

# Barns olikheter

## En pedagogisk utmaning

PIA WILLIAMS

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

INGRID PRAMLING SAMUELSSON

Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

*Sammanfattning: I pedagogiska sammanhang ser man idag kommunikation både som ett mål och som medel för lärande. Kommunikation och samspel har fått en central roll i läroplanen och i pedagogiken. Om man som pedagog är medveten om språkets och kommunikationens betydelse för lärandet, hur finner man då de bästa betingelserna för en kommunikation där alla barn i en grupp får utrymme att tala och uttrycka sig. I denna artikel studeras effekten av ett försök där en pedagog i syfte att få de tysta barnen i en förskolegrupp mer språkligt aktiva, delar upp barnen i tre olika grupper; (i) en pojkgrupp, (ii) en grupp med vad hon anser är tysta flickor och (iii) en grupp med vad hon anser är aktiva flickor. Barnen får i grupperna vid tre tillfällen lösa identiska problem. Resultaten visar att samtal mellan pedagogen och barnen saknas, där de tillsammans problematiserar frågan hur en jämlik kommunikation ska bli möjlig. Den gruppering av barnen som pedagogen gjorde i syfte att få de tysta barnen mer språkligt aktiva leder inte till det mål som eftersträvades.*

### ATT SKAPA MÖJLIGHETER TILL KOMMUNIKATION

Under en termin i en förskoleklass om arton barn (sex pojkar och tolv flickor sex till sju år) arbetade en pedagog med skapande verksamhet. Barnen fick tillverka egna handdockor och dramatisera olika innehåll med hjälp av dockorna. Under tiden pedagogen arbetade med gruppen observerade hon att vissa barn sällan eller aldrig tog ordet då de befann sig i en stor grupp. Dessa barn var till största delen flickor. För att ge barnen möjlighet att utveckla en större frimodighet i att tala i en grupp beslöt sig pedagogen för att göra ett försök med att dela upp barnen i grupper som skulle få lösa likadana uppgifter. Uppgifterna var inriktade mot problemlösning.

Barnen delades in i tre grupper: (i) en pojkgruppen, (ii) en grupp med sex flickor som av pedagogen uppfattades som tysta och tillbakadragna och (iii) en grupp med sex flickor som av pedagogen uppfattades som aktiva och utåtriktade. Pedagogens antagande var att om barnen delades upp i grupper av jämlika, skulle villkoren bli mer lika och det skulle uppmuntra barnens engagemang till att tala och till att ta initiativ i gruppen. De tysta flickorna skulle få bättre förutsättningar då det gällde att ta ordet och yttra sig om de var i en ren flickgrupp. Det gällde också de aktiva flickorna som förmodades komma bättre till sin rätt utan pojkar i gruppen eftersom de trots att de gärna talade i stora grupper och inte var rädda för att ta ordet, hade svårt att komma

till tals i en grupp där pojkarna ofta dominerade talutrymmet. Barnen skulle på detta sätt stärka sina positioner gentemot sina kamrater och få möjlighet att visa sidor som kanske inte annars blev synliga.

En grupp i taget fick vid tre tillfällen under en period av två veckor lösa en uppgift som pedagogen i förväg utformat. Pedagogen använde sig av en handdocka då hon presenterade uppgifterna eftersom en av hennes utgångspunkter var att dockan kunde uppmuntra de tysta barnen att tala mer frimodigt i samtal med dockan. Dockan kan också bidra till att barnen på ett öppet och mer otvunget sätt talar med varandra. Genom handdockan presenterades de uppgifter som barnen gemensamt i gruppen skulle hjälpas åt att lösa. Alla grupper fick samma uppgifter och de presenterades på samma sätt för varje grupp. Varje tillfälle videofilmades.

Den första uppgiften som pedagogen presenterade bestod i att barnen skulle läsa ett meddelande på en lapp där det stod att barnen skulle öppna ett paket som handdockan (en clown) haft med sig. I paketet låg en sagobok. Boken handlar om hur en mus sitter under ett äppelträd och väntar på att ett äpple ska trilla ner. Under tiden musen väntar ansluter sig ett antal andra större djur. De vill också ha äpplet och sätter sig att vänta tillsammans med musen. Den mus som orkar vänta längst får till slut äpplet. När pedagogen läst sagan ställer hon frågan »Vad hade hänt om äpplet trillat ner under tiden alla djuren var kvar under trädet?» Meningen är att barnen ska samtala omkring detta. De får ett riktigt äpple, en kniv och en skärbräda och pedagogen ber dem att konkret visa hur de tänker då de ska dela äpplet mellan djuren. Pedagogen ber sedan barnen att dela upp äpplet mellan sig i gruppen. Pedagogens syfte är att barnen ska lösa ett matematiskt problem.

I den andra uppgiften är det ett antal frågor som barnen tillsammans ska svara på. Pedagogen använder sig vid det här tillfället av en handdocka i form av en mus som ber barnen vara med och leka en frågelek. Problemen barnen ska lösa handlar om att hitta på fem ord på bokstaven *k*, nämna fem saker som kan simma i vattnet, som sticks, som kan flyga och som kan knytas. Pedagogens syfte i denna uppgiften är att barnen tillsammans ska kunna ge uttryck för fler faktakunskaper jämfört med vad ett enskilt barn kan, det vill säga barnen ska uppleva samarbetets möjligheter för att prestera fakta.

Vid den tredje uppgiften använder sig pedagogen återigen av handdockan clownen. Barnen blir ombudda att lösa ett problem som består i att komma på en gåva som inte är köpt. I denna tredje uppgift är pedagogen till en början öppen för de förslag som barnen kommer med som handlar om att skapa något. Efter ett tag leder hon in dem på det som hon från början tänkt ut, vilket är att barnen tillsammans ska skriva en dikt. Här ger pedagogen barnen en till synes fri uppgift att tänka ut och skapa, men allteftersom uppgiften tar form leder pedagogen barnen fram till att de ska skapa något genom att skriva.

Att både pedagogen och vi som forskare intresserar oss för kommunikativa samspelsmönster har sin grund i att man idag i pedagogiska sammanhang ser kommunikation både som ett mål och som ett medel för lärande, det har fått en central roll i läroplanen och pedagogiken. Säljö (2000) betonar att kunskap är något som inte endast finns inom individer utan utvecklas genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och gemensamt

hantera situationer i kommunikation med varandra. Kommunikation och barnets lärande är sammanvävt och därför kan man naturligtvis undra vad det är barnen lär i de av pedagogen arrangerade situationerna.

Syftet med denna undersökning är att studera effekten av ett försök med direkt påverkan av kommunikations- och samspelsförmåga i tre olika grupper av barn i en och samma förskolegrupp. Studien är alltså en beskrivning av ett försök med hjälp av en typ av nivågruppering avseende kommunikativ förmåga och kön – initierat av pedagogen – i syfte att lösa ett problem som hon ansåg finnas i barngruppen. Det är pedagogen som organiserar gruppindelningen av barnen. Försöket är begränsat till tre tillfällen och är inte en studie av långsiktiga effekter.

## LÄRANDE OCH KOMMUNIKATION I KLASSRUMMET

Ett av utbildningssamhällets dilemman är heterogenitet kontra homogenitet. Frågan är om skolklasser och barngrupper ska bestå av så lika individer som möjligt eller så olika som möjligt. Nya pedagogiska riktlinjer och åldersblandade grupper i skolan vilar bland annat på ett antagande om att barn lär av varandra. I kommunikationen och i mötet med andra människor skapas en gemensam relation till världen och utifrån detta meningsskapande byggs vår kultur. Det innebär att även kunskap kan förstås som en process där aktiv interaktion med andra människor och fenomen i omvärlden är en förutsättning. Kunskap och lärande blir i det perspektivet inte endast relaterade till individen utan något som skapas tillsammans med andra.

I pedagogiskt arbete medför detta att barnen själva och tillsammans med andra måste ges möjlighet att i ett problemlösande och forskande arbete skapa mening och sammanhang. Sverige har varit ett föregångsland då det gäller syskongrupper i förskolan och åldersblandad verksamhet i skolan (SOU 1972:26, SOU 1972:27, Sandqvist 1995). Parallellt med denna heterogena utveckling sker organiserandet av grupper efter kunskapsnivåer, vilket innebär att man tar likhet och homogenitet som grund för lärandet, på alla stadier i skolsystemet. Samtidigt ser man att nyare teorier om lärande fokuserar variation och mångfald (Marton & Booth 1997; Runesson 1999; Pramling 1988, 1994) och att praktiken paradoxalt nog strävar åt två olika håll – åt både heterogenitet och homogenitet.

