

Barns möte med institutionaliserad undervisning och dess innebörder för demokratiskt medborgarskap

Johan Liljestrand

CHILDREN'S ENCOUNTERS WITH INSTITUTIONALIZED TEACHING AND THEIR IMPLICATIONS FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP. The aim of this article is to study children's early socialization to institutionalized teaching practices and its consequences for democratic citizenship. The data on which the study is based consist of recordings from a group of 5-year-olds at a preschool and from a preschool class. The results show that a recurring pattern in teaching practices is that curricula are closely linked to the knowledge and experiences of the teachers, with few connections with the lifeworld of the children. If institutionalized teaching is to support democratic citizenship, it is suggested that children's perspectives and experiences must be seen as an important point of departure.

Keywords: institutionalized teaching, preschool, preschool class, democratic citizenship.

Inledning

Undervisning, där barn eller ungdomar blir vägleda av någon med pedagogiskt ansvar, kan förstås som en grundläggande företeelse för samhällets återskapande och utveckling. Undervisning kan också uppfattas på olika sätt och vara förknippat med olika förväntningar beroende på i vilka sammanhang den äger rum. Den som undervisar kan förstås som bärare av kulturer som sammanhänger med vad som kännetecknar undervisningen. Ett offentligt sammanhang där undervisning äger rum dagligen är i institutionella miljöer som förskola, förskoleklass och skola. Den bild och de förväntningar vi får av vad institutionell undervisning "normalt" innebär formas tidigt, redan i barnens kontakt med förskolan.

Johan Liljestrand, lektor i pedagogik vid Högskolan i Gävle, 801 76 Gävle
E-post: jonlid@hig.se

Det finns därför skäl att undersöka hur barn kommer i kontakt med undervisning i institutionella sammanhang.

Mitt intresse i denna text är riktat mot institutionaliserad undervisning såsom den tar form i förskolan och i förskoleklassen. Den kommer i denna artikel att avgränsas så att barn eller elever deltar i en grupp tillsammans med en pedagogisk ledare, där de förväntas tillägna sig kunskap med en generell räckvidd som inte är beroende av ett praktiskt problem i den aktuella situationen. Sådan undervisning är intressant att studera eftersom det är en återkommande form av pedagogisk interaktion i skolan och i många andra sammanhang. Institutionaliserad undervisning i förskolan och skolan förbereder också barn och elever för hur de förväntas delta i samhället tillsammans med andra medborgare. Ett sätt att undersöka institutionaliserad undervisning är därför att ställa frågan om vilka konsekvenser deltagandet kan tänkas få för blivande samhällsmedborgare.

Jag kommer i denna text att studera hur institutionaliserad undervisning tar form i en grupp med femåringar i förskolan och i förskoleklassen. Det finns två skäl för att studera barns tidiga möte med institutionaliserad undervisning. För det första kan en studie av den tidiga socialisationen till vad undervisning innebär uppmärksamma kommunikationsmönster som återkommer senare i barnets undervisning. För det andra kan en sådan studie visa på mönster i förskolan och förskoleklassen. Syftet med min text är att undersöka hur små barn möter institutionaliserad undervisning, med fokus på interaktion och meningsskapande, och vilka konsekvenser barnens deltagande kan tänkas ha för demokratiskt medborgarskap.

I min text kommer jag särskilt att uppmärksamma hur barnen introduceras till skriftspråkliga praktiker, vilket kännetecknar de aktiviteter som förekommer i det material jag använder. Analysen av de skriftspråkliga praktikerna är avsett att fungera som exempel på hur barn lär sig att delta i institutionaliserad undervisning, där jag kommer att aktualisera generella aspekter i kommunikationen snarare än sådana som kännetecknar läs- och skrivpraktiker. Jag kommer också att fokusera på den språkliga interaktionen mellan barnen och de vuxna. Genom att uppmärksamma den språkliga interaktionen blir det möjligt att belysa hur barnen tolkar, eller försöker tolka vad de vuxna säger vilket, inte framgår där barnen deltar genom att framför allt lyssna. Genom att studera den språkliga interaktionen blir det också tydligt vad de vuxna – eller pedagogerna som jag kommer att kalla dem – förväntar sig av barnens deltagande i samband med deras deltagande i undervisning.

Material, urval och analys

I texten används ett material som spelats in i projektet *Förskola och skola i samverkan* (FISK; Pérez Prieto & Sahlström 2003). Studien genomfördes 2000–2002 med ambitionen att följa olika grupper av barn över en tidsperiod på tre år; från förskola, där barnen var 5 år fram till det första året i skolan. I artikeln används den del av materialet som omfattar de två första åren. Inspelningarna gjordes med videokamera under en hel dag i skilda perioder om ca två veckor. Samtliga namn på barn och pedagoger är anonymiserade. Som urval för att beskriva institutionaliserad undervisning från den första episoden har jag valt den gemensamma samlingen, eftersom det är i den aktiviteten där institutionaliserad undervisning framgår på ett tydligt sätt och regelbundet i jämförelse med andra aktiviteter som ingick i materialet. I sexårsgruppen förekommer flera aktiviteter där institutionaliserad undervisning framgår tydligt har jag i stället gjort en helhetsbeskrivning av sådana situationer. Urvalet av samtalsutdrag är gjort utifrån generella drag som kännetecknar institutionaliserad undervisning.

