



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En skola för alla

*– en kvalitativ studie av verksamheten och undervisningens
inre och yttre påverkansfaktorer*

Sofia Ribbing och Charlotta Söderberg

Kurs: LAU395

Handledare: Marianne Dovemark

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT10-2611-106



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En skola för alla – en kvalitativ studie av verksamheten och undervisningens inre och yttre påverkansfaktorer

Författare: Sofia Ribbing och Charlotta Söderberg

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marianne Dovemark

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT10-2611-106

Nyckelord: förskola, grundskola, påverkansfaktorer, verksamhet/undervisning, pedagoger/lärare, barn/elever.

Syfte

Vårt syfte med denna undersökning har varit att undersöka vad som eventuellt kan påverka pedagoger och lärare på Svenska skolan i ett sydeuropeiskt land i deras arbete med att uppnå målet: *En skola för alla*. Våra frågeställningar har varit;

- Vad påverkar pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?
- Hur påverkas pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?

Metod och material

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ undersökningsmetod innehållande löpande direktobservationer, kategoriseringsobservationen on-off och enskilda intervjuer för att få svar på vårt syfte med dess frågeställningar. Vi har observerat 30 barn och elever i förskolan och skolan, tre pedagoger samt två lärare. Vi har även valt att genomföra enskilda intervjuer med elever, pedagoger och lärare. Observationerna och intervjuerna har genomförts och bearbetats tillsammans under studiens gång.

Resultat

Efter genomförd studie på Svenska skolan har vi kommit fram till att pedagogerna och lärarnas arbete i verksamheten och undervisningen påverkades av olika faktorer som vi valt att dela in i två teman; skolans inre och yttre styrning. De inre faktorerna var *Styrdokument* och *Fortbildning och handledningsfunktioner*. De yttre faktorerna var *Ekonomiska förutsättningar*, *Vårdnadshavares påverkan* samt barn och elevers *Språkkunskaper*, *Ålder och mognad*. I vår studie drar vi slutsatsen att barnen och elevernas språkkunskaper samt vårdnadshavarnas inverkan på förskolan och skolans verksamhet och undervisning med dess innehåll, till största del påverkar pedagogerna och lärarnas arbetssätt och bemötande gentemot barn och elever på Svenska skolan.

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till dels vår handledare Marianne Dovemark, dels Svenska skolan i det sydeuropeiska landet vi besökt med dess barn och elever, deras vårdnadshavare och skolans pedagoger och lärare. Utan Ert stöd, godkännande och engagemang hade denna studie inte kunnat genomföras.

Vi har genomfört hela vår studie tillsammans, allt från idékläckning till slutsats, då vi ansåg att det gav både oss själva och läsaren ett bredare perspektiv på studien än om vi delat upp den sinsemellan oss.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
2 Syfte och problemformulering	6
2.1 Frågeställningar	6
3 Teoretisk anknytning.....	7
3.1 Läroplansteori.....	7
3.2 Sociokulturella perspektivet med Vygotskij kontra Piagets tankar om lärande.....	8
4 Styrdokument	9
4.1 Lpfö 98 och Lpo 94	9
4.1.1 Verksamheten och undervisningen	9
4.1.2 Föräldrasamverkan	10
4.1.3 Barn och elevers språkutveckling	10
4.1.4 Skolledarens uppdrag	10
5 Tidigare forskning	11
5.1 Möjligheter och begränsningar vid (barn och elevers) språkinläring.....	11
5.2 Barnsyn och åldersblandad undervisning.....	12
5.3 Pedagogen och lärarens uppdrag.....	12
5.4 Pedagogen och lärarens handledning	14
5.5 Skolledarens uppdrag	14
5.6 Skolans samspel med barnet och elevens vårdnadshavare.....	14
6 Metod	16
6.1 Metodval.....	16
6.2 Urval.....	17
6.2.1 Tabeller.....	17
6.3 Genomförande	19
6.4 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	19
7 Resultatanalys.....	21
7.1 Skolans inre styrning.....	21
7.1.1 Styrdokument	21
7.1.2 Fortbildningen och handledningens funktion.....	23
7.2 Skolans yttre styrning	24
7.2.1 Ekonomiska förutsättningar	24
7.2.2 Vårdnadshavares påverkan.....	25
7.2.3 Språkkunskaper	26
7.2.4 Ålder och mognad	27
8 Diskussion och slutsats.....	29
8.1 Resultatdiskussion	29
8.1.1 Pedagoger, lärare och skolledarens förutsättningar för arbete på Svenska skolan..	29
8.1.2 Vårdnadshavares påverkan på skolan med dess innehåll.....	33
8.1.3 Skolans ekonomiska förutsättningar	34
8.1.4 Barnen och elevernas språkkunskaper och ålder.....	34
8.2 Metoddiskussion.....	36
8.3 Slutsats	37
8.4 Vidare forskning inom ämnet.....	38
Referenser	
Bilaga A	
Bilaga B	
Bilaga C	
Bilaga D	
Bilaga E	

1 Inledning

Under vår utbildning på lärarprogrammet, Göteborgs Universitet, har vi kommit till insikt om relevansen av begreppet *En skola för alla*. Hur kan man som pedagog och lärare arbeta för att bemöta, utmana och tillgodose barn och elever i en och samma skola? Persson (2008) menar att: *En skola för alla* innebär ”att alla skall få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö” (s 23). I vår studie har vi valt att undersöka hur pedagoger och lärare på Svenska skolan i ett sydeuropeiskt land tar sig an denna uppgift samt vilka faktorer som eventuellt kan påverka deras arbete i verksamheten och undervisningen.

Vår studie som ligger till grund för vårt examensarbete har alltså genomförts på Svenska skolan i ett sydeuropeiskt land. Skolan var avgiftsbelagd och belägen strax utanför landets huvudstad. På skolan gick det 30 barn och elever i åldrarna 1-12 år. Det arbetade totalt tio kvinnor på skolan och undervisningsspråket var svenska. Språklektioner fördes i landets modersmål och engelska. Majoriteten av barnen och eleverna som gick på Svenska skolan hade minst en förälder från Sverige eller annat skandinaviskt land.

Vi har producerat vår primärdata genom direktobservationer av och enskilda intervjuer med pedagoger, lärare, barn och elever (Esaiasson m. fl., 2009, s 319). Utifrån etiskt hänsynstagande har vi fått ett skriftligt godkännande av barnens och elevernas vårdnadshavare för deltagande i vår undersökning (se bilaga B). Sekretesslagen poängterar att förskolan och skolan skall ”skydda den enskildes integritet” (Erdis, 2008, s 60). Vi har därför valt att använda oss av fingerade namn i texten samt valt att utelämna vilket land skolan var belägen i. Vår sekundärdata är baserad på tidigare forskning, litteratur och styrdokument (Esaiasson m.fl., 2009, s 319).

Läroplansteorin ligger till grund för vår studie. Den ger en förklaring till de olika läroplanerna, i vårt fall; *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006), och *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Under studiens gång upptäckte vi att pedagogerna och lärarna utgick från dels det sociokulturella perspektivet med utgångspunkt från Vygotskij, dels Piagets tankar om lärande, i sin verksamhet och undervisning. Vi har därför även valt att kortfattat tydliggöra för dessa teorier i vår studie.

Vi har, med utgångspunkt från Stukát (2008) och Johansson och Svedner (2006), valt att disponera vårt arbete enligt följande; inledningsvis redogör vi för vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter beskriver vi metoden vi valt att använda oss av. Metoden följs av en redogörelse av läroplansteorin, det sociokulturella perspektivet och en kort sammanfattning av Piagets tankar om lärande. Dessa följs av en sammanfattning av relevanta utdrag ur läroplanerna för förskolan och grundskolan. Därpå redovisar vi tidigare forskning och litteratur. Avslutningsvis klargör vi vår primära produktion och analyserar det utifrån vår sekundärdata i en diskussion med våra egna slutsatser.

2 Syfte och problemformulering

Här nedan följer ett förtydligande av vårt syfte samt våra frågeställningar. Det är här vi tydliggör vad vi vill undersöka samt vilka frågor vi vill besvara i vår studie. Johansson och Svedner (2006) menar att syftet och frågeställningarna är examensarbetets kärna (s 27–28).

I vårt examensarbete undersöker vi hur Svenska skolan i det besökta sydeuropeiska landet arbetade för att uppnå målet *En skola för alla*. Vårt syfte med denna undersökning har varit att undersöka vad som eventuellt kan påverka pedagoger och lärares arbetssätt och bemötande gentemot barn och elever på Svenska skolan. Svenska skolan i det sydeuropeiska landet vi besökt och observerat arbetade efter samma läroplaner som förskolorna och skolorna i Sverige, *Förskolans läroplan*, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall barnen i förskolan ”möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen” (s 5). Vidare kan man läsa att ”Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter” (s 6). Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall undervisningen i skolan ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (s 4).

2.1 Frågeställningar

- Vad påverkar pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?
- Hur påverkas pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?

3 Teoretisk anknytning

Vår teori skall enligt Stukát (2008) spegla vår studie med dess syfte och frågeställningar (s 116). Vi har i vår studie valt att utgå ifrån läroplansteorin som bland annat Lundgren (1983) och Linde (2006) talar om. Läroplansteorin syftar till att synliggöra hur en läroplan är utformad.

Utöver läroplansteorin har vi i vår studie har vi fått uppfattningen om att bland annat det sociokulturella perspektivet med Vygotskij i spetsen genomsyrat verksamheten och undervisningen på skolan. Vi såg dock att även Piagets tankar, om än i liten utsträckning, fanns med i undervisningen. Vi har därför även valt att referera till hans tankar om lärande då vi vill påvisa skillnaderna mellan de olika synsätten.

3.1 Läroplansteori

Gordon och Holland (2003) menar att skolan är uppdelad i tre olika skikt som är beroende av varandra; den officiella skolan (the official school), den informella skolan (the informal school) och den fysiska skolan (physical school) (s 27-28). Den officiella skolan innefattar bland annat (landets) skolans styrdokument, lagar och regler. Den informella skolan omfattar de sociala relationerna som utspelas i skolan. Slutligen ligger den fysiska skolan till grund för vilka möjligheter respektive begränsningar den officiella och den informella skolan består av. Gordon och Holland (2003) menar också, att ”making distinctions between them allows us to analyse many aspects of the school that often remain invisible” (s 27).

Lundgren (1983), professor i pedagogik, menar att en läroplan är en del av skolans styrdokument och ingår i den officiella skolan. Läroplanen utgår från hur omvärlden ordnas (s 16).

Varje läroplan innebär alltså en styrning av en påverkansprocess. Varje styrning kräver också någon form av kontroll. Dessa två processer – styrning och kontroll – är också de centrala elementen i varje läroplansteori (Lundgren, 1983, s 17).

En teori är enligt Lundgren (1983), som refererar till Kerlinger, ”en uppsättning begrepp, definitioner och påståenden som presenterar en systematisk syn på ett fenomen” (s 19). En läroplansteori är enligt Lundgren (1983), utöver de två centrala begreppen *styrning* och *kontroll*, ett ”försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur” (s 20). Läroplansteorin speglar med andra ord hur den aktuella läroplanen är utformad i förhållande till det samhälle vi lever i. Lundgren (1983) menar att en läroplansteori syftar till att ”besvara följande frågor:

Hur formuleras mål för utbildning?
Hur utväljes innehåll för utbildning?
Hur organiseras innehåll i utbildning?” (s 231).

Professor Linde (2006) menar att läroplansteorin hjälper oss att synliggöra och förstå vad kunskap är samt ger oss möjlighet ”att kunna påverka skola[ns innehåll] och utbildning” (s 9). Vidare menar Linde (2006) att läroplansteorin synliggör varför en viss kunskap anses som relevant för undervisningen i skolan (s 5) och uppmärksammar ”vilka faktorer [...] som påverkar” (s 9) innehållet i skolans undervisning.

3.2 Sociokulturella perspektivet med Vygotskij kontra Piagets tankar om lärande

Enligt Dysthe (2003) innebär det sociokulturella perspektivet att "lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel" (s 31). Hon menar vidare att "språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna" (s 31). Piaget menar till skillnad från i det sociokulturella perspektivet att "barn lär sig genom sin egen aktivitet" (Säljö, 2003, s 85), det vill säga lärandet sker enskilt snarare än i samspel med andra. Dysthe (2003) anser att lärandet inom det sociokulturella perspektivet är beroende av individen, den sociala miljön samt omgivningen som barnet och eleven vistas i. Hon anser alltså att den sociala praktiken är mest avgörande för barnets och elevens eventuella utveckling och lärande (s 41). Dysthe (2003) poängterar att det sociokulturella perspektivet grundar sig i en konstruktivistisk syn; "kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer" (s 41).

En av de främsta teoretikerna man vanligtvis refererar till när man talar om det sociokulturella perspektivet är vetenskapsmannen Lev S Vygotskij (1886-1934) (Dysthe, 2003, s 13). Vygotskij menar att leken har en betydelsefull roll i barns utveckling och lärande. Leken kan bidra till att barnet gör framsteg i sitt tänkande och sociala samspel (Davidsson, 1999, s 63-64). Inom det sociokulturella perspektivet anser man alltså att lärande sker genom samspel (Dysthe, 2003, s 31). Dessa samspel kan ske mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Vidare menar Askland och Sataøen (2007) att Vygotskij anser att det finns "två utvecklingsnivåer hos barnet [...] den aktuella utvecklingsnivån [...] [och] den närmaste utvecklingszonen" (s 249). I den aktuella utvecklingsnivån menar Vygotskij att man ser vad barnet kan i nuläget, vad det behärskar. I den närmaste utvecklingszonen befinner sig barnet när det får hjälp av en mer kompetent, ett barn eller en vuxen, för att vidareutvecklas och bilda nya kompetenser.

4 Styrdokument

Som vi nämnt i vår *Inledning* har vi valt att fokusera på *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) och *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) i vår studie. Lundgren (1983) menar att man i en läroplan kan synliggöra tre nivåer:

Den första nivån avser hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras. [...] Den andra nivån avser frågor relaterade till det konkreta styrandet av en utbildning. [...] Den tredje nivån avser frågor kring hur en konkret läroplan och ett konkret läromedel styr den faktiska undervisningsprocessen” (s 21-22).

Carlgrén och Marton (2000) menar att ”det är staten som utformar skolans uppdrag” (s 185). Vidare skriver de att regeringen, tillsammans med Skolverket, utarbetar vad pedagogerna och lärarna får för uppdrag – vilka styrdokument de skall följa.

4.1 Lpfö 98 och Lpo 94

Enligt Skolverket (skolverket.se) styrs förskolan av *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006). Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) innehåller mål och riktlinjer för verksamma pedagoger i förskolan. Grundskolan styrs enligt Skolverket (skolverket.se) av *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) ”anger skolans värdegrund och grundläggande mål och riktlinjer” (skolverket.se). Vi har valt att fördjupa oss i delar av dessa styrdokument som vi ansåg var av relevans inom vår studie; *Verksamheten och undervisningen, Föräldrasamverkan, Barn och elevers språkutveckling* samt *Skolledarens uppdrag*.

4.1.1 Verksamheten och undervisningen

I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) poängteras det att verksamheten i förskolan skall genomsyras av utmaningar, trygghet, trivsel och omsorg av det enskilda barnet (s 4). Förutom detta har förskolan även som uppdrag att ”lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra” (s 6). Enligt Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall personalen på förskolan även utmana och stödja varje barns behov i deras lärande oavsett förutsättningar (s 10).

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall skolan sträva efter att varje elev skall känna trygghet och utveckla sina kunskaper efter sin förmåga. Eleverna skall ”övervinna [sina] svårigheter” (s 7). Skolan skall dessutom sträva efter att varje elev finner sin egen form för utveckling och lärande (s 9). Läraren i grundskolan har även som uppdrag att individualisera sin undervisning för att på så vis hjälpa och stödja alla elevers utveckling samt deras tillit till sin egen förmåga (s 12).

Pedagogen i förskolan och läraren i skolan skall utöver det ovan nämnda även samarbeta och utbyta idéer med andra verksamma inom förskolan och skolan. Personalen skall hjälpa varandra i arbetet med att stödja barn och elever i förskolan, förskoleklass och skolan (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2006, s 12 och Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 2006, s 14).

4.1.2 Föräldrasamverkan

Under *Förskolans uppdrag* poängteras att förskolan skall stödja vårdnadshavarna i deras barns fostran och utveckling. Förskolan skall ”i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2006, s 4-5). Vårdnadshavarna skall genom ett förtroendeingivande samarbete med pedagogerna kunna påverka innehållet i förskolans verksamhet (s 11).

Liksom i förskolan skall skolan stödja hemmen i elevernas uppfostran och utveckling. Skolan skall dessutom tydliggöra för vårdnadshavaren ”vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har” (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 2006, s 5). Vårdnadshavare skall känna tillit till skolans undervisning (s 4). De skall även i samråd med skolan ansvara för elevens ”utveckling och lärande” (s 14). Utöver detta skall vårdnadshavare även vara delaktiga i elevernas undervisning. De skall få möjlighet att påverka utformningen och innehållet i undervisningen (s 14).