Variationen lyfts fram därför att ett biologiskt mognadstänkande nu får stå tillbaka till förmån för sociokulturella perspektiv där erfandet får en framträdande betydelse. Kommunikation och interaktion ses som avgörande för lärandet (Hundeide 1999, Säljö 2000). Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning länken mellan barnet och omgivningen. När ett barn kommunicerar om vad som sker i olika situationer blir det delaktigt i hur andra människor i omgivningen uppfattar och förklarar olika händelser. Barnet tar till sig uppfattningar, innebörder och uttryck för att kunna skapa nya kontakter med andra människor. Barnet tänker alltså med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det möter i samspel med andra.

Vygotskijs (t ex 1978) teorier ligger till grund för eller har varit en inspirationskälla vid de flesta sociokulturella teorier där kommunikation fått en avgörande roll. Hans teori utgår från att barn vinner fördelar genom att de införlivar den kognitiva processen då de samtalar och kommunicerar med varandra. Barn blir alltså införda i nya tänkesätt när de deltar i dialoger med andra barn. Vygotskij såg barns dialoger som ett kollektivt utbyte av idéer mellan jämlikar där dialogen omfattar många kritiska inslag av rationellt tänkande, verifiering av idéer, planering av strategier och en symbolisk framställning av intellektuella handlingar. Om barn ofta får utbyta tankar med varandra blir barnets eget sätt att tänka påverkat. Barn införlivar själva den kommunikativa processen, som de erfar i samspelet med kamrater och bygger in verktyg för tänkandet. Vygotskij framhöll att problemlösning tillsammans med mer erfarna kamrater gör det möjligt för barn att potentiellt gå vidare in i nya områden genom vad som kan kallas för »den närmaste utvecklingszonen» (Vygotskij 1978).

Hur en barngrupp organiseras har inte bara betydelse för hur barnen kommunicerar och samspekar med varandra utan också för barnens egna förväntningar på sig själva och på sina kamrater. Linchevski och Kutscher (1998) har i en studie undersökt effekten på matematikundervisning, av barns prestationer och lärares attityder beroende på hur barnen nivågrupperats eller om de blandats i samma grupp. Resultaten visar att låg- och medelpresterande barn presterade bättre om de gick i blandade grupper, än samma barn som grupperats utifrån att de har bedömts ha samma förmåga. Högpresterande barn presterade på ett likartat sätt oberoende av gruppering.

Själva organisationen av barn i olika grupper har alltså betydelse för hur de ska prestera till exempel när det gäller matematik i skolan. Två barn med hypotetiskt lika förutsättningar tillägnar sig olika kunskaper i matematik beroende på vilken grupp de har placerats i. Barn som placerades tillsammans med högpresterande kamrater presterade bättre än motsvarande barn som placerades i en grupp på lägre nivå. Linchevski och Kutscher (1998) konstaterar att nivågruppering medför att skillnader ökar mellan barn som initialt presterar samma, beroende på vilken grupp de kommer i. Dessa skillnader uppstod inte mellan barn som inledningsvis hade samma prestationsförmåga men undervisades i blandade grupper.

Linchevskis och Kutschers studie stöder den forskning<sup>1</sup> som visar att nivågrupperingar ökar skillnader mellan barn mer än vad man kunde förvänta sig utifrån initiala skillnader mellan barns prestationer. Att bli placerad i en grupp bestående av lågpresterande barn har inte bara en förödande effekt på självkänslan utan även på lärarens förväntningar på gruppen. Pedagoger som undervisar en grupp med lågpresterande barn utmanar och problematiserar inte barnens tänkande på samma sätt som de gör med högpresterande barn. Den verbala kommunikationen mellan barn och lärare är betydligt lägre i grupper av barn som läraren uppfattar som lågpresterande (Linchevski & Kutscher 1998).

När man diskuterar vilka kunskaper barn ska utveckla i dagens skola har lydnad och disciplin bytts ut eller kompletterats med andra förmågor. Idag betonas vikten av ett livslångt lärande och utveckling av så kallade vardags-

kunskaper; bland annat kommunikativ förmåga, samarbetsförmåga, ansvarstagande, initiativförmåga, flexibilitet, reflekterande attityd, problemlösningsförmåga. Barns samarbete och samlärande betonas som nödvändiga förutsättningar för ett bra liv och för samhällets fortbestånd och utveckling. I de svenska läroplanerna för skolan betonas de grundläggande demokratiska värdena liksom att lärande ska baseras på såväl samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra (EU 1996; Utbildningsdepartementet 1998b; Bergqvist 1999; Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).

Framtidens elev ska bekymra sig mindre om faktainläring och mer om lärandets grundvalar, det vill säga lära sig att lära och bli ansvarig för sitt eget lärande. Individer förväntas ha inflytande, vara självstyrande och tänkande subjekt som reflekterar över sig själva och varandra som medborgare, elever, lärare och handledare och över sin förmåga att lära (Bergqvist 1999 s 141 f).

Carlgren (1999 s 127) menar att i det senmoderna samhället lever människor med förändringar i större utsträckning än tidigare, vilket medför att man i nya situationer inte automatiskt kan luta sig mot tidigare erfarenheter. Den kompetens som sålunda krävs är att inte vara alltför beroende av traditionella auktoriteter utan att man på ett självständigt sätt i samarbete med andra ska kunna sätta igång och genomföra saker. Det krävs också en reflexiv kompetens som omfattar att kunna använda språket som intellektuellt verktyg. Man måste kunna tänka »som om». Den tillfälliga verkligheten ska inte tas för given. I läroplanen säger man att skolan ska sträva efter att barn »lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för» olika ändamål (Utbildningsdepartementet 1994 s 12). Med språk och kommunikation förmedlas också förväntningar mellan barn och mellan barn och pedagoger och status- och spelsmönster blir synliga.

I varje barngrupp utvecklas speciella samtalsmönster där några barn alltid blir aktiva och kommunicerar med kamrater och vuxna medan andra förhåller sig tysta i sammanhang där många är tillsammans. Studier visar att i skolans klassrum är det läraren och några få barn som tar det mesta av talutrymmet. Det är läraren som bestämmer vad man ska tala om, eleven svarar på frågor, pojkar får mer uppmärksamhet än flickor och läraren tar ofta för givet att barn måste vara tysta för att lära sig (Öhrn 1991, Granström & Einarsson 1995, SOU 1997:108). Vissa av dessa studier visar att samtalsmönster grundläggs redan i förskolan (Odelfors 1996, Öhman 1999). Vilket samtalsklimat som utvecklas i en barngrupp och i ett klassrum hör självklart samman med de attityder som finns hos de människor som arbetar med och omger barn menar Öhman (1999). Hon diskuterar problemet att pojkar i allmänhet får mer uppmärksamhet på samlingar och andra aktiviteter som är ledda av vuxna och att det finns en tendens att utsätta flickor för ett ignorerande beteende i högre grad. Staberg (1992) visar i sin undersökning att skillnaderna mellan flickors och pojkars förhållanden i klassrummet tar sig uttryck i att pojkarna ger mer fria kommentarer i undervisningen utan att läraren tillfrågat dem. Flickorna följer istället de oskrivna regler som gäller för klassrumsbeteendet och räcker upp handen då de vill tala. Flickorna i studien var själva medvetna om att de höll sig tillbaka i kommunikationen och interaktionen i klassrummet till förmån för pojkarna.

Öhrn (2000a) ger exempel från en studie om socialt ansvarstagande bland barn i årskurs 4–6, som visar att problem som rör ordning och disciplin – t ex slagsmål, högljuddhet och bråkighet – hanteras i öppna etablerade former under lektionerna. Problem som däremot hör samman med barns bristande tillhörighet, svårigheter att samarbeta, oro, ensamhet och känsla av utstängdhet överlämnas till den privata domänen där de hanteras i små grupper av företrädesvis flickor antingen ensamma eller tillsammans med läraren. Eleverna får på så vis få möjligheter att under lektionerna utveckla strategier för att hantera till exempel uteslutningsproblematiker. Detta visade sig också i elevernas egna beskrivningar. Då de beskriver störande kamrater är de klara både över gränserna för sitt ansvar och hur de ska hantera situationen. När de däremot talar om klasskamrater som är isolerade, utsatta eller ledsna är de osäkra både på omfattningen av sitt ansvar och hur de ska handla. Det gäller i synnerhet pojkarna.