Jag kommer att först beskriva en femårsgrupp och hur pedagogen och barnen interagerar i samlingarna. I den därpå följande sexårsgruppen kommer jag att fokusera på ett barn – Malin som också deltar i femårsgruppen – och fokusera hennes interaktion med pedagogen. Den beskrivning som jag presenterar är grundad i det inspelade materialet men kan också jämföras med andra liknande situationer och fungera som utgångspunkt för att förstå hur små barn kommer i kontakt med undervisning inom utbildningsväsendet.

Analysen utgår från ett deltagarperspektiv, där barnen och pedagogerna betraktas som aktörer som tolkar varandras handlingar i den sociala interaktionen och utvecklar gemensamma aktiviteter. Genom att beskriva hur deltagarna tolkar varandras handlingar kommer olika innebörder av institutionaliserad undervisning att karakteriseras (Schutz 1965; Luckmann 1983). Den interaktion som barnen och pedagogerna utvecklar visar hur de tillsammans etablerar olika innebörder av vad undervisning är. Organiseringen av interaktionen möjliggör och begränsar samtidigt vad deltagarna kan göra och inte kan göra i undervisningen. Den sociala interaktionen kommer också att analyseras ur ett vidare perspektiv som överskrider det lokala sammanhanget. Genom att uppmärksamma vad deltagarna tar för givet som en gemensam och delad värld är det också möjligt att analysera vilken betydelse som deras handlande får i ett vidare samhällsperspektiv.¹ Det tredje analytiska tillvägagångssättet är en konsekvensanalys av de sociala praktikerna, där frågan riktas mot vilka konsekvenser barnens deltagande kan få om de betraktas som demokratiska samhällsmedborgare (Devine 2002; Östman 2008).

Episod ett:

Att tillsammans med de andra beskriva där-vi-är

Samlingarna i femårsgruppen är tidsmässigt en liten del av dagen men de återkommer regelbundet och har en tydlig struktur. Pedagogerna fungerar som ledare för gruppen och barnen samlas i cirkelform, där pedagogerna står eller sitter längst fram. Pedagogerna visar återkommande men inte alltid att barnen ska lyssna på varandra, en i sänder, vilket är ett drag som förekommit i andra undersökningar (Rubinstein Reich 1993; Ekström 2007). Ett återkommande innehållsligt tema är vilka av barnen som är närvarande under samlingen. Ett annat tema, och som ska belysas mer noggrant nedan, är att barnen orienterar sig om datum och om de siffror och bokstäver som finns i kalendern. De ämnen som behandlas av Rubinstein (ibid.) och Ekström (ibid.) överensstämmer också i stort med dem som förekommer i materialet.

När pedagogerna leder barngruppen i läsningen av kalendern blir barnen i femårsgruppen delaktiga i institutionaliserad undervisning. När de läser kalendern innebär det att de tillsammans orienterar sig mot något som just då är aktuellt – den veckodag när de samlas – och beskriver den genom en representation av bokstäver och siffror. I följande exempel 1 får ett barn rollen som samlingsvärd och får gå fram till pedagogerna och dra en lapp från kalendern. Pedagogerna (förkortad med P) inleder exemplet med att uppmärksamma för barnen att det är något som ska stämma och ber sedan Ylva (förkortad Y) att komma fram och dra lappen. Ahmed (A) och flera andra barn kommer också in med kommentarer om vilken dag det är.

Exempel 1, Ylva kunde det här²

- 01 P: nu ska vi se om de stämmer (.) nu ska ylva få komma hit
 02 (0,7)
 03 ((Ylva reser sig medan F tar upp kalendern))
 04 P: å dra lappen
 05 Flera barn: (ohrb)
 06 ((Ylva kommer fram))
 07 P: igår va det onsdag ylva (.) va e det för da i da
 08 Y: ()
 09 (0,7)
 10 P: va ((låter ifrågasättande; F vänder örat mot Ylvas mun))
 11 (1,0)
 12 Y: torsd[a
 13 P: [ja torsda
 14 [(P nickar))

- 15 Barn 1³: torsdag
 16 Barn 2: ((om något annat)) nää
 17 Y: ((drar bort onsdagslappen))
 18 P: här ståre torsdag ((pekar mot siffran 8)) vet du va de e
 19 för [siffra
 20 Barn 3: [(för länge sen)
 21 P: ((pekar på siffran 8))
 22 Y: () åtta
 23 P: vet ni att hon visste va de va för siffrer ((tar Ylva i
 24 knät)) >ska ru berätta va de va för s[i]ffror<
 25 A: [nolla
 26 P: nä vänta (.)
 27 A: [()
 28 P: [lyssna (.) näe du ska inte säga nåt ahmed (.) det e inte
 29 du som står här (0,7) de e ylva som ska berätta för hon
 30 kunde det här ((till Ylva)) va va de för siffror
 31 Y: två å åtta
 32 P: jha (0,7) vet ni va de heter närom st- står ihop så här
 33 (1.0)
 34 P: tjugo-
 35 Barn: åtta
 36 P: tjugoåtta ja (1,0) tjugoåttonde september (0,7) å lennart å
 37 leonard har namnsdag (...)

