



"Hästen, hästen skakar på sin man"

en studie om små barns första möte med sång

Ulrika Djerf Hedbom

Handledare: Rose-Marie Ahlgren

"Hästen, hästen skakar på sin man"

en studie om små barns första möte med sång

Ulrika Djerf Hedbom

Publikationen kan
utan kostnad laddas ned
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Rose-Marie Ahlgren

Innehåll

	sid.
Sammanfattning	
Förord	
Disposition	
1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.1.1 Tidigare forskning	2
1.2 Teoretiska utgångspunkter	7
1.2.1 Sterns och Vygotskijs utvecklingsteorier	7
1.2.2 Daniel Stern	8
1.2.3 Lev Vygotskij	10
1.3 Musikalisk utveckling	11
1.4 Språklig utveckling	15
1.5 Pedagogernas roll	17
2. Undersökningens genomförande	20
2.1 Begreppsdefinition	20
2.2 Syfte och frågeställningar	20
2.3 Metod	20
2.4 Miljöbeskrivning	22
2.4.1 Sångsamlingen	23
2.4.2 Urval av barn till undersökningen	23
2.4.3 Etiska funderingar	24
2.4.4 Genomförande	24
3. Resultat	26
3.1 Pedagogernas syfte	26
3.2 Uppnående av syfte	26
3.3 Resultat av videoobservationer av sex barns agerande vid sångsamlingar	27
3.3.1 Sammanfattning av resultat av videoobservationer	34
3.4 Erfarenheter från sångsamlingar som barnen tillämpar i andra sammanhang	36
3.4.1 Sammanfattning	37
3.5 Sångsamlingens pedagogiska betydelse	38
4. Diskussion	39
Referenser	44
Bilaga 1. Intervjuer med pedagogerna	45

Sammanfattning

Jag har genomfört en kvalitativ undersökning om hur små barn i åldern ett-två år agerar i sångsamlingar.

Det övergripande syftet med undersökningen har varit att försöka utröna vilken pedagogisk betydelse sångsamlingar kan ha för små barn. Dels har jag undersökt om de mål pedagogerna satt upp för sångsamlingar infriades, dels på vilket sätt barnen deltog i sångsamlingarna. Jag har också varit intresserad av att se om det på något sätt visade sig i andra sammanhang att barnen tillämpade det de varit med om på sångsamlingen.

Undersökningen genomfördes på två småbarnsavdelningar på samma förskola. Förskolan ligger i en av Stockholms södra förorter och en majoritet av barnen har ett annat modersmål än svenska. Femton barn är inskrivna på varje avdelning och tre pedagoger har fast tjänst på vardera avdelningen. Båda småbarnsavdelningarna har sångsamlingar i stort sett varje dag, dessutom träffas man en gång i veckan för en gemensam sångsamling med alla småbarn. Vid alla samlingar använder man sig antingen av föremål eller kort med bilder som symboliserar sången. Man använder också teckenkommunikation för att förstärka språket i sångerna.

De frågeställningar jag hade var:

- I vilket syfte håller pedagogerna sångsamling?
- På vilket/vilka sätt deltar barnen i samlingen?
- Kan man i andra sammanhang se effekter av samlingen?

De sex pedagogerna intervjuades var och en för sig om sitt syfte med att hålla sångsamling. Pedagogernas främsta syfte med att ha sångsamlingar på småbarnsavdelningen är att skapa en gemenskap och en vi-känsla hos barnen. Men också för att ha trevligt och roligt tillsammans med barnen. Undersökningen visade att det syftet uppnåddes.

Alla pedagoger var också övertygade om att sångsamlingarna har en gynnsam effekt för barnens språkutveckling.

Sex barn, fyra pojkar och två flickor, valdes ut till undersökningen om barnens agerande i sångsamlingarna. Gemensamt för dem är att alla var relativt nya i förskolan och att de var små, mellan 15 och 23 månader. Barnen observerades under samlingarna med videokamera. Med utgångspunkt i två utvecklingsteorier, Daniel Sterns och Lev Vygotskijs, som utgör den teoretiska bakgrunden till undersökningen observerades fyra komponenter : ögonkontakt, rörelse, teckenkommunikation och verbalt deltagande.

