



**Att utveckla språkstimulans i förskolan genom  
sång, musik, rytmik, rim och ramsor**

**Karin Ek-Olofsson**

**Masteroppgave i aksjonslæring  
Emnekode: PFF 3602  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Universitetet i Tromsø  
Høsten 2008**

## **Sammanfattning**

Att erövra ett språk är en grundförutsättning för människor att aktivt kunna delta i en demokrati. Språket lärs i en social gemenskap där förskolan har en stor och mycket viktig funktion. Mycket av förskolans pedagogiska arbete bedrivs i ett språkstimulerande syfte där det lustfyllda lärandet genom lek poängteras. Att aktivt och medvetet stimulera och utveckla språket i förskolan lägger grunden för och underlättar barns kommande läs och skrivinläring. Sång, musik och rörelse uppskattas av de flesta barnen och är en rik källa till glädje. Därför har jag valt att se närmare på förskolebarns möte med sång, musik, rytmik, rim och ramsor i syfte att utveckla dessa språkstimulerande tillfällen. Genom att söka svar på hur deras muntliga kommunikation genom ord och deras ickemuntliga kommunikation genom kroppsspråket gestaltar sig, samt hur deras deltagande ser ut, när är barnen aktiva respektive passiva och vad bryter dessa samt vad som påverkar deras uttålighet. Jag har valt att använda mig av systematiken i aktionslärandet dvs. observation i form av loggbok, videofilmning, samtal med barnen med stöd av smileys, pedagogiska diskussioner samt ett längre samtal med personalen.

Jag hoppas att mitt arbete skall stimulera och inspirera andra pedagoger i deras möte med förskolebarn i ett språkstimulerande syfte.

Nyckelord: Förskola, språkstimulans, musik, sång, rytmik, rim, ramsor, aktionslärande, smileys, Gotlands kommun

Sammanfattning.....	2
1. INLEDNING .....	4
1.1 Val av ämnesområde.....	4
1.2 Bakgrund.....	4
1.3 Problemformulering .....	5
1.4 Läroplan för förskolan, Lpfö-98.....	5
1.5 Disposition.....	6
2. TEORI.....	7
2.1 Ord förtydliganden .....	7
2.2 Vad är språk och hur är det uppbyggt? .....	8
2.3 Piagets, Vygotskij och Bronfenbrenners teorier om barns utveckling och språk .....	9
2.3.1 Piaget.....	9
2.3.2 Vygotskij.....	10
2.3.3 Bronfenbrenner .....	10
2.4 Tidigare forskning.....	11
2.5 Den pedagogiskt språkliga miljön i förskolan.....	12
2.6 Förväntad språkutveckling hos 2-3 åringar .....	14
2.6.1 Kroppsspråket .....	14
2.6.2 Musik som fenomen .....	15
2.6.3 Rim och stavelser .....	17
2.6.4 Smileys .....	17
3. AKTIONSLÄRANDE.....	19
3.1 Forskningsmetoder .....	19
3.2 Aktionsforskning kontra aktionslärande.....	20
3.2.1 Systematiken i aktionslärandet .....	21
3.3 Min aktion i korthet.....	22
3.3.1 Min roll i aktionen och som forskare.....	23
3.3.1.1 Kritik mot min egen forskarroll .....	24
4. METOD.....	25
4.1 Mina loggboksanteckningar .....	25
4.1.1 Min sång- och rimloggbok.....	26
4.2 Videofilmning av sång, musik, rytmik, rim och ramstillfällen .....	26
4.2.1 Etiska tankar vid videofilmning .....	27
4.3 Samtal med barnen .....	27
4.3.1 Smileys .....	28
4.3.2 Etiska tankar .....	29
4.4 Personallagets arbete med att utveckla språkstimulans.....	30
4.5 Analysbeskrivning .....	30
4.6 Reflektion kring aktionens reliabilitet och validitet.....	31
5. RESULTAT .....	33
5.1 Sång- och rimloggbok .....	33
5.2 Mina loggboksanteckningar och videofilmning .....	33
5.2.1 Barnens deltagandegrad.....	33
5.2.2 Vilken sorts kommunikation använder barnen.....	36
5.2.3 Grad av uttålighet.....	37
5.2.4 Barnens övriga respons på sång, musik, rytmik, rim och ramsor.....	38
5.2.5 Mina övriga iakttagelser .....	40
5.3 Samtal med barnen med smileys som stöd .....	41
5.4 Bonus effekter vid videofilmning.....	43
5.5 Utvecklingen i personallaget .....	44
6. DISKUSSION.....	49
6.1 Nya frågor.....	52
Litteraturlista.....	53
Notförteckning.....	56
Bilagor.....	57

## **1. INLEDNING**

Språket är ett av människans viktigaste instrument för att aktivt delta i en demokrati. Språket uttrycker vi främst skriftligt och muntligt men även kroppsspråket utgör en mycket viktig kommunikativ del. Barn, främst de yngre, kommunicerar i mycket större utsträckning med hjälp av mimik och gester än vad vuxna gör. Barn erövrar språket genom att aktivt stimuleras och att lika aktivt själva träna denna färdighet. Språket lärs i en social gemenskap där förskolan har en stor och mycket viktig funktion. Förskolan skall tillsammans med hemmet lägga grunden till det livslånga lärandet genom att bedriva en pedagogisk verksamhet. Denna verksamhet baseras till mycket stor del på kommunikation. Det talade språket ligger till grund för det skrivna och det är därför viktigt att ge barn språkstimulans. Forskning har visat att barn som redan i förskolan kan uppmärksamma språkets byggstenar som t.ex. rim och stavelser lättare lära sig att läsa och skriva. Språkets vagga är rytmen. Ord och meningar är rytm. Att studera barns respons när de möter rytm och rim i bl.a. sång och musik är ett äventyr som jag kommer att ta er med på. Att lära ska vara roligt och skapa nyfikenhet på att lära mer både för pedagogen och för barnen.

### **1.1 Val av ämnesområde**

Det mesta av det vi lär, både kvantitativt och kvalitativt, lär vi genom att använda oss av språket. Vi frågar, vi konstaterar och vi repeterar. Till största del lär vi i kommunikativa sociala situationer. Vi reflekterar över det vi lärt genom att tänka i ord, även om tanken och det talade ord inte är riktigt det samma, för att sedan repetera i ord och handling. Vår förmåga att uttrycka oss i ord, både skrivna och sagda ger oss möjlighet att formulera vår värld och alla intryck vi får från den både för oss själva och för andra. Att lära nytt i sammanhang som upplevs som roliga och meningsfulla skapar också en positiv bild av att lära.

### **1.2 Bakgrund**

Jag har arbetat inom barnomsorgen i många år. Mina arbetsplatser har varit det som då kallades lekskola, numera förskoleklass, fritidshem och nu förskola. Jag har mött många olika barn, både de som haft ett mycket bra språk och språklig uppmärksamhet och de som haft en mindre sådan. Språket är ett viktigt kommunikativt medel och behärskar du det bristfälligt får du svårigheter i att aktivt delta i samhället idag. Det är därför ytterst viktigt att vi pedagoger i förskolan aktivt tar vårt ansvar för att förskolebarnen stimuleras till att upptäcka språket på många olika sätt. Detta har jag tagit fasta på och låtit mig engageras av språkstimulans genom

främst sång, musik, rytmik, rim och ramsor utan att glömma att språkstimulans innebär oändligt mycket mer. Det är inte bara viktigt med barns lärande utan också med pedagogers lärande. Vi måste lära nytt, reflektera och omformulera ny och gammal kunskap.

På den förskola jag arbetar finns 54 barn i åldrarna 1-5 år. På den avdelning som jag arbetade på under min aktion fanns 14 barn i åldern 2½ till 3½ år samt 4 personal. Mitt blivande personallag hade under vårterminen 2007 diskuterat hur vi skulle arbeta språkstimulerande under kommande läsår. Vi var alla intresserade av att använda sång och musik samt sagor som fokus i vårt arbete med språkstimulans och då vi fick en inbjudan att delta i kompetensutvecklings kursen Musikspråka beslutade vi att denna kurs skulle vara vägledande för vårt metodval. På samma förskola genomfördes ett liknande språkstimulerings projekt på avdelningen för de yngsta barnen 1-2 år under läsåret 2006/2007. Syftet med projektet var att avdelningen skulle utveckla sitt arbete med rytmik och rörelse genom att barnen skulle få möta och uppleva musik, rytmik och rörelse på många olika sätt och i olika sammanhang. Projektet är väldokumenterat och har varit mycket lyckat och har uppskattats av barn, personal och föräldrar. Detta projekt hade också sin utgångspunkt i kursen Musikspråka. Fyra av de barn som deltog i detta projekt deltog även i min aktion. Vi har inte använt oss av deras metodval utan vi har anpassat vår avdelnings metoder utifrån den barngrupps behov som vi arbetade med just då.

### **1.3 Problemformulering**

Hur och när upplever förskolebarn i 3-årsåldern att språkstimulans genom sång, musik, rytmik, rim och ramsor är positivt och stimulerande samt på vilket sätt uttrycker de sig språkligt muntligt, genom ord och icke muntligt, genom kroppsspråket vid dessa tillfällen?

### **1.4 Läroplan för förskolan, Lpfö-98**

Läroplanen för förskolan, Lpfö-98 är förskolans styrdokument, här beskrivs hur pedagoger ska arbeta bl.a. i ett språkstimulerande syfte.

Lpfö 98 säger att: *"Förskolan ska lägga grunden för det livslånga lärandet"* (s 8).

*"Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråket, utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande"* (s 10).

## **1.5 Disposition**

Jag inleder med att i kapitel två beskriva hur jag gått tillväga i mitt arbete med att söka, kategorisera och presentera den litteratur som belyser min problemformulering. Därefter följer ett avsnitt, kapitel tre, som ger en kort översikt kring forskningsmetoder och främst den forskningsform jag valt, aktionslärande samt en kort beskrivning av min aktion. Följt av ett längre avsnitt som beskriver hur min aktion genomförts i kapitel fyra. I kapitel fem redogör jag för de resultat som jag kommit fram till och rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion samt nya frågor som har väckts.

## 2. TEORI

I detta kapitel beskriver jag kort vad ett språk är och hur det är uppbyggt. Detta för att visa hur viktigt det är med språkstimulans i förskolan. Därefter övergår jag till att se på tre teoretikers syn på barns språkutveckling samt vad tidigare forskning kommit fram till i ämnet. Därefter ser jag på den pedagogiska miljöns betydelse för att barn ska utveckla en rik och nyanserad förmåga att kommunicera samt barns förväntade språkutveckling. För att skapa en förförståelse för kroppsspråket, rim och stavelser samt musik beskriver jag även dessa. För att eliminera eventuella språkliga missförstånd börjar jag med att förtydliga vad jag avser med vissa ord.

### 2.1 Ord förtydliganden

Med orden språkstimulans och språklig stimulans avses samma sak nämligen all stimulans av språket. Denna stimulans kan ske på många olika sätt. I min aktion har jag fokuserat på språkstimulans genom musik, sång, rytmik, rim och ramsor. Dessa kombineras oftast med varandra.

På min förskola använder vi språkstimulans i nästan allt vi gör. De tillfällen som vi fokuserar extra medvetet på språkstimulans är vid samlingar, sångsamlingar, språksamlingar och rytmiktillfällen. Samtliga aktiviteter är i huvudsak pedagogledda. Samlingar har vi varje dag och dess syfte är flera. Sångsamling har vi avdelningsvis en gång i veckan och gemensamt på hela förskolan en gång per månad. Vi sjunger sånger med eller utan rörelser samt använder rim och ramsor.

Språksamling införde vår avdelning våren –08 i syfte att fokusera extra på olika språkljud samt att arbeta fram ett smidigt sätt att arbeta med TRAS<sup>1</sup>, Tidig Registrering Av Språkutveckling. Ett material avsett att underlätta för pedagogernas arbete att stödja och främja förskolebarns språkutveckling

Rytmik har avdelningen en gång i veckan. Detta innebär inte att vi inte använder oss av rytmik i vårt dagliga arbete. Vid rytmiktillfällena använder barnen hela sin kropp då de sjunger, dansar, klappar, stampar samtidigt som de får uppleva rörelseglädje och rytm. Detta sker i grupper på 5-7 barn. Vi använder en egenhändigt komponerad cd-skiva där skivans material valts utifrån barnens ålder och behov. Materialet utvecklas och varieras utifrån individens och gruppens behov. Rytmik är till stor del liktydigt med rörelse men med ordet rytmik betonas rytm och takt i rörelser.

## 2.2 Vad är språk och hur är det uppbyggt?

Språk är komplext och har främst en social funktion. Vi vill kommunicera med andra, berätta och lyssna, lära och lära ut, ge och delges. Vi använder det också för att uttrycka våra behov och känslor.

Det sociokulturella perspektivet förespråkar samspelets betydelse i ett situerat lärande. Med detta menar Säljö (2005, 2000) att barn och vuxna lär i sin interaktion genom kommunikationen i språket med andra i ett sammanhang. Begreppet kommunikation har sitt ursprung i det latinska verbet *communicare* och kan översättas till ”att göra något gemensamt” eller ”att dela något” (Jederlund 2002). Vi lär genom upprepning i kombination med meningsfulla sammanhang.

Språket består av tal, skriftspråk, kroppsspråk samt teckenspråk, blisssymboler, morse-signaler m.fl. Jag kommer inte att beröra teckenspråk, blisssymboler, morse eller andra typer av signaler. Arnqvist (1993) delar upp språket i muntlig kommunikation och icke-muntlig kommunikation. Den muntliga kommunikationen består av två delar, den språkliga delen som består av ord och ords betydelse samt av den icke-språkliga delen t.ex. tonhöjd, röststyrka och emotionell ton. Den icke-muntliga kommunikationen består enligt författarna av ickemuntlig kommunikation t.ex. mimik, gester och kroppsställning. Jag kommer att inrikta mig på att se på barns icke-språkliga kommunikation och beskriver därför närmare mimik och gester under rubriken kroppsspråket. Eftersom språket främst har en social funktion så är språkutvecklingen och språkligmedvetenhet till stor del beroende av biologiska och sociala faktorer dvs. arv, miljö och hur dessa samspelar.

Själva språket är uppbyggt av många beståndsdelar. Begreppet språkligmedvetenhet användes både av Piaget, som använde begreppet redan 1929 och av Vygotskij 1934. De fyra delarna som bildar språkligmedvetenhet är fonologisk-, morfologisk-, syntaktisk- och pragmatisk medvetenhet. Dessa har betydelse för barnets kommande läs- och skrivinläring.

Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003) beskriver att vi människor har bildspråket, lekens, musikens, dansens och rörelsen, matematikens och fysikens bildspråk m.fl. Dessa kombinerar vi för att möjliggöra det vi vill uttrycka. Barn använder det/de språk som de har tillgång till.

Vi övergår nu till att se på tre teoretikers syn på språkutveckling och lärande.



## **2.3 Piagets, Vygotskij och Bronfenbrenners teorier om barns utveckling och språk**

De teoretiska utgångspunkterna från vilka forskare har studerat språkutveckling har skiftat under de senaste decennierna. Jag har valt att diskutera två tongivande utvecklingspsykologer under 1900-talet Jean Piaget (1896- 1980) och Lev Vygotskij (1896- 1934). Dessutom har jag valt att diskutera den amerikanska psykologen Urie Bronfenbrenners (1917- 2005) utvecklings ekologiska teorier. Samtliga har ett konstruktivistiskt tankesätt och har sin utgångspunkt i att kunskap inte ärvs eller finns genetiskt lagrad utan kunskap erövrar genom aktiva handlingar i en social miljö. Piaget och Vygotskij har i mångt och mycket haft motsatta åsikter men de har också sammanlänkat sina uppfattningar. Samtliga teoretiker anser att språkinläring, individ och miljön går hand i hand. Vi börjar med Piaget.

### **2.3.1 Piaget**

Piagets tankar kring barnet och språket handlar till stor del om hur barnet blir mer och mer socialt. Piagets teori är fokuserar på individen och dess samspel med omgivningen där språket är beroende av den kognitiva utvecklingen vilken i sin tur är beroende av individens mognad. Enligt Piaget är inläring för barnet det samma som meningsfulla aktiviteter. Då utvecklar barnet förståelse och färdighet genom aktivt handlande. En viktig del av Piagets teori var den adaptiva processen dvs. människans strävan att anpassa sig till sin omgivning (Arnqvist 1993). Denna process består av två delar assimilation och ackommodation.

Enligt Piaget så bidrar även det socialt samspelet till att människan utvecklades genom att hon samspekar i en kulturell social miljö och därigenom ges erfarenheter. För att barnet ska kunna lära sig något behöver de både få erfarenhet av ting och händelser och kunna dra slutsatser av detta för att kunna skapa sig erfarenheter som är användbara för dem. Detta innebär samtidigt att barnet måste kunna bearbeta dessa erfarenheter om och om igen för att anpassa erfarenheten vartefter omständigheterna kräver det. Enligt Piaget använder barnet språket både till att kommunicera med, som ett verktyg för att möta sina egna behov samt som ett sätt att handskas med sina handlingar (ibid.). De pedagogiska konsekvenserna av Piagets teorier blir att barnet måste få rika möjligheter att vara aktiva och utforska sin omvärld där de möter utmaningar som är anpassade utifrån deras mognad samt återuppleva och härma i meningsfulla sammanhang och i sina lekar. I dessa lekar använder barn olika språkliga uttryck som dans, sång och nonsensord (Svensson 1998. Knutsdotter Olofsson 2003). Piaget inriktade sig på de sociala faktorernas betydelse för barns språkliga utveckling men hans forskning var inte inriktad på hur den sociala verklighet barnen undersökte var strukturerad eller hur barnen

samspelade med kamrater var relaterad till deras kognitiva utveckling (Rogoff 1990 refererat i Svensson 1998).

### **2.3.2 Vygotskij**

Vi går nu vidare till Vygotskij som lyfte fram det sociala samspelet och kontextens betydelse. Hans teori visar hur den mänskliga utvecklingen har ett nära samband med det sociala, historiska och kulturella sammanhang då utvecklingen går utifrån och inåt. Vi människor föds in i en redan existerande värld, historisk och samhällelig. Han ansåg att språket har två funktioner en funktion för att socialt samordna människors verksamhet och ett redskap för tänkandet (Jerlang m.fl. 1999). Enligt Vygotskij var utvecklingspsykologins främsta uppgift att beskriva och förklara de funktioner som styr barnets övergång från det enkla till den vuxnes komplexa funktioner vad gäller främst viljemässiga kontroller av handlandet och det logiska tänkandet (Arnqvist 1993). Tänkandet är ett sätt för individen att tala till sig själv. Genom språket och därigenom också tanken kontrollerar vi vår värld och skapar mening. Där utvecklas vi genom att konfronteras med andra, deras sätt att vara och använda språket. Enligt Vygotskij utgör språket i sin helhet människans verkliga medvetande (Säljö 2005. Jerlang m.fl. 1999). Vygotskij ville också påvisa att barns tidiga tal är av stor betydelse för barnets kognitiva utveckling. Han ansåg alltså att utvecklingen går från det yttre till det inre. Vilket är i motsats till Piagets tankar. Vygotskij beskriver hur kreativa aktiviteter som lek, text-, bild- och musikskapande har en psykologisk funktion som kopplar ihop fantasi och verklighet där leken är den största källan till utveckling under förskoleåren. De pedagogiska konsekvenserna av Vygotskijs teorier är att barn behöver få mängder av tillfällen att umgås med vuxna och barn i varierande åldrar för att samtala och samspela med.

