

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola,
erfarenhetsbaserad | Utbildningsvetenskap C
Självständigt arbete 15 hp | Vårterminen 2015

Du måste prata noga!

– om ett barns kommunikativa svårigheter

Av: Katrin Mälarström
Handledare: Åsa Arketeg

Title: You have to speak carefully! – about a child's communication difficulties

Author: Katrin Mälarström

Mentor: Åsa Arketeg

Term: Spring 2015

Abstract

My essay is written from a basis of one of my own experiences where a child is perceived by us pedagogues as lonely and introverted, as well as having trouble socialising because of, what we can see, difficulties making himself understood verbally. I want to highlight how I as a pedagogue can respond to and strengthen children who are outside but still with the group, in a certain sense. I want to reflect on how we can deepen our understanding of these children and how we can facilitate for children who do not follow the norms of society when it comes to communication. I will analyse and draw conclusions with the help of theorists such as Jean Piaget and Lev Vygotskij and interpretations of these, but also look at it from a socio-psychological perspective as the interactions between people and environments play a large and distinctive role in preschool. The purpose of this essay is to enlighten how different we can see and experience situations in preschool. What can be seen as exclusion by an outsider does not necessarily have to be experienced that way by the person in question. Through my analysis I have gained attention to that we, through our individual understanding, interpret and judge other people's behaviour and actions based on our own experiences.

Keywords: language-development, communication, relationships, exclusion, pedagogue responsibility.

Titel: Du måste prata noga! – om ett barns kommunikativa svårigheter

Författare: Katrin Mälarström

Handledare: Åsa Arketeg

Termin: Hösten 2015

Sammanfattning

Min uppsats är skriven som en essä. Min undersökning utgår från en egenupplevd händelse där ett barn upplevs av oss pedagoger som ensamt, introvert samt också hamnar utanför kamratgruppen på grund av vad vi ser som svårigheter med att göra sig förstådd verbalt. Jag vill lyfta fram hur jag som pedagog kan bemöta och stärka dessa barn som på ett sätt är utanför men på något sätt ändå med. Jag vill reflektera över hur vi kan få en ökad förståelse för dessa barn och hur vi kan handla för att underlätta för barn som inte följer vårt samhälles norm när det gäller kommunikation. Jag kommer att reflektera med hjälp av teoretikerna Jean Piaget och Lev Vygotskij och uttolkningar av dessa genom ett socialpsykologiskt perspektiv då samspelet mellan människor och miljö har en stor och utmärkande plats i förskolan. Syftet med min uppsats är att jag vill belysa hur vi kan se och uppleva olika situationer i förskolan. Det som av andra kan ses som ett utanförskap behöver inte nödvändigtvis upplevas på samma sätt av den eller de som är i sammanhanget. Genom min undersökning har jag blivit uppmärksam på att vi med hjälp av vår individuella förförståelse tolkar och dömer det vi ser och upplever. Utifrån våra egna erfarenheter kan vi komma att bedöma andra människors beteende och handlande.

Nyckelord: språkutveckling, kommunikation, relationer, utanförskap, pedagogens ansvar.

Innehållsförteckning

Berättelse	5
Efter lunchen.....	5
På gården.....	6
Pyssel på avdelningen.....	8
Syfte och frågeställning	10
Metod	10
Essä.....	10
Hermeneutik.....	11
Etiskt övervägande.....	12
Teoretiska perspektiv.....	12
Reflektion	13
Min roll och mitt ansvar gentemot David.....	16
Vad är ett språk?.....	20
Gruppen.....	23
Den tvivlande pedagogen.....	25
Slutord	26
Käll- och litteraturförteckning	28

Berättelse

Efter lunchen

Lamporna är tända i det stora matrummet, klockan är strax före tolv på dagen men det mulna vädret ute gör att känns som en sen eftermiddag. Vi håller precis på att avsluta lunchen med barnen på lilla avdelningen, den för barn mellan ett till tre år. Barnen har delat upp sig i två grupper. Den ena gruppen har ätit färdigt och sitter redan i soffan och väntar på att antingen gå in på läsvidan eller att klä på sig och gå ut och sova i sina vagnar. De sitter i soffan med några böcker som de hämtat från bokhyllan, de diskuterar ivrigt med varandra om vad som händer på bilderna. Det andra ”gänget” har just ätit färdigt och håller på att duka av sina tallrikar, de skrapar av resterna i en bunke och ställer sedan tallrikarna på vagnen som ska ut till köket. David kommer in till oss från den stora avdelningen där de äldre barnen går, de som är mellan tre och ett halvt och fem år, han ska vara med på vår lilla läsvidan. Han är snart fyra år men ska gärna sova en stund och får därför vara med på lilla vilan. David smyger tyst genom rummet och hämtar en bok i bokhyllan, ”Petter och hans fyra getter”.

- Ja däsa? frågar han med låg stämning och sätter sig mellan två flickor i soffan.

De lyser upp på en gång och lägger genast ifrån sig sina böcker, de kryper nära inpå David och vänder all sin uppmärksamhet mot honom när han börjar ”läsa”. Jag ler när jag ser denna ganska späda och relativt blyga pojke sitta så rak i ryggen och läsa med försiktig röst.

- I tungan bo Petter me en tatt å fua dette. David läser sakta och hans ögon lyser av, vad jag tror är stolthet.

Vi har läst den många gånger så både David och de yngre barnen har stor erfarenhet av texten på de olika sidorna. Jag känner en värme och en glädje i vad jag upplever som ett försök till att läsa. I hans vilja att verbalt uttrycka sig och samtala tillsammans med andra. Men samtidigt blandas det med en uppgivenhet hos mig när jag tänker på mina försök till att samtala med David då hans uttal många gånger är svåra att förstå. Här med de yngre barnen är det som att han kan släppa på spärren och orden får flöda, på hans villkor.

Tiden börjar dra ihop sig, de yngsta barnen ska ut och sova i sina vagnar och de något äldre ska in på läsvidan. I dag är det min tur att ta läsvidan. Vilan för den här mellangruppen på

förskolan kallas för läsvila, även om det inte är så stort fokus på just läsandet utan vikten ligger för tillfället på att få några av barnen att faktiskt somna för att de ska orka med kvällen med sina familjer. Jag kikar lite på David i smyg. Han sitter mellan de två yngre flickorna och pekar på bilderna och berättar historien om Petter och hans getter som blir uppätta av trollet Ludenben. Det känns roligt att David har ett sådant intresse av böcker och att han visar vilja att läsa, tolka bilder och föra en dialog om det som händer på varje sida. David har ju precis gått över till den större gruppen och är både yngst och nyast där, så det måste få ta lite tid för honom att anpassa sig så klart. Samtidigt som jag skulle vilja gå fram till David där han sitter och läser, bekräfta honom och det han gör är jag rädd för att störa och kanske riskera att avbryta aktiviteten. Jag tänker att det kanske är själva situationen som gör honom tillräckligt bekväm, att han känner det som att ingen annan än de två han läser för hör honom just nu. Jag plockar av från borden och försöker dra ut på tiden för jag vill inte riktigt avbryta David utan låta honom ”läsa” färdigt först.

På gården

Efter att alla har vilat klart går jag och två kollegor ut med alla barnen på gården. Några från personalen har sin barnfria tid nu och det är lättare att vara ute med alla barn när vi inte har all personal på plats. Jag ställer mig i den låga decembersolen som äntligen har letat sig fram, det är knappt att solens strålar orkar sig över trädtopparna på de höga träden som skuggar större delen av gården. Det mulna vädret från förmiddagen är som bortblåst. På håll observerar jag några av de större barnen som leker borta vid klätterställningen. Sanden under klätterställningen är ganska grov och har inte frusit sig hård av frosten som slog till under natten. Barnen har hinkar och spadar som de använder för att ösa sanden med.

- David, hämta fler hinkar! Hör jag Samuel ropa till David som genast springer bort till lekförrådet.

När David kommer tillbaka med hinkarna, står han sedan och tittar på de andra barnen som genast börjar fylla hinkarna med sand.

- Vi måste ha koner, så att vi kan spärra av, säger Johan som är fem år. Samtidigt som han säger det slänger han ett öga mot några yngre småbarn som tultar omkring i närheten av klätterställningen.
- David, kan du springa och hämta dem? Johan tittar på David som genast springer till förrådet igen.