I resultatdelen redovisas hur var och en barnen agerade i fem sånger . Alla barn hade ögonkontakt antingen med en pedagog eller det föremål som symboliserade sången i samtliga fall utom ett. Efter ögonkontakt var rörelse det mest förekommande sättet för barnen att delta i sången. Verbalt deltagande och teckenkommunikation förekom ett fåtal gånger.

Nyckelord: Barn och musik, musikpedagogik, språkutveckling, utvecklingsteorier.

Förord

Jag har valt att dokumentera sångsamlingar på två småbarns avdelningar. Mitt övergripande syfte är att försöka ge en bild av den pedagogiska betydelsen av sångsamlingar för några små barn alldeles i början av deras förskoletid och om det går att se om de på något sätt kan använda de upplevelser som de får i sångsamlingen i andra sammanhang.

Under hela mitt yrkesverksamma liv, i drygt tjugofem år, har jag arbetat inom förskolan med olika arbetsuppgifter och med barn i olika åldrar. Ju längre jag arbetat, desto mer intresserad har jag blivit av de allra yngsta barnen och den verksamhet som erbjuds dem på förskolan.

1998 fick förskolan sin egen läroplan. I läroplanen sägs att förskolan ska lägga grunden till ett livslångt lärande (Lpfö 98). Barnen ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga och få möjlighet att lära sig utifrån olika aspekter som bl.a. språkliga, praktiska och estetiska (Lpfö 98, sid 10).

På senare år har en ny terminologi kommit in i förskolans värld. Nu för tiden används uttryck som "Barns lärande" och "Det kompetenta barnet".

Min egen definition är att barns lärande startar från det att de föds och att lärande, möjligheten att skaffa sig kunskaper, sker i alla former av aktiviteter och sammanhang.

När barnen börjar i förskolan någon gång under sitt andra levnadsår bär de med sig så pass mycket kunskap att de måste betraktas som kompetenta.

Min egen tolkning av uttrycket "det kompetenta barnet" är att jag som pedagog är skyldig att agera utifrån ett förhållningssätt som erkänner att även de yngsta barnen är kompetenta att klara av aktiviteter och sammanhang som tidigare ansågs för svåra för dem.

Att få möjlighet att lära mig mer om småbarns kompetens och läroprocesser genom att observera dem på olika sätt och i olika sammanhang ser jag som viktigt för min egen utveckling som pedagog.

Att skriva uppsats är roligt, spännande och lärorikt. Men också tidsödande och krävande. Utan handledning och stöd på olika sätt är uppgiften svår att klara av. Jag vill tacka de som på olika sätt hjälpt mig att slutföra denna uppgift. Främst då min handledare Rose-Marie Ahlgren som bistått med goda råd och synpunkter som fört arbetet framåt.

Disposition

Uppsatsen omfattar fyra delar: inledning med teoretiska utgångspunkter, genomförande, resultat av studien och en sammanfattande slutdiskussion.

I första delen presenteras uppsatsens övergripande syfte. Tidigare forskning inom samma ämnesområde, relevant för denna uppsats, redovisas. Två av de utvecklingsteorier som ligger till grund för synen på barns möjligheter att delta i ett socialt och lärande sammanhang presenteras också i detta kapitel, liksom den musikaliska och språkliga utvecklingen från ett teoretiskt perspektiv. Sist i detta kapitel finns ett sammandrag av en undersökning om pedagogens roll i sång- och musikaktiviteter på förskolan.

Del två av uppsatsen behandlar syfte, frågeställningar, metod och genomförande av studien .

Tredje delen av uppsatsen är resultatdelen. Här presenteras de resultat som kommit fram vid intervjuer med pedagogerna om deras syfte med att ha sångsamlingar. Hur och på vilket sätt pedagogernas syfte uppnås, video-observationer av barnen och hur barns erfarenheter från sångsamlingen används i andra sammanhang redovisas också i var sitt avsnitt.

Sista delen av uppsatsen innehåller en diskussion och sammanfattning av undersökningen.

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Lotta snart två år tar upp en nalle ur docksängen, hon går bort en bit och sätter sig ner på golvet med nallen bredvid sig. En av pedagogerna som står vid diskbänken och plockar fram tallrikar får syn på Lotta.

”Jaså” säger hon. ”Ska du ha samling?”

Lotta svarar med en, för mig, fullkomligt obegriplig harang.

”Du säger det” svarar pedagogen. ”Men vad vill du sjunga då?”