4.1.3 Barn och elevers språkutveckling

I *Förskolans uppdrag* går det, utöver föräldrasamverkan, att läsa att förskolan skall förbereda barnen för ett ”internationaliserat samhälle” (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2006, s 5). Slutligen menar Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar dels sitt modersmål, dels det svenska språket (s 9). Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin skicklighet i att tala och kommunicera med andra. Barnet skall med andra ord tillgodogöra sig varierade språkkompetenser (s 9).

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall skolan sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att kommunicera på dels sitt eget, dels ett annat språk (s 9). Läraren skall ”organisera och genomföra arbetet så att eleven [...] får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (s 12). Efter att eleven slutfört den svenska grundskolan skall skolan se till att denne har kunskaper i att tala, läsa och skriva det svenska språket (s 10).

4.1.4 Skolledarens uppdrag

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall skolledaren ansvara för personal, verksamhet och att den lokala arbetsplanen etableras och uppdateras (s 16). Vidare menar läroplanen för grundskolan att skolledaren har det yttersta ”ansvaret för skolans resultat” (s 16). Som vi tidigare nämnt under *Föräldrasamverkan* skall skolan samarbeta med hemmen och förskolan samt göra föräldrarna delaktiga i sina barns skolgång. Det ligger på skolledarens ansvar att detta samarbete upprätthålls (s 17). Skolledaren skall dessutom ansvara för att pedagoger och lärare ”får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sin[a] uppgifter” (s 17).

5 Tidigare forskning

Här nedan redovisar vi vår sekundärdata som är baserad på litteratur, artiklar, rapporter och uppsatser. Stukát (2008) menar att man under *Tidigare forskning* redovisar ”relevanta texter [som] kan ge en bra helhetsbild av problemområdet” (s 114). Under vår studie insåg vi att *Språkkunskaper, Barnsyn och åldersblandad undervisning, Pedagoger och lärarens uppdrag, Pedagoger och lärarens handledning, Skolledarens uppdrag* samt *Vårdnadshavarens påverkan* hade stor betydelse för hur pedagogerna och lärarna på Svenska skolan bedrev sin verksamhet och undervisning för att bemöta, utmana och tillgodose barnen och eleverna.

5.1 Möjligheter och begränsningar vid (barn och elevers) språkinlärning

Pedagogen Ladberg (2003) skriver att människor vidgar sina vyer och språkkunskaper genom att tillfälligt eller permanent bosätta sig i ett annat (nytt) land för att exempelvis arbeta eller studera. Att vistas i främmande språkliga miljöer under en längre period kan eventuellt leda till att man utvecklar ett nytt språk (s 23). Wellros (2007) menar dock att nya främmande språk även kan skapa rädsla och utanförskap hos människor i mötet med andra språkkulturer då man inser att man är olika. Det kan vara svårt att förstå eller göra sig förstådd (s 10). Vidare menar Wellros (2007) att ”den som flyttar till ett annat land [kan uppleva] [...] chocken att bli ”dövstum”, då man varken förstår språket eller kan göra sig förstådd” (s 45).

Beijer (2006) skriver å andra sidan i en publikation från *Myndigheten för skolutveckling* att barn kan lära sig nya språk utan att det inverkar på deras modersmål; ”språk föder språk” (s 3). Ladberg (2003) instämmer i Beijers (2006) syn på barns språkinlärning. Hon menar att ”barn kan lära sig många språk” (s 24) men att det är relevansen som avgör. Hur, när, var samt vem barnet interagerar och kommunicerar med bestämmer vilket eller eventuellt vilka språk barnet behärskar (s 25). Nygren-Junkin (2006), universitetslektor i svenska, skriver liksom de ovan nämnda författarna om olika språkkunskaper. Hon refererar till dagens forskning inom språkutveckling som menar att ”ett starkt modersmål är den bästa grunden för ett bra andraspråk” (s 222). Nygren-Junkin (2006) menar att modersmålet har en stor betydelse för ett barns vidare ”språk- och kunskapsutveckling” (s 222). Att ha ett utvecklat modersmål är alltså en förutsättning för inlärning av ett andraspråk och för att kunna tillgodogöra sig undervisningen i skolan på detta språk (andraspråket) (s 224).

Ladberg (2003) talar även om barn i språkliga miljöer. Hon anser att barn lär sig att förknippa språk efter person. När barnet har tillgodogjort sig mer än ett språk lär de sig också att knyta an språk med person och miljö (s 27). Abou-Touk (2005) skriver i sin studie om tvåspråkiga barns lek i förskolan. Hon har uppmärksammat att barn med samma modersmål använder detta i samspel med varandra (s 29). Beijer (2006) talar liksom Abou-Touk (2005) om flerspråkiga barn och elever. Hon menar att det bland annat är pedagoger och lärarens ansvar att stödja de flerspråkiga barnen och eleverna i sin språkutveckling, dels sitt modersmål, dels sitt andraspråk (s 3). Hon anser att stödet kan varieras. Enskilda samtal samt läsning av böcker kan vara två sätt (s 10-11). Ladberg (2003) poängterar även att det är viktigt att inte hindra barnen och eleverna ”att använda det språk det tänker bäst på” (s 101) då det kan medföra att vi hindrar dem från att reflektera och därmed försvårar deras kunskapsinlärning.

Genom språk uttrycker vi våra kulturer och värderingar. Språk ger oss självkänsla. Språk bär kunskaper och är grunden i mötet med andra människor. Vi behöver språk för att kunna tänka, drömma, formulera frågor och lösa problem. Flera språk ger fler möjligheter (Beijer, 2006, s 3).

5.2 Barnsyn och åldersblandad undervisning

Sommer (2007) är professor i utvecklingspsykologi vid Psykologisk Institut vid Århus Universitet. Han skriver om olika synsätt på barn – barn som noviser och barn som kompetenta. Under socialisationsteoriernas framväxt såg man barnet som novis; ”en mottagare som passivt låter miljöns penna skriva in personligheten på livets blad” (s 42). Numera ser man dock barnet som kompetent; ”kompetens innebär rent elementärt ”kunnande” och ”skicklighet”” (s 43). Vidare menar Sommer (2007) att synen på det kompetenta barnet innebär att barnet dels lär sig genom sociala relationer, dels genom miljöns påverkan (s 43). De vuxna skall enligt Sommer (2007) involvera barnet i dess kompetensutveckling. Vid denna kompetensutveckling är det viktigt att ta hänsyn till barnets ålder och kunnande (s 48-49).

En annan som talar om barnets ålder är socialantropologen Bartholdsson (2008). Hon menar att skolan är en verksamhet som är formad efter ålder; skolan sorterar in barnen i olika åldersgrupper (s 13). Lindblå (1995) menar att man av pedagogiska skäl redan under 70-talet använde sig av åldersblandad undervisning i skolan. Hon menar att några av fördelarna med en åldersblandad undervisning är att det blir ett lugnare klimat i klassrummet och att undervisningen kräver individualisering av läraren (s 12). Liksom Lindblå (1995) skriver Runesson (1994) om undervisning i en åldersblandad klass i en artikel som publicerats i tidskriften *Nämnanen*. Som underlag till denna har hon intervjuat skolledare, lärare och elever. Runesson (1994) talar bland annat om eventuella ”möjligheter och begränsningar för elevernas utveckling” (s 9) i skolan. Lärarna hon intervjuat ansåg bland annat, att enskilda matematikgenomgångar gav dem möjlighet att individualisera genomgången efter varje elevs behov till skillnad från en ålderhomogen klass där man till största del har gemensamma genomgångar (s 10). Lärarna var dessutom enligt Runesson (1994) noga med att påpeka att de äldre eleverna inte skall hjälpa de yngre. Trots detta ansåg lärarna att det fanns stora möjligheter med en åldersblandad grupp. ”Olikheten i gruppen kan användas som ett redskap för att utveckla elevers tänkande. [...] Den blir en tillgång som kan användas, inte ett problem som måste organiseras bort” (s 12). Lindblå (1995) skriver avslutningsvis om nackdelarna med en åldersblandad undervisning. Hon anser att det är svårt att tillgodose alla elever, att det lätt kan bli mycket enskilt arbete. ”Eleverna får sämre självförtroende, när de till och med ligger efter yngre klasskamrater” (s 12).

5.3 Pedagogen och lärarens uppdrag

Colnerud och Granström (2009) menar, att skolans uppdrag är dels undervisning, dels fostran (s 87). De menar att skolan har så kallade kunskapsmål att uppnå i de olika ämnena samt att de skall fostra eleverna till att bli självständiga, kritiska och demokratiska medborgare (s 33). Läraren och lärarutbildaren Bergqvist (1999) skriver i *Miljöer för lärande* om olika perspektiv på skolan. Hon menar att man ofta uppfattar skolan ”som en planerad och målstyrd organisation med bestämda uppgifter [...] [där] det som görs [...] värderas i relation till officiella mål” (s 136). Bergqvist (1999) menar dock, att skolan innefattar betydligt mer än det. Utöver den ovan nämnda uppfattningen, omfattas skolan även till stor del av sociala praktiker som vuxit fram med tiden. Dessa sociala praktiker, som ofta är outtalade, kan innefatta bland annat ”vad kunskap, undervisning och lärande är” (s 136). Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) instämmer i Bergqvist (1999) tankar. De menar att den

lärarprofessionella "identitetsutveckling i betydande utsträckning färgas av det sammanhang där läraren är verksam" (s 215). Carlgren och Marton (2000) skriver liksom de tidigare nämnda författarna, att lärarrollen skiljer sig åt beroende på i vilken verksamhet man är verksam inom (förskola, förskoleklass och grundskola) samt var verksamheten är placerad (s 33). Vidare menar författarna att lärarnas undervisning kan se olika ut;

man kan se läraren som den som ska bestämma allt och vars uppgift är att få eleverna att göra det som han/hon bestämt på exakt det avsedda sättet. Man kan också förvänta sig att läraren involverar eleverna i planeringen av det som ska göras liksom i ansvaret för genomförandet (s 89).

Carlgren (1994) har skrivit artikeln *Från klassundervisning till eget arbete*. Denna artikel liknar den ovan nämnda forskning Carlgren på senare år gjort tillsammans med Marton (2000). I denna artikel skriver Carlgren (1994) om att det förekommer olika undervisningsformer i skolan. Hon anser att undervisningen under de senaste två decennierna har gått från att till största del vara fokuserad på gruppen till att alltmer fokusera på individen. Att som lärare vara fokuserad på gruppen, där alla elever utför samma arbete samtidigt, kan jämföras med vad Carlgren (1994) benämner som den traditionella klassundervisningen; "det är läraren som startar lektionerna, bestämmer vad som skall göras, när och hur" (s 10). Om man som lärare däremot fokuserar på individen och det egna arbetet får eleverna möjlighet att arbeta "i olika takt och med olika saker" (s 11). Persson (2008) i sin tur skriver om vilka konsekvenser olika undervisningsmetoder kan ge eleverna. Han menar att specialpedagoger ofta uppmärksammar att elevers svårigheter "ligger i klasslärarens förhållningssätt eller undervisningsmetoder" (s 80). Det är alltså viktigt enligt Persson (2008) att läraren anpassar sin undervisning efter alla elevers förutsättningar vad beträffar metod och innehåll (s 23). Han menar vidare att skolor, som till exempel har tillgång till specialpedagoger, ofta får hjälp i arbetet med att nå fram till elever med eventuella svårigheter. Detta kan leda till att läraren tar specialpedagogens stöd för givet och exkluderar, utesluter, dessa elever i sin planering av undervisningen (s 28 och 108-109). Persson (2008) poängterar dock att det är viktigt att inkludera eleverna i undervisningen och låta dem samarbeta och ta hjälp av dels varandra, dels sina lärare (s 145).

Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) skriver om olika undervisningsformer. De benämner formerna som olika *lärarrationaliteter*. De menar att grundskolan har en *undervisningsrationalitet* som utgångspunkt. Undervisningsrationalitet innebär att man "utgår ifrån konsten att undervisa och skapa möjligheter för lärande" (s 220). Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) menar däremot att pedagogerna i förskolan använder sig av en *omsorgsrationalitet* (s 220). De refererar till Vallberg Roths forskning kring förskolans läroplanshistoria. Hon menar att omsorgsrationalitet innebär att pedagogernas arbete i förskolan genomsyras av "närhet, omsorg och omvårdnad och daglig föräldrakontakt" (s 221).

Till skillnad från skolans formella lärande, det man lär sig i skolan, med dess eventuella klassundervisning och egna arbete, menar Olofsson (2010) att man i förskolan bör utgå ifrån barnens, men också pedagogernas intresse i planering av bland annat tematiska arbeten då det underlättar vid barnens inhämtande och pedagogernas distribution av innehållet (s 136). De tematiska arbetena kan med fördel bearbetas under samlingen som enligt Olofsson (2010), alltid varit ett givet moment i den svenska förskolan (s 19 och 66). Olofsson (2010) utgår ifrån pedagoger hon intervjuat i sin bok. Pedagogerna menade att de under sina planeringar av till exempel samlingar och tematiska arbeten inte medvetet utgick ifrån förskolans läroplan men att de ofta efter genomförande kunde relatera till den. Vidare menar även Olofsson (2010) att det kan finnas svårigheter i att "översätta läroplanen till konkret pedagogik" (s 49).

Hundeide (2003) som är professor i utvecklingspsykologi, skriver om hur lärandet skapas i det intersubjektiva rummet. Han menar att det intersubjektiva rummet skapas mellan pedagoger/lärare och barn/elever i verksamheten/klassrummet. Rummet visar vilket samspel som är acceptabelt eller inte acceptabelt, dvs. vad som är tillåtet respektive inte tillåtet att uttrycka i klassrummet (s 150-151). Carlgren (1999) menar vidare att det i klassrummet förekommer ett språkspel och att man måste besitta en kommunikativ kunskap ”för att kunna interagera med andra i skolan på ett såväl socialt acceptabelt som effektivt sätt” (s 19). För att kunna tillägna och tillgodogöra sig det formella lärandet måste man alltså behärska det språkspel som råder i klassrummet (s 9 och 19).

5.4 Pedagogen och lärarens handledning

Som tidigare tagits upp, går det att läsa i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) att skolledaren skall ansvara för pedagogerna och lärarnas vidareutveckling och fortbildning. Claesdotter (2001) har i sin artikel *Utveckla yrket med handledning*, intervjuat förskolläraren och metodikläraren Ekström. Ekström menar att ”pedagogisk handledning är en metod för professionell yrkesutveckling” (s 35). Hon menar vidare att handledning av yrkesverksamma i förskolan och skolan kan bidra till att pedagoger och lärare får syn på sina kunskaper och därmed lättare kan vidareutveckla dem (s 35). Handledningen kan också leda till att man vågar tänka utanför ramarna och ifrågasätta vilken pedagogik och vilka undervisningsmetoder man använder i förskolan och skolan och varför (s 35). Colnerud och Granström (2009) menar dock, att lärare inom skolan, till skillnad från pedagoger i förskolan, ofta får utveckla sina kompetenser i ensamhet då de oftast är ensamma under sina lektioner (s 34-35). Lärarna har ingen att rådfråga under lektionen utan får själv ta ställning till lämpligt agerande och bemötande i alla undervisningssituationer. Det är först i efterhand, efter lektionens slut, de kan bearbeta situationen och eventuellt ta hjälp av andra lärare (s 35). Även Andersson (2004) menar att det är viktigt att läraren får hjälp och stöd i sin undervisning genom exempelvis handledning av någon utomstående. Hon menar att man som lärare kan vara i behov av att någon ser ”på problemet med nya, fräscha ögon” (s 91) och därefter kommer med tips och idéer på eventuella förbättringar.

5.5 Skolledarens uppdrag

Ellmin och Levén (1993) skriver i sin rapport *Har det gått troll i rektors nya roll?* att skolledaren ansvarar för skolans verksamhet; administrationen, ekonomin, personalfrågor samt ”mål och innehåll i verksamheten” (s 33). Vidare refererar författarna till en rapport som är framtagen av Skolverket. I rapporten redovisas en fallstudie gjord för att undersöka ”hur rektorsrollen har utvecklats” (s 39). Studien visar bland annat att skolledarna fokuserar på ekonomiska framför pedagogiska frågor. Skolledarna lägger alltså mer tid på det ekonomiska och administrativa än på hur den pedagogiska verksamheten faktiskt bedrivs. Ellmin och Levén (1993) poängterar, att de flesta av skolledarna de intervjuat anser, att de utför uppgifter som inte borde ingå i deras arbete. Skolledarnas uppgift, enligt de intervjuade, borde vara att fokusera på verksamhetens undervisning och utveckling snarare än på ekonomi och administration (s 19).