Först får Ylva frågan om vilken dag det är idag (rad 07). Pedagogen korrigerar henne (rad 10) och Ylva ändrar därefter till att det är torsdag som kommer efter onsdag (rad 11–13). Efter att Ylva dragit lappen (rad 17) försöker hon läsa vilken siffra det står på den, vilket hon lyckas med (rad 22–24). Interaktionen mellan Ylva och pedagogen riktar sig inte bara mellan dem utan också mot gruppen. Det är först ett barn – Ylva – som väljs ut och får dra lappen inför de andra. Ylva får beröm (rad 23–24), och andra barn uppmanas att vara tysta och förväntas lyssna när Ylva talar (rad 28–30). Pedagogen hänvisar till att det är Ylva som står där och underförstår en talordning som utgår från att den som fick komma fram och dra lappen har förtur, men också till att Ylva faktiskt kunde svaret. En förklaring till att ett barn väljs ut kan vara att det fordras ett barn i taget för att kunna använda kalendern, en artefakt som bidrar till att forma interaktionen och som mycket ofta återkommer i samlingarna. Pedagogen visar att dialogen med Ylva är klar (rad 32) och vänder sig till hela gruppen med frågan om de vet vad ”28”, det vill säga dagens datum, betyder.

Kalendern kan hanteras av ett barn i sänder men dess innehåll är synligt för alla och i samlingen handlar också kalenderns innehåll om

alla som är närvarande under en för alla gemensam dag. Att barnen är orienterade mot ett korrekt svar och att de barn som inte är samlingsvärdar kan se och höra vad samlingsvärden och pedagogen säger och ser innebär – som också framgick av det förra exemplet – att det kan bli konkurrens om vem som kan presentera det korrekta svaret. Begreppet samling bär delvis på en konnotation där alla, möjligen med undantag från pedagogen, är jämställda och agerar ”tillsammans”. När aktiviteten i samlingen är inriktad på att ge ett korrekt svar och någon i gruppen inte lyckas presentera det, blir detta samtidigt hörbart för de andra. Det blir också möjligt för andra barn att presentera ett annat svar. I exempel 2 lyckas inte Ahmed säga rätt veckodag, något som bland andra Jessica (rad 08) hör.

Exempel 2, Dra samlingslappen

- 01 P: (...) då vill ja att ahmed kommer hit
 02 ((Ahmed går fram))
 03 P: [nu ska vi dra här (.) onsdagslappen å då kommer
 04 B: [()]
 05 (1,7)
 06 A: freda
 07 P: onsd- ((oavslutad intonation))
 08 J: >torsdag<
 09 P: torsdag ja (.) å olaus och ola har namnsdag.
 10 G: ((med tillgjord röst)) o::la (1,0) ola i söndagsöppet
 11 P: >nu ska du få räkna barnen<
 12 ((Ahmed går runt och pekar på varje barn))
 13 KÖR: en (.) två (.) tre (.) fyra ((klipp))

På rad 03 drar Ahmed bort onsdagslappen från kalendern och får av pedagogen frågan om vilken dag som står på lappen under. Efter en paus (rad 05) svarar han ”freda” (rad 06). Läraren antyder att det står onsdag på lappen som nyss drogs och visar med en oavslutad intonation ”onsda-” att Ahmed ska försöka igen (rad 07). I följande tur (rad 08) väljer Jessica sig själv som talare och säger snabbt det korrekta svaret ”>torsdag<”. Pedagogen bekräftar att torsdag är korrekt och övergår i samma tur (rad 09) att tala om dagens namnsdagar. Till skillnad från det föregående exemplet – där Ahmed valde sig själv som talare och uppgav fel svar – sanktionerar inte pedagogen Jessica utan fortsätter. Samlingen fungerar här som ett klassrumsförhör, där det kan löna sig att välja sig själv som talare (Sahlström 1999, s 112–114) om det görs i rätt sammanhang, trots att det bryter mot en norm.

Innehållet i samlingarna är av ett delvis upprepande slag, där det heller inte finns ett tydligt mål att utveckla kunskaper eller färdigheter över en längre tid.⁴ I stället riktas en stor del av uppmärksamheten mot vad som är aktuellt för dagen. Exempel 2 som förekommer drygt fem och en halv månad senare uppmärksammar – med samma pedagog – i betydligt mindre grad siffrorna och bokstäverna i kalendern än i den tidigare samlingen. Andra teman som också behandlas i samlingen är vilka andra barn som är fysiskt närvarande eller vilket det väder det är just då. Det för dagen eller stunden aktuella fungerar alltså som gemensam referens för gruppen. Samlingens kunskapsinnehåll kan jämföras med Bernsteins ”restricted code” (Bernstein 1974), där innebörden refererar till den konkreta situation i vilket språket används. Samtidigt innebär användningen av kalendern med dess siffror och bokstäver att barnen introduceras till en praktik som är överskrider den konkreta situationen, eftersom den aktuella dagen också relateras till kalenders system av tecken. Vad barnen förväntas kunna ingår i en större tradition om hur man använder en kalender enligt givna sociala konventioner.