### **2.3.3 Bronfenbrenner**

Så har vi kommit till Bronfenbrenner som hade ett ekologiskt tänkande dvs. att allt och alla är beroende av allt och alla, där det centrala är samspelet mellan individ och miljö. Hans grundsyn var att människor är aktiva och påverkbara. Olika faktorer i olika miljöer påverkar barndomen och barnets utveckling och att barnet själv även påverkar miljön. Barn påverkas olika av miljön beroende på barnets egen personlighet och deras tidigare erfarenheter. Han delar upp miljöer som direkt eller indirekt påverkar barnet i fyra nivåer, Mikro-, Meso-, Exo- och Makronivån. På Mikronivån ingår familj och de personer familjen vanligast umgås med samt den vardagliga miljö som barnet vistas i t.ex. förskolan. På Mesonivån finns förväntningar, relationer, krav och kontakterna mellan olika aktörer inom mikronivån t.ex.

föräldrarnas förväntningar på förskolan och om dessa uppfylls eller ej. På Exonivån finns miljöer som barn indirekt påverkas av som bostadsområde, hur väl barnomsorg och skola överlag fungerar samt föräldrarnas ekonomi. På Makronivån finns olika värderingar, traditioner, politiska beslut, samhällsutveckling och arbetsmarknad som på ett övergripande sätt lägger ramar för barns levnadsvillkor (Svensson 1998). Barnet finns i centrum och integrerar med samtliga nivåer. Bronfenbrenner har lagt sin tyngdpunkt på mikro- och mesonivån då han anser att det är speciellt viktigt att se på vad barnet möter i familjen och dess närmaste miljö, både den fysiska och den sociala, och hur dessa utformas. Eftersom det enligt honom var de aktiviteter, roller och relationer som barnet direkt kom i kontakt med hade den största betydelsen för barnets utveckling.

De pedagogiska konsekvenserna av Bronfenbrenners teorier blir att alla i samhället behövs och måste samarbeta för att förskola och skola ska fungera på ett sätt som tillfredställer föräldrar och barns behov. På Mikro- och Mesonivån innebär det att förskola och föräldrar behöver föra en engagerad och inspirerande diskussion om vad föräldrar förväntar sig och om vad de faktiskt upplever samt att förskolan diskuterar sina mål och hur dessa lämpligast uppfylls.

## **2.4 Tidigare forskning**

Lingvisten Nathalie Waterson (1991. Refererat i Jederlund 2002) har studerat barnramsors betydelse för språkutvecklingen. Barnramsor och spontana röstlekar förefaller enligt hennes forskning ha en viktig roll då det gäller att förstärka barns förmåga att hantera längre yttranden.

Bryant m.fl. (1989. Refererat i Jederlund 2002) visar i sina studier att de barn som tidigt kommer i kontakt med barnramsor har hjälp av detta genom att det utvecklar deras fonologiska medvetenhet, vilket är nödvändigt för att de ska lära sig läsa och skriva.

Anders Arnqvist (1991. Refererat i Jederlund 2002) visar i sin forskning att det är betydelsefullt att stimulera barns förmåga att uppmärksamma de prosodiska dragen dvs. ljudstyrkan och ljudlängden hos ord och i det talade språket. Genom att tydligt visa rytmen i stavelserna i orden eller att aktivt arbeta med rim och ramsor ökar barnets språkliga medvetenhet. Detta stimulerar att läsfärdigheten utvecklas redan hos förskolebarn.

Monica Centerheim-Jogeroth (1994) som är förskoletalpedagog (Refererat i Jederlund 2002) betonar starkt att det finns en koppling mellan barns motoriska utveckling och språkutveckling. Hjärnbalken, som sköter kommunikationen mellan hjärnhalvorna, utvecklas genom motorisk lek. Centerheim-Jogeroth (ibid.) menar att hjärnan då stimuleras att arbeta

som en helhet vilket är en förutsättning för att språkfunktionerna ska specialiseras. Detta sker t.ex. vid rytm och rörelselekar.

Bornholmsmodellen<sup>2</sup> är välkänd inom bl.a. förskolan och syftar till att genom att arbeta medvetet med språklekar underlätta för barnens kommande läs och skrivinläring. Lekarnas syfte är att ge barnen upplevelser av språket genom att upptäcka hur det är uppbyggt. Detta sker genom bl.a. rim och stavelselekar. Materialet till Bornholmsmodellen utarbetades av professor Ingvar Lundberg och hans kolleger i Umeå. Materialet översattes sedan till danska och utvecklades av bl.a. psykologen Jörgen Frost, som också är en av de personer som tagit fram materialet i TRAS. Lundbergs och hans kollegers utvecklade material användes i en stor undersökning på Bornholm och Jylland 1985 till 1989, vilket senare gav upphov till namnet Bornholmsmodellen. Modellen har visat att språklekarna under förskoletiden har haft en positiv påverkan på barns läsning och stavning då de börjat skolan.

Senare forskning visar att vi lär bättre, kvalitativt, när vi har roligt och engagerar oss i det vi gör (Björklund 2008) något som jag anser är giltigt både för vuxna och barn.

## **2.5 Den pedagogiskt språkliga miljön i förskolan**

Barn vistas i många olika socialt språkliga miljöer. Jag har inriktat mig på den pedagogiskt språkliga miljö barnet möter i förskolan utan att förbise vikten av att barnet vistas i en rik språkligmiljö även utanför förskolan. Miljön ska uppmuntra till samtal och vara utmanande och stimulerande (Svensson 1998). Arnqvist (1993) och Hagtvét (1988) liknar förskolans arbete med språkstimulans vid skolans arbete med läsinläring eftersom båda grupperna stimuleras att utveckla begrepp, ordförråd, förståelse och språklig uppmärksamhet. I förskolan möte barnen personal och andra barn i en social gemenskap vilket innebär att verksamheten där är sociokulturell. Synen på lärandet har över tid förändrats (Säljö 2000). Från att tidigare setts som individens utveckling relaterat till inläring, kvantitativt, till att allt mer se lärandet i relation till de sammanhang och situationer som individen befinner sig i och främst då de sociala sammanhangen, kvalitativt (Carlgren 1999). Detta innebär en övergång till en socialkonstruktivistisk syn på lärandet. I grunden är lärandet en aspekt av all mänsklig verksamhet som inte enbart är kopplad till skolan utan en möjlig produkt av all mänsklig verksamhet enskilt och i grupp<sup>3</sup>. Även Egerbladh och Tiller (1998) ser lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv som öppnar ett vidare perspektiv på att se på, förstå och diskutera den pedagogiska verksamheten. Med detta synsätt är det lika viktigt att fokusera på verksamheten, kontexten, som de människor som ska lära. Enligt Säljö (2005) är språket en

modell som sammanlänkar då tid med nu tid och framtid lika mycket en modell för att skapa, förstå och utveckla kunskap vilket är själva lärandet och det vi lärt.

Enligt Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) har miljön i den pedagogiska verksamhet som förskolan driver en avgörande betydelse för barnets lärande av bl.a. språket. De menar att språkutvecklingen är beroende av vad omgivningen erbjuder barnet och att den sociala samvaron med andra grundar sig i kommunikationsförmågan. Barn behöver stimulans och utmaningar som är anpassade utifrån individens behov och förutsättningar. Stimulering av språkutvecklingen sker genom olika kommunikativa aktiviteter som läsa, berätta och återberätta sagor, rim och ramsor, klappa stavelser, sånger, rytmik och olika språklekar.

Ragnhild Söderbergh (1988) som är professor i barnspråk (Refererad i Jederlund 2002) skriver att barn lär sig det talade språket i de samspel där språk och handling har ett ändamål, när orden får en faktisk innebörd i sammanhanget. Hon betonar att barn upptäcker språkets inre struktur och att detta sker i två till femårsåldern då barnet har en utpräglad förmåga att ta till sig språkets grammatik. Denna förmåga avtar redan i sexårsåldern. Slutsatsen av detta blir att ju rikare verbal social miljö ett barn växer upp i desto rikare språk utvecklar de.

Enligt Jederlund (2002) utvecklar barn som får tillgång till olika uttrycksformer som bl.a. rörelse, musik och bild ett språk som är båda rikare och mer mångfacetterat i sin förmåga att förstå och göra sig förstådd kommunikativt. Det är viktigt att respektera och visa förståelse för att musik och språk handlar om personliga uttrycksformer. Därför måste alla uttrycksformer uppmuntras och bekräftas (Vesterlund 2003. Jederlund 2002. Svensson 1998 m.fl.).

När man som pedagog leder barngruppen i musik och rörelse poängterar Mallo Vesterlund (2003) fyra viktiga saker att tänka på; trygghet, glädje, tydlighet och planering. För att barnen ska tillgodogöra sig musik och rörelsestunderna måste de känna trygghet, som i allt annat, upprepa samma sånger gång efter gång och variera, utmana, när man känner att barnen är redo för det. Alla vuxna som deltar måste känna glädje, vara engagerade och aktiva. Tydlighet, det är viktigt att vara tydlig, berätta och visa många gånger och på olika sätt t.ex. gester genom rörelser och kroppsspråk. Planering, att välj sånger och rörelse utifrån den aktuella gruppens behov och att ha ett syfte med varför man gjorde dessa val. Hon påpekar också att det är viktigt att utveckla sånger och rörelser genom att lägga till eller förändra, rytm, tempo, ord, rörelser då nya utmaningar skapas.

För mig representerade Musikspråka de huvuddelar som jag valt att fokusera på i min aktion, språkstimulans. Därför blev denna kurs utgångspunkten i min aktion.

Sammanfattningsvis kan sägas att en språkfrämjande pedagogik tar sin utgångspunkt i att alla

språk lärs och utvecklas i en aktiv social miljö där språket används som det viktigaste kommunikativa funktionen och att det känns meningsfullt och roligt.

## **2.6 Förväntad språkutveckling hos 2-3 åringar**

Hur ser ett barns språkutveckling ut? Jag har valt att beskriva ett barn som inte har några svårigheter med sin språkutveckling vare sig medicinska eller andra svårigheter.

Barns språkutveckling är individuellt och skiftar stort från barn till barn och är mest intensiv i 1-5 års ålder. Barnet inser i 2 - 3 års ålder att det talade språket är det som omgivningen föredrar att kommunicerar på. Kroppsspråket använder barnet för att understryka och komplettera sitt talade språk med. Barn i tvåårsåldern har ett aktivt ordförråd på ca 200-300 ord<sup>4</sup>. I 3-4 års ålder erövrar kroppsspråket och språkets finesser på ett mer medvetet sätt, nu vaknar också förståelsen för rim. Böcker, ramsor och rörelsesånger fortsätter att hjälpa barnen att förstå ords innebörd. Barn i 3-årsåldern kan ungefär 1000 ord<sup>4</sup>

Enligt Maria Gunnarsson Contassot<sup>5</sup>, universitets adjunkt i svenska vid högskolan i Kristianstad är bilder och rörelser ett bra komplement till det talade ordet när barnen erövrar sin språkförståelse. Barnet imiterar för att stärkas i att skapa en bild t.ex. i rörelsesånger för att sedan kunna tänka sången och på detta sätt se det framför sig. Rörelserna i sången blir ett stöd för att komma ihåg orden. För att sedan övergå till att barnen kan tänka sången utan att göra rörelser. Sång och rytmik blir en lek med både givna spelregler och utrymme för improvisationer.

### **2.6.1 Kroppsspråket**

En mycket stor del av vårt språk är kroppsspråket, det som enligt Arnqvist (1993) tillhör icke-muntlig kommunikation. Detta språk utvecklas tidigare än talspråket då det icke verbala kommunikationssystemet utgår från djupare neurologiskt liggande funktioner i hjärnstammen (Jederlund 2002). Kroppsspråket förtydligar och kompletterar det talade ordet, tonläge och röststyrka. Vi är oftast inte medvetna om detta språk men mellan 50 och 80% av det vi förmedlar i vår kommunikation är kroppsspråk. Siffran varierar mellan olika forskare. Kroppsspråket består av mimik, gester och blickar (Backlund 2006. Svensson 1998.). Olika delar av kroppen är involverade enskilt eller i kombination med varandra i detta språkliga uttrycksmedel. Ansiktet är den del av kroppen som mest uttrycker hur vi känner oss och ger tillsammans med rösten den största påverkan på orden (Backlund 2006). Händerna är också ett av våra viktigaste redskap för kommunikation (ibid). Vi gestikulerar, pekar och viftar. När vi vill understryka något med händerna tar vi hjälp av överarmarna och gesterna blir större

och tydligare. Vi böjer oss också närmare eller längre ifrån den vi talar med vilket kan tyda på intresse, irritation eller rädsla.

Kroppsspråket har ingen grammatik då det till viss del är individuellt och kan betyda olika saker i olika kulturer. När det talade ordet inte stämmer överens med kroppsspråket blir vi lätt osäkra på budskapets innehåll (bl.a. Backlund 2006. Hagtvét 1988).

Enligt Jederlund (2002) är att arbeta med kroppen i olika uttrycksformer som i dans och rörelselekar det samma som att arbeta med kroppsspråket.

### **2.6.2 Musik som fenomen**

Lek och musik hör ihop. Ordet musik återfinns i flera av jordens språk där ordet lek/leka har den dubbla innebörden av lek och musik. T.ex. det engelska ordet play och det tyska ordet spielen då dessa ord betyder både leka och spela (musik). Det svenska ordet leka har sina rötter i gotiskan laiks och fornnordiska leikur som båda har samma dubbelmening lek-musicera (Jederlund 2002). I den västerländska vetenskapen brukar enligt Jederlund (ibid) musikvetare och musikteoretiker dela upp musiken i tre musikaliska grundelement, det är med dessa byggstenar all musik skulle vara skapad av och med vars hjälp all musik skulle kunna rubriceras. Dessa tre grundelement är rörelse, ljud och rytm (puls). Rörelse handlar om att ljud vibrerar och fortplantar sig genom luften i form av ljudvågor. Denna rörelse blir till nya vibrationer i örat som därifrån leds vidare till hjärnan. Denna rörelse i hjärnan omformas på nytt och får till sist ett kroppsligt uttryck i form av motoriska rörelser. Vad vi med andra ord brukar säga är att "det spritter i benen" när vi hör musik. Därför kan man säga att ordet rörelse är dubbeltydig. Ett barn som hör musik rör kroppen. Rörelse stimulerar av musik/sång och tvärt om. Detta tror jag är en förklaring till att barn gärna sjunger när de gungar. Det andra grundelementet ljud består av den enskilda tonen från ljudkällor vilka som helst t.ex. klappa händerna, stampa med foten eller ett instrument. Den tredje är rytmen/pulsen som innefattar tidsfaktorn i musiken, rytmen är tempot i musiken. Rytm, takt, puls, tempo är begrepp som hör ihop med tidsaspekten i musik dvs. att lära känna variationerna i musikens rytm, snabbt-långsamt och att känna växlingarna mellan dessa.

Enligt Jederlund (2002) är vår rytmiska förmåga mycket nära sammankopplad med vår förmåga att organisera och förstå vår tillvaro. Genom rytm får vi ett verktyg för att klara av struktur och kaos i våra liv.

Han skriver: *"Med vårt sinne för språkritm- stavelser, fraseringar, pauser, yttrandelängder- bryter vi ner det massiva flödet i det talade och lästa språket till mindre avkodbara enheter. Omvänt bygger vi med dessa rytmiska byggstenar upp talade och skrivna ord till större helheter då vi talar och skriver. Vår känsla för rytm kan inte övervärderas i språkinlärningssammanhang"* (s 130).

Jederlund vill komplettera grundelementen med ytterligare ett nämligen personligt uttryck och intryck. Med detta menar han att detta skiljer det som är musik från det som inte är det. Att det finns en person som aktivt lyssnar till ljuden och då upplever en meningsfullhet i dess rörelse och påverkas av rytmen. Och på detta sätt tolkar detta till en helhet- musik. Det fjärde grundelement är enligt min uppfattning det som är själva ingången för ett barn till musikaliska upplevelser. Barn ger ständigt uttryck för att rytm och musik är viktig och betydelsefull för dem. De finner en påtaglig glädje i musik och att få röra sig till den. Enligt min mening finns det ytterligare en dimension i detta fjärde grundelement nämligen att främst barn får respons på upplevelsen. Någon form av respons i upplevelsen, att möta musiken och att bli mött av andra barn och pedagogen i musiken. Att barnen bekräftas och uppmuntras i sin upplevelse. Jederlund (2002) skriver att ett barn som hittar rytmen i musik och rörelse ofta samtidigt tar ett stort steg i sin språkutveckling

Förskolläraren och musikpedagogen Mallo Vesterlund (2003) har utvecklat en metod som både riktar sig till förskolebarn och till deras personal. Metoden är utarbetad under hennes fleråriga arbete i Stockholms förorten Tensta<sup>6</sup>. Här har hon främst arbetat med barn med annat modersmål än svenska och metoden har utvecklats i nära samarbete med musikterapeuten Ulf Jederlund. Vesterlund vill att förskolebarn genom musik och lek ska få utveckla sina tankar, begreppsbyggnad och fantasi på ett lustfyllt sätt. Hon anser att *"barnet behöver aktiv stimulans och egen skapande aktivitet för att utveckla sina begrepp och sina språk"* (Vesterlund 2003 s 10).

Pluralformen av språk baserar hon på att språket består av många olika uttrycksformer bl.a. rytm, rörelse, sång, musik. Tanken med hennes arbete har främst varit *"att nå flera barn med mycket musik, genom att ge personalen lust, självförtroende och redskap att arbeta med musik, rytmik och rörelse till vardags med barnen"* (ibid. s 11). Hon ser att detta arbete har varit framgångsrikt genom att barn och personal påverkats och utvecklats på ett mycket positivt sätt. Barnen har utvecklat sin glädje i att uttrycka språket på olika sätt. Personalen har blivit motiverad att medvetet arbeta pedagogiskt med musik, rytm och rörelse.



### 2.6.3 Rim och stavelser

Lieberman (1974 Refererat i Arnqvist 1993) har undersökt tre- till sexåringars förmåga att uppmärksamma stavelser och enskilda fenomen. Hans resultat visar att yngre barn i första hand uppmärksammar stavelser medan de äldre barnen kan ange enskilda fenomen. Mycket talar också för att stavelsen är en grundläggande språklig form. När man lyssnar på ramsor så hör man att dessa har sin utgångspunkt i ordens stavelser. Om man samtidigt som man läser en ramsa också markerar dess rytm riktas barnens uppmärksamhet mot ordens stavelser.

Mallo Vesterlund (2003) har tagit fasta på bl.a. rytm och rytmlekar då hon utvecklat sin musikpedagogik, Musikspråka, med hjälp av Orrf-mallen som utvecklats av den tyska kompositören Carl Orff<sup>7</sup> (1895-1982) som särskilt intresserade sig för de rytmiska och vokala inslagen i musiken.

### 2.6.4 Smileys

Det skrivna språket saknar vissa nyanser som återfinns i den icke muntliga kommunikationen, kroppsspråket. I ett försök att kompensera detta har smileys eller det försvenskade ordet smajlisar utvecklats, dessa tecken används främst inom elektronisk kommunikation.

Ursprunget till dessa symboler är inte helt kartlagt men Scott Fahlman vid Carnegie Mellon University i Pittsburgh är den person som man med säkerhet vet började använda dessa symboler år 1982. Han föreslog att symbolen :-) skulle markera att det man skrivit skulle uppfattas som ett skämt. I dag finns det tusentals olika symboler även om det endast är ett mindre antal av dessa som regelbundet används. Dessa symboler kallas också för emotikoner dvs. känslsymboler<sup>8</sup>. I vilken utsträckning dessa känslsymboler används som stöd i samtal och intervjuer inom förskolan har jag inte funnit ett entydigt svar på. Ett antal förskolor och skolor använder eller planerar att använda smileys i sina Kvalitetsredovisningar. Ett exempel på förskolor som idag använder dessa symboler och även planerar att utveckla dessa är Ormvråkens förskola i Falkenberg<sup>9</sup>. Deras syfte är att smileys ska fungera som ett hjälpmedel för att prata om känslor med barnen. Ersnärs förskola i Luleå kommun, beskriver i sin kvalitetsredovisning för 2006/2007<sup>10</sup> att de kommer att använda sig av symboler t.ex. smileys för att de yngsta barnen ska få möjlighet att förtydliga en känsla.

