåga att hitta särskilda mönster i naturen. En möjlig representant för denna intelligens skulle vara Carl von Linné.

Läroplanens syn

Enligt läroplanen (Lpfö 98) är kunskap inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft för att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. Förskolan skall sträva efter att varje barn ”utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama” (Lpfö 98, s.10–13).

Min studie – bakgrund

Under årens lopp har jag i samarbete med mitt arbetslag kommit fram till ett arbetssätt där barnens arbete med bild stödjer och berikar barnens språk. Vi har Askungen som tema hela året. Askungen är en saga om syskonrivalitetens vånda och hopp och om hjältinnan som förnedras men avgår med segern över de syskon som förfördelat henne. Askungen blir hunsad och förnedrad av sina styvsystrar, hennes styvmor offrar hennes intressen för deras, hon sätts att uträtta de lägsta sysslorna och fastän hon utför dem väl, får hon aldrig ett uppskattande ord, tvärtom begär man bara mer och mer av henne. Detta tema går som en röd tråd genom sagan. Jag har läst den flera gånger för barnen i min grupp. Barnen har bekantat sig med sagans gestalter som i den aktuella sagan utgörs av Askungen, den elaka styvmodern, den goda fen, de elaka styvsystrarna och prinsen.

Metod och material

Jag har använt ett barns teckningar för att dokumentera hur bild blir språk. Teckningar baserar sig på sagoboken färglägga ”Bamse”(fallbeskrivning 1), ”Askungen”(fallbeskrivning 2), och färglägga ”djuren”(fallbeskrivning 3) och ”Familjen”(fallbeskrivning 4). Jag har använt Alis teckningar för min dokumentation. Ali är 4 år och är född i Sverige. Han har en äldre bror som han tycker mycket om. Ali är intresserad av böcker och dans. Jag valde honom därför att han är road av att prata med vuxna om sina bilder. Han tycker det är roligt att titta i böcker och ”läsa”, d.v.s. berätta med sina egna ord genom att titta på böcker. Han kan skriva sitt namn och är mycket koncentrerad när han ritat och målar. Jag har spelat in vårt samtal i barngruppen under färgläggningen av Bamse och transkriberat det som sagts. Tecknet [---] visar att något utelämnats, t.ex. något som är svårt att höra.



Fallbeskrivning 1: Ali sitter och färglägger med sin grupp en bild av Bamse.

Ali Maria , e de fint?
 Maria Ja. Ja tror att de e fint [---]. Ja kan ta sen gul.
 Ali Maria, ska de här vara gul?
 Maria Ja de ska vara gul
 Ali Punkt slut. Va är Tina? Va är mitt namn? Ja kan inte skriva Bamse
 Lena: Maria går i skolan
 Ali: Maria som Taras skola. Skalman är bättre än Bamse. ”Bamse, Bamse starkaste utav alla och han tycker inte om att slåss” (Ali sjunger)
 Ali: De här Maria (och han visar hängslen på Bamses byxa).
 Aris: Får ja se?
 Maria: Hur ska du färglägga hängslen?
 Sasa: Den e en liten fröken, e de fint?
 Ali: De här e fötter, e de fint? Kan du ge mig brun?
 E de här brun, e de samma (färg)?
 Maria: Ja de e samma färg.
 Ali: Hans händer e bruna. Får ja se Linus? Ja tar ljusblå. Skalman ska också vara brun?
 Maria: Nej, Skalman e grön.”

Analys

För Ali är det primära att bli förstådd . För mig som pedagog gäller det att visa att jag förstått innehållet i hans yttrande, oavsett om han förstått frågan eller inte. Det blir en dialog på hans villkor. Han är så koncentrerad på att färglägga Bamse så det upptar hela hans uppmärksamhet. Benämning av färger kommer av den anledningen till uttryck, t.ex. gul, brun och grön, vilket är helt naturligt relaterat till situationen med färgläggningen av bilden. Figuren Bamse väcker också associationer till andra figurer i serietidningen, så som Skalman. Man lägger också märke till att barn befinner sig i sina egna universum, sina tankevärldar och nödvändigtvis inte betraktar den pågående aktiviteten som gemensam. När någon t.ex. råkar passera gruppen kan barnen rikta uppmärksamheten på denna händelse med störd koncentration som följd. Man ser också tydligt att det är själva situationen, kontexten för färgläggningen av Bamse som styr vilket språk som kommer till uttryck. Dessutom påverkas det producerade talet av sammansättningen av de barn som deltar i aktiviteten. Deras erfarenheter, känslor, tankar och fantasi påverkar i sin tur vad som sägs i situationen.

Fallbeskrivning 2: Ali sitter och ritar Askungen.



- Ali: De e hons mun. Hon ska ha läppstift här (och pekar på munnen). Titta på tröjan, silver är borta. Maria ska göra hår. Här e ögonbryn, titta på hon. Maria ska göra hår här inne?"
- Maria: Ja
- Ali: Maria, ja ska göra händer (ritar händer på huvud), ögonfransar ja ska göra. Hon e svettig. Hon har lekt mycket. Ja ska göra ben. Nu e de klart. Var så god. Maria, ja vill inte göra mer.

Analys

Ali har hört sagan flera gånger och han har en tydlig bild av hur Askungen ser ut. I hans bild av Askungen har hon fått en vänskaplig karaktär. Hon har blivit som en del i barngruppen när han kommenterar henne: "Hon är svettig. Hon har lekt mycket". Han vill kommunicera med mig om sin bild och lyckas ganska bra. Vi kan också konstatera att de språkliga uttrycken om Askungen resulterar i ett mer utvecklat språk än om Bamsebilden, eftersom sagan om Askungen lästs och bearbetas mer än Bamseserien. Ali uttrycker här sin egen kunskap om människokroppen och dess delar. Även kvinnlig flärd har fått komma med i beskrivningen, som läppstift och silver. Även här ser vi tydligt hur kontexten, d.v.s. bilden och de associationer som den väcker hör ihop med det språk som kommer till uttryck, även om det också finns utrymme för barnets egna tankar och fanatasi.

Fallbeskrivning 3: Ali och Linus färglägger djur



- Ali: Ja va en liten baby förra året.
- Linus: Dinosaurierna e döda.
- Ali: Poliserna har dödit dom, leoparderna e inte på jorden.
- Linus: Hon e långt borta.
- Ali: Nej, du måste göra den, de e olika färger. Maria, här e barn hunde (och visar lilla valpen).
- Linus: Ali du ska göra röd och orange.
- Ali: E de här grön? OK. Maria ja har ett papper och gjorde ett spö.
- Linus: Ja e klar (Linus reser sig och går till sin låda och lämnar sin teckning medan Ali sitter kvar och fortsätter att arbeta).
- Maria: Ali, ska du inte ta någon annan färg? (Ali svarar inte och han fortsätter att färg lägga med svart krita)
- Ali: Va har din katt för färg?

Analys

Linus är vän med Ali och han tycker mycket om djur och att leka med djur, särskilt med dinosaurier. De lekte med dinosaurier innan vi skulle sitta och rita. När Linus säger "Hon är långt borta" har han sett en flicka i korridoren som var långt borta. De pratar ibland förbi varandra och lite om olika saker utan att riktigt hålla sig till ett gemensamt tema. Det är uppenbart att bilderna på djur engagerar dessa två barn och påverkar valet av ämnesteman som de tar upp. Färgläggningen av bilderna utlöser också samtal om färger, vilket återigen visar hur kontexten har ett samband med det språk som kommer till användning.

Fallbeskrivning 4: "Ali ritar sin familj"

Ali ritar en cirkel som ska föreställa huvudet, sedan ritar han två mindre cirklar som ögon och två streck, ett horisontellt - som föreställer munnen och ett vertikalt som föreställer näsan. Han säger: "Jag ska göra olika färg svart på mammas hår, jag ska göra svart hår, min pappa har svart hår på huvud och sen han har grå hår här" (och visar bakom öronen). "Mamma brukar ha vit hår" (visar på benen och vänder sig till en kamrat och säger) "Skratta inte åt mig".



- Ali: Ja ser inte nåt. Vakna Sasa, de e busiga pennor, ja provar orange. Ja har gjort mamma och sen store bror.
- Maria: Var är store bror, Ali?
- Ali: Min store bror har svart hår, då ja gör huvud först, han vill ha svart hår. Min store bror har vingar.
- Maria: E han en fågel?
- Ali: Ja, ja gör mig själv.
- Maria: Ja ska låna Alis teckning och visa för min lärare.
- Ali: Kolla ja e glad, ja har gul på håret och lite svart och sen ska göra benen och vingar som min bror och flyga. Nu flyger ja.
- Maria: Var är pappa, Ali?
- Ali: Min pappa har grå hår.
- Maria: Har du inte ritat pappa?
- Ali: Nej, ja har ritat mamma.

Analys

I Alis konversation finns en underton av humor och fantasi när han säger "Minstore bror har vingar" och "och sen ska göra benen och vingar som min bror och flyga. Nu flyger jag". Pennorna har fått mänskliga egenskaper när Ali hävdar: "Det är busiga pennor." Det är lätt att konversera med Ali och få en bra kontakt med honom medan han försöker presentera sin familj genom bild. På min fråga: "Var är pappa, Ali?" svarade han: "Min pappa har grå hår." Det märks att Ali har expertrollen här när han beskriver sin familj. Det är bara han som känner till vissa detaljer hos de olika personerna i familjen. Det märks också i den språkliga produktionen som blir något mer utvecklade och fantasifull, trots att mycket handlar om hårfärg, huvud och andra kroppsdelar. Även här ser vi hur själva kontexten styr språkanvändningen, även om den naturligtvis inte begränsar barnets uttrycksmöjligheter inom en läst ram.

Sammanfattning

Bilder kan tolkas på tre olika nivåer: som ikoner, symboler eller index (Aronsson, 1997). På den ikoniska nivån kan bilden tolkas utifrån hur förebildstrogen eller lik sitt ursprungsobjekt det är. På en ikonisk nivå ser vi t.ex. att Alis personfigurer har ett huvud och ben och vi kan tolka en viss likhet med människa. Men bilden säger inte vilken typ av människa det rör sig om. I Alis kommentar till "Askungen" får vi viktig kompletterande information. Alis huvudfoting är ålderslös. I andra sammanhang använder sig Ali av nästan identiska huvudfotingar för att gestalta "pappa" eller "mamma". På den symboliska nivån står ett tecken för något annat än förebilden i verkligheten. Ett hjärta med en pil igenom kan exempelvis stå för en brusten kärlek. Ett tecken för ett brustet hjärta har blivit en konventionaliserad symbol. Sådana symboliska bilder har Ali ännu inte lärt sig att teckna i den här åldern. På den indexikaliska nivån kan bilden utpeka något utan att detta behöver ha trogenhet med förebilden. En hund kan t.ex. ha överdrivet stora tänder för att markera dess "farlighet". Detta är också något som oftast saknas ännu hos en fyraåring. Det verkar som Ali överraskas av sin förmåga att gestalta bilder och han får därmed syn på sig själv och sitt eget skapande. Processen är både medveten och omedveten. Man åstadkommer något av en slump och kopplar sedan ihop det med sig själv. Barnen för en dialog med bilden, som ger idéer och associationer. Ali säger t.ex.: "Min store bror har vingar." Bilden är ett språk som han använder för att kommunicera med sig själv och med andra.

När det gäller den språkliga kvaliteten i Alis konversation rör sig hans ordförråd inom den språkliga basen³, vilket är helt naturligt med tanke på hans ålder. Ali använder flera konkreta substantiv, verb, pronomen och adjektiv, särskilt färgerna, vilket är helt förståeligt med tanke på utgångspunkten för uppgiften att teckna och färglägga bilder. Han har ibland svårt att hitta nyanserade ord för att beskriva sina tankar. Om man jämför hans språkanvändning mellan de olika tillfällena så ser man att uppgifternas art, d.v.s. kontexten för språkanvändningen har ett starkt samband med det språk som uppgiften utmynnar i. Därför är det viktigt att barnen får en mängd olika teckningsuppgifter som de kan ha som utgångspunkt för sina kommentarer. Då utvecklas språket på ett mångsidigt sätt.

I mina analyser har jag också upptäckt att det språk som barnen producerar under färgläggningen eller tecknandet är relativt situationsbundet, d.v.s. det är huvudsakligen kommentarer om saker och ting som finns "här och nu", även om det också förekommer mer fantasifulle kommentarer. Detta språk kan betecknas som en språkanvändning som ackompanjerar en uppgift som man gör med händerna. Det består ofta av korta kommentarer som inte går särskilt djupt. Därför skulle jag i det fortsatta arbetet med barnens bilder vilja ändra mitt arbetssätt något. I stället för att enbart titta på det språk som barnen producerar som ackompanjemang till teckningsuppgiften skulle jag dessutom be dem att berätta om sina bilder vid ett annat tillfälle. Då skulle de kanske utveckla sin förmåga att återberätta vad de har gjort och överhuvudtaget berätta mer sammanhängande om en och samma bild. Detta kommer att bli nästa fas i mitt framtida arbete.

Avslutningsvis kan man säga att i sitt estetiska skapande ritar barnen vad de har på hjärtat och de har alltid något väsentligt att säga med sina teckningar. Barns bilder kan på det sättet ses som ett språk som är tillgängligt för den som ger sig tid att titta. Som pedagog måste man vara flexibel och kreativ och kunna anpassa barnens individuella behov med gruppens behov som helhet. Jag strävar efter att ge barnen ett språk utöver det verbala som ger dem möjlighet att uttrycka sina känslor, att lita på sin förmåga att gestalta och att kunna tolka sina egna bilder i ord. Dessutom ska barnen bli nyfikna på varandras bilder och vilja tolka och ta del av varandras bildberättelser. Det är mycket bra om vi vuxna uppmuntrar barnen att använda alla sina språkliga gestaltningsmöjligheter i sin språk- och kunskapsutveckling. "De många språken" är en sådan metafor för synen på språk- och språkutveckling som tar hänsyn till att människor kan uttrycka sig "språkligt" på många olika sätt. Bild, musik, drama och lek är exempel på språkliga uttryck vid sidan av talet och skriften som ibland glöms bort eller ges mindre uppskattning för, eftersom det rör sig om våra estetiska värden och symboler.

3. Angående begreppen språklig bas och utbyggnad hänvisas t.ex. till Viberg, 1993.

Litteraturförteckning

- Aronsson, K. (1997), *Barns världar-barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bergman, P., Sjöqvist, L., Bulow, K. & Ljung, B.(1992), *Två flugor i en smäll*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Gardner, H. (1973), *The Arts and Human Development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1991), *Creating minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*, (1998), Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Piaget, J. (1968, 1945), *La formation d'un symbole chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003), *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Lund: Liber AB.
- Sundin, B. (1982), Artikel från ett kompendium från Centrum för barn och kultur, Barnen och De sköna konsterna. *Kulturpolitisk forskning och utveckling, nr 3*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Werner, H. (1957), *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.
- Viberg, Å. (1993), Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (red.), *Lärbok 2*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hur tvåspråkiga barn konstruerar sina identiteter genom modersmål och svenska under lek: exempel från tre barn med romani som förstaspråk

Elisabeth Sabally

Inledning

I min dagliga verksamhet på en avdelning med nitton barn i en förskola i Rinkeby finns barn med ursprung från ett flertal länder och med åtta olika modersmål. Jag hade lagt märke till att barnen ytterst sällan använde sitt modersmål i kontakt genom lek eller annan samvaro och fann det ganska märkligt med tanke på att vi uppmuntrar och uppmärksammar deras modersmål i stor utsträckning. I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, historia, språk och kunskaper från en generation till nästa. Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle (Obondo et al. 2005). Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet (Lpfö 98).