Eftersom detta ansvar inte är något som tas upp i den ordinarie gemensamma verksamheten utan hänvisas till privata grupper av företrädesvis flickor konfronteras pojkarna sällan med det. Jämfört med flickorna får de få tillfällen att öva sig i sådant ansvarstagande (Öhrn 2000a). Öhrn (2000b) refererar till en rapport från Skolverket som visar att studenter anser att de måste använda odemokratiska attityder för att göra sig hörda och föra fram sina egna intressen för att kunna klara av livet i skolan. Rapporten visar också att frågor som rör demokrati, etik och moral sällan tas upp under lektionstid.

För att utveckla positiva samtalsmönster i en barngrupp är pedagogens attityd till och syn på kommunikation naturligtvis grundläggande för att alla ska få möjlighet att komma till tals i gruppen. Detta visar bland annat Månsson (2000) som beskriver interaktionsmönster på förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. Även om Månsson studerar småbarn och vi, i den här studien äldre förskolebarn, så framträder liknande mönster. Detta visar sig till exempel i de helt vuxenledda situationerna. Månsson menar att pojkdominansen är tydligast på samlingar där pojkar visar signaler som Månsson tolkar som önskan om bekräftelse och att de avvisar och protesterar på ett sätt som inte sker hos flickorna. Pedagogens respons på pojkarnas agerande är att hon utvidgar pojkarnas svar och accepterar eller avvisar deras protester i lika stor utsträckning.

Barnens agerande som framkommer i de videoobservationer som Månsson gjort, ställs sedan i ljuset av pedagogernas föreställningar om barn och genus. En av de mer könsspecifika föreställningar som pedagogerna ger uttryck för är att flickor är bestämda och självständiga och att pojkar är i behov av närhet och kroppskontakt. Men flickor framstår också som de som använder sitt förnuft medan pojkarna använder sin kropp för att springa och flänga. Flickor framstår också som gränssättande och pojkar som roliga och busiga. Däremot framstår både flickor och pojkar som glada. Månssons slutsatser är att det finns en omedvetenhet om hur genus och könsroller skapas, trots att detta perspektiv lyfts fram allt mer i riktlinjer under tidens gång från *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26, 27) fram till *Läroplanen för förskolan* (Utbildningsdepartementet 1998). Bristen på medvetenhet gör att man agerar traditionellt

och därmed förstärker traditionella mönster. Barnen lär sig innebörden i genus redan i småbarnsavdelningen på förskolan.

I och med att pojkarna i många situationer får en framskjuten position och ett stort utrymme kommer de att uppfatta sig själva, eller i alla fall sitt kön, som högt värderat. Det blir en form av idealisering och uppvärdering av det maskulina. Pojkar får spela huvudrollen och eftersom genus är relationellt, alltid skapat i relation till något annat, blir flickors roll inte någon huvudroll utan en biroll eller statistroll (Månsson 2000 s 5). Månsson menar att den helt vuxenledda samlingssituationen, vilken har så få tillfällen och möjligheter till barninitiativ borde kunna omformas så att barnen kom mer i centrum och då också kunde få möjlighet till fler och mer varierande initiativ.

Pedagoger i förskolan och skolan har idag kravet på sig att finna olika modeller för att alla barn i en grupp ska kunna kommunicera och samspela med varandra. De olikheter som finns i en barngrupp när det gäller sätt att tänka, lösa problem, uppfatta information, kommunicera med andra barn och med vuxna ska tas tillvara och synas i hela verksamheten. Pedagogen i den här aktuella studien arrangerar specifika kommunikations- och problemlösningssituationer eftersom hon vill ge alla barn möjligheter till samspel och kommunikation. Det man kan fråga sig är huruvida pedagogen lyckas med sin föresats, som är att skapa förutsättningar för alla barn att samtala och samspela i gruppen. Om man nu som pedagog är medveten om språkets och kommunikationens betydelse för lärandet, hur finner man då de under rådande omständigheter bästa betingelserna för en kommunikation där alla får utrymme?

## EN STUDIE AV KOMMUNIKATIONSMÖNSTER

Denna studie har som fokus att beskriva kommunikationsmönster och utveckling av kommunikationsmönster i barngrupper sammansatta utifrån föreställningen att likheter mellan barn befrämjar kommunikation. Data har samlats in genom videoobservationer och skriftliga anteckningar. Varje barngrupp filmades vid tre olika tillfällen och varje tillfälle varade mellan 40 och 60 minuter. Videoobservationerna har sedan transformerats till skriven text både i form av beskrivningar av det som skedde och barnens agerande under problemlösningssituationerna liksom barnens och pedagogernas dialoger eller uttalanden. Såväl verbal som icke verbal kommunikation dokumenterades. Fördelen med att använda videoobservationer för en kommunikationssituation som denna, är att man kan spela tillbaka gång på gång för att få med alla personers ageranden och uttalanden (jfr Lindahl 1996, Johansson 1999). Det finns också problem med att använda sig av videoobservationer eftersom personerna som är föremål för inspelningen påverkas av den speciella situation som det innebär att bli filmad. Tidigare erfarenheter visar emellertid att barn verkar vara betydligt mindre störda av videokameran än vuxna, men även att vuxna vänjer sig snabbt (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999). Inspelningstiden för de tre uppgifterna i de olika grupperna har tillsammans genererat cirka sex timmar film.

Analysen av det inspelade materialet är kvalitativ, vilket här innebär att vi urskiljer kvaliteter eller mönster av kommunikation och samspel, som dessa kommer till uttryck under de studerade problemlösningssituationerna. Både barnens och den vuxnas agerande i handling och i verbala utsagor beaktas. De tre studerade problemlösningssituationerna i var och en av de tre barngrupperna utgör en helhet och är underlag för analysen. Eftersom kunskap betraktas som situerad i ett sociokulturellt perspektiv (t ex Säljö 2000) blir kontexten viktig, det vill säga både det man kommunicerar om liksom hur barn och vuxna förhåller sig till varandra och till problemet. Om kunskap är något som finns mellan människor och som utvecklas i samspel, blir kommunikationen och samspelet avgörande för barns lärande. Lärande blir en fråga om att få barn att aktivt ta del av olika perspektiv och att erfara situationer där nya och annorlunda begreppsliga mönster får ett kommunikativt värde (Säljö 2000). Det är hur dessa perspektiv och erfarenheter tar sig uttryck, som fokuseras i analysen.

Inledningsvis beskrevs de tre barngrupperna tillsammans utifrån barnens förhållningssätt till de uppgifter som de fick att lösa och vad de samtalande om i gruppen. I kommunikationen och samspelet urskiljdes vissa mönster där barnens och pedagogens agerande blir tydligt och därmed kan jämföras, det vill säga inom vilka det framstår kvalitativa skillnader. Dessa mönster benämner vi:

- De *Tysta Flickornas*<sup>2</sup> sätt att kommunicera och samspela med varandra, pedagogen och handdockan.
- De *Aktiva Flickornas* sätt att kommunicera och samspela med varandra, pedagogen och handdockan.
- *Pojkarnas* sätt att kommunicera och samspela med varandra, pedagogen och handdockan.
- *Pedagogens* sätt att relatera sig till barnens handlingar och kommunikation.

Dessa fyra mönster kommer att utgöra ramen för resultatredovisningen, de områden inom vilka barns och vuxnas agerande inledningsvis kommer att beskrivas. I ett påföljande steg kommer likheter och skillnader mellan grupperna att speciellt uppmärksammas.

## DE FYRA MÖNSTREN

Resultaten presenteras genom att vi beskriver den specifika kommunikationen och samspelet som gestaltas i barngrupperna inom de fyra övergripande mönstren. Beskrivningarna illustreras med återgivna situationer från datamaterialet, både observationsbeskrivningar och dialoger. Inom de olika grupperna finns givetvis variationer av hur de individuella barnen förhåller sig till varandra, till handdockan, till pedagogen. Detta blir också synligt i några av beskrivningarna av observationerna. Vi kommer dock inte att explicit fokusera variationerna inom grupperna här, utan mer likheter och skillnader mellan grupperna.



## DE TYSTA FLICKORNAS SÄTT ATT SAMSPELA

I den tysta flickgruppen väntar barnen på att pedagogen ska be dem tala eller att de ska få en fråga innan de säger något. De sitter i en halvcirkel framför pedagogen och avvaktar vidare instruktioner innan de går vidare. Ibland är det helt tyst då pedagogen ställer en fråga och ingen av dem talar. Ett flicka i gruppen talar endast vid ett tillfälle. Flickorna tar inte i varandra.

