



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Möten i språket

**Teori och tillämpning – lärande exempel från skolor och
från lärares utvecklingsarbete**

Birgitta Garme

Kompetensutveckling genom praktik

**Magisteruppsats av Maria Landholm och Birgitta Mörnefält,
Göteborgs universitet**

Bearbetad för denna upplaga av Birgitta Garme

Möten i språket

Teori och tillämpning – lärande exempel från skolor och från lärares utvecklingsarbete

Språkets betydelse för barns utveckling och för lärande i alla ämnen är de flesta människor överens om. Men hur ser den konkreta tillämpningen ut? Hur gör jag som lärare och hur kan jag lita på att mina idéer är vettiga? I ett ”vidgat språkbegrepp” ingår talat och skrivet språk men också människans övriga uttrycksmedel, de estetiska: bild, drama, musik och annan konstnärlig verksamhet. Hur får man ihop en undervisning av allt detta? Var finns de lärande exemplen? Och räcker det med exempel som jag kan kopiera med mina elever?

Den sista frågan kan utan vidare besvaras med nej. Det räcker inte och går inte att kopiera. Däremot är det inspirerande att ta del av andras erfarenheter, idéer och projekt, tänka vidare, omformulera, utveckla de egna tankarna och omsätta dem för barnens lärande i den egna högst unika klassen. Men vågar jag lita på att jobba så där, frågar man sig. I detta skede är ingenting så praktiskt som en bra teori!

Därför börjar den här framställningen med en kort teoridel, *Språk i alla ämnen*. Den anknyter i varje avsnitt till lärande exempel från tre skolor och de tillämpningar lärarna gör i sitt dagliga arbete med elever.

Därefter följer *Lärande exempel*, lärarnas egna berättelser från de tre skolorna, framställda i reportagets form. I två av skolorna har också rektor intervjuats och ger sitt perspektiv.

Slutligen riktas uppmärksamheten mot möjligheter att på hemmaplan utveckla sin lärarskicklighet och då gäller det främst förskolan. Två studenter presenterar en bearbetad version av sin magisteruppsats under titeln *Kompetensutveckling genom praktik – personalens erfarenheter av ett specialpedagogiskt utvecklingsarbete i förskolan*. Videoinspelningar av vardagliga samtalssituationer mellan lärare och barn, följda av samtal och analyser, har givit nya insikter och upplevts som oerhört bra kompetensutveckling.

Språk i alla ämnen

Om man bortser från ämnet svenska, som ju har språket och litteraturen som själva föremålet för sin verksamhet, är det intressant nog ämnet matematik som oftast tar upp frågan om hur betydelsefullt språket är för all inläring. Centralt är elevernas förmåga att förstå begrepp och att inse ordens innebörd såväl i vardagsspråket som i matematiska sammanhang.

Den ryske språkforskaren Vygotskij, som starkt påverkat de senaste decenniernas syn på hur barn lär sig och utvecklar sitt språk, ser språket och tanken som tätt förknippade. Uppfattningen att barns kognitiva utveckling hänger samman med deras förmåga att använda språket är central i all inläring. Roger Säljö beskriver i *Lärande i praktiken* (2000) detta samband som att språkliga distinktioner förvärvas vilka gör det möjligt att nya, tidigare okända företeelser blir begripliga på ett allt mer nyanserat sätt. Detta innebär konkret att det inte är tillräckligt att lära in ord i en enda specifik betydelse. Eleven måste lite i sänder erövra ordets eller begreppets hela spännvidd och användningsområde. Tänk bara på ordet 'lov' som för skolbarn antagligen är ganska entydigt, men som har en vid betydelse av 'tillstånd', 'löfte' osv. Om man som lärare tänker över detta är det lätt att inse att *skillnaden mellan vad man kan och inte kan inte alltid är glasklar* (Rystedt & Trygg 2005 s. 61). "Stödstrukturer" i den "nära utvecklingszonen" (Vygotskij) kan verkligen behövas. Samtalets betydelse för inläring är stor, något som blir tydligt i reportaget från Skäggebergsskolan.

Att urskilja mönster

Begreppet generalisera för tankarna åt olika håll – från en vardaglig innebörd att uttala sig svepande om något till att i forskning eller i bildskapande se ett återkommande mönster, ett system. All inläring bygger till stor del på vår förmåga att se system, att inte försöka minnas varje detalj för sig utan att sträva efter att infoga dem i ett begripligt mönster. Små barn övar det hela tiden i rim- och ramslekar, där också rörelser ibland ingår. Rimmen och rörelserna bildar tillsammans ett system och det räcker att börja med ett par ord, takter eller rörelser för att hela systemet ska aktualiseras. För större barn och vuxna är sammanhanget kanske mer sofistikerat men i grunden detsamma: kunskaperna måste ordnas, hänga ihop, bilda ett mönster. Skolans ansvar för att eleverna ska utveckla ett sådant kunskapsbygge är stort och hör nära samman med hur undervisningen läggs upp (Sternier 2000). Det är alltså inte bara en vardagsnära praktik som behövs för elevers begreppsbyggnad utan också förmåga att generalisera och diskriminera, urskilja mönster och avvikelser (Eriksson 2000).

Ett led i arbetet med att finna mönster är att ställa upp hypoteser. Vad kan vara rimligt, vilka sätt finns det att lösa den här uppgiften, om jag gör så här vad händer då, är frågor att ställa inför en uppgift. Att sätta ord på sina funderingar, hypoteser och förslag till lösningar är i sig språkutvecklande och nödvändigt för att bli förstådd i ett samarbete (Sternier 2000). Läraren skapar förutsättningar genom sitt val av uppgifter och samarbetsformer för att stimulera den utvecklingen. Här ger ett kreativt arbete med exempelvis drama och musik otaliga möjligheter, som reportaget från Forshaga visar.

Samtalets betydelse

Det problemlösande samtalet, där deltagarna ställer hypoteser, försöker hitta lösningar, mönster och system inför en uppgift har den stora betydelsen att idéer kommer i dagen och kan diskuteras, förkastas eller utvecklas (Garme 2006). Det kan leda till att eleverna inser att de behöver mer underlag för sitt arbete, som texter av

olika slag, ljud- och bildmaterial, eller intervjuer med experter, vilket i sin tur leder till individuellt skrivande som bearbetas i gruppen för användning i det gemensamma arbetet. Klassrummet blir i bästa bemärkelse flerstämmigt (Dysthe 1996). Ett helhetsperspektiv på en uppgift, där muntlig och skriftlig kommunikation pågår, är ett utvecklande språkbygge som, beroende på uppgift, ger konkreta resultat i många avseenden. Reportaget från Segerstaby exemplifierar bland annat detta.

Kommunikation i sig är naturligtvis en grund för inläring, men Inger Wistedt (2000) ger ytterligare intressanta aspekter på detta förhållande. Hon har studerat inlärningsprojekt där elever diskuterat och prövat att lösa ett matematiskt problem. Vad händer när eleverna kommer fram till olika svar? Att diskutera olika lösningar kräver förmåga att förklara hur man har tänkt eller skulle kunna tänka. Elever visar sig inte alltid klara av detta på ett sätt som ger ökad matematisk förståelse. Det är då läraren behöver agera för att eleverna ska kunna göra sina tankar tydliga. Det räcker kanske med en strategisk fråga från lärarens sida: "har ni tänkt på ..." för att eleverna ska se nya dimensioner och möjligheter till en annan, och smartare, lösning på problemet. Kommunikation i sig ska alltså inte överskattas. Det räcker inte med att sitta och resonera en stund och nöja sig med att bli överens om en viss lösning. Den kan vara okontroversiell, men inte med nödvändighet den bästa.

Att arbeta språkutvecklande – en organisatorisk fråga?

Reportagen visar sammantaget hur ett språkutvecklande arbete i skolan byggs upp och stimuleras på olika sätt: genom samarbete och helhetssyn, genom att engagera alla förmågor och sinnen i sång, rörelse, samtal, skrivande och litteraturläsning, genom fantasi och improvisation, genom självständigt arbete och förtroende för elevernas kapacitet. Men en helt annan aspekt dyker också upp i de skolbilder som förmedlas, nämligen hur organisationen påverkar arbetet. I reportagen ger skolledare sin syn på utveckling.

Rektors och skolledningens betydelse lyfts också flera gånger fram av lärarna i reportagen. Öppenhet inför förnyelse och vilja att skapa goda förutsättningar för den undervisning lärarna vill satsa på betyder oerhört mycket. Praktiska arrangemang som underlättar för lärarna att genomföra sina intentioner likaså – det kan gälla överenskommelse med kommunbiblioteket eller rena schemafrågor. Respekt för lärares yrkesidentitet och förtroende för deras kunnande är andra nyckelord som gör att lärare faktiskt vågar pröva nya vägar i undervisningen.

Att förändra och utveckla sitt eget arbete, i skola såväl som i annat arbetsliv, är en nödvändig och krävande process som påverkar många och helst också ska delas av många. Finns det tumregler för god skolutveckling? En statsvetare, som studerat två skolor i förändring, har i sin studie visat att förändringar/förbättringar som blir bestående måste förankras. De måste också uppfattas som betydelsefulla av medarbetare på alla nivåer, inte bara av dem som är drivande i ett utvecklingsprojekt (Bennich-Björkman 2002). I skolreportagen i nästa avsnitt skymtar även detta fram i flera sammanhang.

Litteratur

- Bennich-Björkman, Li (2002). *Någonting har hänt: förbättring och frustration i svenska lågstatusskolor*. SNS förlag. Stockholm.
- Dysthe, Olga, (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur. Lund.
- Eriksson, Karl Henrik (2000). "Om barns förmåga att bilda begrepp." I: *Matematik – ett kommunikationsämne*. NCM. Nämnaren Tema. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Garne, Birgitta (2006). "Tala är guld!". I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket!* Studentlitteratur. Lund.
- Rystedt, Elisabeth & Trygg, Lena, (2005). *Matematikverkstad. En handledning för att bygga, använda och utveckla matematikverkstäder*. NCM. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Sterner, Görel (2000). "Matematik och språk." I: *Matematik från början*. NCM. Nämnaren Tema. Göteborgs universitet. Göteborg.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akadem. förlag. Stockholm
- Wistedt, Inger (2000). "Matematiska samtal." I: *Matematik – ett kommunikationsämne*. NCM. Nämnaren Tema. Göteborgs universitet. Göteborg.

Lärande exempel från tre skolor

Blommor i asfalten

Scener från Skäggebergsskolan i Sunne. Reporter: Astrid Hasselrot

- Här kan man sitta om man vill.

Lovisa är sju år. Hon visar med handen på stolen bredvid sin egen, och tycker att jag lika gärna kan slå mig ner där. Hon gillar besök, verkar det som.

Idag ska hon fläta en trolldans som hon nog ska ha på sig på avslutningen. De har hållit på med troll länge nu i F2, lunkat som troll, fantiserat om troll, blivit intervjuade om sina stentroll av de stora i sexan. En gång har de träffat trollet livs levande i skogen, och efter det har de brevväxlat med honom genom en hemlig trollväska på en gren. "Hur många björnar känner du?" skrev ett av barnen. I väskan låg ett svar: "Jag känner tolv björnar. För de har 24 öron, 48 ben och massor med vassa tänder tillsammans."

"Nu kan jag"

Ritsch! De vuxna river tygremsor, barnen får tre fasttejpade som i en svansrot på bänkklocket. Lovisa vinklar remsorna fram och tillbaka, sträcker, tänker och ändrar teknik. Går ner från stolen när svansen växer sig ner mot golvet, funderar på att flytta fästet för att få behålla det fasta underlaget.

- Och du har aldrig flätat förr, Lovisa, frågar läraren *Inger Möller*. Det blir verkligen fint!

Pojken mitt emot får inte sin svans att fläta sig lika snyggt. Det blir för löst, det blir ingen fläta alls. Jag får hjälpa honom lite: först den, sen den, sen den igen.

- Ja ja, nu kan jag, säger han.

- Här sjunger vi mycket, säger Inger till mig.

- Och är ute mycket, säger hennes kollega Ann-Britt Melander.

Ett favoritnöje är att göra banor, upptäcktspromenader med bilder och frågor på träden.

- Finns det föräldrar som tycker att barnen ska lära sig mer, sitta mer i bänken?

- Nej, nej, här är det tvärtom, säger Inger. Barnen kan gå hem och skvallra när vi leker för lite. Föräldrarna framför barnens klagomål.

- Vi har visst varit ute mycket, och gjort banor i skogen, säger vi då. Banor i skogen, det är väl ingen lek, säger föräldrarna.

Åt detta har Inger och Ann-Britt roligt.

- Vi visar dem från början väldigt tydligt hur vi vill arbeta, och hur vi ska uppnå våra mål genom ett lekfullt arbetssätt, säger Inger. Jag tror föräldrarna gillar det.

Refrängen känns

Nu är svansarna färdiga och hänger i en rad på väggen. Ann-Britt spelar, barnen sjunger så det hörs.

- När trollmor har lagt de elva små trollen och bundit fast dem i svansen ...
- O aj aj aj aj ...
- Buff!

Inger buffar försiktigt en liten pojke på axeln, som verkar vilja ha henne precis intill sig. Hon sitter kvar där genom hela sången. Det blir många buffar på hans axel. Han ler lite. Refrängen känns.

- Vi har två barn med två olika rätt allvarliga diagnoser, med inverkan just på läs- och skrivinläringen, berättar Inger. Vi skulle inte klara att ta väl hand om dem, om vi inte arbetade så fritt och varierat,

Pojken som blev buffad på axeln är en av dem, han har autismsliknande symtom. En annan pojke har ingen kontakt mellan höger och vänster hjärnhalva.

- Den ene av dem sjunger aldrig med, säger Ann-Britt, men vi ser att han rör på munnen. Det handlar inte om blyghet, snarare om omedvetenhet. Han ser inte sig själv. Han vet inte själv att han är tyst när han kommer fram och vill be mig dra upp blytlåset på hans jacka heller. Då frågar jag, som logopeden har sagt att jag ska fråga: "Vad är det du vill, sa du? Jag hör inte riktigt?"

- Ju mer vi sjunger och målar och leker, desto lättare upptäcker vi de förmågor de här två barnen verkligen har, säger Inger. När vi gör banor, lägger Ann-Britt till, då märker vi att han har ett fantastiskt minne också!

Pojken som inte ser sig själv kan rita fint, och sjunga väldigt bra, närsomhelst, när inga andra sjunger.

Roligast att bli sist

Barnen vill sjunga mer. Tussilago! Nej, de sjunger inte för besökarna. Mer för att de vill, och kanske för att solen skiner.

Tussi tussi tussi tussilago ... Inger skyndar sig med blädderblocksbladen, det här var inte planerat, hon prasslar, tappar dem i golvet, tejpar hastigt upp dem, så att sångtexten syns på svarta tavlan. Barnen behöver den inte. Sjunger så rått och streetsmart de kan.

- Nu blommar asfaltÄÄn ...!

De vet att de ska få sjunga slutsången också, den där de sjunger ut varann, tre och tre, namngivna i vers efter vers.

- Lovisa och Axel och Markus får gå ...
- Det blir lite trångt i kapprummet annars, säger Ann-Britt, klinkande på sitt piano. En listig sång. Det verkar roligast att få vara kvar till sist!

Eldbollar i fyran

I en fyra berättar eleverna en efter en, som en presentation av sig själva, vad de gillar bäst.

- Jag gillar bäst religion och att forska om det och sånt.
- Jag gillar att rida och spela flöjt.
- Jag gillar ... att ha kul.

Det där sista var Jimmy, en pojke med varm och stillsam blick. Jag ska fråga honom senare hur han menade, mer exakt. Läraren *Per Thomas Eriksson* vill föra in samtalet på roller och rollspel, det ska bli repetition av en teaterpjäs senare under samma arbetspass. Per Thomas har hittat en gammal hatt i ett skåp. Han sätter den på sig och blir till sin egen älskade morfar. Morfar, som spelade dragspel så vackert, men som miste flera fingrar i sågen.

- Får jag testa hatten? säger Christian, när Per Thomas har berättat färdigt. Visst, men då får han komma fram. Nu är det Christian som är en man i hatt.

- Vem är du? frågar Per Thomas. Det skulle vi gärna vilja veta!

Den lille mannen i hatt svarar utan en sekunds betänketid. Han har guldring i örat redan från början, och en snabb pillemarisk blick.

- Jag är professor och heter Sven. Professor i kemi.

- Vad gör egentligen en kemist?

- Blandar O'boy och Coca Cola.

- Åhå? Vad gör du mer, professor Sven?

- Jag arbetar med eldbollar. Man tar upp dem djupt nerifrån marken. Med tröjarmen ... såhär!

Professor Sven visar, ögonen spelar. Lyssnarna lyssnar, Sven blir själv alltmer entusiastisk. Ser sig om efter associationer.

- Man kan ... vässa pennor i eldbollarna också! Jag ska sälja eldbollar på Sunne marknad idag. Köp åtta! Betala för sexton.

"Ta oss! Ta oss!"

Nu är det hög tid att repetera. Alla ska kunna sina roller någorlunda till uppspelet på avslutningen.