Ur ett demokratiskt medborgarperspektiv kan undervisningen i samlingarna förstås så att barnen blir delaktiga i en gemensam tradition som erbjuder dem att förstå vilka de är. Genom samlingen får det enskilda barnet möjlighet att förstå sig själv som en del av ett större sammanhang, en grupp som verkar i ett offentligt sammanhang. Genom att bli en del av ett sådant sammanhang erbjuds barnen möjligheter att kommunicera med andra barn utanför den privata sfären. Till detta hör också erfarenheten av att interagera i grupp och lära sig procedurer för turtagande och att respektera den andre som talar. De båda exemplen visar samtidigt att normen inte appliceras på ett konsekvent sätt – en företeelse som Robert Thornberg (2007) har undersökt i klassrum – och man kan också fråga om barnen inte får erfarenheter av motsatsen, till exempel att vissa barn lättare får ordet än andra eftersom de svarar korrekt enligt reglerna för hur kalendern ska läsas.

De (del)ämnen som tas upp – datum, namnsdagar och siffror, men också väderlek eller vilka barn som är närvarande – erbjuder en gemensam referens som alla i gruppen kan förhålla sig till och känna igen. Men praktiken att kunna använda bokstäver, siffror och symboler på ett korrekt sätt, där den vuxne har och förväntas ha tillgång till reglerna, kan också förstås som ett återskapande av en selektiv (utvald) undervisningstradition (Apple 2004; Englund 2007), där man utgår från en given kunskap som ska hanteras på ett korrekt sätt, och där annan kunskap förtigs. Frågan om vem man är och vad det innebär att vara tillsammans behandlas därmed utifrån givna svar i form av aktuella datum utifrån kalendern, vad barnen heter och hur många de är eller vilket väder det är utifrån ett antal givna väderkort. Ur

ett demokratiskt medborgarperspektiv är det möjligt att fråga om undervisning i sådana former begränsar barnens möjlighet att bidra med sina erfarenheter och tolkningar av världen (Dahlberg et al. 2002; Munby & Roberts 1998) och om pedagogen får möjlighet att ta barnets perspektiv (Simeonsdotter Svensson 2009; von Wright 2000). I stället tenderar de att i mycket hög grad bli beroende av pedagogens kunskap om vad som är ett korrekt svar utifrån en kanoniserad tradition där svaren är givna och odiskutabla.

Episod två: mot abstraktion och individuellt arbete

Vi kommer nu att stifta bekantskap med förskoleklassen dit Malin kommer följande höst. Det rum som barnen visats i har två delar. En med skolbänkar och en annan med lekmaterial. Barnen får provsitta på sina nya platser och de får en lapp för den bänk som de kommer att sitta i. Nya redskap som pennor och suddgummin introduceras av pedagogerna. Barnen uppmanas under de första dagarna att skriva sitt eget namn själv med blyertspenna och får använda suddgummit om de skriver fel.

Också i förskoleklassen används samlingar i cirkelform på golvet. Barnen får noggranna instruktioner för hur de ska placera sina ben, vilket upprepas i flera av samlingarna. Samlingarna används liksom i femårsgruppen för att gå igenom närvaron, ge information och dagens datum. Men det finns också nya inslag. Kalendern används nu, förutom att referera till den gemensamma dagen, också till att introducera språkliga begrepp. Begreppet månad beskrivs i relation till begreppet år och månaden relateras också till en tårta med tolv bitar. I den publika interaktionen deltar pedagogen David (D) och Malin (M) och Emil (E) samt ett icke identifierat barn (B1). Flera barn som inte hörs har betecknats FB.

Exempel 3, Ett helt år

01 P: (...) de e som tolv tårtbitar

02 FB: (orb)

03 B1: ((viskande)) o:::j

04 P: å om man börjar häruppe åså (.) gå man liksom runt så här

05 (.) då har de ett namn (.) då säger man inte att de e en

06 månad för de ju tolv månader men va heter dom där tolv

07 månaderna tillsammans

08 (2,5)

- 09 P: de heter inte en vecka ((flera barn ansluter till David))
 10 D: ((skrattar)) nehe[:
 11 P: [å de heter inte en dag
 12 D: ((skrattar)) eheh eeee
 13 B1: ((skrattar []))
 14 P: [näe å de heter inte en månad (.) men de heter
 15 ett
 16 (5,0) ((händer kommer upp))
 17 P: malin
 18 M: dag
 19 P: näe (.) mycke mer (2,7) emil
 20 E: ett år
 21 P: ett år .hh ett helt år (.) å de här året som vi har nu (.)
 22 de heter (...)

Interaktionen som är inriktad på att behandla månader och år har en lotsande karaktär, där barnen får pedagogens hjälp att säga rätt ord. Pedagogens liknar som sagt den aktuella månaden med en tårtbit på en tårta med tolv olika bitar. Tårtans runda form används som bild för ett år (01–07). Barnen visar med en lång paus (rad 08) att de inte kan besvara pedagogens fråga ”men va heter dom där tolv månaderna tillsammans” (rad 06–07). Pedagogens presenterar därefter själv tre felaktiga svar på sin fråga – det heter *inte* vecka, dag och månad – och som underkänns tillsammans med barnens instämmande (rad 09–14). Pedagogens avslutande fråga görs i form av ett ofullständigt yttrande (Lerner 1995) och riktas till hela gruppen ”men det heter ett” (rad 14–15) och signalerar att barnen ska fullborda svaret. Frågan avslutas med formen ”ett” som grammatiskt utesluter de tidigare begreppen ”vecka”, ”dag” och ”månad”.