*Flickgrupp - tysta, Uppgift 1<sup>3</sup>*

Pedagogen har med sig ett paket där det står »Öppnas med barnen». En flicka har läst på paketet och pedagogen frågar vad det kan betyda. Ingen av flickorna svarar. Pedagogen säger ånyo: »Öppnas med barnen. Vad kan det betyda?» Flickorna tittar på clownen, de låter paketet ligga, de tittar inte på varandra. »Öppnas med barnen», säger pedagogen igen. »Vad kan det betyda? Vad tror ni?» Flickorna skruvar på sig men säger fortfarande inget. »Öppnas med barnen», säger pedagogen igen. »Då får han öppna det med er. Vem vill öppna det?»

*Flickgrupp - tysta, Uppgift 2*

Pedagogen uppmanar flickorna att dela upp äpplet mellan djuren som hon läst om i sagan. När flickorna delat äpplet färdigt frågar pedagogen hur många bitar det är kvar. De säger ingenting, tittar bara på pedagogen. Hon delar upp äpplebitarna och försöker få klart hur de menar. Flickorna fyller i då och då och säger vilket djur som ska ha vilken äppelbit. Till slut är det en bit kvar och pedagogen undrar vilket djur som ska ha den. Flera förslag kommer: »Kon därför att han är stor.» En flicka säger: »Jag skulle gett den till ett annat djur, en häst.» »Jag skulle sparat den», säger en annan flicka. Pedagogen undrar till vad. Det blir tyst en lång stund.

*Teres:* Man kan spara den och ha den till ett annat djur.

*Pedagogen:* Hur skulle du göra då? Vem skulle ha den? (Pedagogen ställer frågan till hela gruppen.)

*Teres* (skruvar på sig): Jag vet inte.

*Pedagogen* (vänder sig till Tina som inte sagt något på hela tiden): Vem skulle du vilja ge den till?

*Tina:* (tittar ner i golvet men säger inget. De andra tittar tyst på henne.)

*Pedagogen:* Är det något djur du skulle vilja ge den till?

*Tina:* En häst. (Hästen finns inte med i sagan.)

*Teres:* Jag skulle vilja ge den till en hund.

*Pedagogen:* Men nu är vi inte under trädet, nu är vi här, hur många är ni?

Flickorna talar sällan med varandra och förkastar aldrig pedagogens idéer verbalt. Däremot kan de reagera med tystnad. Ibland förkommer viskande samtal mellan dem men inte under tiden pedagogen talar. De kommer sällan med egna initiativ till lösningar av uppgiften.

*Flickgrupp - tysta, Uppgift 3*

Pedagogen talar genom handdockan med flickorna om vad de kan komma på som present som inte är köpt. »Men vad ska vi hitta på? Tror ni att vi kan hitta

på en sång?» frågar clownen. Flickorna är tysta några sekunder. »Jo det tror jag», säger en flicka. »Ja», fyller de andra i lite tveksamt. »En liten då.» säger en flicka. Pedagogen undrar om hon har något förslag på en liten sång. »En liten katt», säger flickan. »Tror ni att jag kan hitta på en sång tillsammans med er?» undrar clownen. Flickorna säger inget, de tittar ner i golvet. »Vad skulle den kunna handla om?» undrar clownen. Flickorna säger ingenting. »Skulle den kunna handla om musen eller kan ni någon sång som jag skulle kunna lära mig och ge till musen?» »Vilken sång tycker ni mycket om?» Flickorna tittar på varandra men säger ingenting. Till slut vänder sig pedagogen till en flicka och frågar om hon har någon favoritsång. Flickan skruvar på sig, tittar i golvet och pillar med sina tofflor. Men till slut ger en annan flicka förslag på en sång som hon kan, men hon vill inte sjunga den och de andra kan den inte. Flickorna börjar viska med varandra men ingen tar initiativ till att börja med.

Dockan bidrar tydligt till att barnen i denna grupp kommunicerar med pedagogen. Barnen kommenterar ofta dockan men inte i relation till uppgifterna utan hur den ser ut, vad den heter, hur gammal den är och så vidare. De talar spontant med dockan men tar i och leker med den endast då pedagogen inbjuder dem till det.

#### *Flickgrupp - tysta, Uppgift 2*

När pedagogen ställer en fråga är det en flicka som börjar att säga något och då faller de andra in som i en talkör och säger samma sak. Tanja undrar om clownen kan tala. Pedagogen säger att han kan det men att de måste fråga honom om något.

*Tanja:* Hej!

*Tekla:* Hur mår du?

(Clownen svarar dem och flickorna ser glada ut och skrattar lite.)

*Teres:* Var bor du?

*Clownen:* På cirkus Skoj.

*Tyra:* Hur gammal är du?

*Clownen:* Jag vet inte. Hur gammal är du?

*Tyra:* Sex år.

Teres undrar om de får klappa honom och pedagogen säger att de får de. Alla vill klappa honom. Flickorna säger inte mycket. Alla flickorna talar om hur gamla de är. Pedagogen får flickorna att tala genom dockan. De är intresserade av den, de vill känna på den och börjar tala med varandra om vad hans kläder kan vara gjorda av. De pekar och känner och talar om var de känt materialet förut. De vänder sig ofta mot pedagogen då de talar.

#### DE AKTIVA FLICKORNAS SÄTT ATT SAMSPELA

I den aktiva flickgruppen väntar flickorna in pedagogens vidare instruktioner eller frågor innan de utvecklar problemet de ska lösa. Det är alltid någon av flickorna som svarar då pedagogen ställer en fråga. Flickorna samtalar både med varandra och med pedagogen.

*Flickgrupp - aktiva, Uppgift 1*

Flickorna sätter sig i en halvcirkel framför pedagogen. Pedagogen tar fram ett kuvert som hon har med sig och frågar om det är någon som vill läsa vad det står på det. »Hon är rätt duktig på att läsa», säger Kajsa och pekar på Kristina. Kristina tittar på kuvertet och läser: »Öppnas med barnen.» Pedagogen undrar vem som vi vill öppna det och tre av flickorna räcker upp handen. En av flickorna tar tag i kuvertet och öppnar det, pedagogen tar upp kortet och viker upp det.

*Pedagogen* (lägger kuvertet framför flickorna): Vad står det?

(Flickorna är först tysta men sen ställer sig Karin upp.)

*Karin*: Det står Max där.

*Karolina*: Till.

*Karin*: Clownen.

*Pedagogen*: Det är rätt, det står så. Vad tror ni det är i paketet?

(Flickorna tittar på clownen. Pedagogen vänder sig till clownen när hon talar.)

*Pedagogen*: Det är från Max. Tror ni att han (clownen) kan läsa?

*Flickorna* (i korus): Nej!

*Pedagogen*: Tycker ni det är svårt att läsa?

Alla svarar nej i korus. »Hur lärde ni er att läsa?» undrar pedagogen. Flickorna skruvar först lite på sig men kommer sedan med förslag: »Jag brukar lära mig alfabetet.» »Jag brukar lära mig alla bokstäver.» »Jag brukar lära mig ord.» Pedagogen undrar om de vill öppna paketet och flickorna ropar ja i korus. Fyra flickor hjälps åt att öppna paketet. »Vad tror ni att det är?» undrar pedagogen. En bok säger de, vi ser det på formen. »Det var en bok», säger flera av flickorna när de får upp boken. De lägger den framför sig. »Vad står det här, ni som kan läsa?» frågar pedagogen och pekar på boken. Kristina räcker upp handen och säger: »Musen och äpplet.» Katarina bekräftar genom att säga: »Ja det gör det.» De sitter tysta när pedagogen inte ställer någon fråga. Pedagogen läser boken. De lyssnar tyst. När pedagogen ställer frågor om innehållet svarar de snabbt.

Flickorna är fokuserade på varandra i samtalet. De pratar sinsemellan, diskuterar lösningar, har synpunkter på varandras och pedagogens idéer och kommer med förslag på hur uppgifterna ska lösas. Samtidigt som pedagogen talar pågår samtal mellan flickorna. De berättar om sådant de associerar till under tiden de ska lösa problemen.

*Flickgrupp - aktiva, Uppgift 2*

Då sagan är färdigläst ställer pedagogen en fråga till barnen: »Vad hade hänt om äpplet fallit ner då alla var under trädet?» Flickorna svarar snabbt.