5.6 Skolans samspel med barnet och elevens vårdnadshavare

Sommer (2007) menar att vårdnadshavares syn på sina barn påverkar barnets utveckling och är viktiga i samspelet med förskolan och skolan (s 139). Enligt Bartholdsson (2008) förväntas

vårdnadshavare vara ”aktiva och engagerade i” (s 70-71) barnens och elevernas förskola och skola. Dock menar hon att vårdnadshavares engagemang inte är en självklarhet bland skolans personal (s 70). Skolpsykologen Andersson (2004) menar i sin handbok för personal inom förskola och skola, att det kan finnas svårigheter i att finna goda samverkansstrukturer mellan förskolan och skolans personal och barnen och elevernas vårdnadshavare då det inte är ovanligt med skilda åsikter och uppfattningar dem emellan (s 27).

Nuförtiden menar Andersson (2004) att skolan förväntas samspela med vårdnadshavarna i större utsträckning än tidigare (s 27-28). Som vi tidigare nämnt, menar man i grundskolans läroplan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) att vårdnadshavarna skall få möjlighet att påverka sitt barns innehåll i undervisningen och verksamheten. Andersson (2004) menar alltså att ”föräldrar har rätt till insyn i skolans arbete” (s 28) hon anser dock att det inte finns någon tydlig struktur för hur detta skall gå till.

Enligt Andersson (2004) kan vårdnadshavare och lärare ha olika syn och förväntningar på barnet/elevens skolgång (s 137). Andersson (2004) har i sina lärarintervjuer kommit fram till vilka vårdnadshavare som är svårast att bemöta och tillgodose. Vårdnadshavare med en ”annan syn på skolan [...] [,] avvikande inställning till pedagogiken [...] [och vårdnadshavare] som har ”stora” ambitioner för sina barn” (s 142-143) är några av dem. För att skapa ett gott samarbete med barnet/elevens vårdnadshavare, bör man som lärare enligt Andersson (2004) inleda med att samarbeta, acceptera och genomföra vårdnadshavarnas önskemål om barnet/elevens skolgång. Därefter kan man i sin tur arbeta vidare efter lärarens önskemål och idéer (s 137).

I Skolverkets rapport *Tidigare skolstart* (1994) skriver man om en lagändring i skollagen gällande flexibel skolstart. Detta innebär att vårdnadshavarna ”ges möjlighet att välja om barnet ska börja [i skolan] ett år före skolpliktens inträdande” (s 9). Dock menar man i rapporten att intresset för detta varit svagt hos vårdnadshavarna (s 70).

6 Metod

En metod är enligt Stukát (2008) avgörande för ”vilken typ av information man får” (s 37). Han menar vidare att det kan vara en fördel att använda sig av fler än en metod då flera metoder ger fler infallsvinklar (s 36). Vi har valt att inleda vår metoddel med att redogöra vårt metodval samt vad de olika metoderna innebär. Därefter redovisar vi vårt urval, vilka barn, elever, pedagoger och lärare vi valt att observera och intervjua. Efter urvalet följer vårt genomförande, hur vi har gått tillväga i vår studie och slutligen redogör vi studiens generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.

6.1 Metodval

När vi har genomfört vår produktion av vår primärdata har vi använt oss av kvalitativa metoder; direktobservationer och enskilda intervjuer. Som observationsmetod har vi bland annat använt oss av vad Esaiasson m.fl. (2009) benämner som en direktobservation (s 343). I en direktobservation är observatören närvarande och observerar själv vad som sker i en situation. Johansson och Svedner (2006) menar, att observationer skall ange *vad* som sker och inte vara en värdering av hur vi som observatörer *upplever* situationen (s 61). I våra direktobservationer har vi bland annat använt oss av kategoriseringsobservationen *on-off* (Johansson och Svedner, 2006, s 55) (se bilaga D). On-off innebär, att man observerar hur barnet eller eleven agerar utefter pedagogens eller lärarens instruktioner under cirka tio sekunder. On innebär att barnet eller eleven följer pedagogens eller lärarens instruktioner medan off innebär att barnet eller eleven sysselsätter sig med något annat. Johansson och Svedner (2006) menar, att denna metod är effektiv då man hinner observera många barn och elever under en kortare period. Metoden är med andra ord kort men resultatrik (s 55). Vidare i vår direktobservation har vi använt oss av så kallade löpande observationer. Löpande observationer innebär att man som iakttagare noterar vad som sker under en viss period i verksamheten och undervisningen (Johansson och Svedner 2006, s 60–61). Vi har i vår studie gjort löpande observationer på pedagogernas och lärarnas bemötande och förhållningssätt gentemot barnen och eleverna samt barnens och elevernas respons på detta.

Johansson och Svedner (2006) menar att kvalitativa intervjuer syftar till att ge utförliga svar från den person man intervjuar. Det är viktigt att man vid en kvalitativ intervju anpassar och formulerar öppna frågor som formuleras utefter vem det är man intervjuar samt vilka svar man får. De menar att det är viktigt att man som intervjuare har förberett tydliga frågeområden innan man inleder sin intervju (s 43-44) (se Bilaga C).

Genom våra enskilda intervjuer med pedagoger, lärare och elever samt våra direktobservationer av de tre grupperna på Svenska skolan, har vi undersökt huruvida pedagogerna och lärarna arbetade för att bemöta, utmana och tillgodose alla barn och elever i en och samma verksamhet och skola och vad som eventuellt påverkar detta. Johansson och Svedner menar, att enskilda intervjuer och observationer är den främsta metoden för att samla in underlag till examensarbetet för oss blivande lärare. De menar att dessa metoder kompletterar och stödjer varandra och ger stöd i besvarandet av studiens frågeställningar (s 42-51).

6.2 Urval

Skolan där vi genomfört vår studie, var uppdelad i tre grupper; förskola (1-5 år) med tio barn, lågstadiet (förskoleklass-årskurs 3) med fjorton elever och mellanstadiet (årskurs 4-6) med sex elever. I förskolan går det sex pojkar och fyra flickor, i förskoleklass-årskurs 3 går det fem pojkar och nio flickor och i årskurs 4-6 går det tre pojkar och tre flickor. Barnen och elevernas vårdnadshavare på skolan härstammade från olika delar av världen; Europa, USA och Sydamerika. Åtta av de tio kvinnor, som arbetade på skolan, var aktiva och delaktiga i barnens och elevernas verksamhet och undervisning. De resterande två kvinnorna arbetade med skolans mat och lokalvård. Sju av kvinnorna på skolan hade svenska som modersmål och tre hade det besökta landets språk som modersmål. En av dessa tre kvinnor hade dock levt i Sverige i fem år och förstod och behärskade därför det svenska språket.

Vi valde att intervjua klassföreståndaren i förskoleklass-årskurs 3, klassföreståndaren i årskurs 4-6, som även är rektor på skolan, samt tre pedagoger som arbetade i förskolan, dvs. 5 pedagoger. Sammanlagt har vi intervjuat 16 elever från årskurs 1-6 på skolan. Vi intervjuade de elever som frivilligt (med målsmans godkännande) valt att delta i vår studie. I vår resultatanalys har vi valt att utgå ifrån tolv av elevernas intervjuer, sex från årskurs 1-3 och sex från årskurs 4-6. Detta då vi ansåg att de övriga fyra intervjuerna av olika anledningar gav knapphändiga svar. Vi har medvetet valt att inte intervjua barnen i förskolan då flertalet av barnen inte hade svenska som modersmål samt med hänsyn till barnens låga ålder. Vi har av språkliga skäl valt att fokusera på den svenska dialogen.

I förskolan valde vi ut två observationssituationer. Den första situationen var en morgonsamling som innehöll sång, rim och ramsor och den andra situationen var en temaaktivitet, *Staden*. Även i förskoleklass-årskurs 3 valde vi två situationer. Den ena situationen var en boksamling där barnen fick presentera och betygsätta böcker de läst. I den andra situationen arbetade eleverna med temaarbetet: *Familjen och samhället*, där de skulle tillverka hår och kläder till sina dockor. I årskurs 4-6 observerade vi en engelskalektion. Utöver den svenskspråkiga verksamheten och undervisningen har vi observerat en lektion i det besökta landets språk. Dessutom har vi kontinuerligt observerat barnen och elevernas beteenden och dialoger under deras gemensamma raster på skolgården.

6.2.1 Tabeller

För att få en överblick över vilka pedagoger och lärare vi valt att intervjua har vi sammanställt en tabellförteckning, *Tabell 1*. Vi har valt att utforma en tabell då vi anser att den underlättar för läsaren eftersom man genom denna guide kan skapa sig en bild av personerna i fråga. Vidare har vi av samma anledning även valt att göra en tabellförteckning, *Tabell 2*, över eleverna vi intervjuat.

6.2.1.1 Tabell 1

Tabellförteckningen innehåller de fem kvinnliga pedagogerna och lärarnas ålder, utbildning och examensår samt hur länge de har varit verksamma på Svenska skolan.

Pedagoger i förskolan	Lärare i förskoleklass-årskurs 3	Lärare i årskurs 4-6
Carmen Ålder: 58 år Utbildning: Barnskötare (-88) Varit verksam på skolan: 18 år	Lisa Ålder: 38 år Utbildning: Grundskollärare i SV/SO (-99), dramapedagog,	Kia Ålder: 64 år Utbildning: Mellanstadielärare (-74),

	genuspedagog, vuxenlärare och pågående rektorsutbildning Varit verksam på skolan: 5 år	rektor (-97) Varit verksam på skolan: 15 år
Anna Ålder: 34 år Utbildning: BSC MediaLab Arts (-02) Varit verksam på skolan: 6 år		
Inga Ålder: 59 år Utbildning: Barnsköterska (-70) Varit verksam på skolan: 23 år (verksam i förskolan-årskurs 3)		

6.2.1.2 Tabell 2

Tabellförteckningen innehåller de tolv elevernas kön, ålder, årskurs, födelse land samt antal år/mån i det besökta landet.

Elever i årskurs 1-3	Elever i årskurs 4-6
Kalle Kön: Pojke Ålder: 7 år Årskurs: 1:an Födelse land: Sverige Antal år/mån i det besökta landet: 7 år	Jenny Kön: Flicka Ålder: 11 år Årskurs: 6:an Födelse land: Det besökta landet Antal år/mån i det besökta landet: 11 år
Leona Kön: Flicka Ålder: 7 år Årskurs: 1:an Födelse land: Det besökta landet Antal år/mån i det besökta landet: 7 år	Santos Kön: Pojke Ålder: 10 år Årskurs: 4:an Födelse land: Det besökta landet Antal år/mån i det besökta landet: 10 år
Ricardo Kön: Pojke Ålder: 8 år Årskurs: 2:an Födelse land: Det besökta landet Antal år/mån i det besökta landet: 8 år	Klara Kön: Flicka Ålder: 10 år Årskurs: 4:an Födelse land: Sverige Antal år/mån i det besökta landet: Vet ej
Hanne Kön: Flicka Ålder: 8 år Årskurs: 2:an Födelse land: Danmark Antal år/mån i det besökta landet: 2 år	Jack Kön: Pojke Ålder: 8 år Årskurs: 4:an Födelse land: Det besökta landet Antal år/mån i det besökta landet: 8 år
Pontus Kön: Pojke Ålder: 9 år Årskurs: 3:an Födelse land: Sverige	Stine Kön: Flicka Ålder: 11 år Årskurs: 6:an Födelse land: Danmark

Antal år/mån i det besökta landet: 2 mån	Antal år/mån i det besökta landet: 8,5 år
Salsa Kön: Flicka Ålder: 7 år Årskurs: 1:an Födelseland: Brasilien Antal år/mån i det besökta landet: 5 år	John Kön: Pojke Ålder: 10 år Årskurs: 4:an Födelseland: Sverige Antal år/mån i det besökta landet: 5 år

6.3 Genomförande

Vi har valt att genomföra våra enskilda intervjuer och direktobservationer tillsammans. Vår studie har bedrivits inomhus under två veckors tid i barnens verksamhet och i elevernas klassrum. Vi inledde vår studie med att observera förskolans verksamhet; vad den innehöll för möbler och hur var de placerade (se bilaga E)? Därefter observerade vi de båda klassrummens innehåll; hur såg placeringen av elevernas och lärarnas bänkar respektive stolar ut (se bilaga E)? Sedan observerade vi barnen och pedagogerna i förskolan och eleverna och läraren i förskoleklass-årskurs 3. Avslutningsvis observerade vi eleverna och läraren i årskurs 4-6. En av oss förde löpande observationer av pedagogerna och lärarna i verksamheten och i klassrummet medan den andra gjorde on-off-observationer av barnen och eleverna. **I vår resultatdel har vi valt att redovisa sju situationer innehållande dels löpande observationer, dels on-off-observationer.** Under de sista dagarna genomförde vi enskilda intervjuer med pedagoger, lärare och elever. En av oss ställde frågorna och förde en dialog med intervjupersonen medan den andra antecknade så utförligt som möjligt vad som sades under intervjun. Vid intervjuer med barn och elever menar Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) att det är viktigt att man väljer en avskild och rofylld plats där eleven känner sig bekväm och inte riskerar att bli avbruten (s 25). Intervjuerna med pedagoger, lärare och elever genomfördes därför i förskolans och skolans filmrum som endast används vid särskilda tillfällen. Filmrummet innehöll bland annat två soffor, en TV och hyllor med skönlitterära böcker.

Efter att vi genomfört våra enskilda intervjuer och direktobservationer på skolan har vi bearbetat, komprimerat och organiserat vår insamlade data genom att sammanställa materialet. Sammanställningen har vi sedan läst igenom vid upprepade tillfällen. I sammanställningen kunde vi urskilja ett mönster av faktorer som påverkade pedagogerna och lärarna i sin verksamhet och undervisning. Patel och Davidson (2003) menar, att det är en god idé att strukturera de mönster som upptäcks i olika teman i resultatanalysen för att lättare förstå helheten. De olika temana är beroende av varandra för att skapa en helhet, ett resultat (s 120).

6.4 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Esaiasson m.fl. (2009) talar om generaliserbarhet och menar att samma studie bör genomföras vid upprepade tillfällen för att ”stärka tilltron till resultaten [...]”. När ungefär samma resultat har registrerats i flera oberoende undersökningar blir vi säkrare på vår sak” (s 191). Vår studie kan alltså inte generaliseras då den endast utförts på en skola, vid ett tillfälle.

Patel och Davidson (2003) menar att validitet visar graden av egen insikt i den tänkta undersökningen. Vid en god validitet har forskaren en tydlig bild av vad som skall undersökas (s 98). Som vi tidigare nämnt i vår *Inledning* har vi under vår utbildning kommit till insikt om

relevansen av begreppet *En skola för alla*. Vi hade därför en tydlig bild av vad vi ville undersöka och synliggöra när vi besökte Svenska skolan i det sydeuropeiska landet. Vidare menar Patel och Davidsson (2003) att reliabiliteten är beroende av validiteten. De menar att reliabiliteten avgör tillförlitligheten av undersökningen; ”om min mätning inte är tillförlitlig, hur vet jag då vad jag mäter?” (s 99). I vår undersökning valde vi därför att använda oss av två kvalitativa metoder; direktobservationer och enskilda intervjuer. Vi har även valt att genomföra våra kvalitativa metoder tillsammans för att på så vis försöka nå en hög reliabilitet.

7 Resultatanalys

Patel och Davidson (2003) menar att resultatanalysen skall vara tydlig och konkret för läsaren (s 120). Det är viktigt att det finns en "balans mellan citat och kommenterande text" (s 120). Vår analys stöds av excerpterna och vår insamlade primärdata. Vi har valt att markera excerpternas direkttitat i *kursivt* typsnitt. Som vi tidigare nämnt i vår *Inledning* är alla barn, elever, pedagoger och lärares namn fingerade.

I detta avsnitt redovisar vi därför vår analys av vår kvalitativa primärdatainsamling utifrån vårt syfte; vad som eventuellt kan påverka pedagoger och lärares arbetssätt och bemötande gentemot barn och elever i Svenska skolan med dess frågeställningar;

- Vad påverkar pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?
- Hur påverkas pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?

Vi har valt att avgränsa vår resultatanalys till två teman; skolans inre och yttre styrning. I den inre styrningen ingick förskolan och skolans läroplaner, Lpo 94 och Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006), den lokala arbetsplanen samt fortbildning och handledning av lärare och pedagoger. I den yttre styrningen av skolan ingick skolans ekonomiska förutsättningar, vårdnadshavares påverkan på innehållet, barnens och elevernas språkkunskaper samt barnens och elevernas ålder och mognad.

7.1 Skolans inre styrning

Vi har valt att dela in temat *Skolans inre styrning* i två underrubriker; *Styrdokument* och *Fortbildningen och handledningens funktion*.

