



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Natur, milj6, samhälle

Examensarbete
15 h6gskolep6ang

Barns samtal om hur djuren 6verlever vintern

- hur kan språk- och begreppsutveckling påverkas av deras diskussioner?

Children talking about the Animals Adaptations for Winter Survival

– how does it influence language and concept development?

Cathrine Aronsson

Sammanfattning

Syftet med detta arbete var att undersöka om samtal i små grupper kan gynna elevers begrepps- och språkutveckling. Jag tittar också på om estetiska arbetsredskap, såsom penna, papper och lera, kan bidra med ytterligare dimensioner i elevernas kunskapsutveckling. Undersökningen har gjorts i en grupp med fyra elever som går i årskurs 1-2. Genom att låta eleverna diskutera kring djurens vinterliv, samtidigt som de fick rita, skriva och forma i lera, har jag i undersökningen sett fördelar med att använda diskussioner som en del i undervisningen. I samtalet stödjer eleverna varandras utveckling bland annat genom att bygga vidare på varandras uttalanden, hjälpa varandra hitta ord och begrepp samt ställa frågor och motfrågor. I arbetet med lera kommer diskussionerna mer specifikt in på djurens utseende samtidigt som leran ger djuren eget liv genom att man kan leka med de skapade figurerna.

Nyckelord: begreppsutveckling, lera, samtal, språkutveckling

Innehållsförteckning

Inledning	7
Bakgrund.....	7
Syfte.....	9
Frågeställningar	9
Litteratur.....	10
Barns språkutveckling.....	10
Flerspråkighet	10
Lärandeteorier.....	10
Diskussioner som verktyg för inläring.....	11
Inläring genom estetik	13
Metod.....	15
Presentation.....	15
Urval och procedur.....	15
Datainsamlingsmetod.....	17
Databearbetning	18
Metoddiskussion	19
Resultat	21
Undersökningstillfälle 1	21
Undersökningstillfälle 2	23
Diskussion	27
Hur påverkar eleverna varandras språk och begreppsutveckling, via arbetet i mindre grupper?.....	27
Vilka ytterligare dimensioner kan leran bidra med i elevernas begrepps- och språkutvecklingen?	32
Avslutning.....	36
Litteraturlista	37

Inledning

Bakgrund

Vid val av examensarbete ville jag gärna undersöka något som jag kände kunde vara utvecklande för mitt framtida yrke. Ett område som jag känner mig osäker inom är barns språkutveckling, och då särskilt med inriktning mot barn med svenska som andraspråk. I dagsläget är Sverige ett mångkulturellt land. Många elever växer upp i hem där flera språk pratas och där svenska i många fall inte är ett av dessa språk. Vid skolstarten ska barnen lära sig läsa och skriva på svenska, ett språk som de knappt känner till (Bjar, 2003). Jag ville därför lära mig mer om hur man kan stötta barns språk- och begreppsutveckling. Jag ville särskilt inrikta mig på arbetsformer där man inte har fokus på att läsa och skriva, utan aktiviteter där språket får utvecklas genom att eleverna aktivt får använda det.

Många undersökningar tyder på att läraren är den som talar den största delen av lektionstiden. Ofta består lektionen av att läraren föreläser och eleverna lyssnar. Sedan ställer läraren frågor som eleverna svarar fåordigt på, och svaret utvärderas av läraren (Gibbons, 2002). Eleverna måste få använda språket på ett varierande sätt, exempelvis i samtal med varandra (Krantz & Persson, 2001). Genom muntliga diskussioner får eleverna även möjlighet att formulera ny förståelse (Derewianka, 1990). Krantz och Persson (2001) betonar att undervisningen även måste vara verklighetsanknuten och meningsfull för att eleverna ska ta till sig nya kunskaper. Skapar undervisningen intresse och engagemang hos eleverna kommer de spontant att söka nya kunskaper (Ladberg, 2000).

Med ovanstående som bakgrund blev jag intresserad av att undersöka hur elevernas språk- och ämneskunskaper utvecklas om eleverna får använda språket mer aktivt. Genom att låta eleverna få möjlighet att diskutera mycket, samtidigt som de har tillgång till estetiska hjälpmedel, tror jag att det kan ske en positiv utveckling både gällande begrepps- och språkutveckling.

Syfte

Syftet med min undersökning är att undersöka om samtal i små grupper kan gynna elevers begrepps- och språkutveckling. Får eleverna genom diskussionerna möjlighet att diskutera och jämföra erfarenheter, tankar och kunskaper med varandra, och leder detta i så fall till att eleverna hjälper varandras kunskapsinläring?

Jag vill även undersöka vad estetiska verktyg kan bidra med i diskussionerna. Om eleverna får möjlighet att rita, måla eller skulptera i lera för att visa hur de tänker, samtidigt som de diskuterar en frågeställning, kan det då bidra med ytterligare dimensioner i deras utveckling och inläring?

Frågeställningar

- Hur påverkar eleverna varandras språk och begreppsutveckling, via arbetet i mindre grupper?
- Vilka ytterligare dimensioner kan lera bidra med i elevernas begrepps- och språkutveckling?

Litteratur

Barns språkutveckling

Språkets viktigaste funktion är kommunikation. Att kunna förmedla saker till sin omgivning, att kunna sätta ord på sina behov, känslor och attityder, driver barnets språkutveckling framåt (Arnqvist, 1993). Förutom att språket ger oss möjlighet att interagera med människor i vår omgivning, kan vi också genom språket utveckla vårt tänkande och vår problemlösningsförmåga. Redan vid tidig ålder kan barnet både förstå och använda språket på ett rikt sätt, utan att ha fått någon språkundervisning. Språkutvecklingen går väldigt fort och redan vid fem års ålder kan barnet använda sitt modersmål på ett grammatiskt rätt sätt i många situationer (Evenshaug & Hallen, 2001).

Flerspråkighet

I Sverige ser vi ofta enspråkighet, då det gäller verbalt och skrivet språk, som en norm (Bjar, 2003). De barn som växer upp i Sverige, i ett hem där enbart svenska pratas, behöver endast kunna svenskan för att förstå och göra sig förstådd i samhället. I dag finns det dock många barn som växer upp i hem där flera språk talas. Dessa barn lär sig utan svårighet att behärska dessa olika språk, eftersom det finns ett behov av att kunna tala flera olika språk (Ladberg, 2003).

Lärandeteorier

Den teori som till största delen ligger bakom till hur vi idag ser på hur barns tänkande utvecklas är den *konstruktivistiska synen på inläring och utveckling* (Evenshaug & Hallen, 2001). Två av dem som förespråkar konstruktivismen är Piaget och Vygotskij. Båda talar om att språket utvecklas genom aktivitet, barnet måste på egen hand utforska världen eftersom kunskapen konstrueras av barnet självt (Krantz, 2001).

Piaget ansåg att förutsättningen för att barnet skulle kunna lära sig något var att det hade nått en viss mognad. Utvecklingen består av ett antal utvecklingsstadier, vilka alla barn passerar i samma ordning (Evenshaug & Hallen, 2001). Enligt Piaget sker inlärningsprocessen genom en kombination av assimilation och ackommodation (Håkansson, 1998). Assimilationen innebär att barnet använder sin befintliga tankevärld för att förstå omgivningen, barnet anpassar omgivningen efter sig själv. Att integrera nya erfarenheter och ny kunskap med tidigare erfarenheter, samt att skapa strukturer i tänkandet, är ackommodationens uppgift.