### Sammanfattning:

Piaget, Vygotskij och Bronfenbrenner har ett konstruktivistiska tankesätt. Piaget betonade arvet medan Vygotskij betonade barnets språkliga miljö. Bronfenbrenner i sin tur betonar betydelsen av vad barnet möter i familjen och dess miljö, både den fysiska och den sociala,

och hur dessa utformas. Alla tre anser att kunskap inte ärvs eller finns genetiskt nedärvt utan den erövrar genom aktiva handlingar i ett samspel mellan människor i en social miljö d.v.s. ett sociokonstruktivistiskt synsätt. Detta sker främst då barnets lust och nyfikenhet stimuleras och uppmuntras genom pedagogiska och medforskande aktiviteter. En mycket stor och viktig del av detta sker i den pedagogiska miljön i förskolan där barnen tillbringar en stor del av sin mest språkaktiva tid, 1-5 års ålder. Leken och det lekfulla i att lära är det viktigaste instrumentet i all stimulans. Det vi lär vi främst genom språket. Vi kommunicerar även på många andra sätt t.ex. genom kroppsspråket, bilder, berättelser och musik. Vårt lärande blir inte enbart till genom verbal kommunikation utan även genom tanken.

### 3. AKTIONSLÄRANDE

I detta kapitel kommer jag att diskutera forskningsmetoder, aktionslärande och kort aktionsforskning. Jag kommer också att beskriva min aktion samt min roll i aktionen och min forskarroll.

#### 3.1 Forskningsmetoder

En metod är som ett verktyg som används för att lösa problem. Inom forskarvärlden skiljer man mellan kvantitativa forskningsmetoder och kvalitativa forskningsmetoder. Den kvantitativa har sina rötter i 300-talet och uppkom för att skapa mätbarhet. De kvalitativa uppkom då människan sökte metoder för att få svar på vad som är värt att vet och vad som går att skapa sig vetande om, dess metoder finns i princip inte beskrivna före 1970. De frågor vi människor ställer har i princip tre karaktärer vilka beror på vilken metod som skall användas och även till viss del beroende av området som skall beforskas. De tre karaktärerna är konstaterande frågor som ses inom den kvantitativa forskningen och till viss del även inom den kvalitativa. De värderande frågorna som ses inom både kvantitativ och kvalitativ forskning samt de konstruktiva frågorna som återfinns i aktionsforskningen. De kvalitativa metoderna har växt sig starka och lett till att den explorativa ansatsen tagit över från den deduktiva ansatsen i kvantitativa forskningsmetoder (Holme. Krohn Solvang 1997).

Den teoretiska grunden inom de kvantitativa ansatserna är positivism och logisk empirisk medan den kvalitativa ansatsen grundar sig på fenomenologisk, symbolisk, interaktionism.

Den fenomenologiska synen har till uppgift att klarlägga människors erfarenheter och upplevelser. Man vill både förklara och förstå ett fenomen. Man beskriver ingående vad som sker och analyserar möjliga förklaringar. Riklig information söks hos få personer.

Forskningsmetoden har en holistisk syn på forskningsområdet och urvalet av information är medvetet utifrån deras kännedom om fenomen inom forskningsområdet. Stensmo (2002) beskriver två grundläggande synsätt inom fenomenologin, perspektiv av första och av andra ordningen. Perspektiv av första ordningen beskriver vad något är och perspektiv av andra ordningen beskriver vad något uppfattas att vara. Det är också detta perspektiv som enligt Stensmo (ibid) är forskningsobjektet i fenomenografin. Kvale (1997) breddar detta perspektiv genom att pekar på fyra aspekter; medvetande, erfarenhet, människans livsvärde samt den mänskliga handlingen. Han vill med detta beskriva människors upplevelser, hur de söker dessa med utgångspunkt från deras livsvärld samt den mänskliga handlingen. Forskaren strävar efter att beskriva detta så exakt och utförligt som möjligt.

Enligt Holme och Krohn Solvang (1997) söker forskaren, i de kvalitativa metoderna, genom insamlad information att få en djupare förståelse för det forskningsområde forskaren studerar medan de kvantitativa metoderna är mer formaliserade och strukturerade och kännetecknas av kontroll från forskarens sida.

### 3.2 Aktionsforskning kontra aktionslärande

Rent historiskt räknas i regel den tyske psykologen Kurt Lewin som den som initierade aktionsforskning som forskningsmodell (Tiller 1999). Historiskt sett förknippas aktionsforskning även med namn som Jane Adams (1860-1934), John Dewey (1859-1952), Saul D. Alinsky (1909-1972) m.fl. Dessa skapade grundteorier för forskning inom pedagogiskt och socialt arbete där skiljelinjen mellan forskning och handling sammanlänkades. Skillnaden mellan aktionsforskning och aktionslärande är att aktionsforskning bedrivs av forskaren medan aktionslärandet bedrivs av praktikern t.ex. lärare eller skolledare. Benämningar som action research, practitioner researt, teacher researt, site-bases-research förekommer på aktionslärande och aktionsforskning. Att begreppet varierar beror på olika skolor. Begreppet action research är aktionsforskningens grundare Kurt Lewins och det begrepp som är vidast i sin beskrivning (Anderson m.fl. 1994). Här beskrivs att begreppet står för en aktion, en aktiv handling som har en bakomliggande kartläggning som utgångspunkt. Andersson själv, använder begreppet practitioner researt och utgår från skolans värld, med motiveringen att det är något som görs inifrån.

Aktionsforskningens census är att få en förändring i människors tankar och handlingar i deras praxis (McNiff, Withehead 2002. Andersson 2000. Egerbladh. Tiller 1998 m.fl.). Aktionslärandet, som kan sägas vara en variant av erfarenhetslärande, även kallat erfarenhets baserat lärande, gör att vi lär inifrån om vår praxis och på så sätt utvecklar den och oss själva genom att förstå det vi erfar (Egerbladh. Tiller 1998). Samtliga som de medverkande också, mer eller mindre, är delaktiga. Vi har samma referensramar även om vi ser olika saker i denna. Vi gör något tillsammans för att utveckla och förstå vår praxis. Mads Hermansen (2003) beskriver lärande som en oändlig rörelse som går från nuet samtidigt som det är samman kopplat både med det individen kan, feed back, och den kunskap som individen stävar efter, feed forward. Han betonar vikten av att genom samtal skapa förståelse för andras reflektioner vilket skapar ett lärande som är oändligt.

Den karaktäristiska symbol som brukar användas för att beskriva själva processen i aktionslärande är en spiral utformad av Kemmis och McTaggart (1982) som de formade utifrån Lewins tänkande. Spiralen ska ses som en analys av processen och markerar de olika

delarna genom fyra begrepp planera, agera, observera och reflektera. På detta sätt leds utvecklingen ständigt framåt i en upprepande spiral. Processen kan enligt författarna ta sin utgångspunkt i vilket som helst av de fyra delarna. Detta tillvägagångssätt, att utveckla praktiken genom handling och reflektion som leder vidare till nya planer blir ett förhållningssätt som på sikt kan kallas självlärande organisation (Rönnerman 2000). Genom aktionslärande myndiggörs praktikerns tankar och handling då dessa kompletteras med forskning och tillämpbara teorier (McNiff, Withehead 2002. Egerbladh. Tiller 1998 m.fl.).

Aktionslärandet räknas till de kvalitativa forskningsmetoderna och jag ser den som i högsta grad socialkonstruktivistiskt då du utgår från behov av förändring i ett socialt sammanhang, vilket förskolan är, det genomförs i ett socialt sammanhang och resultatet av förändringen värderas i diskussioner och handling med andra i en kontext.

### **3.2.1 Systematiken i aktionslärandet**

Tanken med aktionslärande är att förändra sin egen praktik. Förändra genom att utveckla efter en noggrann kartläggning av det fenomen som ska förändras. Startpunkten i aktionslärande är när praktikern ställer sig de tre frågorna, Hur står det till, konstaterande, Är det bra, som värderar och utvärderar samt vad kan jag ändra, konstruerande. Jag utgår från Carr och Kemmis fascirkel<sup>11</sup> som är utvecklad från Kemmis och McTaggart (1982) aktionslärande spiral. Fascirkeln har fyra faser, planläggningsfasen, handlingsfasen, observationsfasen och reflektionsfasen. I planläggningsfasen kartlägger jag vad som ska förändras, varför just detta och hur tänker jag göra? Detta gör jag genom att reflektera, diskutera och observera genom logg, dagbok eller videologg. Jag gör detta både enskilt och med kolleger (Rönnerman 2000. Anderson m.fl. 1994). Brusling och Strömqvist (1996) diskuterar ingående begreppen kring reflektion och dess viktiga betydelse ur ett lärarperspektiv. Praktikern reflekterar över sina egna kunskaper i sin praxis, över sina egna handlingar, det som ske här och just nu, jämför och reflekterar över litteratur och forskning samt över kollegers tankar. Vikten av reflektion beskrivs också i flera av skolverkets rapporter och Allmänna Råd t.ex. Skolverkets Allmänna råd 2005. Reflektion leder, oftast men inte alltid, enbart till en förändring hos individen om reflektionen inte förs i diskussioner med andra, det är då dynamiken i reflektionen kommer till sin rätt. Diskussioner kolleger emellan kan kallas för en kollektiv verbal reflektion och under dessa sker vad Säljö (2005, 2000) kallar kunskapsreproduktion. Vi delar med oss till varandra av våra gena tankar kring lärdom och fenomen vi observerat samtidigt som personalen tränar sitt yrkesspråk som enligt Madsén (1994) är bristfälligt utvecklat inom lärarprofessionen.

Egerbladh och Tiller (1998) beskriver loggbok som en faktaorienterad skrivform. Där skriver du ner det som hänt, händelser som inom forskningen benämns critical incidents eller high lights. Skrivandet som metod bidrar till kvalitetssäkring, det blir svart på vitt. Samtidigt som vi skriver så tänker vi också vilket medför att vi ser strukturer klarare. Dagboksskrivning är en mötesplats för kunskap, känslor och färdigheter. Loggbok och dagbok är en form av observations verktyg. Samtidigt bör jag se närmare på vad aktuell litteratur och forskning säger i frågan. Handlingsfasen är själva aktionen, jag följer min plan och justerar vid behov. Under denna fas fortsätter jag att reflekterar, diskuterar och observerar hur utvecklingen sker för mig, barn, övrig personal, verksamhet och registrerar de förändringar som jag ser.

Under observationsfasen observerar och noterar jag det vi lärt för att under reflektionsfasen, funderar kring frågor som t.ex. hur skedde förändringen i praxis, hur ska jag förstå resultaten, finns det studier med liknande resultat, varför uppnådde jag högre/ lägre resultat nu jämfört med tidigare? Det finns inget definitivt slut utan denna cirkel utvecklar mitt lärande och min förståelse av praxis i ett ständigt nytt kunskapande.

Dessa faser är mitt kontrollinstrument i mitt aktionslärande för att inte missa något. Systematiken är att jag dokumenterar, reflekterar och diskuterar. Som ett stöd och en kontroll av systematiken ser jag att Coghlan och Brannicks (2005 s 41) ”pall” kan vara till stor hjälp eftersom allt sker i ett kontext och därför måste jag se det som händer utifrån förutsättningar, antaganden, innehållet i verksamheten och förloppet utifrån detta kontext.

### **3.3 Min aktion i korthet**

Min aktion hade till syfte att utveckla vår förskoleavdelnings språkstimulans genom sång, musik, rytmik, rim och ramsor. Jag ville främst se hur barnen använde språkligt muntligt och icke muntligt kommunikation samt hur och när barnen upplevde att språkstimulansen var positiv och stimulerande? För att få svar på detta valde jag att:

- Ta utgångspunkt i och inspireras av kursen Musikspråka
- Prova olika moment i kursen Musikspråka och utveckla dessa

Observera genom att:

- Föra egen loggbok samt sång- och rimloggbok
- Videofilma barnen vid tillfällena då de mötte sång, musik, rytmik, rim och ramsor
- Samtala med barnen där jag använde smileys som stöd
- Ha pedagogiska diskussioner med personalen
- Personalen skriver loggbok. Detta fick senare övergå till att bli Logg med hjälp av frågor på papper.

### 3.3.1 Min roll i aktionen och som forskare

Jag har både haft en aktörsroll och en observatörs roll. Aktörsrollen har varit tudelad då jag varit medforskande med mina kolleger i att leda vårt arbete med att utveckla och stimulera barnen i deras språkutveckling samtidigt som jag haft rollen som ansvarig för att aktionen genomförs. Observatörsrollen har inneburit att jag samlat in fakta som loggbok, samtal och videofilmning för att söka svaret på mina frågor. Rollerna har krävt att jag kunnat närma mig både mina medforskande och det material jag ställts inför genom att möta och värdera dessa på ett kritiskt sätt. Jag har också tvingats göra avvägning mellan att gripa in och ge förslag och lösningar på det som diskuterats och att vara lagom coach och utmanande i personallagets diskussioner så att vi ständigt utvecklats och kommit vidare.

Själva förändringsprocessen har också varit tudelad. I en aktion utvecklas inte bara de som deltar som medforskande utan även i högsta grad forskaren själv. Mina förgivettaganden och tidigare hypoteser och kunskaper har utmanats och genomgått en förändringsprocess. Detta har varit spännande och utmanande att få delta och det har givit mig en mångfacetterad kunskap.

Jag kommer inte utifrån utan har forskat i en verksamhet som är mycket välkänd för mig vilket innebär att jag både har en värderingsmässig och en faktamässig uppfattning om det jag söker svar på. Vilket innebär både möjligheter och hinder för mig. Jag har en färdig uppfattning om hur verksamheten fungerar och hur den är tänkt att fungera, därmed också lättare att få kompletterande information men jag har också förutfattade meningar om hur det är och hur det borde vara, vilket kan innebära svårigheter för mig (Wadel 1991).

Kan jag då vara helt sanningsenlig då det jag beskriver är en tolkning av det data jag samlat in? Resultatet är en noggrann och systematisk avvägning mellan mina tidigare kunskaper och erfarenheter och hur väl jag är förtrogen att handskas med dessa. Där till vilar min roll som forskare tungt på de etiska regler som omgärdar forskning. Stensmo (2002) och Bell (2000) tar upp ett antal punkter som jag som forskare särskilt måste beakta. Dessa är specifika krav, ställda av Vetenskapliga rådet, som etiska koder gällande bl.a. individskydd i forskning inom

den utbildningsvetenskapliga forskningen, nämligen information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Bell (ibid.) ger en bred beskrivning av dessa områden. Vad gäller information måste jag som forskare informera personer som deltar i min forskning att det är frivilligt att delta, syftet med studien, garanterad anonymitet och att om de är intresserade även resultatet. De personer som är med i studien ska samtycka till medverkan, i vilken utsträckning denna sker och kunna avbryta sin medverkan när de själva så önskar. Samtliga uppgifter ska lagras på ett sådant sätt att de inte kan läsas av obehöriga. De uppgifter som samlats in ska endast användas på det sätt som uppgivits från början. Detta har jag beaktat. Jag anser också att jag har hjälp av att reflektera över hur jag själv vill bli bemött och vilka krav jag själv som respondent skulle ställa.

#### 3.3.1.1 Kritik mot min egen forskarroll

När man i efterhand reflekterar över det som genomförts finner man alltid något man kunde ha gjort bättre. Jag är på intet sätt fullärd och de missar jag gjort under min aktion vill jag ta tillvara då dessa bidragit till ny värdefull kunskap. Jag känner att jag t.ex. borde ha varit mer observant på frågor och tankar som hade behövt repeteras eller kompletterats. Jag anser inte att jag gjort någon större miss här men jag hade kunnat få tillgång till ytterligare information som kunnat vara intressant. Att föra dessa diskussioner med personer som inte är lika insatta som jag i min forskning och kanske inte har intresse eller förstår nyttan av att diskutera dessa är en stor utmaning som jag behöver mer träning i.

#### **Sammanfattning:**

Aktionslärande är en praktiker orienterad forskningsform som bäst kan beskrivas som ett förhållningssätt för att utveckla praxis. Ett instrument för kompetensutveckling och organisationsutveckling, en utveckling som därmed sker på olika plan. Systematiken i aktionslärandet är baserat på fyra faser; planläggning- handlings- observations- och reflektionsfasen. Som verktyg under dessa faser använder jag mig främst av loggbok/ dagbok, reflektion och diskussion. Dessa verktyg används individuellt och i grupp.



## 4. METOD

I detta kapitel beskriver samt motivering jag de metoder jag valt för att söka svar på min problemformulering.

Min aktion startade med att avdelningens personal deltog i kursen Musikspråka. Personalen skrev reflektioner före och efter kursen. I min loggbok och i videofilmmandet har jag främst registrerat barnen vid de strukturerade språkstimulerande tillfällen som samlingar, sångsamlingar, språksamlingar och rytmiktillfällen då vi sjungit, spelat instrument, haft rytmik, rimmat eller ramsat. Detta p.g.a. att det främst är vid dessa tillfällen barnen mött det jag ville undersöka. Under dessa samlingar har det även funnits utrymme för spontana aktiviteter genererade av barnen. Att vara lyhörd för barnens tankar och behov är viktigt i alla pedagogiska sammanhang. Jag har sökt svar på samma frågor i loggboksskrivandet som i videofilmmandet. Detta för att få möjlighet att komplettera och jämföra de olika observationsmetodernas resultat. Jag har också samtalat med barnen där jag använde smileys som stöd. I mindre utsträckning har jag registrerat de tillfällen då barn spontant använt sig av sång, rytm, rim och ramsor. Jag avslutar kapitlet med en analysbeskrivning.

### 4.1 Mina loggboksanteckningar

Mitt främsta observationsverktyg har varit min loggbok. Jag har skrivit logg under 39 veckor, tiden sept-07 till april-08. Där har jag fört anteckningar i enlighet med systematiken i aktionslärandets principer. För att belysa min problemformulering har jag med loggboksskrivandet sökt svar på följande frågor:

- Barnens deltagandegrad; är barnen aktiva, passiva, ej deltagande? Hur gestaltar sig detta? Har deltagandet över tid förändrats och i så fall hur?
- Vilken sorts kommunikation använder barnen; språkligt muntlig och icke muntlig kommunikation? I vilken utsträckning och vilket föredrar barnen att använda?
- Grad av ut tålighet; hur länge är barnet aktivt eller passivt? Vad bryter aktivt/ passivt?
- Barnens övriga respons på sång, musik, rytmik, rim och ramsor

Jag har gått tillbaka till loggboksanteckningarna ett antal gånger för att utvärdera nuläget, planera nya insatser, registrera hur dessa utvecklats, utvärderat dessa för att sedan börja om i Carr och Kemmis fascirkel. Loggboks skrivande är djupt förankrat i mitt förhållningssätt där detta är ett av instrumenten för mig att utveckla lärande på olika plan och se processer genom att synliggöra dessa.

#### **4.1.1 Min sång- och rimloggbok**

I min sång- och rimloggbok har jag skrivit de sånger, ramsor och rim jag och/eller barnen använt under aktionen. Syftet med detta har varit att registrera hur reportuaren av musik, sång, rytmik, rim och ramsor utvecklats över tid hos barnen. I Sverige har vi en lång och rik tradition av barnvisor, rim och ramsor. I avdelningens arbete med dessa har vi främst valt att använda traditionella barnvisor men också många moderna och nyproducerade sådana.