7.1.1 Styrdokument

De tre pedagogerna som arbetade i förskolan på Svenska skolan, var överens om, att de arbetade efter *Förskolans läroplan*, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006). Carmen uttryckte dock att det var svårt att förstå läroplanens innehåll då hon inte hade svenska som modersmål. Hon berättade att hon kunde läsa men hade svårt att förstå innebörden av alla begrepp. Carmen sa sig därför ta hjälp av sina kollegor för att tolka läroplanen. Anna upplevde att förskolans styrdokument lämnade ett stort tolkningsutrymme. Vidare berättade hon att arbetslaget gick igenom läroplanen varje år och vid föräldramöten försökte de synliggöra innehållet för vårdnadshavarna. Under våra enskilda intervjuer la vi märke till att pedagogerna i förskolan var medvetna om läroplanens existens och att deras verksamhet skulle utgå ifrån denna. Vi fick dock uppfattningen om att de uteslöt läroplanen i sin planering av verksamhetens innehåll då de uttryckte att den var komplicerad och svårtolkad (Carmen och Anna). Under våra observationer såg vi dock att pedagogernas verksamhet och bemötande gentemot barnen var relaterat till läroplanens innehåll. Inga berättade under intervjun om vikten av omsorg om barnen och att det var för deras skull de var där. Under barnens utevistelse såg vi hur alla tre pedagoger var tillsammans med barnen. De grävde bland annat i sandlådan, gungade och samtalade med barnen om vad de gjorde. *Ska vi baka en kaka* (Inga)? *Oj vilken hög fart du har, hur gör du det* (syftar på Tim som gungar) (Anna)?

Anna berättade vidare under den enskilda intervjun att hon ansåg att det var viktigt att få barnen intresserade av innehållet i verksamheten. Intresset skapade hon genom att använda sin

röst samtidigt som hon gärna förtydligade innehållet med hjälp av illustrationer. Under morgonsamlingen i förskolan visade Anna prov på detta då hon talade till barnen i olika tonlägen och med entusiasm i sin röst. Till Liam sa Anna; *Nu är det din tur att dra ett kort. [...] Åh va kul, det blev kattsången.* Vidare kunde vi se hur Carmen under det tematiska arbetet *Staden* bjöd in barnen till att klistra fast sina illustrationer. *Vem vill komma och klistra sina fina bilar på vägen?* Resultatet av denna invitation blev att ett flertal barn kom och satte sig hos Carmen och berättade vad de klippt ut, vilken färg det hade och klistrade därefter upp fordonen på väggen. I och med denna del av det tematiska arbetet fick barnen möjlighet att arbeta med olika material (papper, tidningar och pennor) och tekniker (rita, klippa och klistra) utefter sina förutsättningar. En del barn letade upp sina fordon själva, klippte ut dem och klistrade sedan upp dem på väggen medan andra behövde mer stöttning i dessa moment. En flicka, Maja, behövde hjälp med att klippa ut sin första bil. Anna hjälpte Maja och sa sedan *nu tycker jag att du kan försöka klippa ut cykeln själv. Det kan du.* Därefter klippte Maja själv ut cykeln.

Under våra enskilda intervjuer med lärarna kom inga konkreta uttalanden om hur de eventuellt anpassade sin undervisning utifrån Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Lisa och Kia berättade dock att de i början av 2011 skall resa till Sverige för att gå igenom och ta del den nya läroplanen, Lgr 11. Däremot menade de att de arbetade efter skolans lokala arbetsplan som var baserad på dels Lpfö 98, dels Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Enligt Inga var arbetsplanen generell för hela skolan. Kia menade att arbetsplanen *duger men är inte jättebra och att den borde revideras oftare, den är bra på de områden som den nuvarande personalen på skolan är bra på och vice versa.* Med andra ord utgick den lokala arbetsplanen från nuvarande pedagoger och lärares intressen och kompetenser.

Skolans lokala arbetsplan innehöll inga mål att uppnå i förskolan eller förskoleklassen. Däremot fanns det mål i förskolan som syftade till barnens utveckling och lärande, hur pedagogen borde anpassa verksamhetens struktur och innehåll samt hur de borde bemöta barnen. Vidare gick det att läsa att verksamheten skulle vara lärorik, inspirerande och trygg. I arbetsplanen för förskoleklassen, som baserades på Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006), utgick man från barnets mognad och egna intresse i planeringen av undervisningen. I förskolan uppmärksammade vi hur pedagogerna utgick från barnens intressen och behov då de arbetade med det tematiska arbetet *Staden*. Vi såg hur pedagogerna såg till att på ett lekfullt sätt inspirera och tillgodose barnens behov genom att presentera olika material och klippövningar. I det tematiska arbetet klippte barnen ut olika fordon som de sedan klistrade upp på en vägg. Under detta moment samtalande dels barnen med varandra, dels pedagogerna och barnen om vad de klippte ut och klistrade upp på väggen. Tim, en pojke i förskolan, uttryckte till vännen Mia under klistrandet *Här ska min bil åka, var åker din?* Varpå Mia svarade *Min bil ska åka på vägen här.* Carmen berättade under det tematiska arbetet att barnen sällan använde saxen och klippte hemma och därför var det viktigt att de fick möjlighet att göra det i förskolan.

Vidare i den lokala arbetsplanen kunde man finna målen från årskurs 1-6. Det fanns specifika mål uppnå i varje årskurs för eleverna i kärnämnen svenska, matematik och engelska. Geografi, historia, religion, samhällskunskap, naturorienterade ämnen och idrott och hälsa innehöll mål att uppnå för elever i årskurs 3-6. Avslutningsvis kunde man läsa vilka mål eleverna skulle ha uppnått i bild, musik, slöjd, hemkunskap och det besökta landets språk i slutet av årskurs 6. Under intervjun med Lisa berättade hon att hon i sitt tematiska arbetssätt utgick ifrån den lokala arbetsplanen. Hon gick igenom vilka mål eleverna kunde tänkas uppnå i de olika ämnena som var en del av det aktuella temat. Det var svårt för oss att under vår

studie se vilka aktuella mål Lisa använde sig av i sitt tematiska arbete, däremot upplevde vi att flera ämnen vävdes samman i ett och samma tema. Vi såg bland annat att de jämförde längden på dockans hår (matematik), familjekonstellationer och hur ett samhälle är uppbyggt (samhällskunskap) samt kunskaper om människan såsom kön, ålder etc. (biologi). Under de enskilda intervjuerna med de sex eleverna i årskurs 4-6 gav de uttryck för att de får hjälp av Kia att uppnå målen i matematik. För att hjälpa eleverna i sin matematikutveckling ställde Kia upp talen framme på tavlan. Därefter löste de talen gemensamt. John berättade under sin intervju att när Kia; *skriver på tavlan vill hon att alla ska kolla.*

I Lisas klass gick Hanne, Leona och Ricardo. De ansåg att det tematiska arbetssättet, *Familjen och samhället*, var roligt och givande då undervisningen var varierad och innehöll många olika metoder. Hanne berättade bland annat att *det är roligt när vi själva får göra våra dockor och inte bara arbeta i böckerna.* Under det tematiska arbetet såg vi att det inte förekom någon katederundervisning utan arbetet innehöll istället olika växlande moment såsom diskussioner (om familjekonstellationerna) och klipp och klistra (dockan). Ricardo menade vidare att de fick god hjälp av Lisa när de var i behov av det. Leona berättade att de kunde fråga Lisa om allt, hon hjälpte dem att utvecklas. Under våra on-off-observationer bekräftades detta när Vera fick hjälp av Lisa att rita kläder till sin docka. Lisa gav Vera exempel på hur hennes kläder skulle kunna se ut och gav därmed Vera verktyg för att kunna gå vidare i sin utveckling (produktion av sin docka).

I Kias klassrum såg vi en mer traditionell undervisningsmetod där eleverna, efter eventuell gemensam genomgång, i stor utsträckning arbetade enskilt i sina böcker. Eleverna vi intervjuat från Kias klass gav uttryck för detta och menade att de fick hjälp av Kia när de var i behov av det, man frågade inte sina klasskompisar. Under våra observationer styrktes detta då eleverna antingen frågade Kia rakt ut eller räckte upp handen. Eleverna frågade inte varandra.

Under vår enskilda intervju med Klara bekräftade hon vad vi observerat; hon var blyg i klassrummet. *När jag ska säga någonting törs jag inte, det kommer inte ut något.* Vidare berättade Klara att hon får stöttning av Kia i att våga ta för sig mera i klassen. Dels genom att delta, dels genom att kommunicera. Vi såg hur Kia stöttade Klara när hon deltog i spelet *Challenge* (glosutmaning mellan eleverna) på engelskalektionen tillsammans med sina klasskamrater. Stöttningen skedde genom uppmuntrande och positiva kommentarer från Kia; *Vad kul att du vill vara med idag Klara. Du får börja utmana.* Klara vann första utmaningen. *Bra Klara! Good work!* Vidare berättade bland annat Klara under sin enskilda intervju att hon trivdes bra på skolan då alla var snälla och omtänksamma, ingen var dum eller exkluderande mot någon annan. Denna uppfattning fick även vi under våra direktobservationer då ingen elev sågs vara ensam, varken i klassrummet eller på rasten.

7.1.2 Fortbildningen och handledningens funktion

Fyra av de fem intervjuade pedagogerna och lärarna hade nyligen varit i Sverige för att besöka *Skolforum*, en mäsä, för pedagoger och lärare som innehöll bland annat föreläsningar och pedagogiskt material. På mässan, som besöktes av skola varje till vartannat år, inhandlades litteratur och material till förskolan och skolan. Vi upplevde att majoriteten av pedagogerna och lärarna på Svenska skolan var överens om att deras fortbildningsmöjligheter tillgodosågs. Carmen och Anna menade dock att det kunde bli lite ensamt som svensk skola i utlandet. De påstod att ny forskning ofta kom senare till dem vilket ledde till att de kände sig isolerade. Vi upplevde dock inga större skillnader på pedagogiken och innehållet i verksamheten på förskolan i detta sydeuropeiska land kontra våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning på förskolor i Sverige. Verksamheten i det besökta landet

liknade på många sätt många av de svenska förskolornas innehåll och struktur. De inledde dagens verksamhet med en morgonsamling innehållande sång, rim och ramsor. Samlingen följdes av en gemensam temaaktivitet. Därefter var det fruktstund och utelek. Efter uteleken var det lunch som följdes av fria aktiviteter. Dagens schema avslutades med mellanmål. Några av skillnaderna vi såg i dagsplaneringen var dock att alla barn, till skillnad från i Sverige, åt frukost hemma och de barn som ansågs behöva vila blev hämtade av sina vårdnadshavare efter lunch.

Vad beträffade fortbildning bland lärarna på Svenska skolan, utöver *Skolforum*, berättade Lisa och Kia att de en gång per år hade tillgång till en konferens under tre dagar i Europa med andra lärare från Svenska skolor i utlandet. Dessa tillställningar innehöll bland annat föreläsningar och seminarier där man, utöver ny forskning, fick möjlighet att dela tankar och idéer med varandra. Kia menade vidare att hon som skolledare såg till att personalen på skolan hade tillgång till svensk litteratur. De prenumererade på bland annat *Förskoletidningen* och *Grundskoletidningen*. Som skolledare på denna skola är man alltifrån vaktmästare till rektor (Kia). Kia berättade att hon upplevde skolledarrollen som lustfylld men också krävande då hon bland annat hade det yttersta ansvaret för det administrativa och det ekonomiska. *Jag är glad att jag har så mycket undervisningstid som jag ändå har* (hon jämför med tidigare skolledarroll i Sverige). Kia var dessutom noga med att påpeka att hon litade på sin personal; *Jag lägger mig inte i det pedagogiska ansvaret, det sköter dom så bra själva*.

Vi förstod att pedagogerna och lärarna hade skilda uppfattningar beträffande deras handledarmöjligheter. Anna och Carmen menade att de inte hade någon större tillgång till någon handledare. De menade dock att de hade tillgång till en svensk psykolog vid behov. Psykologen i fråga var en nära anhörig till en elev på skolan. Inga liksom Kia ansåg att de hade varandra då de på personalmöten hade möjlighet att ge och ta emot tips och råd till och från varandra. Under intervjuerna menade flertalet av pedagogerna och lärarna att de arbetade var för sig; förskolan, lågstadiet och mellanstadiet. Kia poängterade dock att det vid behov fanns tillgång till extern handledning. Lisa var en av dem som valt att använda sig av en extern handledare, en nära anhörig. Vid behov tog hon hjälp av den anhöriga som var utbildad tal- och specialpedagog. Den anhöriga bistod Lisa via mail- och telefonkontakt med bland annat handledning och material från Sverige. Lisa var under den enskilda intervjun noga med att påpeka att *denna handlingsmöjlighet är tillgänglig för alla pedagoger och lärare på skolan*. Vad vi förstod av våra enskilda intervjuer användes dock inte denna möjlighet av de andra pedagogerna och lärarna.

7.2 Skolans yttre styrning

Under vår studie insåg vi att en mängd faktorer påverkade pedagogernas och lärarnas verksamhet och undervisning. Utifrån våra direktobservationer och enskilda intervjuer har det visat sig att bland annat följande faktorer, utöver de ovan nämnda, påverkade pedagogernas och lärarnas verksamhet och undervisning; *Ekonomiska förutsättningar*, *Vårdnadshavares påverkan*, *Språkkunskaper* och *Ålder och mognad*.

7.2.1 Ekonomiska förutsättningar

Under våra enskilda intervjuer med pedagogerna och lärarna fick vi en klar uppfattning om hur beroende skolan var av sina barn och elever då den var avgiftsbelagd. Antalet barn och elever påverkade alltifrån personalens löner, tillgång till material, mat, lokaler, personalstyrka, personalens till fortbildning och handledning. Kia uttryckte under den enskilda intervjun att *när det inte är bra, är det riktigt illa*. Hon syftade på barnantalet med dess följder; ju färre

barn och elever desto sämre resurser till skolan och till pedagogerna och lärarnas löner. Vidare menade Kia att *Vi försöker anpassa vår verksamhet så att vi pedagoger och lärare kan arbeta kvar här oavsett barnantal.*

När vi frågade Anna och Carmen om vilka möjligheter det fanns med att arbeta på Svenska skolan var de båda eniga om att tillgången på material var stor vilket bidrog till goda förutsättningar för ett varierat arbetssätt. *Vi får köpa vad vi vill, så länge det inte är för dyrt* (Carmen). *Det finns i dagsläget sällan några begränsningar för vad vi får köpa* (Anna). Vidare menade Lisa att det var ett krav från vårdnadshavarna att deras barn skulle ha god tillgång till material, till exempel egna ämnesböcker. *Vi får inte ge barnen några kopior, det skall vara riktiga böcker* (Lisa).

Skolan i det besökta landet var alltså beroende av barnen och eleverna samt vilka intäkter de medförde. Barn och elever genererade intäkter till löner, material, mat eller fortbildning och så vidare.

7.2.2 Vårdnadshavares påverkan

Vid våra enskilda intervjuer med lärarna och pedagogerna på Svenska skolan framkom det från samtliga, att vårdnadshavarna hade stora påverkansmöjligheter på skolans uppbyggnad och innehåll. Vi upplevde att det låg i pedagogernas och lärarnas intresse att tillfredsställa vårdnadshavarna. Kia menade att det fanns fördelar med vårdnadshavarnas påverkan av skolans innehåll. Det fanns bland annat en mamma som kom till skolan varje jul för att genomföra julpysssel tillsammans med barnen och eleverna då hon ansåg pysslet som en relevant del av jultraditionen. Mamman försåg förskolan och skolan med tips, idéer och material till detta moment. Kia sa under intervjun; *Då jag själv inte är intresserad av sånt passar det utmärkt att hon kommer och ger barnen detta.* En annan fördel med vårdnadshavares påverkan av skolans innehåll var som vi tidigare nämnt under *Ekonomiska förutsättningar* (se vidare 7.3.1) att det låg i vårdnadshavarnas intresse att deras barn hade tillgång till *riktiga böcker* (Lisa), kopior dög inte. Lisa menade att detta även var till fördel för pedagogerna och lärarna på skolan då ett gott material underlättade för verksamheten och undervisningen. Det färdiga materialet sparade dessutom tid och planering för pedagogerna och lärarna då de inte behövde lägga energi på att förbereda materialet – det var redan ordnat.

Trots att det fanns positiva aspekter med vårdnadshavares inverkan på Svenska skolan upplevde vi att det även fanns negativa aspekter. En av nackdelarna med vårdnadshavarnas påverkan var enligt Kia att flertalet av skolans styrelsemedlemmar bestod av vårdnadshavare till barn och elever på skolan. Hon menade att resurser placerades efter barnens vårdnadshavare och inte efter behoven i verksamheterna. Under vår vistelse på Svenska skolan fick vi ta del av en händelse som speglade detta. En vårdnadshavare, som var aktiv i skolans styrelse, hade påverkat innehållet i sin sons undervisning. Denne ansåg att sonens (Jack) böcker inte höll måttet för hans vidareutveckling i det engelska språket. På eget initiativ införskaffade vårdnadshavaren därför en egen bok till Jack. Kia som var lärare för Jack ansåg att det var *världens sämsta bok, så opedagogisk.* Under vår on-off-observation såg vi att Jack visade ett ointresse för den tidigare nämnda boken. Jack tittade sig omkring istället för att arbeta i sin bok. Den verkade enligt oss inte tilltala honom. Under vår enskilda intervju med Jack bekräftades hans ointresse då han uttryckte att han upplevde den engelska boken som *tråkig* och *ointressant.* En annan vårdnadshavare på skolan ansåg inte att hennes dotter lärde sig tillräckligt mycket av det besökta landets språk i skolan. Denna vårdnadshavare menade att skolan skulle sätta in extra resurser; istället för en lektion krävde denne två lektioner i veckan. Om detta inte genomfördes skulle vårdnadshavaren *ta sin dotter ur skolan*

(Kia). Då skolan innehöll så få barn och elever var man som pedagog och lärare beroende av dem alla, dels i sin undervisning, dels ekonomiskt. Därför gjorde skolledaren, i princip, allt för att behålla skolans barn och elever.