Min studie

De barn på min avdelning som vid något tillfälle använde sitt modersmål var två romska pojkar. Någon enstaka gång drogs även en romsk flicka in i korta samtal. Dessa tre barn talar lovari, en varietet av romani chip. Jag blev intresserad av att veta mer om 1) varför det var just de här barnen som använde sitt modersmål i lite större utsträckning och 2) i vilka situationer det förekom samt 3) hur vi kan arbeta så modersmålet blir en del av vår verksamhet. Figuren s. 42 ger uppgifter om de tre barnen.

Tre romska barn, deras föräldrar och syskon

Namn, ålder	Föräldrarspråk	Syskon	Familjeinformation
Pojke 1 6 år – född i augusti 1999	Mamma, kom till Sverige 1991. Språk: Lovari, tyska, svenska. Pappa, född i Sverige. Språk: Lovari, polska, svenska.	Äldre bror 1 Äldre bror 2	Alla tre barnen födda i Sverige.
Flicka 5 år- född i augusti 2000	Mamma, kom till Sverige 1991. Språk: Lovari, engelska, svenska. Pappa, född i Sverige. Språk: Lovari, polska, svenska.	Äldre syster 1 Äldre syster 2	Alla tre barnen födda i Sverige.
Pojke 2 4.5 år född i april 2000	Mamma, född i Sverige. Språk: Lovari, polska, svenska. Pappa, född i Polen. Språk: Lovari, polska, svenska.	– Äldre bror 1	Båda barnen födda i Sverige.

Exempel på hur tvåspråkiga barn konstruerar sina identiteter genom modersmål och svenska

Vid två tillfällen spelade jag in på band den romska flickan och en av pojkarna då de lekte i ett s.k. rolleksrum på förskolan. Syftet var att undersöka om och när barnen kodväxlade mellan svenska och romani.

Kodväxling innebär att tvåspråkiga talare s.a.s. håller båda språken i luften samtidigt när de kommunicerar med varandra. [...] Vid kodväxling följer talarna bestämda mönster för när det är möjligt att växla mellan språken. Ofta är det tydligt att det ena språket används som baspråk i vilket lexikalt material från det andra inkorporeras. Kodväxling har i allmänhet en specifik social funktion, även om talarna inte behöver vara uttalat medvetna om denna. Det rör sig ofta om markering av dubbel identitet i någon bemärkelse eller att man markerar sin lojalitet med andra talare som också är tvåspråkiga och hör till en speciell talgemenskap” (Hyltenstam, 1996:251 samt hänvisningarna däri).

Tillfälle 1: Interaktion under lek i förskolan

För att ostört kunna spela in barnen valde jag ett så kallat rolleksrum i förskolan. I rolleksrummet finns en spis och diskbänk bredvid varandra och strax ovanför två fönster, ett litet bord och några stolar i mitten av rummet där vi satt tillsammans. På sidorna av rummet står två soffor. En pojke (P) och en flicka (F), tvåspråkiga i romani och svenska deltar i inspelningen. Vid inspelningstillfället går flickan fram till den lilla spisen och börjar laga mat. Hon inleder med att säga något på romani, tittar på mig (E) och ler. Båda barnen vill låtsas vara ”fröknar” som dricker kaffe. (Jag har en mugg kaffe med mig vid bordet.). Kursiverade yttranden sägs på romani. Barnens föräldrar har hjälpt till att översätta yttrandena till svenska. Orden skrivs här så som dem uttalas, antingen som det eller de, jag eller ja, är eller e, för att nämna några exempel.

Episod 1 – i köket

F: de här e köket (säger något till pojke som tittar på mig och ler)

F: *va smutsigt*

E: han vill ha lite mer kaffe här tror ja

P: kom nu (kaffe på romani??)

P: jag e fröken (hm)

P: varför dricker ni hela dan kaffe

E: de e gott me kaffe ibland

P: jag ska göra till mig på riktigt hemma jag också snart innan ja kommer hemma jag ska göra

P: jag ska leka med min lilla hund

E: va kul

P: vilken mat vi ska äta ida

F: (mm)

E: fråga F. Hon håller på att laga mat där

P: nej på riktiga

E: jag vet inte faktiskt

P: men vi ska fråga Gun å Ava

E: tack ja sen

I nästa exempel (episod 2), låtsades barnen vara fröknar och förhandlade om vem som skulle vara vem, med många turer. Pojken satt mitt emot mig vid ett litet bord och låtsades dricka kaffe. Kaffe är ett ämne som intresserar honom mycket så det blev mycket prat omkring det. Kanske beror intresset på att vuxna dricker kaffe samt att han dricker kaffe hemma ibland. Kursiverade yttranden sägs på romani.

Episod 2 – ja e fröken

P: kurs

F: jag ska också göra till mig kaffe

P: (säger flickans namn) sluta å skrika ja nu nu ja

F: ja e fröken

P: ja e fröken att jag har kaffe

F: ja e också fröken

P: okej du får där e din kaffe då där e din kaffe då titta

F: å de e kaffe

P: aa

F: nej nej

P: *det är ditt kaffe*

F: nej kaffe *det är hennes*

P: ja vill ha mer också

E: tack

P: kan du lägga till mig

F: va

P: *ja g ska göra till mig jag ska göra till mig*

F: (hälla-upp-ljud)

P: ja har också va heter de jag har en hundkoja till till hunden

F: aa

P: han kan sova också

F: (mm)

F: får jag lite kaffe

E: kom å ta lite kaffe här du varsågod

P: hemma jag ätit mat

F: (hälla-upp-ljud)

P: snart ska vi äta på riktig mat

P: å å det luktar jättegod

P: *wow titta vilket glas*

P: *ta inte den grej den ska vara i maten inte med den skeden den ska vara i maten*

I de här exemplen, var det pojken som dominerade samtalen men flickan flikade in då och då. Överhuvudtaget uppstod ett bra samtal och barnen kodväxlade några gånger. Mestadels var

det pojken. Jag fick intrycket att han använde kodväxlingen då han ville förtydliga, uppmana eller instruera flickan något. Det barnen sagt på romani var en logisk följd av det de sagt på svenska innan. Under hela inspelningen hade jag block och penna med mig för att föra anteckningar och pojken undrade varför jag hade det. Jag förklarade att jag går på kurs och lär mig om språk. Kurs var något som han upprepade några gånger under tiden för inspelningen. Kursapparaten började han tillägga. Vad han syftade på vet jag inte säkert, kanske menade han bandspelaren. Eller så har han hört någon använda ordet!

Episod 3 – ”kurs, kursapparaten”

P: kurs
E: kurs (skrattar)
P: kursapparaten
E: kursapparaten (skratt)
P: ska jag öppna dom där två va
F: okej
P: nej jag ska sitta där e inte min kaffe dricka
F: ja ska bara hämta papper å skriva
P: ååå
F: de här e min dörr (flickan går ut ur rummet)
P: va jag ska öppna dom här två
P: (han ropar flickans namn)
E: hon gick ut
P: vem
E: (flickan) hon gick ut här ifrån
P: okej
E: ja vet inte vad hon skulle göra

Leken i den här episod slutade med att flicka plötsligt sa ”de här e min dörr, hon öppnade dörren och gick ut. Efter en liten stund kom hon tillbaka med papper och pennor. Hon började ”skriva” och pojken som kan några bokstäver började också skriva och fråga om hur man skriver olika saker. Jag visade honom och han skrev efter. De var upptagna med detta en stund tills det blev dags att avbryta för lunch. Det ligger nära till hands att tänka att eftersom barnen ville leka att de var fröknar så ville de också imitera mitt skrivande!

Tillfälle 2: Samtal under ett besök – ”barnen uttrycker sina identiteter”

Ett mycket tydligt exempel på hur barnen uttrycker sin identitet var då jag och de två romska pojkarna (P1 och P2) på min förskoleavdelning, var på väg till en utställning på Internationella barnkonstmuseet i Vårby Gård. I tunnelbanan samtalade pojkarna, som har väldigt lätt att knyta an till vuxna, och för övrigt öppna och mycket sociala, med en ung flicka och upplyste henne om att deras språk är romanes⁴. Ena pojken berättade att han ska lära mig romani, vilket han också gjort (enstaka ord och fraser). De gav flickan exempel på ord och korta meningar och visade stolthet över sitt modersmål. Vi befann oss på museet och utställningsvakten (Uv) berättar historien om en speciell målning med titeln ”Fiolmannen” som är ett återkommande tema i de romska barnens måleri. Pojkarna lyssnar fast en aning okoncentrerat. Då hon avslutar berättelsen uppstår följande samtal:

Episod 4. Samtal med utställningsvakten

P1: okej vem e han
P2: vem e hon hon å han
Uv: han e fiolmannen å vem hon e de vet ja inte
P1: vi har den där på vårat dagis (pekar på en affisch som sitter på väggen)
P2: den e romanes
Uv: en vacker klänning har hon i alla fall
P1: vi ha å vet du viket språk vi pratar?
P2: va heter hon

4. Termerna romanes, romani och romani chib används växelvis som beteckning för samma språk.

P1: vet du vilket språk vi pratar aa den språk?
Uv: pratar ni romani
P1: aa romanés
P2: *toalett*
Uv: kan ni prata romanés
P2: *toalett*
Uv: oj
P2: ja kan också
P1: de e en toalett
Uv: så om man vill fråga efter toalett så säger man

Eftersom utställningen var fokuserad kring romska barn och deras alster samt fotografier från byn där barnen lever i Slovakien så gav det ytterligare näring åt pojkarna då de samtalade med utställningsvakten. Återigen ville de tala om att deras språk är romani och ge prov på det. Det här var deras dag då allt kretsade kring dem och deras ursprung som de var stolta över och fick bekräftat.

Diskussion. Språk, lärande och identitet

Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan skall lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Förskolan skall bidra till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att både utveckla det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö 98 s.10). I samband med språksocialisationen, dvs när små barn lär sig ett språk, lär de sig något mer än bara språkets grammatik, ordförråd och pragmatik. De lär sig också normer, värderingar och seder som tillhör den grupp de föds in i eller som de lever tillsammans med (Obondo, 1999). Romernas språk, romani chip, har på ett unikt sätt bevarats genom århundradena. Språket har för många romska grupper varit av stor vikt för den egna identiteten. De kontakter med andra befolkningsgrupper som romerna varit beroende av för sitt uppehälle har gjort att de flesta är tvåspråkiga, ofta flerspråkiga. Romernas former av tvåspråkig språkanvändning illustrerar på ett ovanligt tydligt sätt att människor använder språk inte endast för att kunna överföra information utan också för att ge uttryck för sin identitet (Hyltenstam, 1996). I utvecklingssamtal med den ena pojkens pappa, uttryckte han en viss oro för att svenska språket skulle komma att dominera. Han vill gärna att hans söner ska behärska romani och menade att var de än kommer att befinna sig i världen så kan de kommunicera med andra romer.

Romani i förskolan

För ett romskt barn kan steget från den täta familjegemenskapen till skolans värld vara mycket stort. Där kan förskolan bidra till att minska avståndet och det bästa vore om barnen redan på det stadiet kunde undervisas i romani och om det fanns verksamhet där som rör romsk kultur (Lillberg & Salvia 1997). Om man redan under förskoletiden påbörjar en uppfostran i två kulturer skulle detta underlätta skolstarten senare (Spåre 1997). Liden (1990) konstaterar att romska två-treåringar uttrycker sin stolthet över att vara romer och behärskar symboliska yttringsformer som många (inom västerländsk barnpsykologisk tradition) inte skulle förvänta sig att ett barn i den åldern skulle behärska.

Hur kan modersmålet bli en del av förskolans verksamhet?

Lärare behöver kunskap om och förståelse för sina egna elevers sociokulturella bakgrund. Genom att välja arbetssätt med anknytning till elevernas ursprung kan man tillvarata barnens tidigare kunskaper och erfarenheter och bygga på de språkliga och kulturella resurser som barnen har med sig. Lärare måste förstå de interaktionsmönster och den språkanvändning som förekommer i elevernas hem, så att de sedan kan underlätta lärandet i klassrummet. De måste bygga på dessa mönster från hemmet när de introducerar barnen i skolans mönster och i teoretiska studier (Obondo et.al., 2005). ”Betydelsen av lärare som försöker lära sig ord på sina elevers modersmål har betonats av Cummins som anser att en lärare genom att försöka lära sig några ord på barnets modersmål signalerar ett starkt budskap av respekt för barnets modersmål och kulturella bakgrund” (Rodell Olgac, 1998).

Litteraturförteckning.

Hyltenstam, K. (1999), *Sveriges sju inhemska språk – ett minoritets perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Liden, H. (1990), *Vokse opp som sigóner i Norge*. Magistergradsoppgave i Socialantropologi. Oslo: Oslo universitet.

Lillberg, E. & Salvia, L. (1997), *Romanioppilas koulussa*. Helsinki: Opetushallitus Moniste 24.

Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*, (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Obondo, M. (1999), Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn. I: Axelsson, M. (red.), *Tvåspråkiga barn och skolf framgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Obondo, M. (2005), *Broar mellan kulturer – somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Rodell Olgac, C (1998) *Vi är rädda att förlora våra barn. Romska barn i Norden och barnkonventionen*. Rädda barnen.

Spåre, P. (1997), Romanilasta odottaa koulussa kulttuurishokki. *Lapsen maailma* 3/1997.

Temaarbete som utgångspunkt för barns språk- och kunskapsutveckling

Kerstin Nörler

Inledning och syfte

Jag arbetar som språkpedagog i Husby i stadsdelen Kista, i en enhet bestående av en F-6-skola och tre förskolor, vardera bestående av en 5–7 avdelningar. Den avdelning jag valt att genomföra min undersökning på är en 1–6 års avdelning med 17 barn. Barnen på den undersökta avdelningen påvisar mycket god språkutveckling i sin svenska och därför är det av intresse att titta närmare på vad som kan bidra till detta. Personalen som arbetar på avdelningen består av fyra barnskötare, två utbildade och erfarna, två unga och utbildade. Två av fyra bland personalen på denna avdelning har också läst fem poäng i svenska som andraspråk. Denna termin kommer hela förskolan att arbeta med temat ”Bondgården”. Eftersom det ingår i min roll som språkpedagog att vara intresserad av sambandet mellan barnens språk och tankar, när det gäller deras språk- och kunskapsutveckling, har jag valt som min forskningsuppgift att titta närmare på vad som händer i denna aspekt under temaarbetet. Med andra ord är jag intresserad av hur barnens tankar, begrepp, ordförråd och kommunikativa förmåga utvecklas inom detta kunskapsområde. Mina forskningsfrågor lyder:

- Vad händer med förskolebarnens språk- och kunskapsutveckling under temat ”Bondgård”?
- Vilka faktorer bidrar till en god språkutveckling?
- Hur är det med barnens förstaspråk?