#### **4.2 Videofilmning av sång, musik, rytmik, rim och ramstillfällen**

Jag har videofilmade sammanlagt 110 minuter fördelat på 5 perioder mellan sept-07 till april-08 (Se specifikation av videofilmer Bilaga 1<sup>1</sup>-1<sup>4</sup>). Jag tillfrågade först barnens föräldrar för att få deras skriftliga tillstånd att videofilma deras barn i syfte att studera deras respons då vi på förskolan hade sång, rytmik, rim och ramstillfällen. Jag gav samtidigt löfte om att allt material som jag samlat in, videofilmer och anteckningar endast skulle ses och läsas av mig samt att enskilda barn inte skulle kunna identifieras. Samtliga föräldrar gav sitt samtycke.

Jag förberedde mig genom att bekanta mig med kameran, läst de instruktioner som jag ansåg var nödvändiga att behärska för de moment jag ville filma därefter provfilmade jag för att se hur kameran uppförde sig i praktiken. En erfarenhet som var mycket nyttig.

Vid de tillfällen som jag själv lotsat barnen har någon av mina kolleger videofilmade efter instruktioner som givits av mig.

Att jag filmade spontana tillfällen av sånger och rim beror på att jag ville se om barnen använder sig av den erfarenhet som de fått vid de strukturerade tillfällena. Vid de tillfällen då jag videofilmade barnens spontana sång och rim har jag gått med videokameran beredd i handen under perioder av dagen. Dessa tillfällen har endast filmats några få gånger men är i stället dokumenterade vid flera tillfällen i min loggbok.

Att jag valt att använda videofilmning beror på att då jag filmar registreras inte bara det barnen gör genom ljud och bild utan också distraktionsfaktorer, faktorer som varit svår upptäckta om jag inte hade videofilmade. Detta har visat sig mycket värdefullt. Jag har i likhet med Wehner- Godée (2000) upplevt att barnen snabbt vant sig vid att jag videofilmade. Ibland har barnen frågat om de får se vad jag spelat in och det har de fått. Däremot har de vuxna reagerat negativt och upplevt det som obehagligt att bli filmad, vilket Wehner- Godée (ibid.) inte upplevt.

Att fånga småbarns upplevelser och lärande genom videoobservationer anser Wehner- Godée (2000) vara en mycket bra metod.

Detta förtydligas genom Marita Lindahls (1998) förklaring till att denna metod lämpar sig särskilt bra på barn ”Eftersom små barn på grund av begränsad verbal uttrycksförmåga inte går att intervjua, krävs det en metod för insamling av data som tar hänsyn till detta” (s 81). Hon menar att videofilmning som metod tillåter oss att observera fokuserat på händelser och deras sammanhang för att därefter granska det gång på gång.

#### **4.2.1 Etiska tankar vid videofilmande**

Videofilm är ett starkt och mycket avslöjande medium. Det är därför ytterst viktigt att förvara filmerna på ett säkert ställa dit obehöriga inte har tillträde. Jag valde av den anledningen att varje dag ta med mig videokameran till mitt hem och förvarade där allt material i ett låst skåp.

Videofilmen beskriver inte den sanna verkligheten. Vi kan se det som är filmat men samtidigt finns också en osynlig del av videosekvensens kontext. Både det vi hör men som inte syns i bild samt ett före och ett efter filmens början och slut. Videosekvensen avslöjar sådant som varit osynligt för ögat i en vanlig observation. Det är därför viktigt att inte enbart använda denna observationsmetod utan komplettera med andra metoder t.ex. samtal och loggbok. Den största fördelen med videofilmning är att jag kan gå tillbaka till samma sekvens flera gånger och upptäcka nya saker. En annan fördel är att jag kan få möjlighet att tydligt se orsakssammanhang t.ex. varför ett barn växlar mellan att vara aktivt och passivt eller vad som hände exakt i övergångarna?

#### **4.3 Samtal med barnen**

För att ytterligare belysa min frågeställning har jag samtalat med barnen för att söka deras svar genom att de själva fått formulera sina tankar och känslor i ord. Vi vuxna har en förmåga att ta förgivet att något är på ett speciellt sätt och ibland tolkar vi det barnen söker förklara lite för snabbt (Doverborg, Pramling Samuelsson 2000). Barn i åldern 3-år har en begränsad referensram och deras språkliga uttrycksförmåga är varierande. Men det är ändå mycket viktigt att låta barnens röst bli hörda, de lär sig grunderna i demokrati och värdegrunden, bl.a. rätten till att uttrycka sin egen uppfattning (bl.a. Skolverket 1999). Barnen får samtidigt träna sig i reflektionens grunder.

Enligt Doverborg, Pramling Samuelsson (2000) samt Lindahl (1998) kan det innebära stora svårigheter att intervjua yngre barn eftersom deras språkliga färdigheter inte är mogna för intervjuer. Barn har också sin egen logik och svarar därför inte heller alltid så logiskt på frågor. Andra faktorer som kan påverka intervjuer med små barn negativt är att barnen vill

vara till lags och ger de svar som de tror att den vuxne förväntar sig. Samtidigt är det oftast svårt för ett barn att formulera i ord vad de känner.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) visar på några faktorer som är viktig att beakta som pedagog vid intervju med barn. Dessa är envishet att inte ge upp bara för att man inte får det svar man är ute efter. Vara väl förberedd, ha papper och penna tillhands, kunna bandspelare/ videokamera; vad ska frågorna handla om, vad vill jag ha svar på, ge barnen tid till eftertanke, lyssna in och acceptera svaren, inte ifrågasätta. Uppföljning utifrån barnens svar t.ex. ”Hur menar du, då”, att som vuxen ha ett klart syfte i kombination med flexibilitet. Barn ska få tankemässiga utmaningar i för dem meningsfulla sammanhang.

I samtalen med barnen ville jag att de skulle känna att de hade tid på sig att tänka och svara, att jag inte skulle hindra dem i deras viktiga lek och att de skulle känna att deras svar var viktiga och betydelsefulla för mig. Ibland fick jag föra in barnen på ”rätt spår” eftersom det gått en längre stund sedan vi haft ett språkstimuleringsstillfälle. I mina samtal med barnen har innehållet i mina frågor legat till grund för att både tydligare göra och för att få en fördjupad förståelse för vad barnen kände kring sång, musik, rytmik, rim och ramsor. En annan grund till frågors innehåll i dessa samtal har varit att söka svar på fenomen jag uppmärksammat i mina observationer via videofilmning och loggbok. Det har inte varit helt lätt och har krävt att barnen kommit så pass långt i sin känslomässiga utveckling att de kan beskriva olika känslolägen. Ett hjälpmedel för både barnen och mig att tydligt visa vad de kände vid dessa tillfällen har varit glad, ledsen, neutral gubbe på ett papper (Bilaga 2) s.k. smileys. Jag känner att dessa samtal varit givande eftersom vi i förskolan hela tiden arbetar med att barnen ska utveckla denna förmåga, var och en utifrån sina förutsättningar.

#### **4.3.1 Smileys**

Smileys har jag använt som ett stöd till observationer vid språkstimuleringsstillfällena och i samtal med barnen. Syftet var att få det individuella barnets uppfattning om upplevelsen före och efter de olika språkstimuleringsstillfällena. Jag ville också se om deras svar stämde med mina egna observationer som jag förde under språkstimuleringsstillfallet.

Innan det första användningsstillfallet pratade jag och barnen i små grupper, på 3-5 barn i taget om hur gubbarna såg ut och vilken känsla respektive gubbe uttryckte. Flera barn ansåg att den neutrala gubben var sur. Vi pratade om hur man känner sig när man har samma ansiktsuttryck som gubbarna. Skillnaden mellan sur och ledsen var något svårdefinierbar. Vi diskuterade oss fram till att ledsen var man då man grät och hade ont och sur var man för att man inte fick som man ville eller då något var riktigt tråkigt. Jag kan dock inte garantera att

barnen inser skillnaden. Därefter provade vi gubbarna genom att jag ställde olika frågor och barnen fick svara genom att peka på en gubbe och tala om vad de kände. Jag såg snabbt att barnen förstått hur vi skulle använda gubbarna även om den neutrala gubben var svår att känslomässigt identifiera för barnen.

Jag har praktiskt gjort så här: precis innan ett språkstimuleringsstillfälle har jag ställt en av frågorna, Hur känner du dig när du har rytmik, Hur känner du dig när du sjunger, Hur känner du dig när du rimmar och ramsar? Barnen har fått peka på en av de tre gubbarna och säga sitt svar högt. Svaret har jag antecknat. Vilken fråga jag ställt beror på språkstimuleringsstillfällets innehåll. Jag har därefter fört observations anteckningar eller videofilmade och avslutat med att ställa samma fråga till samma barn efter tillfällets slut. Alla barn har inte fått svara vid varje tillfälle, jag har ansett att två till tre varit ett hanterbart antal att observera vid ett och samma tillfälle. Har gruppen barn varit stor, fler än 10 barn, har jag valt att observera två barn men om gruppen varit liten tre. Detta beror på att i en mindre grupp är distraktionsfaktorerna få och möjligheten att observera tre barn har fungerat. Jag har strävat efter att samtliga barn fått svara vid lika många tillfällen. Detta innebär att varje barn har svarat vid ca 12 tillfällen.

#### **4.3.2 Etiska tankar**

Vi vuxna utgår allt för ofta från våra förgivettagna ramar när vi ser på vad barn tycker om och inte tycker om. Vi drar ofta allt för förhastade slutsatser. Att samtala med barn kan bidra till en förståelse av hur barn formulerar sina tankar kring sina upplevelser av världen omkring dem (Doverborg. Pramling Samuelsson 2000). Jag har försökt att utgå från barnens perspektiv i mina samtal. Vad är det i det språkstimulerande mötet som de visar respons på och hur ger de uttryck för detta? I dessa möten med barnen måste jag möta och bemöta, vilket kräver att jag har ett öppet och accepterande sinne. Det barnet upplever, är det som är rätt för just dem, här och nu. Jag som pedagog får genom mötet en unik gåva som jag måste förvalta. Det är därför viktigt att pedagogerna för en levande och kontinuerlig diskussion om hur samtal med barn ska genomföras, i vilket syfte och hur ska materialet förvaltas (Wehner-Godée 2000).

#### **4.4 Personallagets arbete med att utveckla språkstimulans**

Tre personaler gick kursen Musikspråka, en hade sedan tidigare gått samma kurs. Före kursen skrev personalen reflektioner kring hur de nu arbetade med språkstimulans och vilka förväntningar de hade på kursen (Bilaga 3). Efter kursen skrev personalen loggbok men personalen upplevde loggboksskrivandet som tungt och arbetskrävande därför övergick vi, efter diskussioner, till logg med hjälp av frågor på papper där jag formulerade färdiga reflektionsfrågor. Personalen fick sammanlagt fyra papper (Bilaga 4<sup>:1</sup> och 4<sup>:2</sup>). Vi har under aktionens gång kompletterat dessa med pedagogiska diskussioner samt ett längre insisterande och inspirerande samtal. Syftet var att vi genom ett längre strukturerat samtal skulle fastställa ett utgångsläge som alla var överens om, en grund samt att vi skulle besluta om hur vi skulle ta ytterligare steg i att utveckla våra språkstimulerande tillfällen (Bilaga 5).

Avslutningsvis fick personalen ett papper med reflektionsfrågor, en sammanfattande reflektion över hela forskningstiden. Syftet var att skapa en övergripande syn på vad aktionen resulterat i ur ett pedagogperspektiv (Bilaga 6).

#### **4.5 Analysbeskrivning**

Enligt författare av forskningsmetodik (t.ex. Bell 2000, Kvale 1997 och Stensmo 2002) är det en stor fördel att påbörja analysen av det datainsamlade materialet så snart som möjligt. Målsättningen med analyserarbetet är oftast att hitta mönster, teman eller kategorier som sedan ska ligga till grund för det färdiga arbetet. Jag hade i förväg tänkt ut vilka mönster jag skulle leta efter. Dessa har jag använt mig av som frågeställningar i loggboksskrivande och videofilmning. Jag har skrivit ner varje videosekvens och därefter kategoriserat genom att markerat med överstrykningspenna i olika färger, en färg för varje fråga. Detta har i kombination med loggboken tydligare gjort de svar jag sökt.

Logg med hjälp av frågor på papper var en metod för att underlätta för mina kolleger då de upplevde det fria loggboksskrivandet som arbets- och tidskrävande. Sammanställningen av frågorna har skett på följande sätt; när jag läst igenom svaren har jag sammanställt dem efter nyckelord. Att hantera materialet har varit enkelt då jag endast haft material från två personer. Det insisterande och inspirerande samtalet kom till då jag kände att personalen behövde höja reflektions nivån i frågor på papper och att vi behövde skapa en gemensam grund för hur vi skulle ta ny sats i vårt arbete. Jag kategoriserade personalens svar efter nyckelord som jag valde då dessa var framträdande och relevanta för vår diskussion. Jag sammanfattade dessa och gav muntlig och skriftlig feedback till personalen under rubrikerna; detta vill vi fortsätta att arbeta med och detta beslutade vi att göra

#### **4.6 Reflektion kring aktionens reliabilitet och validitet**

Angående reliabiliteten så har jag vid överföringen av barns ord och tankar från samtal och videofilmning till skift varit noga med att skriva ner deras exakta ordval. Men slutsatsen av dessa är samtidigt en tolkning av mig vilka bygger på min profession och mångårig erfarenhet som pedagog. Jag har använt mig av olikfärgade överstrykningspennor för att i texten markera svar på mina olika frågor. Detta har bidragit till att materialet blivit mer lätthanterat. I vissa fall har viss text passat under fler än en rubrik och har således markerats med flera färger.

Videofilmningen har också bidragit till att tillförlitligheten är hög då jag noterat i vilka kontext filmningen skett.

De frågor och funderingar som framkommit i loggboksskrivandet har också belysts i de pedagogiska diskussionerna. Då en person kan uppleva att den arbetar på ett vist sätt så beskrivs också de praktiska handlingarna och tankarna bakom dessa utifrån detta. Detta kan beskrivas som ord och handling och dessa överensstämmer inte alltid, därför kan reliabiliteten ifrågasättas här. Då det viktiga med loggboks skrivande och pedagogiska diskussioner varit att få igång en process kring vad man gör, hur det görs, varför och vilken respons barnen ger anser jag att dessa reflektionsredskap ändå varit mycket viktiga.

Frågorna i det inspirerande och insisterande samtalet hade utformats i förväg för att vara öppna och konstruktiva samtidigt som ett större utrymme till spontana frågor fanns. Hela intervjun transkriberades direkt efter intervjutillfället och men hjälp av olik färgade överstrykningspennor kategoriserade jag personalens svar utifrån varje fråga. Detta säkrar en hög reliabilitet.

Min undersökning behandlar ett ämne där det finns god tillgång till relevanta teorier vilket bidrar till ett teoretiskt sätt hög validitet. Eftersom jag använde mig av flera olika metoder i sökandet efter svar på min problemformulering säkerställde jag validiteten i min aktion. I mitt tolkningsarbete av de data jag insamlat har jag försökt att se den ur olika perspektiv. Jag utgår samtidigt från att de reflektioner och upplevelser som barn och personal givit uttryck för är sanningsenliga och oförställda.

Jag är mycket nöjd med de metoder jag valt och anser att de belyser min frågeställning på ett värdefullt sätt. Hade aktionen löpt över längre tid hade jag haft möjlighet att utveckla och förfina mina metodval. Jag anser att både reliabiliteten och validiteten i mitt arbete är hög.





## **5. RESULTAT**

Under denna rubrik kommer jag att redovisa de resultat jag kommit fram till under mitt arbete. Då jag har utgått från samma frågor i mina loggboksobservationer som i videofilmandet har jag valt att sammanställa resultatet av dessa under samma rubriker. Jag har valt samma tillvägagångssätt för redogörelsen av fakta från personalens logg med hjälp av frågor på papper, pedagogiska diskussioner samt insisterande och inspirerande samtal. Syftet med detta är att visa på den utvecklings process som skedde hos mina kolleger under aktionen.

### **5.1 Sång- och rimloggbok**

Här har jag skrivit upp de sånger, rim och ramsor samt momenten i rytmiken som vi använt i språkstimulerande syfte. Till en början använde jag denna loggbok till att både föra anteckningar om titlar på dessa samtidigt som jag noterade barnens respons. Jag insåg snart att detta blev dubbelarbete då jag även förde loggbok. Därför återgick jag till att endast skriva ner olika sånger, rim, ramsor samt olika moment i rytmik och rörelsesånger i min sångloggbok. Senare lade jag också till de olika momenten vi använde i språksamlingar.

### **5.2 Mina loggboksanteckningar och videofilmning**

Samtliga namn är fingerade och ibland har en flicka fått ett pojknamn eller tvärt om. Detta för att varje individ ska bli mer oidentifierbar då den grupp barn som jag genomfört min aktion i är få till antalet. Många av mina observationer passar in under fler än en rubrik men jag har valt att skriva om dem under den rubrik som enligt mig är den mest representativa, samma exempel kan dock återkomma under flera rubriker. Exempel på observationer som jag dragit mina slutsatser utifrån samt min tolkning av dessa är markerat med versaler, motsvarande bokstav finns i Bilaga 7<sup>:1</sup> - 7<sup>:6</sup>.

#### **5.2.1 Barnens deltagandegrad**

Jag ville se närmare på om barnen är aktivt-, passivt-, ej deltagande? Hur gestaltar sig detta och har deltagandet över tid förändrats och i så fall hur?

Under början av höstterminen-07 var barnens deltagandegrad varierande. Deltagandet skilde sig både från gång till gång och under ett och samma språkstimuleringsstillfälle. Barnen var till stor del upptagna med att se och lära känna varandra, vilket inte är märkligt med tanke på att de fanns nya barn i gruppen och barnen hade varit ifrån varandra under en stor del av sommaren.

Under höstterminen-07 lärde sig barnen ramarna för hur de olika språkstimulerande tillfällena var utformade vilka de efter hand blivit förtrogna med. Därmed har tryggheten att känna till ramar och vad som förväntas av dem med säkerhet bidragit till att deras deltagandegrad successivt ökat. Det finns ett tydligt mönster i deras deltagandegrad som gått från mer eller mindre passivt, eller många växlingar mellan passivt och aktivt, hösten-07 till aktivt och tidsmässigt långa stunder av deltagande, vt-08 (Bilaga 7:<sup>1</sup> exempel A).

Andra faktorer som påverkar är barnets personlighet. Ett barn som är avvaktande och försiktig i andra sammanhang är också det vid språkstimuleringsstillfällen även om det många gånger går att locka barnet till mer aktivt deltagande. Barn använder sig av olika strategier, karaktärsdrag som är specifikt för ett visst barns personlighet (Svensson 1998).

Svensson (ibid) diskuterar vidare olika språkstilar som forskare funnit hos barn, ett och samma barn kan ha inslag av många av dessa språkstilar för att erövra språket. Nedanstående punkter kan därför ses som preferenser för barn att erövra språket.

- *”expressivt och uttrycksfullt språk (t.ex. en mycket tydlig intonation) kontra att benämna och etikettera (säger enstaka huvudord)*
- *risktagande i språket kontra konservativt språk (barnet vågar pröva nya ord jämfört med att enbart använda ord som de behärskar)*
- *Analytiskt strategi kontra holistiskt strategi (barnen använder enbart det mest betydelsefulla ordet eller orden resp. fyller ut en mening med egna obegripliga ord så att det låter som en verklig mening”*(s 58)

Några av dessa språkstilar har jag sett i min undersökning. Generellt kan jag säga att barnen har utvecklat sina språkstilar från att ha använt några enstaka huvudord, eftersom deras ordförråd innehöll färre ord när aktionen började, till att erövra språket genom risktagande och att övergå till ett mer och mer expressivt språk. Detta tolkar jag som att barnet känner det tillåtande, positiva och uppmuntrande klimatet som utmanat barnet att erövra mer och mer kunskaper.