Även i förskolan förstod vi att vårdnadshavarna hade påverkansmöjligheter på verksamhetens innehåll och uppbyggnad. Under den enskilda intervjun med Carmen framkom det bland annat att vissa föräldrar ansåg att det borde vara mer personal i barngruppen som då bestod av tio barn; *Vi försöker vara tre personer under så stor del av dagen som möjligt*. Under våra observationer i förskolan bestod barngruppen av fem-sex barn och två-tre pedagoger.

Efter att ha analyserat vårt insamlade material insåg vi vilken makt vårdnadshavarna och styrelsen hade på Svenska skolan. Vårdnadshavarna hade stora påverkansmöjligheter.

7.2.3 Språkkunskaper

Vi noterade att det förekom det besökta landets språk i dels förskolan, dels förskoleklass-årskurs 3. Både mellan barnen och eleverna och mellan pedagog/lärare och barn/elev. I årskurs 4-6 användes endast svenska som talat språk under lektionerna (bortsett från lektioner i engelska och det besökta landets språk). Under våra löpande observationer såg vi att barnen och eleverna blandade svenska, danska, engelska och det besökta landets språk på sina raster. Vi såg att barnen och eleverna valde språk efter umgänge. Hanne och Stine talade danska med sina yngre syskon under rasten, därefter talade de det besökta landets språk med kompisar och avslutningsvis talade dem svenska med Lisa och Kia.

Efter att ha analyserat vår insamlade primärdata fick vi intrycket av att skilda modersmål i en och samma klass kunde komma att påverka undervisningen som skulle bedrivas på svenska. En av eleverna i förskoleklass-årskurs 3, Salsa, uttryckte under sin intervju att hon hade; *svårt att förstå svenska. Jag vill bli bättre för att kunna prata med mina klasskompisar*. Salsa hade gått på Svenska skolan i två månader och hade, utöver skolan, ingen anknytning till Sverige och det svenska språket. Lisa som var Salsas klassföreståndare menade att det medföljde svårigheter kring barn med annat modersmål än svenska på Svenska skolan. Hon ansåg att språkförväxlingar, dels svenska, dels det besökta landets språk, kunde bidra till ofokuserade och okoncentrerade elever. Vi upplevde att en del av eleverna hade svårt att tillgodose sig undervisningen och koncentrera sig då de troligtvis inte förstod vad de skulle göra under lektionen. Ett tillfälle där kommunikationen kan ha brustit på grund av språkliga okunskaper var under det tematiska arbetet *Familjen och samhället*. Vi såg hur två av pojkarna, med det besökta landets språk som modersmål, var ofokuserade då de lekte ormar med dockans tänkta hår istället för att klistra fast det på dockans huvud. En fråga vi ställde oss var huruvida pojkarna förstod vad de skulle göra med dockan och dess tänkta hår.

Under vår observation av en lektion i det besökta landets språk såg vi hur Pontus, en elev med svenska som modersmål, hade liknande problem med förståelsen under lektionen som Salsa (i den svenska undervisningen) då han behärskade ytterst lite av det besökta landets språk. Läraren talade ingen svenska vilket innebar att lektionen endast utgick från det besökta landets språk. Pontus uttryckte under intervjun en frustration över att läraren under lektionen endast talade sitt eget språk; *ganska irriterande för jag förstår inte. Jag får använda ordbok ibland*.

Vi såg att Anna, Inga, Carmen och Lisa använde sig av det besökta landets språk i sin verksamhet och undervisning. Detta gjorde de för att tydliggöra och underlätta för barnen och eleverna med annat modersmål än svenska. Under samlingen i förskolan talade exempelvis

Carmen det besökta landets språk med ett av barnen. Därefter repeterade hon samma mening på svenska till barnet. I förskolegruppen fanns det enligt Anna ett antal barn med talsvårigheter, troligtvis tillkomna då barnen lärde sig flera språk samtidigt. Därför använde pedagogerna i förskolan sig av övningar med tungan för att underlätta för barnens verbala uttryck. I förskolan såg vi till exempel att en pojke med danska som modersmål hade svårigheter i att uttrycka bokstaven R på det sätt vi gör i svenskan. Han hade en dansk betoning på bokstaven.

7.2.4 Ålder och mognad

På skolan har vi fått en tydlig bild av hur barnen, 1-12 år, är indelade. Barnen i förskolan var 1-5 år, eleverna i förskoleklass-årskurs 3 var 6-9 år och eleverna i årskurs 4-6 var 8-11 år. Pedagogerna och lärarna anpassade sin undervisning och sitt material utifrån barnens och elevernas mognad och kunskaper när de planerade sin verksamhet och sin undervisning. För att bemöta och utmana alla barn i förskolan menade Inga att det var bra att dela upp barnen i grupper. Många gånger var pedagogerna tvungna att släppa de större för att ta hand om de yngre barnen. Genom delade grupper fick *de stora chans att göra på sin nivå* (Inga).

Kia upplevde att många elever på Svenska skolan var för små, det vill säga yngre än den aktuella årskursen. Hon menade att många vårdnadshavare valde att placera sina barn på lågstadiet före 7 års ålder. Detta bekräftades under intervjun med Jack som sa: *jag är 8 år och går i fyran*. Enligt svenska mått mätt borde Jack ha gått i tvåan. Vi såg att det var fler elever än Jack i årskurs 4-6 som hade börjat skolan tidigare än vad som i Sverige anses normalt. Exempel på detta var Stine och Jenny som båda var 11 år och gick i årskurs 6. Hade de gått i skolan i Sverige hade de troligtvis gått i årskurs 5. Vi fick dock intrycket av att Kia hade möjlighet att bemöta, utmana och tillgodose varje elev utifrån sin mognad och sina kunskaper i alla ämnen. Hon hade alltså möjlighet att individanpassa sin undervisning. Detta kunde vi bland annat se i elevernas matematikmaterial, *Mattestegen*. Mattestegen är uppdelad i olika avsnitt (addition, subtraktion, division och multiplikation) och varje avsnitt finns i olika steg. Detta medförde, enligt Kia, att inga elever behövde känna sig utpekade eftersom ingen brydde sig om vilket steg de andra eleverna låg på. Vid ett observationstillfälle lämnade Kia klassrummet. När vi frågade henne varför fick vi till svar att hon hade möjlighet att ge varje elev tid varje dag och till och med under varje lektion. Genom att lämna klassrummet fick eleverna möjlighet att träna sig på att tänka själva vilket Kia ansåg vara en viktig del i elevernas utveckling och lärande. Hade detta varit möjligt i en klass med 30 elever? John berättar under intervjun; *I en svensk skola (i Sverige) är det svårt att få hjälp. Här är det bara att räcka upp handen så kommer hon* (syftar på Kia). Han är dock noga med att påpeka att man inte alltid får fråga Kia, *man får inte fråga om man gör en diagnos eller om hon rättar vid sitt bord*.

Under våra observationer i förskoleklass-årskurs 3 såg vi att även Lisa använde sig av en individanpassad undervisning. Detta såg vi under bland annat boksamlingen. Där fick alla elever möjlighet att redovisa sin lästa bok genom att återberätta och betygsätta den. I samlingen noterade vi att Kalle hade blivit tilldelad en bok med många illustrationer och få meningar medan Pontus hade fått en bok med endast ett fåtal illustrationer och mycket text. Vi såg alltså att Lisa hade möjlighet att individualisera lektionen efter varje elevs behov och förkunskaper. Skulle detta vara möjligt i en klass med 30 elever? Lisa använde sig även av ett tematiskt grupparbete, *Familjen och samhället*. När eleverna arbetade med detta var de indelade i grupper utefter hur de var placerade i klassrummet (se bilaga E). Varje bord bildade en familj. Varje elev fick själv bestämma och skapa en egen individ (docka) i familjen. Uppgifterna såg olika ut beroende på vilken årskurs eleven gick i, ju äldre de var desto mer

avancerade uppgifter fick de. Lisa gav genom det tematiska arbetet eleverna verktyg för ett gemensamt lärande. Lisa fanns i klassrummet som stöd i elevernas arbete där de lärde sig av och tillsammans med andra. Under våra on-off-observationer såg vi hur Vera fick instruktioner av Lisa hur hon kunde konstruera sin dockas kläder. Vera tog till sig instruktionerna och gick vidare till Sara, Felicia och Astrid där de kommunicerade och delgav sina idéer gällande dockans kläder. Detta resulterade i att flickorna skapade sina egna kläder till dockorna, utan Lisas hjälp.

8 Diskussion och slutsats

Enligt Stukát (2008) skall slutdiskussionen ”vara uppsatsen[s] allra mest intressanta avsnitt” (s 141). Vi kommer i detta avsnitt diskutera, analysera och knyta sammans vårt syfte med dess frågeställningar i relation till teorier, tidigare forskning samt styrdokument. Avslutningsvis skriver vi vad vi skulle kunna ha gjort annorlunda samt hur man eventuellt skulle kunna arbeta vidare med vår studie.

8.1 Resultatdiskussion

I vår resultatdiskussion diskuterar vi *Teoretisk anknytning, Styrdokument och Tidigare forskning* utifrån vår *Resultatanalys*. Vi har valt att dela in vår Resultatdiskussion i följande rubriker; *Pedagoger, lärare och skolledarens förutsättningar för arbete på Svenska skolan, Vårdnadshavares påverkan på skolan med dess innehåll, Skolans ekonomiska förutsättningar samt Barnen och elevernas språkkunskaper och ålder*.

8.1.1 Pedagoger, lärare och skolledarens förutsättningar för arbete på Svenska skolan

Vi har valt att använda oss av bland annat läroplansteorin då vi anser att den stödjer oss i vår studie. Den hjälper oss att synliggöra vårt syfte och våra frågeställningar då den speglar skolans styrning, kontroll och dess innehåll.

Under vår studie upptäckte vi skolans tre olika skikt (Gordon & Holland, 2003); den officiella, informella och fysiska skolan (se vidare *Läroplansteori*, 3.1). Skolan arbetade alltså efter de svenska läroplanerna för förskolan, förskoleklassen och grundskolan, Lpfö 98 och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) samt skolans lokala arbetsplan. Colnerud och Granström (2009) och Bergqvist (1999) anser liksom Utbildningsdepartementet (2006, Lpo 94 och Lpfö 98) att skolan har två uppdrag; en målstyrd undervisning samt fostran av barnen och eleverna som skall utvecklas till självständiga, kritiska och demokratiska medborgare. I skolan kunde vi se dessa uppdrag under lektionerna. Eleverna fick dels ämneskunskaper i bland annat engelska och matematik, dels fostran genom att uttrycka vad de ansåg om exempelvis engelskaboken (Jack). De blev även tilldelade eget ansvar vad beträffade skolarbetet. I den informella skolan kunde vi se sociala (verbala) relationer som utspelade sig mellan barn, elever, pedagoger och lärare både under resterna men också under pågående lektioner och i förskolans verksamhet. Gordon och Holland (2003) menar att den fysiska skolan ligger till grund för vilka möjligheter respektive begränsningar den officiella och den informella skolan består av.

I den fysiska skolan kunde vi alltså till stor del se och förstå hur Svenska skolan styrdes i det officiella skiktet. Ellmin och Levén (1993) menar att skolledaren ansvarar för bland annat ”mål och innehåll i verksamheten” (s 33) på skolan och att de efterlevs av personalen i deras verksamhet och undervisning. Detta kan liknas med vad som poängteras i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) där det går att läsa att skolledaren har det absoluta ”ansvaret för skolans resultat” (s 16). Kia menade att hon litade på sin personal gällande deras pedagogik och undervisning; *det sköter dom så bra själva*. Däremot påpekade Kia att ansvaret som skolledare innebar väldigt mycket mer än att bara ansvara för skolans resultat och ekonomi. Detta kan jämföras med var Ellmin och Levén (1993) skriver. De menar att skolledare ofta ansvarar för mer än vad de egentligen borde; deras ansvar borde begränsas till skolans undervisning och utveckling snarare än ekonomi och administration. Vi anser att en

skolledare bör ges tid till att engagera sig i de pedagogiska frågorna då dem är minst lika viktiga som de administrativa och ekonomiska frågorna. Vi ställer oss frågande till Kias inställning till sina anställdas pedagogik och undervisning. Med hänsyn till vad Ellmin och Levén (1993) skriver om undrar vi om skolledares syn och ansvar på sina arbetsuppgifter skiljer sig åt beroende på var de är verksamma. Kia överlämnade det pedagogiska ansvaret till sina anställda medan de andra ansåg sig få alldeles för lite tid för detta – vad beror dessa skillnader på?

Under våra enskilda intervjuer berättade pedagogerna och lärarna vilka styrdokument de arbetade efter och hur de eventuellt anpassade dem i sin verksamhet och undervisning. Vi fick dock uppfattningen om att det även fanns begränsningar i det officiella skiktet då bland annat flera av pedagogerna i förskolan verkade ha dålig insikt i deras läroplan och hur de skulle implementera den i sin verksamhet (mer än vid terminsstart). Pedagogerna uttryckte att de upplevde Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) som svårtolkad och svårbegriplig vilket kan jämföras med vad Olofsson (2010) skriver om. Hon menar att det kan vara svårt att konkretisera läroplanen i pedagogiska aktiviteter, trots det såg vi, som vi tidigare nämnt, att de (omedvetet?) uppfyllde många av de mål och riktlinjer som står skrivna i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) i sin verksamhet. I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) går det att läsa att verksamheten skall präglas av trygghet, omsorg, stöttning och utmaningar. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) refererar till Vallberg Roth som poängterar förskolans *omsorgsrationalitet* och som därmed speglar det ovan nämnda ur förskolans läroplan. I vår studie såg vi hur pedagogerna i förskolan visade omsorg om och gav barnen trygghet genom att vara tillsammans med dem under exempelvis utomhusleken. De samtalade, grävde i sandlådan och gungade tillsammans med barnen. En annan situation som vi reflekterade över i förskolan var när Carmen och Anna, tillsammans med barnen, arbetade med det tematiska arbetet *Staden*. Genom entusiasm och engagemang upplevde vi att pedagogerna fick barnen att känna sig behövda och trygga i arbetet med de olika fordonen men också i morgonsamlingen. Utöver detta fick barnen utmaningar och stöttning på sin nivå, utefter sina förutsättningar. Se bland annat Majas klippexempel. Vi tror att de ovan nämnda faktorerna är några av grunderna till att barn utvecklar och tillgodogör sig innehållet i verksamheten på ett givande sätt. Dessutom tror vi, precis som Olofsson (2010) skriver, att det är viktigt att utgå från barnens intresse för att fånga dem i deras utveckling. Detta gjorde förskolan där vi genomfört vår studie genom ett tematiskt arbete som innehöll moment enkla att relatera till barnens närmiljö, så som byggnader, bilar, cyklar och bussar.

Liksom i förskolan skall skolan enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) präglas av trygghet och skall bidra till att eleverna övervinner sina svårigheter. Under engelskalektionen såg vi hur Kia genom uppmuntrande kommentarer stöttade Klara i spelet Challenge. Kia var enligt oss ett gott exempel på hur en lärare kan stötta tillbakadragna elever. Det är enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) även viktigt att läraren individualiserar sin undervisning och erbjuder eleven olika metoder då vi alla lär på olika sätt så att eleven får möjlighet att utveckla sina kunskaper efter sin förmåga. Irisdotter Aldenmyr och Hartman (2009) skriver om grundskolans *undervisningsrationalitet* som innebär att man ”utgår ifrån konsten att undervisa och skapa möjligheter för lärande” (s 220). Vi kan relatera detta till hur Lisa använde sig av en varierad undervisning inom det tematiska arbetet *Familjen och samhället* där olika metoder vävdes samman. Vi liksom eleverna vi intervjuat upplevde en glädje i Lisas undervisning. Eleverna verkade trivas vilket vi tror är A och O för en positiv utveckling och ett gott lärande hos eleverna.

Carlgren och Marton (2000) menar att lärarrollen ser olika ut beroende på i vilken verksamhet man arbetar inom. Detta såg vi tydligt i vår studie då man som vi ovan nämnt bland annat använde sig av en *omsorgsrationalitet* i förskolan och en *undervisningsrationalitet* i grundskolan. I förskolan kunde vi utöver omsorgsrationaliteten dessutom se ett sociokulturellt lärande under bland annat det tematiska arbetet *Staden*. Samtidigt som barnen klippte ut och klistrade upp olika fordon i samspel med varandra och pedagogerna fick de möjlighet att leka fram ett lärande. Pedagogernas mål var att låta barnen lära sig klippa och klistra. Detta skedde på ett lekfullt sätt då barnen fick möjlighet att leka med de utklippta fordonen och samtala med sina vänner under arbetets gång vilket Vygotskij menar är ett viktigt innehåll i ett barns utveckling och sociala samspel.