Metod och deltagare i undersökningen

Som utgångspunkt för min undersökning kommer jag att använda mig av barnintervjuer som genomfördes redan efter temastarten av den erfarna barnskötaren Maria, innan själva temaarbetet på avdelningen sattes igång. Jag kommer också att komplettera dessa intervjuer med att samtala med två särskilt utvalda pojkar om temat ”Bondgård”. Den ena av dessa, som jag här kallar Joel är 5:11 år när jag startar min undersökning och har sina rötter i Eritrea. Den andra som jag kallar Salmaan är 4:10 år och har sina rötter i Somalia. Jag valde dessa pojkar på grund av att de kommer så småningom att börja i ”vår” skola och då har jag möjlighet att följa dem longitudinellt under en längre period. Dessutom upplever jag att dessa pojkar är mycket olika. Den ene av dem har en stor självsäkerhet, den andre verkar ofta osäker i olika situationer. Den ene har ett mer komplext modersmål, medan den andre kanske egentligen har svenskan som sitt förstaspråk. Båda pojkarna är födda i Sverige och har gått på förskolan sen de var drygt ett år gamla. Jag har tidigare haft pojkarnas systrar (den ene har tre systrar och

den andre har en) och känner därigenom till bådass mammor och Joels pappa. Joel har tigrinja som modersmål och Salmaan somaliska. Båda mammorna arbetar, den ena som vårdbiträde i äldreomsorgen och den andra som barnskötare på en förskola.

Jag kommer utöver detta att delta i både samling, temagrupsarbete, sagoläsning och fri lek och med hjälp av bandspelare och videokamera dokumentera det som händer. Jag kommer även att fråga personalen om hur de har upplevt temaarbetet och hur de ser på min egen roll som språkpedagog i samband med detta. Modersmålspedagogerna kommer att hjälpa mig med intervjufrågor till pojkarna på deras modersmål. Jag intervjuar även pojkarnas mammor för att få deras bild av sina söners språk- och kunskapsutveckling, framför allt på modersmålet.

Personalen har skriftligt svarat på några frågor i ett enkelt framställt frågeformulär. Barnen har jag naturligtvis intervjuat muntligt, med bandspelaren som enda utrustning. Svaren från frågeformuläret har jag sammanställt och intervjuerna med barnen har jag transkriberat. Jag har haft god hjälp av boken "Att förstå barns tankar" av Elisabet Doverborg och Ingrid Pramling. Denna bok har synliggjort vikten av att intervjua barn för att ta reda på hur de tänker och resonerar, men också som ett sätt att utvärdera verksamheten och planera framtida aktiviteter.

Beskrivning av förskolan

Min förskola består av två byggnader, den ena med fyra avdelningar och den andra med en avdelning. Det finns sammanlagt cirka 75 barn och 17 vuxna på dessa avdelningar. Av dessa 17 vuxna är fyra förskollärare, fyra barnskötare, samt några utan utbildning. Inget av barnen har en helsvensk bakgrund, men i princip är alla födda i Sverige.

Min roll som språkpedagog i förskolan

Jag började som språkpedagog hösten 1999. Då gällde det bara förskolan Björkbacken och bara under fyra dagar i veckan. Att en tjänst som språkpedagog inrättades berodde på pengarna från storstadssatsningen. När jag tillträdde arbetet som språkpedagog hade jag arbetat som förskollärare i nitton år, varav de fem sista åren i Husby och jag hade läst 15 poäng i svenska som andraspråk. De sista fem poängen läste jag samma höst som jag tillträdde arbetet. Med tiden har tjänsten permanentats och förändrats, hösten 2000 blev den på heltid och i december 2001 fick jag en befattning som språkpedagog, även utökat att gälla förskolan Solrosen. Det jag fortfarande ser som min huvuduppgift är det direkta arbetet med barnen. Personalen på avdelningarna får använda mig som de vill – naturligtvis i samråd med mig - och det vanligaste är att jag arbetar som dramapedagog. Det huvudsakliga syftet med mitt arbete är att barnens språkutveckling ska främjas. Genom att arbeta med drama stärks deras självförtroende och barnen uppmuntras att använda sitt verbala språk på delvis nya sätt. Det som inspirerat mig mycket i mitt arbete är Shirley Brice Heaths bok *Ways with words* som fått mig att reflektera kring min egen bakgrund och mitt eget lärande och hur jag själv agerar som pedagog. Av denna bok lärde jag mig om människors olika utgångslägen och förutsättningar och hur man måste agera för att uppmuntra barnen att utvecklas vidare. Poängen är att möta dem där de befinner sig och att finna det som är meningsfullt för dem och som intresserar dem.

Jag arbetar huvudsakligen på två av förskolorna, även om jag delvis också är inblandad i enhetens övriga verksamheter. Enligt förskolechefen på förskolan Björkbacken, Kerstin Fahlgren, är bland språkpedagogens viktigaste uppgifter "att bevaka att ett gott andraspråksinlärningsklimat råder och att språkpedagogen ständigt ska vara en god förebild som höjer språkutvecklingsnivån. Dessutom ska språkpedagogen se till att verksamheten är språkutvecklande och har en jämn och hög kvalitet och att alla avdelningar utvecklas. Jag har inte någon direkt befattningsbeskrivning för mitt arbete, men uppdraget är att jag ska arbeta tillsammans med enhetens pedagoger och se till att arbetet med barnens språkutveckling planeras, genomförs, dokumenteras och utvärderas. Dessutom ansvarar jag för att sagostunderna på modersmålen

organiseras och att samarbetet med modersmålspedagogerna fungerar. Förutom detta har jag ett visst, internt fortbildningsansvar i enheten. Men jag själv planerar och lägger upp arbetet i samverkan med chefer och kollegor.

När det gäller förskolans styrdokument, t.ex. Lpfö 98, står det inte något speciellt om språkpedagogens roll där. Däremot kan man läsa följande:

För att läroplanens mål ska uppfyllas krävs en väl utbildad personal som får möjlighet till den kompetensutveckling och det stöd som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sitt arbete. Förskolans uppdrag ställer också höga krav på ledarskapet för verksamheten” (Lpfö 98, s. 4).

I Förskoleplanen för Stockholms stad står det:

Att utveckla språket hos barn med svenska som sitt andraspråk, innebär att aktivt stödja modersmålet och att utveckla andraspråket, svenska. Arbetet med dessa barns språkutveckling skall ske utifrån en professionell analys av var barnet befinner sig i sitt första och andraspråk och en kartläggning av barnets språksituation. En god andraspråksinläring kräver kunskaper om flerspråkig utveckling (2003:9)

I min stadsdel har vi en låg andel utbildade förskollärare bland anställda i de olika förskolorna. Av dessa är det inte så många som har läst svenska som andraspråk. I min enhet har vi tagit konsekvenserna av detta och inrättat en särskild tjänst som språkpedagog. Områden som behöver utvecklas är t.ex. modersmålsstödet som inte är tillfredsställande utbyggt för närvarande, men som vi försöker utveckla på sikt. Vi har sagoläsning på modersmålet vid fem tillfällen å en halvtimme per termin på åtta språk, var och en av dessa åtta olika grupper får en saga på sitt språk vid fem tillfällen. Vi använder oss främst av tvåspråkig personal, men tar också in timvikarier, som antingen är föräldrar eller andra intresserade utifrån. För att kunna vidareutveckla detta krävs insatser från högre instanser. Mitt arbete som språkpedagog förutsätter att vi som personal utvecklar vår egen kunskap och våra arbetsrutiner när det gäller barnens andraspråks- och kunskapsutveckling. Detta kräver ett reflekterande arbetssätt och spridning av goda exempel. Lärarforskning är ett sätt att åstadkomma detta.

Så gör vi språkbedömningar i vår förskoleenhet

Som utvärderingsmetod i vår enhet använder vi Språkresan (1998) av Ylva Ellneby, som förutom att det är en handledande bok också är ett arbetsmaterial, bestående av fyra små resväskor innehållande konkreta föremål runt fyra olika miljöer. Där frågar den som utför ”Resan” om språkanvändning i hemmet, i förskolan och i leken. Man ser även kommunikationsförmågan i den situationen (barn – vuxen) och förutom impressivt och expressivt ordförråd, även förmågan att följa instruktioner och berättarförmågan. Därefter görs en analys av språkutvecklingen, en så kallad performansanalys. Salmaan har inte tidigare analyserats i sin andraspråksutveckling, men Joel har analyserats två gånger. I Joels individuella språkplan, som görs efteråt av mig och avdelningspersonalen, togs bl.a. upp att han behöver utmanas för att komma vidare, för till vår förvåning hade det skett alldeles för lite utveckling mellan de två analystillfällena.

När vi bedömer språkutvecklingen hos våra barn, tittar vi på följande delar: kommunikativ förmåga, berättarförmåga för att återberätta, nivå för tvåspråkighet och läs- och skrivutveckling. De två pojkarna som är mina fallstudier i min undersökning har också bedömts i dessa aspekter. Den kommunikativa förmågan har jag fått tillfälle att bedöma under mina samtal med dem. De har också berättat varsin saga för mig och återberättat något vi läst och redogjort för sina tankar när de berättade. Jag pratat med dem om deras användning av två språk, men naturligtvis inte kunnat bedöma det. Vi saknar för tillfället också tillgång till modersmålspedagog i somaliska, men jag har pratat med pojkarnas mammor, för att komplettera bilden av deras tvåspråkighet. Jag har också fått en bild av var pojkarna befinner sig ungefär i sin bokstavsinsläring och läs- och skrivutveckling.

Min studie: bedömning av barnens språk- och kunskapsutveckling genom intervju

I denna studie utgick jag ifrån intervjuer som en annan pedagog redan hade gjort efter ”kick-offen” till vårens gemensamma tema ”Bondgården”. Dessa intervjuer hade bifogats grovplaneringen av temat, för att pedagogerna på så sätt skulle få en chans att känna till barnens förkunskaper och få veta hur de tänker. ”Kick-offen” var en teaterföreställning om kaninerna Ludde och Gnutta på bondgården och framfördes av mig och två andra pedagoger på förskolan.

Jag gjorde båda barnintervjuerna i språkrummet som, förutom att det är mitt arbetsrum också fungerar som mötesrum, samtalsrum, bibliotek, arbetsrum, sagoläsningrum m.m. Detta gör att barnen känner sig hemma här och inte blir störda av alla olika saker som finns här. Det som störde mest vid dessa tillfällen var en nyupphängd gitarr, som lockade till sång och spel. Detta använde jag då som morot, genom att lova att när vi var klara, skulle de få spela.

Jag presenterar här först intervjuerna med Joel och Saalman som är gjorda med syftet att ta reda på vad barnen hade för tidigare kunskaper om bondgården. Först visas avdelningspedagogen Maria Björkéns intervju med Joel. Hon använder inte bandspelare utan skriver svaret direkt i sin anteckningsbok. Bokstaven M står för Maria och J för Joel.

Marias diagnostiserande intervju med Joel

M: Vad känner du till om bondgården?

J: Ett hus med en massa djur. Hästar, grisar, katter och hundar.

M: Vilka tror du bor på bondgården?

J: Djuren och en människa som sköter om dem.

M: Hur tror du att bonden får pengar för att köpa mat och andra saker han behöver?

J: Bonden tjänar inga pengar, han skjuter djuren och äter upp dem. De andra sakerna han behöver får han av snälla människor.

M: Varför tror du djuren bor på bondgården?

J: Bonden tar de djuren han hittar ute till bondgården. Sen får dem barn och blir jättemånga.

M: Varför tror du bonden har så många djur?

J: För att han ska bli riktigt mätt så klart.

M: Skulle du vilja bo på en bondgård?

J: Nej! Alldeles för jobbigt att sköta om alla djuren.

Här ser man att Joel har en ganska realistisk uppfattning av vad en bondgård är, förutom att han inte har en aning om ekonomin. Nu är det Salmaans tur att bli intervjuad på samma sätt också av Maria:

Marias diagnostiserande intervju med Saalman

M: Vad känner du till om bondgården?

S: Djur, ekorrar, hönor, hundar och grisar.

M: Vilka tror du bor på bondgården?

S: En Ludde bor det där som hjälper djuren och ger dem mat.

M: Hur tror du bonden får pengar för att köpa mat och andra saker han behöver?

S: Ludde köper pengar från ett Luddehus.

M: Varför tror du djuren bor på bondgården?

S: Dem vill bo där för dem tycker om bondgården.

M: Varför tror du bonden har så många djur?

S: Ludde vill ha så många djur för han tycker om djur.

M: Om du bodde på en bondgård vad skulle du göra då?

S: Jag skulle mata alla djuren och ankorna.

M: Växer det något på bondgården tror du?

S: Gräs.

M: Skulle du vilja bo på en bondgård? I så fall varför?

S: När Ludde går hem måste jag sköta djuren.

Salmaan har en mindre realistisk bild av livet på bondgården. Att denna intervju gjordes efter teaterföreställningen ser vi genom att Salmaan tror att det är kaninen Ludde som sköter om djuren. Att Salmaan aldrig blir svarslös ser vi när han säger att "Ludde köper pengar från ett Luddehus". Jag gjorde en uppföljande intervju tre veckor senare för att se vad pojkarna mindes av den föregående intervjun och hur de utvecklats i sin kunskap om bondgården (K står för Kerstin och J för Joel, tecknet [---] står för utelämnat eller otydligt tal).

Kerstin's uppföljande intervju med Joel⁵

K: Hur visste du de du visste?

J: Därför ja visste de

K: Men hur visste du de? [---]

J: De där va ju...

K: Tror du en ettåring vet de?

J: Nej, men de vet jag i alla fall

K: Men hur?

J: Ja vet inte

Här försöker Joel använda strategin att byta samtalsämnet, när han inte kan svara på givna frågor. Vi fortsätter och pratar nu om bondens ekonomi:

K: Men vet du något mer sätt han får pengar på?

J: Har inte bonden pengar

K: Tror du han föds med en massa pengar

J: Men har han pengar

K: Ja, det finns rika bönder och det finns fattiga. Det finns olika sorter. Men var får dom pengar ifrån? Varför är dom bönder?

J: Eh för att dom//vill

Detta blev ett reflekterande samtal om pengar, men eftersom jag vet att Maria har pratat mycket om hur bonden får pengar blir jag lite förvånad över att han inte har tydlig uppfattning om detta. Vi fortsätter igen och nu vill jag veta om han står fast vid sin uppfattning om att inte vilja bo på en bondgård.

K: Sen kom frågan: Skulle du vilja bo på en bondgård?

J: Då sa jag nej

K: Varför det?