Rullar rullas upp, av brakande täckpappersdekor. Eleverna vet sina platser i denna gamla folkpjäs: som bullarna i ugnen, som den obäddade sängen, som den odiskade disken. Två flickor och en pojke spelar de bärande rollerna. Bullarna, sängen och disken kikar tåligt ut genom hålen i sina täckpapper tills det är dags att deklamera: "Ta oss! Ta oss!"

-Teater, är det kul, Jimmy? Om man spelar en bränd bulle till exempel? Ja, kanske, om man till exempel har målat ugnen själv och är rätt nöjd med den?

Det tar tid, alla kämpar, vissa med viss scenvana, andra mest mot myrorna i benen. När man väl är igenom manuset och har rullat ihop dekoren är det dags för Klassens Timme ute på skolgården. Pelin, ansvarig för dagens lekar, tar oss avsidet

och förklarar. Man ska tävla om att snappa upp ett äpple ur vatten med munnen, och hitta en sockerbit med munnen direkt efteråt, ur en bunke med mjöl. Pelin teaterviskar:

- Ni vet. Så att man blir ... skämd!

Sicco vinner. Han har mörk hy, är vit av mjöl i halva ansiktet och skäms inte alls. Nu vill Pelin få igång pardans. Ett absolut krav är att pojkar dansar med flickor. Hon höjer volymen, frestande, på bergsprängaren i det glipande fönstret. Alla vägrar. Per Thomas närmar sig Pelin, hör sig för. Kan man tänka sig en kompromiss, att alla dansar, men hur de vill? Pelin går med på hans förslag. De flesta dansar, en del av lust, en del för att glädja Pelin.

Jimmy står och tänker, mitt i solen på den asfalterade gården. Han förklarar sin replik från presentationsrundan i klassrummet.

- Det som är kul är kul, det kan handla om vad som helst. Åka tåg, eller prata, eller lära sig något i skolan. Ibland är det inte så kul att ha roligt, till exempel, förklarar han.

- Det kan vara roligare att få vara allvarlig?

- Just det.

Frihet och ramverk

När alla elever försvunnit ut i det starka solljuset – för Sunne marknad stänger man skolan en halv dag! – då möter jag Conny Olsson. Han är lärare i sexan, och har dröjt sig kvar i mediateket.

- Det var ni som jobbade ihop med de minsta barnen och deras stentroll, frågar jag. När sexorna gjorde streckgubbar istället, på DVD?

- Inte bara streckgubbar, bekräftar Conny med något som liknar rörelse.

- Eleverna här i sexan skulle göra bilder utan text om känslor. De gjorde ... ja, jag fattade först inte hur de menade ... de gjorde fantastiska bilder! Ensamhet till exempel? Ja, då la de bara en bandyboll i en trappa så här, pang. Ensamhet! Någon gjorde en bild som var hoptryckt i photoshop från sidorna, en Skriet-effekt, som i Munchs målningar: Rädsla! Sådant där kommer du att gilla, Jimmy!

På den här skolan kämpar personalen för estetikens pedagogiska kraft och för det meningsfulla i undervisningen över huvud taget. Så mycket är alldeles klart.

Conny Olsson har inbjudit till ett bildskapande som han inte visste var möjligt. Per Thomas Eriksson har stakat ut en väg i år fyra för att lyckas: Tydlighet – och stor frihet inom ramarna. Inger Möller och Ann-Britt Melander i F-3 tycks ha slagit in på en liknande väg: Massor av lek och lust, men ordning på torpet samtidigt. (Jag hittar en lapp till År 2s föräldrar: "Det har varit allmänt stökigt och för hög ljudnivå när Lindens tvåor haft träslöjd under vårterminen. Därför har deras slöjd flyttats till ett vanligt klassrum under en period. Detta för att träna de rutiner som ska gälla, och att få till stånd en mer acceptabel ljudnivå innan de återgår till slöjdl lokalen.")

Rektor Mikael Johansson driver på om estetik och tematisering: "Kaos är inte farligt." Det återstår ännu att se hur mycket av frihet och hur mycket av ramverk de nya arbetsplanerna kommer att utstråla.

Bokprat och dans

Scener från Centralskolan i Forshaga. Reporter: Astrid Hasselrot

– Han existerar! Niklas har sett han.

En kille i sjuan ropar inifrån klassrummet till en annan ute på gården. Det handlar om en tredje. Och att samlas till ett bokprat om Johan Unenges ungdomsroman "Tro, hopp och burnout".

Boken handlar om Kenny, som har en ovanligt tuff storebror, Rickard, en pappa som bara har ögon för Rickard och en mamma som har flyttat hemifrån med en annan man. Kenny har också sin tjej Emma, en riktig skolkändis, som han nog måste anstränga sig för att få behålla. Nu har han bestämt sig för att gå på konfirmationsläger, inte för att lära sig något om tro utan för att dels få en moppe av farmor, dels "göra det". Det där sista vill Emma, det har hon sagt. En bok om livet och attityderna, men också om plötslig död. Det blir många samtal mellan Kenny och konfirmationsprästen Sylvia. En flicka som heter Angelica kommer oväntat inpaddlande in i bilden.

Vi är på Centralskolan, en F-9-skola i Forshaga i Värmland.

Trevande och fåordigt

– Hur många har nu verkligen läst boken, frågar snällt men obönhörligt läraren *Maria Schött*. Hur många har inte alls läst klart?

Mer än hälften skickas ut i ett grannrum för att läsa vidare. Kvar blir tre tjejer och fem killar och Maria.

– Hur ska vi sitta, tycker ni, frågar Maria.

– Sätt dig där på hörnet, du, säger någon av eleverna vänligt.

Samtalet blir trevande och fåordigt. Alla har sina livsprojekt, precis som Kenny och Emma. Mopparna surrar utanför i majsolen, konfirmation är snart aktuellt, kärleks känslor finns väl hela tiden.

Men koncentrationen är hög, och boken kan de. De vet mycket väl vad de tänker om Kenny, Emma och prästen Sylvia.

– Den är bra för att den är spännande.

– Jag tycker det var bra att Emma berättade sanningen.

(Emma hade varit ihop med Rickard lite grann, visade det sig.)

– Kul att det handlade om bilar!

– Och att det är sommar i den.

Reflektionsdjup under ytan

Maria vet att reflektionsdjupet finns där, någonstans under ytan. Hon drar en parallell till Rickards död, en verklig händelse i Sunne, en ung människa som nyligen dog. Samtalet får mer liv.

- Det hände på min födelsedag ...
- Det var lite tråkigt när Rickard dog, när han krockade bilen.
- Men om det inte hade hänt?
- Nä just det. Annars skulle det inte ha hänt nånting i boken. Ingenting.

Maria och hennes kollega Lotta Ericsson startade *Läsprojektet* hösten 2004, som reaktion på att 28 av ungefär 150 elever inte hade klarat godkänt i de nationella läsförståelseproven. Nästan en hel klass. Samtidigt startades också *Kulturpilotprojektet*, och *Läsprojektet* blev en viktig del av det. Bokpratens – enligt Aidan Chambers metod – är i sin tur en central del av *Läsprojektet*. Men där ingår också Marias satsning på nya bra ungdomsböcker, en samling som nu står och trängs i en hylla bakom henne.

- Jag anade att elever med dålig läsvana egentligen bara hade försökt med böcker som inte passade dem särskilt bra. Nämnade de några böcker över huvud taget var det sånt som Liza Marklunds *Sprängaren*, böckerna om Arn, *Da Vinci-koden*. Och det lät inte riktigt som om de hade läst dem heller.

Nu är intresset stort för de omsorgsfullt valda ungdomsromanerna, både bland eleverna och bland andra lärare.

- Har ni inget skolbibliotek?
 - De la ner vårt skolbibliotek, där är bara mediatek nu.
- Det hörs att den nedläggningen verkligen har upprört henne.

Vad ligger i luften?

Det gäller att inte bara prata om böckerna på ett sätt, utan på många. Inte bara om handlingen, utan också om hur den är skriven. Maria har till och med visat eleverna skillnaden på vilken typ av reflektioner som motsvarar godkänt, och vilka som är värda mycket väl godkänt. Hur man kan gå bakom det skrivna och se mönster och kopplingar, hur man kan ana vad som börjar ligga i luften.

De flesta ser mycket mer i en bok än de från början uttrycker, bara någon frågar dem. Vad kan man läsa mellan raderna, till exempel? Det finns en intressant scen mot slutet. En flicka som kliver ur en bil och går fram mot Kenny, som är på hemväg mitt i natten. Det står inte vem hon är. Är det Emma eller Angelica?

- När det stod det där om hennes nakna axel, då fattade jag att det var Angelica.
- Och det där om Lagerkrans fest. Det var ju då de hade träffats, Kenny och hon.

På ett papper har Maria sammanställt frågor som uppkommit under bokläsandets gång. Gruppen väljer ut frågor de vill ta upp tillsammans. Varför är Kenny tvungen att vara så tuff?

- För att hans bror är det. För att Rickard är så populär.

Vad tänker Sylvia om Kenny?

- Inte illa i alla fall.

Varför får vi inte veta mer om Kennys mamma?

- Det behövs inte, för handlingen.

Förlorar Kenny sina vänner när Rickard dör?

- Nej, han gör nog faktiskt inte det, kommer de fram till. Alla är nog lite blyga precis kring begravningen ... Men han får ha kvar de vänner som betyder något för honom.

Kennys dagbok – av Pelle Olsson

På ett papper från en annan sju läser jag hur en elev löst sin slutuppgift, en uppsats i anslutning till boken. Han har valt en av sju möjliga vinklar: att skriva Kennys egen dagbok i efteråt-perspektiv:

"Mamma, pappa och jag har flyttat till ett nytt hus för vi behöver ett större hus nu. Vet du varför? För jag ska få tvillingsyskon, rätt coolt va? Jag fick reda på att det var tvillingar i morse. Det är rätt skönt och mamma och pappa har bestämt att om en av dom blir pojke så ska han heta Rickard och om det blir en tjej så ska hon heta Sylvia. Hej då dagboken syns någon annan dag!!"

Av Pelle Olsson 7C.

Bokpratet tar rejält med tid av den lektionstid som står till buds.

– Är du säker på att det är värt den tiden, Maria? Behöver ni inte tiden till en massa annat samtidigt?

– Du, säger Maria. Jag skulle inte kunna ta på mitt ansvar att jobba på något annat sätt. Titta här.

Hon har satt upp ett anslag på väggen med målen för svenskundervisningen preciserade steg för steg – för godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt. Hon kan dem väl, eleverna kan dem, föräldrarna kan dem:

"att aktivt kunna delta i samtal och diskussioner ... sätta sig in i andras tankar ... kunna läsa till åldern anpassad skönlitteratur ... kunna återge innehållet ... och reflektera över det ..."

– Jag klarar minst fyra av de här sex målen direkt bara med bokläsande, om man bara genomför det på ett allsidigt sätt. Som när vi läste Harry Potter, och verkligen lärde oss mycket om fantasy som företeelse ...

Eleverna gillar bokpratet, särskilt när man hållit på något år. Maria är inte ett dugg orolig när sjuorna är lite fåordiga.

Det är något kvalificerat de håller på att lära sig. Det tar tid. Och det är värt all tid det tar.

Omvärldsskolning genom dans

I den här skolan heter det inte timmar till förfogande i år 7-9, här heter det Föreningstid i skolan.

– Vi har i många år hållit på med shower, berättar läraren *Christer Halvarsson*. Efter hand insåg vi att vi kunde expandera idén om att eleverna kunde samlas kring större projekt som de verkligen kände för. Föreningsbegreppet passade bra in, eftersom det skulle samla likasinnade och pågå under en längre tid. Så fort en elev tyckte att något viktigt saknades i undervisningen, fanns möjligheten att föreslå en förening ...

I en förslagslista från eleverna kan man läsa vilka föreningsidéer som varit på tapeten eller genomförts: Skoltidning, Fiske, Självförsvar för tjejer, Musik, Dans, Crazy, Hårdrock, EU-moppe, Traktor, Jägarexamen ... Föreningen Sex och samlevnad förklaras så här: "Diskutera, prata, se film (ej porr) om hur man är mot varandra." Föreningarna lever under ett läsår, de hålls samman med hjälp av kunniga ledare från olika håll: lärare, föräldrar, ibland av elever. Intressant är att utvecklingen gått från mest idrott till mest kultur. Övergripande är att öva Initiativkraft, Ansvar och Samverkan för att bättre kunna göra sig gällande i en föränderlig omvärld.

– Och dansföreningen, den sköter sig helt själv, den!

Några flickor just ur dansgruppen har samlats för att de hört att vi är nyfikna. Skulle de visa dans nu, precis nu, ute på gården? Lusten överröstar blygheten. De följer glatt med fotografen ut i solen, dansar, visar, poserar, prövar nya steg. Rytmen har de inne i huvudet.

"Intervjua mig, jag är femspråkig"

När vi är på väg ut ropar en kille på oss, en kille med pigga ögon och beige luva. Han heter Firat. Han har sett fotograferandet och vill, med all rätt, få veta vad vi håller på med.

– Aha, språkutveckling? Intervjua mig, jag är femspråkig: svenska, turkiska, kurdiska ...

Firat kom till Sverige när han var baby, hans pappa är från Kurdistan och hans mamma från Turkiet.

– Men de skilde sig. Så de första fem åren pratade jag bara turkiska hos mamma, sen flyttade jag till pappa och där pratar jag bara kurdiska. Nu rör jag mig mittemellan.

Firat uttrycker sig väldigt på svenska. Han tycker det är bra på Centralskolan, mycket annat än råplugg. Hans helsvenska kompisar håller inte riktigt med, de skulle vilja ha det ännu friare. Men Firat har en tuffare erfarenhet än de.

– Jag gick i en annan skola först, det var jättejobbigt. Där skulle vi bara läsa och läsa, jag var ju jättedålig på svenska då. Här kan det hända lite vad som helst. Man kommer till skolan en dag och tänker: Undrar vad vi ska göra idag? Film kanske?

Allt ska rivas – utom innehållet

Interoju med rektor Ann Brüngel, Centralskolan i Forshaga. Reporter: Astrid Hasselrot

– Vet du vad jag är mest glad över här? säger Ann Brüngel. Det är inte alls bara de estetiskt inriktade lärarna som vill komma åt de estetiska verktygen: filmandet, fotandet, teatern.

– Marie, till exempel, en SO-lärare som skulle jobba med judendomen, hon arbetade ihop med en annan lärare – som älskade teater. Efter att de hade jobbat med drama som pedagogiskt uttrycksätt ett tag, säger Marie idag: "Nu skulle jag våga göra det igen, på eget bevåg." Eller en NO-lärare vi har, som hade lärt sig en del om film. Numera har han alltid filmkameran med sig på exkursionerna ...

Ann ingår i Centralskolans rektorteam på tre personer. Hon är själv i första hand ansvarig för F-6 och för särskolan, men samtidigt för skolans utvecklingsarbete i stort. Det senare har gjort henne till projektledare i Kulturpilotprojektet, där skolan deltar med alla stadier.

På samma linje allihop

Centralskolan har mångåriga traditioner att arbeta tematiskt, med en mångfald av konstnärliga medel.

– När vi ansökte om att få bli kulturpilotskola, hade vi därför en bra grund att stå på.

Det där att inlemma jaget och reflekterandet i lärandet – det behöver de inte längre övertyga varann om i det här kollegiet.

– Vi har kommit en bit, kan man väl säga. Vi har gått från en sökande process till ett antal stadiga exempel som funnit sin form.

Hon tänker till exempel på det kontinuerliga projektet Föreningstiden, där skolan öppnar sig för det mesta av vad eleverna drömmer om och där man vet hur man ska göra omvärldsträning av det, samtidigt. Ann är noga med att påpeka att det återstår hur mycket som helst att göra.

Centralskolan har, som de flesta andra skolor, haft problem med att klara alla elever genom de nationella proven i svenska med godkänt resultat. Maria Schött och hennes arbetslag, som arbetar med Läsprojektet, insåg att de måste satsa ännu mer. Det var därför de startade sitt läsprojekt och intensifierade sin verksamhet med bokprat.

– Det fina är att de redan har ett moget förhållande till sitt arbetssätt, en grundläggande övertygelse om vad som är viktigt. Att de kan stå för sina idéer, även om de skulle få kritik. Det är också en trygghet för dem att de har oss skolledare bakom sig. De vet att vi är inne på samma linje allihop.

Förbättrad läsförståelse – och ny skola

Ann följer noga arbetet med läs- och skrivutvecklingsarbetet: arbetssättet, reaktionerna, resultaten. Hon vet att svenskämnet utvecklas åt rätt håll. Att eleverna

anser sig kunna påverka svenskundervisningen i särskilt hög grad tycker hon är ett gott tecken.

– Men lär de sig läsa och skriva tillräckligt bra?

– Ja, det gör de! För två läsår sedan var det som vi vet ungefär var femte elev som inte klarade de nationella proven. Efter två års intensifierat arbete kan lärarna som rättat årets prov konstatera att praktiskt taget alla har klarat dem!

Ann reserverar sig för att den exakta sammanräkningen nationellt ännu inte är gjord. Men hon är ändå säker. Med mycket skönlitteratur, mycket musik och mycket självständigt arbete i föreningar har Centralskolans elever avsevärt förbättrat sina resultat på läs- och skrivutvecklingens område. I glädjen kan hon inte låta bli att berätta något helt annat.