På rad 16 ansluter barnen till pedagogens försök att engagera gruppen och sträcker upp sina händer. Malin svarar ”dag” (rad 18) vilket pedagogens kommenterar med ”mycke mer” (rad 19). Emil svarar sedan ”ett år” (rad 20) och anknyter till bestämningen ”ett” som läraren avslutade sin fråga med. Exemplet antyder att barnen i gruppen inte är helt bekanta med att skilja ut begreppen och deras relation till varandra, och att barnen använder sig av lärarens ganska tydliga ledtrådar när de söker svaret. I jämförelse med hur kalendern behandlas i femårsgruppen så introduceras språkliga begrepp och deras relationer.⁵ Samlingen liknar på många sätt den i femårsgruppen men kalendern används inte längre endast för att beskriva att något är aktuellt för dagen utan pekar mot en språklig verklighet bortom den aktuella situationen. Att detta innebär ett för barnen nytt sätt att förhålla sig till kalendern antyds genom interaktionens lotsande karaktär.

Samlingens kalender som en gemensam referens och symbolgivare visar nu att dess tecken refererar till andra tecken. Genom att en kalender väljs som en gemensam artefakt med en mer eller mindre konventionsburen innebörd i samlingen blir det som tidigare siffror och bokstäver och en korrekt förståelse av dem som står i fokus. Skillnaden mellan de båda episoderna ligger i att pedagogen nu går djupare in i kalenderns system av tecken och att deras relation nu har blivit en aktivitet i sig. Uppmärksamheten på tecken sammanhänger med att de nu också förväntas ”arbeta” med tecken, vilket sker individuellt med pennor och papper. Barnens individuella uppgifter presenteras ofta för barnen i termer av ”först” och ”sen”. I en intervju säger pedagogen att det är viktigt att barnen först lär sig att lyssna och att ta instruktioner. I sin presentation till barnen använder hon verb som ramar in vad aktiviteterna syftar till. De vanligast förekommande är ”arbeta”, ”träna”, ”komma ihåg” och att ”jobba”. Den förestående uppgiften kan beskrivas som ”svår” eller en anslutande aktivitet såsom ”svårare”. En av instruktionerna lyder att när barnen jobbat klart – vilket sker i barnens egna bänkar – får man gå och leka, dvs. i den andra delen av rummet. Det vanliga är att barnen orienterar sig efter pedagogens instruktioner och sedan får kommentarer på sitt arbete.

Ett exempel på hur barnen arbetar med uppgifter i sina bänkar är en uppgift som handlar om att koordinera sina handrörelser. Uppgiften innebär att följa en liten snigelformad figur på ett papper med en blyertspenna och att använda ett suddgummi om de ritar fel. Uppgiften presenteras först av pedagogen: ”nu ska vi träna på en ny sak (.) å de ska vi göra på de här papperet de är en träning (.) träna att bestämma över sin hand”. Barnen instrueras att följa strecken med sitt finger för att sedan använda blyerts och till sist färgpenna.⁶ Till skillnad från samlingarna syftar inte uppgiften till att beskriva omvärlden på ett visst sätt. I en intervju med pedagogen beskrivs uppgiften som en förberedelse för en annan aktivitet, nämligen den ”egentliga läs och skrivinläringen”. Pedagogen illustrerar först uppgiften på tavlan och går sedan runt i bänkarna när Malin ber om hjälp.

Exempel 4, Därför vi ska träna

- 01 P: ((till annat barn)) precis som jag visade förut på
 02 tavlan där å som du har gjort med fingret så ska du åka
 03 runt precis
 04 ([])
 05 P: [((håller handen mot en punkt på papperet)) ska
 06 man göra här också
 07 ((M fingret kvar; sätter upp pennan))

- 08 P: hela vägen runt r[unt
 09 M: [här också
 10 P: hela vägen runt malin
 11 M: ((börjar rita))
 12 P: hela vägen runt ska man åka
 13 M: ((irriterat smackljud; släpper ner pennan)) TT ååååh:
 14 ((börjar sudda ivrigt))
 15 P: de e joxigt vet du (.) de är de (.) de e därför vi ska
 16 träna
 17 ((M börjar övergå till att göra slående rörelser mot bordet
 18 med samma hand))
 19 M: aah (.) dumma ((ler))
 20 P: a de e precis de ja sa [vet du de-
 21 B: [de e så svå:rt
 22 P: ((till annat barn)) (inte snurra på papperet (.) de
 23 skulle ligga still.
 24 B: ((ljus röst och lätt irritation))
 25 [jaha::
 26 P: [åså
 27 P: ja: (.) åså
 28 B: [de e ganska sv[årt
 29 P: [ja men sa ja att man ska inte
 30 göra () utan man ska åka runt hela vägen
 31 M: så här ((leende; pekar med ena handen och slår med
 32 pennan bakåt i stolen))
 33 FL: mm (.) precis
 34 M: ((tittar ned mot papperet ca 5 sekunder))