Till skillnad mot Piaget betonar Vygotskij interaktionens viktiga roll i barnets utveckling. Barnets begreppsbildning och språkutveckling sker genom samspel och samarbete med andra (Håkansson, 1998). Genom att barnet får möjlighet att tänka ihop med andra omkring vardagssituationer, får barnet lära sig hur man ska tänka och inte vad man ska tänka (Gibbons, 2002). Vissa saker kan barnet inte klara av på egen hand, utan behöver hjälp av andra, både vuxna och kamrater, för att utveckling ska ske (Evenshaug & Hallen, 2001). Genom att samspela med en person med mer erfarenhet, får barnet möjlighet att nå en högre utvecklingszon. Denna högre nivå benämnde Vygotskij som *den proximala utvecklingszonen* (Evenshaug & Hallen, 2001) och det är inom denna zon som utvecklingspotentialen finns. Den proximala utvecklingszonen är som en klyfta mellan det som barnet kan klara av på egen hand och det som kan klaras av med hjälp av någon som har mer kunskaper och erfarenheter (Säljö & Wyndhamn, 2002). Enligt Vygotski är det i denna klyfta, ett steg längre fram i utvecklingen, som det nyttiga lärandet finns (Gibbons, 2002).

Diskussioner som verktyg för inläring

Både Krantz och Persson (2001) samt Ladberg (2000) förespråkar att undervisningen måste förändras; eleverna måste få möjlighet att aktivt använda sitt språk på ett varierande sätt. Det är genom muntliga diskussioner som vi har möjlighet att interagera direkt med varandra. I ett muntligt samtal kan man lätt och snabbt ändra, omformulera och utveckla vad man menar om personen man pratar med inte förstår (Derewianka, 1990). Genom muntliga diskussioner ges

vi också stor möjlighet att få grepp om nya idéer och bilda ny förståelse. Även Lindberg (1996) betonar att eftersom samtal är det vanligaste sättet att använda språket ute i samhället, måste eleverna få gott om chanser till att just samtala. I en artikel från "Myndigheten för skolutveckling" (2004) förespråkas också användningen av samtal i inlärningssituationer. För barn räcker det inte att lyssna för att lära sig, utan barnet måste få chans att både lyssna och prata för att utveckla sitt språk och sina ämneskunskaper. Vi lär oss genom språket, vilket gör att språket måste få en central roll i läroprocessen (Derewianka, 1990).

Krantz och Persson (2001) betonar en annan viktig sak att tänka på och det är att undervisningen måste vara verklighetsanknuten och meningsfull för att eleverna ska ta till sig nya kunskaper. Även Ladberg (2000) anser att undervisningen måste skapa intresse och engagemang hos eleverna; om eleverna blir personligt engagerade, kommer de spontant att söka nya kunskaper.

Jan Schoultz (2002) poängterar att kunskap finns mellan personer, och inte endast inom individen. Han anser att det därför är viktigt att eleverna får möjlighet att diskutera med varandra, eftersom de genom samtalet får möjlighet att utveckla sin kunskap genom att försöka förstå varandra. En annan viktig sak med att få diskutera med andra är att man då får möjlighet att förstå och skapa mening på många olika sätt (Garme, 2006). I samtalet får eleverna möjligheter till att ställa frågor, vidareutveckla både egna och andras uttalanden, associera fritt samt stödja och kritisera varandras idéer. Genom detta hjälps eleverna åt att få en djupare förståelse och på så vis en bättre och bredare kunskap.

Även Barnes (1978) pratar om vikten av att eleverna får möjlighet att diskutera för att inläring ska ske. Han påpekar att inläring inte innebär att man enbart ska lagra ny kunskap ovanpå gammal, utan att den nya kunskapen också måste integreras med tidigare kunskaper. En viktig del i barnens inläring är att få "tänka högt" eftersom barnet kan prata sig in i problemet och på så vis få möjlighet att pröva och förändra sina ställningstaganden under diskussionens

gång. Det är viktigt att barnet får tveka, ändra inriktning i samtalet, omformulera sig och visa osäkerhet, eftersom detta gör att eleven är aktiv i inlärningsprocessen. Just detta sätt att tänka högt kallade Barnes för "sonderande tal" (Barnes, 1978). Sonderande tal är ett verktyg för att nå assimilation och ackommodation mellan ny och gammal kunskap. Låter vi inte elevernas diskussioner vara ostrukturerade, och ge stor möjlighet för sonderande tal, lär sig barnen att det inte är ok att "tänka högt", vilket motverkar möjligheten till integration mellan nya och gamla erfarenheter och kunskaper.

Inläring genom estetik

I boken "Barn med flera språk" (Ladberg, 2003) tas det upp några exempel på hur man kan arbeta språkstimulerande i skolan. Här menar Ladberg bland annat att man genom skapandet kan finna en väg till språket. Barnen får möjlighet att använda och utveckla språket genom att berätta för varandra om vad de gör. Hon betonar även att skapande verksamhet kan vara mer eller mindre stimulerande för språkutvecklingen. Hon beskriver en förskola där pedagogerna upptäckte att då eleverna arbetade med lera, diskuterade de varandras skapelser mer under arbetets gång än om de fick rita och måla då det lätt blev att eleverna fokuserade sig på sina egna alster.

I "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003) tar man upp att det blir lätt för barnen att visa på vad man menar, då de har chansen att ha konkret material att arbeta med. Saker som är svåra att förklara med ord kan då konkret visas med hjälp av lera. Både barnets självkänsla och självförtroende kan stärkas av att få se att andra förstår hur man menar.

Ladberg (2003) anser också att man ska försöka hitta aktiviteter som barnen tycker är roliga, eftersom det kan gynna språkutvecklingen. Exempelvis berättar hon om en pojke med svenska som andraspråk som snabbt lärde sig nya begrepp då han fick leka i en rolig hinderbana. Ladberg betonar här att man måste finna aktiviteter som tilltalar barnen, så att de ser nytta av att tillägna sig nya begrepp.

I "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003) betonas det att man genom arbetet med lera kan få samtal att starta. Redan när små barn sitter och arbetar med lera börjar diskussioner ta form där det pratas om vad barnen gör och hur de gör. Det praktiska arbetet, där man arbetar och lär med händerna, skapar en gemensam plattform att diskutera runt. Genom att få forma figurerna skapas också möjligheter för samtal som handlar om att figurerna möts och pratar med varandra. Christina Wehner-Godée (2000) tar upp att leran är lätthanterlig och lätt att forma, samt att den direkt reagerar på hantering, vilket gör att man snabbt och lätt kan forma en figur med bara händerna som verktyg.

En sista fördel med att låta eleverna arbeta med lera tas upp i "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003). I arbetet med lera finns det oftast inte ett rätt och fel på samma vis som då man läser och skriver. När man bygger något i lera finns det många vägar att nå fram till resultatet, och alla dessa olika sätt är accepterade.

Metod

Presentation

Jag har valt att göra undersökningen i en årskurs 1-2 på en skola i en medelstor stad i Sverige. Skolan är en F-9 skola och ligger ganska centralt i staden. På skolan går det ungefär 330 elever, varav 190 elever går i F-5. Cirka 90 % av skolans elever har ett annat hemspråk än svenska.

Eleverna i undersökningen går i en 1-2 klass, där hälften av eleverna går i årskurs 1 och hälften i årskurs 2. I klassen går det 25 elever, varav 21 har invandrarbakgrund.

Urval och procedur

I min undersökning ville jag gärna ha både elever med svenska som förstaspråk och som andraspråk. Därför valde jag att göra undersökningen på en invandrantät skola. För att undersöka om det fanns intresse, skickade jag ut en allmän förfrågan till de pedagoger som undervisade i de lägre stadierna. En pedagog som hade en 1-2 hörde av sig och vi bestämde att jag skulle göra undersökningen hos henne.