*Kristina*: Alla hade ätit upp äpplet.

*Katarina*: Det var för litet med alltihop, äpplet räckte nog inte till alla.

*Pedagogen*: Tror ni att de hade gett äpplet till musen?

*Flickorna* (i korus): Nej.

*Katarina* (vänder sig till de andra flickorna och tittar på dem när hon säger):

Alla hade velat ha hela äpplet.

*Kajsa:* De andra fick gå så att musen fick äta upp det själv.

*Karin:* Alla ville äta upp äpplet samtidigt, alla ville ha hela äpplet.

*Pedagogen:* Vad fick de göra då?

*Kajsa:* De fick gå då så fick musen äta upp det själv. De kan ta andra äpplen som hänger på andra träd.

*Pedagogen:* Men tänk om de inte ville gå till ett annat träd.

*Katarina:* Då måste de dela en liten bit mus, en liten bit till hönan, en till kon, en till gås, och en till ... Hallå man kan ju ta små bitar till allihopa (vänder sig till de andra flickorna) så kan musen ta det som blir kvar.

Flickorna diskuterar med varandra och tittar på varandra när de kommer med olika lösningar. De skrattar lite. En flicka säger att musen kunde få skrutten och då skrattar de andra.

Handdockan bidrar inte till att barnen i den aktiva flickgruppen kommunicerar med varandra eftersom kommunikation och samspel sker i gruppen oavsett om pedagogen använder sig av dockan eller ej. Flickorna kommenterar sällan handdockan men tar i den och leker spontant med den. Då flickorna funderar eller talar med varandra rör de sig runt i rummet, byter platser och kommer nära pedagogen och dockan.

### *Flickgrupp - aktiva, Uppgift 3*

»Kan ni någon kortare ramsa?» undrar pedagogen. Flickorna kommer snabbt på en ramsa som de läser tillsammans. De står runt clownen. Två står på knä och tre står upp. En flicka går runt i rummet. En flicka undrar hur pedagogen har gjort dockan och då säger en annan flicka att den är levande. Pedagogen säger att hon inte har målat honom utan att han är som han är. Flickorna tar på honom och klappar på honom. »Nu ska vi se», säger pedagogen »en liten, liten dikt.» En flicka vill mäta hur lång clownen är i förhållande till henne. De mäter och upptäcker att clownen bara går till hennes knän. »Men om jag står på knä eller sitter ner.» säger flickan. De leker med clownen och en flicka undrar om han kan hälsa. Pedagogen säger att det kan han. Flickorna fortsätter att klappa på honom. Pedagogen säger: »Hur ska vi göra nu då så att han inte ska bli bekymrad?» Flickorna överger clownen och börjar skoja med varandra, skrattar och tramsar med ramsan som de nyss läste.

## POJKARNAS SÄTT ATT SAMPELA

I pojkgruppen talar pojkarna med varandra eller med pedagogen innan pedagogen tilldelat dem ordet eller frågan. De inväntar inte pedagogens vidare instruktioner utan tar egna initiativ till att utveckla situationen. Pojkarna talar med varandra samtidigt som pedagogen talar.

*Pojkgrupp, Uppgift 1*

Under tiden pedagogen läser ur sagoboken är pojkarna aktiva genom att ställa frågor om bilderna. Då pedagogen frågar pojkarna något svarar de snabbt. De tittar i boken mycket intresserat. Ibland är det någon av pojkarna som ställer en fråga om handlingen. Vem som då svarar varierar, ibland är det pojkarna själva som förklarar för en kamrat som inte förstått. Då resonerar de också sinsemellan om hur det kan vara och ibland är det pedagogen som svarar. Ibland föregår pojkarna handlingen i boken och de berättar vad de tror ska hända innan pedagogen läst det. De talar till exempel om att äpplet kommer att ramla ner strax innan pedagogen läst det.

Pojkarna funderar över vad det står på ett kort som pedagogen hade med sig. Plötsligt säger Anders: »Det kanske är vi som är barnén.» Då pojkarna inledningsvis skulle läsa texten uppfattade de att det stod barnén, de uttalade ordet barnen med en accent på e:et, vilket ledde till att de hade svårigheter med att förstå både betydelsen av ordet och innebörden i meddelandet. Pedagogen gör de andra barnen uppmärksamma på att Anders sa något. De andra lyssnade inte på honom, de pratade med varandra. Han säger igen: »Det kanske är vi som är barnén?» En pojke säger: »Det kanske finns en present med barnén.» Pedagogen tar fram ett paket och en sax så att de kan öppna paketet. Tre av pojkarna sträcker sig fram och vill öppna det. Artur tar ledningen och öppnar paketet. »Vi får hjälpas åt», säger Alf och hela gruppen sträcker sig fram och hjälps åt att öppna paketet. De sitter nedböjda över det och drar i papperet och får upp en bok. De kommer med förslag och funderingar, de pratar och resonerar hela tiden med varandra och med pedagogen.

Liksom i den aktiva flickgruppen bidrar inte handdockan till att pojkarna kommunicerar med varandra eftersom kommunikation och samspel mellan barnen hela tiden sker oavsett vilket innehåll som fokuseras. Då pedagogen introducerar en ny uppgift med hjälp av handdockan är pojkarna intresserade men intresset förflyttas snabbt från dockan till något annat som fångar pojkarnas uppmärksamhet.

*Pojkgrupp, Uppgift 2*

Pojkarna, sex stycken kommer in i klassrummet och sätter sig framför pedagogen i en halvcirkel. De pratar med varandra. På en stol framför barnen står en pall och på den en minibyrå med lådor. Pedagogen har med sig en handdocka i form av en mus. Hon presenterar den för pojkarna och talar om att den heter Julia. Pojkarna är högljudda och glada. De frågar direkt pedagogen vad de ska göra idag. När pedagogen ställer en fråga så svarar någon av pojkarna eller flera tillsammans direkt.

I pojkgruppen är barnen fokuserade på varandra i samtalet. De pratar sinsemellan, diskuterar lösningar, har synpunkter på varandras och pedagogens idéer och kommer med egna förslag på hur uppgifterna ska lösas. Under tiden de samtalar med varandra eller funderar rör de sig runt i rummet; de står upp, går runt och kommer nära pedagogen. Pojkarna tar ofta i varandra eller småbråkar och retas med sina kamrater. De associerar ofta till annat som de kommer på under tiden de samtalar.

*Pojkgrupp, Uppgift 3*

Pojkarna tittar uppmärksamt på handdockan allihop. »Kanske kan jag göra något mer som jag inte har köpt?» säger handdockan. Pojkarna resonerar med varandra och kommer med olika förslag som de prövar i gruppen.

*Alf:* En staty.

*De andra pojkarna* (i korus, högljutt upprörda över detta förslag): Nej det går inte!

*Alf:* Jo det går.

*Anders:* Då måste man ju ta från nå't torg eller ...

*Alf:* Nej man kan ta några stenar.

*Pedagogen:* Hur menar du?

*Alf:* Jo man kan leta upp några stenar.

*Pedagogen:* Och sen?

*Alf:* Sen hacka det till något.

*Alvar:* Man kanske kan göra en kaninstaty (tittar på Alf som föreslog staty och skrattar) eller en ost. Nej det är nog inte så bra. Ost är kanske bättre? Men det är ju svårt att göra hålen.

*Anders:* Men nu vet jag; man kan borra hål i, eller så kan man ta en hammare och spika hål.

## PEDAGOGENS SÄTT ATT RELATERA SIG TILL BARNENS HANDLINGAR OCH KOMMUNIKATION

I den tysta flickgruppen är barnen fokuserade på pedagogen och handdockan i samtalet. Pedagogens samspelemonster blir annorlunda i den tysta flickgruppen i förhållande till de två andra grupperna. Då barnen svarar »fel» på en fråga korrigerar pedagogen dem och hjälper eller lotsar dem fram till det rätta svaret.

*Flickgrupp - tysta, Uppgift 2*

Pedagogen lägger kakan på byrån så att de kan se den. Hon berättar hur det går till med frågorna och hon frågar om flickorna vill hjälpa musen att svara på frågorna. Hon tar upp den första frågan och läser: »Säg fem ord som börjar på *k!*» Flickorna är tysta och tittar på pedagogen och på musen. Efter en stund börjar de titta på varandra.

*Teres:* Kalas.

*Tekla* (räcker upp handen): Katt, kanin.