– Och kan du tänka dig. Nu ska de riva hela skolan!

Hon ser inte ledsen ut alls, bara glad. Här är det ovanligt tydligt att det är verksamheten som är skolan, inte huskropparna. Femtiotalshuset har gjort sitt, inte minst pedagogiskt. Efter sex år som rektor ser Ann sin "baby" bli skolmogen, rent fysiskt.

– Vi ska få en ny funktionell skola här en bit inåt stan, och vi kan jobba kvar i den gamla ända tills det är dags att flytta in.

– Får svenskläraren Maria då tillbaka det skolbibliotek som hon sört sedan det stängdes?

– Ännu bättre än så! I mellantiden har vi lyckats övertyga kommunen om att vi ska ha ett integrerat kommun- och skolbibliotek här i Forshaga, och just i Centralskolan. Så vi får helt enkelt hit hela kommunbiblioteket!

Den gränslösa byskolan

Interju med lärare och fritidspedagog vid Segerstabyns skola i Värmland. Reporter: Astrid Hasselrot

Vi har fått titta in i det förgätmigej-blå skåpet i Segerstabyns skola, mitt i åkermarken utanför Vålberg i Värmland. Byskolläraren sedan nitton år (med ett treårigt uppehåll) är *Elisabet Härenstam*. Sedan några år tillbaka delar hon tjänsten med *Camilla Carlsson Reiners*. Alldeles nyanställd är fritidspedagogen *Andreas Janse*. Elisabet jobbar kvartstid som lärarutbildare också, vid Karlstads Universitet.

– Man måste ha ett blått skåp, brukar hon säga till sina lärarstudenter.

Det ser roligt ut när studenterna börjar anteckna.

– Fast det behöver inte precis vara blått, säger hon, och inte ett skåp heller.

Camilla är nyutbildad lärare, Elisabet erfaren och varmt uppskattad. Camilla är nyinflyttad, Elisabet är född här, i prästgården. Elisabet har fått Svenska Akademiens stora pris som bästa svensklärare. Hur lätt är det att vara Camilla här? Inte lätt kanske, men hon talar om sitt jobb som ett underbart äventyr. De tänker lika – vi går konstens väg, inte linjalens.

– Camilla har det jag saknar, säger Elisabet. Hon är ung, till exempel! Och har det rätta intresset för naturen och miljön, för rörelse och idrott.

– Elisabet har kunskaperna om litteraturen, säger Camilla. En källa som vi båda gillar att ösa ur.

Nu senast har de förenats i ett temajobb om Snorvipa, en skogsflicka i en saga av Kerstin Högstrand:

*Allvarsvargen varnar Vipa
Lek nu varsamt lilla syster
Sparka inte solen vårdslöst
krossa inte solens skal*

I samarbete med Värmlands Museum har Segerstabyns barn gjort kläder till Snorvipa, av silkespapper och limvätska. Eteriska hänger nu skogsflickans klänningar, knappt mer än tvådimensionella, på ståltrådsгалgar på skåpets blåa dörrknopp.

”Det blåser lite här”

Skåpet är symbolen för sökandet och lärandet. Tecknet på att det finns en värld utanför exempelvis Vålbergs kommun.

– Barn måste lära sig att öppna dörrar, säger Elisabet. Om de ska få syn på resten av världen, den som ligger utanför närmsta synhåll.

Allra längst framme i den jättelika skolsalen står det, det lysande blå skåpet, nästan som ett altarskåp. Men när barnen tänker, sitter de å andra sidan i skräddarställning på små tibetanska bönemattor. Ingen speciell tro präglar alltså detta rum, utom möjligen

tron på Fantasin, Konsten och Varje människas rätt till bildning. Det är, för att vara exakt, bara Elisabet och Camilla som får öppna det här skåpet. Men idén kommer ofta från barnen.

– Ett barn kan lägga handen mot skåpets dörrspringa, säger Elisabet. och säga: "Du, det blåser lite här." Jag kan lägga min hand intill och säga: "Ja du, det blåser faktiskt. Om vi skulle ta och öppna?"

Från skåpets mörker plockas gammalt och nytt. En bävergnagd pinne, den lättaste påfågelsfjäder, ett osannolikt stort vitt strutsägg. Elisabet håller upp strutsägget, som en jordglob av möjligheter. På väggarna, bänkarna och hyllorna finns fullt av tecken på att här verkligen arbetas med kunskaper: om bokstäverna, orden och vitsipporna, om Glimmingehus och Himalaya.

– Men det ska vara lite magi.

Magi som lärandets lycka, som vardagens grundton. Det låter provocerande privilegierat. Vad är det för märkvärdigt med de fjorton barnen i F-3 i Segerstabyn, som gör att de är värda den här höga ambitionsnivån?

– Den är alla barn värda, säger Elisabet.

Den första flygdrömmen

Här är betagande vackert. Det gamla skolhuset under de höga gamla lövträden, en röd lärarbostad i falurött intill, allt i hjärtat av en bondby som bevarat sin täthet genom Sveriges laga skiften. Åkrar i det bländande solljuset utanför.

Men det är inte gullighet eller bygderomantik som odlas här. Snarare vidsyn. Att man gav sig i kast med ett skådespel om Nils Holgersson denna vårtermin berodde inte bara på att Selma Lagerlöf var traktens berömda författare. Det verkligt intressanta var att Nils Holgersson på sin gåsrygg kunde få barnen, som bybor just här, att lyfta blicken.

– Vi tog fasta på Harry Martinsons dikt Vildgåsresan, berättar Elisabet. Där skriver han att det flyger fåglar i alla världens myter, och att just Nils Holgersson blev piloten i den första ursvenska flygdrömmen, påhittad av fröken Lagerlöf.

*... då världens gräns på jorden sammanföll
med sockengränsen och där varje by
satt fången i sig själv bak elva stöttor
och femton landsvägsgrindar eller vändkors.
En milddjup granskog stängde runt omkring.
Då kom hon med sin vildgåsplog till byn
och bjöd oss följa med. Och alla ville.*

Hela vårterminen präglades av barnens arbete med skådespelet. Så är det varje år. Fram i juni börjar folk i Värmland undra vad Segerstabarnen har hittat på i år. Det här året kom det flera hundra människor och såg föreställningen, som gavs på Selma Lagerlöfs eget Mårbacka. Elisabet visar en av vildgässen ur rekvisitan. Den är

lövsågad i tunt trä av en morfar, och målad i skimrande äggoljetempera. I en tråd under dess kropp hänger en tung glaskristall.

– Alla barnen satt i en plog på scenen, i samma form som gässen som flög över dem. När de drog i kristallerna flaxade alla vildgässen ovanför dem. Och då lät det! Ljudet av träets vingslag i takt, grågåsropen, det var fantastiskt ...

Efter föreställningen fick barnen sin belöning. På gårdsplanen hade studenter från Chalmers Tekniska Högskola (enträget ombedda av Elisabet) placerat sin varmluftballong, döpt till Akka efter Selmas ledargås. Barnen fick sitt livs flygtur, även om linorna av säkerhetsskäl var förankrade i marken.

Åt varje barn ett språk

När Elisabet och Camilla berättar om sitt arbete återkommer de till detta som det centrala: att ge varje barn ett språk. Språket kan vara orden och meningarna för den ena, bilderna för den andra, teatern för en tredje.

– Teater är så bra, för självförtroendet växer, säger Elisabet. Jag har sett det så tydligt, år efter år. Den som kanske från början är liten och tyst, tänker: En gång ska jag. Och mitt under arbetet blir det plötsligt möjligt. Den blygaste står där mitt ute på scenen och gör sig hörd för sjuhundra människor i publiken utan att ens fundera över att vara nervös. Det kan komma föräldrar till nybörjare och säga att den här ungen får ni inte till sånt.

– Då säger vi inget, säger Elisabet. Men vi tänker: "Vänta du bara!"

När man inte jobbar med teater i Segerstaby, så läser man mycket, berättar sagor för varandra, hittar på berättelser. En trappa upp finns ett rejält bibliotek med bokhyllor och sköna läsmöbler. Längs bibliotekets fönstervägg sträcker sig en lång sammanhängande arbetsbänk. Stol vid stol står inskjuten, precis som på Kungliga biblioteket i Stockholm. Men utsikten här är odlingslandskapet självt, inte andra läsares ryggar.

Ibland recenserar barnen böcker åt varann. Någon har läst en bok, berättar om den är bra och varför, rekommenderar den till en särskild klasskamrat. Minnet av varje läst bok har blivit en pärla träd på en ändlös tråd längs skolsalens långvägg. Barnen minns alla böckerna, kan fingra på en speciell pärla och dra sig bokens handling till minnes. Och eftersom pärltråden till slut blev för lång, har pärlorna räckt till en Fågel Fenix också, en stor och glittrande fågel högt uppe i en trädkrona strax utanför.

– Vi pratar mycket om hur man blir en god lyssnare också. Hur lyssnar man med hela kroppen?

– Tänk när man kan locka fram något hos ett barn, säger Elisabet. Då blir man så nöjd. Det kommer ofta genom läsandet och berättandet: de egna tankarna, de egna uttrycksmedlen.

Läraryrket ett konstnärsvyrke

Elisabet är svårfångad när det handlar om pedagogiskt utvecklingsarbete. Hon hyser en genuin misstänksamhet mot allt vad byråkrati heter. Hon citerar däremot gärna en saga av den indiska nobelpristagaren Rabindranath Tagore, om den obildade

sångfågeln som sattes i skola. Allt intresse las på fågelns bur, på utanverket, på tjänstemännen och kontrollverket. Själva fågeln glömdes bort. Ingen märkte när fågeln hade dött, fullproppad och kvävd av prasslande papper.

– Det verkar visserligen bra, det där man har satt sig före i Kulturpilotskolprojektet, säger hon med erkänsla. Det där med estetiken som bärande väg till bildning. Men i vårt fall var vi tvungna att ställa oss frågan: "Är det till nytta för våra egna skolbarn om vi engagerar oss i projektet?" Jag var inte säker på att jag kunde svara ja på den frågan. Barnen behöver oss med hull och hår.

Därför medverkar hon istället genom att låta sig intervjuas på detta sätt.

– Det finns många skickliga administratörer, säger hon, många engagerade byråkrater. De gör sitt jobb, och många av dem behövs verkligen. Men felet, menar hon, det är när man börjar betrakta läraryrket självt som ett byråkratycke.

Hon lider av att se hur skickliga pappersvändare en del lärare har blivit, i en värld där man sätter många långa ord på saker och ting, men inte alltid relaterar det till skolans verklighet, där barn skrattar och gråter.

– Läraryrket ska hellre ses som ett konstnärsyrke.

Man kan studsa till inför ett sådant sturskt påstående. Kan man verkligen kräva av en lärare att han eller hon ska vara en konstnär?

– Jag ser det inte som ett krav, mer som en självklarhet. Det handlar om barnets rätt att genom skapande lära sig mer om sig själv och om sin värld. Om pedagogens syn på barn och lärande, blicken på barnet, förväntan, kärlek, en förmåga att tänka tvärtom ...

Detta konstnärliga förhållningssätt står inte i motsatsställning till vare sig ordning eller vetenskap, menar Elisabet. Men ibland kan hon tycka att det är kontrollerandet som är problemet. Allt utvärderande, alla blanketter som måste fyllas i.

– Det är för mycket kontroll och för lite tillit. Det borde inte finnas inspektörer. Inspiratörer möjligen.

Mod och humor, sa Dalai Lama

Inför Camillas och Elisabets yrkesstolta arbetsglädje kommer försvarsmekanismerna som ett brev på posten. Som till exempel denna misstänksamma fråga: Det är väl lätt att bedriva skapande arbete om man bara har fjorton trygga bondbarn att ta hand om?

Svaret är (förstås) att det även här finns barn av alla slag. Trygga och otrygga, glada och rasande. Så här formulerade sig en pappa till ett barn med diagnosen autistiskt syndrom:

Anton skiner som en sol, äter som en häst, sover som en sten efter varje dag i Segerstads skola ... När lärarna berättade vad Anton lyckats åstadkomma redan första veckorna, han räknade, läste lite, satt still vid sagostunden, trodde vi knappt våra öron. Det som hände med honom var 10 ggr mer än vad alla läkare och specialister lyckats med under 5 års tid.

En riktig gullegrisskola, kanske, som makthavarna värnar om? Visst, man skryter om Segerstabyns skola ibland, i de färgglada broschyrerna om Karlstad-trakten som

charmig tillväxtregion. Men under sina hundra-tjugotre år som oavbrutet levande småskola har skolan varit lika oavbrutet nedläggningshotad. Just nu är hotet akut. Någon mångkultur kan ni inte skryta med i alla fall? Här är bra helsvenskt? Elisabet skrattar gott åt avundens frågor.

– Det är sant att vi inte har några utomnordiska elever just nu. Men särskilt helsvenskt tänker vi inte.

Varje år reser Elisabet med sina lärarkandidater en hel höstmånad till Indien, till den trakt där exiltibetanerna lever kring sin andlige ledare Dalai Lama. Camillas egna barn är ännu små, men när de blivit äldre tänker hon åka med till Indien, hon också. Exiltibetanernas överlevnadsstrategi är kultur och skapande. De konstnärliga uttrycken är deras främsta medel för att uthärda ett liv utan hopp om återkomst till hemlandet.

Inspirationen från Indien förmedlas till eleverna hemma i Segerstaby. Så här skrev pojkarne Anders och Peter en gång i en hyllningsdikt till sin skola:

*Om man kollar
i södra fönstret
ser man Ganges flyta fram
Om man ser i norra fönstret
seglar Christopher Columbus skepp
över grannens damm
och Sir Isaac Newton får ett äpple
i skallen*

Elisabet frågade en gång Dalai Lama rent ut, en man med djupa insikter inte minst i det västerländska sättet att tänka och handla.

– Vad anser du att vi västerlänningar i första hand har att lära av er exiltibetaner?

– Mod och humor, svarade han.

Kompetensutveckling genom praktik

**– personalens erfarenheter av
ett specialpedagogiskt utvecklingsarbete i förskolan**

**Magisteruppsats av Maria Landholm och Birgitta Mörnefält,
Göteborgs universitet**

Bearbetad för denna upplaga av Birgitta Garne

Inledning

En lyckad kompetensutveckling ska på många plan uppfylla de behov läraren och skolan kan tänkas ha. Modellerna är många – från enstaka konferensdagar där ett speciellt område behandlas till föreläsningsserier med flera medverkande föreläsare eller utvecklingsdagar, fördelade över längre tid.

Ytterligare en möjlighet till förkovran inom yrket är att arbeta på hemmaplan med tillgång till handledning. Deltagarna blir därmed medvetna om sitt och elevernas agerande, kan pröva sig fram, förnya sina kunskaper och få nya insikter genom det pågående, ordinarie arbetet.

I den här artikeln presenteras och utvärderas ett kompetensutvecklande arbete av den senare modellen. Med inspiration av ett utvecklingsarbete i Kanada har ett program för kompetensutveckling utarbetats för att passa svenska förhållanden. Arbetet har letts och följts av två erfarna specialpedagoger, Maria Landholm och Birgitta Mörnefält, som också utvärderat det. Resultatet är positivt och intressant och hela processen är dokumenterad i form av en magisteruppsats vid Göteborgs universitet. I bästa mening förenar alltså deras arbete vetenskaplig noggrannhet och beprövad erfarenhet!

Myndigheten för skolutveckling har som en av sina uppgifter att föra ut lärande exempel av olika slag som kan inspirera till efterföljd. Innehållet i *Kompetensutveckling genom praktik* riktar sig främst till de personalkategorier som arbetar med de yngsta barnen, i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år. Det är ett språkutvecklande arbetssätt som står i centrum och det är personalens kompetens i att se, följa och stimulera varje barns förmåga att uttrycka sig, språkligt eller på andra sätt, som utvecklas i projektet.

För att göra en omfattande vetenskaplig uppsats mer lättillgänglig har Landholms och Mörnefälts arbete bearbetats. Hänvisningar till annan forskning finns naturligtvis med liksom den föredömligt välgjorda litteraturförteckningen, men vissa partier har kortats, viss omdisponering av innehållet har gjorts och rubrikerna har ibland omformulerats för att tydligt täcka innehållet.

Språk och kommunikation – en bakgrund

Människan är en social varelse och det verbala språket är ett av de viktigaste kommunikationssystemen. Varje människa strävar mot att förstå tillvaron och sin egen roll i den och har ett starkt behov av att få ett samspel med omvärlden. Alla delar i barns utveckling – den kognitiva, språkliga, fysiska, sociala och emotionella – påverkar varandra. Grundförutsättningen är interaktionen med andra så att barnets identitet och självbild växer fram.

Behovet att ge och ta emot budskap är och har alltid varit centralt för människan. Människan har i alla tider utvecklat olika språk och koder för kommunikation. Det talade språket liksom skrift, mimik, rörelser och gester är uttryck för tankar och känslor. Människans kommunikativa förmåga är medfödd. Förmåga till kommunikation utvecklas snabbt under det första levnadsåret men det går inte automatiskt. Barn är beroende av samspelet med omgivningen när de tillägnar sig de språk – de språkliga normsystem och överenskommelser – som är förutsättningen för att språklig kommunikation ska lyckas.