J: Därför jag ska//de e jobbigt me alla djuren att mjölka å hjälpa dom

K: Det sa du faktiskt då också men om du skulle släppa ut alla djuren så skulle du ju kunna vara bonde.

J: Men de skulle va jobbigt ändå

K: Ja, de är klart du måste ju göra rent och så till dem, ta bort deras bajs så dom inte går i det.

J: Ha ja skulle aldrig ta upp de de fick dom göra själv

K: Det kan dom inte.

J: Ah de gör inget ja bara boxar ut dom å dom bajsar därute

Här ser man att han står fast vid sin åsikt även om jag försöker förmå honom att ändra sig. Dessutom kommer han med lösningar på hur han skulle hantera situationen om den trots allt uppstod. Joel minns den förra intervjun väl och även sina egna svar. Han har fått kunskap om livet på bondgården och kan samtala om det, utom möjligen om bondens ekonomi.

Kerstins uppföljande intervju med Saalman

K: När Maria intervjuade dej om bondgården så frågade hon dej om vilka djur som bor där och då sa du ekorrar, hönor, hundar och grisar. Vet du några fler djur som bor på bondgården?

5. Intervjuerna har transkriberats enligt konventioner där man skriver så som det som hörs på band ('ja' för 'jag', 'de' för 'det' o.s.v.).

S: Katt häst ett föl tupp och en katt som jamar en gris me knorr en koss å sen en bonde som ger djuren mat
K: Jaså förra gången sa du att det var en Ludde som ger djuren mat.
S: Ludde??
K: Nu har du lärt att det är en bonde.

Salmaan minns inte alls vad han svarade i den förra intervjun, om han alls minns intervjun. Men han minns sångtexten om bondgården till melodin ”When the saints go marching in” och från den texten kommer svaren om vilka djur som bor på bondgården. Han kan inte heller förstå att han trodde det var en Ludde som tar hand om djuren. Vi fortsätter prata. Nu handlar det om pengar.

K: Förra gången trodde du Ludde fick pengar från ett luddehus. Var tror du nu att bonden får pengar från?
S: Han måste bli en man
K: Han måste bli en man? Är man rik när man är en man?
S: Man ska//nä dom e inte rik dom e bara snälla mannen
K: Får man pengar för att man är snäll?
S: Han måste bli en människa
K: Men hur får han pengar?
S: Han måste köpa
K: Men hur får din mamma pengar?
S: Man måste gå på affären å köpa

Här ser man att han kan många sångtexter. Han måste bli en man, en människa sjunger björnen Baloo i Djungelboken. I intervjun tolkade jag detta som att Salmaan tänkte att man måste vara man för att tjäna pengar, men i analysen såg jag sambandet med sången ur Djungelboken. Den använde Salmaan som en strategi för att inte bli svarslös, som vanligt. Men sambandet mellan arbete och pengar har Salmaan svårt att förstå, även om jag försöker styra hans tankar lite grann. Vi fortsätter samtalet:

K: Du sa till Maria att djuren bor på bondgården för dom tycker om bondgården.
S: Dom tycker om därför de finns hus
K: Om djuren inte hade bott på bondgården var hade dom bott då?
S: Bondgården? dom saknar sitt hem kossan kossans mamma
K: Vill dom hem till bondgården?
S: Å hönan pappa och mamma och pappa och hästen mamma och lilla broren häst
K: Vill du bo på en bondgård och mata ankorna som du sa förra gången?
S: Kanske ska vi höra

Jag tolkar detta som att han inte minns vad han sa förra gången, eftersom han snarare förklarar än håller med. Han verkar inte heller speciellt intresserad av intervjun, utan vill hellre lyssna på inspelningen. Det är dock uppenbart att Salmaan har utvecklat sina kunskaper om bondgården och har lättare att samtala om temat än vid den första intervjun.

Pojkarnas redogörelse för bygget med en bondgård

På avdelningen har de byggt en bondgård av sockerbitar och jag har bett pojkarna berätta hur det gick till.

Joels redogörelse:

J: Först hämtade vi lim å sen byggde vi upp den med/me sockerbitar å lim superlim inte vanligt så gjorde vi när den va klar då hämtade Maria två//två stora// va heter de//
K: Papper?
J: Nej såna där utav lådor
K: Kartong

J: Ja kartong sen klippte hon ut kartongen å lagd dom å sen gjorde hon sådär sen satte hon fast den så där
K: Med lim?
J: Nej hon klippte me sax
K: Hur satte hon fast den då?
J: Nä asså hon nålade i ett hål satte hon fast dom två bitarna å sen la hon försiktigt den på

Här får han leta efter ord, men jag har lätt att förstå honom. ”Hon nålade i ett hål” säger han och jag förstår att hon gjorde hål och knöt ihop det.

K: Hur visste ni hur ni skulle bygga då?
J: Kanske därför Maria sa de
K: Ni hade inte gjort en ritning eller?
J: // vi knäppte kort
K: Ni var i Akalla by?
J: Å vi va fokograferna
K: Ni var fotograferna.
J: Asså ja fick ta//tog alla kort
K: Ni tog sockerbitarna och så tog ni lim och så börja alla bygga?
J: mm
K: På en gång bara så visste ni!
J: Maria visade oss hur vi gjorde å så sa hon ni gör så rakt ni kan å så vi byggde å byggde å byggde så blev de stor å sen stor å så va de klart

Av samtalet framgår att Joel har svårt att sammanhängande redogöra för hur de gjorde när de byggde bondgård av sockerbitar. Däremot kan han utifrån mina frågor redogöra med ett par yttranden hur de hade byggt gården. Jag vet att de hade gjort ritningar, men den detaljen kom inte Joel ihåg. Han fortsatte att berätta hur bygget gick till och visade sig ha en god uppfattning av hur allt hade gått till.

Salmaans redogörelse:

S: Sår här va de vi byggde en bondgård me husen men vi gjorde/ på gården vi gjorde också en bondgård samma sak ute [---]
K: Hur gjorde man?
S: Man ska ta sockerbitar å lägga här å här (han visar med händerna) eller här titta de finns en dörr man kan gå in i den
K: Bestämde ni tillsammans hur det skulle se ut då?
S: Men jag såg en putteliten sår här fönster (visar med händerna)
K: Så har ni gjort tak
S: Tak ja de finns tak runt
K: Varför gjorde ni en bondgård av sockerbitar?
S: Man måste
K: Måste man bygga en bondgård. Varför det?
S: Ja, för att man måste man ska bygga en bondgården å sen man skulle vänta ”imorron imorron” å sen blev de brunt

Salmaan förstår kanske inte varför de byggde denna bondgård, men han kommer ihåg att de fick vänta tills nästa dag ”vänta imorron imorron”, tills limmet blev brunt, alltså torrt. Det är uppenbart att barnens intresse styr svaren och redogörelsen. Man kan tydligt se att Salmaan också har utvecklat sitt ordförråd och sin kunskap om omständigheterna kring bondgårdsbygget. På samma sätt som Joel har han ännu svårt att ge en mer sammanhängande redogörelse för hur de gick till väga med bygget. Jag ser det som en viktig utmaning för förskolan att utveckla denna förmåga mer inför skolstarten. Av intervjuerna och samtalen framgår att de båda pojkarna talar relativt flytande och att det i stort går att förstå vad de säger. De har behov av att utveckla sina begrepp och kunskaper om omvärlden. Det verkar också som om Joel uppfattar sammanhang, orsak och verkan lättare än Salmaan. Det är kanske på den punkten vi i förskolan ska möta Salmaan i sin språk- och kunskapsutveckling för att utmana honom gå vidare.

Pojkarnas förstaspråk och läs- och skrivutveckling

Både Joel och Salmaan ansåg att de kunde använda sitt förstaspråk, tigrinja respektive somaliska. Men när jag frågade om de kunde berätta en viss berättelse på sina förstaspråk trodde ingen av dem att de kunde. Joel ansåg sig kunna klara sig i Eritrea, medan Salmaan inte ens kunde leka med somaliska barn på somaliska. När jag sedan pratade med mammorna sa båda två att svenskan var barnens starkaste språk. Joel kunde prata tigrinja, men valde hellre svenskan och Salmaan pratade ingen somaliska, förutom enstaka ord. Båda mammorna läste böcker för sina söner, när de hade tid, men då alltid på svenska. Jag tittade också på pojkarnas läs- och skrivutveckling och det visade sig att Joel inte kunde skriva sitt namn, men det kunde Salmaan. Likaså gällde det för siffror. Joel kunde inte skriva några siffror alls, men Salmaan kunde både ett, två, fem och noll.

Resultatet av frågeformuläret

Mina kollegor tycker att mitt arbete behövs och att de får det stöd och den hjälp de behöver. De skulle vilja att jag gick in på deras respektive avdelning en dag och bara lyssnade på hur de talar till och med sina barn. Därefter skulle jag tala om vilka förbättringsmöjligheter som fanns. Detta har vi nu bestämt ska ske i början på hösten. Jag ska således vara en halvdag per avdelning och notera vad som sägs och hur det sägs och sen ska vi tillsammans titta på detta och på hur vi kan utveckla samtalen. Jag kommer att ha en bandspelare till hjälp, så att de själva får höra hur de låter och komma med förbättringsmöjligheter. Detta möte kommer att samordnas med att vi tittar på femåringarnas performansanalyser och går igenom varje barns individuella språkplan.

Sammanfattning och diskussion

Jag har nu sett att mitt arbete som språkpedagog påverkar förskolans personal och därigenom även barnen. Jag ser att vi har barnens språkutveckling under kontroll, men att vi behöver få upp ögonen även för barnens kognitiva utveckling. Inte alltid verkar sambandet mellan språklig och kognitiv utveckling gå hand i hand. Ibland behöver språkutvecklingen få en skjuts, men ofta är det tankeförmågan som inte räcker till.

Om vi inte hade gjort performansanalyser och intervjuer med barnen hade vi kanske inte fått syn på den utvecklingsnivå som pojkarna befinner sig på. Om man tittar på intervjuerna med Joel och Salmaan, ser man att de inte har några tydliga språkliga problem, med hänsyn till deras ålder. Salmaan behöver dock utveckla sin känsla av sammanhang, alltså att hitta orsak och verkan mellan allt som sker. Han har ett år kvar i förskolan, så vi har alltså tid att stödja honom i detta. Detta arbete har redan börjat och vi har sett en viss utveckling. Genom att vi ställer frågor till honom om olika sammanhang har vi kunnat utveckla hans sätt att resonera. Oftast räcker det med att pedagogerna får syn på barnens utvecklingsnivå för att de ska kunna hjälpa barnet i deras språk- och kunskapsutveckling.

En implikation av den gjorda studien för min egen del är att jag fortsättningsvis kommer att ställa barnen flera sådana frågor, där de måste svara genom att ge förklaringar till olika företeelser och förstå samband, orsak och verkan i olika sammanhang. Jag kommer också att utmana dem att berätta, återberätta och redogöra för saker och ting mer sammanhängande. Detta förutsätter förstås att vi som pedagoger verkligen låter barnen uttrycka sina tankar och komma till tals på olika sätt.

En reflektion kring mitt deltagande i lärarforskningen är att jag har lärt mig mycket av denna forskning. Vi har kunnat förtydliga och nyansera vår kvalitetskontroll av verksamheten och jag kommer att fortsätta med liknande studier på den andra förskolan. Utan denna kurs hade jag kanske aldrig ställt dessa kvalitetsfrågor till mina kollegor och aldrig fått dessa positiva svar om min egen roll som språkpedagog. Då hade jag haft svårare att gå vidare i min professionella utveckling. Jag hade kanske inte heller kommit på att intervjua dessa pojkar och deras mammor och fått veta så mycket som jag vet nu.

Litteraturförteckning

Brice Heath, S. (1983), *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doverborg E. & Pramling, I. (1985), *Att förstå barns tankar*: Lund: Liber Utbildning AB

Ellneby, Y.(1998), *Språkresan. En väg till ett andra språk*. Stockholm:
Psykologiförlaget AB

Löfgren, U. (1986), *Ludde och alla djuren*. Stockholm: Norstedts Förlag

Lpfö 98. Läroplan för förskolan, (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Förskoleplan för Stockholms stad, (2003). Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
www.stockholm.se/utbildningsforvaltningen

Skapa sammanhang i berättelsen och tillvaron: simultan läsning och skrivning på elevernas två språk

Majrith Ahlström & Balkir Özkan

Inledning

Den forskningsuppgift som vi åtagit oss inom denna lärarforskning har till syfte att belysa en form av samarbete mellan modersmålsundervisning och stödundervisning i svenska, som startade hösten 2004. Vi som beskriver detta samarbete är två lärare – en svensk specialpedagog och en modersmåls lärare i turkiska – som arbetar i en 0–6-skola i en flerspråkig och mångkulturell Stockholmsförort. Nästan alla av skolans elever har ett annat förstaspråk än svenska och en stor del av eleverna har arabiska, turkiska eller somaliska som sitt förstaspråk. I denna forskningsuppgift har vi inriktat oss på de turkisktalande eleverna i skolår 2 som går i två parallellklasser och som deltar i både modersmålsundervisningen i turkiska och i skolans undervisning i svenska som andraspråk. Specialpedagogen har ända sedan förskolan följt dessa barns utveckling upp till skolår 2 och kommer att göra det även i den närmaste framtiden tillsammans med sin modersmåls lärarkollega.

Vi två lärare, modersmåls läraren och specialpedagogen, började vårt samarbete med en diskussion kring våra elevers färdigheter i modersmålet turkiska och deras språkutveckling i svenska. Detta var naturligt eftersom vi ju undervisade samma elever, fast i olika ämnen. Vi började planera hur vi skulle kunna samarbeta på ett djupare plan och införa ett gemensamt arbetssätt så att eleverna kunde utveckla sina kunskaper i och på båda språken samtidigt. Vi funderade på vad eleverna skulle behöva utveckla i sin språkanvändning och kom fram till att många elever hade svårt att berätta sammanhängande, t.ex. när vi läste barnlitteratur. Vi diskuterade hur vi gemensamt skulle kunna hjälpa dessa barn att utveckla sin berättarförmåga, d.v.s. sin kompetens att sammanhängande redogöra för och återge innehållet i de böcker som vi läser i skolan, både muntligt och skriftligt.

Forskningsfråga, syfte och metod för vår studie

I det samarbete som vi beskriver här har vi inriktat oss på elevernas tvåspråkiga läs- och skrivutveckling, men i denna rapport fokuserar vi enbart på elevernas skriftliga återberättande av barnlitteratur. Modersmåls läraren har översatt två svenska barnböcker till turkiska, nämligen ”Fylla år” och ”Markus mekar” och gjort stencilerade kopior till varje elev. Vi har valt böckerna tillsammans, men arbetar med dem separat på båda språken. Böckerna introduce-

ras först under modersmålslektionen på turkiska då barnen läser och diskuterar innehållet i boken. När böckerna är introducerade på turkiska börjar vi arbeta på liknande sätt i stödundervisningen på svenska. Eleverna får bland annat återberätta innehållet muntligt och slutligen även skriva ned berättelsen på respektive språk. Eleverna tar också hem böckerna för att läsa och för samtal om läxan med föräldrarna. På så sätt inkluderas även föräldrarna på ett naturligt sätt i barnens läx- och skolarbete. Detta tillvägagångssätt har vi sedan hållit fast vid under den resterande perioden av våren 2005.