Vid ingången till förrådet har två barn gjort en affär där man måste be om det man vill hämta, så går en av dem in och hämtar ut det åt en. David stannar framför det ena barnet, Anna snart fem år, och säger:

- Toner, tatt
- Va? undrar Anna och ser frågande ut.
- Ja lill ha toner, förtydligar David.
- Va då toner? säger Anna.
- Toner. Där! fortsätter David och pekar mot konerna inne i förrådet.
- Koner? försöker Anna.
- Aa, svarar David och ler ett svagt leende.
- Du måste prata noga! säger Anna och går bestämt in i förrådet för att hämta ut konerna.

Davids leende försvinner snabbt från hans ansikte, hans axlar sjunker ner och blicken sänks mot den grusiga marken vid hans fötter. De här tillrättavisningarna från jämnåriga eller de något äldre barnen får mig att tänka att barnen är så snabba på att upptäcka svagheter hos varandra och dessutom påpeka dem. Samtidigt blir jag osäker hur jag ska bemöta Anna så att David inte ska uppleva att han blir utpekad och uthängd inför Anna och inte heller så att Anna ska se sig som utsatt och påhoppad. Annas upplevelse eller avsikt kanske inte alls är att vara elak mot David. Det skulle kunna vara så att hon själv känner sig dum när hon inte förstår vad David säger, och genom att påvisa att det är han som inte ”pratar noga” påtalar hon också att det inte är hennes fel att hon inte förstår. Jag kan se att de andra barnen förväntar sig att David ska gör sig förstådd på samma villkor som de, att han ska prata så att de förstår. Det slutar med att jag passivt står kvar medan Anna plockar tillbaka några hinkar på hyllan inne i förrådet och David försvinner springande bort med konerna till klätterställningen. När David kommer tillbaka med konerna visar Johan var de ska stå och ber sedan David att hålla vakt så ingen kommer och förstör.

- ”Ja va dä?” säger David och pekar upp i klätterställningen.
- ”Nä, det är vi som är stora som är krigarna. Du får vara vakt” svarar Johan nästan lite kaxigt.

David går bort och ställer sig vid konerna. Jag upplever det inte som att de andra barnen verkar ha något emot att ha med David och han blir inte ombedd att gå därifrån men det ser ändå inte ut som att han är med i leken på riktigt. Han är med på de andra barnens villkor och

får uppgifter i leken som de andra kanske inte helst vill göra själva, som till exempel att springa och hämta saker eller vakta så att de mista barnen inte ska komma och förstöra. Jag märker att det är detta som jag upplever blir ett hinder för David. Hans svårigheter att kommunicera med andra hindrar honom från att vara med i lekar på samma villkor. Jag får intrycket av att blir ett handikapp för honom när de andra barnen har svårt att höra/förstå vad han säger. Helst skulle jag vilja gå fram och påvisa för de andra barnen att David visst får vara med, att han kan vara krigare precis som de. Det som håller mig tillbaka är min oro över att David kanske på sikt blir helt utestängd från deras lek.

Pyssel på avdelningen

På eftermiddagen befinner jag mig på den stora avdelningen. Jag slänger snabbt ett öga ut i mörkret som har smugit sig på oss, klockan är tre och ute har det blivit nästan helt mörkt nu. Inne på avdelningen är det varmt och jag har samlat några barn för att göra smällkarameller. Silkespapper i olika kulörer ligger i en hög på ett av borden och på golvet ligger Emma, Sara och Johan och försöker vika två silkespapper var, fram och tillbaka viker de pappret så att det bildas ett vågigt mönster.

- Vad ska jag göra nu?

Emma drar mig i armen och håller fram det tunna silkespapperet, hon har vikt sidorna så gott hon har kunnat men det halkiga tunna papperet ser mer hopknölat ut än vikt. Jag märker att jag inte kan låta bli att le, hon ser så nöjd ut med sin skapelse och det är ju huvudsaken.

- Nu ska du klippa, så att de kommer att hänga som vackra, veckade band från din smällkaramell. Som på den där, säger jag och pekar på en smällkaramell i rött och vitt silkespapper som är färdig och hänger på en spik på väggen.

Vi sätter oss tillsammans på golvet och hjälps åt att klippa. För varje klipp vi gör ramlar en veckad papperstest ner och blir hängande i luften, vackert krusig. I ögonvrån ser jag David komma insmygande, han tittar runt och slår sig sedan ner i en liten fåtölj som står vid väggen i rummet. Johan som sitter på golvet intill mig blir frustrerad, pappret glider bara iväg när han ska vika det och han pockar högljutt på min uppmärksamhet.

- Kattis det går inte, jag kan inte. Kan du hjälpa mig?
- Jag ska bara hjälpa Emma klart med det här så kommer jag, svarar jag.

Jag ser att fler barn har kommit in i rummet och börjar röra runt bland sakerna, de väntar otåligt på att det ska bli deras tur att göra smällkarameller. Många har väntat hela dagen och

jag har skjutit upp det så länge nu eftersom det hela tiden har kommit andra saker emellan. Därför bedömer jag att nu när vi äntligen kommer igång vill jag inte behöva be dem vänta ännu längre. När jag har hjälpt Emma färdigt med att klippa sina vikta veck får hon vänta en stund så jag kan hjälpa Johan att vika sina pappersark i veck. När jag böjer mig ner för att hjälpa honom hör jag David som sitter i fåtölj nära oss, han säger något otydligt och jag vänder mig mot honom.

- Vad sa du?, frågar jag.
- Jasåhopsaleda svarar David tyst.

Jag förstår inte vad han menar, min hjärna går på högvarv för jag vill så gärna förstå. David har så svårt med sitt tal och göra sig förstådd. Med de mindre barnen i soffan blev det lättare för honom men i leken med de äldre barnen och med oss pedagoger är det som att han inte riktigt vågar försöka helt ut. Orden liksom fastnar och han nästan låser sig så att orden mer eller mindre flyter ut i ett osammanhängande mummel som jag inte kan tolka.

- En gång till, jag hörde inte riktigt, säger jag och försöker att lyssna så noga jag kan.

De andra barnen i rummet pratar och stojar så att det är svårt att höra vad någon säger överhuvudtaget. Precis som Anna kanske upplevde vid lekförrådet, på gården, upplever jag en frustration eller kanske stress över att inte förstå. Än en gång försöker David säga vad han har på hjärtat men nu talar han ännu tystare. Han förstår så väl att det är svårt att höra vad han säger och nu blir han lite förlägen när jag inte kan förstå vad han menar. Jag skulle vilja lägga allt åt sidan och sätta mig med honom och kunna koncentrera mig på honom men de andra barnen drar i mig och pockar på min uppmärksamhet.

- Vill du också göra en smällkaramell? försöker jag gissa och tittar uppmuntrande på honom.
- Nä, svarar han och skakar på huvudet så de ljusa långa testarna som hänger från hans huvud dansar framför hans ögon.

Min blick flackar snabbt över rummet, instinktivt letar jag efter Hanna. Hanna är Davids storasyster som är ett år äldre och går på samma avdelning som David. Hon finns ofta i Davids direkta närhet här på förskolan och hjälper gärna till när hennes lillebror behöver hjälp att göra sig förstådd. Jag kommer plötsligt på att hon är hemma och sjuk idag och inte kan hjälpa mig att tolka vad David vill säga eller göra just nu. Jag känner ett sting i hjärtat när jag

inte kan förstå. Nu när han faktiskt försöker prata med mig och säga något så kan jag inte förstå och jag är rädd att han ska tappa tron på sig själv och kanske på oss.

Syfte och frågeställning

Det jag vill lyfta fram i min uppsats är hur jag som pedagog ska bemöta och stärka barn som David som på ett sätt är utanför men på något sätt ändå är med. David rör sig ofta i periferin och kanske inte alltid syns eller upplevs som utanför, och hur kan jag avgöra det, som iakttagare. Jag vill också lyfta fram hur mitt bemötande kan försvåras för David att kommunicera med oss pedagoger, samt vad i det som kan leda till hans val att inte prata. En fråga som väcks när jag läser min berättelse är om det är bristen i språket och den verbala kommunikationen som leder till ett utanförskap eller är det utanförskapet som leder till en språkförsening.