I en diskussion om språk och språkande skriver språkvetaren Kent Larsson att språkvetenskapen inte längre definierar språkkunnande som färdigheter av teknisk-mekanisk natur som enkelt låter sig fångas och formuleras i olika språkregler. I stället handlar språkkunskandet om förmågan att i och genom språket uppleva och uppmärksamma världen. Det är på den språkliga förmågan som det individuella växandet och det sociala livet bygger.

Språkandet är en skapande process där individ och värld möts. Språkförmågan existerar just i och genom användarna. Den kan inte skiljas från handlandet, kunskapen, förståelsen och jaget. Tvärtom: den bestämmer dem, ty vi lever i språket. Språkförmågan är inte ett instrument eller redskap som står till viljans, jagets eller medvetandets förfogande. Den är villkoret och formatet för mänsklig förståelse. Språket konstituerar oss och vårt vetande. Det är i språkandet kunskapen blir till.
(1995, s. 105)

En outvecklad språkförmåga får omfattande och långvariga följder på många plan både för den enskilde individen och för samhället i stort. Att kunna hantera språket är en förutsättning för att inhämta kunskap och för social gemenskap. Barn med språkstörningar löper större risk än andra för såväl matematik-, läs- och skrivsvårigheter som emotionella problem och beteendestörningar (Klackenberg, 1980, Sterner & Lundberg, 2002). Sambandet mellan språkliga svårigheter och senare läs- och skrivsvårigheter har framkommit i olika undersökningar (Bishop & Adams, 1990; Magnusson & Naclér; 1985, 1990 och Bruce, Persson & Santesson, 1978).

Behovet av interaktion är under hela livet en förutsättning för språkets utveckling. ”*Emotionerna och personkontakterna är den jord vari språkets planta växer*” menar Ragnhild Söderbergh, (1996, s. 86). Interaktion med personer som barnet har förtroende för är avgörande för barns språkutveckling. Språklig förmåga handlar om språklig handlingsberedskap. I förskola och skola ska alla barn och unga få en chans att utveckla inte bara språkfärdigheter utan också en vilja att aktivt använda språket på ett sådant sätt att de förstår mer och blir förstådda och respekterade. Att känna en sådan språklig självförlit till att man kan, vill och faktiskt vågar använda sitt språk för att påverka sitt eget liv och andras är att äga språkförmåga.

Samspelets betydelse

Kunskaper om att barns tidiga relationer spelar en viktig roll för barnets utveckling har funnits länge. Vilka faktorer i samspelet som har avgörande betydelse har det tidigare inte skrivits så mycket om, eftersom det har varit svårt att dokumentera detta. När forskare fick tillgång till video och filmkamera fick de också möjlighet att studera samspelets mönster på ett annat sätt.

Idag ser de flesta forskarna det lilla barnets språkutveckling som en komplicerad, interaktionistisk process där barnet är en aktiv, social och kompetent samspelepartner. En rätt tolkning av barnspråket fordrar också att man i högre grad tar hänsyn till andra uttrycksmedel som används tillsammans med det verbala språket – nämligen gester, mimik och kroppsspråk (Niss & Söderström, 1996). Det nyfödda barnet har de förutsättningar som behövs för att ingå i ett samspel med sina vårdnadsgivare och barnet kan redan från början ta initiativ till samspel och påverka interaktionsprocessen. Barnet är aktivt i sin strävan mot inläring och det är beroende av både vårdnadsgivarens personliga förutsättningar och miljön för sin utveckling.

Begrepp som turtagning och lyhördhet poängteras av de flesta barnspråksforskare liksom vikten av att ta vara på återkommande rutiner för att stimulera barnets utveckling. De vuxnas förhållningssätt har avgörande betydelse i denna utveckling och det gäller att möta barnet på den nivå det befinner sig.

Kommunikation är mer än verbalt tal. Ragnhild Söderberg (1988) betonar vikten av gester för att hålla kvar barnets intresse och att underlätta språkutvecklingen. Hon beskriver också att den vuxne använder sig av rösten som redskap genom att bl.a. betona viktiga ord och som exempel på detta beskriver hon Garnicias forskning. Hon har undersökt hur mödrar till små barn använder rösten för att fånga barnets uppmärksamhet och för att underlätta förståelsen. De intervjuade mödrarna var ense om att det effektivaste sättet att få barnets uppmärksamhet var att plötsligt ändra rösten, att öka eller minska tonhöjden, att tala starkare eller viska var olika sätt att uppnå denna effekt. För att underlätta barnets förståelse märkte hon att mödrarna överbetonade nyckelorden. Detta bidrar troligen också till att barnet lättare förstår språkets grammatiska strukturer. De talade också i ett lägre tempo och använde en enklare syntax.

Sammanfattningsvis visar ökad kunskap om språkutveckling hur viktigt det är att barnet har en god lärandemiljö med lyhörda och engagerande vuxna. Forskningen poängterar samspelets betydelse för den fortsatta språkutvecklingen. Detta är centralt i det utvecklingsarbete vi studerat. Flera forskare är överens om att turtagning är grunden för all kommunikation och handledningen bygger på att personalen i grupp diskuterar kring olika strategier som kan stödja barnen att utvecklas till kompetenta samspelspartner. Barnets erfarenheter är beroende av de vuxna i dess omgivning och att dessa har personliga förutsättningar att stötta och stödja barnet. De vuxna måste vara lyhörda och möta barnet på barnets språkliga nivå vilket är avgörande för den fortsatta utvecklingen. Vuxna måste anpassa sig till det som barnet visar intresse för. Detta görs lättast i för barnet välkända miljöer.

Det övergripande målet med handledningen, som beskrivs i nästa avsnitt, är att utveckla den lärande miljön och få personalen att inse sin betydelsefulla roll i arbetet med alla barn. Det kan innebära att vuxna observerar det barnet visar intresse för, väntar att barnet ska ta en tur i konversationen, aktivt lyssnar till vad barnet har att säga, tolkar vad barnet säger, ställer ärliga frågor och anpassar sitt sätt att tala. Detta diskuteras under utvecklingsarbetets gruppsammankomster.

Vardagens betydelse för språkutvecklingen är central i utvecklingsarbetet och målet är att utveckla alla barns lärandemiljö. Språket utvecklas i vardaglig användning och framförallt i återkommande rutinsituationer där det finns många tillfällen till repetition. Sedan forskare fick tillgång till videoinspelningar har synen på kommunikation förändrats och innefattar nu även icke-verbal kommunikation. I både grupphandledningen och den individuella videohandledningen har begreppet kommunikation diskuterats. Även blickar, gester, kroppsspråk och intonationen ingår i detta begrepp och är ett stöd för språkutvecklingen.

Språkutvecklingen börjar med det talade språket. Mycket snart möter barnet skriftspråket, när den vuxne läser, och det är viktigt att det mötet blir positivt. Den vuxne måste vara lyhörd och anpassa sitt sätt att läsa till barnets förmåga och barnet måste få känna delaktighet. I grupphandledningen betonas vikten av att läsa och på vilket sätt det kan göras.

Språket i centrum – ett utvecklingsarbete

Den här studien handlar om personal som arbetar med barn från spädbarnsåldern och fram till skolstarten. I den beskriver vi deras erfarenheter av ett utvecklingsarbete som syftar till att stimulera den språkliga miljön kring barnen, framförallt de barn som är i behov av särskilt stöd. Utvecklingsarbetet har bestått av tre delar: grupphandledning, individuell videohandledning av specialpedagog samt observationsuppgifter i barngruppen. Arbets sättet bygger på det relationella perspektivet, där det gäller att anpassa sig till det enskilda barnets förutsättningar och där den specialpedagogiska kompetensen används för att utveckla lärandemiljön i ett nära samarbete med personalen. Utifrån styrdokumentet har arbets sättet utvecklats och utarbetats av oss som också praktiskt har genomfört detta tillsammans med förskolepersonalen.

Utvecklingsarbetet som ligger till grund för denna studie inleddes med ett mindre projektarbete i två kommuner. I egenskap av tal- och specialpedagoger fick vi bidrag till kompetensutveckling från Skolverket. Genom en fortbildning i Kanada, The Hanen Program for Early Childhood Educators/Teachers, fick vi möjlighet att utveckla den handledande rollen. Den fokuserar på hur barns språk utvecklas i det vardagliga samspelet och poängterar lärandemiljöns betydelse. Det språkutvecklande arbetet pågår i den spontana verksamheten med vuxna som förstår sin viktiga roll. Detta synsätt stämmer väl överens med de nationella styrdokumentet.

Kompetensutveckling i förskolan

Specialpedagogik är det kunskapsfält som ser som sitt ansvarsområde att utveckla kunskaper som kan användas i den vardagliga verksamheten där alla barn ingår, även de med behov av särskilt stöd. Alla ska ha möjlighet att utvecklas utifrån egna förutsättningar.

Specialpedagogutbildningen ger kompetens för handledande arbetsuppgifter i de pedagogiska samtalen. Den nuvarande utbildningen fokuserar på lärandemiljön istället för på individen. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär ett samspel mellan den vuxna och barnen och barnen emellan. Personalens uppgift blir att stödja och uppmuntra barnen och det är viktigt att skapa ett positivt klimat så att varje barn utvecklas maximalt.

Personalens kompetensutveckling sker inte i första hand i form av kurser och studiedagar utan är en del av vardagen. Den egna verksamheten och samspelet med andra innebär tillfällen till lärande. Det sker ett lärande när individen omprövar sina handlingar utifrån att hon reflekterar över sina egna erfarenheter. Pedagogisk verksamhet kan enbart förstås genom att man tolkar de delaktigas uppfattningar av verksamheten.

Projektarbete

Det utvecklingsarbete som nu presenteras inleddes våren 2000 som ett mindre projekt i två kommuner och var knutet till Skolverket. Målet för projektet var att genom specialpedagogisk kompetensutveckling för personalen utveckla lärandemiljön och få personalen att inse sin betydelsefulla roll i samspelet/interaktionen med barnen. Målet var vidare att ge personalen strategier så att alla barn fick möjlighet att utveckla sin sociala och språkliga kompetens. Tankegångarna i figur 1 nedan låg till grund för projektarbetet och överensstämmer med hur vi ser på språkutvecklingen. Målet enligt figuren är att barnets möte med skriftspråket blir så positivt som möjligt och leda till den litterata människan.

En förutsättning för att barnet ska utveckla skriftspråket är att personalen tar hänsyn till barnets behov, erfarenheter och kunskaper. Barnen måste få använda sina egna erfarenheter och känna att de duger för att lära sig språkets struktur. De måste få vara delaktiga samtidigt som pedagogen måste förstå hur lärande och språktillägnande hör ihop. Nedanstående figur är en illustration av förutsättningar som författarna anser krävs för att bli litterat.

Det gäller alltså att så tidigt som möjligt ge barnet förutsättningar att utveckla sin språkliga förmåga. Detta gör pedagogen genom att möta barnet just där det befinner sig i sin språkliga utveckling. Eftersom dialogen utgör en så viktig faktor i barnets utveckling är pedagogens roll väsentlig för barnets lärande.

LÄRANDETS MÖJLIGHETER

- Att använda sina erfarenheter
- Att förvänta sig glädje och kompetens
- Att uppleva sin ansträngning som meningsfull
- Att dela kunskap med andra

SPRÅK OCH KOMMUNIKATION

- Att förstå avsikten med språk
- Att förstå avsikten med skrift
- Att förstå språkets struktur

SKRIFTENS BESTÅNDSDELAR

- Ord
- Bokstäver
- Ljud

Figur 1. Triangeln – Att vara litterat. Översättning Ingredients of literacy (Pumfrey and Reason, 1991, s 60) i Sahlström & Pehrsson, 1998.

Det är de två övre delarna i figuren som utvecklingsarbetet fokuserar på. Dessa grundläggande förmågor är enligt den tidigare beskrivna teori- och forskningsgenomgången viktiga att utveckla för att barnet ska få en positiv utveckling. Barn som har en sen språkutveckling riskerar att få svårigheter senare i sin utveckling om man forcerar inläringen. Språkförmågan är starkt relaterad till andra kognitiva funktioner exempelvis läs- och skrivutvecklingen (Magnusson & Naucleur 1990).

En språklig förmåga som har uppmärksammats i förskolan är den språkliga medvetenheten. Den förmågan utvecklas sent och ligger långt ner enligt figur 1. Detta kräver att barnet har utvecklat de grundläggande språkliga färdigheterna innan de kan skifta perspektiv från innehållet i språket till formen. Personalen i förskolan har sett det som ett sätt att förbereda barnen inför skolstarten. Många forskare ser ett klart samband mellan god språklig medvetenhet och läsförmåga men hon betonar också att barn som inte har kommit så långt riskerar att få problem med sin läs- och skrivutveckling om det går för fort fram. Pedagogerna måste möta barnet och ge stöd och tid utifrån den språkliga nivå det befinner sig på. Lärare måste också förstå att olika förkunskaper hos barnen kräver att man som lärare inte kan undervisa alla barn på samma sätt och att läs- och skrivsvårigheter därför kan orsakas av barns möte med skolans undervisning (Bishop 1997, Liberg 1993).

Det har funnits en tendens i förskoleverksamheten att samlingarna används som skolförberedande arbete. Pedagogerna värderar ofta de språkliga samlingarna som "riktigare arbete" medan det verkligt språkutvecklande arbetet förmodligen pågår i den mer spontana och lekbetonade verksamheten. Det kan alltså finnas anledning att befara att de barn som bäst hade behövt en utvecklande språkmiljö i förskolan missgynnas och att personalens språkliga kontroll i samlingarna kan betraktas som ett dolt "skolförberedande inslag" (Hedenquist, 1987).

Vårt utvecklingsarbete har anpassats till svenska förhållanden men bygger på den kanadensiska modellen. Utvecklingsarbetet startade som ett mindre projekt och pågick under ett år. Det fick ett positivt gensvar både från personal och skolläda. Idag är arbetssättet en integrerad del av verksamheten.

Handledningen består av gruppsammankomster, individuell videohandledning och observationsuppgifter i barngruppen där vi som specialpedagoger hela tiden är aktiva.

Vid gruppsammankomsterna användes valda delar av den kanadensiska kurslitteraturen, *Learning Language and Loving It*, (Weitzman 1992). Boken fanns inte översatt till svenska och vissa delar valdes ut och översattes. Materialet består nu av fem kompendier med olika teman. Dessa användes som diskussions- och fortbildningsunderlag och var tänkta att utveckla och stödja pedagogens förmåga att bli mer lyhörda för barnets initiativ och behov. Mellan gruppsammankomsterna fick personalen egen tid till inläsning av litteratur.

Handledningen sträcker sig över ungefär ett halvt år och enligt figuren nedan.

FORTBILDNINGSPLAN
<p>Vecka 1 Hela gruppen träffas och vi samtalar om vad kommunikation är. Vi diskuterar bl.a. olika kommunikationsstilar, pedagogens viktiga roll i interaktionen och varför det är svårt att ha turtagning/samtal med vissa barn.</p>
<p>Vecka 2 Individuell videohandledning.</p>
<p>Vecka 3 Vid denna gruppsammankomst diskuteras hur viktigt det är att <i>alla</i> barn är delaktiga och får tillfälle till samspel. Vi pratar om olika nivåer i språkutvecklingen för att kunna bemöta barnet rätt och vikten av att <i>observera, vänta och lyssna</i>.</p>
<p>Vecka 4 Individuell videohandledning</p>
<p>Vecka 5 Vi samtalar om hur man anpassar sitt sätt att prata och därigenom hjälper barnet att utveckla sitt språk och att det gäller att ta vara på alla tillfällen som ges under dagen. Här kommer vi även in på Svenska som andra språk.</p>
<p>Vecka 6 Individuell videohandledning</p>
<p>Vecka 7 Vi pratar om turtagning, vilka frågor som får samtalet att flyta och hur man hjälper barnet att hålla en röd tråd i berättandet.</p>
<p>Vecka 8 Individuell videohandledning</p>
<p>Vecka 9 Vi samtalar om hur personalen kan stimulera samspel och språkutveckling i hela gruppen.</p>
<p>Vecka 10 Individuell videohandledning</p>
<p>Vecka 11 Avslutning/Utvärdering</p>

Figur 2. Språkutvecklande arbetssätt – ett utvecklingsarbete i förskolan.

För att få personalen att reflektera över sitt agerande och bli medvetna om hur de själva tillämpade strategierna användes videospelningar i vardagssituationer. Videohandledningen var individuell och gjordes vid fem tillfällen jämnt fördelade under handledningsperioden. Varje videospelning varade ca fem minuter och det var vi som handledare som stod för själva inspelningen. Personalen valde själva en inspelningssituation. Före inspelningen diskuterades vilka strategier som skulle fokuseras. Direkt efter inspelningen fick personalen handledning på den inspelade sekvensen och tillfälle att reflektera över sitt handlande tillsammans med handledaren. Tillbakablickar gjordes också på det som diskuterats under gruppsammankomsterna.

I varje tema ingick observationsuppgifter som skulle genomföras i barngruppen. Resultatet av dessa diskuterades under gruppsammankomsterna.

Detta kompetensutvecklande arbete med förskolans personal beskrivs i den här studien.