Barn har samtidigt olika inlärningsstilar där Howard Gardners anser att vi har nio olika intelligenser som vi använder mer eller mindre när vi lär. Han diskuterar att dessa består av bl.a. medfödda, biologiskt betingad talang, som är en upplärd och inövad färdighet<sup>12</sup>. Jag har inte sett närmare på barnens olika inlärningsstilar utan valt att enbart registrera dem.

Det finns även en tydlig koppling mellan hur aktivt och deltagande ett barn är och hur glad, ledsen, trött eller hungrigt de är. När barnet är glad är deltagandegraden hög och tvärt om när de är ledsna, trötta eller hungriga. Det är också så att ett barn som kroppsligt är passivt, sitter stilla, i högsta grad kan vara uppmärksam d.v.s. vara aktivt.

Jag såg att det främst var i rörelsesånger som barnens deltagandegrad var hög och de var i högsta grad aktiva. De kunde upprepa samma moment i rörelsesången gång på gång, de såg koncentrerat på de barn eller personal som kunde rörelserna för att sedan först trevande sedan mer och mer ”rätt” göra rörelserna. Generellt lärde sig barnen först några rörelser för att därefter lära sig betoningord i sånger och ramsor t.ex. i sången Lilla snigel, när man sjunger akta **dig** så var det dessa betonade ord de ord barnet först lärde sig. Det syns tydligt att rörelserna till sånger är ett stöd, nästan samtliga barn lär sig ett antal rörelser innan de börjar lära sig ord i sången (Bilaga 7:<sup>1</sup> exempel A och 7:<sup>3</sup> exempel C). Detta bekräftas av Maria Gunnarsson Contassot<sup>5</sup>.

En hög aktiv deltagandegrad fanns också då vi använde musikinstrument. Jag ser en likhet mellan rörelsesånger och användandet av musikinstrument då barnen använde sin kropp för att åstadkomma rörelser och rörelser kopplade till ljud åstadkomna av kroppsrörelser. Ett sorts se, göra, höra. Experimentlusten stimuleras då instrumenten ger ifrån sig ljud, som stimulerar rörelser, rytm, som låter olika beroende av instrument och intensiteten i användandet t.ex. slå hårt, mjukt, på olika kroppsdelar eller i golvet. Vilket bekräftas av Jederlund (2002)

Jag iakttog fenomen som påminner om leksignaler under olika språkstimuleringsstillfällen. Turtagning; jag gör som du gör, Ömsesidighet; vi gör lika tillsammans samt Samförstånd; detta är en lek som vi leker tillsammans (Bilaga 7:<sup>2</sup> exempel B). Både språket och leken är socialt betingad, den kräver att du bl.a. förstår och använder dessa signaler (Knutsson 2003. Svensson 1998)

Vad gäller tidsaspekten i deltagandegraden ser jag en stor utveckling. Barnen orkar över tid vara mer och mer koncentrerade och aktiva vilket påverkar inläringen. Antalet gånger som vi tränar en ny sång och tills att de kan den nya sången är reducerat från i snitt 12 gånger, sept-07, till i snitt 4-5 gånger (beroende på svårighetsgrad), april-08. Sångers och rims svårighetsgrad och längd har också utvecklats även om inte barnen kan alla ord så hänger fler och fler med, över tid, och visar på ett intresse för att lära. Detta beror främst på att barnen kan tillgodogöra sig språkstimuleringsinnehåll bättre och bättre. De har också fått erfarenhet av att det är roligt och positivt vilket speglas i deras glädje och deltagandegrad. Barns frånvaro från förskolan påverkar också då inläringstillfällena reduceras.

Rim och ramsor som vi gör rörelser till ökar också deltagandegraden hos de barn som har erövrat en språklig medvetenhet. För de barn som inte erövrat denna färdighet påverkar det negativt, de blir påfallande ofta passiva och icke deltagande. Jag tolkar detta som att barnen inte ser mening eller sammanhang.

Upprepning av för barnen sedan tidigare välkända sånger och ramsor har varit en stor källa till glädje. Detta bekräftas av Vesterlund (2003). Barnen föreslår ofta dessa och alla blir glada och aktiva när de föreslås, deltagandegraden är också mycket hög.

### 5.2.2 Vilken sorts kommunikation använder barnen

Jag ville se närmare på språkligt muntlig och icke muntlig kommunikation? I vilken utsträckning och vilket föredrar barnen att använda?

Barnen använder övervägande sitt kroppsspråk där orden blir ett förtydligande (7<sup>:3</sup> exempel C). Det barnet uttrycker verbalt förstärks av kroppsspråket t.ex. när de säger ”JA, det vill jag” understryker orden den icke muntliga kommunikationen genom att barnets ansikte ”lyser upp” och de sträcker på sig. Barnen övergår successivt, men främst mot slutet av aktionen till att använda båda kommunikationssätten nästan lika mycket, med en viss övervikt på kroppsspråket som successivt blir tydligare och mer nyanserat, vilket sker i denna ålder (Svensson 1998).

Att barnen tycker om att prata märks tydligt. De uttrycker önsknings, missnöje, glädje och funderingar i en strid ström. De talade orden och kroppsspråket kombineras. De använder främst överkroppen, från bröstet och uppåt i sin icke muntliga kommunikation. Ansiktet är den kroppsdel som dominerar och här är det området kring ögon och mun som talar mest. Tungan kan visa om de är engagerade eller generade genom att vara mer eller mindre utsträckt ur munnen. Armar och händer används mycket. Barnen använder också tonhöjd, röststyrka och emotionell ton mer och mer på ett medvetet sätt, det senare har jag enbart noterat men jag har inte undersökt det närmare. När barnen t.ex. är positiva till något ”öppnar de upp” kroppen, de sträcker på ryggen, armar och hand vrids utåt med handflatan uppåt. De ser samtidigt mycket glada ut och ser på sina kompisar eller personalen. Är de negativa drar de ihop axlarna, kryper ihop, håller om armarna med ett fast tag, huvudet dras ner likaså ögonbryn och underläpp (7<sup>:3</sup> exempel D). Detta stämmer väl med Backlund (2006) bok.

När jag själv använder min icke muntliga kommunikation t.ex. då barnen får gissa vilken sång jag visar genom att klättrar uppåt med mina fingrar så vet de flesta barnen att det är ”Imse, Vimse spindel” redan då de har lärt sig enstaka ord i texten. Barnen har fått en symbol för vilken sång jag avser. Arnqvist (1993) skriver att en viktig utgångspunkt vad gäller språkstimulans är att hjälpa barnet att utveckla förmågan att beskriva och förklara med ord. Jag anser att det är lika viktigt att barnen tar stöd av kroppsspråket då de uttrycker något. Det verkar ju som att rörelsesymbolerna stödjer barnet i att minnas det verbala ordet. Om jag i stället använder den språkliga delen av muntlig kommunikation genom att frågar barnen

vilken sång som handlar om en tomte så tar det tidsmässigt längre tid för barnen att komma på vilken sång jag menar. Det är också färre antal barn som kommer på sångens namn. Inne-börden, koden, för kommunikationen i rörelserna lär sig barnen således före den muntliga kommunikationen. Jag drar därmed slutsatsen att eftersom barnen redan från att de var nyfödda lärt sig kommunicera genom icke muntlig kommunikation därmed har lättare att uppfatta dessa framför den språkliga delen av den muntliga kommunikationen (Jederlund 2002) dessutom kräver den språkliga delen av muntlig kommunikation att begreppsbildningen utvecklats till en viss nivå (Svensson 1998). Den sociala kompetensen påverkar också barnets kommunikation (Bilaga 7:<sup>2</sup> exempel B) då övning ger färdighet.

### 5.2.3 Grad av uttålighet

Jag ville se närmare på hur länge barnet är aktivt eller passivt. Vad bryter aktivitet/ passivitet?

Jag har fokuserat på faktorer som bidragit till att barnet behållit sin aktiva respektive passiva uttålighet och vad som brutit dessa, jag har således inte varit intresserad av antalet minuter.

Grad av uttålighet beror mycket på individ, känsloläge och omständigheter. Över tid har även detta förändrats då barnen efterhand utvecklat sin språkliga förmåga och koncentration, att hålla fast vid en sak. Jag tror också att trygghet spelar in, när barnen känner sig trygga är deras uttålighet större. Barnen vet vad som förväntas av dem och vad som ska ske. Trygghet bidrar till en kreativ språkutveckling, eftersom trygghet är en förutsättning för att barn ska kunna lära sig (Jederlund 2002).

Den största negativa påverkans faktor har varit när den personal som leder språkstimuleringsstillfället inte längre har fokus. Detta märktes tydligt då personal emellan börjar prata, någon knackar på dörren, telefonen ringer eller att personalen som leder var osäker på vad de ska göra. När personalen inte tydligt leder barngruppen bryts deras koncentration och de började göra annat (Bilaga 7:<sup>4</sup> exempel E). Detta visar att språkstimuleringsstillfällena måste få vara ostörda för att underlätta barnens uttålighet och att vara aktiva under dessa. Slutsatsen blir i enlighet med Vesterlund (2003) att fördelningen mellan personalen måste vara strukturerad och tydlig samtidigt som den som leder tillfället noggrant har planerat och får genomföra tillfället utan avbrott. Detta skapar trygghet och respekt för lärande.

Det var oftast lätt att få ett passivt barn att övergå till att vara aktivt genom att "locka" barnet genom att ställa frågor till barnet t.ex. vilken sång eller ramsa vi skulle ta. När personalen gjorde eller sa något som barnen uppfattade som tokigt eller roligt fångades också det passiva barnet som då ville delta och blev aktivt. Jag tolkar detta att personalen skickade ut signaler som är eller påminner om leksignaler som barnet svarade på.

Det barnet upplevt som roligt var lätt för dem att vara aktiva i. Rörelsesånger och att använda instrument bidrog även här i mycket hög grad till en aktivt långvarig uttålighet. Men när något blev för svårt eller krävde långvarig koncentration så övergick barnens uttålighet från att vara aktivt till att bli passivt och icke deltagand. Barn som behärskade rörelser och sång behövde nya utmaningar för att fortsätta vara aktiva i sin uttålighet (Bilaga 7<sup>4</sup> exempel F). För att utmana lärandet började vi därför låta barnen hitta på olika variationer på sånger och rytmik t.ex. en mus som har bråttom, en trött mus, hopp som en kanin, klappa stavelser i olika djur och röra oss som de gör. Detta tillvägagångssätt bekräftas av Vygotskijs tankar om att utmana barnet i dess lärande för att de ständigt skall befinna sig i övre kanten på deras nuvarande potentiella utvecklingszon (Jerlang m.fl. 1999. Svensson 1998). Personal och barn diskuterade hur vi skulle kunna illustrera de olika varianterna och rörde oss och klappade därefter. Att röra sig, klappa, spela instrument eller sjunga fort var roligast även om barnen uteslöt orden i sånger och ramsor till förmån för rörelserna.

Vid de olika språkstimuleringsstillfällena rör vi oss ofta, både sittande och då vi går runt i rummet. Detta medför att barnen puffar till varandra omedvetet eller medvetet vilket leder till att barnet blir passivt för en kortare eller längre stund. Samtidigt fångades de av vad de andra barnen gjorde och inte gjorde. Barn inbjöd varandra till nya rörelser och utmanas i sitt lärande då de såg på varandra.

#### **5.2.4 Barnens övriga respons på sång, musik, rytmik, rim och ramsor**

Glädje, nyfikenhet och experimentlust har varit genomgripande begrepp, vilka enligt mig är delar av grunden för att känna lust att lära och utmanas i sitt lärande.

Barnen undersöker och experimenterar mycket med främst instrument och rörelsesånger. De slår hårt/ mjukt, på olika kroppsdelar och i golvet, de smakar, känner, luktar och tittar på/ genom instrumenten. Att spela, sjunga eller röra sig fort verkar vara motoriskt utmanande och barnen vill upprepa det flera, flera gånger. Att de inte hann med eller helt uteslöt orden i sången/ ramsan utan bara rabblar ljud skapar många skratt och glada miner. Kroppsligt uttrycker de samtidigt att de spänner musklerna genom att dra upp axlarna och armarna, knyta händerna, bita ihop käkarna och dra ner ögonbrynen samtidigt som de kröp ihop. Det verkar ge en njutningsfull växelverkan mellan hög och låg muskeltonus. När de stoppade sjönk barnen ihop, armar och axlar hänger rakt ner, huvudet lutar lite framåt, mimiken slätades ut samtidigt som de såg mycket glada ut. De gav också ljud för att de slappnade av genom ljudliga suckar och mycket ofta önskan om att vi ska göra det en gång till. Suckar av både

välbefinnande och trötthet eller leda hör till det som Arnqvist (1993) betecknar som den icke språkliga delen av muntlig kommunikation.

De experimenterar också genom att stanna upp mitt i en rörelse, fångade av sina egna eller kompisens rörelser. Rörelsen upprepades om och om igen medan barnet intensivt iakttog sina egna rörelser innan de fortsätter att röra sig. Detta experimenterande tolkar jag som att barnet dels tyckte att det är roligt att lära sig behärska sina kroppsrörelser men också att de utforskade sitt eget lärande, ett barn som vet hur det kan gå tillväga för att lära sig kommer att med tiden ta ett allt större ansvar för detta (Svensson 1998). De fångas ofta av vad andra gör och vill göra lika. Detta tolkar jag som att de utmanas i sitt lärande.

Rim och ramsor har varit en liten del av arbetet med språkstimulans och tog fart först på vårterminen 2008, innan dess upprepade flertal barn personalens rim och ramsor utan större intresse. Päppelramsor har varit de mest intressanta för barnen. Personalen berättade och illustrerade innehållet i dessa för att förtydliggöra och skapa förståelse för innehållet. Detta underlättade till viss del för barnen som skrattade gott åt ”Pelle Plutt” när han spikade fast sin lilla tå. Det har även bidragit till reflektion t.ex. ramsan min far han har tre brokiga grisar, en grå, en blå, och en som han inte visar, varför inte det har barnen diskuterat ingående. Barnen har mognat och deras begreppsvärld har vidgats under läsåret. Rimlekar där vi använde barnens namn eller namn på föremål uppskattades mer och mer under vårterminen -08. Barnen har även själva experimenterat mycket med detta fenomen (Bilaga 7:<sup>5</sup> exempel G). Här syns också tydligt vilka barn som har en språklig uppmärksamhet och de som ännu inte knäckt koden och när de gör det (Arnqvist 1993. Hagtvét 1988).

Att sjunga, röra sig, rimma och ramsa är socialt betingat. De visar en stor glädje och lycka över att både möta och bemötas av personal och kompisar. Barnen ler och skrattar, tar varandra ofta i händerna, gör efter varandra och hittar på nya saker som den andre gör efter vilket visar att de utmanar och utmanas av varandra, samma signaler som återfinns i leken. Vikten av återkoppling, att ge och delges betonas av bl.a. Arnqvist (1993) och Svensson (1998). Återkoppling är även mycket viktig för mig som är vuxen och ingår även i barns sociala utveckling. Jag ser vad barnen tycker är roligt och intressant samtidigt som jag ser vad barnen behöver mer träning i. Diskuterar jag det dessutom med mina kolleger, vilket är en återkoppling, kan vi utveckla vårt arbete på ett genomtänkt och välgrundat sätt.

### 5.2.5 Mina övriga iakttagelser

Under mina observationer genom loggbok och filmning har jag också fått syn på och aktivt arbetat med andra saker än just de som var avsikten under aktionen. Ett sådant exempel är hur vi personal presenterar något nytt för barnen. Här har jag lärt mig mycket, främst vikten av att vara förberedd och att vara lyhörd (Bilaga 7:<sup>5</sup> exempel H).

Angående spontansång så nynnar barnen främst, men även sångstrofer förekommer då de gungar, tittar i böcker eller leker med dockor. Jag har observerat att barnen behöver avskildhet från andra aktiviteter för att sjunga. De har endast spontansjungit då de varit själva eller vistats på samma ställe som 1-3 andra barn, med undantag för att sjunga då de gungar.

Jag tror att fenomenet sjung och gunga beror på den rytm som barnet upplever då de gungar, även för dem som inte lärt sig ta fart själva, men detta fenomen är större då barnen kan detta. Jag har diskuterat detta med övrig personal och de har uppmärksammat detsamma, ett fenomen som aldrig förekommer då barnen t.ex. cyklar vilket också är en upprepning i kroppsrörelser. Vi tror att gungandet understryker rytmen i sången och därmed stimulerar denna. Barnet hjälper rytmen att transporteras genom kroppen då de böjer sig framåt respektive bakåt och ut i gungans rörelse detta tycks ge dem en dubbel uppfattning av rytmen och förstärker där igenom sjungandet. En grundförklaring kan vara att gunga och vaggas ligger varandra nära. Kroppen ”minns” rörelsen då barnet vaggas först i mammas mage sedan i föräldrarnas famn och i barnvagn (Jederlund 2002). Spontansång när barn gungar har jag registrerat vid 34 tillfällen, då de tittat i böcker 2 gånger och när de lekt med dockor vid 9 tillfällen. Dessa fenomen har med säkerhet förekommit vid betydligt fler tillfällen då jag inte varit i närheten och haft möjlighet att uppmärksamma dem.

Personal behöver stödja barnen att håller spontana moment levande t.ex. då barnen har uppskattat att vi sjungit när vi gått in, klätt av oss, tvättat händerna eller rimmat och ramsat vid matbordet. Vi glömmar så ofta att håll kvar dessa positiva spontana språkstimulerande moment.

Vi uppmärksammade också att barnen ofta uttalar ord felaktigt eller byter ut orden t.ex. i sången Ekorr´n satt i granen så sjunger barnen ”hoppa han på talle *ben*”. Vi kom fram till att inte sjunga för fort, när vi sjunger långsamt och tydligt, upprepar och verbalt berättar sånger och ramsor underlättar vi för barnen att lära sig de rätta orden (Vesterlund 2003). Barnens respons barn emellan på språkstimulans påminner mycket om leksignaler (Bilaga 7:<sup>2</sup> exempel B och 7:<sup>3</sup> exempel C och D). Dessa initierades påfallande ofta av flickor.



Jag har också noterat att barnen under våren-08 allt oftare klappade stavelser när de pratade, detta förekom hos det barn som tog initiativ till en lek eller till spontan dans. Barnet klappade då korta meningar och endast inledningsvis.

Ytterligare ett fenomen som jag noterat hos flera barn men inte riktat vidare uppmärksamhet på är fysiologisk stamning, denna stamning är oftast övergående och beror på att barnet inte hittar orden så snabbt och att de inte har full kontroll på talapparaten (Svensson 1998).

Barnen på min avdelning har varit djupt inspirerade i och engagerade av att skapa; måla och rita med olika sorters färg och papper, använda deg, garn, stenar och dylikt. Kan det vara så att vårt arbete med språkstimulans genom sång, musik, rytmik, rim och ramsor som uttrycksform ”färgat” av sig på andra skapande former? Detta skulle i så fall kunna bekräftas av pedagogiska inriktningar som tillhör ”whol language pedagogiken”, lekpedagogik och temapedagogik som bl.a. danska Bifrostskolan tillhör (Jederlund 2002) samt Howard Gardner<sup>12</sup> förespråkar, en undervisningsmiljö där alla typer av att uttrycka språk stimuleras och integreras med varandra.