Lotta klappar sig då under hakan med ovansidan av handen och pedagogen svarar ”Jaha, du vill sjunga små grodorna?”.

Lotta ler till svar och tillsammans sjunger de sången om små grodorna samtidigt som Lotta håller om nallen och låter honom hoppa rytmiskt till sången.

På en förskola i en av Stockholms södra förorter arbetar jag sedan drygt ett år tillbaka som språkpedagog. Att vara språkpedagog innebär i korthet att jag har till uppgift att tillsammans med pedagogerna hela tiden arbeta för att barnen ska få så mycket och så bra språkstimulans som möjligt. Samt att hitta metoder för att kunna mäta barnens språkliga förmåga. Jag deltar i den dagliga verksamheten på de olika avdelningarna på förskolan och mycket snart efter det att jag börjat mitt arbete upptäckte jag att pedagogerna på småbarnsavdelningarna ofta sjöng tillsammans med barnen.

Jag blev intresserad av sångsamlingen på småbarnsavdelningarna som företeelse, både ur barnens och pedagogernas synvinkel. Särskilt sedan jag blivit vittne till händelser som den som beskrivs ovan med Lotta.

Att samlas i en ring för att tillsammans sjunga eller samtala kring något tema är en aktivitet som funnits med länge i svenska förskolor. Samlingen har sina rötter i den pedagogik som utvecklades av Fröbel (Rubinstein Reich 1996). Det gäller både samlingens form, att sitta i en cirkel och dess innehåll t.ex. samtal om naturen eller rytmik (a.a.).

Samling av barnen i en cirkel för att leka sånglekar och olika rörelselekar var praxis i frøbelska *kindergarten* (Rubinstein Reich 1996). Sånglekar ingick som en del i Frøbels pedagogiska program för *kindergarten* (Simmons-Christenson 1997). Han gav också ut en bok med bl.a. verser, tänkta att sjungas av en mamma för hennes barn. Boken översattes till svenska av Lina Morgenstern och heter *Barndomens paradiset* (a.a. 1997).

Cirkeln, att sitta i eller gå runt i ring vid sånglekarna, var för Fröbel en symbol för gemenskap och samhörighet (Rubinstein Reich 1996).

I de barnkrubbor som fanns i Sverige långt innan *kindergarten* fanns inte mycket för barnen att sysselsätta sig med. En av de få aktiviteter som fanns var ringlekar (Simmons-Christenson 1997).

Samlingar har, trots att det är ett vanligt inslag i förskolans aktivitet, bara nämnts i liten utsträckning i centrala mål och riktlinjer (Rubinstein Reich 1996).

1966 kom barnstugeutredningen där *dialogpedagogiken*, samtalet mellan en vuxen och ett barn, lanserades.

Samlingen sågs nu som omodern och mycket av gemensam sång och danslek försvann från förskolan under 70- och 80 -talet. I det pedagogiska programmet för förskolan från 1987 fanns heller ingen medveten framtoning av musik och sång som pedagogisk aktivitet. (Uddén 1998).

1998 kom förskolans första egna läroplan. I läroplanens mål för utveckling och lärande står bl.a. att förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama.
- utvecklar sin motorik, koordinationsförmåga och kroppsuppfattning.
- utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord. (Lpfö 98, sid. 13).

Att få tillfälle att djupare gå in och undersöka sångsamlingens pedagogiska betydelse genom att ta reda pedagogernas syfte med att anordna sångsamlingar och att studera barnens beteende i dessa samlingar kändes som en spännande utmaning som jag gärna ville anta.

1.1.1 Tidigare forskning

Genom Libris och sökorden barn och musik, musikpedagogik har jag fått tillgång till några avhandlingar i ämnet barn och musik. Jag har avgränsat min studie från 1995 och framåt. De avhandlingar jag studerat handlar alla om äldre barn än de jag valt för min studie, utom i ett fall där ett barn har studerats under sitt första levnadsår. Det finns dock mycket i de här avhandlingarna som jag tycker hör ihop med min egen studie och jag redogör här för några av dem.

Tideman (1996) har gjort en studie över sin egen sons musikaliska utveckling under hans första år med hjälp av dagboksanteckningar.

Syftet var att försöka se om musikaliska upplevelser under fostertiden kan överföras till efter födelsen. Hon inleder sin studie med några antaganden av barns relationer till musik, några styrkta av forskning, andra inte.