SYFTE OCH CENTRALA FRÅGESTÄLLNINGAR

Hur har då förskolepersonalen sett på den specialpedagogiska handledningen? Hur har den bidragit till en kompetensutveckling som fått betydelse för deras fortsatta yrkesutövning?

Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har personalen av handledningen?
- Hur beskriver personalen en god lärandemiljö?
- Hur har erfarenheterna applicerats på den ordinarie verksamheten?

Hur gick vi till väga?

I detta avsnitt redovisar vi tillvägagångssättet. Studien har en kvalitativ ansats och datainsamlingen består av intervjuer. Vi beskriver varför vi har valt intervjun som metod och valet av undersökningsgrupp. Därefter följer en beskrivning av undersökningsgruppen och själva genomförandet samt hur vi har analyserat det insamlade materialet. Slutligen diskuteras studiens trovärdighet, giltighet och etiska överväganden.

Vi vill i vår studie, med hjälp av intervjuerna, veta hur personalen upplever och erfar sin omvärld. Den grundar sig på nyfikenhet och ett behov av att ta reda på hur saker och ting kan förhålla sig och hänga ihop, men också på att forskning inom pedagogisk verksamhet bör och kan bidra till en utveckling av verksamheten direkt eller indirekt. Vi vill veta om specialpedagogisk handledning kan bidra till ny kunskap och målet med undersökningen är att genom forskningsarbetet skapa en form av kunskap om hur personalen upplever

och erfar handledningen.

För att finna det centrala och gemensamma i dessa upplevelser av denna handledning måste våra tidigare uppfattningar eller förutfattade meningar åsidosättas. Vi har en förförståelse, eftersom vi har en lång erfarenhet av både förskola och skola. Den kan utgöra ett hinder och det krävs av oss att vi är medvetna och uppmärksamma i arbetet med datainsamling, analys och resultatskrivande. Samtidigt kan inblicken i olika företeelser och den kunskap som vi har tillägnat oss underlätta i mötet med andra människor. Erfarenheten av samtal med elever, föräldrar, personal, observationer i klassrum och barngrupper och analyser av pedagogiska kartläggningar är exempel på detta. Det är omöjligt att helt sätta egna upplevelser, värderingar och antaganden åt sidan. Vi måste själva vara medvetna om vad det är som styr vårt tänkande.

Det är inte den objektiva miljön utan den upplevda miljön som står i fokus – individens upplevelse av sin situation. Utvecklingsförloppet ses som ett samspel mellan individen och dess miljö. Miljön uppfattas som ett antal sammanhängande strukturer där den ena ryms i den andra. De miljöförhållanden som är betydelsefulla för individen i en speciell situation är också de som bidrar mest till utvecklingsförloppet.

Den kvalitativa forskningsprocessen och framväxten av resultat sker i ständig växelverkan mellan teori och empiri. Det framträder tydligt under analysarbetet. Kategorier växer fram och de uppkomna teorierna om hur resultaten kan sorteras utsätts ständigt för omvärderingar och förändringar allteftersom det empiriska materialet analyseras. Den förförståelse som diskuteras ovan har också betydelse för tolkning och bearbetning (Alvesson & Skoldberg, 1994; Holme & Solvang, 1991; Merriam, 1994).

Intervjuundersökning

Hur bra är intervjun som forskning?

Samtalet är ett gammalt sätt att förvärva kunskap. Redan Sokrates använde sig av dialogen för att erhålla filosofisk kunskap. Den kvalitativa forskningsintervjun bygger upp kunskap och är ett samspel, ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Hur bildas då kunskap? En föreställning är att kunskapen är given. En annan utgår från att samtalet leder till kunskap. Intervjun är lämplig då man vill studera hur människor ser på sina liv, när de ska beskriva sina upplevelser eller när de ska klargöra och utveckla sitt perspektiv på livet omkring sig. Intervjun som forskningsmetod bygger på ett vardagligt samtal och är ett professionellt samtal. Den kräver att forskaren/intervjuaren har mycket kunskap i ämnet, har kunskap om olika metodologiska alternativ och är medveten om de begreppsliga problem som är förenade med att söka kunskap i intervjun (Kvale 1997).

Styrkan i den kvalitativa intervjun är att undersökningssituationen liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal. Men det är viktigt att komma ihåg att en intervju är något mer än ett givande samtal där man önskar få fram en viss typ av information. Man ställer vissa frågor men lämnar också utrymme åt den intervjuade att prata kring frågorna och de

tankar som kan uppstå. En viss struktur behövs också. Det ger en garanti för att alla tänkta ämnesområden och teman kommer med. Fördelen med att tänka igenom ramarna och strukturen i förväg är att analysen blir lättare att utföra.

Vi ser intervjun som den metod, som bäst uppfyller våra syften med studien, eftersom kunskap byggs upp genom ett utbyte av synpunkter mellan personer som samtalar om ett gemensamt ämne och intresse.

Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av personal med olika yrkesbakgrund och erfarenheter. De intervjuade har i de flesta fall ingått i handledningsgrupper där hela arbetslaget deltagit men av organisatoriska skäl har ibland grupperna bestått av personal från flera arbetslag.

Nio personer har intervjuats. Det är enbart kvinnor och detta beror på att ingen manlig personal hittills har deltagit i fortbildningen. Åldern varierar mellan 32 och 63 år. Dagbarnvårdare, barnskötare och förskollärare finns representerade. Personalens olika bakgrund har varit ett medvetet val från vår sida för att se om tidigare utbildning påverkar respondenternas svar. Tillgängligheten avgjorde vem ur de olika personalgrupperna som intervjuades eftersom intervjuerna gjordes under pågående verksamhet i barngrupperna.

Så här genomfördes arbetet

Alla intervjuer genomfördes i personalutrymmen på förskolor.

Intervjuerna bandades och varje inspelad intervju skrevs därefter ut. De som intervjuades var genomgående positiva till projektet och de var intresserade av att få vara delaktiga i studien. Intervjuerna varierade något i längd, i snitt varade de ca 40 minuter. Det fanns olika behov av att berätta och den språkliga förmågan hos de intervjuade (respondenterna) varierade. Intervjuerna genomfördes utan stress och tid gavs att hitta svar eller att finna nya infallsvinklar ibland med hjälp av intervjuarens följdfrågor.

Vi har utgått från öppna frågor som vi förberett men har hela tiden varit öppna för oväntade svar och resonemang. Det har inte funnits något färdigt analyschema utan vi har så småningom snävat in frågorna och sett till att få någon typ av svar på de frågeområden som vi ville täcka in.

När alla utskrifter var klara började arbetet med att finna kategorier och rubriker för svaren. Detta tidskrävande arbete gjordes under livliga diskussioner och med stort utbyte av varandra. Det var en styrka att få vara varandras bollplank under detta arbete. Vi ställde frågor till vår text och sorterade under olika rubriker och gick ofta tillbaka och lyssnade igenom intervjuerna. Genom denna arbetsgång anser vi att våra resultat är pålitliga och trovärdiga.

Kompetens genom praktik – hur gick det?

Resultatet av vår studie presenteras i tre avsnitt: personalens synpunkter på handledning, värdet av gemensamma träffar och diskussioner samt video som hjälpmedel i handledningen.

Handledning som kompetensutveckling

Denna typ av fortbildning upplevs som något personalen verkligen tar till sig. *”Det är nåt jag kommer ihåg fast det var så länge sen vi hade handledningen, det var väl tre år sen. Jag tänker på det när jag är med barnen”*. Flera respondenter framhåller vikten av att få avsatt tid till att diskutera det pedagogiska arbetet när hela arbetslaget är samlat och att få göra detta tillsammans med någon utifrån. *”Du vet mycket mer och du hjälper oss att se det som vi inte skulle ha sett annars. De här är riktig fortbildning, inte som studiedagar när man bara sitter och lyssnar och där det försvinner efter några dar.”* Några önskar att dessa gruppdiskussioner skulle bli en naturlig del av verksamheten med eller utan handledare. Personalen poängterar vikten av att hela arbetslaget får ta del av fortbildningen samtidigt, så att de kan ta del av varandras erfarenhet på ett bättre sätt när problem uppstår. *”De är viktigt att alla i arbetslaget jobbar lika.”* En respondent säger att det är svårt att förmedla den kunskap hon fått till andra. Det handlar om en process tillsammans med den egna handledningsgruppen. *”Vi känner att det finns mycket kvar än att ge och ändra på, men vi känner att vi har ju åtminstone börjat”*.

De som deltagit i handledningsgruppen framhåller att det är hela arbetslagets gemensamma uppgift att stödja de barn som behöver extra stimulans och att de ser sin betydelsefulla roll, men samtidigt kan de känna frustration över att inte räckta till för alla i de stora barngrupperna. Det är inte en resurs i form av assistent till det enskilda barnet som önskas utan mer resurser till gruppen så att personalen som redan känner barnet och har fått del av handledningen får möjlighet att stödja det. Det är inte tillsyn som de här barnen behöver utan stödjande vuxna som vet hur språket utvecklas i vardagliga situationer.

Vi vet ju vad barnen kan och kan hjälpa dom men vi känner att tiden inte finns idag. Vi skulle vilja vara mer med dessa barn och det skulle vara skönt att få in någon annan som kom in i barngruppen några timmar i veckan. Det är vi som vet vad dom här barnen behöver och inte en assistent som sätts in. Dom få stunder vi får ser vi hur värdefulla vi är.

I kompetensutvecklingen ingår diskussioner med kurslitteraturen (kompendier) som underlag, observationsuppgifter i barngruppen och individuell videohandledning. Lärandet sker på olika sätt. *”Det är bra att få göra samma sak på olika sätt då kommer man ihåg det bättre”*. Några av respondenterna säger att alla tre delarna behövs för att resultatet ska bli bra. *”Jag tror att tillsammans är det en väldigt bra grej. Det är nog ett bra sätt att man får göra alla tre sakerna”*. Någon svarar att läsningen och diskussionerna har påverkat henne mest, men de flesta framhåller att videohandledningen, trots det inledande motståndet, har haft störst betydelse för den individuella utvecklingen.

Man glömmar inte så lätt. Jag tror för att få ett resultat måste man lägga upp det på detta sätt, att man sitter tillsammans och ger sig tid hela

arbetslaget och går igenom de viktiga sakerna och sen att man då filmar och går igenom den. Det var ett väl utarbetat program. Jag tror att det är väldigt bra att lägga upp det så.

Flera respondenter tyckte att det var en bra fortbildning och att alla tre delarna kompletterade varandra.

Gemensamma träffar och diskussioner

Diskussionerna under de gemensamma träffarna har utgått från fem kompendier (se s. 8). Varje kompendium har ett eget tema för diskussionerna vid sammankomsterna. Observationsuppgifter ingår även i handledningen och dessa diskuteras också. Vid intervju tillfället ställde vi direkta frågor till personalen kring de gemensamma träffarna, kompendierna och observationsuppgifterna.

Respondenterna poängterar vikten av att hela arbetslaget deltar i fortbildningen samtidigt. Gruppen är en trygghet och de har något gemensamt att diskutera utifrån. *"Jag hade nog inte velat göra det här i en grupp om det hade varit allmänna träffar utan det är tryggheten i arbetslaget. Man känner varandra så väl. Då är tryggheten viktig"*. De vågar utbyta erfarenheter och säger att det finns olika åsikter. *"Man lär även av dom andra vad dom säger och uppmärksammar"*. Utifrån diskussionerna kan de stötta och påminna varandra i vardagen eftersom alla vet vad man pratar om.

Alla intervjuade är eniga om att de gemensamma träffarna har varit bra och en av dem framhåller att just dessa gav mest i hela fortbildningen. Några har dock upplevt att tiden ibland varit för knapp och att de inte har hunnit diskutera färdigt utan tvingats avbryta en givande diskussion. Vi finner i en del svar att respondenterna uttalar att hela arbetslaget borde ha varit representerat. Det kan annars vara svårt att få igång diskussioner under planeringen av den vardagliga verksamheten och att organisera på bästa sätt i barngruppen. *"Alla skulle ha haft nytta av det här. Det är viktigt att alla i arbetslaget jobbar lika. Nu är det bara A och jag"*. En respondent säger också att det är svårt att förmedla den här insikten till andra. Det är inte själva kunskapen som är svår att förmedla utan det handlar mer om medvetenheten om sitt eget agerande tillsammans med barnen och hur det påverkar språkutvecklingen.

De gemensamma träffarna har varit bara positiva. Man lär ju även av dom andra, vad dom säger och uppmärksammar. Vi har gått igenom våra observationsuppgifter och pratat om dom och om hur inspelningarna har varit. Vi har tittat och gått igenom häftena samtidigt som vi har diskuterat.

Under de gemensamma träffarna har samtalen kretsat kring innehållet i kompendierna och observationsuppgifterna. Kompendierna har av samtliga intervjuade upplevts som lättlästa och överskådliga med många bilder. I många svar går det att utläsa att bilden gav många gånger mer än ord och att det därmed blev mer lättläst. *"Det stod bra saker, det fanns bilder och det var överskådligt"*. Innehållet är egentligen inte alltid ny kunskap, men att det ändå känns bra att få tillfälle att diskutera och ventilerat olika åsikter. Många tidigare självklarheter lyfts fram. *"Det står egentligen inget konstigt utan det viktiga är hur vi är"*. En respondent säger att det var för mycket att läsa men hon upplevde att det berodde på hennes totala arbetssituation. *"Det var ganska kompakt, men det var väldigt bra. Det var lite mycket att mata in och man skulle läsa och göra det samtidigt som man jobbar"*. En annan poängterar att denna del av handledningen var den bästa. Många

uppger att de förvarar häftena i en egen pärm och att de ofta tittar i den för att bli påmind om det som togs upp under grupphandledningen.

Det finns så mycket bra i häftena. Jag har läst dom om och om igen och tycker att dom var kanonbra, inget som var överflödigt.

När det gäller observationsuppgifterna framkommer det flera kommentarer kring genomförandet. Många av uppgifterna har upplevts som svåra dels på grund av tidspress men också på att instruktionerna har varit otydliga. Någon respondent från en småbarnsavdelning säger att hon tror att en del observationsuppgifter hade varit lättare att göra på lite äldre barn. I ett svar finner vi att det är viktigt att praktiskt få prova det som har diskuterats under grupsammankomsterna.

Det var nyttigt att göra observationerna. Man behöver arbetsuppgifterna för att prova. Det räcker inte bara med att läsa man måste ju också göra.

När det gäller observationerna har det handlat om tiden, det är så mycket runt omkring. Har det varit för mycket har vi inte hunnit göra dom.

Videohandledning

Handledningen innehåller även individuella videoinspelningar med feedback i direkt anslutning till inspelningstillfället som ges av handledaren. Denna del var obligatorisk. Under dessa inspelade sekvenser kan personalen se om de hade anammat de strategier som diskuterats under grupsammankomsterna. Under den individuella videohandledningen gavs personalen tillfälle att ta ett steg tillbaka och reflektera över sitt eget agerande.

Videon upplevdes som lite skrämmande av de flesta. Samtidigt uttalade respondenterna att det var en utmaning att se sitt samspel med barnen. När väl första inspelningen var gjord sa många att mycket av hämningarna släppte och agerandet blev mer naturligt. *"Man fick se sig i rollen vad man gjorde bra och inte. Därför är videon ett viktigt redskap"*. Alla tyckte att videon är ett utmärkt arbetsredskap för den egna utvecklingen. *"Man ser ju inte sig själv om man inte ser det på film, men ser man det utifrån så ser man sig själv på ett annat sätt"*. Ingen av respondenterna ifrågasatte videohandledningen utan såg den som en viktig del i kompetensutvecklingen.

Jag vet hur hemskt jag tyckte att det var dom första gångerna.

Det kändes lite nervöst i början men det var jättekul att se det utifrån. Man ser allt bra man gör. Det är ju inte bara felet man ska se.

Många kände sig oroliga inför den individuella handledningen som följde i direkt anslutning till videoinspelningen. Rädslan bestod dels i att se sig själv och dels i att få negativ kritik. *"När vi satt och utvärderade videofilmningen tyckte jag att det var väldigt skönt för X var så positiv. Hon var positiv i kritiken och det tyckte jag var väldigt lärorikt. För det är väl det som man är så rädd för med videon – kritisera mig inte för mycket"*. Någon har tagit upp hur positivt det är att få handledning omedelbart efter

inspelningen, för då är allt aktuellt och det ges möjlighet att diskutera sitt agerande med handledaren och få hjälp i sin reflektion. *”Jag vill ha en handledning där jag kan bolla idéer, ställa frågor till handledaren och att hon kan göra mig uppmärksam på vissa saker i filmningen. Det kan jag inte göra själv. Det är jätteviktigt med handledning”*. Flera respondenter sa att de i videohandledningen själva såg sitt eget agerande och blev medvetna om vad som var rätt och vad som var fel. *”Det var väldigt bra och tydligt. Jag tyckte att jag blev medveten om både bra och dåligt och man upptäckte dom grejerna själv”*. Det positiva med videoinspelning är att under handledningen få tillfälle att stanna filmen och diskutera en viss sekvens och att kunna se samma sekvens ett antal gånger. *”X stannade filmen och gjorde mig uppmärksam på vissa saker i filmningen”*.