I min loggbok har jag inte sett att personalens tankar kring hur de utvecklade språkstimuleringsstillfällena stämt överens fullt ut med hur de arbetar i praktiken. Jag tror att de önskat att de arbetade som de beskrev eller så hade de den uppfattningen att gjorde det. Jag tolkar det som att de kommit till trappsteget erfarenhet ordnas och delvis på erfarenhet kopplas i det Tiller (1999 s 44) beskriver som lärandetrappa. Stundtals var min frustration stor i vårt arbete och i våra diskussioner. Det fanns en vilja från personalen att utveckla vårt arbete men steget från tanke till långsiktigt handlande var stort och fullt av hinder. Den största enskilda faktorn personalen återkom till var tid och att de hade så mycket annat som måste göras.

### **5.3 Samtal med barnen med smileys som stöd**

Barnen gav relativt ofta olika svar på vad de kände inför och efter språkstimuleringsstillfället. Detta minskar inte deras trovärdighet utan speglar mer deras förväntningar och känslotillstånd samt hur långt de kommit i både sin egen och i den emotionella utvecklingen.

Speciellt ett barns val av gubbe för och efter skilde sig åt vid 11 av de 12 gånger. Barnet pekade vid 11 tillfällena på ledsen gubbe och 1 gång på neutral gubbe före språkstimuleringsstillfället medan samma barn efter dessa tillfällena pekade ut glad gubbe 9 gånger och neutral 3 gånger. De observationerna som jag gjorde på detta barns respons visade att resultatet borde ha varit 11 glada gubbar och 1 neutral. Jag samtalade med barnet om detta vid flera tillfällen. Barnet hade till en början svårt att förklara varför, svaret blev oftast ”Jag bara tycker det, de e

inge kul att sjunga. Usch!". När jag berättade att barnet sett jätte glad ut när vi gjorde Bamse, Bamse spindel fick jag svaret "men då sa ingen att jag skulle sitta still". Vid våra kommande samtal blev det ännu tydligare hur ogärna detta barn ville vara stilla vid språkstimulerande tillfällen. "Det hoppar i kroppen, så här" så visade barnet mig hur det rycker och skakar i kroppen. "Jag vill inte men det går inte" sa barnet och såg ledsen ut. Det som gjorde detta barn ledsen var att det inte gick att sitta stilla trots att barnet egentligen vill det. Detta barns förväntningar på språkstimuleringsstillfällena var att de är tråkiga för då ska man sitta stilla. Som tur var för detta barn så visade det sig att tillfällena blev roliga. Detta barns glädje vid utpekandet av gubbe efter 9 av våra tillfällen var både verbala och icke verbala. Barnet lyste som en sol och skuttade glädjestrålade fram till pappret och rösten sa med eftertryck "den gubben, den är jag" och pekade på den glada gubben. Ett annat barn visade 12 gånger på glad gubbe både före och efter våra språkstimulerande tillfällen. Mina observationer visade också att dessa stämde väl. Jag frågade vad barnet tyckte om att sjunga "jag blir så glad när jag sjunger men lite ledsen också". Varför frågade jag, svaret blev "för att jag sjunger så vackert". Detta barn gav uttryck för emotionella känslor som kom till uttryck i sången.

Ett barn pekade vid 8 tillfällen på glad gubbe, 3 gånger på neutral och 1 gång på ledsen gubbe före språkstimuleringsstillfällena och efter dessa tillfällen på glad gubbe 10 gånger och neutrala gubbe 2 gånger. Detta stämde inte med mina observationer eftersom barnet varit passivt och oengagerad vid 11 av dessa tillfällen. Detta var ett av de barn som vi ibland kunde locka till att delta, vilket barnet gjorde stundtals för att sedan bli ledsen och sätta sig ner på golvet och vägra att fortsätta att delta. När jag samtalade med detta barn kunde han inte svara på varför reaktionen blev så men med hjälp av mina observationer kunde jag dra slutsatsen att detta barn inte tyckte om att stå i centrum och var osäker på sig själv och hur han skulle agera t.ex. vid de tillfällen då vi rörde oss oorganiserat i ett rum t.ex. vid rörelsesånger och under vissa delar av rytmiken. Detta barn mådde bra av struktur och tydlighet och ville veta vad som förväntades, han ville gärna ha en vuxen bredvid sig som stöd vid olika aktiviteter.

Överrensstämelsen mellan vilken gubbe barnen pekade på efter ett språkstimulerande tillfälle och de observationerna som jag gjorde under dessa tillfällen stämde oftast mycket väl överens. Pekade barnet på en glad gubbe hade de också varit positiva, aktiva och glada under tillfället. För ledsen gubbe var överrensstämelsen också hög. Vad gäller neutral gubbe så var dessa mer svårtolkade och vid dessa tillfällen var jag tacksam över att jag noggrant observerat barnet. Vid de tillfällen som ett barn pekade på neutral gubbe bad jag barnet att berätta om sin känsla, detta hjälpte mig att förstå om det var sur eller ledsen som barnet menade. Ett barn pekade på den neutrala gubben och sa "inte kul och inte skoj, kanske tråkigt men inte". Detta

barn hade enligt mina observationer varit både aktiva och deltagande och passiva och ointresserade i ungefär samma utsträckning. När jag diskuterade med flera barn visade det sig att när de inte riktigt visste vad de tyckte så blev det en neutral gubbe vilket enligt mig i sig var helt riktigt. Mina observationer visar också att barnen vid de tillfällen de pekade på just neutral gubbe ofta stannade upp innan de valde. De verkar ha tänkt igenom sitt val innan de bestämt sig, kanske reflekterat eller så var de osäkra på om de varit sura eller ledsna under språkstimuleringsstillfället. Att barnen stannade upp innan de pekade på en gubbe var också vanligare i början men då allmänt vare sig det gällde glad, ledsen eller neutral gubbe. Att barnet pekar på en gubbe före språkstimuleringsstillfället och en annan efter kan förklaras med att de hade vissa förväntningar före tillfället som inte stämde överens med upplevelsorna under tillfället. En annan förklaring kan vara att barnen inte kommit så långt i att kunna reflektera över sina känslor i relation till ett tidigare liknande tillfälle.

Genom att använda smileys känner jag att barnen har fått ett stöd, ett verktyg som hjälpte barnen att reflektera över vad de känner. Det har varit ett stöd för barnen att använda en bild istället för att i enbart ord förklara vad de känner. Det intryck som jag fått medan jag använt dessa gubbar har varit mycket positiva och jag har fått känslan av att barnen verkligen svarat utifrån vad de kände just då. Jag är övertygad om att smileys som komplement kan appliceras på många olika sammanhang och vara lika värdefulla där. Jag anser också att användandet av gubbarna har lagt en del av grunden till att utveckla reflektion hos barn.

#### **5.4 Bonus effekter vid videofilmandet**

På videofilmen framträdde tydligt hur jag fungerade i min pedagogroll. Både det jag anser som positivt men också det som var tankeväckande för mig. Jag kunde tydligt se hur jag t.ex. missade ett barns viktiga kommentarer, som turligt nog kom med på filmen. Jag fick en ny dimension i mitt lärande. Ett lärande som jag tycker är mycket positivt.

Barnen har uppskattat att se sig själv och andra när jag spelade upp en filmsekvens där de varit med. Detta ledde till att jag, efter tillåtelse från föräldrarna, spelade in barnen och deras aktiviteter under några dagar i syfte att spela upp materialet på avdelningens dator. Detta var mycket uppskattat av både barn och föräldrar. Barnen fick se sig själva ”utifrån” på ett sätt som främjat deras reflektions förmåga. Konstaterande reflektioner som ”Titta där är jag, vad glad jag är” men också djupare reflektioner kring sammanhang och sökandet efter att förstå dessa, ”varför vill inte Klas vara med och hoppa”. Just detta konstaterande ledde till att Klas hämtades från rummet intill och fick förklara för Sara som ställt frågan. Sara tog Klas hand och vände sig mot honom samtidigt som hon böjde sig mot Klas. Eftersom Klas inte kunde

svara på varför han inte var med och hoppade på filmen, började Sara ställa frågor i form av möjliga förklaringar. Deras samtal avslutades med att Sara hjälpsamt konstaterade ”nästa gång du inte vill va med på rytmiken kan du och jag hoppa”. Detta och liknande samtal bidrar till deras sociala och emotionella utveckling. Barnen har också reflektera över tid och rum, när gjorde vi det, var var vi, varför, vilka var där, har det skett vid andra tillfällen? Att redan som barn träna sin reflektionsförmåga är viktigt.

Barnens fantasi och tolkningsförmåga blev också stimulerat ”Jag ser ut som om jag tänker, jag tänker nog på...” Jag anser det inte som troligt att barnet kom ihåg vad det tänkte just då men han fick träning i att referera till tidigare erfarenheter och möjliga tolkningar.

Jag har upplevt videofilmning som ett mycket värdefull observationsverktyg. Men vid vissa tillfällen hade videofilmning från fler än ett håll underlättat dokumentationen då barnen rörde sig fritt t.ex. vid vissa rörelsesånger och rytmik. Vid dessa tillfällen kunde vissa barn filmas bakifrån långa stunder och deras ickemuntliga kommunikation blev därmed omöjlig att avläsa.

## **5.5 Utvecklingen i personallaget**

Det faktamaterial som delgivits mig av min kollega som avstod från vidare deltagande har jag helt frånsatt och finns inte representerat i mitt arbete. En grupp på tre personer, som mitt forskningsarbete grundade sig på, är ett mycket litet underlag. Då en väljer att inte längre delta innebär detta en stor förlust av viktig kompetens som går förlorad både för mig som forskare och för gruppens gemensamma kompetensutveckling. Det bortfall som detta innebär för mig och min aktion påverkas självklart resultatet, men den enskildes önskemål måste självklart respekteras.

Mina kolleger upplevde, tvärt emot mina egna erfarenheter, att loggboksskrivandet var tungt och tidskrävande och att de hade stora problem med att finna de rätta orden. Tiller (1999) bekräftar att loggboksskrivandet till en början, på grund av ovana, kan upplevas som tidskrävande och svårt. Efter flera diskussioner i syfte att motivera och försök till praktisk lösning för avsättning av tid till skrivandet kom jag fram till att lägga ner denna forma av loggboksskrivande. Eftersom allas tankar är viktiga för att utveckla arbetet med språkstimulans så beslutade vi, efter diskussion, att jag skulle formulera färdiga frågor till dem som de besvarade och lämnade till mig. Dessa kallade jaglogg med hjälp av frågor på papper. Frågornas karaktär var att konkret synliggöra för personalen vad de gjorde här och nu och hur de successivt utvecklade sitt lärande inom området. Enligt Säljö (2005) är tänkandet och därmed även reflektion ett inre samtal. Att jag bestämde frågorna till personalen i stället

för att de skev fritt var en kompromiss. Jag tror att deras reflektioner hade blivit värdefullare för dem själva om de kämpat med skrivandet under en längre tid. Reflektionerna hade kommit ”närmare” och varit ”deras egna” på ett annat sätt än de blev nu. Deras eget lärande hade därmed kunnat bli tydligare och djupare (Tiller 2002. Rönnerman 2000). Personalen fick fyra logg med hjälp av frågor på papper. Reflektionerna låg samtidigt som grund för pedagogiska diskussioner som samtliga personal var delaktiga i. Diskussionerna har tydligare gjort våra olika ställningstaganden i pedagogiska frågor. Vid våra pedagogiska diskussioner samtalande vi, under hela aktionen, om hur vi tillsammans skulle lösa de praktiska svårigheterna för att kunna genomföra det vi ville, hur vi pedagogiskt skulle utföra de olika momenten i barngruppen, vem gjorde vad, när skulle det göras samt hur vi skulle följa upp och utvärdera. Diskussionerna genomfördes både vid tillfällena då vi hade möjlighet att prata ostört vid avdelningens planeringar samt vid tillfällena då vi vistades i barngruppen t.ex. då barnen lekte. De tillfällena som stod till bud och som vi själva skapade var korta ca 2-15 minuter. Minst tid ägnades åt att utvärdera och diskutera det vi observerat och reflektion kring detta då personalen kände att de praktiska frågorna var viktigast för dem själva och barngruppen. De kände att det blev för mycket för dem ”tiden räcker inte till”.

Hillevi Lenz Taguchi (2000) skriver att ”*Pedagogisk dokumentation är ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsverktyg*” (S 12). Detta innebär att alla måste samarbeta och sträva efter samma sak även om inte alla ständigt måste vara överens. Genom att ta ett perspektiv som går nerifrån och upp t.ex. hur ser barnen på det vi gör, samtidigt som vi har både närhet och distans utvecklar vi vår verksamhet. Det är de teorier, den pedagogiska dokumentationen, reflektioner och diskussioner som hjälper oss att både ha närhet och distans. Båda behövs för att bringa tydlighet och klarhet i det vi gör, varför vi gör det samt hur och vad vi ska utveckla vidare (Lenz Taguchi 2000. Tiller 1999 m.fl.). Jag anser att om personalen använt sig av litteraturläsning i kombination med logg och reflektion enskilt och i grupp hade arbetet med språkstimulering känts mer meningsfullt och viktigt. Detta skulle ha inneburit en mer medveten syn som skulle ha sammanlänkat teori och pedagogisk praxis! Personalen använde litteraturstudier sporadiskt vilket medförde att konstateranden, slutsatser och inspiration uteblev. Endast jag hade läst Mallo Vesterlunds bok (2003) de övriga hade bläddrat i den, därför föreslog jag vid upprepade tillfällen att vi skulle läsa hela eller valda delar ur boken och diskutera vidare. Personalen tyckte varje gång att det var en bra idé men sedan blev det av olika anledningar inte av. Personalen återkom ofta till tidsfaktorn som ett hinder. Det praktiska arbetet sattes oreflekterat före. Beroende på hur man ser på och använder sig av begreppet tid så innebär de hinder eller möjligheter. Hargreaves (1998)

uttrycker detta faktum på följande sätt *”Tiden är den grundläggande dimension genom vilken den enskilde uppfattar och tolkar sitt eget, kollegernas och de överordnades arbete. Tiden är för läraren inte bara ett objektivt, tyngande hinder utan också en subjektiv definierad horisont för möjligheter och begränsningar”* (s 107).

Under dec-07 och jan-08 kände jag att vårt arbete med språkstimulans inte utvecklats på ett sätt som jag förväntat mig, det var på en nivå som behövdes höjas rejält. Därför föreslog jag att vi skulle diskutera under ett längre samtal. Personalen samtyckte och därmed förberedde jag ett samtal som skulle vara insisterande och inspirerande samtidigt som det gav utrymme för reflektion som skulle hjälpa oss att göra det osynliga synligt (Kvale 1997). Jag formulerade samtalsfrågor utifrån tanken att dessa skulle vara en gemensam grund i vårt vidare arbete. Vi skulle också enas omkring vissa begrepp och vad dessa står för och arbeta vidare utifrån det. Madsén (1994) skriver *”För att man skall kunna distansera sig ifrån*

*praktiken, och kunna skilja mellan intentioner och handling, behöver man utveckla begrepp och teorier, som hjälper en att kunna byta perspektiv”* (s 39).

Frågorna var öppna och jag hade tänkt ut vad jag ville ha svar på samt vilka möjliga svar jag skulle kunna få. Samtalet genomfördes på en plats utanför förskolan där vi inte kunde bli störda och tog drygt 1 ½ timme. Det genomfördes som ett strukturerat gruppsamtal med få deltagare i februari och därmed kring den tidpunkt då en av mina kolleger avstod från vidare medverkan, vilket medförde att jag genomförde samtalet med två medverkande. Få deltagare kan bidra till att kvalitén höjts då varje person fått stort tal utrymme. Enligt Kvale (1997) delar den intervjuade med sig av sina personliga kunskaper och uppfattningar om dessa genom samtalet. Därför är ett strukturerat samtal med syfte att inhämta information i vetenskapligt syfte att jämföras med en intervju. Genom det strukturerade samtalet med mina kolleger har jag beskrivit det Stensmo (2002) beskriver som perspektiv av andra ordningen. Det är också detta perspektiv som enligt Stensmo (ibid) är forskningsobjektet i fenomenografin. Under vårt samtal diskuterade vi också perspektiv av första ordningen. Kvale (1997) breddar detta perspektiv genom att pekar på fyra aspekter; medvetande och erfarenhet, människans livsvärde samt den mänskliga handlingen. Han vill med detta beskriva människors upplevelser, hur de söker dessa med utgångspunkt från deras livsvärld. Enligt Säljö (2005) leder sam-tal till sam-tänkande genom att en gemensam bild målas, denna bild kan man utgå ifrån för att lägga till eller ta bort detaljer ifrån.

Vid samtalet framkom att personalen inte tar tillvara nya kunskaper eller utvecklar den som de borde. Anledningen till detta är att *”vardagen går, det blir inte av, det kommer hela tiden nya saker”*. Vem bär då ansvaret för att ny kunskap skapas och tas tillvara t.ex. om hur vi

utvecklar Musikspråka? Personalen anser att det först och främst är deras eget ansvar men att det också måste finnas tid att diskutera. Det personalen tagit med sig från kursen Musikspråka är att de nu använder rytm i olika ramsor. Att aktualiserat arbetssättet då barnen klappa sina namn och använda instrument är också något som kursen och vårt arbete mynnat ut i. Genom att göra dessa saker anser personalen att du bidrar till att utveckla Musikspråka. De vill använda sjalar<sup>13</sup> och mer av rytmer och Maletter. Eftersom personalen upplever att barnen tycker om att arbeta med dessa verktyg så skulle de vilja utveckla detta. ”Vi borde göra det mer eftersom barnen tycker att det är så roligt. Vi kanske skulle våga använda instrument oftare, kanske dagligen”. Vi diskuterar också andra former av språkstimulans som t.ex. sagoberättande i olika former som båda gärna vill arbeta mer med. Samtalet utmynnade i ett antal punkter som vi ansåg vara viktiga och som vi skulle arbeta vidare med.

Frågorna till personalens avslutande reflektion var en sammanfattande reflektion över hela forskningstiden. Syftet var att skapa en övergripande syn på vad aktionen resulterat i ur ett pedagogperspektiv. Personalen ansåg att de hade skett en viss utveckling hos dem själva genom att de var mer observanta på barnens respons men att de behöver få mer tid eftersom de verkligen vill lära sig mer och även göra mer inom språkstimulans området. De såg att barngruppen vuxit genom vårt språkstimulerande arbete och att barnen uttryckte aktivt deltagande och glädje, främst i rörelsesånger och då de använder musikinstrument. Barnens förmåga att uttrycka sig i ord och kroppsspråk har samtidigt utvecklats vilket de tror beror på att barnen mognat och att vi aktivt arbetat med detta i ett språkstimulerande syfte.

Samtidigt ser personalen inte att deras kompetens inom språkstimulansområdet har utvecklats under det gångna året? ”Tyvärr ingen skillnad” och ”jag vet inte om jag utvecklats så mycket” blev svaren. Jag frågade också vad aktionen i språkstimulans tillfört dem? Personalen kände att de inte tänkt så mycket på detta och att ”man vill mer än man hinner med”. Ett utvecklingsarbete kräver att pedagogen använder verktyg, som observation, loggboksskrivand, diskussion samt reflektion över dessa. Viktigt är också att hela arbetslaget deltar och att alla tar del av aktuell forskning och litteratur inom det område som utvecklas (Tiller 1999. Gotvassli 2002. Rönnerman 2000 m.fl.).





## 6. DISKUSSION

Språkstimulans är viktig i alla åldrar men barn i tre års ålder utvecklar sitt språk i en mycket hög hastighet vilket innebär att all språkstimulans i denna ålder är extra viktig och att vi pedagoger medvetet måste föra detta arbete framåt.