*Tanja:* Hund.

*Pedagogen:* Hund börjar det på *k*?

Tekla skrattar lite. Pedagogen föreslår att hon tar bort första bokstaven i hund och sätter dit ett *k* istället. »Kund» säger Tyra. Pedagogen ställer frågor hela tiden för att få igång samtalet. Flickorna svarar på hennes frågor. Pedagogen hjälper dem lite att komma fram till ord. De kommer fram till *kompis*. Pedagogen räknar orden de sagt och säger att det fattas ett. Flickorna tittar lite på varandra men mest tittar de på pedagogen. De sitter tysta och tittar ut genom fönstret. »Kalas» säger plötsligt Teres. Pedagogen skriver ner kalas och

säger sedan att de har fem ord som börjar på *k*. Hon frågar om de kommer ihåg vilka ord de har sagt och två flickor hjälps åt att komma ihåg och upprepar orden. Pedagogen skriver ner dem: kanin, katt, kund, kompis, kalas. Flickorna ser nöjda och glada ut. Tina säger ingenting.

#### *Flickgrupp - tysta, Uppgift 3*

Pedagogen undrar om de vet vad en dikt är för något, för hon vet att musen gillar dikter. Flickorna skakar på huvudet. »Ni kanske kan hitta på en dikt? Om vi hjälper honom så kanske vi kan hitta på en?» säger pedagogen. Flickorna är fortfarande tysta, skruvar på sig, tittar på pedagogen och ner i golvet. »Kan ni lilla snigel?» undrar pedagogen. Flickorna säger: »Mmm.» »Den kan inte clownen», säger pedagogen, »det vet jag.»

Pedagogen försöker få barnen att lära clownen sången lilla snigel men flickorna verkar inte ha förstått riktigt vad det är de ska göra. De ser undrande ut och pedagogen frågar om de kan lära clownen sången. Barnen säger ingenting och till slut ropar pedagogen »Hallå!» i ett försök till att få dem att reagera. Hon får dem till slut att börja sjunga sången. De sjunger lilla snigel. »Den var rolig», säger clownen. Flickorna ler lite men det är ingen riktig entusiasm. De ser lite blyga ut, de sitter var för sig och samarbetar inte. När barnen i den aktiva flickgruppen och pojkgruppen svarar »fel» på en fråga låter pedagogen dem förklara hur de tänker.

#### *Flickgrupp - aktiva, Uppgift 2*

Flickorna sitter framför pedagogen och byrån med frågor. Pedagogen läser upp en fråga och flickorna lyssnar på varandra och de förslag som kommer upp. Ibland sitter de tysta och ibland räcker de upp handen då de ska säga något. Pedagogen tar upp en lapp där det står: »Säg fem saker som kan simma i vattnet.» Kajsa räcker upp handen och svarar snabbt: »Fisk» Katarina säger: »Fågel» De andra flickorna protesterar och säger »Nej» men ändrar sig och säger »Jo», lite osäkert.

*Pedagogen:* Nu ska vi se hur tänker du när du säger fågel?

*Katarina:* Jag tänker att ankor är ju en sorts fågel och då simmar de ju med benen.

*Flickorna (i korus):* Jaaa!

#### *Pojkgrupp, Uppgift 1*

Pedagogen sitter framför pojkarna. De tittar på henne, lyssnar på vad hon säger och svarar snabbt på hennes frågor. Hon frågar om de kan läsa vad som står på paketet. Artur sträcker sig fram och tar kuvertet och tittar på det. Han börjar ljuda det som står på kuvertet. De andra pojkarna sitter i en ring runt omkring. Anders står på knä bakom Artur, han sträcker sig fram och pekar på texten och säger: »Öppna, står det där.» »Ja, öppna!» säger Artur. Artur fortsätter att ljuda det som står på paketet. Han ljudar »barnén» och förstår inte vad det står. De andra pojkarna blandar sig nu i och försöker tyda de också. Artur läser texten om igen och vänder sig till de andra och säger: »Vad står det?» De andra pojkarna svarar att de inte vet. De tittar på texten allihop.

Alla försöker tyda texten, de tittar på varandra och så tittar de på pedagogen. De upprepar »barnén» men vet inte vad det betyder. Pedagogen frågar om de kommit fram till vad det står. Artur säger: »Öppna med barnén.» Anders pekar på texten och läser också han detsamma som Artur läser. »Men vad är barnén?» frågar Artur. »Ja, vad är barnén?» frågar pedagogen och vänder sig till dockan. Dockan svarar att den inte vet. Pedagogen försöker leda dem rätt genom att säga: »Det står att paketet ska öppnas med ... barnén.» Men barnen förstår inte och föreslår att dockan ska öppna paketet. Pedagogen säger att han inte fick öppna det själv.

### JÄMFÖRELSER MELLAN GRUPPERNA

I jämförelsen mellan grupperna går det att se tydliga skillnader mellan å ena sidan pojkgruppen och den aktiva flickgruppen och å andra sidan den tysta flickgruppen. Pojkarna och de aktiva flickorna tar med självklar rätt ordet och fördelar det mellan sig på ett naturligt sätt. De visar frimodighet när det gäller att röra sig i rummet; att tala och uttrycka sig både sinsemellan och gentemot pedagogen. De hyser också tillit till varandra i den meningen att de kan ge varandra både tillsägelser och beröm.

Dessa samspelsmönster blir en förlängning på de samtal som utvecklar sig i dessa båda grupper där kamratskap och starkt självförtroende är framträdande. Dockan har i dessa två grupper en underordnad roll i betydelsen att den inte bidrar till att utveckla kommunikationen mellan barnen. Barnen pratar ändå. De visar dock ett naturligt och spontant intresse för att undersöka den, liksom andra saker som av någon anledning exponeras för dem; exempelvis att dela äpplet med kniven och frågorna i lådorna.

I den tysta flickgruppen tar inget av barnen på sig rollen som ledare eller på annat vis uppmuntrar de andra till aktivitet. Förhållningssättet bland dessa flickor är avvaktande och försiktigt. De tar sig inte rätten att röra sig i rummet utan sitter stilla framför pedagogen. Vid flera tillfällen reagerar flickorna med tystnad istället för som i de andra grupperna med protester om det är något de inte vill göra eller tycker annorlunda om. Flickorna i den tysta gruppen har liten verbal kommunikation både sinsemellan och med pedagogen och samspelar överhuvudtaget i liten utsträckning med sina kamrater. Dockans roll i den tysta flickgruppen är framträdande, då dockan ger dem möjlighet att tala. Kanske inte just om de uppgifter pedagogen vill att de ska lösa men om sådant de tycker är roligt att spontant tala om.

Pedagogens förhållningssätt gentemot grupperna skiljer sig åt. I pojkgruppen och den aktiva flickgruppen lämnar hon utrymme för barnen att tänka och fundera medan hon i den tysta gruppen leder och lotsar barnen fram till olika svar. Pedagogen har en stark vilja att få de tysta barnen att samtala men vill samtidigt inte kräva så mycket att de känner sig pressade. Pedagogen lyckas inte i sina strävanden att ge utrymme för alla barn genom att organisera dem i grupper av jämlika. Hennes förhållningssätt till barnen förändras inte. I Tabell 1 ges en sammanfattande överblick.



Tabell 1. En jämförelse mellan de tre grupperna (i) Pojkgrupp, (ii) Flickgrupp - tysta, samt (iii) Flickgrupp - aktiva.