Det första jag gjorde var att besöka klassen under ett lektionstillfälle. Vid detta besök fick jag och eleverna en chans att bekanta oss med varandra. Jag berättade vem jag var och lite om vad mitt arbete gick ut på. I slutet av lektionen delade jag ut en medgivandeblankett som eleverna fick med sig hem till föräldrarna. På blanketten förklarade jag vem jag var, vad jag ville göra samt att barnen skulle ljudinspelas vid undersökningstillfället. Utifrån de elever vars föräldrar tillät deltagande i undersökningen valdes fyra elever ut till undersökningen.

De elever som ingick i gruppen var:

- Mirjana som går i årskurs ett. Hennes föräldrar kan bara dålig svenska, så därför blir det oftast arabiska när hon pratar med dem. Ibland pratar

hon dock svenska med föräldrarna eftersom hon anser sig kunna bättre svenska. Med syskon och kompisar använder hon båda språken, fast mest svenska.

- Erik som går i årskurs ett. Erik pratar enbart svenska hemma, eftersom hans föräldrar är svenska.
- Adelina som går i årskurs två. Hon pratar alltid bosniska hemma med sina föräldrar, vilka kan dålig svenska. När hon är hemma pratar hon även bosniska med sin storasyster. När hon pratar med kompisar så varierar det, men oftast blir det svenska.
- Mohammed som går i årskurs två. Hemma med föräldrar och lillebror pratar han albanska. Hans pappa är dålig på svenska, men hans mamma kan prata bra svenska. När han umgås med folk som han vet kan albanska så använder han det språket, men med kompisar i allmänhet blir det oftast svenska.

De två undersökningstillfällena skedde två onsdagar efter varandra. Jag valde att ha en vecka mellan de båda tillfällena för att det då fanns tid för eleverna att fundera över vad vi hade gjort samt att diskutera med kamrater och föräldrar kring uppgiften. Undersökningstillfällena skedde på eftermiddagen direkt efter elevernas lunchrast. Vi satt i ett tomt klassrum samlade runt ett mindre bord så att avståndet mellan barnen inte skulle bli för långt. Viss störning förekom i form av skrik och prat i korridoren utanför, men detta var inget som verkade störa eleverna nämnvärt.

Vid den första träffen ville jag ta reda på om eleverna hade några förkunskaper angående djurens vinterliv. Till sin hjälp hade eleverna papper i A3 storlek samt färgpennor. Uppmaningen till dem var att diskutera vad de visste om hur djuren kunde överleva vintern, samt att om de ville så fick de lov att anteckna och rita på papperna under tiden. Jag satt med vid bordet när eleverna diskuterade uppgiften, men försökte att delta så lite som möjligt. Detta första tillfälle varade i ungefär 30 minuter. I slutet av passet delade jag ut korta texter om några utvalda djurs vinterliv. Jag berättade för eleverna att om de ville fick de lov att

läsa lite om de olika djuren till nästa gång, men att det absolut inte var något måste.

Efter en vecka träffade jag eleverna vid ytterligare ett tillfälle. Detta andra tillfälle gick ut på att eleverna åter skulle få diskutera djurens vinterliv, förhoppningsvis med lite nya infallsvinklar från texter de läst och samtal som skett under veckan som gått från mitt första besök. Eleverna fick möjlighet att med hjälp av lera skulptera djuren som de pratade om. Uppmaningen var att djuren skulle formas i sin vinterposition. Samtidigt fick eleverna fritt diskutera med varandra om de djur och modeller som formades i gruppen. Tillfälle två varade i cirka 45 minuter.

Båda tillfällena ljudinspelades, vilket eleverna tyckte var väldigt spännande. Innan vi startade med uppgiften vid det första tillfället lät jag eleverna bekanta sig med bandspelaren, genom att de fick spela in små inspelningar som de sedan fick lyssna på. För att de skulle känna sig trygga med bandspelaren avslutade jag även varje tillfälle med att de fick lyssna på lite av samtalet, något som var väldigt uppskattat av eleverna.

Datainsamlingsmetod

För att få svar på mina frågeställningar valde jag att spela in samtalen under en grupps arbete med en specifik arbetsuppgift. Jag valde att ljudinspela deras diskussioner, för att kunna lyssna på dem flera gånger då jag senare skulle analysera mina frågeställningar. Enligt Patel & Davidsson (1994) kan reliabiliteten öka då man har möjlighet till att lyssna igenom samtalen flera gånger. Jag valde bort videoinspelning eftersom den klassansvariga pedagogen trodde att detta skulle få föräldrarna att ställa sig negativa till sina barns medverkan.

Eleverna skulle självständigt få arbeta med en problemuppgift, utan att jag ställde frågor, för att jag skulle få syn på om eleverna kunde hjälpa varandra att utvecklas språkligt. Under elevernas samtal fanns jag med och observerade deras samspel, utan att själv delta i samtalet. Jag valde *ostrukturerad*

observation (Patel & Davidsson, 1994). Ostrukturerad observation innebär att man inte har ett färdigt observationsschema med ett antal saker som man vill observera. I en ostrukturerad observation är det istället observatörens forskningsfråga som styr och man vill fånga så mycket information som möjligt inom detta område. Under elevernas diskussion förde jag därför löpande anteckningar, i form av stödord, för att få så mycket information som möjligt om hur eleverna kommunicerade i gruppen.

Jag valde att enbart använda mig av observationer tillsammans med ljudinspelning. Varken enkäter eller intervjuer skulle visa på hur barnens samtal utvecklades eller om där fanns möjlighet för eleverna att hjälpa och stödja varandras utveckling. Självklart kunde man intervjua läraren för att ta reda på hur hon såg på barnens språk- och begreppsutveckling samt hur hon valde arbetsformer för att stödja denna utveckling. Dock ansåg jag att det inte var relevant i förhållande till mina frågeställningar.

Databearbetning

Efter varje undersökningstillfälle valde jag att från bandspelaren transkribera elevernas samtal. Hela deras diskussion antecknades ner i löpande text. Jag läste sedan igenom hela texten, och delade upp barnens diskussioner i två olika kategorier. De diskussioner som tydde på hur eleverna i sina diskussioner påverkade varandras utveckling hamnade i en grupp, medan de som visade på vad leran bidrog med i diskussionen hamnade i en annan grupp. Det fanns även en hel del av elevernas diskussioner som hamnade utanför dessa grupper, och detta material har därför inte använts i resultat och diskussion. Utifrån de två grupperna kunde jag sedan gå djupare in på vilka faktorer i elevernas diskussioner som visade på att elevernas språk och begrepp hade utvecklats via arbetet.

Metoddiskussion

Att jag ljudinspelade barnens diskussioner gjorde att jag, med vetskapen att jag lätt kunde återvända och lyssna på samtalen i efterhand (Patel & Davidsson, 1994), vid undersökningstillfället kunde inrikta mig på andra saker. Jag kunde exempelvis observera mer vad barnen gjorde, både då det gäller vad de skrev och ritade vid första tillfället, samt vilka figurer de formade vid andra tillfället. Det blev också lätt att observera barnens samspel bättre, vilket gjorde att jag exempelvis kunde observera att eleverna blev mer intresserade för varandras skapelser vid arbetet med lera. Att ljudinspela gav mig även möjligheten att lyssna flera gånger på barnens diskussioner, vilket gjorde att jag kunde försäkra mig om att jag uppfattat rätt (Patel & Davidsson, 1994). Hur barnens diskussioner utvecklade sig var det centrala i mitt arbete, och med hjälp av bandspelaren kunde jag lätt följa vad barnen sa, hur de hjälpte varandra och hur de kunde bygga vidare på varandras uttalanden.