I denna studie har vi valt att försöka belysa följande forskningsfrågor:

- 1) Hur påverkar elevernas skriftliga berättarförmåga på modersmålet utvecklingen av deras berättarförmåga på svenska?
- 2) Stöder utvecklingen av elevernas berättarförmåga på två språk deras möjligheter att bättre klara av skolans skrivuppgifter?

Dessa frågor ställer vi på grund av att eleverna hittills fått lära sig läsa och skriva endast på svenska. Modersmålsundervisningen i turkiska har tidigare varit inriktad enbart på elevernas muntliga färdigheter, men denna undervisning har också tidigare varit oregelbunden p.g.a. olika slags olyckliga omständigheter. I ett längre perspektiv än i denna forskningsuppgift är vi intresserade av att se hur läs- och skrivförmågan på turkiska påverkar elevernas skolarbete på svenska och om/hur detta lärarsamarbete kan höja elevernas skolresultat.

Vad säger skolans styrdokument?

I detta avsnitt hänvisas till en rad bestämmelser som styr skolans läs- och skrivundervisning. Av Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande med titeln ”Att lämna skolan med rak rygg” (SOU 1997:108) framgår skolans ansvar och åtagande beträffande läs- och skrivutveckling för elever med ett annat modersmål än svenska. En av de viktigaste och mest centrala utgångspunkter som framförs är att makten över språket är en fråga om rättvisa och demokrati. Skolans och förskolans största ansvar är därför att ge varje barn möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga oavsett de sociala och kulturella förutsättningar som barnet har. Även i läroplanen för förskolan (Lpfö 98) tar man fasta på sambandet mellan barns språk och dess identitetsutveckling. Man menar att förskolan ska stimulera varje barns språkutveckling genom att uppmuntra och ta tillvara barnets intresse för skriftspråket samt ge barn med annat modersmål än svenska möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 1998).

Hur ser läs- och skrivutvecklingen ut när den sker på barnets andraspråk?

Enligt Ballenger (1999) måste man som lärare lära sig de kulturella mönster som andraspråkseleverna har för att dessa ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. Obondo och Benckert (2000) har också beskrivit att högläsning och godnattsagor inte förekommer i alla familjers socialisationsmönster så att barnen skulle få den litterära ”amningen”. Språkliga traditioner hos andraspråkselever ger också Taube och Skarlind (1996, s. 27) en tydlig förklaring till. De påpekar att många av barnen med invandrarbakgrund har andra lästraditioner och andra inlärnings- och interaktionsmönster än majoriteten av barnen med svensk bakgrund, vilket kan bidra till att det blir svårare för dem att komma igång med läsandet i skolan. Vidare hävdar de också att det är sällan som andraspråksbarn kan läsa på svenska vid skolstarten och att de i betydligt mindre omfattning fått lyssna till högläsning på svenska i hemmet före skolstart än barn med svenska som modersmål. Därför måste vi som lärare reflektera över våra egna rutiner och beteenden och fråga om de är ändamålsenliga och meningsfulla för de elever som vi undervisar (Ballenger, 1999).

Vår studie

Innan vi började vårt samarbete om läs- och skrivutveckling på två språk informerade vi föräldrarna om vår studie. Samtliga var mycket positiva till vårt samarbete och till det förhållande att barnen även skulle få lära sig läsa och skriva på sitt förstaspråk, turkiska. Vi fick också föräldrarnas skriftliga tillstånd att spela in barnen på bandspelare och vid behov videofilma dem under lektionerna. Av de tio barn som får undervisning i svenska som andraspråk hos specialpedagogen valde vi ut två pojkar i år 2 som fallstudier inom denna forskningsuppgift. De båda pojkarna har fått s.k. undervisning i svenska som andraspråk redan i år 1 men har inte uppnått målen för detta utan fortsätter med stödet även i år 2. Eftersom den socioekonomiska och kulturella omgivningen har betydelse för barnens skolframgång ger vi en kort beskrivning av de båda pojkarnas familjer och invandringshistoria. Uppgifterna har vi fått fram genom att samtala med pojkarnas föräldrar vid skolans utvecklingssamtal som klassläraren har varje termin. Där fick specialpedagogen tillfälle att vara med och ställa några privata frågor efter samtalet med klassläraren.

Barnen och deras familjer

Alis farfar kom med sin familj till Sverige 1973. De lämnade bakom sig ett samhälle i mellersta Anatolien då Alis pappa var 7 år. Pappan har gått i den svenska grundskolan. Ali bor tillsammans med sin mamma och pappa och sin 15-åriga syster. Han har gått i förskola i den flerspråkiga och mångkulturella Stockholmsförort där han bor. Han är en livlig pojke som har svårt att sitta stilla och han vill gärna bestämma och har mycket att berätta. Han har fått stöd- undervisning i svenska i år 1 och 2. Hans utveckling i svenska har gått långsamt framåt.

Memets familj kom till Sverige i slutet av 1970-talet. De kommer också från samma samhälle i mellersta Anatolien som Alis farfar. Memet bor tillsammans med sin mamma och pappa och en 12-årig syster. Han har gått i förskolan i samma flerspråkiga och mångkulturella Stockholmsförort som Ali. Han är en tystlåten pojke som har svårt att berätta händelser han varit med om. Han tycker att det är arbetsamt att skriva, särskilt på turkiska.

Exempel på och analys av elevernas skriftliga återberättande på två språk

Här är Memets återberättelse av ”Fylla år” på turkiska. När Memet skulle återberätta boken för första gången på turkiska suddade han ut allt han hade skrivit. Andra gången gick det bättre och han återberättade hela innehållet.

145300

Doğum gününü
Magnus ayarlıyor Sat
henüz Altı Bu gün
Magnus'un Doğum günü o
Yüzden çok heyecanlı
Magnus Bekliyor ve Bekliyor
AçEba onun Doğum gününü
onotolarmı Magnus
hoplayarak kalkıyor
kapının yanında Bir mektup
var Magnus mektuba
okuyor Altın Balık yazıyor
Magnus akvaryuma
gidiyor Bir Şişse var
Magnus matkini çıkarıyor

Memets berättelse (andra försöket) i en fri översättning till svenska:

Födelsedag

Magnus vaknar klockan är bara sex. Idag är det Magnus födelsedag. Därför är han mycket förväntansfull. Magnus väntar och väntar. Han undrar om de har glömt hans födelsedag. Magnus hoppar upp ur sängen. Bredvid dörren finns ett brev Magnus läser brevet Guldfisk står det Magnus går till akvariet En flaska finns där Magnus öppnar korken

Memets berättartempus är historisk presens, kanske för att levandegöra berättelsen. Hans ordföljd i meningarna följer reglerna för ordföljden på turkiska, nämligen subjekt, objekt och verb, alltså en skillnad i ordföljden mellan elevens båda språk, vilket han ändå behärskar. Han försöker använda interpunktion men får det inte alltid rätt. Av innehållet får han de viktigaste enheterna (nyckelorden) med i sin berättelse: födelsedag, vaknande, tidpunkt, förväntan, ångslan för familjens glömska, brev under dörren, guldfisk, akvarium och flaskkorken.

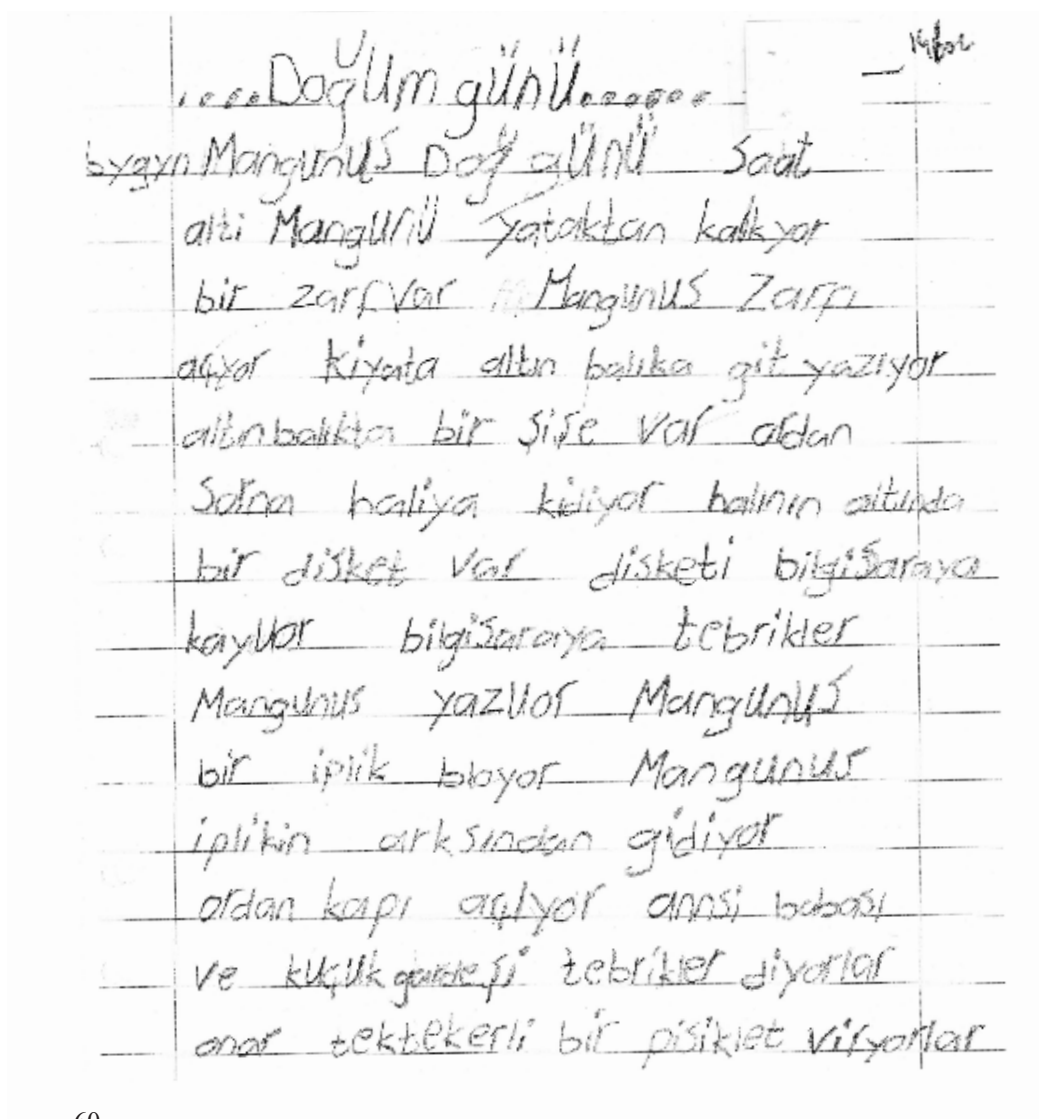
Återberättelsen består av korta meningar som varierar mellan tre och fem ord. I översättningen på svenska kan det däremot i vissa fall bli fler ord än på turkiska, beroende på svenskans språkstruktur (bl.a. artiklar och prepositioner). Meningarna ställs efter varandra i kronologisk ordning enligt händelserna i boken. Textbindningen är med andra ord ganska enkel. I ett fall använder Memet en förklarande konjunktion därför som sammanbindning mellan meningarna, här i svensk översättning: "Idag är det Magnus födelsedag. Därför är han mycket förväntansfull." På ett annat ställe använder han en indirekt retorisk fråga "Han undrar om de har glömt hans födelsedag." Referensbindningen, d.v.s. sättet att introducera huvudpersonerna och händelserna och syfta tillbaka på dem senare i texten fungerar enligt reglerna för turkiska. Vissa ord har påverkats av den svenska stavningen, så att bokstaverna å och o används i stället för turkisk o och u, t.ex. 'åkoyor' (i.st.f. 'okuyor', 'läser'). Men det är ändå förvånansvärt hur väl eleven kan uttrycka sig i skrift även på turkiska, oavsett av att han inte fått öva att skriva det hittills i skolan.

Av Ali har vi kunnat samla in två återberättelser då han har skrivit samma berättelse med en månads mellanrum. Hans första text presenteras här i en fri översättning till svenska:

Födelsedag

Idag är det Magnus födelsedag klockan sex stiger Magnus upp ur sängen det finns ett brev Magnus öppnar brevet det står gå till gulfisken vid gulfisken finns en flaska därefter går han till mattan under mattan finns en diskett han sätter disketten in i datorn gratulationer Magnus står det till datorn Magnus hittar en tråd Magnus går efter tråden därifrån öppnas dörren hans mamma pappa och lillasyster säger grattis de ger en enhjulig cykel

Ali har skrivit texten i turkiskt original på följande sätt:



Och hans andra text en månad senare löd i en fri svensk översättning som följande:

Födelsedag

Magnus vaknar och säger klockan är sex Magnus är mycket förväntansfull eftersom det är hans födelsedag idag Magnus stiger upp ur sängen det finns ett kuvert han öppnar kuvertet och där står det gå till guldfisken där finns en flaska han tar flaskan där står det skrivet titta under mattan Magnus tittar det finns en diskett Magnus sätter igång datorn och där står det gå efter den röda tråden Magnus går ut genom dörren och mamma pappa och lilla syster säger grattis på födelsedagen och hans pappa hade köpt en enhjulig cykel som han hade önskat sig allra mest

Ali har skrivit texten på turkiska på följande sätt:

Doğum günü 14/3-2005
Magnus uyanıyor diyor saat altı
Magnus'un gök beyazlığı kılıfı
bilgi için kuan doğu günü yataktan kalkıyor
Magnus'un bir zarf var
Zarfı açıyor orda yazıyor ki
annen bakiye kit orda bir
şişe var şişeyi alıyor
orda yazıyor ki annenin annesi
bank Magnus'un bakıyor bir disket
var Magnus'un bilgisayarını
çalıştırıyor yazıyor ki gizli
ipki için kit Magnus'un
kaybından alıyor ve annesi babası
küçük kartesi doğu günü kablo
olsun diyorlar ve en şeyden
dahil fak istedi ki tek tekleri
bir hikaye aldı babası

De företeelser som nämns i innehållet är bl.a.: tidpunkt för vaknande, förväntan, födelsedag, brev, guldfisk, flaska, meddelande, en diskett, dator, en röd tråd, födelsedagspresent, familjemedlemmar, födelsedagsgratulationer, en enhjulig cykel. Berättartempus är presens och ordföljden följer i stort enligt reglerna för turkiska. Ali har återberättat utan att använda interpunktion och stor bokstav utom för egennamnet Magnus. Meningslängden varierar mellan två och åtta ord och meningarna ställs efter varandra i en kronologisk ordning. De bindeord som Ali använder för att binda ihop texten består av den förklarande eftersom och det additiva och, som båda används en gång. Det finns också fyra exempel på textbindning med en särskild partikel 'ki' som ibland motsvaras av svenskans 'och' eller 'att'. Referensbindningen, d.v.s. att introducera t.ex. en huvudperson och syfta tillbaka på samma person fungerar även här enligt reglerna för turkiska. Stavningen följer ännu inte normerna men det går att förstå vad som står i texten, även om vissa ord har en dialektal eller annars avvikande stavning. Den mest komplexa meningen i Alis andra text är den sista: "ve en şeyden daha çok istediği bir tekerlekli bir bisiklet aldı babası" (i svensk översättning ungefär "hans pappa hade köpt en enhjulig cykel som han hade önskat sig allra mest").