Pedagogen hänvisar inledningsvis till sin föregående instruktion (rad 01–02): ”precis som ja visade förut på tavlan”. Genom att hänvisa till en föregående instruktion tydliggör pedagogen att uppgiften ska göras utförligt och korrekt. Malin utgår från figuren på sitt eget papper när hon frågar pedagogen med hjälp av pekningar mot den streckade snigeln på sitt papper (rad 05–06). Malins upprepande av frågan om var hon ska rita och pedagogens svar, att gå hela vägen runt (rad 05–10), visar att figuren av båda uppfattas som svår att följa med handen. På rad 13 evaluerar Malin sig själv genom att släppa pennan, smacka irriterat och utstöta ”åååh”. Sedan korrigerar hon sitt streck och börjar sudda. Pedagogen instämmer i Malins egen evaluering och påminner om att det fordras träning: ”de e joxigt vet du (.) de är de (.) de e därför vi ska träna” (rad 15).

Enligt intervjun med pedagogen är motivet för aktiviteten att förbereda barnen för en senare aktivitet. Det övergripande målet att lära sig

skriva delas alltså in i mindre bitar genom en bit i taget, handrörelsen blir ett delmoment av ett större moment. Att dela in en komplicerad färdighet i mindre delar är ett bekant tillvägagångssätt i pedagogiska praktiker. Inom musikpedagogik är det till exempel vanligt med separata motoriska inslag som att spela skalor för att senare kunna gestalta musik. I språkundervisning har elever koncentrerat sig på delar av språket som till exempel dess glosor (Tornberg 2000). De separata⁷ övningarna i förskoleklassen innebär inte att barnen inte engagerar sig i uppgiften. I exemplet suddar Malin på ett sätt som visar att hon allierar sig med uppgiften. Hennes rörelser är yviga i förhållande till vad som behövs för att korrigera de streck hon ritat och hon suddar med ett svagt leende. Malin uppvisar att hon är en god ”elev” och bidrar till att bekräfta hennes behov av att träna på arbeta med sin hand.⁸

I exemplet med förskoleklassens samling är det begrepp och deras relationer som bidrar till att göra undervisningens innehåll abstrakt. Konventionsburna tecken blir också föremål för ”träning”. Ur ett demokratiskt medborgarperspektiv kan man förstå undervisningen i sexårsgruppen så att den förbereder barnen för ett framtida deltagande där de får möjlighet att använda sig av skriftspråket, vilket har stor betydelse för att delta i ett demokratiskt samhälle (se t ex Norberg Brorsson 2009; Säljö 2002). De introduceras också till en mer avancerad begreppslig förståelse med hjälp av pedagogens färdigheter i hur man använder språkliga enheter i relation till varandra. Även ett utvecklat begreppsligt tänkande är nödvändigt för att aktivt kunna delta som demokratisk medborgare för att kunna förhålla sig till gemensamma frågeställningar och problem.

Samtidigt innebär barnens successiva inskolning i hur man använder begrepp och tecken på ett korrekt sätt att de i sin kommunikativa praktik (Biesta 2007) lär sig att vuxna är de som kan och att deras roll här och nu är att lära sig från de vuxna. Samtliga av de aktiviteter som beskrivits kännetecknas av att inte utgå från barnens erfarenhetsvärld, till exempel deras användande av bilder och tecken (Björklund 2008), utan från en given uppsättning av tecken som de vuxna har utformat. Om denna beskrivning är möjlig att jämföra med andra beskrivningar av hur barn deltar i undervisning visar den både på möjligheter men också begränsningar för att kunna delta i samhället och där göra sina erfarenheter och röster hörda.

Konklusion

Jag har beskrivit hur små barn kommer i kontakt med institutionaliserad undervisning. Syftet med texten har inte varit att analysera om de praktiker som Malin och de andra barnen deltagit i har varit effektiva eller inte, utan att beskriva vilka kommunikationssituationer som

barnens erbjuds att delta i när de deltar i en grupp tillsammans med en pedagogisk ledare. Min beskrivning visar hur barn socialiseras till att bli deltagare i undervisning, och vilka konsekvenser detta kan tänkas ha för deras deltagande i ett demokratiskt samhälle, som exempelvis gäller att ta andras perspektiv på det man talar om.

I den första episoden deltar barnen genom att i gruppen med en uppsättning av tecken på ett, över tid, mer eller mindre uppreparande sätt samlas kring den aktuella dagen. En korrekt användning av kalendern bidrar liksom i klassrummets plenarundervisning till att det kan bli konkurrens mellan dem som kan presentera ett korrekt svar och hur ett givet innehåll ska förstås. Att delta i samlingen erbjuder barnen erfarenheter av att delta i en grupp och samlas kring något gemensamt och utveckla sin förmåga att delta i en grupp. Malin, som också deltagit i femårsgruppens samlingar, fortsätter sedan att delta i praktiker där tecknen successivt förändrar innebörd och börjar relatera till ett system av andra tecken. I exemplet framgick att pedagogen använde lotsning vilket kan tolkas så att praktiken att relatera begreppen framstår som ny för barnen och där pedagogen behövde hjälpa barnen att lösa uppgiften för att komma vidare i samlingen (jfr Lundgren 1979). Tecknen är också något som blir redskap för motorisk ”träning” och framställandet av dem ett objekt i sin egen rätt uppdelad från andra färdigheter. Utvecklingen av begreppslig förståelse och läs- och skrivfärdigheter kan betraktas som en förutsättning för att kunna göra sin röst hörd i ett demokratiskt samhälle.