Överlag verkade eleverna inte besvärade av bandspelaren som låg på bordet framför dem. Diskussionerna var livliga och alla barnen deltog flitigt. Vid starten av tillfälle två sa Erik "idag ska jag inte prata", men sedan deltog han lika frekvent som de övriga i diskussionen. Dock tror jag att resultatet skulle ha blivit ännu bättre om jag även hade videoinspelat barnen. Ofta var det svårt att höra exakt vem som sa vad, vilket ger en möjlig felkälla i resultatet. Att använda ljud- eller videoinspelning kan öka tillförlitligheten i undersökningen enligt Patel & Davidsson (1994). I mitt fall tror jag att jag fick en bättre reliabilitet än jag hade fått utan bandspelaren, men eftersom det ibland var svårt att veta vem som sa vad skulle tillförlitligheten kunna blivit ännu bättre vid videoinspelning.

En nackdel med att använda observationer är att resultatet blir en bedömning av hur jag uppfattar det som händer och sägs. Olika observatörer tolkar saker på olika sätt, vilket gör att olika personer uppmärksammar olika saker i ett observationsmaterial (Bell, 2006). Även om jag har försökt vara så objektiv som möjligt, måste man ha i åtanke att mitt resultat innehåller personliga tolkningar av elevernas diskussioner.

Att jag var en *känd, icke deltagande observatör* (Patel & Davidsson, 1994) i gruppen tror jag påverkade resultatet en del. Även om jag försökte att inte delta i samtalen, kunde jag uppfatta att barnen till viss del hämmades av min närvaro. Precis som Patel & Davidsson (1994) påpekar kan en känd observatör påverka elevernas beteende så att de inte uppför sig som ´vanligt´. Särskilt vid första tillfället riktade sig eleverna till mig då de talade, vilket gjorde att diskussionerna ibland stannade upp. Dock förstod barnen snabbt att de skulle diskutera med varandra och samtalet flöt på fritt.

Resultat

För att få material till min undersökning valde jag att träffa en grupp elever vid två tillfällen. Gruppen bestod av fyra elever, och det var samma elever vid båda tillfällena. Två onsdagar i rad träffades vi, och eleverna fick då diskutera fritt kring en given frågeställning. I mitt resultat har jag valt att enbart återge utdrag ur elevernas diskussioner. Jag har här valt att inrikta mig på utdrag som berör den givna problemuppgiften samt mina frågeställningar. I elevernas samtal fanns det även en del material som ligger utanför dessa ramar, exempelvis diskussioner om vad man ska göra på eftermiddagen och vad som händer inne i klassrummet. Eftersom jag anser att detta inte är relevant för mina frågeställningar samt slutresultatet så har jag valt att inte återge det i mitt resultat.

Undersökningstillfälle 1

När jag träffade elev eleverna vid det första tillfället visste de inte alls vad som skulle ske. De visste att det skulle handla om djur, men inget mer. Eleverna fick därför diskutera utifrån sina förkunskaper vad de visste om djurens vinterliv. Eleverna hade även möjlighet att rita eller skriva under diskussionens gång.

Den första fjärdedelen av gruppens arbete bestod av väldigt praktiskt arbete. Eleverna funderade mycket över hur de skulle ha pappret, skulle det ligga lodrätt eller vågrätt, samt om det skulle skrivas eller inte. Mohammed tyckte att det borde stå djur mitt på sidan och så kunde de andra sakerna utgå från detta centrala ord. Mirjana som går i årskurs ett har ännu inte fått lära sig hur ´djur´ stavas, vilket leder till följande diskussion:

Mohammed: Ska vi skriva djur här? Jag tycker vi skriver djur mitt på.

Mirjana: Hur stavar man djur?

Mohammed: D J U R (bokstaverar för henne, min anteckning)

Mohammed skriver sedan stort på sitt papper ordet djur och visar upp det för Mirjana så hon ser hur det stavas. Han försöker även att hjälpa Erik, som har valt att stava djur utan d:et, men Erik bara tittar frågande på honom och behåller det som han har skrivit det.

Efter ungefär fem minuter startar diskussionen om hur djuren överlever vintern och eleverna börjar med att prata om hur björnen överlever:

Adelina: Ähm, vad heter det nu... Den äter mycket och sen så, för att den, ähm vad heter det, vad heter det, den äter mycket mat och sen så går den i en grotta och så sover den hela vintern, tills vintern är slut.

Erik: Och så går den i ide.

Mirjana: Vad är ide?

Erik tvekar först ungefär som om han inte vet svaret utan enbart har hört ordet. Efter en stunds funderande kommer han dock fram till ett svar och berättar med stolthet i rösten för sina kompisar:

Erik: Typ djuren går i något bo, djuren går och lägger sig i ett bo och så sover dom där.

Diskussionen leder sedan snabbt in på andra djur som liksom björnen kryper in i något sorts bo på vintern.

Adelina: Nyckelpigorna går in i barken och sen sover dom

Mirjana: Igelkott, den kryper in i ett, ähmm, i en lövhög. Så den kan värma sig.

Erik: Ja igelkotten sover där.

Mirjana: Jag har hållit i en igelkott, det var mitt husdjur, sen var den borta...

Mohammed: Den försvann(försöker hjälpa Mirjana att hitta ordet, min anteckning)

Mohammed: Fåglarna. Några fåglar, när det är vinter så kan dom gå till andra länder som är varma eller så brukar dom gå typ i ett sånt hål... Det är ett sånt fågelbo så kan dom vara där inne

Adelina: Ja, ett fågelhus, dom kan krypa in i ett fågelhus. Ja men vad heter det nu, men och... Ja och när det är vinter så kan dom hitta mat, säg till exempel en myrstack...

Mohammed: Ja fåglarna kan äta myror.

Adelina: Var var jag nu? Såna stora myrstackar, av snö, som det är snö på. Så kan fåglarna hacka hål i den, så kan de hacka hål i den så kan de få sån mat, myror. För vi tittade på en film för några dar sen och då gjorde dom det.

Tidigare under diskussionen hade eleverna flyktigt nämnt ekorren, utan att det blev någon diskussion om hur den överlever vintern. När eleverna plötsligt får slut på diskussionsmaterial försöker jag därför väcka deras intresse för att se om de vet något om ekorren:

Jag: Ekorren då, ni pratade om ekorren innan. Vad gör ekorren på vintern?

Erik: Den gör inget. Den bygger ett bo av mossa eller nått sånt. Och så kan den ta några pinnar och så kan den bygga ett bo.

Adelina: Den äter nötter

Erik: Den behöver nog samla sin mat där

Erik: Och den äter nötter

Jag: Vad ska den ha nöterna till då? Ni sa att ekorren samlar nötter.

Adelina: Den äter dom

Mohammed: Jag menar såhär på, vad heter den, igelkott. Jag har sett en film med igelkott, dom har en sådan stor med lövhög, så går de in där och sover (Mohammed kommer plötsligt på något han inte sa när de tidigare pratade om igelkotten och vill gärna dela med sig av sin erfarenhet, min anteckning)

Adelina: Mm, vad heter det nu. Ekorrarna, dom plockar jättemycket nötter innan vintern kommer och sen lägger dom det i sitt bo och så sparar dom det tills vintern så äter dom det då

Mohammed: Hur gör kaniner?

Adelina: Ah, dom gräver hål (svarar jättestolt, min anteckning)

Erik och Mirjana: Ja

Adelina: ... och sen så sover dom där nere

Mirjana: Men hur får dom mat?