Sociala samspel kunde vi även se inne hos Lisa. Hon var aktiv i sin undervisning och planering och använde sig av ett varierat arbetssätt för att bemöta och tillgodose så många elever som möjligt under varje lektion. I sin undervisning blandade hon enskilt arbete med, liksom i förskolan, tematiska grupparbeten. Under våra observationer av det tematiska arbetet *Familjen och samhället* såg vi hur eleverna arbetade och utvecklade kunskaper tillsammans inom den tänkta familjen där de själva bestämde vilka roller var och en skulle ha. Inom familjen samarbetade eleverna och utbytte idéer och åsikter med varandra. Vidare såg vi, som vi tidigare nämnt, hur Vera delade med sig av sina kunskaper och erfarenheter kring dockans kläder till Sara, Felicia och Astrid. Detta kan liknas med vad Vygotskij benämner som den närmaste utvecklingszonen. Liksom Vygotskij anser Persson (2008) att det är viktigt att låta eleverna hjälpa och lära av varandra. Vera hjälpte de tre flickorna vidare i sitt lärande – de kunde med stöd från Vera konstruera egna kläder till sina dockor denna gång. Vid nästa tillfälle klarar de, förhoppningsvis, detta moment själva, utan hjälp från en annan mer kompetent person. Vera hjälpte alltså, enligt oss, sina vänner att ta ett steg vidare i sin utveckling och därmed bilda nya kompetenser.

Carlgren (1994) skriver om olika undervisningsformer. Vi såg att undervisningen skiljde sig åt inom grundskolan; Lisa använde sig av ett sociokulturellt arbetssätt där eleverna lär tillsammans och av varandra medan Kia använde sig av en mer traditionell undervisning som kan liknas vid Piagets synsätt på det enskilda barnets (elevens) lärande. Kia hade genomgångar framme vid tavlan och eleverna arbetade mestadels enskilt, efter sina förutsättningar, i sina böcker. Trots att Kia använde sig av en traditionell undervisningsform lyckades hon alltså individualisera elevernas arbete vilket i sin tur gav dem möjlighet att arbeta i sin egen takt och med ett varierat innehåll (Persson, 2008). John, Jenny och Santos menade under de enskilda intervjuerna att eleverna inte fick hjälpa varandra under lektionstid, det var Kia man skulle fråga om hjälp. *Det var bara i lågstadiet [man hjälpte varandra], här hjälper Kia alltid oss* (John). Hur kommer det sig? Beror detta på storleken på klassen (att de fick den hjälp de behövde), läraren eller vilken årskurs eleven går i (att man strävar efter att bli mer självständig ju äldre man blir)?

För att eleverna på bästa sätt skall kunna tillgodogöra sig innehållet i lärarens undervisning krävs det att de har förstått skolans sociala praktiker, språkspel och det intersubjektiva rummet som Bergqvist (1999), Carlgren (1999) och Hundeide (2003) talar om. I Kias klassrum kunde vi se att eleverna tagit del av det rådande (outtalade) språkspellet och det intersubjektiva rummet; när Kia stod framme vid tavlan visste samtliga elever att fokus skulle ligga på henne och att de skulle vara tysta. Likaså visste eleverna att de inte fick lov att samtala eller fråga under en diagnos. Eleverna hade alltså en tydlig bild av vad som var acceptabelt eller inte acceptabelt i Kias klassrum. Hundeide (2003) menar att det intersubjektiva rummet skapas i samspel mellan eleverna och läraren. Stämmer detta eller är

det enbart läraren som bestämmer? Kan man sätta fingret på vem som faktiskt kommer fram till de rådande, uttalade reglerna?

Pedagogerna och lärarna på Svenska skolan var medvetna om att det från Skolverket är ett krav att Lpfö 98 och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall ligga till grund för förskolans och skolans verksamhet och undervisning med dess innehåll. På skolan har man därför valt att utforma den lokala arbetsplanen utifrån dessa styrdokument. Under vårt besök fick vi uppfattningen om att pedagogerna och lärarna snarare utgick från den lokala arbetsplanen och såg den som en sammanfattning av Lpfö 98 och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) än att anpassa sin verksamhet och undervisning direkt från dessa styrdokument. Verksamheten och undervisningen styrdes alltså till största del av den lokala arbetsplanen och därmed av pedagogerna och lärarnas intressen och kompetenser. Vad kan detta få för konsekvenser på barnen och elevernas verksamhet och undervisning? Tillgodogör sig barnen och eleverna allt det som bör ingå i en svensk skola när arbetsplanen endast är utformad efter några enstaka lärare och pedagoger och deras kompetenser och intressen? Vi upplevde dock en uppriktighet från pedagogerna och lärarna när de talade om den lokala arbetsplanen. De var medvetna om att den var förlegad och hade sina brister. De menade även att den borde revideras oftare, gärna varje år vilket den inte hade gjort de senaste åren.

När vi genomförde vår studie fick vi uppfattningen om att klimatet och stämningen som är en del av det informella, sociala, skiktet i skolan var god. Detta bekräftades under våra intervjuer med eleverna som menade att talutrymmet i klassrummet var stort och gav dem möjligheten att säga sin mening. Alla var snälla mot alla och ingen var, enligt eleverna, utanför. Däremot upplevde vi begränsningar i lärarnas samarbete sinsemellan klasserna. Under vår studie uppmärksammade vi att lärarnas undervisning mestadels pågick enskilt och utan inblandning av den andre läraren. Detta kan jämföras med vad Colnerud och Granström (2009) skriver om lärares ensamhet i klassrummet. De menar att läraren är ensam i de flesta undervisningssituationerna och kan därför först i efterhand eventuellt ta hjälp av någon annan lärare för att bearbeta den aktuella (problematiska) situationen. Colnerud och Granströms (2009) tankar kan liknas med vad Andersson (2004) skriver om vikten av att ta hjälp från någon utomstående som kan bidra med tips och idéer. Vi tror att en utomståendes (någon som ej deltagit under lektionen) tips och idéer eventuellt kan leda till att läraren får en djupare insikt i situationen och sitt agerande i klassrummet och därefter kan vidareutveckla sitt förhållningssätt och sin undervisning. Trots att vi inte såg något samarbete mellan lärarna menade Kia att skolans personal tog hjälp av varandra under sina personalmöten. Detta kan vi dock varken bekräfta eller förneka då vi inte fick möjlighet att delta på något möte. Vi ställer oss dock kritiska till att personalen endast (eventuellt) utnyttjar varandras kompetenser och erfarenheter under personalmöten – borde inte handledning och ventilering kunna ske oftare än så i en skola med totalt 30 barn och elever?

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) ansvarar skolledaren för att pedagogerna och lärarna får den kompetensutveckling de behöver för att utföra sitt arbete som yrkesverksamma pedagoger och lärare. Vi fick uppfattningen om att endast en (Lisa) av de fem intervjuade utnyttjade den externa handledningsmöjligheten som fanns att tillgå på skolan trots att de uttryckt att de kände sig ensamma och att forskning kom senare till dem än i Sverige. Persson (2008) menar att det är vanligt att pedagoger och lärare exkluderar barn och elever som får stöd från annat håll än läraren (specialpedagog) i sin planering av verksamheten och undervisningen. Vi fick dock uppfattningen om att Lisa anpassade sin verksamhet efter det stöd och den handledning hon fått, utan att exkludera någon elev. Under vår studie deltog och

inkluderades alla elever i Lisas undervisning och hon såg alla elever. När hon upplevde att någon elev var frånvarande eller ofokuserad ställde hon direkta frågor för att fånga deras uppmärksamhet och härleda den till undervisningens innehåll. Skulle situationen sett annorlunda ut om Lisas specialpedagogiska stöd befunnit sig i samma land som skolan var belägen i? Hade hon arbetat annorlunda då?

Ekström (Claesdotter, 2001) menar att pedagogisk handledning är viktig för att utveckla pedagogerna och lärarnas yrkesroll. Hon menar att handledningen kan leda till att man som pedagog och lärare utvecklar sitt tänkande och sina metoder. Man kan bilda sig en uppfattning om varför eller varför inte man borde handla utefter den ena eller andra metoden. En fråga vi ställde oss var varför endast en lärare tog tillvara på denna handledningsmöjlighet? Ansåg de övriga pedagogerna och lärarna inte sig vara i behov av det eller saknades intresset för det? Trots att pedagogerna och lärarna var nästintill ointresserade av extern handledning genomförde några av dem årligen en fortbildningsresa till Sverige och mässan *Skolforum*. Där tog de del av föreläsningar och litteratur som de sedan delade med sig av till skolans resterande pedagoger och lärare. Är detta tillräckligt för att hålla sig uppdaterad och kunna bemöta, utmana och tillgodose barn och elever i förskolan och skolan?

8.1.2 Vårdnadshavares påverkan på skolan med dess innehåll

Enligt Lpfö 98 och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skall förskolan och skolan ansvara för att ett förtroendegivande samarbete med barnen och elevernas vårdnadshavare upprätthålls. Detta kan leda till att barnen och eleverna utvecklas i sin takt. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) poängteras att det ligger på skolledarens ansvar att detta samarbete fullföljs. Vi såg under vår studie att många av barnen och elevernas vårdnadshavare var engagerade i sina barns skolgång. Vi förstod under samtliga intervjuer med pedagogerna och lärarna att det låg i skolans intresse att tillfredsställa vårdnadshavarnas behov och önskemål av olika orsaker, främst ekonomi. Kia uttryckte att hon som skolledare hade det yttersta ansvaret för skolans ekonomi och därmed var beroende av alla barn och elever då skolan var avgiftsbelagd. Ju färre barn och elever, desto sämre ekonomi. Vi ställer oss delvis kritiska till denna situation. Hur mycket skall en vårdnadshavare få påverka pedagogers och lärares innehåll i verksamheten och undervisningen? Under vår enskilda intervju med Kia fick vi uppfattningen om att många vårdnadshavare till barn och elever på skolan även var verksamma och engagerade i skolans styrelse. Detta resulterade enligt Kia till att resurserna fördelades till vårdnadshavarnas barn snarare än skolans behov. Är detta en hållbar situation? Borde inte styrelsen medlemmar av etiska skäl agera oberoende av skolan och dess innehåll?

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) tydliggörs vikten av att skolan informerar vårdnadshavarna om vilka krav skolan ställer på dem samt vilka skyldigheter och rättigheter vårdnadshavare och elever har. Vårdnadshavarna skall i sin tur känna tillit till undervisningen och kunna vara med och påverka den. I vår studie kunde vi inte se vilka krav skolan ställde på vårdnadshavarna. Däremot såg vi tydliga exempel där vårdnadshavarna ställde krav på skolan. Jacks mamma var ett exempel på detta då hon ordnade en egen engelskabok till honom. Hon ansåg sig veta vad han behövde för att utvecklas. Skall inte vårdnadshavaren se pedagogen och läraren som en yrkesprofession med kompetens inom sitt område? Andersson (2004) skriver om svårigheter med att bemöta vårdnadshavare som har höga ambitioner för sina barn eller som har en annorlunda syn på vilken undervisning deras barn bör få. Hon menar att det som pedagog och lärare är viktigt att sätta vårdnadshavaren och dennes önskemål främst för att sedan kunna arbeta vidare med barnet/eleven och dess vårdnadshavare. Under vår studie fick vi uppfattningen om att pedagogerna och lärarna främst rättade sig efter vad

vårdnadshavarna hade för önskemål och inte tvärtom. De var rädda för att förlora sina barn och elever, att vårdnadshavarna skulle placera sina barn på någon annan skola om de inte uppfyllde deras krav. Får det gå till såhär? Får barnen och elevernas utbildning påverkas av metoder som går att likna vid utpressning?

Vi instämmer med vad Andersson (2004) skriver om den otydliga strukturen kring vårdnadshavares påverkan på skolans innehåll. Det är enligt oss svårt att dra gränsen för när och hur mycket det är lämpligt att vårdnadshavare påverkar sitt barns skolgång. Detta kan jämföras med vad Sommer (2007) skriver om vårdnadshavares syn på sina barn som vi tolkar är viktig i samspelet med förskolan och skolan. Andersson (2004) och Bartholdsson (2008) menar att vårdnadshavare förväntas vara intresserade och engagerade i sitt barns skolgång och man förväntar sig ett samspel mellan vårdnadshavaren och förskolan/skolan. Jacks vårdnadshavare var en av flera som var engagerade i sitt barns skolgång. De hade utöver incidenten med engelskaboken även valt att placera honom i skolan tidigare än vad vi i Sverige anser som obligatorisk skolstart. Jack gick i fyran och var bara åtta år. Detta kan ses som en motsättning mot vad som skrivs i Skolverkets rapport (1994). Där menar man att intresset för tidigare skolstart i Sverige är svagt. Vad beror denna skillnad på? Har det betydelse för i vilket land barnet eller eleven går i skolan eller är det slumpen som avgör?

Trots allt anser vi, liksom Kia, att Svenska skolan skall vara nöjda med att ha engagerade vårdnadshavare då det kan leda till att de får en djupare insikt i barnens verksamhet och undervisning och kan därmed bli ett större stöd för dem. Vårdnadshavarna på skolan har dessutom visat sig kunna bidra med bland annat julpysssel, personalresurser (i förskolan) samt sett till att barnen och eleverna hade tillgång till ordentligt (original) material. Detta är enligt Andersson (2004) inte en självklarhet i skolans verksamhet. Våra tidigare erfarenheter säger oss att det många gånger finns en avsaknad av engagerade och delaktiga vårdnadshavare i Sverige. Hur mycket delaktighet och engagemang bör en vårdnadshavare ha? Vart går gränsen?

8.1.3 Skolans ekonomiska förutsättningar

Vi har haft mycket svårt att finna litteratur som behandlar avgiftsbelagda skolor och dess ekonomi. Därav blir denna diskussionsdel liten om än viktig och till största del baserad på våra egna slutsatser. Studien som Ellmin och Levén (1993) genomfört visar att skolledaren ofta fokuserar på ekonomin snarare än de pedagogiska bitarna. En slutsats som successivt vuxit fram under vår studie var att skolan var i stort behov av varje enskilt barn och elev. Utan barn och elever på skolan blir det inga inkomster vilket resulterar i att bland annat löner, materialtillgång, personalresurser och lokaler påverkas negativt. Vi drar slutsatsen att skolan, till största del, var noga med att tillgodose varje barn, elev och deras vårdnadshavare på bästa sätt för att de skulle trivas och därmed stanna kvar så länge som möjligt på skolan.

8.1.4 Barnen och elevernas språkkunskaper och ålder

Under vår studie upplevde vi att barnen och eleverna hade vida språkkunskaper. Det var inte ovanligt att barnen och eleverna behärskade fler än två språk. Både Hanne och Stine talade danska, svenska, engelska och det besökta landets språk. Detta kan relateras till Ladbergs (2003) tankar om främmande språk. Hon menar att man kan utveckla sina språkkunskaper genom att vistas i ett land med främmande språk. Både Hanne och Stine var födda i Danmark, gick i en svensk skola där undervisningsspråket var svenska. De hade lektioner i engelska och det besökta landets språk, som de även för tillfället bodde i. De behärskade alltså de språk som var av relevans för dem och valde språk efter vem de kommunicerade med. De danska flickorna talade som vi tidigare nämnt bland annat danska med varandra. Liksom Ladberg

(2003) menar Abou-Touk (2005) att barn med samma modersmål använder *sitt* språk i samspel med varandra.

En svårighet med att flytta till ett land med ett främmande språk kan vara att man upplever begränsningar i sina språkkunskaper. En elev som nyss flyttat till det besökta landet var Pontus. Vi upplevde att hans frustration under det besökta landets språklektion går att liknas vid vad Wellros (2007) beskriver som chocken att bli dövstum, att varken förstå eller kunna göra sig förstådd på landets talade språk. Det enda hjälpmedlet han hade tillhands var en *tjock* ordlista. En annan elev som vi upplevde var frustrerad över sina språkkunskaper var Salsa. Hon hade det besökta landets språk som modersmål och hade gått i Svenska skolan i ett par månader och behärskade därför endast lite av undervisningsspråket, svenska. För att bemöta och tillgodose Salsa växlade Lisa undervisningsspråk mellan svenska och det besökta landets språk. Nygren-Junkin (2006) menar att modersmålet är en förutsättning för att ett barn skall kunna utveckla ett andraspråk. Pontus modersmål, svenska, tillgodosågs i den svenska undervisningen. En fråga vi ställer oss, i relation till vad Nygren-Junkin (2006) skriver om språkinläringen, är hur och var Salsas modersmålsutveckling tillgodoses? Vi anser, liksom vad som poängteras av Beijer (2006) och i Lpfö 98 och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006), att det ligger på pedagogen och lärarens ansvar att se till att barnet och elevens språkutveckling bemöts och tillgodoses, både vad beträffar modersmålet och andraspråket. Hur kan Pontus andraspråk, till skillnad från Salsas, utvecklas när han inte kan kommunicera med läraren i det besökta landets språk? Är det en optimal undervisningssituation?