I många svar uttalar personalen att de ser ageranden hos barnen på inspelningarna som de inte varit medveten om tidigare. De kunde se de små försöken till samspel från en del blyga och tysta barn som är svåra att se när man är en del av verksamheten. I filmen ser de verksamheten utifrån och gör nya upptäckter som man lätt missar i vardagen. *”Så fort jag såg filmen så såg jag att han försökte inleda ett samspel och jag såg det bara när jag såg filmen”*. Flera respondenter blev förvånade över hur mycket de kunde se på den korta filmsekvensen under den drygt halvtimmelånga handledningen.

När det gäller videohandledningen upplever personalen ibland inspelningssituationen som tillrättalagd och inte en del av vardagen. Följande beskrivning gjorde en respondent av en inspelning. *”Jag tog Maja och satte mig med en bok i dockvrån. Det brukar vi aldrig kunna göra annars. Det här blir inte bra, tänkte jag, men då kom det fler barn och det blev jättebra”*. Personalen valde själva vilket eller vilka barn och aktivitet de skulle spela in. Trots att det var deras eget val så säger de att ofta blev frustration runt detta. Det räckte med att det barn de hade planerat att göra inspelningen tillsammans med inte var där eller att de av olika anledningar var kort om personal. De svarar att det är mycket som är tillrättalagt i organisationen när handledaren kommer och gör inspelningen. Det hade blivit naturligare om det hade kunnat göras spontant och inte som nu under en inplanerad tid.

Trots negativa förhållanden som kan uppstå kring själva inspelningstillfället säger personalen att det är svårt att organisera detta på annat sätt och det gäller att göra det bästa av situationen. De säger också att inspelningen många gånger blev bättre än vad de hade förväntat sig.

Videodelen var en viktig del av kursen. Man hade nog inte fått ut lika mycket av kursen utan den.

Att skapa goda lärandemiljöer

Utvecklingsarbetet som denna studie bygger på har sin utgångspunkt i det relationella perspektivet där goda lärandemiljöer betonas. Det handlar om att anpassa verksamheten utifrån barnens skilda förutsättningar. Specialpedagogens uppgift blir då att tillsammans med personalen se vilka möjligheter som finns att utveckla det pedagogiska arbetet med fokus på barn i behov av särskilt stöd.

Strategier för språkutveckling

Deltagarna i kompetensutvecklingen har framför allt blivit observanta på förhållningssättet till barnen och tagit till sig av strategierna. Samtliga intervjuade svarar att de ger barnet mer tid. Under grupphandledningen har olika samspelsstrategier diskuterats. Dessa syftade till att öka personalens medvetenhet om samspelspartnerns indirekta påverkan av varandra både vad gäller barn – vuxen och barn – barn. Målet var att ge alla barn fler tillfällen till interaktion och därmed utveckla deras språk eftersom språkutveckling uppstår i interaktion med andra människor. Detta möjliggörs genom att barnen får rikliga tillfällen till språkligt inflöde (att lyssna på budskapet i det som sägs och att förstå det) och utflödet (att tala genom att processa tankar och sätta ord på dem). Med hjälp av videoinspelningarna kunde personalen sedan se hur de använde sig av dessa samspelsstrategier.

En grundläggande strategi är att *observera* barnet och sedan *vänta* för att se och lyssna på vad barnet visar intresse för. Den röda tråden i samtliga svar är vikten av att observera och vänta in barnet. Personalen uppger att de har förändrat samspelet. De har blivit medvetna om att det är det tysta och blyga barnet som behöver personalens hjälp i sitt samspel. De uttrycker att de väntar in de här barnen och tar sig tid att se dem och deras försök och initiativ till kommunikation. Därmed har de blivit mer medvetna om på vilket sätt de samspekar med barnen, något som de inte tänkt så mycket på förut. Medvetenheten har ökat. Istället för att "lägga orden i barnets mun" försöker de att ge barnet tid att formulera ett svar. *"Det får ta sin tid och man stannar upp även om något annat pockar på uppmärksamhet. Det gör inget om det tar längre tid att gå ut, man kommer ju ut ändå"*. Någon säger att det egentligen finns tid men att man ändå stressar. Det är viktigt att planera dagen så att alla kommer till tals.

Man ger dom ju tid. De får ju ta tid på sig, istället för mitt bemötande som innan. Då körde man på och gav dom orden hela tiden. Förr var jag för snabb och svarade åt dom. Det kunde nog hända förr att man inte väntade tillräckligt länge. Det tror jag.

Jag väntar nog mer nu för att kunna se reaktioner och så. Det stämmer nog att jag försöker att vänta längre. När ett barn har svårt att uttrycka sig så har man kanske lite för bråttom och liksom vill hjälpa barnet, tala om vad det vill. Då kanske man ingriper för tidigt. Istället ska man ju avvakta, lyssna och ge barnet tid så det kan tala om vad det innerst inne ville säga.

Två av de intervjuade ger motsägelsefulla svar när det gäller sitt förändrade förhållningssätt. Gemensamt för dessa respondenter är att de har lång erfarenhet av arbete i barngrupper och detta framhöll de vid intervjutillfället. De säger att de nu ger barnen mera tid men de säger också att:

Jag tror inte att jag har förändrat mitt förhållningssätt. Jag har så pass lång erfarenhet. Det känner jag inte att jag har gjort, men just att man ser det på ett lite annat sätt. Jag väntar kanske lite mer nu.

Jag vet inte om jag har ändrat min inställning precis så men att jag överlag har lärt mig att ta det lite lugnare. Jag tycker att jag lyssnar in och jag väntar och försöker tänka när man är på skötbordet att man inte skyndar på.

Personalen uppger att de försöker på olika sätt uppmuntra och stimulera till mer turtagning. *"Man ger dom ju tid. Man känner samspelet. Det blir mer turtagning för man väntar ju in barnet istället för att man som förut alltid körde på och man väntade inte ut barnet"*. De säger att de observerar vad barnet visar intresse för och deras ibland små försök till samspel. Turtagning innebär så mycket mer än bara ord. Det kan också vara blickar och gester. *"Det är såna här små gester dom har, dom tittar på en och dom vill"*. Språket och kommunikationsförmågan utvecklas i det naturliga samspelet i vardagen och de säger att det gäller att ta tillvara de tillfällen som bjuds i de vardagliga rutinerna. Två av de intervjuade ger exempel på att de använder den stund de har med det enskilda barnet på skötbordet och några nämner även av- och påklädningssituationerna.

Man har lärt sig att ta det lite lugnt och lyssna och vänta in och se vad dom menar med gester och vad dom försöker säga med munnen.

Det försöker jag nu att vänta ut barnet och vänta på turtagning. Det har man blivit jättemedveten om nu. Det är bättre om man med gott samvete kan vänta och ta den tid det tar. Man har så mycket igen.

Alla barn måste ges tillfälle till interaktion, framförallt de tysta och blyga barnen. De säger att risken finns att de blir mer och mer tysta om personalen inte är uppmärksam på detta och skapar tillfällen så att även dessa barn kommer till tals. *"Det är dom sociala barnen som får all vår tid, dom som egentligen inte behöver det. Dom får det ju ändå"*. Samtliga intervjuade poängterar att de har blivit medvetna om att dessa barn tar för sig på de andra barnens bekostnad. *"De sociala klarar sig, de blir ju bekräftade hela tiden. Dom tar ju för sig"*. Det är de sociala barnen som får mest uppmärksamhet och tid från de vuxna och de får därför också betydligt fler tillfällen till samspel.

Några respondenter säger att de har blivit mer lyhörda och ser barnens små försök till samspel. De fokuserar inte längre bara på det verbala språket utan det kan också vara en blick eller en gest. En personal säger att:

Det viktigaste som jag har lärt mig är att vara mer lyhörd för barnet, att barn också har viktiga saker att säga och att ge dem chansen att prata färdigt.

Personalen menar att de har blivit uppmärksamma på de blyga och osäkra barnen och försöker att hjälpa dem in i ett samspel. De ser barnets försök och söker ögonkontakt med dem. *"Jag har börjat tänka på ögonkontakten framför allt om man har små barn. Jag försöker att sitta så att jag ser deras ansikten"*. De säger att de ser att det finns barn som vill vara delaktiga men inte riktigt vågar. Flera har beskrivit hur förvånade de har blivit när de studerat videospelningarna och upptäckt de blyga och osäkra barnens försök till samspel.

Man kan se dem bakom ryggen hur dom går och söker sig – här vill jag också vara med.

Det är också viktigt att ställa de rätta frågorna. *"Nu tänker jag på hur jag frågar. Förr blev det ofta ja och nej frågor"*. Hon säger också att det är viktigt att ställa ärliga frågor så att barnet känner att det har något att svara. *"Det är så lätt att det blir förhör"*. En annan menar att det gäller att vara lyhörd och ta sig tid att lyssna på barnet så att hon inte själv lägger beslag på talutrymmet. *"Det är lätt att man bara babblar på"*. Hon menar vidare att de måste se upp så att inte andra barn tar över och pratar för det tysta och blyga barnet.

Kommunikation är jätteviktig för alla barn och att man försöker att hjälpa dem och lyssnar aktivt. Jag är viktig för barnet, jag är ju en förebild och jag försöker att hjälpa barnet vidare i sin kommunikation.

Det är viktigt att veta på vilken språklig nivå barnen befinner sig för att kunna använda sig av de strategier som diskuteras under gruppsammankomsterna. Det är inte den biologiska åldern man ska utgå ifrån utan från den språkliga nivån. *"Det är viktigt att hålla sig på den nivån som dom är på och att utveckla vidare. Det kan vara nån som är fem år men är på treårsnivån. Det är viktigt att möta där och inte på åldersnivån"*.

En respondent tar upp frågan kring invandrarbarn och framhåller att det är särskilt viktigt att hitta rätt nivå för dem, oberoende av deras ålder. *"Det gäller att utveckla deras språk i vardagen och förtydliga"*. Personalen uppger att för mycket prat kan skrämja ett barn, men för lite kan hindra språkutvecklingen. *"Man måste kanske vänta jättelänge innan svaret kommer från ett litet barn och kanske repetera som vi lärt oss och att kanske lägga till lite grand och betona viktiga ord. Därmed utökar man, man lär dom språket på det viset"*. Personalen menar att de gör detta när de anpassar sitt sätt att tala, de gör språket lättare att förstå i de tidiga språkutvecklingsnivåerna och klär barnets tankar, handlingar och upplevelser i ord allt eftersom barnets förmåga utvecklas. *"Det är viktigt att tyda vad han säger. Då säger man ju samma mening med de rätta orden, det han skulle ha sagt om han kunde säga rätt. Man får tolka honom"*. Språket finns i vardagen och det gäller att ta vara på alla tillfällen att utveckla språket genom att sätta ord på handlingar. *"Förut*

sa jag kanske bara ge mig den där och pekade. Nu vet jag att jag ska säga mycket mer. Det kan t ex vara ge mig saxen som ligger på det runda bordet”.

En av deltagarna säger att hon tänker på hur hon kan utveckla språket när hon läser böcker för barnen. *”Jag läser med barnen på ett annat sätt nu, jag läsberättar istället och anpassar orden till barnen”.* Hon menar att det är viktigt att få barnet att känna delaktighet för då ges tillfällen till samspel.

Det måste vara det barnet visar intresse för som man spinner vidare på och att man tar sig tid. Barn har också viktiga saker att säga och att ge dom chansen att prata färdigt och att spä på vad dom säger, att utveckla språket. Det är viktigt att tänka till och inte bara babbla på. Det måste vara det barnet visar intresse för som man spinner vidare på och att ta sig tid.

Personalen uppger att de underlättar denna process hos de barn som inte har hunnit så långt, genom att upprepa, betona viktiga ord och inte själv lägga beslag på talutrymmet. Genom att observera och vänta så ser de också vad barnet visar intresse för.

Förhållningssätt och kommunikation

Deltagarna säger att barn har olika kommunikationsstil och att det påverkar hur de bemöts. De uppger att de under handledningen diskuterat de olika bemötanden, ”roller”, personalen intar beroende på egen personlighet och barnens kommunikationsstil och att risken är stor att personalen dirigerar för mycket om barnet är blygt eller tyst. Några menar att de har börjat se sin egen roll i samspelet med barnen och säger att förhållningssättet har avgörande betydelse. *”Man har blivit medveten om hur man är mot barnen. Det här att vi skyndar på, vi stressar dom och man upptäcker att man spelar olika roller. Man var lite dirigent där och så var man lite sån där. Man blev medveten om sig själv och om hur man är i barngruppen mot barnen”.* Det är viktigt att bemöta barnet med lyhördhet och att se barnet. Personalen uppger att de reflekterar över de hur deras bemötande påverkar samspelet med barn som behöver hjälp i sin kommunikation. *”Ja, innan var det kanske så att om det var ett blygt och tyst barn så tog man väl på sig rollen att hjälpa det lite för mycket, för man trodde att det inte vågade fråga om hjälp, och så stod man där och la orden i munnen på dom och gav dom inte chans att be om hjälp”.*

Leken är en viktig del i förskolans uppdrag och i barnens socialiseringsprocess. Den är också viktig för barnens bearbetning av verkligheten där rolleken har stor betydelse. Personalen säger att de har mycket kunskap kring lekutveckling från sin grundutbildning och ser hur betydelsefulla de är för att barnets lek ska utvecklas från solitär lek till ömsesidig lek tillsammans med flera barn. För att utvecklas till harmoniska människor måste barnen lära sig att samspela med andra barn och vuxna i sin omgivning. Samtliga respondenter poängterar vikten av lekens betydelse för språkutvecklingen och framhåller att de nu ännu mer fått upp ögonen för den vuxnes betydelsefulla roll. *”Dom få stunder vi är med i leken då ser vi hur värdefulla vi är”.* Detta har fått till följd att de deltar mer och arbetar aktivt för att få med alla barn i leken. *”Jag kanske försöker att vara med ännu mer i leken och hjälpa dom att gå igång. Samspel med pedagoger kan inte ersätta samspel med lekkamrater. ”I samspelet med barnen har jag blivit mer närvarande. Jag går nog in lite oftare och styr upp leken, så att alla kommer med. Man tänker att nu blev det ett bra samspel. Det är sådant man tänker på nu, när man är medveten om det. Alla*

ska få möjlighet att säga sitt". Leken kräver många välutvecklade förmågor, varav en är en väl utvecklad förmåga att verbalt kunna föra ett samtal. " – att hjälpa dom in i leken och försöka ge dom orden".

Barn måste också ha förmågan att ta initiativ till samspel, svara på andra barns initiativ till samspel, fortsätta ett samtal, reda ut missförstånd och hålla sig till ämnet. *"Lisa är alltid hund när flickorna leker och hon verkar trivas i den rollen".* De vet att en del barn behöver stöttning, vägledning och någon som agerar i bakgrunden och kan behöva direkt undervisning i hur man samspelar med andra barn. *"Det är ju det här att delta i leken t ex om man går in i leken och samspelar med barnen och hjälper dom in i olika roller då går leken vidare på så vis. Det är väldigt tacksamt. Barn tycker jättemycket om när man är med i leken och hjälper dom vidare i rollen".* I barnens spontana lek kan det räcka med en kommentar från en vuxen som råkar gå förbi för att leken ska få en annan dimension och utvecklas vidare.

Nu är vi så medvetna hur viktigt det är med dom här barnen som är utanför leken. Förr kanske dom flöt omkring.

Personalen uppger nu att det nu är lättare att urskilja de barn som är i behov av extra uppmärksamhet. *"Nu när jag vet hur viktigt det är så känner jag att det är en kunskap man har fått. Vänta inte utan börja med det här redan på en gång när ni upptäcker det. Det är i samband med fortbildningen som vi har upptäckt de här barnen. Vi förstår hur viktigt det är att börja i tid. Vi vet ju nu vad vi ska göra med de här barnen. Även om det är små är det viktigt att inte vänta".* Många av de tysta och blyga barnen har lätt blivit bortglömda. De har upplevts som snälla och fogliga och suttit och lugnt lekt för sig själva.

I den här gruppen finns det många språksena barn. De har hamnat vid sidan av och de sociala barnen har lagt beslag på talutrymmet. *"Vi är så medvetna om de språksena nu, så vi jobbar med dom. Vi hittar dom. Istället var det dom sociala barnen som fick vår uppmärksamhet".* Nu är personalen mer medveten om att de här barnen finns, men det är inte alltid så lätt att ge dem vad de behöver i den stora barngruppen. *"Vi har lite stora barngrupper idag. Det blir ju lite svårt med turtagning och kommunikation mellan barnen och en del barn kommer i kläm och det är dom som är språksena".* Det känns frustrerande eftersom man vet att de språksena barnen behöver mycket vuxenstöd i sin utveckling men också tid att få utvecklas. Naturligtvis tar personalen vara på tillfällen som ges i hela barngruppen men utnyttjar också de tillfällen då barngruppen är mindre, t.ex. tidigt på morgonen eller sena eftermiddagar.

Det är svårt att komma till tals, när man har många omkring sig. Då får man ta den tiden någon annan gång när de inte är så många och det är viktigt att komma ihåg vem som behöver mest.

Det viktigaste tycker jag är att vi har blivit uppmärksamma på dessa språksena barn och på dom tysta och blyga och att dom har kommit mer i fokus.