Pojkgrupp	Flickgrupp - tysta	Flickgrupp - aktiva
Pratar innan pedagogen givit dem ordet eller frågan. Inväntar inte pedagogens vidare instruktioner. Svarar snabbt på frågor.	Barnen väntar på att pedagogen ska be dem tala eller att de ska få en fråga. Inväntar pedagogens instruktioner innan de går vidare. Svarar inte alltid på pedagogens frågor utan är ibland helt tysta.	Barnen väntar in pedagogens vidare instruktioner men svarar snabbt på frågor.
<i>Alla i gruppen talar.</i>	<i>Ett barn talar endast vid ett tillfälle.</i>	<i>Alla i gruppen talar.</i>
Handdockan har ingen tydlig roll i gruppen. Barnen kommenterar sällan handdockan men de tar i pratar med och leker spontant med den.	Dockan har en tydlig roll i gruppen. Barnen kommenterar ofta handdockan men inte i relation till uppgifterna utan hur dockan ser ut, vad den heter, hur gammal den är osv. Barnen talar spontant med dockan, men tar i och leker med den endast då pedagogen inbjuder dem till det.	Dockan har ingen tydlig roll för barnen men de tar i och leker spontant med den.
<i>Barnen korrigerar och tillrättavisar varandra.</i>	<i>Barnen korrigerar eller tillrättavisar inte varandra.</i>	<i>Barnen korrigerar och tillrättavisar varandra.</i>
Barnen är fokuserade på varandra i samtalet. De pratar sinsemellan, diskuterar lösningar, har synpunkter på varandras och pedagogens idéer och kommer med egna förslag hur uppgifterna ska lösas.	Barnen är fokuserade på pedagogen och handdockan i samtalet. Barnen talar sällan med varandra och förkastar aldrig pedagogens idéer. De kommer sällan med egna initiativ till lösningar av uppgiften.	Barnen är fokuserade på varandra i samtalet. Barnen talar med varandra, har synpunkter på varandras och pedagogens idéer och diskuterar och tar egna initiativ till olika lösningar på problemen.
<i>När barnen svarar »fel» på en fråga låter pedagogen dem förklara hur de tänker.</i>	<i>Pedagogen korrigerar barnen om de svarar »fel» på en fråga och hjälper eller lotsar dem fram till det rätta svaret.</i>	<i>När barnen svarar »fel» får de förklara för pedagogen och sina kamrater hur de tänker.</i>
Barnen berättar för varandra om sådant de associerar till under tiden de ska lösa problemerna. Samtal mellan barnen pågår samtidigt som pedagogen talar.	Viskande samtal förekommer mellan några barn men inte under tiden pedagogen talar.	Barnen berättar för varandra om sådant de associerar till under tiden de ska lösa problemerna. Samtal mellan några barn pågår samtidigt som pedagogen talar.
<i>Barnen rör sig runt i rummet, står upp, går runt, kommer nära pedagogen, tar i och bråkar med varandra.</i>	<i>Barnen sitter i en halvcirkel framför pedagogen. De tar inte i varandra.</i>	<i>Barnen använder rummet, går runt, står på knä, kommer nära pedagogen.</i>

## AVSLUTANDE DISKUSSION

I olika teorier om barns lärande framkommer tydligt samarbetets betydelse för barns möjligheter att lära (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000). Det vi här kan konstatera är att samtliga tre grupper löser de tre problemen och att de tre grupperna har olika former av samspel och kommunikation både sinsemellan och med pedagogen. Med detta kan man anta att barnen lär sig olika saker, inte minst om sig själva som »lärande individer». Bland annat lär sig pojkarna att ta för sig av det stora utrymme de får i en grupp av enbart pojkar. För de aktiva flickorna blir möjligheterna att tala och uttrycka sig något större i den lilla gruppen med jämlika kamrater. Det sättet de förhåller sig till varandra och uppgifterna är accepterat av pedagogen eftersom hon uppmuntrar dem i sitt förhållningssätt till varandra. De tysta flickorna erbjuds större utrymme i den lilla gruppen men tar det inte eftersom deras erfarenhet från den stora gruppen är att hålla tillbaka och avvakta. De tysta flickorna får inte den hjälp och det stöd som de skulle behöva i en sådan här situation, vare sig av mer försigkomna kamrater eller av pedagogen.

Pedagogen i studien utgick från antagandet att barns språkliga kommunikation stimuleras genom att barngruppen delas i mindre grupper av jämlikar, det vill säga en form av kommunikativ nivågruppering. Hon gör en åtskillnad mellan pojkar och flickor och mellan de barn som är språkligt aktiva eller inaktiva då hela barngruppen är tillsammans. Genom att gruppera barnen på detta sätt vill pedagogen bryta de mönster som utvecklats i barngruppen, där de barn som vanligtvis leder diskussioner och spontant svarar på frågor är tillsammans och de som inte är vana vid att tala får bryta ny mark för att tvingas till aktivitet eftersom ingen annan talar i deras ställe. Här kan man anta att pedagogen utgår från föreställningen att handling leder till förändring, vilken inte är en ovanlig uppfattning hos pedagoger menar Nyström (1995). Att ändra ramar utan att förändra ideologi och förhållningssätt behöver dock inte betyda att en effekt bli synlig (Granström & Einarsson 1995). I analysen av den kommunikation och interaktion som utvecklas i grupperna blir det tydligt att barnen agerar efter invanda mönster. Istället för att barnen medvetandegörs om det samtalsklimat som råder i gruppen finns risken att gamla positioner befästs och förstärks.

I klassrummet finns uttalade regler för hur kommunikation mellan barnen liksom mellan pedagogen och barnen ska ta sig uttryck. Det samtalsklimat som utvecklats leder till ett komplicerat förhållningssätt, där man kan anta att de tysta flickornas sätt att kommunicera i klassen blir för pedagogen ett icke accepterat sätt i den meningen att de inte kan hävda sig gentemot de andra barnen. De andra barnens agerande, de språkligt aktiva och dominant, blir också ett för pedagogen icke accepterat tillvägagångssätt. Att ta eller bli tilldelad för stort talutrymme gör att andra barn i gruppen kommer till korta.

Pedagogen uppfattar det som ett problem att vissa barn inte tar eller får tillräckligt med utrymme för att uttrycka sig. Detta är förvisso ett problem för alla som är delaktiga, tysta eller talföra, i gruppen. De samspelelement som pedagogen tidigare observerat i den stora gruppen blir om möjligt tydligare i och med uppdelningen av barnen. De talföra, aktiva barnen får utrymme att

tala och ställs också inför större utmaningar att utmana likar medan de tysta barnen inte får hjälp att utveckla nya samspelsmönster.

Att klassrummet har sina egna koder och samtalsregler påpekar bland andra Säljö (1992, 2000) och menar att samtal mellan människor måste sättas in i den helhet som varje samtal ingår i. Samtalet i klassrummet måste förstås mot bakgrund av de regler och traditioner som gäller där. Hur sedan barnet väljer att anpassa sig efter dessa regler varierar i hög utsträckning. Bergqvist (1999) beskriver detta som så kallade »ground rules», vilka innebär att det i skolan finns dold kunskap som eleven måste behärska och bli förtrogen med för att kunna delta i de samtal som förs. Det handlar om outtalade regler för vad som är rätt att samtala om i olika situationer, med vilken avsikt något sägs och så vidare.

Bergqvist (1999) menar att i sociala sammanhang som förbereder för skolan, främst hem och förskola, handlar det om att bli invigd i skolans »ground rules» och tillägna sig en viss typ av diskursiva praktiker som skapas i och genom institutionen. Men definitionerna av vad som uppfattas som »rätt» sätt att samtala och att samtala om, är inte tydligt definierat, därför kan vissa bidrag till samtalet uppfattas som godkända medan andra blir till störningar i kommunikationen. Detta kan bidra till att färre barn får möjligheter att samtala och vara delaktiga i den kommunikation som förs i klassrummet.

Kommunikation och samverkan är förutsättningar för att lösa givna problem. Pedagogens förhållningssätt har då en avgörande betydelse för hur samarbete mellan barn ska utvecklas. Av vikt är att pedagogen synliggör barns skilda sätt att uppfatta något och att barn får erfara olikheter som något positivt och som en möjlighet till att vidga sin egen kunskap och förståelse. Tidigare studier (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000) visar att om barn på ett positivt sätt får erfara olikheter kan det vara en grund till barns demokratiska fostran. Att dela in barn i grupper för att de ska samarbeta och samlära kräver därför ett mycket noggrant arbete. För att ett jämlikt lärande ska uppnås mellan barnen måste pedagogen veta vad som karakteriserar samarbete, känna till samarbetets natur och vilka komponenter som utgör tyngdpunkten i ett samarbete (Johnson & Johnson 1994).

Pedagogerna måste också skapa organisatoriska förutsättningar för att barn ska kommunicera med varandra och tillsammans söka kunskap om olika frågor. I skolan och förskolan bör det till exempel finnas utrymme för barns dialoger, intressen och initiativ, där engagemang delas av barn och pedagog. Hundeide (1989) menar att kärnan i samspel och kommunikation människor emellan baseras på dialog, respekt och bekräftelse. Detta kan sättas i relation till den forskning som visar att den offentliga kommunikationen i klassrum i stort sett består av tre typer av repliker, nämligen (i) *initiativ* – läraren initierar en fråga; (ii) *respons* – någon av eleverna ger ett svar på frågan; samt (iii) *evaluering* – läraren värderar svaret (Granström & Einarsson 1995).