Beijer (2006) skriver att enskilda samtal och böcker kan vara ett givande sätt för att utveckla barns språkinläring. Under vår studie såg vi att pedagogerna i förskolan använde sig av enskilda samtal med barnen under både uteleken och det tematiska arbetet *Staden*. Pedagogerna talade växelvis svenska, växelvis det besökta landets språk för att utveckla dels barnens modersmål, dels barnens andraspråk. Pedagogerna lät barnen i förskolan tala på det språk de själva valde oavsett om det var svenska eller det besökta landets språk. De värnade med andra ord om att barnen skulle utvecklas i sin takt och synliggjorde därmed det som Ladberg (2003) talar om; barn skall ”använda det språk de tänker bäst på” (s 101). I skolan såg vi hur Lisa lät sina elever läsa böcker för att på så vis träna dels sin läskunnighet, dels det svenska språket.

Efter genomförd studie fick vi uppfattning om att de olika talade språken var en av de faktorer som försvårade arbetet i att bemöta, tillgodose och utmana barnen och eleverna för dels pedagogerna, dels lärarna i verksamheten och undervisningen. Detta kan ha berott på att barnen och eleverna befann sig på olika nivåer i både det svenska språket men också det besökta landets språk.

Till skillnad från vad Bartholdsson (2008) skriver om skolan och dess indelning av olika åldersgrupper var både Lisa och Kias klasser åldersintegrerade, Lisas från förskoleklass-årskurs 3 och Kias från årskurs 4-6. Lindblå (1995) menar att en åldersblandad undervisning kan leda till ett lugnare klimat. Även Runesson (1994) talar om fördelar med en åldersblandad undervisning. En fördel som hon skriver om är matematikgenomgångarna. De ger läraren möjlighet att individanpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar. I Kias klass kunde vi se detta då varje elev arbetade enskilt med *Mattestegen* och därmed befann sig på olika nivåer och i olika delar. Vi instämmer med Kia som ansåg att detta material, som kan förhindra vad Lindblå (1995) menar kan uppstå i en åldersblandad undervisning, var bra då varje elev fick möjlighet att arbeta på sin nivå och efter sina förutsättningar och därmed

undvika konkurrens mellan eleverna. Ingen la någon vikt vid var den ena eller andra eleven befann sig.

Vi upplevde som vi tidigare nämnt att Lisa och Kia använde sig av två skilda arbetsmetoder. Lisa arbetade mycket med att låta eleverna lära och ta hjälp av varandra medan Kia själv stod för undervisningen och ville enligt eleverna helst inte att de tog hjälp av varandra. Detta skulle kunna jämföras med Sommers (2007) synsätt på barn – noviser eller kompetenta. Berodde lärarnas olika arbetssätt på elevantalet (14-6), på de olika lärarnas syn på eleverna och deras lärande eller på deras nyttjande av vidareutveckling?

8.2 Metoddiskussion

Innan vi for iväg till det besökta landet hade vi en tydlig bild av vad vi ville undersöka; hur pedagogerna och lärarna arbetade samt hur de inkluderade barn och elever i sin verksamhet och undervisning. Vi hade alltså en god validitet, en tydlig bild av vad vi ville undersöka (Patel & Davidsson, 2003). Under studiens gång förändrades dock, till viss del, vårt mål med vår undersökning. Vi fick uppfattningen under våra direktobservationer och enskilda intervjuer att framförallt vårdnadshavarna hade stora påverkansmöjligheter på hur pedagogerna och lärarna arbetade i sin verksamhet, vilka resurser de hade tillgång till och vilken undervisning de använde sig av. För att förstå *hur* pedagogerna och lärarna arbetade ansåg vi oss därför tvungna att fördjupa oss i de bakomliggande orsakerna – vad påverkade deras verksamhet och undervisning med dess innehåll? Detta bidrog till att det första målet med vår undersökning blev svagare. För att stärka vår validitet blev vi därför tvungna att omformulera vårt mål med undersökningen under studiens gång.

Under vår tid i det besökta landet genomförde vi kvalitativa löpande direktobservationer, kategoriseringsobservationen on-off samt enskilda intervjuer. Vi anser att vårt val av metod har varit givande och uttömmande då vi fått möjlighet att inledningsvis skapa oss en egen bild av hur pedagogerna och lärarna arbetade genom våra observationer. Därefter fick vi elevernas och lärarnas syn på detta. Vi instämmer därför med Johansson och Svedner (2006) som menar att dessa metoder stödjer och kompletterar varandra på ett bra sätt i sökandet av svar på vår undersökning. Vi upplevde alltså att vi hade en god reliabilitet i vår undersökning då vi använde oss av kvalitativa metoder samt efter några turer fick en tydlig validitet. Vi anser dock att vidare forskning inom ämnet krävs för att få svar på frågan huruvida vår studie går att generalisera eller ej.

Som vi tidigare nämnt valde vi att genomföra våra olika direktobservationer tillsammans då upplevde att detta gav oss en tydligare bild av hur pedagogerna och lärarna påverkades av de olika faktorerna. Vi valde att fördjupa oss i sju olika situationer då vi ansåg att dessa gav oss en djupare förståelse för om och hur pedagogerna och lärarna eventuellt påverkades av skolans inre och yttre faktorer. Då vi delade samma intryck anser vi att det gav oss en tydligare bild av situationen ifråga än om vi varit ensamma. Våra skilda personligheter skapade goda förutsättningar för en intressant analys och utredning av vår insamlade data till vår studie.

En nackdel med att, som vi gjorde, genomföra studien i inledningsfasen av undersökningen var att vi inte fick möjlighet att träffa och diskutera vårt upplägg med vår tilldelade handledare. Vår intervjuguide sammanställdes därför utifrån bland annat författarna Johansson och Svedner (2006) som menar att frågorna skall vara öppna och syfta till att ge utförliga svar. Vi hade alltså ingen tillgång till vår handledare i varken utformningen av

intervjuguiden eller i metodvalet. Trots detta upplevde vi att eleverna, pedagogerna och lärarna vi intervjuat uppfattade våra frågor som relevanta och intressanta i sammanhanget och gav oss därför, enligt oss, utförliga och givande svar. Vi valde att analysera vårt resultat i samband med vår hemkomst till Sverige då vi ansåg att det var av vikt att så fort som möjligt analysera och bearbeta vår insamlade primärdata. Fördelen med denna ordningsföljd blev att resultatanalysen bearbetades då den var *färsk*, det hann inte gå så lång tid från det att den genomfördes tills det att den analyserades. Konsekvensen av detta blev dock att vi fick söka tidigare forskning utefter vårt resultat och inte tvärtom. Vi upplevde att det var svårt att finna relevant och uppdaterad litteratur inom området. Vi är därför medvetna om att en del av litteraturen kan upplevas som föråldrad, dock anser vi den ändå relevant i förhållande till vår studie. Vi kan vidare se en fördel med vår ordningsföljd då vi inte blev färgade och påverkade av tidigare forskning utan kunde helt fokusera på vad vi faktiskt såg och hörde under våra observationer och intervjuer i det sydeuropeiska landet och inte på sekundärdata som vi tidigare tagit del av.

När vi genomförde våra intervjuer valde vi ett enskilt rum och utgick därmed från vad Doverborg och Pramling Samuelsson (2004) skriver om miljön. Eleverna bör känna sig bekväma och framförallt inte riskera att bli avbrutna under intervjun. Vi valde därför skolans filmrum då vi ansåg att detta rum var en avslappnad och kravlös miljö som gav intervjuerna goda förutsättningar till ett samtal snarare än ett förhör. Som vi tidigare nämnt har vi medvetet valt att inte intervju några barn i förskolan. Då eleverna på skolan var få till antalet, 20 st, underlättades vårt urval. Vi hade därför tid och möjlighet att intervju alla de elever som var intresserade och hade ett intyg om godkännande från sina vårdnadshavare. Vi valde att intervju alla de pedagoger och lärare som var verksamma under våra observationer, med undantag från läraren i det besökta landets hemspråk. Detta gav oss underlag till en jämförelse mellan vad vi sett under våra direktobservationer och vad vi fick höra under våra enskilda intervjuer.

8.3 Slutsats

Efter avslutad studie skall vi här försöka tydliggöra besvarandet våra frågeställningar;

- Vad påverkar pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?
- Hur påverkas pedagoger och lärares verksamhet och undervisning?

Efter att ha analyserat resultaten av våra observationer och intervjuer i förhållande till tidigare forskning har vi kommit fram till att framförallt vårdnadshavare, skolans styrdokument, barnens ålder och språkkunskaper samt skolans ekonomi hade stor påverkan på pedagogerna och lärarnas verksamhet och undervisning i deras, förhoppningsvis, strävan mot att uppnå målet *En skola för alla*. Vi upplevde att dessa faktorer bidrog till att pedagogerna och lärarna blev tvungna att anpassa sin verksamhet och undervisning, vilket material de använde samt vilka resurser som fanns att tillgå på skolan.

Vi fick uppfattningen om att Svenska skolans verksamhet och undervisning till stor del styrdes av vårdnadshavarnas önskemål om innehåll och material. Skolledaren, pedagogerna och lärarna hade, som vi uppfattade det, inte mycket att säga till om. Om en vårdnadshavare ville ändra eller komplettera något i sitt barns skolgång gick detta oftast att ordna då skolan av ekonomiska skäl var beroende av varje barn och elev. Vi blev både förvånade och kritiska till hur vårdnadshavarna kunde styra och ställa över sina barns skolgång. Återigen ställer vi oss frågan; hur ser vårdnadshavarna på pedagogerna och lärarnas yrkesprofession? Vem är det

som borde bestämma innehållet i skolans verksamhet och undervisning? Styrdokumentet, lärarnas kompetenser eller vårdnadshavarna? Vi anser att skolan bör genomsyras av de tre nämnda komponenterna och tillsammans bilda en helhet. Vi tror dock att det är viktigt att inte låta vårdnadshavarna ta över verksamheten och undervisningen – det skall enligt oss vara pedagogerna och lärarna som, förhoppningsvis, besitter de pedagogiska kompetenserna och ämneskunskaperna. Dessvärre hade pedagogerna och lärarna på Svenska skolan inte möjlighet att gå emot vårdnadshavarna då de eventuellt kan omplacera sina barn i en annan skola om de inte får sin vilja igenom. Detta hotade därmed skolans existens då den är så pass liten och i behov av alla barn och elever och dess inkomster.

Efter avslutad studie har vi kommit till insikt om vilka språkkunskaper barnen och eleverna på Svenska skolan hade. En fördel vi såg bland de flerspråkiga barnen och eleverna var att de på ren rutin kunde anpassa språk efter person och situation. En nackdel blev dock att det svenska språket, undervisningsspråket, blev lidande då man, bortsett från i Kias klass, inte var konsekvent i val av språk. De personer som vistades i förskolan-årskurs 3 talade växelvis svenska, växelvis det besökta landets språk. Detta upplevde vi skulle kunna inverka på kompetenserna inom de olika språken. Vi såg prov på detta då vi upplevde att många av barnen och eleverna hade ett begränsat ordförråd i svenskan. De ord de inte förstod översattes till det besökta landets språk av dels kamraterna, dels pedagogerna och läraren. Frågan vi ställer oss är om man kan titulera sig som svensk skola när det besökta landets språk, till stor del, genomsyrar verksamheten och undervisningen?

Fördelen med åldersblandad undervisning på Svenska skolan var enligt oss att barnen och eleverna blev sammansvetsade och upplevdes nästan som en familj, alla umgicks med alla. Något vi inte sett och uppmärksammat under tidigare verksamhetsförlagd utbildning i Sverige. En nackdel var dock att barnen och eleverna var få i varje årskurs. Detta skulle kunna bidra till att barnen och eleverna begränsas i sin kunskapsinhämtning då de inte har så många i samma ålder att dela idéer och erfarenheter med. I årskurs sex gick det till exempel endast två flickor.

Slutligen ställer vi oss frågan om pedagogerna och lärarna hade påverkats annorlunda om de bedrivit sin verksamhet i Sverige? I vår kommande yrkesroll inom förskolan har vi blivit medvetna om de didaktiska konsekvenser, bland annat yttre faktorer, som kan komma att påverka vårt arbetssätt och innehåll i verksamheten. Som blivande pedagoger anser vi därför att det är viktigt att ha ett tydligt syfte med vad man gör och varför samt att ha ett kritiskt förhållningssätt till det. Vi anser dessutom att det är viktigt som pedagog och lärare att ständigt uppdatera och vidareutveckla sina kunskaper.

8.4 Vidare forskning inom ämnet

Om vi hade fått utveckla vår studie på Svenska skolan i det besökta landet hade vi velat undersöka hur vårdnadshavarna ser på skolans innehåll och pedagogerna och lärarnas roller och arbetssätt. Anser dem att deras barn och elever blir bemötta, utmanade och tillgodosedda i verksamheten och undervisningen som bedrivs? Hur mycket anser dem sig ha rätt till att påverka pedagogernas och lärarnas pedagogik och arbetssätt?

Efter avslutad studie anser vi även att det vore intressant att forska vidare och undersöka resterande svenska skolor i utlandet. Vilka faktorer påverkar pedagogerna och lärarnas arbete med att bemöta, utmana och tillgodose barn och elever i verksamheten och undervisningen? En annan intressant aspekt vore att jämföra Svenska skolan i det besökta landet med

avgiftsbelagda och privata skolor i Sverige. Finns det några likheter och skillnader? Vad beror dessa på? Vi kan på många punkter likna Svenska skolan i landet vi besökt med det vi i Sverige kallar för föräldrakooperativ. Ett föräldrakooperativ är enligt Nationalencyklopedin en förskola(/skola) ”som startats av en föräldraförening och sköts genom en [...] vald styrelse” (ne.se). Svenska skolan har inte startats av vårdnadshavare men bedrivs idag till stor del av en styrelse där majoriteten är vårdnadshavare till barn och elever på skolan. Hur ser maktfördelningen ut på ett föräldrakooperativ i Sverige?

Referenser

- Abou-Touk, Hib.a (2005). *Tvåspråkiga barns lek*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, Inga. (2004). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS förlag.
- Askland, Leif & Sataøen, Svein Ole. (2007). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Bartholdsson, Åsa. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim*. Stockholm: Liber.
- Beijer, Mai. (2006). *Växelvis på modersmål och svenska*. Stockholm: Liber.
- Bergqvist, Kerstin. (1999). Var dags samtal i klassrummet. I Carlgren, Ingrid (red), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid. (1994). Från klassundervisning till eget arbete. *Praxis*, 2, 9-14.
- Carlgren, Ingrid. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I Carlgren, Ingrid (red). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur. S 9-29.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Claesdotter, Annika. (2001). Utveckla yrket med handledning. *Förskolan*, 4, 35-36.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2009). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS förlag.
- Davidsson, Birgitta. (1999). Solrosens affär. I: Carlgren, Ingrid (red), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur. S 59-78.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2004). *Att förstå barns tankar*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga. (2003), Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande. I Dysthe, Olga (red), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S 7-27.
- Dysthe, Olga. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, Olga (red), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S 31-74.
- Ellmin, Roger & Levén, Sören. (1993). *Har det gått troll i rektors nya roll?* Stockholm: Balder.
- Erdis, Mare. (2008). *Juridik för pedagoger (4:3)*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena .(2009). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik.

- Gordon, Tuula & Holland, Janet. (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. I Beach, Dennis, Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. *Democratic Education*. London: The Tufnell Press. S 24-38.
- Hundeide, Karsten. (2003). Det intersubjektiva rummet. I Dysthe, Olga (red), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S 143-166.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Hartman, Sven. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3, 212-229.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Ladberg, Gunilla. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Lindblå, Maud. (1995). 6-9-åringar i samma klass Bra eller dåligt? *Barn i hem skola samhälle*, 7, 10-12.
- Linde, Göran. (2006). *Det ska ni veta!* Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf, P. (1983). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Nygren-Junkin, Lilian. (2006). Modersmål har vi allihopa – dom med och vi med. I Andersson, Patrik J. (red.). Dom - och vi: populärvetenskapliga föreläsningar hållna under Humanistdagarna den 28-29 oktober 2006. Göteborg: Humanistiska fakultetsnämnden, Göteborgs universitet. S 219-224.
- Olofsson, Britta. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Runesson, Ulla. (1994). Olikheter i klassen – tillgång eller problem? *Nämnanen*, 2, 9-13.
- Skolverket. (1994). *Tidigare skolstart*. Stockholm: Liber.
- Sommer, Dion. (2007). *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa Förlag.
- Stukát, Staffan. (2008). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Selander, Staffan (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Wellros, Seija. (2007). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Internet

Nationalencyklopedin. *Barnskötare*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/lang/barnsk%C3%B6tare>

Nationalencyklopedin. *(Barn)sköterska*.

Hämtat 3 december 2010, från

http://www.ne.se/sve/sk%C3%B6terska?i_h_word=sk%C3%B6terska

Nationalencyklopedin. *Excerpt*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/kort/excerpt>

Nationalencyklopedin. *Föräldrakooperativ*.