Adelina: Det är frågan

Erik: Kaniner kan gräva ett hål så kan dom samla mat där i.

Min första träff med eleverna visade att de kunde väldigt mycket om hur djuren överlevde vintern. De visade även en enorm arbetsglädje och lust att lära sig mer. Ämnet berörde dem mycket och diskussionen var under hela tiden enormt livlig och givande. De diskuterade de olika djuren, hjälpte varandra att hitta ord och förklaringar och försökte även hjälpa varandra då det behövdes med stavning och liknande. I slutet av tillfälle ett fick eleverna några småtexter som de kunde läsa om de ville under veckan fram tills mitt nästa besök. Även detta möttes med stor glädje, och eleverna tyckte att det skulle bli roligt att få läsa mer om hur djuren överlevde vintern.

Undersökningstillfälle 2

En vecka efter det första tillfället träffade jag eleverna ännu en gång. Vid detta tillfälle fick eleverna fortsätta att diskutera djurens vinterliv. Förutsättningarna vid detta tillfälle var ganska annorlunda mot det första tillfället, och den största skillnaden var att eleverna vid detta tillfälle visste vad som skulle hända. De hade under veckan som gått både haft möjlighet att fundera själva på hur djuren överlever vintern, samt diskutera med föräldrar och kompisar om vad de visste. Dessutom hade jag vid tillfälle ett delat ut små texter som de hade haft tid att läsa vid intresse. Eleverna visste även att de vid detta tillfälle skulle få möjlighet att forma djuren i lera.

Direkt vid starten av tillfälle två kunde jag märka skillnad mot deras arbete veckan innan. Vid det första tillfället fick eleverna möjlighet att skriva och rita på vars ett papper, och de blev då väldigt koncentrerade på sitt eget papper. Denna gång intresserade eleverna sig mer för vad de andra gjorde och kommentarer som exempelvis "åh, hur gjorde du så?" och "jag vill göra som Adelina" var vanliga. De började också titta och fundera mer över vad för djur kamraterna gjorde:

Mohammed: Vad tycker du det liknar för nått?

Adelina: Jag tycker det liknar en björn

Mirjana: Nå en kanin

Erik: Jag tycker det liknar en skogshare

Adelina: Jag tycker det liknar en gris. Eller en flodhäst, den är söt

Mirjana: Ja det ser ut som en flodhäst

Mohammed: Detta är en mus (efter kamraternas gissningar så berättar han att det är en mus han har gjort)

Man kunde märka att eleverna lyssnade på varandra och att de var observanta på vad de andra i gruppen gjorde. Bland annat utspelade sig denna diskussion där man tydligt ser att eleverna lyssnar på vad de andra säger och väver in det i sina egna erfarenheter:

Mohammed: Jag kan göra så ägget

Adelina: Vi var på teater idag, vi tittade på Hans och Greta. Ja vi kan göra ägg (utbrister glatt). Som ett djur kanske

Mirjana: Ja dinosaurier kan vara i ett ägg, fast det finns inga i Sverige

Erik: Men igelkottar är inte i ägg

Adelina: Inte heller björnar men jag ska göra en tjock björn

Mohammed: Igelkottar är i Sverige

Exempelvis ser man att Adelina som sitter i helt andra tankar direkt vaknar till liv när ägg nämns och integrerar det med arbetsområdet genom att poängtera att djur kan komma från ägg. Även de andra eleverna hakar på och en diskussion om vilka djur som kommer från ägg startar.

En annan intressant sak som märktes i elevernas arbete med lera var att ämnet som diskuterades blev mer verkligt. Figurerna som eleverna kunde forma i lera blev för dem mer verkliga än om de hade ritat en bild. Bland annat uppstod en diskussion där eleverna funderar över vad fåglarna gör på vintern:

Mohammed: Hallå titta på min fågel, den flyger
Mirjana: Vart är den på väg?
Adelina: Afrika
Mirjana: Varför åker den till Afrika?
Mohammed: För att det är varmt, och det är vinter i Sverige så det är kallt
Adelina: Flyger till varma länder

För eleverna blev den fågel som Mohammed hade format i leran levande och kunde med hjälp av fantasin flyga. Eftersom fågeln kunde flyga blev det naturligt för eleverna att fantisera om vart den skulle flyga och varför. Att man formade riktiga figurer som man kunde leka med öppnade också nya vägar för diskussioner om hur djuren lever. Genom elevernas lek kunde de skapa figurerna både prata och leka med varandra. Exempelvis gjorde Erik en hammarhaj som han och Mohammed sedan lekte med. Hajen åt då bland annat upp ett av Mohammeds djur. Även Adelina och Mirjana hamnade i en diskussion där de diskuterade att deras skogsharar kunde bli vänner och skutta omkring tillsammans:

Mirjana: Titta min harkanin. Jag har gjort en harkanin.
Adelina: Jag har gjort en skogshare
Mirjana: Ja det är min också, skogshare
Adelina: Då kan dom ju leka.
Mirjana: Ja dom kan bli kompisar ju.
Adelina: Ja, båda har morötter. Dom kanske har fångat dom tillsammans.
Mirjana: Ja det låtsas vi!
Adelina: Hej, vad heter du? (låtsas vara sin skogshare)
Mirjana: Jag heter Skutt, vad heter du? (svarar Adelinas skogshare)
Diskussionen fortsätter sedan i bakgrunden ett tag innan de fortsätter arbeta med leran.

En annan sak som leran bidrog till var att eleverna tvingades att hjälpa varandra med hur djuren ser ut. Om man ska rita en bild på ett djur så syns oftast inte hela djuret, men om man ska göra en modell av djuret måste man veta hur hela björnen ser ut. Ett djur som man mest sett på bild kan därför bli svår att göra, eftersom man inte har erfarenhet om hur djuret ser ut i verkligheten. Ett exempel på detta är björnen, vilket är ett djur som inte många har sett på nära håll i verkligheten, där följande diskussion fördes:

Mohammed: Har björnar öron?
Mirjana: Ja, såklart

Erik: Bruna

Mirjana: Nå dom är runda

Adelina: Ja bruna men, ja vi har ju ingen brun.

Mohammed: Då tar jag en annan färg.

Mirjana: Jag ska också göra en björn.

Många av eleverna gör björnar, vilket resulterar i denna diskussion:

Erik: Jag har gjort en björn, den äter mycket och sen sover den hela vintern

Mirjana: Jag vet hur den klarar vintern

Adelina: Den kan sova länge

Mohammed: Den äter, den äter, ... den äter ända tills vintern kommer

Mirjana: Ja därför blir den inte hungrig

Adelina: Ja och så bygger den bo

Erik: Ja och så får den mer päls

En intressant diskussion startar när både Adelina och Mirjana har gjort kaniner som håller en morot i famnen. Eftersom djuren skulle vara i sin vinterposition blir en av pojkarna lite tveksam till om det verkligen är rätt att göra en morot:

Adelina: Detta är kaninens morot, lite gul

Mohammed: Tror du det finns så mycket morötter ute på vintern?

Adelina: Nä. Jag bara gjorde en morot ändå

Mirjana: Jag gjorde också en morot

Erik: Han kanske har tagit den och äter den på vintern

Mirjana: Detta är en skogshare, den har två morötter

Erik: Vilka är morötterna?

Mohammed: Men hur kommer dom åt morötterna om det är snö på marken?

Mirjana: Den kan gräva

Mohammed: Kan den gräva genom snön då?