I den andra texten hade Ali lyckats få med fler detaljer av innehållet än vid det första tillfället. Hans text är mer flytande och har en tydligare röd tråd. Texten har också blivit mer sammanhängande än vid det första tillfället.

Vad vi kan se i det här lilla materialet som vi hittills samlat in på turkiska är att bokläsningen på elevernas förstaspråk, samtalet om bokens innehåll och elevernas muntliga och skriftliga återberättande har gett resultat och barnen har utvecklat sitt skrivande och berättande på turkiska.

Skriftligt återberättande på svenska

På samma sätt som på turkiska har vi läst böckerna på svenska, diskuterat innehållet och låtit eleverna muntligt återberätta innehållet. Därefter har de fått skriva och återge bokens innehåll med egna ord i en sammanhängande berättelse i två omgångar, i december 2004 och i mars 2005. Syftet med denna procedur var att iakttä om det hade skett någon utveckling av berättarförmågan, men vi kunde konstatera att tidsintervallen var för kort för att kunna upptäcka klara tecken på en tydlig utveckling. Av utrymmesskäl presenterar vi här endast den

Fyla år 050315
en dag när Magnus
vakna då kommer Magnus
i Hog att det var hans
födelsedag Han tittar
På Sin klockan var
6 Han hoppa och kom
ur Sin Seng Sen Hita
Magnus ett kувär Han
Slut Papperet och öppna
Sit kувär och läste
vad Det stod På kувäret
Det stod Under Matan
Magnus gick och titta
Under matan Det kom
ut ett Data Det stod
gratis Magnus itta lek
fins ett röd Tep följ
efter den Han gick

till Halen och öppna
Dören Där Sog Magnus
Sin lilla Syster kiki
och Sin mamma och
Pappa dom Hemta en
Stor tårta dom gav
Köpte en Present till
Magnus Det var ett
en Juling PRISIS som
Magnus ville Ha På
Sin kalas.

senast skrivna texten. Här är Memets andra berättelse på svenska:

Memet börjar sin berättelse i presens, vacklar mellan tempusformerna, men byter ganska snabbt över till preteritum, vilket också är den vanligaste tempusformen, när det gäller tempus för berättande texter. Hans meningslängd varierar mellan 14 ord (första meningen) och tre ord (t.ex. ”den var 6”). I brist på punkter som skiljer meningarna åt har meningslängden räknats ut som en enhet som idémässigt hänger ihop. Orsaken till de långa meningarna är att de innehåller bisatser. I berättelsen finns två sådana. Utöver den första meningen finns ytterligare en bisats ”Han slät pappret och öppna sit kuvär och läste vad det stog på kuväret”. Detta visar att han har utvecklat en ganska avancerad meningsbyggnad på svenska. Hans ordföljd är också rätt, även när det krävs omvänd ordföljd som t.ex. sen hitta magnus ett kuvär och i hallen finns ett röd rep samt Där sog magnus sin lila syster kicki... . Däremot har Memet ännu inte lärt sig reglerna för interpunktion och det är svårt att urskilja vilka ord som börjar med stor bokstav. Förnamnet Magnus är konsekvent skrivet på samma sätt, men det verkar som om det är skrivet med en gemen (liten bokstav). Det kan upptäckas, när man jämför förnamnet med ordet ’mattan’ med två olika stavningar i hans text. Textbindningen i berättelsen är enkel och meningarna ställs efter varandra i en kronologisk ordning. Då bindeord som förekommer i texten består av konjunktionerna när och att (den första meningen). Ett temporalt bindeord sen (sen hitta magnus ett kuvär) förekommer något senare i texten. Referensbindningen, då han exempelvis introducerar huvudpersonen Magnus, syftar tillbaka på honom eller återkommer till samma person eller föremål med anknytning till honom fungerar också relativt bra. Det är endast i den första meningen där han har lite krångel med den onödiga upprepningen av förnamnet Magnus. I fortsättningen fungerar hans referensbindning så som framgår av fortsättningen av texten: ...då komer magnus ihop att det var hans födelsedag. Han tittar på sin klocka den var 6. Han hoppa och komm ur sin seng. Sen hita Magnus ett kuvär. I stället för att upprepa förnamnet Magnus på de understrukna ställena syftar Memet tillbaka på huvudpersonen med hjälp av pronomen på ett korrekt sätt. Han återkommer också till huvudpersonen med förnamnet Magnus eftersom man inte kan hålla på att referera till huvudpersonen endast med pronomen hur länge som helst. Det finns två uttryck i hans berättelse som eventuellt kan karaktäriseras som andraspråksdrag i texten, nämligen ”ett röd rep” och i slutet ”på sin kalas”. Här är den felaktiga användningen understruken. Jag är övertygad om att Memet får ordning på sin stavning och användning av stor och liten bokstav och interpunktion med tiden. Förutsättningen för det är att han fortsätter att läsa och öva sitt skrivande på det sätt som vi börjat.

fyndet är
Mangyadas Vabrot han säger vaderna är JKS
de kommer nerifrån från dellen Mangyadas
rusat upp från sängen de är en brev
han läser den de står gå till
din gilla fisk han gör det fins
en flaskan han tar upp flaskan
och läser de står gå till maten
Mangyadas kolar under maten det fins
en diskett han stoppar in diskette
till datorn det står gratis
Mangyadas gå sökta och ha repen
sai gör han de då gör han
ut från rumet Mamma och
Pappa och Mia systers säger
gratis Sai rik han sin
saket de var de han
änka en juling aykei.
slut

Alis meningslängd i denna text varierar mellan sex och två ord. Meningslängden har också här räknats ut som en enhet som idémässigt hänger ihop. Ett exempel på en mening med två ord skulle vara t.ex. Magnus vaknar eller Han går. Exempel på meningar med sex ord är Han tar upp flaskan och läser eller Då går han ut från rummet. Berättartempus är i presens utom intressant nog i de två sista meningarna där de förekommer i preteritum (här separerade med en punkt): Så fik han sin paket. De var de han önska enjuling cykel. Vad tempusbytet betyder här är svårt att spekulera om, men det kan tyda på ett perspektivbyte eller markering av berättelsens klimax. Ordföljden är korrekt i hans text, även när det gäller omvänd ordföljd: så gör han de och då går han ut från rummet samt så fik han sin paket (de omvända verben är här understruken). Reglerna för interpunktion behärskar inte Ali vid det här stadiet. Även hans stavning av ord lämnar ännu åtskilligt att önska, men med tiden och fortsatt läsning kommer han att utveckla även den förmågan. Textbindningen är enkel och består av relativt korta huvudsatser som ställs efter varandra i kronologisk ordning för händelserna. De enda bindeord som Ali använder i texten är den temporala då (då går han ut från rummet) och den konsekutiva så (så fik han sin paket) i slutet av texten. Referensbindningen fungerar också utmärkt i Alis text, t.ex. när det gäller att växla mellan en och samma referent som växelvis benämns som Magnus och han. Några eventuella andraspråksdrag kan upptäckas i texten, t.ex. prepositioner (de komer nonting från dörren, stopar in diskete till datan) och genus (en brev, sin paket). Det är också intressant att båda pojkarna använder ordet rep i stället för tråd, som fanns i ursprungstexten. Båda orden tillhör ju samma semantiska fält, men man kan tänka sig att ordet rep är mer bekant och frekvent använt i pojkarnas lek och vardag än ordet tråd. Därför associerar de till det i stället för det relativt obekanta ordet tråd.

Sammanfattning

Även om fokus i den här artikeln inriktas på elevernas skriftliga återberättande kan vi kort nämna även utvecklingen av det muntliga återberättandet. Vi har funnit att eleverna har utvecklat sin muntliga berättarförmåga så att de har en relativt klar struktur och en röd tråd genom sin berättelse. Eleverna använder också flera och mer nyanserade nya ord i sitt framförande än vad de gjorde från början. Tidigare kunde de inte berätta hela historien utan bara delar av berättelsen. Ofta blev det dessutom lite osammanhängande. När de har bearbetat texten på båda språken har det resulterat i en bra berättelsestruktur även på svenska.

I det skriftliga återgivandet var det en stor skillnad efter det att eleverna återberättat texten först på turkiska. Innan vi hade bearbetat texten på detta sätt kunde eleverna inte skriva nästan någonting, utan suddade ut det de skrev. Då de hade bearbetat texten först på turkiska kunde de skriva en sammanhängande berättelse med en elementär berättelsestruktur även på svenska. Den röda tråden i ursprungstexten fanns med även i elevernas berättelser.

Så som vi varit inne på i våra analyser, består berättarförmågan av t.ex. hur man börjar sin berättelse och introducerar huvudpersonerna och andra omständigheter som tid och plats för händelserna. Under berättandet måste man också kunna syfta tillbaka på de introducerade personerna och företeelserna i det fortsatta händelseförloppet. Berättelserna brukar ha en eller flera komplikationer som måste lösas inom berättelsens ram. När det gäller berättelsen ”Fylla år” består komplikationerna av om familjen kommer ihåg födelsedagen och om Magnus får den present han har önskat sig. Lösningen brukar förekomma i slutet av berättelsen. Berättarförmågan förutsätter också att eleverna kan avsluta sin redogörelse med hjälp av denna lösning och tydligt kunna signalera att redogörelsen nu har kommit till slut. I båda pojkars fall lyckades de få med lösningen i sin berättelse på båda språken.

Under den här korta perioden som vi provat detta koncept för samarbete har vi sett en viss framgång hos barnen. Skolresultaten har också höjts enligt klassläraren. Båda pojkarna läser nu mer barnlitteratur än de gjorde tidigare och har åsikter om vad de läser. Vi kan konstatera att om vi skulle kunna fortsätta att arbeta på detta sätt skulle de båda pojkarnas berättarförmåga förbättras och deras kunskaper höjas. De har fortfarande en relativt låg utvecklingsnivå i sina båda språk, jämfört med några andra elever i gruppen. Vi har också kunnat se i skrivandet deras personligheter. Memet är den som har svårt att sitta still skriver stort och yvigt medan Ali som är en tystlåten pojke skriver med små bokstäver.

Den första forskningsfråga som vi ville utreda i denna studie var hur elevernas skriftliga berättarförmåga på modersmålet påverkar utvecklingen av deras berättarförmåga på svenska. Vi anser att vi har fått ett positivt svar på denna fråga. En fungerande berättarförmåga på modersmålet stödjer utvecklingen av berättarförmågan på svenska. Berättarförmågan på svenska kan i sin tur också fungera som stöd för berättandet på turkiska. De undersökta eleverna lever i en vital tvåspråkig omgivning där båda språken används i en ganska stor omfattning. När de kommunicerar med sina turkisktalande kamrater använder de ofta turkiska. I familjen används ofta båda språken omväxlande, beroende på samtalspartner och samtalsämnet. I skolan dominerar förstås svenska.

Den andra forskningsfrågan som vi ville ta ställning till var om utvecklingen av elevernas berättarförmåga på två språk stödjer deras möjligheter att bättre klara av skolans skrivuppgifter. När det gäller berättande texter anser vi att vi har sett nyttan av att eleverna kan återberätta både muntligt och skriftligt på sina två språk. De två elever som vi här har fokuserat på kunde överhuvudtaget inte skriva någon sammanhängande text innan vi startade vårt samarbetsprojekt. Vi tror att eleverna har haft nytta av sin läs- och skrivförmåga på turkiska, vilket gett dem fördelar i deras kognitiva utveckling som sedan även påverkat förmågan på svenska på ett positivt sätt. Dessutom borde det vara en rättighet för tvåspråkiga barn att få lära sig läsa och skriva på sina båda språk, om de vill det. Att kunna skriva på turkiska påverkar inte enbart den kognitiva utvecklingen positivt, utan även deras identitetsutveckling.

Slutsatser

Vår slutsats av den här studien är att vi har lyckats att skapa en modell för samarbete mellan stödundervisning i svenska och modersmål. Vi anser också att vi med detta arbetssätt har kunnat stödja våra elever på ett positivt sätt, när det gäller utveckling av deras ordförråd och begreppsinsläring, stimulering av läsförståelse och läslust, men framför allt förmågan att skriva sammanhängande berättelser med en vedertagen berättelsestruktur och en logisk röd tråd. Dessa barn som inte har varit så bekanta med den svenska berättarstrukturen och skrivandet har upptäckt något nytt när de tillsammans med sina föräldrar har kunnat bearbeta texter på båda sina språk.

Mycket av skolans arbete på de lägre stadierna bygger på den här typen av utvecklandet av elevernas berättarförmåga, även när det gäller att återge personliga erfarenheter eller presentera kunskap. Därför är det viktigt att eleverna så tidigt som möjligt kan återge det lästa, under de första skolåren t.ex. olika slags berättelser, sagor, fabler och barnlitteratur av olika slag. I återberättandet är det viktigt att kunna uttrycka sig så att mottagarna förstår budskapet, oavsett om det sker i en muntlig eller skriftlig form.

Vad vi kan se av resultaten av vår lilla studie är att det går att hjälpa dessa elever om pedagoger och modersmållärare strävar att hitta arbetssätt och litteratur som liknar varandra så att barnen kan återknyta kunskapen till sina båda språk. Det behövs längre studier i den här samarbetsformen för att vi skulle kunna tydligare påvisa att de behöver utveckla sina båda språk för att tillgodogöra sig ett bra lärande för fortsatta studier. Det viktigaste som vi kommit fram till är att även pedagoger inom olika ämnen kan stödja barnen gemensamt. Den här forskningsuppgiften som vi har genomfört har gett oss tillfälle att reflektera över vår undervisning, vilket lett till nya tankar. Den visar också hur en idé som utgår från oss lärare leder till ett nytt undervisningssätt då det ges tillfälle att utvecklas. Lärarforskningen har varit ett sådant tillfälle för oss. Litteraturstudier som ingått i lärarforskningen har också gett oss inspiration och nya kunskaper, vilket gjort att vårt samarbete i skolan blivit ännu mer intressant.

Vi kan naturligtvis inte dra alltför långtgående slutsatser av denna begränsade studie, men vi skulle behöva diskutera våra antaganden och preliminära resultat med andra pedagoger innan vi går vidare. Det skulle kännas angeläget att förankra vårt arbetssätt i kollegiet för att vi på ett bra sätt ska kunna förändra vårt arbetssätt i skolans undervisning (Ballinger, 1999; Nyman och Gatu-Rehnberg, 2004). För att åstadkomma en förändring behövs ett nytt förhållningssätt till skolans kunskapsförmedling och ett gemensamt arbetssätt och undervisningsmaterial för att främja barnens studier.