Hämtat 23 december 2010, från

<http://www.ne.se/sve/f%C3%B6r%C3%A4ldrakooperativ>

Nationalencyklopedin. *Läroplan*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/lang/l%C3%A4roplan>

Nationalencyklopedin. *Läroplansteori*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/l%C3%A4roplansteori>

Nationalencyklopedin. *Modersmål*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/lang/modersm%C3%A5l/257650>

Nationalencyklopedin. *Skolledare*.

Hämtat 3 december 2010, från

<http://www.ne.se/lang/skolledare>

Skolverket (2008). *Svensk utlandsskola*.

Hämtat 29 november 2010, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/475/a/1091>

Skolverket (2009). *Svenska utlandsskolor*.

Hämtat 29 november 2010, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/476>

Skolverket (2009). *Vad styr förskolan?*

Hämtat 14 december 2010, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/2406/a/3409>

Skolverket (2008). *Vad styr verksamheten?*
Hämtat 14 december 2010, från
<http://www.skolverket.se/sb/d/2731/a/3440>

Bilaga A

Begreppsordlista

Här nedan följer förklaringar och definitioner på, för studien, relevanta begrepp. De flesta förklaringar är hämtade från Nationalencyklopedin på internet (www.ne.se) med begreppet som sökord.

Barnskötare – ”Benämning på yrkeskategori som arbetar med barn i olika åldrar på sjukhus, inom barnomsorg [...]. Utbildningen ges inom gymnasieprogrammet Barn- och fritid. En barnskötare arbetar nära barnet och dess familj med omvårdande och pedagogiska uppgifter, oftast i team med andra yrkesgrupper, som sjuksköterskor och förskollärare” (ne.se).

Barnsköterska – ”(Kvinnlig) person som (yrkesmässigt) vårdar sjuka el. andra som behöver tas om hand” (ne.se).

En skola för alla – ”Är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång” (Persson, 2008, s 8). ”Alla skall få möjlighet att känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö” (s 23).

Excerpt – ”Utdrag (ur skrift [, observation och intervju])” (ne.se).

Lokal arbetsplan – ”Dokument som upprättas i skolan där det framgår hur de nationellt och lokalt fastställda målen för utbildningen skall uppnås. Arbetsplanen, som beslutas av rektor, skall utarbetas under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare” (Persson, 2008, s 10).

Läroplan – ”Riktlinjer för verksamheten inom det offentliga skolväsendet” (ne.se).

Läroplansteori – ”Forskning inriktad på de skrivna läroplanerna samt, inte minst, på villkoren för det pedagogiska arbetet och det pedagogiska tänkandet” (ne.se).

Modersmål – ”Första inlärda (och bäst behärskade) språk” (ne.se).

Skolledare – ”Skolchef, rektor eller studierektor” (ne.se).

Svensk skola i utlandet – ”Undervisningen i en utlandsskola följer i huvudsak svensk läroplan och svenska kursplaner. [...] Lärarna vid svenska utlandsskolor skall i princip ha samma kompetens som lärarna vid svenska skolor, dvs. de skall ha utbildning för den undervisning de skall bedriva” (skolverket.se).

Bilaga B

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi, Sofia Ribbing och Charlotta Söderberg, är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen, vårt examensarbete, som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2011.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur man arbetar för att uppnå målet *En skola för alla*. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur man som lärare/pedagog bemöter, utmanar och tillgodoser *alla* barn/elever i en och samma undervisning/skola. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju/observation med elever på er skola.

Undersökningen kommer att genomföras under perioden 8-19 november 2010. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser/telefonnr:

Med vänliga hälsningar

Sofia Ribbing gusribbso@student.gu.se + 46 736-41 72 69

Charlotta Söderberg gussoderch@student.gu.se +46 735-11 77 05

Handledare för undersökningen är

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
+46 31 786 4792

Bilaga C

Intervjuguide elever

- 1 Vad heter du?
- 2 Hur gammal är du?
- 3 Hur länge har du bott här (i detta sydeuropeiska land)?
- 4 Vilka språk talar/kan du?
- 5 Hur trivs du i klassen?
- 6 Varför?
- 7 Berätta hur du gör om du vill fråga/berätta något för läraren/klassen?
- 8 Vad händer då?
- 9 När är det tillåtet/inte tillåtet att fråga/berätta något?
- 10 Vad är du bra på i skolan?
- 11 Varför?
- 12 Vad är du mindre bra på i skolan?
- 13 Hur arbetar du för att bli bättre?
- 14 Hur hjälper din lärare dig?
- 15 Vilket är ditt favoritämne?

Intervjuguide pedagoger/lärare

- 1 Vad heter du?
- 2 Hur gammal är du?
- 3 Vilken utbildning har du?
- 4 När tog du din examen?
- 5 Hur länge har du arbetat på denna skola?
- 6 Vilka möjligheter ser du med att arbeta här?
- 7 Vilka nackdelar ser du med att arbeta här?
- 8 Hur stora påverkansmöjligheter har du på skolans innehåll (miljö, material, arbetsätt och så vidare)?
- 9 Hur arbetar du för att fånga alla barns/elevs uppmärksamhet?
- 10 Berätta om barns/elevs olika sorts svårigheter och olikheter i verksamheten/klassen.
- 11 Hur bemöter du dessa barn/elever?
- 12 Hur anpassar du verksamheten efter dessa barn/elever?
- 13 Vilka handledarmöjligheter har du (specialpedagog, kurator, psykolog och så vidare)?
- 14 Hur fortbildar du dig (litteratur, föreläsningar, mässor och så vidare)?
- 15 Vilka styrdokument arbetar du efter (läroplan, kursmål, skollag och så vidare)?
- 16 Hur implementerar du dem i din verksamhet/undervisning?
- 17 På vilket sätt samarbetar ni på skolan (förskola-årskurs 6)?
- 18 På vilket sätt engagerar ni föräldrarna i barnens/elevnas skolarbete och utveckling?
- 19 Berätta vilka möjligheter det finns för föräldrarna att påverka barnens/elevnas skolgång (material, tillvägagångssätt och så vidare).

Bilaga D

On-off-observation av förskolan, fem barn

Morgonsamling: Sånger, rim och ramsor med hjälp av inplastade kort

Barn	On	Off	Vad händer?
Tuva		X	Gråter
Selma		X	Tittar ut genom fönstret
Liam	X		Sjunger
Sebastian	X		Sjunger
Ludvig	X		Talar med pedagogen

Temaaktivitet: Staden

Barn	On	Off	Vad händer?
Selma		X	Klättrar på stolen
Tuva	X		Klipper
Liam	X		Klipper
Sebastian	X		Klipper
Ludvig	X		Klistrar

On-off-observation av förskoleklass-årskurs 3, fjorton elever

Lektion: Skapa hår och kläder till elevernas dockor som är en del av det pågående temaarbetet *Familjen och samhället*.

Elev	On	Off	Vad händer?
Leona	X		Sätter hår på docka
Hanne	X		Klipper hår till docka
Salsa	X		Se flicka 2
Vera	X		Ritar kläder med lärare 1
Sara	X		Se flicka 4
Felicia	X		Se flicka 4
Astrid	X		Se flicka 4
Stella	X		Limmar hår på docka med lärare 2
Kristin		X	Sitter vid sin bänk
Kalle		X	Fäktar med garn (dockans tänkta hår)
Ricardo		X	Låtsas att garnet är en orm (dockans tänkta hår)
Pontus		X	Läser en skönlitterärbok
Svante	X		Står i kö för att få håret limmat på dockan
Simon	X		Målar dockans kläder

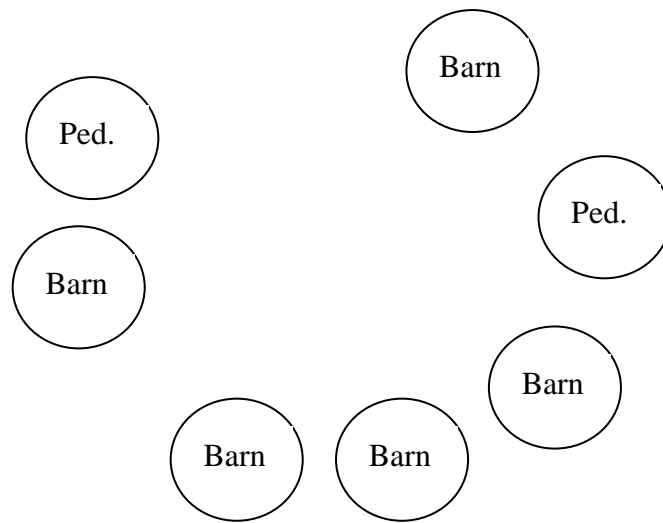
On-off-observation av årskurs 4-6, sex elever

Lektion: Engelska, arbete i elevernas böcker

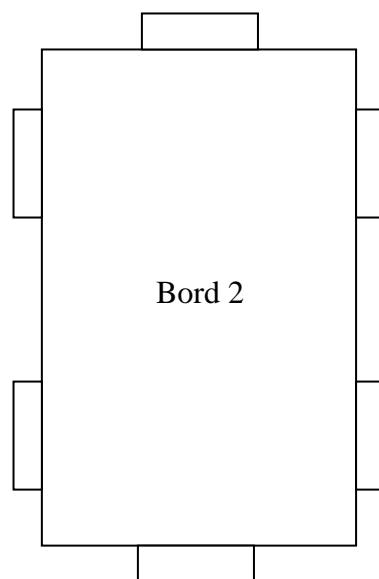
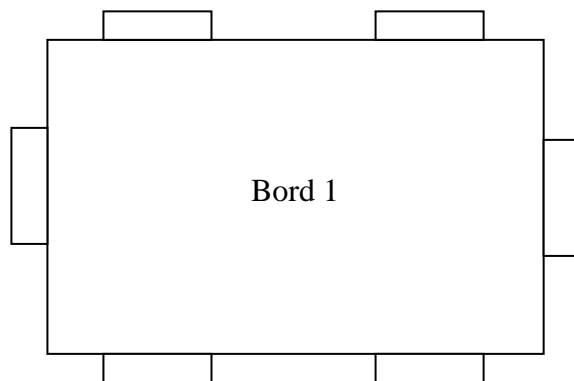
Elev	On	Off	Vad händer?
Klara		X	Gungar på stolen
Jenny	X		Läser högt i sin bok (samtidigt som texten spelas upp)
Stine	X		Arbetar i sin bok
John	X		Diskuterar dikter med lärare och elever
Santos	X		Se flicka 2
Jack		X	Tittar sig omkring

Bilaga E

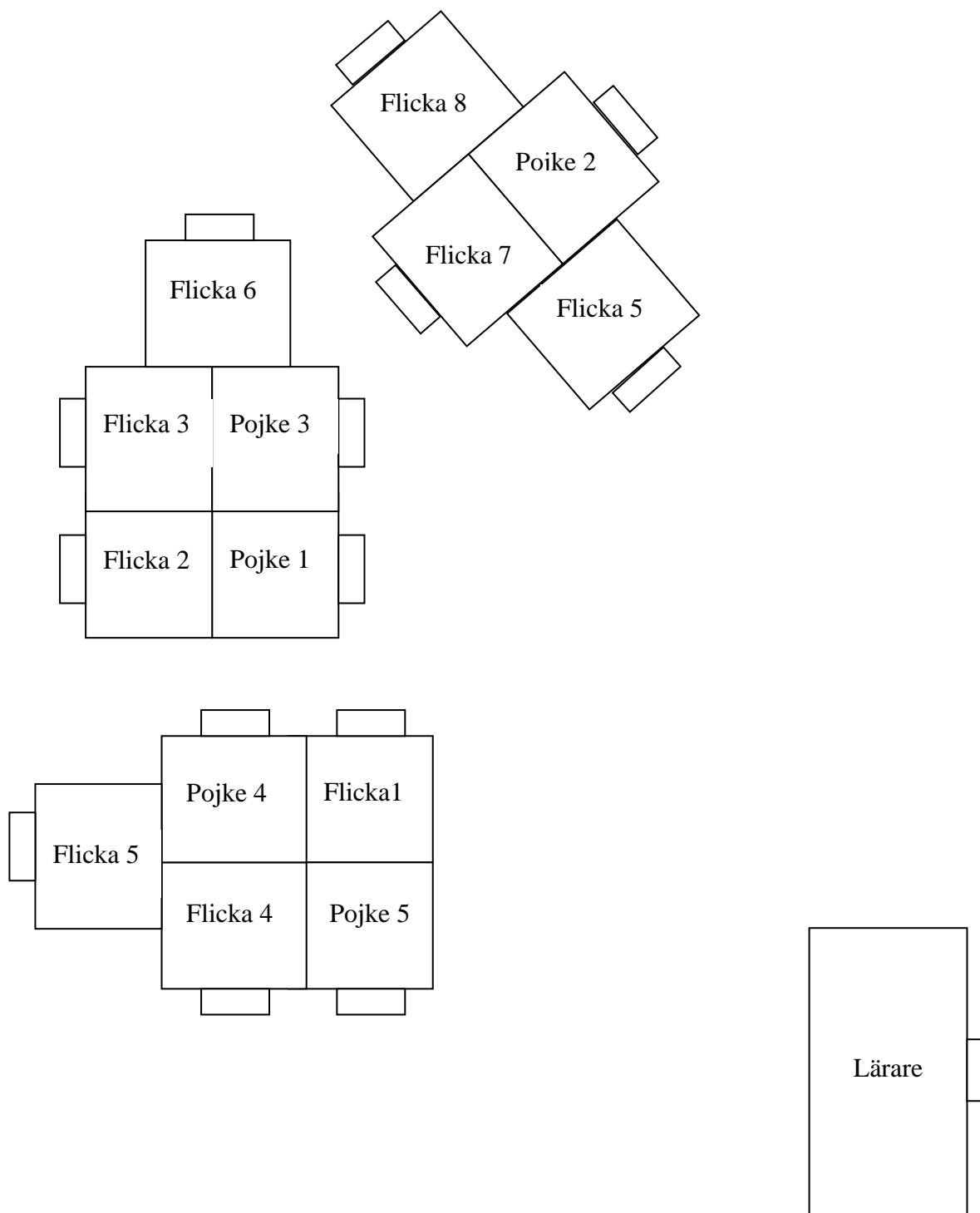
Barnens och pedagogernas placering vid en morgonsamling:



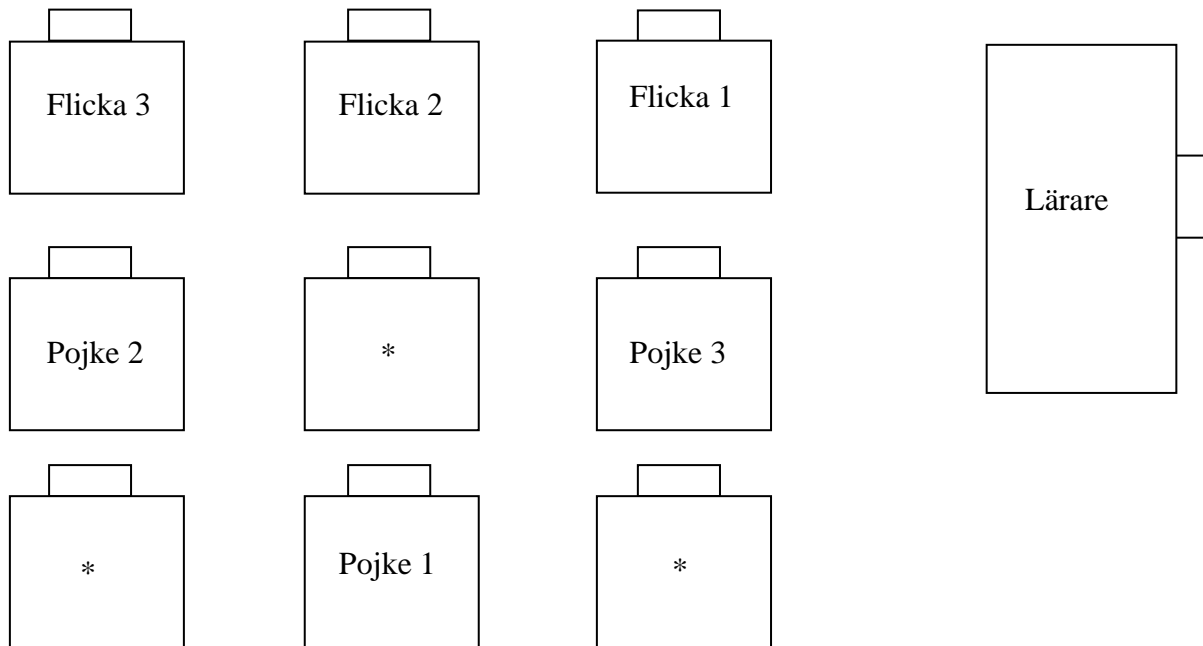
Placering av möbler i förskolans verksamhet (fri placering):



Förskoleklass-årskurs 3



Årskurs 4-6



* platser ämnade för elever i årskurs 3 vid gemensamma lektioner.