I min aktion om barns möten med sång, musik, rytmik, rim och ramsor har barnet som individ med sin egen unika personlighet syns tydligt. Det som varit övergripande i dessa möten är glädje, glädje över att få vara tillsammans i en social kontext. Glädjen och nyfikenheten har burit och inspirerat barnen att tillsammans erövrat nya kunskaper, de har lärt sig och utmanats av varandra. Barnens deltagande och uttålighet har varit hög, lika hög som i all lek. Deras kreativitet och fantasi har stimulerats då de efterhand tagit initiativ till att utveckla och experimentera med sånger, rörelser, instrumentanvändande och rimlekar. Att uttrycka sig i rörelse dvs. använda kroppsspråket, den icke muntlig kommunikation och genom ord- den språkliga delen av muntlig kommunikation, rösten dvs. tonläge och emotionell ton- den icke språkliga muntliga kommunikationen har stimulerat dem att både söka och skapa lärande genom olika uttrycksformer. Att spela, sjunga eller röra sig snabbt har barnen tyckt mycket om. De har experimenterat och utforskat vad det innebär för deras muskler och känslor att bl.a. slå hårt med instrument, göra stora och små rörelser eller sjunga ordet ”stor” med grov och långsam röst och ordet ”liten” med ljus och svag röst. Jag tror att det är viktigt för barnen att lära känna sin kropp och hur de kan påverka den samt hur det känns i kroppen när de är spända respektive avslappnade, detta blir ett slags kroppsminne som kan vara till hjälp för dem att slappna av. I det rum som vi vistades i under våra språkstimuleringsstillfällen finns en stor spegel, denna har vi inte utnyttjat på ett bra sätt. Jag tror att barnen skulle ha fått en förstärkning av sina upplevelser om vi använd spegeln på ett mer medvetet sätt.

I barnens kommunikation har kroppsspråket dominerat och varit tydligast. Detta har förstärkts av det talade språket och båda har givit uttryck åt både positiva och negativa känslor. Positiva som glädje, intresse, koncentration, experimentlust, nyfikenhet, leksignaler och negativa som hunger, trötthet, osäkerhet, ovilja, för hög svårighetsgrad eller då något stört koncentrationen. Den muntliga kommunikationen har framträtt allt med under aktionens gång, vilket i säg är naturligt då barnen utvecklas och mognar. Även nyanser vad gäller ordval och meningarnas innehåll har vuxit fram. Den icke språkliga kommunikationen i form av tonläge, röststyrka och emotionell ton har samtidigt blivit tydligare och mer nyanserad.

Just leksignalerna har varit mycket intressanta att iakt. Att barn lär genom lek är allmänt känt men att det kulle bli så tydligt i språkstimulerande sammanhang hade jag inte förväntat mig. Barnen har mycket ofta sökt kontakt med varandra genom lekinviter. Detta speglar vikten av förskolans pedagogiska verksamhet med social gemenskap som är trygg, accepterande, utmanande och lekfull. Själva leksignalerna sänds av ögon, mimik, röstläge samt sättet man talar och agerar på som har många likheter med kroppsspråket.

Deltagandegraden hos barnen är som högst när det vi säger och gör går rätt in i musklerna t.ex. då vi sjunger en stamp, en klapp, en kram och en puss samtidigt som vi gör detta med kroppen. Rörelserna blir språkliga hjälpmedel som barn använder i sin lek, sång, musik, rytmik, rim och ramsor som ett stöd för inläring. Jag tror att detta även kan gälla då vi använder rekvisita i sagoberättelser, dessa blir en symbol för ett ord, en speciell händelse eller situation. Slutsatsen blir att det du lär med kroppen fastnar inte bara i knoppen utan samtidigt blir ett lekfullt och lustfyllt lärande som aktivt stimulerar motorik, känslor och språkutveckling och i förlängningen läs och skriv inläringen. Användandet av symboler är utbrett i dagens samhälle, symboler för företag, vägmärken och olika sorters anvisningar som beskrivs med symboler. Våra bokstäver är en sorts symboler som är ett verktyg för hur vi ska uttala dem och tvärt om vilket ljud som symboliseras med en bestämd bokstav.

Språkstimulans på ett lekfullt sätt och iakttagandet av leksignaler och rörelse symboler kopplar jag, i ett förlängt perspektiv till tankar om barns läs och skrivinläring. Enligt Vygotskij (1935/1978 Refererat i Hagtvet 1988) är den symboliska leken sammanlänkad med skriftspråket då ett känt mönster förändras under påverkan av att den får en ny innebörd och därmed en ny funktion. Vygotskij menar också att det talade språket fungerar som ett outhärligt stöd under en period då barnet lär sig skriftspråket. Innan bokstäver och ord har fått en inbördes mening fungerar det talade språket då som en förklaring till de symboler som skriftspråket består av.

*”Det betyder att skriftspråket är ett symbolsystem som hänvisar till ljud och ord i talspråket. Det talade språket i sin tur består av symboler för ting, händelser och relationer i den verkliga världen. Så småningom blir barnet mindre beroende av mellanledet, det talade språket, och skriftspråket blir ett symbolsystem, som direkt representerar ting, händelser och relationer”*  
(s 94 op. cit)

Jag har inte kunnat se några skillnader mellan de barn som deltog i språkstimuleringsprojektet under 2006/2007 och de som inte deltog.

Barnens glädje och engagemang har även färgat av sig på oss pedagoger som känt oss delaktiga och stimulerade, vi har precis som barnen blivit mött och blivit bemötta. Att

utvecklas i sitt arbete är en process som kräver engagemang och som måste få ta tid för att långsiktigt bli hållbart, annars riskerar ny kunskap att bli en inspirations dusch som snabbt torkar bort och inte lämnar några spår efter sig.

Personalen upplevde att arbetet med att utveckla våra språkstimuleringsstillfällen varit jobbigt och att de inte riktigt förstod hur de ska gå tillväga för att komma vidare i sitt praktiska arbete. Samtidigt uttryckte de en vilja att utveckla dessa tillfällen och deras erfarenheter av detta arbete under aktionen var positiva, vilket de uttryckt både skriftligt och verbalt, så fokuserar personalen i stor utsträckning på hinder för att utveckla kunskap istället för att fokuserade på hur vi ska utveckla. Jag tolkar detta som att det kan vara en rädsla för förändringar eftersom dessa kräver en förändring i ens eget tanke och arbetssätt (Gotvassli 2002). Därför är det viktigt att sammanlänka ord och handling, det räcker inte att enbart uttrycka att språkstimulans är viktig, det måste även visas i handling understött av reflektion och diskussion. Att förstå meningen och nyttan av att utveckla arbetet kan ta olika lång tid för olika individer, jag tror att man först måste ha en vilja eller känna ett behov av att utveckla.

Mina erfarenheter av aktionslärandets process är att den motverkar stress och känslan av att inte ha tid och att den främjar det livslånga lärande. Genom aktionslärandet binds detaljer och helheter samman till mönster som underlättar för oss pedagoger att fokusera på det vi behöver utveckla, hur detta sker praktiskt och vad resultatet blir. Vi är delaktiga och aktiva i hela processen vilket innebär att vi får en övergripande syn på vår praxis, vi får en yrkes- och behörighetslegitimitet. I traditionella utvecklingsarbeten sker utvärdering i slutet av arbete, i aktionslärande sker detta kontinuerligt under aktionen och blir därmed inte ett tidskrävande arbete som måste hinnas med på slutet.

Att studera litteratur och forskning i ämnet är viktigt men för att den ska få en mening för mig som läsare måste jag omformulera den genom att reflektera och diskutera med mina kolleger (Schön 2006. Säljö 2005. Gotvassli 2002 ). Lärandet sker först då erfarenheter omvandlas till kunskap och färdighet. I detta perspektiv blir lärandet en förvandlingsprocess som ständigt skapas och återskapas. Detta lärande kan liknas vid Swieringa & Wierdsmas trippelloop-lärande (1992 Refererat i Granberg Ohlsson 2000) stora likheter finns också med Tillers (1999) Lärandetrappa. Aktionslärandet är dessutom ett kollektivt lärande där alla lär hela tiden och därigenom stärks också min roll som pedagog. Vi lär för att utveckla vår egen och verksamhetens kvalitet, vilket även kommer barn och föräldrar till nytta.

Mina egna kunskaper har utvecklats under aktionen, jag har erövat kunskaper och erfarenheter av olika verktyg och deras styrkor i ett utvecklingsarbete i en pedagogisk praxis.

Mina kunskaper har ökat och styrkts både horisontellt och vertikalt. Jag har erövrat en ny legitimitet i mitt yrke.

### **6.1 Nya frågor**

På vår förskola byter barnen avdelning varje år från det att de är ca 2 år. Detta innebär att en eller flera personal följer med den grupp barn som ska flytta upp ett år till nästa avdelning. Att vi valt att arbeta på detta sätt är pga. att barnen ska få möta en ny avdelning med nya utmaningar som är anpassade till deras ålder samtidigt som avdelningen i viss mån även anpassas efter den nya barngruppens behov. Den personal som följer med barngruppen känner barnen och deras individuella behov samt föräldrar vilket skapa trygghet. Kvar på avdelningen finns en eller fler personal som känner till hur avdelningen är tänkt att fungera. Detta system kan både hämma och främja utveckling av personal och barns lärande beroende av hur kunskapsprocesser utvecklas eller avstannar. Det skulle därför vara intressant att se hur vår förskolas arbetssätt med årligt roterande personallag skulle främja kunskapsutvecklingen för både personal och barngrupp.

Det skulle också vara mycket intressant att se hur användandet av olika symboler i språkstimulerande sammanhang påverkar inläringen av barnens kommande skriv- och läs inläring.

## Litteraturförteckning

- Andersson, C. 2000. *Kunskapssyn och lärande i samhälle och arbetsliv*. Lund;  
Studentlitteratur
- Andersson, G L. Herr, K. Nihlen, A S. 1994. *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. United State of America: Crown Print
- Arnqvist, A. 1993. *Barns språkutveckling*. Lund; Studentlitteratur
- Arnqvist, A. 1993. *Barns språkutveckling*. Lund; Studentlitteratur. Refererar Liberman, I. Y. Shankweiler, D. Fisher, F. W & Carter, C. 1974. *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212.
- Backlund, B. 2006. *Inte bara ord*. Lund; Studentlitteratur
- Bell, J. 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund; Studentlitteratur
- Björklund, L-E. 2008. *Från novis till expert*. Avhandling Linköpings universitet.  
www.synvillan.net. Inhämtat den 23 augusti 2008
- Brusling, C. Strömquist, G (red) 1996. *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund;  
Studentlitteratur
- Carlgren, I (red). 1999. *Miljöer för lärande*. Lund; Studentlitteratur
- Coghlan, D. Brannick, T. 2005. *Doing action research in your own organization*. London;  
Saga Publications
- Doverborg, E. Pramling Samuelsson. 2000. *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm; Liber AB
- Egerblad, T. Tiller, T. 1998. *Forskning i skolans vardag*. Lund; Studentlitteratur
- Gotvassli, K-Å. 2002. *En kompetent förskolepersonal*. Lund; Studentlitteratur
- Granberg, O. Ohlsson, J. 2000. *Från lärande loopar till lärande organisationer*. Lund;  
Studentlitteratur refererar Swieringa, J. & Wierdsma, A. 1992. *Becoming a Learning Organization. Beyond the Learning Curve*. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company
- Hagtvet, B E. 1988. *Skriftspråsutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm; Natur och Kultur.
- Hagtvet, B E. 1988. *Skriftspråkutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm; Natur och Kultur Refererar Vygotsky, L. S. 1935/78. *The prehistory of Written Language*. I: L. S. Vygotsky: *Mind in Society*: Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Hargreaves, A. 1998. *Lärandet i det postmoderna samhället*. Lund; Studentlitteratur
- Hermansen. M. 2003. *Omläring*. Danmark; Förlag Klim

- Holme, I, M. Krohn Solvang, B. 1997. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund; Studentlitteratur
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag Refererar Waterson, N. 1991. *Nursery rhymes: do they have a role in language development*. Child language Research Institute, Department of linguistics, Lund University
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag Refererar Bryant, P.E. Bradley, L. Maclean, M. Crossland, J. 1989. *Nursery rhymes, phonological skills and reading*. Journal of Child Language. 16:2 s. 407-425
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag Refererar Arnqvist, A.1991. *Phonemic awareness in preschool children: Four studies on the relationship between phonemic awareness, reading ability and short-term memory*. Avhandling. Uppsala universitet
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag Refererar Centerheim-Jogeroth, M. 1994. *Vägen till språket*. Stockholm; Liber
- Jederlund, U. 2002. *Musik och språk*. Stockholm; Runa Förlag Refererar Söderber,R. 1988. *Barnets tidiga språkutveckling*. Andra omarbetade upplagan. Malmö; Liber (Senare tryckningar Gleerups)
- Jerlang, E. Egerberg, S. Jonassen, Joy A. Ringsted, S. Wedel- Brant, B. 1999. *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm; Liber AB.
- Kemmis, S. McTaggart, R (eds.). 1982. *The Action research Planner*. Geelong; Deakin U P
- Knutsdotter Olofsson, B. 2003. *I lekens värld*. Stockholm; Liber AB
- Kvale, S. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund; Studentlitteratur
- Lenz Taguchi, H. 2000. *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm; HLS Förlag
- Lindahl, M. 1998. *Lärande småbarn*. Lund; Studentlitteratur
- Madsén, T. Red.1994. *Lärares lärande*. Lund; Studentlitteratur
- McNiff, J. Witthead, J. 2002. *Action Research. Principles and Practice*. London; Routledge Falmer
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. 2006. *Lärandets grogrund*. Lund; Studentlitteratur
- Rönnerman, K. 2000. *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. Göteborgs universitet: IPD-rapport 2000:23
- Skolverkets Allmänna råd 2005. *Allmänna råd och kommentarer Kvalitet i förskolan*. Stockholm; Fritzes

- Skolverket. 1999. *Skolans värdegrund. Kommentarer till läroplanen*. Stockholm; Liber Distribution
- Stensmo, C. 2002. *Vetenskapsteori och metod för lärandet –en introduction*. Uppsala-Kunskapsförlaget i Uppsala AB
- Svensson, A-K. 1998. *Barnet, språket och miljön*. Lund; Studentlitteratur
- Svensson, A-K. 1998. *Barnet, språket och miljön*. Lund; Studentlitteratur
- Refererar Roggoff, 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York; Oxford University Press
- Schön, D. 2006. *The reflective practitioner. How professionalsthink in action*. Cornwall; MPG Books Ltd. Bodmin
- Säljö, R.2005. *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*; Stockholm; Prisma
- Tiller, T. 1999. *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stocholm; RunaFörlag
- Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för förskolan*. Stockholm; Fritzes
- Vesterlund, M. 2003. *Musikspråka i förskolan. Med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm; Runa Förlag
- Wadel. C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord; SEEK A/S
- Wehner- Godée, C. 2000. *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier*. Stockholm; Liber AB

## Notförteckning

- <sup>1</sup> För vidare information se boken *TRAS Tidig registrering av språkutveckling. En Handbok om språkutveckling hos barn*. Special-pædagogiska forlag 2004
- <sup>2</sup> För mer information se vidare på [www.bornholmsmodellen.se](http://www.bornholmsmodellen.se) Inhämtat den 27 september 2008
- <sup>3</sup> Hermansen, M. 2007. Introducere, øve og diskutere konsekvenser af læring i teoring i teori og praktis. Föreläsning Högskolan Gotland den 22 januari 2007.
- <sup>4</sup> Svenska Logoped Förbundet Inhämtat den 5 augusti 2008
- <sup>5</sup> <http://www.rebbel.skola.engelholm.se> Inhämtad den 5 augusti 2008
- <sup>6</sup> För en redovisning läs ”Rytmik- Rörelse- Sång- Dans. Integrationsprojekt 1996-1997 Spånga- Tensta. Av Mallu K Vesterlund. Spånga Tryckeri AB. Stockholm 1997
- <sup>7</sup> Läs mer på [sv.wikipedia.org/wiki/Carl\\_Orff](http://sv.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff). Inhämtat 30 juli 2008
- <sup>8</sup> [sv.wikipedia.org/wiki/uttryckssymbol](http://sv.wikipedia.org/wiki/uttryckssymbol) Inhämtat den 7 juli 2008
- <sup>9</sup> [www.edu.falkenberg.se](http://www.edu.falkenberg.se) Inhämtat den 7 juli 2008
- <sup>10</sup> [www.lulea.se](http://www.lulea.se) Inhämtat den 7 juli 2008
- <sup>11</sup> Eli Moksnes Furu. *Lärande i yrkesvardagen*. Föreläsning Högskolan Gotland 6 mars 2007
- <sup>12</sup> [sv.wikipedia.org/wik/Howard\\_Gardner](http://sv.wikipedia.org/wik/Howard_Gardner). Inhämtat den 3 oktober 2008
- <sup>13</sup> Se hur dessa används i Vesterlund, M. 2003. *Musikspråka i förskolan. Med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm; Runa Förlag s 44-45



Band A är inspelad under period 1. vecka 38 -07  
Band B är inspelad under period 1. 39, 40 -07 och period 2. vecka 47, 48 -07  
Band C är inspelad under period 3. vecka 4, 5, 6 -08  
Band D är inspelad under period 4. vecka 11,12 -08  
Band E är inspelad under period 5. vecka 15, 16 -08

- **Barnens deltagandegrad; är barnen aktiva, passiva, ej deltagande? Hur gestaltar sig detta? Har deltagandet över tid förändrats och i så fall hur?**

Band A

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Band B

Sångsamlingar med enbart sång, sång med rörelser, stora rörelser och små rörelser

Rim och ramsor

Samlingar: presentera sitt självporträtt

Band C

Samlingar: trumma stavelserna sitt namn, klappa stavelserna i sitt namn, Fingergymnastik, Sjunga och rita ett självporträtt. Klappa och gå stavelser i sånger. Trumma stavelser i sitt namn. Hoppa och gå i takt med musik

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser; stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument. Sitta och klappa stavelser

Språksamling; språkljuden P, B, T

Band D

Språksamling: positionsbegrepp och färger

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Spela instrument samt sjunga till

Band E

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Samling: saga och miljöarbete

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser; stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument.

- **Vilken sorts kommunikation använder barnen; språkligt muntlig och icke muntlig kommunikation? I vilken utsträckning och vilket föredrar barnen att använda?**

Band A

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Band B

Sångsamlingar: sjunga med och utan rörelser

Rim och ramsor

Samlingar

Band C

Samlingar: trumma stavelserna sitt namn, klappa stavelserna i sitt namn, Fingerymnastik, Sjunga och rita ett självporträtt. Klappa och gå stavelser i sånger. Trumma stavelser i sitt namn. Hoppa och gå i takt med musik

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser; stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument. Sitta och klappa stavelser

Språksamling; språkljuden P, B, T

Band D

Språksamling: positionsbegrepp och färger

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Spela instrument samt sjunga till

Band E

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Samling

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser; stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument.

- **Grad av uttålighet; hur länge är barnet aktivt eller passivt. Vad bryter aktivitet/passivitet?**

Band A

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Band B

Sångsamlingar med både enbart sång och sång med rörelser

Rim och ramsor

Samlingar med olika inslag

Band C

Samlingar: trumma stavelserna sitt namn, klappa stavelserna i sitt namn, Fingergymnastik, Sjunga och rita ett självporträtt. Klappa och gå stavelser i sånger. Trumma stavelser i sitt namn. Hoppa och gå i takt med musik

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser; stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument. Sitta och klappa stavelser

Språksamling; språkljuden P, B, T

Band D

Språksamling: positionsbegrepp och färger

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Spela instrument samt sjunga till

Band E

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans främst rörelse och rytmlekar, sång, träna kroppsuppfattning

Samling: saga och miljöarbete

Sångsamlingar: enbart sång, sång med rörelser, stora rörelser och små rörelser. Spela på musikinstrument.

- **Barnens övriga respons på sång, musik, rytmik, rim och ramsor**

*Band A*

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans. Flera sekvenser av det som påminner om leksignaler.