Litteraturförteckning

Ballenger, C. (1999), *Teaching Other People's Children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York & London: Teachers College Press.

Lpfö98. *Läroplan för förskolan*, (1998), Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nyman, I. & Gatu-Rehnberg, A, (2004). System för elevers språk- och skriftspråksutveckling. *Pedagogisk utveckling. Rapport nr: 2003:757*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Obondo, M. & Benckert, S. (2000), Flerspråkiga barns läs- och skrivutveckling i förskolan ett socialisationsperspektiv. I: Nauclér, K. (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

SOU 1997:108. Statens offentliga handlingar 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Läs- och skrivkommittén, Utbildningsdepartementet.

Storck, Å. (2001), *Fylla år*. Stjärnsvenska. Läs i nivåer. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Strömsten, I. (2004), *Markus mekar*. Stjärnsvenska. Läs i nivåer. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Taube, K. & Skarlind, A. (1996), *Läsförmågan hos 6112 nioåringar i Stockholm*. Stockholms Skolor. Central förvaltning & Högskolan i Kalmar.

Bokstavsinlärning i förskolan – tabu eller framgångsrik praxis?

Louise Mehdipoor

Inledning

I mitt arbete som förskollärare på en avdelning där barnen kommer från 9 olika länder och där vi dagligen kommer i kontakt med människor som talar 12 olika språk funderar jag ofta på hur jag på bästa sätt kan förbereda barnen på vägen in i den svenska skolvärlden. Att kunna läsa och skriva betyder att vi kan vara fullvärdiga medborgare i det informationssamhälle vi idag lever i. Jag tror att om barnen så tidigt som möjligt får ta del av det skrivna språket och vad bokstäver symboliserar och kan ge för sammanhang så kan det kännas lättare när de tar klivet in i skolans värld.

Min studie

Jag har valt att försöka belysa följande forskningsfrågor i min undersökning: Vad händer när man introducerar bokstavsinlärning bland 5-åringar? Påverkas deras språk och i så fall hur?

Bokstavsinlärning i förskolan – Vad säger läroplanen?

Lpfö 98 säger att ”Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner” (Lpfö 98, s).

Arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen

- upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker
- ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper
- får stöd och stimulans i sin språk- och kommunikationsutveckling.

Arbetslaget skall också stimulera barns nyfikenhet och begynnande förståelse av skriftspråk och matematik. Vi ska också ta vara på barnens vetgirighet, vilja och lust att lära samt stärka deras tillit till den egna förmågan. (Lpfö 98).

Min förskoleavdelning

Verksamheten är en förskoleavdelning med 18 barn mellan 3-6 år i gruppen. Vi är tre förskollärare som arbetar på heltid på avdelningen. Barnens åldersfördelning ser ut som följande: tre 3-åringar, fyra 4-åringar, fyra 5-åringar och sju 6-åringar. Det är 12 pojkar och 6 flickor. Avdelningen har ett stort rum som vi kallar lektrum. Där finns diverse leksaker t.ex. bilar, dockskåp, djur, böcker m.m. Här bedrivs också SOL-skolan kring vår stora runda golvmatta. Sedan har vi också ett rum som vi kallar dockrum. Där finns köksutrustning, dockor, dockvagnar, utklädningskläder m.m. Dessutom har vi ett kök där finns tre matbord med plats för alla barn och vuxna att sitta kring. Vi har även en dator och ett lågt bord med stolar, där det för tillfället finns en riddarborg att leka med. I det här rummet kan man också bygga pussel, rita, leka med lera, spela spel, läsa böcker m.m. Vi har också en stor hall där barnen har var sin hylla att ha sina saker på. Där har vi även plats för konstruktionslek med exempelvis lego och tågbanor. Ett våtutrymme finns naturligtvis också med skötbord och toaletter. Utöver detta har avdelningen en gång i veckan tillgång till ett rum som vi kallar rörelserum. Där finns material och utrymme för olika rörelselekar och gymnastik. För utomhuslek har vi en stor fin gård runt vår förskola att vistas på.

Barnen i min undersökning

I min undersökning har jag valt att ta med 3 barn. De är alla pojkar och med i den grupp som jag ansvarar för. I sin helhet består denna mindre grupp av avdelningens 7 sexåringar. Det är 6 pojkar och 1 flicka. Flickan kan ha mycket sporadisk närvaro vilket gör det svårt att ha henne med i denna undersökning när jag har så lite tid till mitt förfogande. Studien kommer att bedrivas som en del av den dagliga gruppverksamhet jag har med de här barnen under terminen.

Här följer en kort presentation av de barn jag har valt:

Adin⁵ (1999–05) är född i Sverige och har bosniska som modersmål. Han har en storebror som är 13 år. Båda föräldrarna kommer från Bosnien. Familjen har varit i Sverige i 8 år. I Sverige finns också Adins farmor, farfar och faster. Båda föräldrarna arbetar.

Jag valde Adin för att han är mycket intresserad av bokstäver och det skrivna språket. Han är också mycket hjälpsam och kan bidra till andra barns utveckling.

Abdikarim [1999–01] är född i Sverige och har två yngre systrar, 3 och 4 år gamla. Han har somaliska som modersmål. Båda föräldrarna kommer från Somalia. Pappa arbetar och mamma går i vuxenutbildningen. Abdikarim har farföräldrar och farbröder i Sverige. Hans familj har varit i Sverige i 7 år, men pappan kom hit redan för 14 år sedan. Abdikarim har nyss börjat på avdelningen (21/2-05). Familjen flyttade hit från Umeå där Abdikarim gått i en förskolegrupp. Där var han det enda barnet med annat modersmål än svenska. Jag har valt honom på grund av att han är nyfiken och behöver nya utmaningar.

Abdurrahim [1999–08] är född i Sverige och har turkiska som modersmål. Han har en storebror som är 7 år och en lillebror på 3 år. Mamma är född i Sverige, pappa i Turkiet. Mamma går i vuxenutbildningen och pappa arbetar. Abdurrahim har också mormor, morfar och most-rar i Sverige. Jag har valt att ta med Abdurrahim i den här undersökningen på grund av att han inte har visat så stort intresse för bokstäver, men har en positiv attityd till olika aktiviteter. Om han kan tillägna sig lite förkunskaper inför det som sker i förskoleklassverksamheten kommer han att känna sig tryggare. Då kommer han också våga visa det han kan och vet.

Yosef [1999–01] är född i Sverige och har arabiska som modersmål. Han har en lillebror på 1 år. Båda föräldrarna kommer från Irak. Pappa arbetar och mamma är föräldraledig.

6. Alla namn är fiktiva.

Metoden för min studie

Jag har valt att föra dagboksanteckningar över de tillfällen som vi har arbetat med bokstavs-inläring, men också över barnens spontana kommentarer vid olika tillfällen när det har rört sig om bokstäver eller andra symboler. För mig var detta det lämpligaste sättet, eftersom jag själv var delaktig i och för det mesta höll i aktiviteterna. Vid ett tillfälle spelade jag in på band när barnen lekte med bokstavskort. Sedan lyssnade jag av bandet och transkriberade, d.v.s. skrev ner exakt vad barnen sa under denna aktivitet. Jag ställde också en skriftlig fråga angående bokstavs-inläring i förskolan till pedagoger som arbetar med barn i olika åldrar: fritidspedagoger, förskollärare såväl på förskola som i förskoleklass, barnskötare, lärare i skolår 1–7 samt specialpedagog, sammanlagt 10 personer.

Frågan löd: Vad anser du om bokstavs-inläring i förskolan för barn mellan 1–6 år?

Inspirerad av Teaching Other People's Children (Ballenger, 1999) har jag i min undersökning försökt att sätta fokus på bokstäver och deras betydelse för att förbereda barnen för att möta skolan. Att rita, skriva, berätta och hitta på olika bokstavslekar för att väcka deras intresse, nyfikenhet upptäckarglädje och tillit till den egna förmågan har varit det centrala i verksamheten.

SOL-skola

På min avdelning har vi en aktivitet som kallas SOL-skola. Jag ska här kort beskriva vad det är och varför vi har det. SOL står för Skriv Och Läs. Det är i den ordningen barnen lär sig. Det är ett inledande språk- och bokstavsarbete i förskolan och en grundläggande läs- och skriv-inläring i skolan. SOL-skola är regelbundna stunder av lustfyllt språk- och bokstavsarbete. Barnen blir nyfikna på vårt skriftspråk. Arbetet utgår från barnens eget tal och utvecklar det. Barnen använder hela kroppen och flera sinnen i arbetet. SOL-skolan hjälper barnen att hitta stavelser som är en viktig byggsten i vårt språk. Stavelserna liksom alfabetet har en central och viktig roll. Barnen får hjälp av stavelserna i skrivning, läsning och stavning. Barnen får en stabil grund för att undvika senare läs- och skrivsvårigheter.

Övningarna med barnen går till på följande sätt:

1. Vi går i cirkel och barnen upprepar de meningar som den vuxne säger i stavelser. Det gäller för barnen att gå i takt till det de säger.

2. Vi lär oss alfabetet genom en ramsa:

ABCD – Råttmor kokar te
EFGH – Barnen tittar på
IJKL – Får vi ost ikväll
MNOP – Ni får pappa be
QRST – Pappa kommer se
UVXY – Är min gubbe kry
ZÅÄÖ – Hit med ost och bröd för katten är ju död.

3. Den vuxne pratar som en robot och barnen ska på ”vanligt sätt” berätta vad som sagts och laborera med ord.

4. Den vuxne säger ett ord med felaktig betoning och barnen ska försöka lista ut vilket ord det är fråga om.

Ungefär så här långt hinner vi arbeta med barnen under två terminer. Parallellt med detta arbetar vi med de enskilda bokstäverna och bokstavsljuden. Detta för att ge barnen möjlighet att lära sig skriva och läsa på det sätt som är det lämpligaste för var och en av dem.

Exempel på barnens lek med bokstäver

Följande exempel är hämtad ur en bandinspelad interaktion mellan barnen under en planerad aktivitet i förskolan med tre pojkar, Adin, Abdikarim och Abdurrahim, alla 6 år gamla. Uppgiften gick ut på att jag hällde ut cirka 150 bokstavskort på bordet och uppmanade pojkarna som satt runt bordet att leka med korten. Interaktionen är transkriberad i vanlig ortografi så som det hörs på bandet och med hänsyn till skillnaderna i uttal mellan t.ex. jag eller ja, är eller ä, någonstans eller nånstans o.s.v. Ett snedstreck / markerar en kortare paus och icke verbala handlingar är förklarade inom parentes.

Adin: Ja ska göra mitt namn
Abdikarim: Ja ska också göra mitt namn
Abdurrahim: Ja ska också göra mitt
Adin: A D ska vi ha
Abdikarim: Ja har också en D
Adin: AB-DI AB-DI här är en D
Abdikarim: Får ja en
Adin: ADI- I måste ja hitta
Abdikarim: Ja måste också ha I
Abdurrahim: Ja måste hitta A
Adin: Därför du har två A
Abdurrahim: Ja vill ha en A
Adin: Å sen behöver ja en N
Abdikarim: N
Adin: Här är en N abu här är en Z (Han vänder Z så att det ser ut som N).
Adin: A- A- Avin Adin
Abdikarim: K behöver ja
Abdurrahim: Ja också
Adin: Abu varför lyssnar vi inte (pekar på bandspelaren)
Abdikarim: Var ä fröken nånstans
Abdikarim: Vars ä K
Adin: Titta
Abdurrahim: Ja måste ha T
Abdikarim: En K finns
Adin: En två tre fyllisar dom här ä fyllisar nu måste ja skriva ett ord
Abdurrahim: Ja ska inte skriva mitt namn
Abdikarim: Abdurrahim du har tappat en bokstav nere
Adin: AB-DI-KA K- K- K- måste du ha
Abdikarim: Ja men dä ä dä som jag letar har du inge K
Adin: (skrattar)
Abdikarim: Å sen A igen
Adin: AB-DI-KA KA KA KA
Abdurrahim: Du får min A
Abdikarim: Tack
Adin: Här här här
Abdikarim: Nä dä ä inte A
Adin: Jo
Abdikarim: Dä ä en plutter efter / den här ä en A
Adin: Titta du skrev majären
Abdurrahim: Å sen ja skrev madullun (skrattar)
Abdikarim: Bara tre bokstäver till
Adin,
Abdurrahim: Äh äh (skrik, trams)
Abdikarim: Ett R behöver ja nu
Abdurrahim: Ska vi leka kort
Abdikarim: R
Abdurrahim: Ska vi leka Abdikarim kort
Adin: Jaaaaaa
Abdurrahim: Ja tar mina kort

7. Abu är en ett utrop i barnens svenska, en synonym till utropsordet oj.

Adin: Ja tar mina/ man ska ha fyra kort
Abdikarim: Visst
Abdurrahim: Leker du
Adin: (skriker aaaaaaa)
Adin: Nu ska ni/ nu ska ni först ta en kort/
vet du när man spelar kort man måste ha pengar
Abdikarim: Visst ja/ ja låssas att ja är/ att ja har pengar/ två pengar
Adin: Här ä pengar /O ä pengarna/ visst O ä pengarna
Abdikarim: O
Adin: Ja O ä pengarna

Analys

Exemplet ovan visar hur dessa barn lär sig att skriva sina namn med hjälp av bokstavskort samtidigt som de använder alfabetet att för att skapa sociala relationer med varandra. De leker med ord, hittar på nya betydelser och använder aktiviteten som en språngbräda för att lära sig om världen utanför den omedelbara omgivningen.

Sambandet mellan bokstäver och deras betydelse – några exempel från dagboksanteckningarna

Under tiden som jag arbetat med bokstäver tillsammans med barnen har jag fört anteckningar om vad som hänt vid dessa tillfällen. Följande är några utdrag från mina anteckningar:

Tillfälle 1

Jag har tillsammans med barnen utgått från bokstäverna i deras namn på grund av att en del av dem kan skriva sitt namn och de andra gärna vill kunna. Vid det här tillfället så skrev jag barnens namn på griffeltavlan samtidigt som jag sa hur bokstaven lät och vad den heter. Vi räknade hur många bokstäver var och en har i sitt namn. Abdurrahim som har 10 bokstäver är stolt, han som annars tycker att det är lite jobbigt att skriva är nu jätteglad över att ha flest. Adin säger att bokstaven A låter olika i Adin och Afrika. Vi jämför och ser vilka bokstäver som barnen har lika i sina namn. Det blir en livlig diskussion.

Tillfälle 2

Vi har gjort en genomgång av namnen igen. Den här gången ska barnen hjälpa mig att skriva ett brev till min mamma. Jag frågar hur vi ska börja brevet och förväntar mig inte direkt något svar. Adin säger då: ”Börja med kära mamma.” När brevet är färdigt ska vi gå och posta det. Ute i det lokala samhället upptäckte Abdurrahim plötsligt en massa bokstäver och siffror på skyltar och frågade hela tiden: ”Vad står där?”