-Hur handlar jag som pedagog i de situationer som speglas i berättelsen och vilka handlingsalternativ kan jag urskilja?

-Vad kan vi pedagoger och barngruppen tillföra för att stärka barn som David?

Metod

Essä

Jag har valt vetenskaplig essä som metod för mitt arbete. Jag utgår från min egenupplevda berättelse från olika händelser vid olika tidpunkter i min verksamhet, där situationer som jag blir osäker på hur jag ska handla tydliggörs. Jag tolkar och reflekterar över händelserna utifrån olika teorier och mina tidigare erfarenheter som jag bär med mig. Genom att gå tillbaka till min berättelse reflekterar jag över mina tankar och mitt agerande i de olika situationerna. Maria Hammarén, docent i yrkeskunnande och teknologi skriver i *Skriva – en metod för reflektion* att vi genom skrivandet kan binda samman den inre och yttre dialogen vi har med oss själva. På så sätt kan vi sätta ord på och reflektera över det vi upplever (Hammarén 2005, s. 27). Genom att reflektera och försöka sätta ord på det som jag har upplevt hoppas jag kunna arbeta i dialog med mig själv och på så sätt komma fram till en ny förståelse för mina val och agerande i de utspelade händelserna.

Jo Bech-Karlsen, journalist och författare beskriver i *Jag skriver, alltså är jag* det essäistiska skrivandet som en uttrycksform där man utgår från sina egna erfarenheter. Att man genom sitt skrivande kan undersöka och upptäcka det som man kanske inte visste att man tänkte. Om man belyser och reflekterar, själv och tillsammans med andra, kan man se det upplevda från olika håll och nya infallsvinklar och nya kunskaper kan komma fram. Att man genom att skriva om det man erfarit och upplevt kan hitta sina egna tankar, kan reflektera och hitta nya kunskaperfarenheter. Han beskriver essän som en uttrycksform som ”knyter samman berättelse och reflektion” (Bech-Karlsen 1999, s. 45). Men att den inte är en sanning som har ett rätt svar utan är en berättelse och reflektion som utgår från personliga erfarenheter (Bech-Karlsen 1999, s. 31, 33).

Lotte Alsterdal, docent i den praktiska kunskapens teori, tar upp essäskrivandet som en metod där man växlar mellan att berätta om en svårbedömd handlingssituation och reflektion. Det är en tolkande undersökning där man genom reflektion tolkar sin egen berättelse (Alsterdal 2014, s. 53-55). Med detta tänker jag att man genom sin gestaltning och tolkning av sin berättelse öppnar upp för egna reflektioner som kan leda till nya svar och nya perspektiv till sitt handlande.

Hermeneutik

Runa Patel och Bo Davidsson som undervisar i forskningsmetodik menar att hermeneutikern använder sin kunskap som hon redan förvaltar över när hon tolkar och försöker förstå sitt forskningsobjekt. Genom att använda sin ”förförståelse, de tankar, intryck och känslor och den kunskap som forskaren har, är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå” (Patel & Davidson 2003, s. 29). Genom att ha ett hermeneutiskt förhållningssätt använder jag min förförståelse och mina tidigare erfarenheter när jag tolkar min egna gestaltade berättelse. Patel och Davidson förklarar det med att ”människor har intentioner, avsikter, som yttrar sig i språk och handling, och som det går att tolka och förstå innebörden av” (Patel & Davidson 2003, s. 29). Genom att skriva ner en handlingssituation och sedan se den utifrån ett annat perspektiv och reflektera över det kan jag se det egenupplevda utifrån olika delar. Genom att pendla mellan att se dilemmat utifrån mitt perspektiv till att försöka tänka mig in och tolka Davids perspektiv och där igenom fatta mig en så objektiv uppfattning som möjligt. Detta förklaras ofta genom den *hermeneutiska spiralen* ”text, tolkning, förståelse, ny

textproduktion, ny tolkning och ny förståelse” (Patel & Davidson 2003, s. 30). På det sättet har också min reflektion över handlingssituationen växt fram.

Etiskt övervägande

Jag har tagit hänsyn till personerna i min berättelse så att de inte på något sätt ska kunna fara illa eller på något annat sätt kunna utnyttjas i andra inte tillänkta sammanhang. Patel och Davidson skriver i sin introduktionsbok i forskningsmetodik om vikten av att hantera och behandla alla uppgifter om undersökningspersonerna så att informationen om dem eller deras handlande inte ska kunna identifieras (Patel & Davidson 2003, s. 63). Genom att ta hänsyn till forskningsetiska aspekter har jag fingerat namnen på personerna i min berättelse (utom mitt egna namn) och genom att sammanlänka olika händelser som förekommit vid olika tidsperspektiv har minimerat riskerna att någon ska kunna identifiera eller urskilja personerna i berättelsen.

Teoretiska perspektiv

Kroksmark har sammanställt översatta texter av bland annat Piaget och Vygotskij men även själv tolkat deras teorier i sin bok *Den tidlösa pedagogiken*. Jag tar hjälp av pedagogen och utvecklingspsykologen Jean Piaget och hans tankar om utvecklingsstadier och ”normala barn”. Han menar ”att det i människans biologiska konstruktion ligger ett inbyggt program som vi följer” (Kroksmark 2003, s. 419). Vidare menar han också att biologiskt sett finns det en redan förutbestämd ordning för hur barnets/människans utveckling ska ske. Jag kommer även att använda mig av psykologen och pedagogen Lev Vygotskijs tankar om hur vi lär i samspel med andra genom att göra tillsammans för att sedan kunna göra det självständigt, genom att utmanas i sin *proximal zon* eller *närmaste utvecklingszon* (Kroksmark 2003, s. 450). Här faller det sig naturligt för mig att också reflektera över det socialpsykologiska perspektivet, att vi *blir* tillsammans med andra som Bosse Angelöw och Thom Jonsson, båda verksamma vid samhällsvetenskapliga institutionen, Växjö universitet beskriver i *Introduktion till socialpsykologi*, att vi blir i ”samspelet mellan samhället och människors beteende”. Vi blir de människor vi är genom att påverka och påverkas i samspelet mellan individer men också mellan grupper och samhället i stort genom olika institutioner som till exempel skola och i arbetslivet (Angelöw & Jonsson 2000, s. 9).

Reflektion

Genom att ha följt David under den tiden han har varit på förskolan och också sett honom i många olika situationer, har jag kunnat observera hur han på olika sätt undvikit att föra dialog med oss pedagoger. I min berättelse blir detta tydligt när jag inte förstår vad han säger i situationen med smällkaramellerna. När jag inte förstår eller hör vad han säger ger han upp sina försök att få sin önskan hörd. Det är också där som mina funderingar och oro kring David succesivt vuxit fram. Mina tankar om David handlar först och främst om hur vi ska kunna stötta honom och få hans språkutveckling att utvecklas på ett roligt och för honom stimulerande sätt. Min oro finner inga belägg när det kommer till Davids ordförståelse då jag vet av tidigare erfarenheter att han har ett gott ordförråd. Detta visar sig till exempel i leken vid klätterställningen då kompisarna ber David, vid flera tillfällen, att hämta saker eller uppmanar honom att göra på ett speciellt sätt. Även vid lekförrådet uppvisar han kompetens på detta då han ber Anna om koner genom den fullständiga meningen ”*ja lill ha toner*”. Genom att ha studerat hans handlande vid till exempel uppmaningar och tillsägelser kan jag utesluta att hans ordförråd skulle vara undermåligt.

I min berättelse märker jag att jag lägger problemet på David när vi pedagoger och de större barnen har svårt att förstå honom. Denna svårighet leder i sin tur till, vad jag kan förstå utifrån mina observationer, att han har svårt att vara med i de större barnens lekar. Jag har i min tolkning sett det som att han får vara med på deras villkor, men kanske det även är på Davids egna villkor? Piaget menar, enligt Kroksmark, att barnet befinner sig i det *preoperationella stadiet* mellan två till sex års ålder och att de då fortfarande befinner sig i det som Piaget kallar, egocentriska tänkandet (Kroksmark 2003, s. 421). Psykologen Espen Jerlang beskriver Piagets tankar och förklarar att det som menas med egocentrisk just i den här meningen eller sammanhanget inte är att barnet är egoistiskt. Utan det är en förklaring till att barnet ser sin omgivning och det som händer utifrån sin egen person (Jerlang 2006, s. 243). Detta tänker jag kan vara en förklaring till att David eventuellt inte upplever sig som utanför leken utan ser sin roll som högst medverkande och som en viktig del i den gemensamma aktiviteten.