*Band B*

Sångsamlingar med både enbart sång och sång med rörelser. Sekvenser av det som påminner om leksignaler.

Spontansåger då barn gungar och läser sagor

Sångsamlingar med enbart sång, sång med rörelser, stora rörelser och små rörelser

*Band C*

Rim och ramsor

Spontan rim

Sångsamlingar med både enbart sång och sång med rörelser. Sekvenser av det som påminner om leksignaler.

*Band D*

Spontansång när barnen gräver i sandlådan

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans. Flera sekvenser av det som påminner om leksignaler.

*Band E*

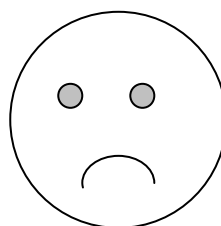
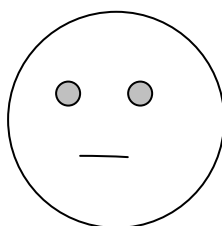
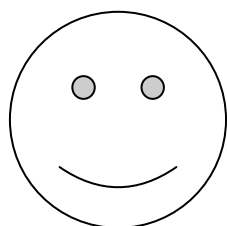
Spontansång på gungorna samt i sandlådan

Rytmik med många skiftande inslag av språkstimulans. Flera sekvenser av det som påminner om leksignaler.

## Bilaga 2.

Glad, ledsen, neutral gubbe

När jag sjunger, har rytmik, rimmar och ramsar känner jag mig så här:



### **Bilaga 3.**

Frågor till personalen inför  
Musikspråka. Sept-07

- Beskriv hur du använder dig av sång, rytmik och ramsor i ditt dagliga arbete på Mellangården
- Hur är responsen från barnen?
- Vill du förbättra något i användandet av sång, rytmik och ramsor och i så fall vad?
- Vilka förväntningar har du på kursen med Mallo?

## **Bilaga 4<sup>1</sup>**

Första till fjärde pappret logg med hjälp av frågor på papper

### **Första pappret logg med hjälp av frågor på papper, nov-07**

Nu har det gått ca två månader sedan vi var på kursen: Musikspråka och jag önskar svar på följande frågor:

- Beskriv hur du använder dig av sång, rytmik och ramsor i ditt dagliga arbete.
- Beskriv med högst fem ord hur du ser barnens respons.
- Upplever du att du gör på ett annorlunda sätt idag jämfört med hur du gjorde före kursen? I så fall hur? Om inte, varför?
- Känner du att du behöver ytterligare stöd för att komma vidare med att använda sång, rytmik och ramsor? Har du i så fall tankar kring vad och hur?
- Hur ser du på kopplingen musik och rytmik kontra barns språkutveckling? Beskriv

### **Andra pappret logg med hjälp av frågor på papper, jan-08**

- Beskriv med några ord vad kompetens är för dig
- Beskriv med några ord vad kompetensutveckling är för dig

### **Tredje pappret logg med hjälp av frågor på papper, feb-08**

- Beskriv vad torsdagens samtal gav dig sett ur ett kompetensutvecklingsperspektiv:
- Hur vill du gå vidare med dessa tankar?
- Något som du funderar på efter vårt samtal:

## **Bilaga 4<sup>2</sup>**

Första till fjärde pappret logg med hjälp av frågor på papper

### **Fjärde pappret logg med hjälp av frågor på papper, mars-08 Personal A**

- Du berättade att du var intresserad av att berätta en saga som du tyckte var rolig, har du gjort det och vilken saga har du i så fall valt?
- Berätta hur barnens respons var:
- Berätta vad du själv kände:
- Hur vill du gå vidare med detta?
- Övrigt du vill tillägga:

### **Fjärde pappret logg med hjälp av frågor på papper, mars-08 Personal B**

- Bidrog vårt samtal på BUF till att dina tankar kring sagor inspirerades?
- Berätta hur:
- När planerar du att genomföra dessa?
- Övrigt du vill tillägga:



## Bilaga 5.

Frågor till personalen, insisterande och inspirerande samtal, feb-08

- Vad är kompetens?
- Hur ser du på begreppet och hur får man kompetens?
- Vad är kompetensutveckling?  
Beskriv
- Vem ansvarar för kompetensutvecklingen?
- Hur gör du för att utveckla din egen kompetens?  
Finns det metoder du inte provat men skulle vilja prova?
- Vad har du tagit med dig från utbildningen Musikspråka och använder i det dagliga arbetet? Ge konkreta exempel.  
  
- Varför har du tagit med dig just detta?
- Hur bidrar du till att utveckla musikspråka?

Avslutningsfråga:

- Hur vill du ta tillvara musikspråka?

## Bilaga 6.

Personalens avslutande reflektion kring arbetet med språkstimulans, april-08

- Beskriv HUR du har utvecklat ditt arbete med rytm/rytmik, sång, rim och ramsor under det gångna läsåret (t.ex. vad du gör annorlunda nu mot tidigare?)
- Beskriv VARFÖR du utvecklat ditt arbete:
- Om du inte utvecklat arbetet beskriv varför inte?
- Vad kommer du att fortsätta att utveckla hos dig själv?  
Varför?
- HUR ser du att din kompetens inom området språkstimulans har utvecklats under det gångna läsåret? Beskriv varför respektive varför inte
- Har arbetet med språkstimulans genom Musikspråka tillfört **dig** något? Berätta vad, både positivt och negativt?
- Övriga synpunkter:

- **Barnens deltagandegrad; är barnen aktivt-, passivt-, ej deltagande. Hur gestaltar sig detta? Har deltagandet över tid förändrats och i så fall hur?**

**Exempel A:** Utdrag videofilm period 1, 26 sept-07. *Mats sitter tillsammans med de andra barnen i sångsamlingen, vi sjunger både gamla välbekanta och nya sånger. Jag och några barn sjunger en för flertalet ny sång, "Tigge, Tagge igelkott" som innehåller några få rörelser. Mats sitter tyst och stilla, han håller i sina fötter medan han uppmärksamt iakttar mig, han är passivt deltagande. Efter ca 10 sekunder växlar han till passivt icke deltagande genom att se sig runt i rummet, lägga sig ner och petar på kompisens bredvid. Så är sången slut och jag frågar barnen om de har något hus som en liten tomt kan bo i samtidigt som jag håller mina händer som ett hus. Mats tittar på sina kompisar, flera av barnen håller nu händerna framför sig som tak. Han tittar snabbt på mig och håller upp sina händer, han håller dom så ända tills vi sjungit "Haren skuttar fram så fort knackar på dess port" då formar han sina händer till en inåt vinkande gest, precis som flertalet av de andra gör. Han fortsätter att vinka så, koncentrerad på rörelserna i sina händer, tills sången är slut, då lyser han upp och ser sig omkring på de andra barnen samtidigt som han sträcker på sig. Uttåligheten har varit stor under en lång stund och det märks på de kommande sångerna då han är passiv och icke deltagande, han ligger eller halvligger och ser sig runt i rummet. Min tolkning: han var mest koncentrerad på händernas rörelser i sången, han studerade först mig sedan kompisarna och därefter sina egna händernas rörelser. Att koncentrera sig så starkt tar kraft och därför orkade han inte vara aktiv under kommande sånger. En möjlig förklaring kan också vara att han reflekterade över den rörelsesång som han just tränat så intensivt på. Min loggbok 9 okt-07: *I dag sjöng vi bl.a. I ett hus vid skogens slut, Mats satt på knä, rak i ryggen, hans ansiktsuttryck är öppet och glatt. Han sjöng de flesta orden och gjorde de flesta rörelserna, samtidigt tittade han koncentrerat på sina händer. Ansiktet var alvarligt och han jobbade med att få händerna att forma rörelserna. Han deltog uppmärksamt hela tiden. Min loggbok 16 okt-07: Mats kan nu de flesta rörelserna, hans rörelser stämmer inte alltid överens med var vi befinner oss i texten, även om jag bemödar mig med att sjunga sakta. Ju längre han kommer i texten desto gladare ser han ut. Min loggbok 29 okt-07: Mats kan nu helt kombinera sångens ord och rörelser till en helhet. Han och de andra barnen har fått en**

## Bilaga 7:<sup>2</sup>

Exempel på observationer som jag dragit mina slutsatser utifrån

*symbol för just denna sång eftersom de direkt vet vilken sång vi personal menar när vi håller upp händerna som ett hustak. De föreslår också själva att vi ska ta stora eller lilla tomten.*

Min tolkning: Successivt har Mats förstått och genom att aktivt delta, tränat in sångens ord och rörelser till en helhet. Rörelserna i sången som han lärde sig först har blivit till ett stöd för att lära in texten, han har fått rörelsesymboler som får ett verbalt innehåll. Barnens lärande utmanas och stimuleras genom att vi utmanar svårighetsgrader genom att t.ex. göra en liten respektive stor tomta. Detta tränar även motorik och bidrar till att barnen får lära känna sin egen kropp och dess möjligheter.

**Exempel B:** Utdrag videofilm period 1, 27 sept-07: *Barnen har rytmik och rör sig fritt i rummet. Kim rör sig så att hon hamnar framför Tea. Tea vrider sig bort och tar några steg ifrån Kim. Kim följer efter, Tea vänder sig bort. Kort därefter ställer sig Kim precis framför Tea och de ser på varandra en stund, Kim börjar hoppa, Tea gör på samma sätt. Båda skrattar gott. Båda rullar och kryper efter varandra, ibland Tea först ibland Kim. De vänder sig om och ser på varandra, skrattar och ser mycket glada ut. När vi sjunger "ett gosedjur jag har" får Kims gosedjur hälsa på Teas och tvärt om. De har nu följt varandra en lång stund och genom olika moment i rytmiken. Kim lägger sitt gosedjur på sitt huvud och ställer sig framför Tea, Tea fortsätter att krama och pussa sitt gosedjur som i sången och svarar inte på Kims lekinviter. Efter en kort stund ger Kim upp, hon står kvar men Tea rör sig runt i rummet.* Min tolkning: Kim sänder leksignaler till Tea som först inte svarar men efter en stund börjar de följa varandra= turtagning, de ser på varandra, skrattar och håller varandra i handen= ömsesidighet, glädjen i deras ansikten och skratten, den långvariga och upprepade ögonkontakten= samförstånd.

- **Vilken sorts kommunikation använder barnen; språkligt muntlig och icke muntlig kommunikation? I vilken utsträckning och vilket föredrar barnen att använda?**

**Exempel C:** Utdrag min loggbok, 4 dec-07: Samling; My (ett barn som varit sjuk och frånvarande vid flera tillfällen under höstterminen) sitter och ser intensivt på Anna (personal). My håller hårt i sina fötter och sitter med rak rygg mycket koncentrerad. Vi sjunger "I ett hus vid skogens slut". Då vi kommer till andra raden och sjunger tittar ut lyser My lyser upp och utbrister samtidigt som vi andra högt och tydligt ut. My lyser med hela ansiktet och ser sig kring bland de andra barnen med glädje över hela ansiktet, kroppen stäcks och handflatorna vänds utåt. Gry sitter bredvid (Gry är ett barn som kan hela sången) ser på My och lyser också upp samtidigt som Gry fortsätter att sjunga. My ropar högt ut samtliga betoningsord i visan. Efter varje betoningsord ser My glad och nöjd ut. My söker blickkontakt med barnen efter varje gång och den som "svarar" på den är Gry. "Svaret" består i att Gry ser glad ut, nickar några gånger och visar också upp sina fingerrörelser mot My. Hon börjar nu se på hur Gry gör. My är åter mycket koncentrerad men ser nu istället på Grys rörelser. De båda barnen tittar då och då på varandra och ler och skrattar. Axlarna åker upp och ansiktena skrynklas ihop. Min reflektion: My koncentrerar sig på att lära sig sången, betoningsorden först. Hon känner lycka och glädje då hon lär sig något nytt vilket syns på glädjen i ansiktet och kroppen, händerna vill liksom säga: jag kunde det, såg ni!? My söker samtidigt bekräftelse från omgivningen genom att se sig omkring. Gry är den som ger störst respons. Gry sitter också närmast men de brukar inte leker tillsammans. Gry "föreslår" att My ska använda fingerrörelserna genom att sträcka fram sina händer mot My samtidigt som hon nickar och ler, uppmuntrande och inbjudande. Denna invit till samspel accepterar My. Hon vill lära sig mer och är koncentrerad även under de kommande sångerna och rytmlekarna. My och Gry vistas i närheten av varandra under hela tillfället även då vi rör oss fritt i rummet. Även här finns stora likheter med leksignalerna.

**Exempel D:** Utdrag min loggbok 26 oktober-07: Moa vill inte vara med vid rytmiken, hon är trött och har sovit dåligt under natten. Personalen uppmuntrar henne att delta och försöker fånga hennes intresse. Moa kryper ihop genom att drar upp axlar och ben, vinkla ner

## Bilaga 7<sup>4</sup>

Exempel på observationer som jag dragit mina slutsatser utifrån

*huvudet, dra ner ögonbrynen, se ner och säga efter en stund "Nej, jag vill inte!" Ett annat barn är på gott humör, Klas skuttar glatt omkring, skuttar fram till ett annat barn och lägger huvudet på sned, ler och slår ut med armarna i en glad gest. Han skuttar vidare till andra barn och gör på samma sätt. Straxt gör flera barn på samma sätt mot varandra. Detta sker samtidigt som barnen sjunger och rör sig till texten och musiken på cd-skivan. Flera snarlika situationer har jag observerat i både loggbok och videofilmning. Barn som Klas har en förmåga att genom icke muntlig kommunikation bjuda in andra barn till deltagande och sprider samtidigt lugn, glädje och välbefinnande. Återigen fenomen som påminner om lekreglerna och att barnets humör påverkar vilken kommunikation som dominerar.*

- **Grad av uttålighet; hur länge är barnet aktivt eller passivt. Vad bryter aktivt/ passivt?**

**Exempel E:** Utdrag ur videofilm period 3, 4 feb-08: *Samling, barnen äter frukt och jag berättar vad vi ska göra idag, några barn ska gå till skogen. Jag frågar personal A: vilka ska gå till skogen? Ingen aning svarar hon. Flertalet barn har nu rest sig upp, går fram till kompisar och pratar, ett barn visar ett annat barn något och ett barn börjar plocka ner samlingskortet från tavlan. Min tolkning: När min uppmärksamhet riktas mot något annat än barnen bryts deras aktiva deltagande. De behöver mitt stöd för att vara aktiva och hålla tråden.*

**Exempel F:** Utdrag videofilm period 1, 26 sept-07. Sångsamling: *Vi gör "Musen smyger" för första gången. Barnen tyckte att det var roligt med en ny sång. Att klappa med händerna vågrätt ovanför varandra var annorlunda och svårt. Barnen var mycket intresserade av sina egna händer och de klappade och klappade. Några valde att klappa som vanligt, men studerade intresserat hur andra gjorde. Efter en kort stund börjar Filip och Mona att studera taket i rummet, ansiktena är neutrala, de ser sig runt i rummet, så får de syn på varandra och lyser upp. När vi kom till Björnen kommer blev klappande mycket svårt. Men det fångar både Filips och Monas intresse. De ser hur de andra barnen viftar med händerna och försöker själva. Både Filip och Mona deltog under resten av tillfället. Växelvis en hand i luften och en på benet krävde stor koncentration. Flera slog hårt på sina ben som om de vill förstärka rörelsen med en rejäl klatsch med handen. Det låg mycket energi i rörelsen. Det var mycket roligt att avsluta med att vinka från axeln till sina kompisar. Alla vinkade glatt och log och skrattade mot varandra. Vi gjorde ramsan flera gånger, några barn lärde sig den utantill och*

*kunde klappa riktigt bra samtidigt som de sa ramsan. De barn som levde sig in i rörelserna och gjorde dom med eftertryck var de som lärde sig ramsan vid detta tillfälle.*

- **Barnens övriga respons på sång, musik, rytmik, rim och ramsor**

**Exempel G:** Utdrag min loggbok 3 mars-08: *Jag satt och nonsens rimmade på olika föremål och Jan var en av de tre barn som var med. Han har inte tidigare varit intresserad av att rimma. Han iakttar oss tyst. Jag vill ha med honom så jag börjar klappa stavelserna i orden jag rimmar på. Efter en kort stund börjar Jan klappa med, plötsligt lyser han upp och börjar säga orden samtidigt som han klappar. Jag uppmuntrar barnen att komma på rim på olika föremål och när det är Jans tur hittar han på ett eget ord "bok-hok". Han utbrister "jaa" och applåderar sig själv. Vi andra stämmer in. Efter detta går Jan omkring och rimmar flera dagar i sträck. Han har knäckt koden! Min loggbok 14 mars-08: Jan kommer fram till mig och säger "nu kan jag inte bara tokord". Hur menar du frågade jag. Jan svarade "jag kan ord nu, inte bara sånt som e kul". Låt mig höra svarade jag. "bil-fil. Du vet en sån som man har för att ta bort taggar"(stickor på trä). Han gav mig flera exempel som visade att han förstod hur rim fungerade. Glädjen och välbefinnandet i varje nytt ord han rimmade på var mycket stor. Min loggbok 18 april-08: Jan deltar aktivt i att säga nya och gamla rim och ramsor. Han sträcker på sig, ser glad ut och går runt till kompisar för att få med dem i sin rimlek. Min tolkning: Han har knäckt koden för att rimma och njuter av den nya förmågan!*

- **Mina övriga iakttagelser**

**Exempel H:** Utdrag min loggbok 30 nov-07. Sångsamling: *Vi använde Maletter (ett musikinstrument som ser ut som trumpinnar med något sviktande skaft och ett mjukt huvud. Min anm.) det är första gången vi använder dessa. Barnen och jag utforskade Maletterna genom att klla oss själv med dem, klla varandra, spelat på oss själva och golvet. Barnens respons var över förväntan, de hade så roligt så vi hann bara sjunga en sång till ackompanjemang av Maletterna, resten av tiden gick åt att utforska, lära känna Maletterna. Jag hade planerat att vi skulle sjunga och spela flera sånger, men så blev det inte.*

Utdrag min loggbok 18 jan-08. Samling: *Vi använder Maletterna igen. Denna gång hoppade jag helt över den inledning vi hade vid det första tillfället och vi började sjunga med en gång,*

## Bilaga 7<sup>6</sup>

Exempel på observationer som jag dragit mina slutsatser utifrån

*ackompanjerade av Maletterna. Barnen började tveksamt spela, de tittade på varandra, så började några barn omväxlande klia sig, sjunga, killa kompisen bredvid, sjunga osv. Eftersom jag iakttog detta avbröt jag sjungandet efter första sången och sa "vi har inte haft något fingerspring". Alla barn såg jätte glada ut och utbrast: JA! Hela detta tillfälle undersökte och experimenterade vi med Maletterna, hur lät det när man killade sig i örat med dem, hur såg de ut på mycket nära håll, kunde de användas som kikare. Barnen hade använt boomwhackers som är ett rörformigt instrument i olika längder och då kommit på att de kunde användas som kikare, nu refererade de till sina tidigare kunskaper. Maletterna fick åka hiss nerför och gå uppför skaftet, just detta moment var krävande för koncentration och finmotorik. Barnen gav också den mest positiva respons och koncentrerade sig längst på just detta "hiss åkandet". Utdrag min loggbok 12 feb-08: Samling: Barnen mötte Maletterna för tredje gång och vi experimenterade en kort stund och började därefter spela och sjunga en mycket lång stund. Vi avslutade med hissåkning. Min tolkning av de tre observationerna: jag hade för bråttom andra gången, barnen hade inte lärt känna instrumenten tillräckligt bra och hade behov av att fortsätta med det. Det var också långt mellan det första och det andra tillfället, barnen behövde repetera. När de sedan var klara med det, vid det tredje tillfället så ville de spela och sjunga länge. Detta blev den nya utmaningen i att lära känna Maletterna.*