Vad vi i det här aktuella fallet menar saknas är kommunikationen mellan pedagogen och barnen där de tillsammans problematiserar frågan hur alla barn ska ha möjlighet att uttrycka sig, för att föresatsen om en mer jämlik kommunikation ska bli möjlig. Där frågan om varför vissa barn blir tysta i

olika sammanhang diskuteras i form av att olika grupper skapar olika samspelsmönster. Tyst är inte något man är utan något man blir, beroende på gruppens sammansättning och innehållet i verksamheten, det vill säga vad man gör och vad det handlar om. Kanske kan då frågor om demokrati, etik och moral, områden som sällan tas upp under lektionstid (Öhrn 2000a, b) bli aktuella samtalsämnen i hela gruppen, bland alla barn, relaterade till barnens vardag i förskolan.

Atmosfären måste då vara sådan att barnen lyssnar på varandra och låter alla kamrater komma till tals. Trots goda intentioner från pedagogens sida får den grund som hon väljer för sin indelning av barnen i studien motsatt effekt, bland annat därför att pedagogen inte var medveten om att hon själv förhöll sig olika i de olika grupperna. Pedagogen har stor del i hur kommunikationen och samspelsmönster utvecklas i grupperna men anpassar sig efter varje grupp av barn vilket leder till att de flickorna i studien som ofta blir tysta i stora grupper, också blir tysta i detta sammanhang. För dessa flickor är situationen densamma som om de hade befunnit sig tillsammans med de andra barnen i en stor grupp eftersom det inte sker någon förändring av formen för kommunikation.

Månsson (2000) diskuterar den speciella situation som samlingsgruppen utgör och som i stort påminner om klassundervisning; hierarkiskt organiserad och nedärvda, relativt fasta strukturer som förstärker pojkarnas dominans. Med hjälp av sina data visar Månsson hur pedagogerna följer upp och förstärker pojkarnas initiativ genom blickkontakt eller nya frågor som utvecklar samtalet där också den aktuella pojken nämns vid namn. Ett mönster som även framkommer i vår studie. Månsson menar att det i hennes data tydligt framstår att det är några enskilda pojkar som i alla lägen spelar »herre på täppan», men bland dem som tar litet utrymme finns både flickor och pojkar. I undersökningen diskuteras också barns egen roll vid genuskonstruktion. Exempelvis ser Månsson hur treåriga flickor börjar agera som »hjälpfröknar», något som inte syns i pojkarnas agerande på samma sätt. Däremot lever de upp till att vara de som leder, dominerar och tar mer talutrymme vid mer strukturerade aktiviteter.

Med mer kunskap om hur flickor och pojkar kommunicerar och agerar i olika strukturerade sammanhang hade förmodligen försöket i denna studie organiserats på ett annat sätt där form, innehåll och bemötande kunnat formas så att barnens egna möjligheter till initiativ fick större utrymme (jfr Månsson 2000). Kanske hade då pedagogens försök med att ge alla barn möjlighet att utveckla en större frimodighet i att kommunicera i en grupp utvecklats på ett mer positivt sätt.

Betydelsefullt är också att kunna utvärdera sitt eget förhållningssätt som pedagog till barnen för att kunna skapa kommunikativa förutsättningar som är lika för alla. Om en diskussion varken förs mellan pedagoger eller mellan barn och pedagoger leder den gruppering som gjordes i denna studie i syfte att få de tysta barnen mer språkligt aktiva, inte till det mål som eftersträvades eftersom barnen inte blir medvetna om hur de andra barnen agerar i de övriga grupperna. Genom att istället verbalisera problemet och tala om de olikheter som finns i gruppen tvingas barn och pedagoger att fundera över hur de ska gå

tillväga för att alla ska vara delaktiga i den kommunikation som pågår i förskolan. I förlängningen blir det kunskaper och redskap som barnen har med sig in i andra diskursiva sammanhang och situationer. Dessa upptäckter kan barn naturligtvis inte göra på egen hand utan här har pedagogen en viktig roll, på samma sätt som pedagoger alltid har i uppgift att göra omvärlden mer genomskinlig och synlig för att barn ska utveckla kunskap av olika slag.

Även om vi i den här presenterade studien inte intresserat oss för effekter av att barn är indelade i till synes homogena kommunikationsgrupper, utan snarare av processen som den gestaltas i några problemlösningssituationer, kan man inte utesluta effekter liknande dem Linchevski och Kutscher (1998) redovisar, att nivågruppering i skolan ökar skillnaderna mellan barnen. Med utgångspunkt i pedagogens antagande om att vissa barn, de tysta flickorna, behöver hjälp med att utveckla sin kommunikativa förmåga blir det de som förlorar mest på en homogen organisation. I denna studie lämnas de till synes på egen hand för att komma underfund med den kommunikativa kod som ger dem tillträde till samtalsrummet.

## NOTER

Denna artikel är skriven inom ramen för projektet »Att lära andra. Barns medvetenhet om vad det innebär att lära någon annan något», finansierat av *Skolverket*.

1. Se t ex också Stangvik (1979), Abadzi (1985), Sørensen och Hallinan (1986), Sjödin (1991), Granström och Einarsson (1995), Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000).
2. I benämningen av grupperna av barn använder vi samma definition som pedagogen i hennes försök: »Tysta flickor», »Aktiva flickor» samt »Pojkar». Vi är dock medvetna om att t ex tysthet kan uppfattas som en genomgående egenskap hos just den här gruppen av flickor. Så är det naturligtvis inte. Pedagogen uppfattar dock att dessa flickor blir tysta i stora gruppsammanhang. Det visar sig sedan att denna grupp av flickor blir tysta även i den lilla gruppen av vad pedagogen uppfattar som jämlika kamrater.
3. Referensen inom parentes framför varje beskrivning är en hänvisning till de uppgifter barnen fick att lösa och som beskrivs i inledningen av denna artikel och till observationsmaterialet.

## LITTERATUR

- Abadzi, H. 1985: Ability grouping effects on academic achievement and self-esteem: Who performs in the long run as expected. *Journal of Educational Research*, 79(1), 36–39.
- Bergqvist, K. 1999: Vardagssamtal i klassrummet. I I. Carlgren (red): *Skolarbetet som en särskild slags praktik. Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (red) 1999: *Skolarbetet som en särskild slags praktik. Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- EU, 1996: *Council for cultural cooperation*. Strasbourg: Education committee.
- Granström, K. & Einarsson, C. 1995: *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Hundeide, K. 1989: *Barns livsverden. En fortolkande tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen.
- Hundeide, K. 1999: *From early interaction to Class-room communication*. Oslo:

- Oslo universitet. Psykologisk institutt. (manus)
- Johansson, E. 1999: *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1994: *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Linchevski, L. & Kutscher, B. 1998: Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 533–544.
- Lindahl, M. 1996: *Inläring och erfärande. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Booth, S. 1997: *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Månsson, A. 2000: *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Nyström, I. 1995: *Förändringsarbete i förskolan – en processtudie över tre år*. (Rapport nr 1995:15) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Odelfors, B. 1996: *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Pramling, I. 1988: *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. 1994: *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 1999: *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Lindahl, M. 1999: *Att förstå det lilla barnets värld – med video som hjälpmedel*. Stockholm: Liber.
- Runesson, U. 1999: *Variationens pedagogik: Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandqvist, K. 1995: *Åldersintegrerad undervisning. En kunskapsöversikt*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sjödin, S. 1991: *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- SOU 1972:26, 27: *Förskolan. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:108: *Att lämna skolan med rak rygg: Om rätten till skrivspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritzes.
- Staberg, E.M. 1992: *Olika världar skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Stangvik, G. 1979: *Self-concept and school segregation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. 1992: Kunskap genom samtal. *Didaktisk tidskrift*, 2(2/3), 29–29.
- Sørensen, A.B. & Hallinan, M.T. 1986: Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 519–542.
- Utbildningsdepartementet, 1998a: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

- Utbildningsdepartementet, 1998b: *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Vygotskij, L.S. 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. 2000: *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket. (under tryckning)
- Öhman, M. 1999: *Olika på lika villkor. En antologi om jämställdhet i förskolan. Att ge flickor och pojkar i förskolan lika möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, E. 1991: *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E. 2000a: Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring. I Tebe-  
lius, U. & Claesson, S. (red): *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E. 2000b: Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish  
research and debate on gender and education. *Nordic Journal of Women's  
Studies*. (accepterad för publicering)