Adelina och Mirjana: Ja

Adelina: Öh, vad heter det nu, vad stod det ... Ja vad stod det nu, skogsharen kan, har så långa ben att den kan hoppa, hoppa jättelätt i snön. Så det är jättelätt för den att springa i snön

Mirjana: Ja och hitta mat

Adelina: För den har långa ben

Diskussion

I min undersökning ville jag undersöka om eleverna hjälper varandras språk och begreppsutbildning då de får möjlighet att arbeta i små grupper samt vad lern kunde tillföra i undervisningen. Min första frågeställning handlade just om grupparbeten och om dessa ger eleverna möjlighet till att stödja varandras utveckling.

Hur påverkar eleverna varandras språk och begreppsutveckling, via arbetet i mindre grupper?

Om man ser till undersökningen arbetar eleverna hela tiden väldigt aktivt med att förklara och berätta för varandra samt fråga varandra hur de tror att djuren klarar sig på vintern. Redan vid starten av tillfälle ett uppstår en situation där man tydligt kan se hur eleverna försöker hjälpa varandra:

Mohammed: Ska vi skriva djur här? Jag tycker vi skriver djur mitt på.

Mirjana: Hur stavar man djur?

Mohammed: D J U R (bokstaverar för henne, min anteckning)

Mohammed skriver sedan stort på sitt papper ordet djur och visar upp det för Mirjana så hon ser hur det stavas.

Mirjana som går i årskurs ett har ännu inte hunnit lära sig hur man stavar till ordet djur, men hon vill väldigt gärna skriva det. Mohammed som hunnit längre och som går i årskurs två, ställer direkt upp och försöker både förklara och visa för henne hur det stavas. Detta tycker jag är ett utmärkt exempel på den proximala utvecklingszonen som Vygotski (Evenshaug & Hallen, 2001) pratar om. Mirjana kunde inte klara av det på egen hand, men med hjälp av Mohammed kunde hon klara av att skriva ordet djur. Den klyftan som fanns mellan det hon klarade av själv, och vad hon kunde klara av med hjälp av en kamrat (Säljö & Wyndham, 2002), kunde överbryggas och hon kunde skriva ordet djur mitt på sitt papper. Vygotski betonar att det nyttiga lärandet är det som ligger i den proximala utvecklingszonen (Gibbons, 2002), och det kan man tydligt se här eftersom det för Mirjana var viktigt att få lära sig stava rätt.

Eftersom jag hade som syfte att undersöka om eleverna i sina samtal kunde utvecklas och lära sig tillsammans, ville jag hitta en intressant frågeställning. Precis som Krantz & Persson (2001) betonar är självklart arbetssättet viktigt, men ännu viktigare är det att eleverna känner att det som de ska lära sig är intressant och meningsfullt. Jag ville även att frågeställningen skulle vara verklighetsanknuten, eftersom om eleverna får möjlighet att tänka tillsammans kring vardagsfenomen lär de sig inte vad de ska tänka utan hur de ska tänka (Gibbons, 2002). Den frågeställning jag valde handlade om hur djuren överlever på vintern. Djur är något som barn ofta är intresserade av och genom att knyta det till vintern fick jag det verklighetsanknutet, vilket är viktigt för att eleverna ska känna att det är meningsfullt (Krantz & Persson, 2001).

Att jag hade lyckats med att hitta en intresseväckande frågeställning tycker jag tydligt märks i mitt resultat. Eleverna är engagerade i diskussionen och både lyssnar aktivt på sina kamrater samt ger egna bidrag som för diskussionen framåt. Ofta ställer även eleverna följdfrågor för att få veta mer om djuren som de pratar om, exempelvis som i samtalet här nedanför:

Mohammed: Hallå titta på min fågel, den flyger

Mirjana: Vart är den på väg?

Adelina: Afrika

Mirjana: Varför åker den till Afrika?

Mohammed: För att det är varmt, och det är vinter i Sverige så det är kallt

Adelina: Flyger till varma länder

Mirjanas frågor för diskussionen framåt och genom dessa frågor som eleverna ställer till varandra utvecklas elevernas kunskaper och tillsammans får de mer kunskaper om hur djuren kan klara av vintern. Birgitta Garne (2006) betonar att eleverna i samtal likt detta gemensamt skapar en större förståelse, och det kan man tydligt se i exemplet nedan där eleverna funderar över kaninernas vinterliv. Även denna gång leder frågorna diskussionen vidare och nya kunskaper integreras med elevernas tidigare kunskaper:

Mohammed: Hur gör kaniner?

Adelina: Ah, de gräver hål (svarar jättestolt, min anteckning)

Erik och Mirjana: Ja

Adelina: ... och sen så sover dom där nere

Mirjana: Men hur får dom mat?

Adelina: Det är frågan

Erik: Kaniner kan gräva ett hål så kan de samla mat där i.

Vissa av eleverna hade personliga erfarenheter av djur och hur de kan göra på vintern, både genom att ha sett det i verkliga livet och via filmer och TV-program. Eleverna diskuterade olika tankar och erfarenheter och formade en sorts grundkunskap för vad de kunde. Förutom att diskutera det som de redan vet, funderar eleverna även över saker som ligger utanför deras befintliga kunskaper. I exemplet ovan kan man först se hur Mohammed funderar över hur kaninerna gör på vintern, och att han ställer en fråga till gruppen som de sedan diskuterar vidare runt. Att eleverna på detta vis aktivt försöker ta reda på saker och vidareutveckla sina kunskaper visar på engagemang hos eleverna. Schoultz (2002) pratar om att kunskap finns mellan individer, och att det är via samtalet då man gemensamt får diskutera en uppgift som kunskap bildas. I exemplet ovan kan man tydligt se att det finns massor av kunskap mellan eleverna och att de genom att få diskutera och fundera tillsammans får en gemensam kunskapsbas som är större och innehåller mer kunskaper än vad de kan individuellt.

Ladberg (2000) pratar om att nya och gamla kunskaper måste integreras för att kunskapen ska lagras och vara betydelsefull för individen. Även Barnes (1978) betonar att nya ämneskunskaper måste integreras med tidigare kunskaper för att inläring ska ske. Att enbart stapla ny fakta på det man redan kan leder inte till att man lär sig något, utan man måste få diskutera för att kunna integrera ny fakta med tidigare kunskaper och erfarenheter.

Adelina: Ähm, vad heter det nu... Den äter mycket och sen så, för att den, ähm vad heter det, vad heter det, den äter mycket mat och sen så går den i en grotta och så sover den hela vintern, tills vintern är slut.

Erik: Och så går den i ide.

Mirjana: Vad är ide?

Erik tvekar först ungefär som om han inte vet svaret utan enbart har hört ordet. Efter en stunds funderande kommer han dock fram till ett svar och berättar med stolthet i rösten för sina kompisar:

Erik: Typ djuren går i något bo, djuren går och lägger sig i ett bo och så sover dom där.

Adelina: Nyckelpigorna går in i barken och sen sover dom
Mirjana: Igelkott, den kryper in i ett, ähmm, i en lövhög. Så den kan värma sig.
Erik: Ja igelkotten sover där.
Mirjana: Jag har hållit i en igelkott, det var mitt husdjur, sen var den borta...
Mohammed: Den försvann(försöker hjälpa Mirjana att hitta ordet, min anteckning)
Mohammed: Fåglarna. Några fåglar, när det är vinter så kan dom gå till andra länder som är varma eller så brukar dom gå typ i ett sånt hål... Det är ett sånt fågelbo så kan dom vara där inne
Adelina: Ja, ett fågelhus, dom kan krypa in i ett fågelhus. Ja men vad heter det nu, men och... Ja och när det är vinter så kan dom hitta mat, säg t.ex. en myrstack...
Mohammed: Ja fåglarna kan äta myror.
Adelina: Var var jag nu? Såna stora myrstackar, av snö, som det är snö på. Så kan fåglarna hacka hål i den, så kan de hacka hål i den så kan de få sån mat, myror. För vi tittade på en film för några dar sen och då gjorde dom det.