Den beskrivning som presenterats visar hur barns deltagande i institutionaliserad undervisning kan förstås som en berättelse om en selektiv tradition där undervisning innebär att utgå från en given kunskap som ska hanteras på ett korrekt sätt. Den interaktion som sammanhänger med en sådan tradition innebär bland annat att barnen blir starkt beroende av den vuxnes kunskap och att en konkurrens om rätt svar kan utvecklas mellan barnen på ett sätt som påminner om vissa sällskapsspel. Det ”vi” som konstrueras i samlingarna är i hög grad ett homogent snarare än ett heterogent ”vi”. I den andra episoden, som har flera likheter med skolans undervisning framkommer hur olika moment som hör till skriftlig kommunikation blir ett träningsobjekt i sin egen rätt. Utvecklingen över de båda episoderna kännetecknas av att den givna kunskapen blir abstrakt och uppdelad i åtskilda moment.

Åtminstone två didaktiska frågor kan ställas om siktet är barns demokratiska deltagande i deras tidiga möte med undervisning tillsammans med (förskol)läraren. En första fråga gäller hur barns kompetenser att använda olika tecken tas tillvara och när barns teckenproduktion får användas som resurser att formulera olika

kulturella erfarenheter (Björklund 2008; Haas Dyson 1997; Åberg & Lenz Taguchi 2005) utan att bli språkliga objekt i sig som de först måste lära sig behärska, innan de kan användas för att kommunicera erfarenheter som är viktiga i barnens erfarenhetsvärld (Tornberg 2000). En åtföljande fråga som sammanhänger med den första gäller vilka begrepp och former för ”högre tänkande” (Vygotskij 1980) som kan bidra till en dialog med och mellan barn utifrån deras erfarenheter.

För att barn och unga människor ska kunna utveckla förmågor för ett aktivt demokratiskt deltagande i samhället fordras att vi överskrider dikotomin mellan å ena sidan en utpräglad barn- eller elevcentrerad progressivism där man fokuserar på barns inneboende förmåga, och en traditionell förmedlingspedagogik som präglas av ett kontinuerligt beroende av (förskol)läraren (Dewey 1902/1998). Jim Garrison (1995) försöker överskrida en sådan dualism i sin tolkning av Vygotskijs potentiella utvecklingszon, i vilken barnet är beroende av den vuxnes erfarenheter för att kunna utvecklas. Han tolkar zonen (förkortad ZPD i citatet) utifrån Deweys idé om ett demokratiskt samhälle där flera människor är involverade i en demokratisk gemenskap.

A simple and accurate statement of what Dewey meant by progressivism is that progressive societies grow while other kinds merely reproduce themselves. If we think of the ZPD as a community, then a democratic community is best because it frees intelligence to reconstruct the social order (s 731).

Om barnens perspektiv uppmärksammas är det möjligt att en vuxenledd potentiell utvecklingszon (Vygotskij 1980) också kommer att inbegripa ett symmetriskt eller mer dialogiskt deltagande, där samhället kan nyskapas och inte endast återskapas (till exempel en selektiv tradition).⁹ Själva begreppet ”undervisning” blir i det ljuset något missledande, men för närvarande finner jag inget bättre begrepp för att beskriva kommunikation där barn och elever deltar tillsammans med en vuxen med ett pedagogiskt ansvar för deras utveckling. Undervisning, där barnet deltar i en åtminstone delvis asymmetrisk interaktion med vuxna, är nödvändig för vårt gemensamma sociala liv och för att kunna utveckla erfarenheter och språkliga kompetenser för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Men dess innebörder är också beroende av traditioner som inte är givna av naturen. Ett första steg för att utveckla undervisning i en demokratisk riktning är att synliggöra de traditioner som finns och undersöka deras konsekvenser för unga människors demokratiska deltagande i samhället.