Några ur personalen säger att de känner oro inför en del barns skolstart eftersom de är medvetna om sambandet mellan sen språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter. *”Jag önskar att man lyssnade mer på oss när barnen ska börja skolan. Jag har så många gånger sett att det har blivit fel”*. Flera respondenter säger att de redan under förskoletiden har sett vilka barn som riskerar att få problem.

Strategi och förhållningssätt – en summering

Alla deltagare i denna kompetensutveckling anser att de har insett sin betydelsefulla roll i barns språkutveckling. De är medvetna om att förhållningssättet är av avgörande betydelse. Barn behöver lyhörda vuxna som tar sig tid att lyssna på det barnet har att säga. Ordet vänta har gått som en röd tråd genom alla svar och de menar att det är barnen som ska ha talutrymmet och inte de vuxna. Alla barn måste få möjlighet till samspel och inte bara de sociala barnen. För att få igång ett bra samspel med de tysta och blyga barnen är det viktigt att se vad barnet visar intresse för. När barnet får leda finns möjlighet till många talturer, med andra ord en utvecklad kommunikation. Även blickar och gester är kommunikation.

Samtliga respondenter betonar lekens betydelse i språkutvecklingen och hur viktigt det är att vuxna tar del av barns lek. De menar att handledningen har bidragit till att det nu är lättare att tidigt urskilja de barn som är i behov av extra stöd och att se på vilken språklig nivå de befinner sig och hur viktigt det är att tidigt uppmärksamma dessa barn. Samtidigt känner de frustration över att de vet sambandet mellan en sen språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter.

Varför denna typ av kompetensutveckling?

Teoretiska perspektiv

SPECIALPEDAGOGIK

Specialpedagogik har som akademiskt ämne tidigare varit en snävt avgränsad vetenskaplig disciplin som har haft anknytning till och varit beroende av rådande handikappsyn inom medicinska och psykologiska traditioner. Under de sista 10–20 åren har specialpedagogik utvecklats till ett eget vetenskapligt område. Pedagogiken fokuserar mer på ett integrerat sammanhang på bekostnad av diagnosbaserade och särskiljande åtgärder.

I en intervju i Specialpedagogiska institutets tidskrift, *Lika värde*, 2/2004, menar Persson:

Specialpedagogik är ett kunskapsområde som har som uppgift att stötta pedagogiken som disciplin, beroende på variationer i elevers olikheter. Verksamheterna inom specialpedagogik är väldigt skiftande men ska bidra till att skapa goda lärandebetingelser för alla elever.

Traditionellt har specialpedagogik handlat om elever som har vad man kallat "särskilda behov". Idag har specialpedagogiken en vidare funktion som handlar om bl a skolutveckling och kompetenshöjning hos skolans och förskolans personal som kvalificerad samtalspartner skall specialpedagogen även kunna utgöra ett stöd för elevernas föräldrar (s 14).

Elever *med* svårigheter har blivit elever *i* svårigheter. Detta synsätt är ett resultat av den kritiska forskning som ställt begrepp som normalitet respektive avvikelse, integration respektive segregation och kategoriskt respektive relationellt synsätt i fokus.

Nationella styrdokument

Läroplanen för förskolan (Lpfö 1998) betonar vikten av en god språklig miljö där barnet möter engagerade vuxna. Förskolan ska möta varje barn utifrån sin nivå så att språket utvecklas. Detta förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om lärandemiljöns betydelse för barns utveckling.

Förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar. [...] Förmågan att kunna kommunicera, söka ny kunskap och kunna samarbeta är nödvändig i ett samhälle präglad av ett stort informationsflöde och ett snabb förändringstakt. [...] Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan skall barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen. [...] Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och

lärande. [...] Lärandet skall baseras så väl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. [...] 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. (s. 8-10)

Även i grundskolans läroplan (Lpo 94) framhålls språkförmågan som grunden till lärandet.

Språket är också en väg till kunskap och det är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket erövrar eleverna nya begrepp, de lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Deras förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer (s. 24).

I utredningen *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*” (SOU 2000:19) betonas vikten av att elever känner lust att lära. Det krävs att personalen har goda kunskaper om hur barns sinnen stimuleras och även en medvetenhet om sitt eget förhållningssätt till problem och svårigheter. Man framhåller också att barnen måste bekräftas för vad de är och att pedagogerna och miljön förmår stimulera och lyfta alla barn.

Specialpedagogiskt perspektiv

Två perspektiv kan urskiljas inom specialpedagogiken, det relationella och det kategoriska. I det relationella perspektivet är det viktigt vad som sker i samspelet mellan olika individer. Problemet ligger inte hos den enskilde individen utan snarare i miljön. Ur detta perspektiv ser man elever i svårigheter snarare än elever *med* svårigheter. Mot detta ställs det kategoriska perspektivet, vilket innebär att man ser problemet hos den enskilde individen. Problemen kan t ex vara låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Man har identifierat problemen med hjälp av diagnoser som bygger på en medicinsk-psykologisk modell. Det är inom detta perspektiv den traditionella specialpedagogiken återfinns (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001).

I aktuella styrdokument framhålls att specialpedagogiken ska inta det relationella perspektivet. Persson (1998) visar i sina studier att trots tydligheten i styrdokumenterna så är det svårt att ta till sig detta synsätt. Även Skolverket (1998) har sett detta i sina utvärderingar och att det till viss del kan hänga samman med brist på utbildning både bland speciallärare och övriga lärare. Personalen har svårt eller vill inte se att problemet kan finnas i lärandemiljön runt eleven/barnet. Det finns en risk att dagens trängda ekonomiska situation också leder till en starkare segregering med avskiljande av de resurskrävande eleverna. Detta kan innebära att resurserna mer går till små undervisningsgrupper och mindre till fortbildning och möjlighet till reflektion för personalen.

En skola för alla innebär att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. FUNKIS, (SOU 1998: 66, s. 59)

Helhetssynen på barnet betonas i styrdokumentet. Språkutveckling är ett centralt begrepp och förskolans uppdrag är att lägga stor vikt vid att stimulera barns språkutveckling. Specialpedagogens uppgift är att utveckla den lärande miljön tillsammans med arbetslaget där det pedagogiska arbetet ska stå i fokus och inte det enskilda barnets svårigheter. Det gäller att inta det relationella perspektivet och detta framhålls i styrdokumentet. Det utvecklingsarbete som den här studien bygger på har sin utgångspunkt i detta synsätt och fokuserar på personalens erfarenheter och upplevelser av en specialpedagogisk handledning, där lärandemiljön stått i fokus.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos elever	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 3. Konsekvenser för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval. (Persson 1998, s 31)

Specialpedagogisk kompetens

Specialpedagogens överordnade uppgifter är att identifiera och försöka undanröja faktorer i lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter. Detta medför att specialpedagogen ska arbeta närmare skolledningen, bli en kvalificerad samtalspartner och handledare till arbetslagen samt delta i det pedagogiska arbetet. Specialpedagogen tar också ansvaret för det övergripande specialpedagogiska arbetet. I *Elevens framgång-Skolans ansvar* (Ds 2001:19) står det:

Den specialpedagogiska kompetensen skall med andra ord utgöra en viktig komponent i skolornas lokala förändrings- och utvecklingsarbete och bidra till att höja kvaliteten i lärandemiljöerna. (s 23)

Specialpedagogisk kompetens skulle kunna beskrivas som den kompetens som behövs i skolan för att se till att varje elev utifrån sina förutsättningar får det utbyte av skolan som han eller hon har rätt till. (s 22)

Specialpedagogutbildningen ger kompetens och beredskap för handledande och rådgivande arbetsuppgifter i de pedagogiska samtalen. Utbildningen fokuserar på lärandemiljön istället för på individen. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär ett intensivt samspel mellan den vuxne och barnen samt barnen emellan. Personalens uppgift blir att stödja och uppmuntra barnen. Vidare är det viktigt att skapa ett positivt klimat så att varje barn utvecklas maximalt. Specialpedagogens uppgift blir då att tillsammans med den övriga personalen se vilka möjligheter som finns att utveckla det pedagogiska arbetet med fokus på barn/elever i behov av särskilt stöd.

Gruppen/arbetslaget

I dagens skola, med undantag av förskolan, är det inte givet vad som formar ett arbetslag. I handledning av förskolans personal blir emellertid arbetslaget en naturlig grupp som stärker den egna professionen och verksamhetens utveckling, eftersom gruppen är mer homogent sammansatt och arbetet sker i närmare samverkan än i skolan (Rönnerman, 2000).

Forskare poängterar också hur viktigt det är att hela arbetslaget deltar i handledningen. Den dynamik som uppstår i handledningsgruppen kommer att vara beroende av flera faktorer t ex verksamhetens organisation och kultur, ledningens inställning till handledning, gruppens sammansättning och deltagarnas personligheter och bakgrund. Handledarens kompetens och personlighet påverkar också gruppen. Det är alltså många faktorer som spelar in och påverkar hur och vad deltagarna tar till sig i handledningen. Pedagogerna har olika värderingar beroende på livserfarenhet och bakgrund. De har olika inlärningsstilar och utbildningsbakgrund. Kulturella skillnader och förmåga att uttrycka sig påverkar också gruppdynamiken. Som handledare är det viktigt att se detta och försöka "lyfta" samtliga deltagare. Detta gör handledaren genom att knyta an till pedagogernas olika känslor och erfarenheter. Det gäller också att öka medvetenheten om värderingar och förhållningssätt. Handledaren skapar tillfällen så att pedagogerna utvecklar sin kunskap och kan överföra den på verksamheten. Det gäller att stimulera deltagarna till att tänka i abstrakta termer för att bättre kunna beskriva, tolka, bearbeta och att analysera egna erfarenheter och att kunna se sig själv utifrån. (Weitzman, Watson, Sussman & Wylde (1995).

Den variation av erfarenheter som finns i ett arbetslag kan ha en central funktion om den tas till vara. Att lyssna till hur andra ser, erfar och tänker medverkar till en ökad förståelse för arbetskamraternas handlingar. I och med detta får man se sina egna handlingar på ett nytt sätt och därmed möjlighet till distans, granskning och värdering. Handledaren hjälper till genom att finna enkla, rationella former för samtal som tar vara på variationen i gruppen och som därmed berikar handledningen. Handledningsgruppen är på detta sätt en pedagogisk kraft i processen (Lendahl, Rosendahl & Rönnerman, 2002).

I ett lärandeperspektiv kan man genom samtal få tillgång till andras tolkningar och bli medveten om vad du ser i problemet och tvärtom. Det är en viktig princip för mänsklig kunskapsbildning och vi kan härigenom få del av varandras insikter och förståelse. Vi deltar i kommunikation, bekantar oss med sätt att resonera och handla, och kan sedan använda dessa själva (Säljö, 2000).

Alexandersson (1998) poängterar vikten av att pedagoger systematiskt får tillfälle att träna upp sin förmåga att reflektera och lyfta fram frågorna Vad? Hur? Varför? som viktiga frågeställningar att reflektera över. Kritisk reflektion över hur kollegans idéer och ambitioner omvandlas till praktiska handlingar förutsätter ett ömsesidigt förtroende. Kollektivt lärande behöver inte betyda att samtliga lär sig samma sak lika ingående snarare handlar det om att olika pedagoger lär olika principer. I och med en variation i kunnandet kan den kollektiva kompetensen berikas. När pedagoger reflekterar tillsammans kan det innebära att flera aspekter i verksamheten uppmärksammas samtidigt. Kollektivt lärande utnyttjas ofta på ett mera konstruktivt sätt än om det sker individuellt. För att erfarenheter från vardagliga situationer ska förvandlas till kunskap via läroprocesser fordras en arbetsorganisation som uppmuntrar kontinuerligt lärande.

Lärandet är en ständigt pågående process och kunskapsmässiga förändringar tar tid. Lärande sker när erfarenheter förvandlas till kunskaper och färdigheter. Lärande blir därigenom en förvandlingsprocess som ständigt skapas och återskapas. Om pedagoger i dialog med andra ifrågasätter den egna verksamheten kan de börja erövra kunskaper om varför det kan se olika ut i olika sammanhang. Den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet är och har alltid varit den viktigaste mänskliga lärmiljön. Det är genom samtal om den praktiska verksamheten vi lär oss att uppfatta budskap, delta i samtal och ta andra människors perspektiv på tillvaron. Interaktion och kommunikation är alltså centralt för att förstå lärande och utveckling på såväl kollektiv som individuell nivå (Säljö 2000).

Video

Specialpedagogisk handledning kan även vara riktad mot enskilda pedagoger. Samtal med handledaren ska leda till självreflektion. Den reflekterande pedagogen strävar efter att skapa förståelse av en problematisk situation och prövar olika sätt att förstå situationen. Pedagogen vågar ifrågasätta sin egen roll och fundera över sitt ibland förgivettagna perspektiv när det gäller den egna verksamheten. Detta kan ske genom att försöka formulera och tolka det dilemma som uppstått i vardagen och uppmärksamma hinder och möjligheter för att förbättra den egna verksamheten. Då pedagoger tänker över vad som inträffat och reflekterar över sitt eget handlande kan det medföra nya insikter som påverkar verksamheten (Ahlberg 1999).

Genom videofilmen finns det möjlighet att observera enskilda barn, interaktionen mellan barn och interaktionen mellan barn och vuxna. beskriver hur pedagogerna genom individuell videohandledning får tillfälle till självreflektion. De får omedelbar feedback på hur de rör sig, låter och agerar direkt efter en inspelning tillsammans med handledaren. Detta är ett sätt att fånga vardagen. I videoobservationen ges tillfälle och tid till att ta ett steg tillbaka, analysera och reflektera. Deltagarna får mycket kunskap om sig själva och sitt eget agerande i förhållande till barn eller ungdomar (Weitzman, Watson, Sussman & Wylde, 1995). Videoobservationer har visat sig vara bra när det gäller att fånga småbarns lärande i förskolan. Barns begränsade verbala förmåga och mängden av icke verbal kommunikation gör det svårt att använda bandspelare och att hinna dokumentera i skrift, men filmen ger möjligheter att se interaktionen mellan pedagogen och barnet (Wehner – Godée 2000).

I boken *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp* beskriver Pramling-Samuelsson & Lindahl (1999) sitt arbete med videoobservationer och analyser. De menar att barns medfödda förmåga till kommunikation kan utvecklas i en förskola med lämplig pedagogik och använder begreppet det "kompetenta barnet", som oftast kan och förstår mycket mer än vad personalen vanligtvis förväntar sig av det. Detta innebär att pedagoger behöver inta barnets perspektiv och bli mer uppmärksamma på och tolka barnets agerande i olika situationer. Förväntningar på ett barn påverkar utveckling och lärande. Studier har visat att utbildningsnivån hos pedagogerna påverkar kvaliteten på arbetet i verksamheten. Det är också ofta så att en kompetensutveckling ger bäst resultat om

utbildningen knyter an till den praktiska verksamheten i vardagen och pedagogens personliga erfarenheter.

Författarna menar att ett sätt att observera barn på kan vara att använda videokameran som registrerar avsevärt mycket mer än vad en observatör förmår att göra med hjälp av penna och papper. Att visa en videosekvens för en pedagog kan ge en helt annan förståelse än muntlig information. Men de betonar också att videon är ett verktyg bland många andra som ska användas med stor försiktighet och de inspelade sekvenserna berättar inte allt som händer och sker i verksamheten. Videoobservationer kräver mycket erfarenhet och kunskap av den som använder sig av denna dokumentation. Observationerna kräver dessutom ett omfattande och tidskrävande för- och efterarbete av det inspelade. Det starkaste argumentet för att använda videoobservationer i förskolans vardag är att pedagogen kan lära sig mer både om sig själv och barnen. Reflektionerna över det som ses på videosekvenserna är antagligen en av de bästa utgångspunkter som finns för att utveckla den pedagogiska verksamheten och höja kvaliteten på arbetet. Observationen i sig är inte tillräcklig utan den verkliga insikten kommer först när personalen analyserar och tolkar inspelningen.

Reflektion

Det är genom reflekterande handledning som kunskap får mening och betydelse i vardagen. Varje lärare har en egen praktisk teori som behöver medvetandegöras eftersom den styr individens handlande. Handledning ska leda till reflektion över det egna agerandet och i ett aktivt lärande integreras inläring med reflektion. Men begreppet inläring har alltmer kommit att ersättas av lärande eftersom flera komponenter i det mänskliga medvetandet blir aktiva hos personen (Wiklund (2001). Handledning ger inte färdiga metoder, men skapandet av nya arbetssätt sker i handledningsgruppen (Lendahl, Rosendahl & Rönnerman 2002).

Ett beprövat sätt är att använda sig av observationer av enskilda barn eller barngrupper som personalen skriftligt har dokumenterat. Ett komplement till den skriftliga dokumentationen kan vara bilder t ex digitala bilder. I många fall har förskolan använt sig av olika typer av observationsscheman som hjälp i dokumentationen. Observationerna ska sedan användas som diskussionsunderlag i arbetslaget. Syftet är att det leder till reflektion kring den egna verksamheten: att lära sig lära, dvs. tänka i abstrakta termer för att kunna tolka, bearbeta och analysera de egna observationerna som kan leda till ett förändrat arbetssätt (Alexandersson, 1992).