Här kan man se hur eleverna gemensamt diskuterar vad de vet om olika djurs vinterstrategier och väver ihop sina egna kunskaper med kamraternas. När eleverna börjar med att prata om björnen och att den går i ide på vintern, associerar Adelina det snabbt med nyckelpigor som hon tror går in i barken. Vidare associerar eleverna detta med flera andra djur som även de går in i något slags bo på vintern. Genom att eleverna får möjlighet att sitta och diskutera och fundera helt fritt, vilket leder till dessa associationer, så menar jag att deras befintliga kunskaper integreras på ett positivt sätt med de nya kunskaper som de får via diskussionen.

Ytterligare en positiv sak med att eleverna får möjlighet att sitta och fundera fritt, är att det blir stor möjlighet för eleverna att "tänka högt" under tiden som de diskuterar. I barns inlärningsituation är det viktigt med en kombination av assimilation och ackommodation. (Håkansson, 1998). Ett verktyg för att nå både assimilation och ackommodation mellan gammal och ny kunskap är att få "tänka högt" (Barnes, 1978). Detta sätt att "tänka högt" kallade Barnes (1978) för "sonderande tal". I exemplet ovan ser man exempel på elevernas sonderande tal. Eleverna stannar upp och tvekar mitt i meningarna, ställer små

frågor till varandra, omformulerar sig och börjar i vissa fall helt om med en ny ansats. Genom att eleverna på detta vis får möjligheten till att "tänka högt" lyckas de prata sig in i problemet och de får på så vis syn på hur allt hänger ihop (Barnes, 1978). Diskussioner av detta slag gör att eleverna är delaktiga i sin egen inläring, de får syn på sina egna tankar och får på så vis möjlighet att ändra och omformulera sina tankar. Genom att få diskutera och använda språket muntligt får eleverna möjlighet att snabbt och enkelt omformulera sina tankar, vilket ger en möjlighet för eleverna att få grepp om nya idéer och formulera en ny förståelse (Derewianka, 1990).

Förutom att eleverna i mitt fall visar sitt sonderande tal genom att just tveka och omformulera sig mycket, visar de även på det genom att aktivt ställa frågor till både sig själv och sina kamrater under arbetets gång.

Adelina: Detta är kaninens morot, lite gul

Mohammed: Tror du det finns så mycket morötter ute på vintern?

Adelina: Nä. Jag bara gjorde en morot ändå

Mirjana: Jag gjorde också en morot

Erik: Han kanske har tagit den och äter den på vintern

Mirjana: Detta är en skogshare, den har två morötter

Erik: Vilka är morötterna?

Mohammed: Men hur kommer dom åt morötterna om det är snö på marken?

Mirjana: Den kan gräva

Mohammed: Kan den gräva genom snön då?

Adelina och Mirjana: Ja

Adelina: Öh, vad heter det nu, vad stod det ... Ja vad stod det nu, skogsharen kan, har så långa ben att den kan hoppa, hoppa jättelätt i snön. Så det är jättelätt för den att springa i snön

Mirjana: Ja och hitta mat

Adelina: För den har långa ben

Det ovanstående exemplet är, enligt mig, ett bra exempel på sonderande tal eftersom man här ser hur de olika gruppdeltagarna aktivt funderar och "tänker högt" angående olika saker som diskuteras. Exempelvis funderar Mohammed och Erik över flickornas skulpturer. Djuren skulle skulpteras i sin vinterposition och pojkar blir då tveksamma till att Adelina och Mirjana har valt att göra morötter som skogshararna håller i. Här ser man väldigt tydligt hur eleverna "tänker högt" genom att ifrågasätta detta och ställa frågorna rakt ut. Deras

frågor leder sedan diskussionen framåt och ger eleverna djupare kunskaper om hur djuren kan klara sig på vintern.

Vilka ytterligare dimensioner kan lera bidra med i elevernas begrepps- och språkutveckling?

Min andra frågeställning rör arbetsmetodens betydelse för elevernas språk- och begreppsutveckling. Jag valde att använda mig av två olika metoder. Vid första tillfället fick eleverna rita och skriva, medan de vid tillfälle två fick arbeta med lera. I mitt resultat kunde jag se att lera bidrog med nya dimensioner i elevernas samtal.

I "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003) tar de upp att det i arbetet med lera inte finns ett rätt eller fel sätt att göra, utan det finns istället många vägar för att nå målet. Detta kunde jag observera i form av elevernas skaparlust. Vid tillfälle två formade eleverna figurer i massor, blev det fel vid första försöket provade de igen och blev förhoppningsvis mer nöjda. De var även väldigt stolta över sina skapelser och diskuterade dem ivrigt med varandra. Vid första tillfället fick eleverna skriva på sina papper om de ville, men jag kunde märka att detta hämmade en del eftersom det finns rätt och fel både när det gäller stavning och hur bokstäverna ska se ut. Även om jag påpekade att de fick skriva på "sitt sätt" och att de även hade möjlighet att rita om de hellre ville det, upplevde jag det som att det hämmade elevernas skaparlust. Om man ser det från andra sidan finns det kanske hos eleverna en drivkraft att vilja skriva rätt, och just detta är ju positivt för elevernas skrivutveckling. Jag kunde också märka att eleverna tyckte att det var väldigt roligt att arbeta med lera, vilket även det kan bidra till mer skaparlust. Att få arbeta med något lustfyllt kan vara en väg för eleverna att förbättra sitt språk, eftersom man då ser en mening med att lära sig de, för situationen, viktiga begreppen (Ladberg, 2003). Att eleverna tyckte att det var kul att få arbeta med lera kan därför ha bidragit till ett större intresse i att skapa och utveckla sina kunskaper och begrepp.

En skillnad jag observerade mellan tillfälle ett och två var hur arbetssättet påverkade de inriktningar som diskussionerna tog. Vid första tillfället var

eleverna väldigt fokuserade på sitt eget alster, och även om diskussionen flöt på bra tittade de inte speciellt mycket på vad kamraterna skrev eller ritade. När eleverna vid tillfälle två istället arbetade med lera blev eleverna mer uppmärksamma på vad kamraterna gjorde och deras skapelser diskuterades mer i gruppen under arbetets gång. Jag upptäckte här precis samma sak som pedagogerna i en förskola som Ladberg (2003) berättar om. Då eleverna fick möjlighet att skapa sina djur i leran under diskussionens gång ändrade diskussionen karaktär. Faktorer som inte var relevanta vid första tillfället, exempelvis djurens utseende, blev plötsligt centrala i samtalen.

En viktig faktor för språkutvecklingen är att ha erfarenheter om det ämnesinnehåll som diskuteras (Gibbons, 2002). Saknar man erfarenheter av det som diskuteras, blir det också svårt att följa med i diskussionen och kunna få en positiv språkutveckling. I min undersökning kretsade frågeställningen kring djurens liv på vintern, och vi kom då mycket in på stora, vilda djur som man inte ser så ofta. Exempelvis diskuterade vi björnens vinterliv. Många barn har kanske aldrig sett en björn i verkligheten utan bara på bild, och de som har sett en björn i verkligheten har antagligen sett den på en djurpark och björnarna brukar då vara en bra bit ifrån en. Detta gör att eleverna inte har några direkta erfarenheter av hur en björn ser ut, mer än de tvådimensionella bilder som brukar finnas i böcker. Då eleverna vid tillfälle två skulle forma djuren blev det därför mycket diskussioner kring hur djuren egentligen ser ut, eftersom man ska omvandla en tvådimensionell bild till en tredimensionell figur. Detta bidrog till att diskussionerna vid tillfälle två till stor del handlade om hur djuren såg ut och hur man kunde forma de olika delarna. Bland annat uppstod denna diskussion mellan eleverna:

Mohammed: Har björnar öron?