Piaget talar, enligt Jerlang, också om en drivkraft hos organismer, där också människan ingår. Piaget talar om ett självreglerande och att det är en väsentlig del i utvecklingen genom att människan hela tiden försöker anpassa sig till sin omvärld (Jerlang 2006, s. 233). Att man ser, tar in och försöker anpassa sig och lära sig. Precis som när David söker sig till de äldre

kompisarna i första hand och inte till de yngre. Jag tänker på händelsen vid klätterställningen ”David går bort och ställer sig vid konerna. Jag upplever det inte som att de andra barnen verkar ha något emot att ha med David och han blir inte ombedd att gå därifrån men det känns ändå inte som att han är med i leken på riktigt”. Det jag ser och upplever är att han inte får vara med på samma villkor som de andra barnen, och också vara krigare, utan han får istället stå lite vid sidan om och hålla vakt. Men även det kan faktiskt ses som ett kommande lärande, som förhoppningsvis kommer att visa sig inom en snar framtid. Angelöw och Jonsson tar upp något liknande, som *modellinläring*, en inlärningsmetod vilket innebär ”olika indirekta inlärningsmetoder såsom observationsinläring, imitation, identifikation, härmning osv.” (Angelöw & Jonsson 2000, s. 47). Genom att observera de äldre barnen kan David uppsnappa beteenden och återskapa och göra om dem till sina egna för att senare ta fram dem vid andra liknande eller passande tillfällen. Han kanske genom att lyssna och iaktta de större barnen suger i sig massor med kunskap som han senare kommer att bearbeta och återuppta i ett annat senare sammanhang längre fram, när han känner sig mer säker i sin nya kunskap?

Lev Vygotskij har, enligt Kroksmark, påvisat i sin forskning hur barn tar hjälp av en mer kapabel person för att erövra ny kunskap. Vygotskij benämner detta som ”*proximal zon (ungefär: den närmaste utvecklingszonen)*” (Kroksmark 2003, s. 450). Med proximal zon menade Vygotskij att med hjälp av en mer erfaren person kan barnet få hjälp och verktyg att ta sig till nästa nivå i sin kunskapstrappa. På så sätt utöka sina kunskaper i små steg efter barnets egen mognadsgrad ”allt i barnets kulturella utveckling förkommer två gånger: Först på en social nivå, sedan på en individuell nivå; först mellan människor (interpsykologisk) och sedan i barnet (intrapsykologisk)” (Vygotskij 1978 se Kroksmark 2003, s. 452). Det är kanske det som håller på att ske i Davids fall. Genom att vara med de större barnen i deras lekar, iakttar och lär sig David hur han ska göra och säga för att bli en i leken, en kompetent och jämbördig kamrat. Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi, skriver att Vygotskij påvisar att det inte finns några specifika utvecklingsstadier utan att det är genom interaktion med andra som barnet lär sig fungera i samhället, hur de ska tänka och agera i olika sammanhang (Säljö 2008, s. 121).

Även Bente Eriksen Hagtvat, professor vid institutet för specialpedagogik vid Oslos universitet, som arbetar bland annat med kommunikation och barns språkutveckling, skriver om vikten av lek för barns språkutveckling. Hagtvat menar att leken, som är ”knuten till

frivillighet” inom vissa gränser, och att det är just frivilligheten som lockar fram glädjen men att också ”gränserna eller ramarna ger trygghet att pröva olika saker inom de givna reglerna som gäller för aktiviteten” (Hagtvét 2010, s. 29). I de sammanhang där jag känner en oro över att David blir delvis utesluten ur de större barnens lek handlar det om min uppfattning, medan David antagligen gör ett aktivt val att vara eller inte vara med dem. Det kan vara det som lockar David in i leken som han kanske ännu inte helt bemästrar, men reglerna som de andra barnen har satt upp gör att han kan förstå och bemästra sin del av leken, den delen av aktiviteten som han har blivit tilldelad. Jag kan även tolka in situationen i soffan på samma sätt att det kanske är en sorts trygghet han känner där i soffan då han faktiskt upplever att han bemästrar aktiviteten och tack vare det blir mer trygg i det han gör. Jag upplever det som att det är ett väldigt bra tillfälle för David att träna på språket. Detta genom att han samtalar med andra som han faktiskt kan kommunicera med på ett mer likvärdigt sätt, som jag tolkar det, att han vågar försöka och vågar säga orden högt. De här något yngre barnen, som lite likt David, inte har ett fullständigt verbalt språk kan ändå föra dialoger sinsemellan utan att på något sätt döma varandra. Att döma varandra är något som jag ibland kan uppleva att de större barnen gör, genom att på peka och påvisa felaktigheter ibland annat andras uttal.

En annan fundering kommer upp för mig under den utspelade händelsen i soffan där David läste för de yngre barnen. Det att jag upplever det som att han vågade prata mer än vid andra tillfällen. Jag fick känslan av att han vågade använda språket på ett helt annat sätt än med oss pedagoger eller de äldre barnen. Kan det handla om att vi gör honom osäker på hur eller vad vi vill att han ska säga och agera i olika situationer. Ställer vi för höga krav på honom som han känner att han inte riktigt når upp till och istället väljer att vara tyst? Med de yngre barnen kanske det finns en tydlighet som han lättare läser av och därför kan han agera mer avslappnat. Där fanns det inga krav på vilka ord han skulle använda eller hur han skulle använda dem och kanske var det just det som gjorde att han öppnade upp till dialog. Ann-Katrin Svensson, universitetslektor i pedagogik, skriver om hur barn anpassar sitt språk beroende på vem de talar med. Jag citerar: ”när det talar till äldre personer använder barnet betydligt längre och mer komplicerade meningar än då det talar till yngre barn” (Svensson 2009, s. 83). Jag tänker på att David gör precis tvärtom.

När han sitter i soffan och talar med de yngre barnen talar han i meningar. Han sitter och talar långsamt, kanske för att han anser att de är små och inte förstår så bra. När han där emot ska tala till äldre kanske han använder ett mer avancerat språk som för honom blir för avancerat

när han ska uttala det, vilket leder till att det blir svårt för de som lyssnar att förstå vad han säger. Detta i sin tur tycks ha lett till att han har växlat om och använder kortare meningar med oss pedagoger och de lite äldre barnen. Sven Strömqvist, professor i lingvistik och språkinläring, tar upp U-kurvan i barnens språkutveckling. Han menar att barnet först tar efter och härmar, och ordet liknar då också den vuxnes i uttalet. Men när barnet tar ordet till sig och gör det till sitt eget kan uttalet bli förenklat och viktiga stavelser *kan* falla bort. Enligt Strömqvist kan det bli för energikrävande att i detta stadium hålla reda på till exempel uttal. Samtidigt som ordförrådet fylls på i väldigt snabb takt, ska alla nya ord också analyseras och struktureras för att skapa en förståelse för när och hur de ska användas. När orden bearbetats klart vänder barnets kurva upp igen och kommer att motsvara det ”riktiga” uttalet, enligt vuxennormerna (Strömqvist, 2010 s.62-63). Detta kan vara en förklaring och förhoppningsvis kan det vara hit som David är på väg. Även om jag inte uppfattar det som att Davids tappar viktiga stavelser tänker jag att det upplevs som förenklat när han inte uttalar orden tydligt till exempel katt blir tatt och koner blir toner. Men att det just nu är sådan aktivitet inuti honom med analysering och strukturering av alla nya ord och begrepp att uttalet får stå lite åt sidan.