Tillfälle 3

Adin läser nu! Han läser boken om Karin kanin för mig. Boken är stavelsesegmenterad.

Tillfälle 4

Vi har fått en ny pojke i gruppen. Han är med för första gången. Vi går igenom barnens namn på griffeltavlan. Barnen bokstaverar sina namn genom att säga bokstaven eller peka på den i alfabetet så att vi kan hjälpas åt att säga vad den heter och hur den låter. Jag ser att Abdurrahim är spänd. När vi skrivit alla namn räknar vi hur många bokstäver var och en har. Abdurrahim ser spänd på när vi räknar hur många den nya pojken har. Han har nio. Abdurrahim skiner upp och visar alla fingrarna. ”Jag har tio”, säger han.

Tillfälle 5

Jag och Adin åker tunnelbana. Han läser på alla skyltar, både versaler och gemener.

Tillfälle 6

En annan av pojkarna i gruppen upptäcker tunnelbaneskylden. Han säger till mig: ”Titta Louise T, det betyder tunnelbana eller te som man dricker.” Jag säger att te som man dricker stavas T och E. Han säger T-E TE.

Tillfälle 7

Adin säger: "Louise, när du skrev ballong på B varför skrev du inte Bosnien?" Jag svarar att det är ni som hittar på orden och jag skriver, så nu skriver vi det också.

Tillfälle 8

Vi är på Livrustkammaren. I montrarna finns siffror och barnen uppmärksammar dem. Jag berättar om sambandet mellan siffran och det som skrivs om föremålet. Yosef säger: "Louise, du vet hur bokstäverna är, så du kan läsa vad det står."

Tillfälle 9

Vi är på väg till apoteket. Barnen talar om de bokstäver de känner igen på alla skyltar. Abdikarim: "Apotek börjar på en A. Yosef: "Tre börjar med T och det finns en R och en E.

Tillfälle 10

Vi håller på med bokstäverna A och B. Barnen får hämta saker som börjar eller innehåller dessa två bokstäver. Adin hämtar en bil men hittar inget på A, men han säger att Afrika och Asien börjar på A. Abdikarim hämtar en apelsin och en bil. Abdurrahim hämtar ingenting, han tycker att det är svårt. Adin säger: "Hämta en apa." Abdurrahim blir glad. Jag skriver namnen på sakerna de hämtat på bokstavskort och sätter dem under A eller B på väggen. Nu börjar en livlig diskussion mellan barnen om vilken bokstav olika ord börjar på. Det blir alla möjliga ord så som strumpa, majs, grönsak m.fl.

Tillfälle 11

Adin och Yousef upptäcker att det står samma sak på deras tröjor fast med olika färger.

Slutkommentarer

Under den relativt korta tid som denna studie pågått så har jag sett många framsteg och nya upptäckter hos barnen.

- Adin har lärt sig läsa, upptäckt skillnaden mellan kort och lång vokal samt lärt sig både versaler och gemener.
- Abdurrahim har upptäckt att det är kul med bokstäver. Han kan nu namnet på alla bokstäver i sitt namn och han kan skriva hela sitt namn. Han är otroligt stolt över att ha så många bokstäver i namnet. Det som förut var så jobbigt är nu en ren glädje.
- Abdikarim har lärt sig inte bara vad bokstäverna heter utan också hur många av dem låter. Han har bland annat upptäckt att c kan låta både som s och k. I övningen med bokstavskorten har jag kunnat iakta hur barnen hjälper och inspirerar varandra. Intresset och förståelsen för vad man kan göra när man kan sätta ihop bokstäver har uppstått tillsammans med en positiv känsla för vad det innebär att man kan läsa och skriva.

Arbetet har lett till spontana lekar med ord men också med siffror och andra symboler. Intresset ger ringar på vattnet och de yngre barnen sitter nu oftare med och ritat och skriver, vilket gör att ordförrådet hos dem har ökat. Nu är grunden lagd och det som har varit viktigast är att vi har gjort det med stor glädje. Vi har haft roligt tillsammans och sett fram emot stunderna. Jag känner mig stolt och tacksam för att jag har fått möjlighet att arbeta på det här sättet.

Precis som Cynthia Ballenger (1999) beskriver har jag fått ta del av barnens teorier och även fått se dem utvecklas kring att skriva och läsa under den här tiden. Att få tid att fundera och reflektera över sitt eget arbete är alltid nyttigt och den här lilla studien har visat framför allt för mig men förhoppningsvis även för mina kollegor att förskolebarn kan och vill arbeta med bokstäver. Här har två metoder presenterats och lekts med så att barnen har fått möjlighet att ta till sig det som passar just var och en eller göra sin egen mix av det hela. De har tillägnat sig läs- och skrivkonsten till den grad som de är mogna för vid sin ålder.

Min erfarenhet av SOL-skolan är att föräldrar med svenska som modersmål ställer mer krav på förklaringar om vad stavelsebaserad inlärning går ut på medan föräldrarna till många andraspråksinlärare känt igen metoden som det sätt de själva lärt sig skriva och läsa på. Här kan vi, förskolan och hemmet tillsammans hitta och erbjuda olika sätt för barnen att lägga grunden för eller lära sig läsa och skriva (Obondo 1999).

Vår förskola ligger i ett mångkulturellt område där de flesta av barnen har ett annat modersmål än svenska och redan i 4–6 års ålder börjat skriva och läsa på sitt modersmål. De flesta föräldrarna har en positiv syn på de läs- och skrivinriktade aktiviteterna. Men vad tycker egentligen vi, lärarna och pedagogerna från majoritetssamhället? Bygger vi på det som barnen redan kan och lägger till något nytt? (Se Axelsson m.fl., 2002). Svaren på fråga om bokstavs-inlärning i förskola, som jag hade ställt till sammanlagt 10 pedagoger, varierade något mellan de olika kategorierna av pedagoger. Bland dem som arbetade med barn i åldrarna 1–6 år tyckte de flesta att bokstavs-inlärning var viktigt under förutsättning att det skedde under lekfulla former. Däremot skulle förskolan inte bedriva någon direkt ”undervisning” och intresset måste komma från barnen själva. Fritidspedagogerna och lärarna i skolår 1–7 hade i allmänhet en mer positiv inställning till att barnen kunde en hel del bokstäver vid skolstarten.

Slutsatser

Jag hoppas att den här studien ska göra gränserna mellan förskolans och skolans stadier lite mer diffusa och flytande. Att vi ska se barnet i ett längre perspektiv och inte bara ha vårt eget stadium framför ögonen. Att tro på barnets förmåga är de flesta av oss bra på men vi måste också tro mer på vår egen förmåga och inte alltid lägga över ansvaret på någon annan på ett högre stadium i utbildningsväsendet.

Ställ dig själv frågan som lärare och pedagog: När ska bokstavs-inlärning ske? Varför tycker jag så? För mig finns inga rätt eller fel. Jag vill ta till vara varje individs kapacitet och försöka hitta så många och så olika sätt för inlärning som möjligt. Det ger då alla barn som kommer till mig under åren möjlighet att hitta något som passar dem. Det är viktigt att vi som arbetar med barnen tänker på att det är vårt ansvar att duka upp buffén för inlärning.

Litteraturförteckning

Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002) *Den röda tråden*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Ballenger, Cynthia (1999) *Teaching other peoples children. Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York & London: Teachers College Press.

Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*, (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Obondo, Margaret (1999), Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrarbarn. I: Axelsson, Monica (red.) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm. Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Del 3

Handledarnas och deltagarnas reflektioner

Margaret Obondo & Eija Kuyumcu

I denna del av rapporten presenterar vi kortfattat några reflektioner från handledarna och de deltagande pedagogerna kring deras upplevelser och uppfattningar av denna lärarforskning.

Handledarnas reflektioner

Det har varit ett stort nöje för oss handledare (Margaret Obondo och Eija Kuyumcu) att för första gången starta denna typ av lärarforskning som en ny inriktning för forskningsaktiviteter vid Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Att det blev förskollärare som fick delta i den första satsningen av denna form av kompetensutveckling var också logiskt med tanke på den viktiga roll i barnens utveckling, både socialt och språkligt som dessa pedagoger spelar i sin socialiserande och språkutvecklande verksamhet. Det har också känts mycket inspirerande för oss handledare att få del av de frågor som sysselsätter förskollärare i stadens mångkulturella förskolor.

Om vi ska reflektera över vad vi lyckats relativt bra med att åstadkomma kan vi nämna den forskningsorientering som vi erbjudit. Detta har gjort det möjligt för förskollärare att i kollektivt samarbete med kolleger och handledare genomföra sina forskningsuppgifter. Det har också varit viktigt för oss att skapa en atmosfär där kritiska kommentarer tolereras, såväl av handledarna som av förskollärarna. De sju bidragen är ett försök att ge en inblick in i de verksamheter som pedagogerna arbetar i. De frågor som diskuteras är språk, kultur och pedagogik i mångspråkiga förskolor. T.ex., hur kan det komma sig att barn, som är språkligt begåvade (t.ex. rappare) utanför skolan, ändå inte uppnår bra resultat? Har barnen kanske några andra färdigheter som inte förskolan/skolan värdesätter? Är det kanske så att lärarna ser svagheter på områden där det i själva verket handlar om barnens styrka?

Dessa frågor har också ställts av andra lärarforskare och diskuterats, (se t.ex. *Teaching Other People's Children*, av Cynthia Ballenger, 1999, huvudlitteratur i denna kurs). Cynthia Ballenger var medlem i Brooklyn Teacher Researcher Seminar (BTRS). Grundaren av BTRS, Steve Griffin, var logoped och arbetade i ett ideellt program som riktade sig till barn i Bostons innerstad och han tog emot många barn som remitterats till honom för tal- och språksvårigheter. När en poet började arbeta vid den skola där han arbetade, blev Griffin förbryllad när det visade sig att barn som ansågs ha tal- och språksvårigheter var de bästa poeterna.

På samma sätt som BTRS har medlemmarna i Språkplusgruppen ställt liknande frågor och diskuterat dem när det gäller deras egna barngrupper i förskolan. Deras bidrag i detta kompendium visar hur mycket barnen kunde göra med språket när pedagogerna systematiskt dokumenterade och reflekterade över de olika aktiviteterna i deras verksamhet.

Förskollärarens reflektioner

Förskollärarens reflektioner är insamlade framför allt vid en muntlig utvärdering i samband med presentationen av de färdiga forskningsuppgifterna, kompletterade med skriftliga e-postreflektioner i efterhand. Vi ville veta hur uppläggnings av lärarforskningen, tidsramen, innehållet, litteraturen, arbetssättet, handledningen m.m. hade fungerat. Dessutom ville vi få förskollärarens reflektioner över lärarforskningens betydelse för deras pedagogiska vardag. Några frågor som vi ställde var:

- Vad har ni lärt er av att delta i kursen med lärarforskning?
- Vilka konsekvenser har denna lärarforskning till din egen verksamhet i förskolan?
- Vad kan göras bättre enligt din åsikt i en framtida lärarforskning?

Dessa var några av de frågor som behandlades bland många andra. Oavsett att tidsperioden för lärarforskningen var mycket kort, ansåg deltagarna att det har varit mycket lärorikt att delta i denna lärarforskning. Dessa är några kommentarer för de ställda frågorna (flera kommentarer och reflektioner finns också att läsa i slutordet i de olika delrapporterna):

- ”Jag har genom kursen ”lärare som forskar” fått en grundläggande kunskap om hur det är att forska, men jag tycker också att den tid vi haft på oss har varit för kort. Det har inte känts färdigt att dra för många slutsatser.”
- ”Jag tycker det har varit jättekul, intressant, lärorikt och väldigt givande. Mitt självförtroende har fått sig en rejäl kick.”
- ”Det känns som en stor förmån att få vara med i denna grupp ”Forskande lärare”. Det var med blandade känslor och många frågor jag gick med i gruppen. Jag undrade många gånger vad jag gett mig in i, men ju mer jag forskade, ju längre tiden gick och ju mer stöd jag fick av gruppen och handledarna ju bättre kändes det. Till slut var det självklart, det är ju så här vi ska jobba, med forskande ögon. Jag tycker nu att jag har börjat se på mitt arbete på ett lite annorlunda sätt. Jag har lärt mig att enbart välja ett litet begränsat område att forska i vilket gör att forskningen blir genomförbar. Att välja ett stort övergripande område är ohållbart med den arbetssituation vi lever med. Att få träffas regelbundet och ventilera arbetet och framför allt reflektionstiden har varit guld värd. Det är något som jag önskar att varje yrkesutövande lärare skulle få tillgång till för att utvecklas.”
- ”Genom att samla information och skaffa mig kunskap om romer och deras historia har jag fått en tydligare bild av deras nuvarande situation, vilket är till stor nytta i min verksamhet. Aktionsforskningen är ett bra verktyg som jag tillsammans med först och främst mina närmaste kollegor gärna vill försöka vidareutveckla, bl.a. genom att ha färre språkgrupper på vår avdelning, om möjligt. Vi ska också använda oss av kunskaperna jag fått under kursen ”Lärare som forskar”. Att få tid att fördjupa oss i det ämne vi valde under kursen var ett privilegium även om resultatet kanske inte blev det bästa tänkbara. Alla är barn i början! Jag skulle ha önskat mig mer tid för personlig handledning vad gäller upplägget, då allt ska sättas på pränt.”
- ”Lärarforskning har varit mycket bra. Att få träffa förskollärare från andra förskolor har varit en stor tillgång och en inspirationskälla. Det har varit fantastiskt att man fick reflektera, dokumentera och analysera en gång i veckan under forskningstiden. Handledningen har varit lärorik. Under forskningstiden lärde jag mig att systematisera mitt arbete. Litteraturen har varit mycket bra. Aktionsforskning är en process om ens eget arbete och jag önskar att alla lärare fick möjlighet att prova det. Jag är mycket nöjd och jag kommer att ha stor nytta av det i mitt arbete.”

Oavsett dessa positiva kommentarer är lärarforskning naturligtvis inte helt problemfri. Återkommande kommentarer både från deltagande pedagoger och handledarna är tidsaspekten, som har upplevts som en begränsning. Denna tid med lärarforskning under en termin kan dock enbart betraktas som en början till att tillämpa de kunskaper och insikter man fått, så som en av pedagogerna kommenterade: ”Det har inte känts färdigt att dra för många slutsatser”. En annan deltagarkommentar var att det behövs mer tid för handledning, även om

handledarna också hade begränsad tid för denna uppgift. Samtidigt kan man betrakta de deltagande pedagogerna som en privilegierad grupp som fick ett ekonomiskt stöd från Kompetensfonden, vilket gjorde det möjligt för dem att delta. Om man ska införa lärarforskning som en vanlig del av lärarutbildning behövs det både ekonomiska resurser och längre tid för deltagande. Anledningen är att förändring tar tid.



Kompetensfonden

STADSLEDNINGSKONTORET, S-105 35 STOCKHOLM
TEL: 08-508 29 000 FAX: 08-508 29 970
HEMSIDA: WWW.STOCKHOLM.SE



SPRÅKFORSKNINGS-
INSTITUTET i Rinkeby