Mirjana: Ja, såklart

Erik: Bruna

Mirjana: Nå dom är runda

Adelina: Ja bruna men, ja vi har ju ingen brun.

Mohammed: Då tar jag en annan färg.

Mirjana: Jag ska också göra en björn.

Mohammed vill gärna göra en björn, men blir plötsligt tveksam till om björnen har några öron. Leran öppnade i detta fall upp möjligheter till att diskutera djurens utseende. Självklart kan diskussioner kring djurens utseende även uppstå om man ska rita djuren. Dock är det lättare att "låta bli" att rita vissa delar på ett djur, genom att exempelvis rita djuret i en position så att vissa kroppsdelar inte syns. Då man ska skapa en figur i lera så är det svårare att komma runt problemet eftersom det då blir en tredimensionell bild där man ser djurets alla sidor. Faktorer i djurens utseende som inte är avgörande för överlevnaden på vintern, till exempel om björnen har öron, blir inte relevanta i en diskussion kring djurens överlevnadsstrategier. Då man ska forma djuret i lera blir det dock viktigt att veta en sådan sak. Genom att diskutera likt denna uppstod framkom det mer information om de olika djuren än det gjorde vid tillfälle ett då lera inte fanns som hjälpmedel.

I exemplet ovan försöker eleverna tillsammans komma fram till ett svar med hjälp av sina olika erfarenheter. Arbetet med lera ger eleverna en möjlighet att integrera sina erfarenheter med varandra för att hjälpa varandra med svåra problem, och på detta vis lär de sig mer om djuren. Dessutom får eleverna erfarenheter av djuret då de har format det, eftersom figuren blir en bild av djurets utseende som eleven förhoppningsvis bär med sig i minnet.

I "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003) beskrivs arbetet med lera som en öppning för nya diskussioner. Att arbetet med lera öppnar för nya diskussionsområden är något jag verkligen upptäckte under min undersökning. Rent faktamässigt innebär tillfälle två inte så mycket mer än tillfälle ett, dock innehöll diskussionerna vid tillfälle två mycket nytt stoff. Direkt när eleverna fick möjlighet att börja arbeta med lera startade diskussioner om vad de gjorde och hur de gjorde. Exempelvis uppstod kommentarer som "åh, hur gjorde du så?" och "jag vill göra som Adelina". Även diskussioner i stil medan den nedan återgivna blev vanligare:

Mohammed: Vad tycker du det liknar för nått?

Adelina: Jag tycker det liknar en björn

Mirjana: Nä en kanin

Erik: Jag tycker det liknar en skogshare

Adelina: Jag tycker det liknar en gris. Eller en flodhäst, den är söt

Mirjana: Ja det ser ut som en flodhäst

Mohammed: Detta är en mus (efter kamraternas gissningar så berättar han att det är en mus han har gjort)

Man kan här se att leran startar samtalet hos eleverna (Skolverket, 2003) och att de får en gemensam plattform att diskutera runt. I exemplet ovan vill Mohammed gärna veta vad kamraterna tror att han har format av sin lerklump och kamraterna ställer villigt upp och gissar.

En annan positiv sak som jag lyckades observera medan eleverna arbetade var att arbetet med lera gjorde figurerna mer verkliga. Helt nya sorters samtal startades då elevernas figurer kunde mötas och interagera. Även i den undersökning som har gjorts i "Faktisk fantasi" (Skolverket, 2003) upptäckte de att leran öppnade nya möjligheter i diskussionen, bland annat genom att de tillverkade figurerna kunde mötas och prata med varandra. Nedan återgivna samtal mellan Adelina och Mirjana är ett exempel på detta:

Mirjana: Titta min harkanin. Jag har gjort en harkanin.

Adelina: Jag har gjort en skogshare

Mirjana: Ja det är min också, skogshare

Adelina: Då kan dom ju leka.

Mirjana: Ja dom kan bli kompisar ju.

Adelina: Ja, båda har morötter. Dom kanske har fångat dom tillsammans.

Mirjana: Ja det låtsas vi!

Adelina: Hej, vad heter du? (låtsas vara sin skogshare)

Mirjana: Jag heter Skutt, vad heter du? (svarar på frågan från Adelinas skogshare)

Diskussionen fortsätter sedan i bakgrunden ett tag innan de fortsätter arbeta med leran.

Avslutning

I min undersökning har jag sett tydliga tecken på att samtal kan hjälpa elevernas språk- och begreppsutveckling. Genom samtalet får eleverna möjligheten att utveckla sina egna tankar och sin förståelse för ämnet, samtidigt som det i samtalet finns mycket utrymme för barnen att stödja varandra både då det gäller språkets och ämnesinnehållets utveckling. När barnen dessutom fick chans att arbeta med lera öppnades ytterligare möjligheter, eftersom leran bidrog med nya dimensioner i samtalen. I arbetet med lera blir djurens utseende mer relevant, samtidigt som leran inbjuder eleverna till att använda sin fantasi genom att man kan leka med lerfigurerna man har skapat.

Under arbetet har nya funderingar väckts hos mig. Min undersökning är gjord i endast en barngrupp, med enbart fyra elever. Detta gör att man måste ha i åtanke att resultatet inte generellt gäller för alla elever och elevgrupper. Barnen i min undersökning var väldigt duktiga och bidrog mycket i diskussionerna. En sak jag har funderat på är om alla barn är så duktiga som dessa barn. Om man gjorde undersökningen i en helt ny grupp, med nya barn och på en ny skola, skulle man då få samma resultat? Är barn i allmänhet så duktiga på att diskutera med varandra och stödja varandras utveckling i samtalet, eller var dessa barn unika? Detta är en sak som jag tycker skulle vara intressant att undersöka vidare.

Litteraturlista

- Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Barnes, Douglas (1978). *Kommunikation och inläring*. Malmö: Wahlström & Widstrand
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Bjar, Louise (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur
- Derewianka, Beverly (1990). *Exploring How Texts Work*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Garne, Birgitta (2006). *Tala är guld! I*: Bjar, Louise (red). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, Pauline (2002). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Krantz, Johan. Persson, Pelle (2001). *Sex, godis och mobiltelefoner – pedagogik underifrån*. Lund: Moped.
- Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk – Tvåspråkighet och flerspråkighet I familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB
- Lindberg, Inger (1996). *Språka samman – om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur

Lindberg, Inger (2006). *Med andra ord i bagaget. I: Bjar, Louise (red). Det hänger på språket.* Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder.* Lund: Studentlitteratur

Schoultz, Jan (2002). *Att utvärdera begreppsförståelse. I: Strömdahl, Helge (red). Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat.* Lund: Studentlitteratur.

Skolverket/Myndigheten för skolutveckling (2003). *Faktisk fantasi - barns språkutveckling genom skapande.*

Skolverket/Myndigheten för skolutveckling (2004). *Komma till tals – flerspråkiga barn i förskolan.*

Säljö, Roger & Wyndhamn, Jan (2002). *Naturvetenskap som arena för kommunikation. I: Strömdahl, Helge (red). Kommunicera naturvetenskap i skolan – några forskningsresultat.* Lund: Studentlitteratur.

Wehner-Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet.* Stockholm: Liber AB