Min roll och mitt ansvar gentemot David

Vi som pedagoger har varit dåliga på hur vi ska hantera och förhålla oss till David. Genom att vi kanske mer eller mindre omedvetet har varit för bra på att tidigare hela tiden tolka rätt i vad han har sagt. Caroline Liberg, professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och läroprocesser förklarar att det i början av barnets levnadsår är den vuxne som ansvarar och håller i samtalet med barnet, genom att sätta ord på vad de gör eller vad som sker (Liberg 2010, s. 84). Här funderar jag över att det må hända kan ha blivit en försening för David. Eftersom vi i personalen många gånger i första hand (inte alltid) har vänt oss till Davids storasyster då hon verbalt har varit lättare att föra samtal med. Hon har också för det mesta funnits vid hans sida och fört sin lillebrors talan och förklarat och tolkat vad han har velat göra eller säga. Vi tycks mer eller mindre omedvetet ha förmedlat till David att det inte är någon mening för honom att kommunicera med oss.

Å andra sidan skulle man kunna vända på det och se det som att systemen har varit den person som Vygotskij, enligt Säljö, menar är den som hjälper barnet att överbrygga ny kunskap, en person att lära sig av (Säljö 2008, s. 123). Men i den här situationen får jag upplevelsen av att David inte har tagit detta till sig och inte använt systemen som en brygga för att komma vidare i

språket. Systemens hjälp att tolka David har därmed inte det heller blivit en lärandeprocess för honom. I läroplanen för förskolan står det under förskolans värdegrund och uppdrag att ”språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling” (Lpfö 98 rev. 2010, s. 7). Kanske har vårt handlande gjort att David hamnat lite vid sidan av och inte fått den stimulering han kanske skulle ha behövt. Han har eventuellt inte befunnit sig i den närmaste utvecklingszonen, som är när barnet är moget för att ta till sig ny kunskap, och därmed inte kunnat ta det till sig just då (Säljö 2008, s. 123). Vilket i sin tur kan ha lett till att det inte har varit någon idé för honom att anstränga sig för att göra sig förstådd, vi har ju via systemen förstått honom i alla fall. Om jag utgår från Piagets teori, enligt Kroksmark, skulle jag kunna förstå detta genom att David inte befunnit sig i rätt stadie av sin utveckling eftersom processen ”sker i en av organismens biologiska utveckling bestämd ordning. Det innebär att det i människans biologiska konstitution ligger ett inbyggt program som vi följer” (Kroksmark 2003, s. 419). Detta medför att oavsett hur vi hade gjort i de här situationerna hade David inte kunnat ta det till sig eftersom han inte befunnit sig i ”rätt” stadie. Det hade inte kunnat bli någon lärandeprocess.

En annan tanke om varför systemen ofta befunnit sig nära David skulle kunna vara att hon i vissa fall vill skydda sin lillebror. Läsforskaren Caroline Liberg skriver om hur de äldre barnen som många gånger har kommit längre i sin språkutveckling ofta kan kommentera och också reagerar och vilja diskutera det som de upplever som felaktigheter i andras uttal. Detta är så klart naturligt och en viktig del i alla barns språkmedvetenhet och inget som vi ska negligera eller arbeta bort. Tvärt om har det visat sig, enligt Liberg, i flera studier att det är en viktig del i barnens framtida läs- och skrivutveckling ”det här visar olika sätt att ställa sig utanför språket, reflektera över det och bli språkligt medveten”. På samma sätt som att det är viktigt som vuxen att skriva och läsa tillsammans med barnen och att uppmuntra och ge dem möjlighet att prova på själva (Liberg 2010, s. 91). I de här diskussionerna om felaktigheter i språket har David kanske blivit mer tillbakadragen och tystlåten. Jag tänker att systemen kanske har tolkat och känt in hans sårbarhet och velat skydda honom mot det. Jag kan här relatera till händelsen vid förrådet när Anna inte förstår vad David säger, vid det här tillfället fanns inte hans syster på förskolan och kunde därför inte hjälpa honom.

”- Va då toner? säger Anna.

- Toner. Där! fortsätter David och pekar mot konerna inne i förrådet.

- Koner? försöker Anna.

- Aa, svarar David och ler ett svagt leende.

- Du måste prata noga! säger Anna och går bestämt in i förrådet för att hämta ut konerna.

Davids leende försvinner snabbt från hans ansikte, hans axlar sjunker ner och blicken sänks mot den grusiga marken vid hans fötter. ”

Jag tolkar här att han först står på sig och uppmanar Anna till att hämta konerna åt honom. Han är glad och uppmuntrande mot Anna när han pekar ”*där*” mot konerna i förrådet när Anna inte förstår att det är dem han vill ha. Men när han blir uppmärksam på att det är hans uttal som hon inte förstår, upplever jag det som att det blir jobbigt för honom. Det är hans uttal som gör att Anna inte förstår vad han säger och han tittar ner i marken och upplevs i min tolkning som betungad och ledsen.

Även jag blir osäker i situationen vid förrådet. Jag hamnar i en situation där min osäkerhet uppkommer ur hur jag ska agera utan att ”trampa på” vare sig Anna eller David. Min första instinkt är att vilja skydda David mot att känna sig otillräcklig, säga åt Anna att David gör sitt bästa och att vi måste hjälpa honom att våga prata mer och på så sätt träna sig på att tala tydligare. Det hela slutar i att jag förblir passiv. Carolyn Webster-Stratton, psykolog och många års erfarenhet som praktiker och forskare inom skolområdet, påvisar att det kan vara ett effektivt sätt att arbeta bort dåligt beteende, genom att ignorera det (Webster-Stratton 2004, s. 147). Nu ser jag att jag kunde ha valt att vända mig till David istället för till Anna. Genom att uppmuntra och stötta David hade jag kanske kunnat leda honom vidare. Med hjälp av mig som vuxen kunde vi ha fokuserat på det bra och positiva som David gjorde, till exempel hur fint han bad om att få konerna, istället för att fokusera på Annas bemötande. Jag kunde ha valt att höja det positiva i situationen och negligera det negativa.

Enligt Monica Fahrman, legitimerad psykolog som arbetar med fortbildning av personalen inom barnomsorgen, är den viktigaste rollen i barngruppen just vuxenrollen. Den vuxnes roll är att enligt Fahrman att ta ansvar och sätta gränser och på ett tydligt sätt vägleda gruppen men det är också viktigt att alla barn känner sig accepterade av den vuxne (Fahrman, 1991, s. 102). Jag funderar över hur vi i personalen kan stärka Davids position. Det jag upplevde vid tillfället vid klätterställningen var en oro för att försätta David i en obekväm och kanske inför framtida lekar ohållbar sitta. Jag ville gå in och påvisa att David också hade rätt att var med på samma villkor och också vara krigare. Jag fundera på min egen svaghet i min roll som pedagog. Eftersom jag låter David och de andra barnen ensamma ansvara för sin lek och

kanske på grund av det gör jag det svårare för David stärka sin roll i gruppen. Vad skulle hända om jag gick in i leken tillsammans med David?

Eftersom barnet vistas långa tider inom förskola och skola hävdar Webster-Stratton att läraren till och med kan vara viktigare än föräldern när det kommer till just barn och deras vänskapsrelationer. Oftast är det just i förskolan och skolan som barnet hamnar i situationer där flera barn ska komma överens och samsas. Om barnet är tillbakadraget och kanske lite känsligt för andras kommentarer finns en risk att i förlängningen hamna i social isolering då det inte får chansen att träna sig i sociala färdigheter (Webster- Stratton 2004, s. 259). Hon påvisar vidare vikten av att stärka banden mellan elev och lärare när det kommer till lek. Genom att gå in i leken och även låta barnet/barnen styra direktiven för den vuxne, stärks förhållandet mellan läraren och eleven/eleverna och gör dem till mer jämlika. Detta kan stärka banden och främja ömsesidig närhet och tillit och inverka positivt i det framtida lärandet (Webster- Stratton 2004, s. 259). Detta kan ställas i perspektiv till vad Jesper Juul, familjeterapeut och författare och Helle Jensen, familjeterapeut och handledare i psykoterapi framhåller i sin bok *Relationskompetens – i pedagogernas värld* där de påpekar att barn får mindre och mindre tid till självständig lek tillsammans med kamrater utan vuxna som övervakar, underhåller och vägleder dem. Men de hävdar i och för sig också vikten av tillfällen då de vuxna tillbringar tid tillsammans med barnen, där de vuxna riktar sin fulla uppmärksamhet och sitt förfogande till barnen utan att kräva samma sak tillbaka (Juul & Jensen 2009, s. 62).