Distansering behövs för att pedagogen ska kunna reflektera över sin egen verksamhet. Tre sätt att skapa distans lyfts fram, nämligen självreflektion, dialog och forskning (Bengtsson (1996).

Nya idéer, tankar och kunskaper accepteras bara om de passar in i individens tankesystem och att ändra det invanda sättet att tänka kan kännas hotande. All ny kunskap ligger utanför de redan existerande kunskapsgränserna. Det som ligger bortom dessa gränser blir svårt att identifiera sig med. Om tänkandet ska bli kreativt räcker inte reflektion utan

det krävs en samverkan mellan reflektion och intuition.

När ny kunskap håller på att ta form börjar det omedvetet. Tankar och idéer börjar sedan allt eftersom bearbetas på ett medvetet plan. Reflektion är den intellektuella och analyserande bearbetningen och en analys görs i efterhand av ett händelseförlopp. I minnet återupplevs tankar och händelser. Egna känslor, behov och reaktioner identifieras och på ett medvetet plan kan individen ta ett steg tillbaka och få nya perspektiv på förloppet. För att erfarenhet ska bli kunskap krävs att individen stannar upp. Eftersom det inte är möjligt när det faktiskt sker måste det göras i efterhand. Situationen återupplevs och fokus ligger på samspel och kommunikation. De nya mönster och sammanhang som fångas upp genom intuition och som blir tydliga genom reflektion formas till ny kunskap. Genom att den utgår från egen erfarenheten blir den också förankrad och därmed användbar.

Den nya kunskapen är ibland fragmentarisk men vid andra tillfällen formas mönster. Så småningom skapas en tydligare bild med generella kunskaper som grund. Ibland måste individen tänka om för att ny kunskap belyser det gamla på nytt sätt. Det ställer krav på individens förmåga till förändring. Direkt erfarenhet är enda sättet att bygga upp en förståelse som inte bara är intellektuell utan också intuitiv och praktisk och som involverar sinne och hjärta lika väl som det rationella tänkandet. Reflektion förutsätter ett samspel med andra genom att andra personer speglar ens reaktioner och uppfattningar. Kunskaperna fördjupas och nya perspektiv skapas. Det är mer än en enbart intellektuell analys och det förutsätter att det finns något dolt som behöver synliggöras. Ett reflekterande arbetssätt leder oftast till djupgående och varaktiga förändringar, men ibland kan en individ reagera inför ny kunskap genom att avvisa den och om det blir ett mönster finns det risk för stagnation.

Det finns tendenser bland praktiskt verksamma att underskatta egna erfarenheter. Vad andra berättar, särskilt personer med högre status, uppfattas som viktigare. Situationer som återkommer dagligen uppfattas som mindre viktiga.

Det är dock de till synes banala, triviala, återkommande situationerna som är av särskilt intresse i arbetet. Ju oftare en situation återkommer, desto mer användbar är den, när man vill analysera arbetet. Sällan återkommande med kanske upplevelsemässigt starka situationer kan i sig var av betydelse men kan aldrig få effekt på djupet som analysen av banala situationer (Danielsson& Liljeroth, 1996. s. 93).

Under handledning är det ledarens uppgift att utgå från deltagarnas frågor och därifrån vidga perspektivet och tillsammans upptäcka nya handlingsmöjligheter att pröva i det praktiska arbetet. Handledaren kan medverka till ökad förståelse men ansvaret för genomförandet ligger på dem som får handledning. Tanken med handledning är att arbeta via någon annan så att det kommer verksamheten tillgodo. Litteraturstudier, handledning, samtal med kollegor och reflektion kring egen erfarenhet bidrar till ny kunskap. Viktigt är en identifikation med kunskapen som förmedlas. Individen behöver inte från början förstå allt men väl förvänta sig att bli inspirerad. Kunskap måste hållas vid liv genom studier och diskussioner. Den behöver också prövas i det praktiska arbetet, kanske revideras och utvecklas. Handledning syftar till att både bearbeta hinder som verkar blockerande och att

ta vara på möjligheter som utvecklar verksamheten. Då fungerar handledning som fortbildning och erfarenheter blir till kunskaper (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Om pedagoger tillsammans utvecklar förmågan att omformulera problem som blir aktuella kan kunskaperna om den egna verksamheten fördjupas. I dialog och samverkan fördjupas pedagogernas förståelse för olika skeenden och detta kan leda till ett kollektivt lärande som snarare problematiserar och fördjupar än löser praktiska problem. Således skulle kvaliteten höjas om pedagogerna tillsammans diskuterar det egna handlingsutrymmet och därigenom blir medvetna om sina möjligheter och begränsningar. Reflektion blir meningsfull först när den har en uttalad riktning mot något som är relevant för pedagogen och förutsätter också en ambition att vilja utveckla verksamheten. Det handlar inte om att finna sanningen utan istället är det en analyserande process som aldrig kan se ut på samma sätt hos olika personer eftersom människan refererar till sina egna erfarenheter (Alexandersson 1998).

I en beskrivning av pedagogers reflektion urskiljs fyra olika nivåer. Den första reflektionsnivån svarar mot ett vardagligt tänkande och handlande och omfattar så kallat vardagstänkande. Reflektionen sker omedelbart och uppmärksammas sällan av pedagogen. Handlandet sker rutinmässigt. På den andra nivån sätter man ord på sina erfarenheter och värderar sina handlingar och reflekterar över olika praktiska lösningar. Den tredje nivån i reflektionen är mer komplex och uppmärksammar principer för planering, genomförande och uppföljning av verksamheten. Reflektionen på denna nivå kan exempelvis medföra att långsiktiga eller etiska konsekvenser av egna handlingar värderas och den egna praktiska kunskapen ifrågasätts. På den fjärde nivån reflekterar man över det egna tänkandet. Det kan innebära att både uppmärksamma vad man reflekterar över i det egna arbetet och hur man reflekterar. Det är handledarens roll att hjälpa handledningsgruppen att komma vidare i de olika faserna (Alexandersson 1994, Weitzman, Watson, Sussman & Wylde 1995).

En pedagog som styrs av rutiner, impulser och instinkt kontrollerar inte sitt eget liv och beteende utan är uppslukad av här och nu och blir hemmablind. För att kunna gå vidare och utveckla kunskap krävs distans till vanorna genom reflektion och ny kunskap. Genom att tänka bryts rutiner och handlingen riktas mot framtiden. Kunskapen börjar i den vardagliga verksamheten och allt går på rutin tills något händer som bryter dessa rutiner. Ett problem har då uppstått som måste lösas. Detta leder till reflektion och kunskapssökande av vad som skulle kunna göras annorlunda. Det som är dolt inspirerar till tänkandet och reflektionen kan styra handlingar på ett medvetet sätt. Med tankens hjälp kan det okända och främmande förvandlas till kunskap. Detta har vi återkommande möjligheter till i det vardagliga livet. När en ny hållbar lösning har hittats praktiseras den nyvunna kunskapen för att utveckla och förbättra verksamheten. Schematiskt kan detta framställas så här:

Praktik 1 – reflektion, teori – praktik 2.

Det väsentliga i reflekterande verksamhet är att upprätthålla tvivlet. Genom att tvivla och reflektera kan vi nå kunskap och påverka våra egna handlingar. Kunskap består alltså av

erfarenhet och reflektion tillsammans. Måttet på kunskap blir de praktiska konsekvenser som följer av den. Kunskap blir därigenom ett sätt att lösa problem och en hjälp att hantera den praktiska verksamheten (Gustavsson 2002).

Mänskligt lärande ska enligt förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskap blir till i samspel människor emellan och blir sedan en del av individens tänkande och handlande. Lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet och finns i samtal, handling och händelser där individer möts och kan ta med sig något som kan användas vid ett senare tillfälle. Kunskap återskapas och förnyas ständigt i samhället i ett socialt sammanhang (Säljö 2000).

Avslutande synpunkter

I de svar som framkommit i vår studie kan vi se att det relationella perspektivet är en självklarhet och att personalen till det yttersta försöker att anpassa sig till det enskilda barnets behov. De har inte alltid möjlighet att leva upp till sina ambitioner och personalen känner ofta frustration över att inte rätta till i de stora barngrupperna. Deltagarna har haft olika förkunskaper och detta har varit ett medvetet val från vår sida. I svaren framkommer det inte någon skillnad mellan de olika yrkesgrupperna. Olika tidsrymd har också förflutit mellan intervjun och deltagandet i utvecklingsarbetet. Det intressanta är att det är så samstämmiga svar från samtliga respondenter oberoende av när de tog del av handledningen.

Stora samhällsförändringar genom t.ex. ökad invandring och utvecklad informationsteknologi resulterar i en mångfald som ställer stora krav på skolans förmåga att anpassa och individualisera arbetet efter varje barn. Detta i kombination med kommunernas ofta stora sparkrav medför att större krav ställs på personalen. Dagens utbildningspolitik har fört med sig att den enskilda skolan/området alltmera får ansvaret för sitt eget utvecklingsarbete. Det gäller att ta till vara den kompetens som redan finns. En av specialpedagogens uppgifter är att lyfta fram personalen som en viktig resurs och ett sätt att nå detta kan vara genom specialpedagogisk handledning.

För att bibehålla och utveckla kvaliteten i förskolan behöver kommunen arbeta med kompetensutveckling. Detta är särskilt viktigt när förskolans verksamhet utsätts för förändringar. Det är viktigt att kompetensutvecklingen utgår från både utvärderingsresultat och aktuella teorier om vad som stöder barns utveckling och lärande. Arbete i arbetslag förutsätter att man utvecklar gemensamma värderingar och samsyn på barns utveckling och lärande utifrån vad styrdokumentet säger. Det krävs att personalen får stöd och gemensam tid för att kunna reflektera över sitt arbete och hur det kan utvecklas (Skolverket, 2004).

För att uppnå de mål som uttrycks i läroplanen måste personalen i förskolan ha ett medvetet arbetssätt som stödjer och stimulerar barns tal- och skriftspråkliga utveckling med utgångspunkt från barnens erfarenheter och utvecklingsstadier. Därför är det angeläget med kompetensutveckling inom detta område för att hjälpa "fram pedagogers och lärares reflektion vilket i sin tur kan utveckla den praktiska verksamheten" (SOU 1997:108, s 37).

Kommunikation är en social process som bygger på ömsesidighet och detta innebär att det måste finnas någon att dela erfarenheter, känslor och handlingar med. Den utvecklas i det tidiga samspelet med omgivningen. Denna sociala process ska så småningom leda till att barnet blir en litterat människa. Figur 1 (s.7) illustrerar de förutsättningar som krävs för att uppnå detta mål. Denna figur har legat till grund för handledningen och visar tydligt att det är lärandemiljön kring barnen som är av avgörande betydelse för en positiv utveckling. Pedagogerna behöver få möjlighet att reflektera över hur den vardagliga

verksamheten bedrivs så att den kan utvecklas till en skola för alla.

Den första delen i figur 1 handlar om "lärandets möjligheter". Redan när barnet är nyfött grundläggs det tidiga samspelet mellan den vuxne och barnet. Det krävs en samspelepartner som uppmuntrar till kommunikation, är lyhörd och ger stöd för att det lilla barnet ska utvecklas och gå vidare till nästa del i figuren "språk och kommunikation". Barns språkutveckling genomgår en successiv förändring och i denna integreras innehåll, form och användning. En normal språkutveckling förutsätter ett positivt samspel mellan dessa tre. Innehållet är knutet till ett visst föremål eller en händelse som man verbaliserar. För att nå den nedre delen av triangeln "skriftens beståndsdelar" måste barnet knäcka läskoden. Det måste bli språkligt medveten och kunna gå från innehållet i språket till formen. Det krävs en god grundläggande språklig förmåga för att barnets möte med skriftspråket ska bli positivt. Det är därför viktigt att pedagogerna ser hur långt barnet har hunnit i sin språkliga utveckling. Hans forskning visar dessutom att barn som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter ofta har brister i de översta delarna av triangeln och de har utsatts för skriftspråket alltför tidigt.

Paralleller kan dras till invandrabarn i skolan som trots god kognitiv kapacitet ändå inte uppnått grundskolans mål. Det har visat sig att det berott på brister i språket och ändå har dessa barn redan som små gått i svensk förskola och skola. Detta kan kanske bero på att pedagoger bedömer att barnen har större språklig kapacitet än de egentligen har. Barnet behöver en stabil språklig grund att stå på och här har förskolan en viktig roll på vägen till den litterata människan.

Sammanfattningsvis har vi i vår studie kunnat se att den specialpedagogiska handledningen har lett till att personalen har blivit mer medveten om den lärande miljöns betydelse för barnets utveckling. Barnen behöver lyhörda vuxna som anpassar sig till deras nivå och som kan ge stöd i den fortsatta utvecklingen. Förskolans uppgift är att lägga grunden för det livslånga lärandet och verksamheten ska utgå ifrån varje barns egna förutsättningar. Det gäller att inte hoppa över någon del i ovan beskrivna triangel. De intervjuades svar är anmärkningsvärt samstämmiga när det gäller vikten av att utveckla den lärande miljön och att ett stort ansvar vilar på dem att se varje enskilt barn. Samtliga har intagit ett relationellt perspektiv och menar att en förutsättning för att utveckla en samsyn är att hela arbetslaget får del av utvecklingsarbetet vid samma tillfälle. Som handledare anser vi också att det är oerhört viktigt att hela arbetslaget ingår i samma handledningsgrupp för att barnen maximalt ska få del av denna fortbildning. Vår förhoppning är att de positiva svar som vi fått från respondenterna faktiskt speglar av sig i deras arbete med barnen. Frågor har ställts om hur de har applicerat sin kunskap i den vardagliga verksamheten och vi har fått deras beskrivningar om hur den har kommit barnen till del. Tänkandet är en osynlig process som inte går att följa för en utomstående. Det som går att följa är vad människor säger och vad de gör men vad vi säger och gör är av många skäl ofta något annat än vad vi tänker. När människor svarar på en intervjufråga antas de avslöja sitt tänkande om en företeelse.

REFERENSLISTA

Ahlberg, A. (1999) *På spaning efter en skola för alla*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. Specialpedagogisk rapporter Nr 15.

Alexandersson, M. (1992). Reflekerande utvärdering- kunskapssökande på lärares villkor. *Forskning om utbildning* 3/12. s 20-33. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.

Alexandersson, M. (1998). Reflekerad praktik som styrform. I M. Alexandersson, *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling*. Rapport Nr 14. Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs universitet.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Bengtsson, J. (1996) Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red). *Reflektion och praktik i läraryrket*. (s 67–79)

Lund: Studentlitteratur.

Bishop, D.V.M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psycholinguistics*, vol 31, No 7, pp 1027-1050.

Bruce, B., Persson, I. & Santesson, R. (1978). *Läs och skrivförmågan hos språkförsenade barn*. Lunds universitet: Institutionen för lingvistik.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare. Stockholm: Liber

Ds 2001:19. *Elevens framgång- Skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
Egerbladh, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?* En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap. Stockholm: Skolverket.

- Hedenqvist, J.A. (1987). *Språklig interaktion i förskolan*. Stockholm: HLS
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Klackenberg, G. (1980). What happens to children with delayed speech at age 3? *Acta Paediatrica Scandinavia*, 69, pp 681-685.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, K. (1995). *Den skrivande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma – en utmaning för skolan och högskolan*. Stockholm: Skolverket
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2003). Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (ss. 205-220) (Forskning i fokus; 12). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lpfö (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber.
- Magnusson, E. & Naucér, K. (1985). Språket i skrift – om normal och försenad utveckling av tal och skrift. *Praktisk lingvistik*, 10. Lunds universitet: Institutionen för lingvistik.
- Magnusson, E. & Naucér, K. (1990). Reading and spelling in language disordered children. Linguistic and metalinguistic prerequisites. *Clinical Linguistics and Phonetics*, vol 4, pp 49 – 61.
- Magnusson, E. & Naucér, K. (2003). Språkstörningar i tal och skrift. I Bjar, L. & Liberg, C. (Red). *Barn utvecklar sitt språk*, s 275 – 292. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2003). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket. Stockholm: Skolverket

- Niss, G. & Söderström, A-K. (1996). *Små barn i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1998). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr 14.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik i en skola för alla. *Lika värde 2/2004*, s 14-15. Specialpedagogiska institutet.
- Pramling-Samuelsson, I. & Lindahl, M. (1999). *Att förstå det lilla barnets värld- med videons hjälp*. Stockholm: Liber.
- Regeringens proposition 2004/05: 11. *Kvalitet i förskolan*. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. www.regeringen.se 20041128.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa upp som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. IDP-rapporter Nr 2000:23. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 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: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000: 19. *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Rapport 2002:2. Göteborg: NCM.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling, andra upplagan*. Stockholm: Liber.
- Söderbergh, R. (1996). "Ur rytmens och melodins vågor föds orden". I *Pedagogiska*

magasinet 1996:3

Weitzman, E. (1992). *Learning Language and Loving It. A Guide to Promoting Children's Social and Language Development in Early Childhood Settings*. Toronto: Hanen Centre Publication.

Weitzman, E., Watson, C., Sussman, F & Wylde, B. (1995). *Making Hanen Happen*. Toronto: Hanen Centre Publication.

Wehner-Godée, C. (2000). *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm: Liber.

Wiklund, U. (2001). *Den lydiga kreativiteten*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.