Noter

1. Studiet av vardagslivet och dess mekanismer kan också enligt bland andra Berger & Luckmann (1966) förstås så att den vardagliga interaktionen fungerar som en specifik traditionsbärare. Se även Luckmann (1983. Kap. 1).
2. De transkriptioner som används är en förenklad variant av konversationsanalysens (CA). Jag ser det som viktigt att läsaren kan följa med i hur interaktionen gestaltar sig. Understrykningar markerar betoningar som gör det möjligt att se vad orden accentuerar; pundecknet £ visar att talet görs med skratrig röst, vilket visar hur barnen förhåller sig till det som sägs med sitt tonfall; överlappande tal och kroppsliga handlingar markeras med hakparentes [; pausers längd har skrivits ut med siffror; punkter i parentes (.) markerar förändringar i rytmen som är viktig för att förstå hur deltagarna delar upp orden i meningen till en helhet, eller tvekar eller tar sats; pilar > < markerar att ett talet går vidare i jämförelse med det övriga talet.
3. Barn som inte identifierade har fått beteckningen B och det är flera, B1, B2, etc. När flera icke identifierade barn talar har de fått olika siffror för att skilja dem åt.
4. Ekströms generella bild av samlingar kan beskrivas med följande ord: ”Samlingen är en aktivitet där barnen fostras i att vänta på sin tur och där också barnen förväntas kunna sitta stilla och lyssna till instruktioner. Den medborgare i vardande som utbildas och fostras vid de tre förskolorna kan sägas vara en normaliserad, anpassad och lydlig medborgare” (Ekström 2007, s 116; se även Hedenqvist 1987 och Simeonsdotter Svensson 2009). Emilsson (2008) fann dock samlingarna kunde ha olika karaktär, där också barnens perspektiv kunde sättas i fokus av pedagoger.
5. Jag avser då att exemplet är typiskt, snarare än att det inte hade kunnat förekomma i femårsgruppen.
6. Bildaktiviteten i sexårsgruppen kan jämföras med en aktivitet i femårsgruppen där barnen ritar av sina egna fötter i femårsgruppen och som relateras till den här-och-nu kod som också utmärker samlingarna där.
7. Med Bernsteins (1976) termer kan en sådan uppdelning benämnas som stark klassifikation.
8. Melander, Sahlström & Häggblom (2003) från FISK-projektet, nämner fem företeelser i förskoleklassen, i deras jämförelse mellan förskola och förskoleklass: siffror och bokstäver; bedömning i termer av rätt eller fel; individuellt redovisande; det fysiska rummet med bland annat matsalen i en annan byggnad, samt formalisering av interaktionen.
9. Garrisons idé har också en anknytning till överskridandet av en selektiv tradition. I förordet till Diana Hess bok (2009) om elevers diskussioner om kontroversiella frågor menar Michael Apple att när elever får ta del av frågor som är kontroversiella och diskutera dem, är det inte längre en selektiv tradition som fungerar som utgångspunkt för undervisningen (s xi–xii). Se även Englund (2007).

Referenser

- Apple, Michael (2004): *Ideology and Curriculum*. London: Routledge Falmer.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Bernstein, Basil (1974): *Class, Codes and Control. Vol. 1, Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Biesta, Gert (2007): Den kommunikativa vändningen i Deweys *Demokrati och utbildning*. I Tomas Englund, red: *Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet*, s 33–50. Göteborg: Daidalos.
- Björklund, Elisabeth (2008): *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 270.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2002): *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS-förlag.
- Devine, Dymrna (2002): Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), s 303–320.
- Dewey, John (1902/1998): The child and the curriculum. I Larry A Hickman, & Thomas M Alexander, red: *The Essential Dewey, Vol. 1*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University press.
- Ekström, Kenneth (2007): *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Emilsson, Anette (2008): *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences, no 268.
- Englund, Tomas (2007): Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1) s 1–12.
- Garrison, Jim (1995): Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, 32(4), s 716–740.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: DoubleDay.
- Haas Dyson, Anne (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Hedenqvist, Jan-Anders (1987): *Språklig interaktion i förskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik, 1987:5.

- Hess, Diana (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussions*. New York: Routledge.
- Lerner, Gene (1995): Turn design in instructional activities. *Discourse Processes*, 19, s 111–131.
- Luckmann, Thomas (1983): *Life-World and Social Realities*. London: Heineman Educational Books.
- Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Cambridge university press.
- Melander, Helen; Sahlström, Fritjof & Häggblom, Josefine (2003): The constitutive web – a first analysis of interaction patterns in the Swedish preschool and preschoolclass. I Hector Pérez Prieto; Fritjof Sahlström & Helen Melander, red: *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* s 255-280. *Pedagogisk forskning i Uppsala* 149.
- Munby, Hugh & Roberts, Douglas (1998): Intellectual independence: A potential link between science teaching and responsible citizenship. I Douglas Roberts & Leif Östman, red: *Problems of Meaning in Science Curriculum*, s 101–114. New York: Teachers College Press.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2009): *Skrivandets makt. Om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*. Stockholm: Liber.
- Rubinstein Reich, Lena (1996): *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sahlström, Fritjof (1999): *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85.
- Sahlström, Fritjof (2006): Bokstäver och siffror. I Marie Karlsson; Helen Melander; Héctor Pérez Prieto & Fritjof Sahlström, red: *Förskoleklassen – ett tionde skolår*, s 38–74. Stockholm: Liber.
- Schutz, Alfred (1992): Common sense and scientific interpretation of human action. I Maurice Natanson, red: *Collected papers I*, s 3–47. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Simeonsdotter Svensson, Agneta (2009): Lärande i förskoleklassens samling. I Ann Ahlberg, red: *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*, s 191–212. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2002): Bildande samtal och informationstekniska revolutioner i människans historia. I Lars-Erik Axelsson; Kiki Bodin & Tore Persson, red: *Folkbildning.net. En antologi om folkbildningen och det flexibla lärandet* s 229–244. Stockholm: Folkbildningsrådet.

- Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thornberg, Robert (2007): Inkonsekvenser i vardagsmönstret av skolregler. En pedagogisk och demokratisk utmaning. *Utbildning & Demokrati*, 16(3), s 73–94.
- Tornberg, Ulrika (2000): *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Uppsala Studies in Education 92.
- von Wright, Moira (2000): *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori och människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev (1980): *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Nordstedts förlag.
- Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005): *Lyssnandets pedagogik. Etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Östman, Leif (2008): Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling. *Utbildning & Demokrati*, 17(3), s 113–137.