Tidigare i reflektionen tog jag upp tankar om att David eventuellt blir osäker på hur han ska säga och agera i olika situationer. Jag funderar på om vi pedagoger kanske är otydliga i vår kommunikation och att det leder till att han inte riktigt når upp till våra krav och istället väljer att vara tyst. Webster-Stratton nämner hur vi kan vara dåliga på att ge tydliga uppmaningar till våra barn och då i första hand till de yngre barnen. Många gånger använder vi vuxna uttryck som, *nu ska vi plocka undan*. Sedan förväntar vi oss att barnen själva ska plocka undan efter sig ”om hon inte är beredd att hjälpa dem, kommer de antagligen inte göra som de blir tillsagda” (Webster-Stratton (2004, s. 77). Jag tänker att sådan otydlighet kan leda till att David har följt uppmaningar som han har tolkat på ett vis men att negativ respons har lett till osäkerhet hos honom om hur han ska agera och svara vid en interaktion med oss pedagoger och kanske även hos de äldre barnen. Webster-Stratton tar också upp hur viktigt det är att berömma och uppmuntra socialt beteende att ”berömma sociala färdigheter som att lyssna,

samarbeta, dela med sig, fråga och svara, eftersom det utgör grunden för skolarbetet” (Webster-Stratton 2004, s. 99). Jag upplever vid olika tillfällen en osäkerhet i hur jag ska bemöta David just i de sociala interaktion som tillfället i soffan när jag är rädd för att störa. Så här har jag skrivit: *”samtidigt som jag skulle vilja gå fram till David där han sitter och läser, bekräfta honom i det han gör är jag rädd för att störa och kanske riskera att avbryta aktiviteten”*. Kanske det är just det jag ska göra. Det kan hända att David blir förlägen i början och slutar läsa, men att genom att bekräfta det han gör i interaktion med andra med tiden kanske faktiskt kommer att stärka honom och ge honom styrka och en tro på sig själv, att han kan och är bra.

Vad är ett språk?

Bo Johansson, psykolog och pedagog, och Per Olov Svedner, tidigare universitetslektor i svenska, påtalar att när vi talar om språk tänker vi oss allt som oftast det verbala språket som består utav olika språkljud, fonem. För att kunna forma och få till rätt språkljud när vi talar måste vi först kunna kontrollera de olika munmotoriska delarna. Förutom språkljuden måste vi också lära oss att betona rätt. Här är det samspelet med vuxna, andra barn och miljön som har en viktig del i hur barnet kommer att utvecklas (Johansson & Svedner 2003, ss. 9-11). Kristina Bohman Ramsin med flera i *”Meningen med orden”* tagit fram konkreta sätt hur man kan gå tillväga för att stötta barn i sin språkutveckling. De förklarar också att om barnet har en expressiv språkstörning har det också svårt att göra sig förstådd verbalt men att det inte betyder att barnet saknar eller har svårt att förstå ord och begrepp. Genom observationer av barnets motorik, samspel och olika fonem (språkljud) som barnet visar svårigheter för kan eller snarare ska man sedan tillsammans med föräldrarna utvärdera vilken hjälp eller stöttning barnet kan vara i behov utav till exempel talpedagog (Bohman Ramsin et al. 2001, ss. 58-60). Detta påtalar även Johansson och Svedner beroende på vad som orsakar tal svårigheterna behöver man utröna det och söka rätt hjälp (Johansson & Svedner 2003, s. 44). Jag ser att kontakten med talpedagogen är viktig för David för att vi då kan hjälpa till med den munmotoriska träningen. Genom att kunna kontakta talpedagogen finns det hjälp att få för att träna upp just olika muskler i till exempel läppar och tunga för att kunna underlätta formandet av språkljuden.

Språk kan vara mer än bara ord i det talade ordets mening. Angelöw och Jonsson förklarar att vi genom vårt kroppsspråk hela tiden läser av varandra och tolkar utefter vår egen förförståelse vad som händer och sker i vår omgivning. Detta leder till att vi många gånger

gör våra beslut och handlar efter vad situationerna har för innebörd för oss själva. Ofta leder detta till att vi drar för hastade slutsatser om människors och deras intentioner och handlande, utan att vi vet vad den egentliga avsikten syftade till (Angelöw & Jonsson 2000, ss. 19-21). När David befinner sig vid klätterställningen ser jag det som att han är utanför leken och inte riktigt får vara med på samma villkor som de andra. Jag tolkar situationen utifrån mina erfarenheter men tar inte reda på vad David faktiskt tänker och känner i situationen. Det här är sådant som jag tänker händer och utspelar sig överallt och hela tiden. Men om jag går till mig själv och tänker att jag ska göra mitt bästa för att verkligen ta reda på vad som egentligen utspelar sig inuti de barnen som jag ansvara för i mitt arbete. Säkerligen kommer jag många gånger stå kvar utan att få några riktiga svar men jag har förhoppningsvis visat mitt intresse och vilja att förstå.

Juul och Jensen ger flera exempel på hur man kan gå till väga för att visa barnet sitt intresse genom att ställa relevanta frågor om barnets egna tankar, funderingar eller handlingar. De betonar hur viktigt det är att även undersöka, se och lägga tid på dem som utåt sett är medgörliga och hela tiden rättar in sig i ledet. Varför gör barn det? Är det för att de vill? Eller vet de inte hur de kan eller ska göra på något annat sätt eller är det för att de inte vill bråka och vara besvärliga? Men Juul och Jensen tar även upp att det kan vara problematiskt att föra ett samtal som barnet eller eleven inte uppfattar som ett förhör. Många gånger upplever barnet det meningslöst att föra samtal med vuxna om samtalet ofta leder fram till och slutar med förmaningar. Utmaningen ligger i att kunna förmedla sitt intresse för barnet och föra jämbördiga och intressanta samtal (Juul & Jensen 2009, ss. 79-83). Jag kan uppleva att det ofta tillsammans med barnen slutar med att man vill ge ett svar eller en lösning på deras tankar och funderingar. Kanske ska man nöja sig med att lyssna och bekräfta det barnet säger eller berättar, utan att lägga för mycket egna värderingar i det.

Språklig kommunikation är också som språkvetaren Elisabeth Björklund tog upp i sin avhandling *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* en brygga eller grund för litteracitet. När vi gör saker som att leka, sjunga och språka tillsammans och där igenom också skapar ett intresse för böcker, bilder, skyltar och andra kommunikativa objekt i vår omedelbara närhet (Björklund 2008, ss. 46-50). Här finns en viktig aspekt att titta närmare på för min och Davids del, då risken finns att han hamnar efter i utvecklingen att erövra litteraciteten. Språket och kommunikationen är som Björklund också påtalar, en viktig inkörsport till det framtida läsandet och skrivandet (Björklund 2008, s. 46-50). Eftersom David visar ett intresse av böcker, som när han läser för

de yngre barnen med hjälp av bilderna, visar han tydligt en styrka i att kunna kommunicera och tolka bilder på ett mycket fördelaktigt sätt. Det visar också hur han kan ta till sig språket och finner tillfredställelse i att läsa och lyssna på sagor tillsammans med andra.

Jag har skrivit: *"Än en gång försöker David säga vad han har på hjärtat men nu talar han ännu tystare. Han förstår så väl att det är svårt att höra vad han säger och nu blir han förlägen när jag inte kan förstå vad han menar"*. Jag gör en tolkning när jag påstår att han blir förlägen. Genom sitt kroppsspråk förmedlar han till mig och mina tidigare erfarenheter att han tycker att det är en svår situation. När jag läser i *Så erövrar barnen språket* kopplar författarna till de båda teoretikerna Piaget och Vygotskij där de båda talar om *"inre tal"* som Vygotskij benämner det, medan Piaget talar om *"egocentriskt tal"*. Båda kommer fram till samma resultat. Under en period när barnet utforskar språket riktar de talet mot sig själva, till en början genom att tala högt eller mumla men senare börjar de använda sig av ett tystare, inåtvänt tal, ett tänkande (Johansson & Svedner 2003, s. 36). Med en tanke på detta resonemang börjar jag fundera på om jag tolkade David fel vid tillfället med smällkaramellerna. Jag uppfattar det som att han vill säga mig något men jag hör och förstår inte vad han säger och med en gång börjar jag gissa och lirka. Jag kanske la över min rädsla av att inte förstå honom till att övertolka situationen. David kanske satt i fätöljen och funderade högt, utan en tanke på att jag hörde vad han sa. När jag sedan ställer frågan om vad han sa kanske det inte fanns något svar för han sa möjligen inget han egentligen ville förmedla utan tänkte bara högt. Språkvetarna Bengt Sigurd och Gisela Håkansson påvisar hur stor vikt som läggs på det vi säger med vårt kroppsspråk, att vi signalerar med hjälp av gester och även ögonrörelser när vi samspelar och talar med andra människor. Det, liksom allt annat vi behöver lära oss, är en lärandeprocess som barnet måste träna sig på och lära sig genom lek och samspel med människor (Sigurd & Håkansson 2007, s. 20).

Mina funderingar börjar nu cirkulera kring Davids användande av kroppsspråket och hur det skulle kunna hindra honom att komma in i leken. Det kan finnas sätt som gör att vi kan bli bättre på att använda vårt kroppsspråk eller så gäller det här precis som vid andra färdigheter att vi måste utsätta oss för situationer där vi kan utöva och träna oss på dem.

Gruppen

Enligt Fahrman utmärker sig en grupp genom att en samling människor med en viss avsikt träffas under en viss kontinuitet. I gruppen finns också regler och normer som gruppmedlemmarna ska förhålla sig till, dessa regler och normer kan vara mer eller mindre tydligt uttalade. Fahrman menar också att barnet redan vid födseln är förberett på social interaktion. Den första grupp som barnet kommer i kontakt med är den primära som barnet föds in i, det vill säga familjen i de flesta fall. Den roll som man blir tilldelad och identifierar sig med, till exempel bråkstaken, den tysta etcetera, i den nära familjen är också den bild som barnet kommer att bära med sig av sig själv in i andra grupper senare i livet (Fahrman 1992, s. 98).

Fahrman skiljer mellan en samling med människor och en grupp med människor. I en grupp uppstår en sorts struktur vilket innebär att det skapas ”förväntningar, roller och normer utifrån de behov som gruppen kan tänkas ha” (Fahrman 1992, s. 99). Fahrman fortsätter att förklara att genom grupptricket ser gruppen till att regler och normer efterlevs och de som avviker från reglerna och normerna straffas på något sätt. Men ju tryggare en barngrupp är desto större tolerans för de som avviker har gruppen. Genom att fördela rollerna i gruppen fastställs hierarkin och de två viktigaste rollerna i gruppen är högsta och lägsta, eller ledare och anhängare, sedan finns också de som är i periferin. I periferin kan det vara barn som både är trygga och positiva, men som väljer att befinna sig i utkanten. Det kan också vara barn som är försiktiga, blyga och lite avvaktande och som därför befinner sig där (Fahrman 1992, s. 100). Jag kan se Davids roll i gruppen som den försiktige, blyge och lite avvaktande medlemmen som rör sig i periferin, han är med men ändå inte. Kanske är det en trygghet för honom att befinna sig där just nu och inte behöva ge sig in i den större gruppen där allt händer så fort. I utkanten kan han suga i sig det han behöver lära sig av gruppen.

Inom socialpsykologin talar man om att alla grupper behöver: **normer** (hur man ska bete sig), **roller** (rollstruktur, vuxen-barn, könsroller etc.), **maktfördelning** (hierarki, makt- och statusstruktur), **kommunikation** (hur man kommunicerar i gruppen) och **relationer** (uttalad eller underförstådd överenskommelse om gruppens mål, vi känsla) (Angelöw & Jonsson 2000, s. 136). Våra roller skiftar ständigt beroende av var vi är eller med vilka vi integrerar med för tillfället. Angelöw och Jonsson menar att genom att läsa av gruppernas olika förutsättningar och förväntningar försöker människan anpassa sig och sin roll till just den gruppens villkor, som personen för tillfället befinner sig i (Angelöw & Jonsson 2000, s. 33).

Jag tänker att också detta kan ha en viss förklaring till hur Davids beteende förändras mellan hur han är i gruppen med äldre barn, med oss pedagoger och med de yngre barnen.

Martha Sif Karrebæk, docent i lingvistik, har studerat barn och deras socialisering i förskolan och har observerat att barn som kommer in senare i barngruppen, i till exempel förskolan, och dessutom är yngst lätt hamnar längre ner i hierarkin i gruppen och då även i leken. Det är en position som kan göra att man som ny förpassas till biroller eller andra lite marginaliserade positioner där den nya medlemmens kunskap och erfarenheter inte tas till vara. I förlängningen kan detta medföra konsekvenser då vi lär i samspelet och utbytet av erfarenheter med andra (Karrebæk 2010, s. 36). Jag känner igen situationen med David och händelsen vid klätterställningen då jag upplevde att David inte riktigt fick vara med. De andra barnen ger honom uppgifter i leken som jag upplever att de inte vill göra själva. De försöker, enligt min tolkning, hålla kvar honom i den positionen och hindra honom från att klättra upp i klätterställningen men också på den hierarkiska stegen och bli en likvärdig lekkamrat och ”krigare”. Karrebæk fortsätter med att förklara att om en ny person ska äntra gruppen måste en ny omgruppering ske, vilket kan leda till att någon av de äldre gruppdeltagarna måste nedgradera sin rang. Detta medför att den personen blir tilldelad en mindre dominant position och hamnar längre ner i hierarkin i gruppen (Karrebæk 2010, s. 36).

Annica Löfdahl, professor i pedagogik, skriver om hur barns nyttjande av ålder ger dem företräde till lekar och regler och att det också kan vägas in i Davids till synes låga status eller rang i gruppen ”att ålder är en egenskap som kan användas både för att tillförskansa sig makt och för att utesluta yngre barn ur lekar och gemenskaper” (Löfdahl 2007, s. 31). Jag tänker att det kan vara i alla fall en bidragande orsak till att David förpassas till en biroll som dessutom utspelar sig en bit bort från de andra. Min oro vid klätterställningen fokuserar på Davids otydliga och bristande verbala språk ”*jag känner att det är detta som jag upplever blir ett hinder för David, när kommunikationen med andra hindrar honom att vara med i leken på samma villkor*” men att det enligt Löfdahls studier visat att det är ett naturligt inslag i vårt samhälle överlag att dela upp och rangordna efter bland annat ålder och storlek, vilket kan vara en bidragande orsak och inte enbart språket (Löfdahl 2007, ss. 36-37). Genom att vara yngst, samt den som kom in i gruppen senast gör inte det här med språket lättare på något sätt utan kan ses som en ytterligare svårighet till gemenskap. Som på de flesta förskolor finns det hos oss en uttalad regel om att alla ska få vara med, men barn är ofta bra på att gå runt regler som dessa. Detta ofta helt utan att de vuxna märker vad som pågår. Barn justerar lekar så att de som inte är välkomna förpassas till periferin, de får fysiskt vara med men blir socialt

uteslutna (Löfdahl 2007, ss.41-48). Som vuxen upplever jag att det kanske inte alltid är så lätt att se och uppfatta det som händer i barngruppen. Samtidigt kan det vara svårt att avgöra när det bästa är att ingripa eller när man ska låta leken fortgå. Min upplevelse av att David inte får vara med vid klätterställningen, på samma villkor, ställer mig i en situation av ovisshet över vad som är bäst. Låta leken fortgå eller ingripa och påvisa Davids rätt att få vara krigare, men då också riskera att David på sikt blir helt utestängd från deras lek.

Den tvivlande pedagogen

Jag upplever det som att jag ofta befinner mig i situationer där jag blir osäker på hur jag ska handla eller förhålla mig. Jag tvivlar på mig själv och känner oro för att göra fel val och kanske förvärpa situationen. Juul och Jensen påvisar att det är en vanligt förekommande känsla i professionella pedagogers yrkespersonliga liv. De flesta kommer någon gång att känna tvivel på sin kompetens och osäkerheten över hur man ska kunna lösa problem som uppkommer. Det viktiga här är hur vi handlar i dessa situationer så att vi inte blir offer för vår egen osäkerhet. Istället för att bli passiv i osäkra situationer ska vi se detta som en signal till att stanna upp och tänka efter vad det betyder. Många gånger kan man som pedagog känna sig dum i situationer där man står helt rådvill och inte vet hur man ska handla. Men då menar Juul och Jensen att man kan försöka vända på osäkerheten och göra något konkret med den genom att tänka ”jag vet att jag inte vet det här och därför ska jag söka rätt på svaret eller med andra ord: jag är osäker på svaret men säker på vad jag ska göra med min osäkerhet (Juul & Jensen 2009, s. 93).

Det jag tror att jag eftersträvar egentligen är praktisk klokhet, att kunna handla rätt vid rätt tillfälle. Bernt Gustavsson som är idéhistoriker och pedagog förklarar att fronesis, praktisk klokhet enligt Aristoteles är något man inte kan läsa sig till eller förvalta genom utbildning utan den måste ”vinnas genom egen, långvarig, praktisk livserfarenhet” (Gustavsson 2000, s. 191). Det skulle betyda att det är något som jag förhoppningsvis kan uppnå genom att fortsätta utvecklas i min praktik. Gustavsson beskriver det som något som bärs av kroppen, den finns integrerad i människan och en del av karaktären ”att lära sig vissa fakta leder inte omedelbart till den praktiska klokheten. Lärdom är i denna bemärkelse inte detsamma som kunskap” (Gustavsson 2000, ss. 193-194). Jag tolkar det som att jag genom att vidareutvecklas och håller mig öppen för ny kunskap både teoretisk men framför allt praktisk kan arbeta mig fram till en praktisk klokhet som kan hjälpa mig i min kontakt med David och i andra liknande situationer.

Självklart är jag inte den enda pedagogen runt David och min roll och mitt bemötande är inte avgörande för hans möjligheter att utvecklas i barngruppen. Men det jag tänker är att jag genom min osäkerhet många gånger kan försätta David i situationer där mitt stöd och uppbackning istället skulle kunna ha hjälpt honom på vägen till en mer fundamental plats i barngruppen.

Slutord

Som pedagoger inom förskolan har vi ett stort och överhängande ansvar för barnen och deras utveckling och lärande. Med alla de uppgifter som ingår i yrket samtidigt som personaltätheten sjunker ser jag svårigheterna som kan uppstå. När jag började reflektera över mitt handlande med David så märkte jag att det kom fram saker som jag kanske tidigare inte har tagit mig tid att reflektera över. Detta till exempel varför vi har låtit Davids storasyster få ta en så pass stor roll, även om tanken varit av godo har det ändå berövat David tid för att träna kommunikation. Jag är rädd att tiden som vi har "tjänat in" genom att få hjälp med att tyda David kommer att "kosta mer" i längden än om vi från början hjälpt David att göra sin vilja förstådd. Min oro över de barn som lätt försvinner i barngruppen genom att barngruppernas storlek ökar medan personaltätheten minskar har vuxit sig större hos mig. Samtidigt är jag glad över att jag nu med öppna ögon förhoppningsvis lättare kan få syn på dem.

Min undran över hur vi ska få David att kommunicera mer med oss och varför han väljer att var tyst kan bero på en otydlighet från oss vuxna. Om det är en utvecklingsfas där nya ord just nu håller på att befästa kan det förhoppningsvis vända när hans koncentration åter igen kan riktas till att öva på uttalet.

Det kan hända att vi ställer för höga krav på honom som gör att han väljer bort våra samtal. Förhoppningsvis kan vi finna nya modeller och pröva oss fram till en samtalsmodell som passar David och hans behov bättre. Jag kan många gånger i mitt arbete uppleva en frustration över att vi sätter in barnen i olika fack och behandlar dem på mer eller mindre samma sätt. Arbetet i förskolan är många gånger tidsödande och allt som oftast hinner man inte med det som ska göras och mitt i allt detta finns det barn som blir lidande, kanske för att de inte gör

väsen av sig. Kanske är det de som hörs och syns mest som behöver minst eller iallafall mindre uppmärksamhet, men får mest.

Genom att ha både språket och åldern emot sig får David en utsatt roll i gruppen. Han är dessutom relativt ny i ”storbarnsgruppen” och nya omgrupperingar gör det svårare för en ny person att få någon större och betydande roll, då det betyder att en annan redan etablerat gruppmedlem då måste ge vika och på ett eller annat sätt sänka sin rang. Jag vet i nuläget inte om David har valt att leka i periferin. Men då han inte blir inbjuden av de andra barnen att vara krigare när han väl frågade så skulle det kunna vara en plats i gruppen som han inte frivilligt har valt. Vi skulle med fördel kunna föra en dialog med hemmet hur hans roll i familjen är. Skulle det visa sig att han också väljer att vistas lite vid sidan av hemma också kanske det är en roll som han är trygg med eller som man kanske kan jobba med från två håll, för att få in honom i gruppen. Kan vi genom att stärka honom i leken tillsammans med andra få honom att ta större plats eller i alla fall den plats han skulle vilja ta? Genom att uppmuntra och hjälpas åt att arbeta bort eller i alla fall inte låta det hindra honom mer än nödvändigt? Vi finns med och kan stötta och hjälpa till att hitta andra vägar när det krockar.

En fråga som jag ställde mig i mitt syfte och frågeställningsavsnitt var om det är bristen i språket och den verbala kommunikationen som leder till ett utanförskap eller är det utanförskapet som leder till en språk försening. Allteftersom mina reflektioner har vuxit fram har jag blivit medveten om att jag inte kan finna några bra svar på vad som har lett till det ena eller andra. Kanske går det inte svara på, eller så är svaret att det är just en blandning av båda dessa aspekter. Jag har inte kunna finna några svar i den litteratur jag läst men detta betyder inte att jag ska sluta efterforska.

Det jag också tagit fasta på är vikten av positiv förstärkning, ge beröm även för det beteende som vi förväntar oss av barnen. Att se dem som inte själva kan göra sin röst hörd och i så stor utsträckning det går negligera sådant beteende som vi inte vill förstärka. Vad som kommer att hända med David i framtiden kan ingen svara på men jag tror att han trots svårigheter och sin blyga försiktighet har en vilja och den ska vi använda och tillsammans med oss pedagoger och med hjälp från familjen kommer vi finna en trygg plats i förskolan.

Käll- och litteraturförteckning:

Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning" I: Burman, Anders (red.). *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola

Angelöw, Bosse & Jonsson, Thom (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur

Bech-Karlsen, Jo (1999). *Jag skriver, alltså är jag*. Lund: Studentlitteratur

Björklund, Elisabeth (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet Acta Universitatis Gothoburgensis

Bohman Ramsin, Kristina & Edenberg Ejderhov, Eva & Lutteman Kristina & Weiner Ahlström, Susanne (2001). *Meningen med orden*. Solna: Ekelunds Förlag AB

Fahrman, Monica (1991). *Utvecklingspsykologi för förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Hagtvat Eriksen, Bente (2010). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur

Hammarén, Maria (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santéus Förlag

Jerlang, Espen (2006). "Jean Piagets teori om intelligensen". I: Jerlang, Espen (red.). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2003). *Så erövrar barnen språket: Utveckling, störning, stimulans*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB

Juul, Jesper & Jensen, Helle (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber

Karrebæk, Martha Sif (2010). "Den pruttar. Deltagande och språklig förhandling i förskolebarns lek" I: Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (red.). *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Krokmark, Tomas, red. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Liberg, Caroline (2010). "Samtalskulturer – samtal i utveckling". I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan (Lpfö 98 rev. 2010). Stockholm: Skolverket

Löfdahl, Annica (2007). *Kamratkulturer i förskolan – en lek på andras villkor*. Stockholm: Liber

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos

Sigurd, Bengt & Håkansson, Gisela (2007). *Språk, språkinläring & språkforskning*. Lund: Studentlitteratur

Strömqvist, Sven (2010). "Barns tidiga språkutveckling". I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2008). "L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär". I: Forssell, Anna (red.). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Vygotskij, Lev (1978). "Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes". I: Krokmark, Tomas (red.). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Webster-Stratton, Carolyn (2004). *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*.
Stockholm: Gothia