Tideman antar: - att spädbarn som tidigt påverkats av musik reagerar påtagligt när de lyssnar på musik eller deltar i musikaktiviteter.

-att hjärnan är predestinerad för tal och sång.

- spädbarnet använder, beroende av utvecklingsfas, tillgängliga förmågor för att medverka i eller återge musik.

- rytmen är det biologiska fundamentet för musiken. Det lilla barnet återger först rytmen, långt senare intervall och musikaliska fraser.

Tideman (1996) som själv är en aktiv musiker beskriver i sin studie hur sonen dagligen, redan under fostertiden hör musik i olika former. Hon konstaterar i sin studie att sonen redan under fostertiden reagerar med sparkar och häftiga rörelser när stark musik spelas. Som baby med kolik blev han lugn av musik och den musik han hört under fosterstadiet reagerade han inför med joller och leenden, vilket skulle vara ett bevis för att barnet minns och kan identifiera det som de hört under fosterstadiet. Vid sju månaders ålder kunde han härma enstaka toner och rytmer och ytterligare några månader senare kunde han gunga i takt med musiken och härma olika tonhöjder och intervall.

Ericson-Welin (1998) har studerat barns möte med musik utifrån barnets perspektiv. Hon har i sin studie dels videofilmade en grupp fyra - femåringar på deras sångsamlingar och dels intervjuat barnen i smågrupper om vad musik är. Från de videofilmer Ericson tagit på sångsamlingarna visar hon på följande komponenter:

Puls - Olika kropps rörelser t.ex. fotstampningar, armrörelser, minspel.

Tempo - Barnen svarar och reagerar på olika tempo i sångerna. Snabbt eller långsamt tempo avspeglar sig i barnens kropps rörelser.

Dynamik - När man illustrerade känslan av att vara arg sjöng man starkare. Kraftfulla substantiv som t.ex. "bilar" ledde till starkare allsång än "cyklar".

Vid spänning i sången sjöng barnen svagare och kurade också ihop sig.

Melodi - Melodins karaktär fångar barnens intresse och de har förmåga att lyssna länge.

Struktur - Barnen vill och behöver uppleva en struktur i sångsamlingen.

Stimulans - Personalen stimulerar barnen genom uppmuntran och engagemang och har en klar påverkan på barnens reaktioner.

Sångtexter - Ger upphov till lek med ord.

Fantasi - skapar associationer.

Känslor - Glädje syns i ansiktsuttryck och rörelser hos de som deltar i samlingen.

Vid intervjutillfällena har Ericson-Welin (1998) haft tillgång till ett rum där hon kunnat vara ensam med några barn i taget. I rummet fanns utklädningskläder, block och kriter som barnen fick använda om de ville.

Hon har spelat musik på band för barnen och då valt sådan musik som barnen inte självklart känner igen, som kompositioner av Strauss och Schubert. Barnen fick agera fritt till musiken d.v.s. sitta ner och lyssna, dansa, klä ut sig eller rita samtidigt som Ericson pratade med dem om deras uppfattning om vad musik är.

Samtliga barn identifierade musik som något man gör: "man sjunger", "man dansar till". Det stämmer med de iakttagelser Pramling (1985 i Ericson-Welin 1998) gjorde när hon såg att barn som skulle berätta om vad de lärt sig på förskolan talade om saker de gjort.

Delvis samma komponenter som i sångsamlingen visade sig vid intervjuerna.

Alla barn "pulsade" till musiken d.v.s. följde musikens puls med någon kropps rörelse. De flesta härmade musiken på något sätt och visade både tempo och dynamik. I intervjuerna (som spelades in på band) som gjordes medan musiken spelade märks barnens fantasi och deras inlevelse bl.a. genom deras andning.

Uddén (1995) har skrivit om "varför har småbarn så roligt med musik?"

"Ha roligt" skriver Uddén är ett vardagsbegrepp som används när vi visar emotionellt intresse och nyfikenhet för något som har personlig mening. Pedagoger som arbetar med de yngsta barnen känner väl till hur lätt det är att väcka glädje och uppmärksamhet genom att börja sjunga eller dansa till musik tillsammans med barnen. Även om barnet inte skrattar visar ansiktet glädje när kroppen sätts i gång av den rytmiska rörelsen och sången.

Syftet med uppsatsen (Uddén 1995) var att tvärvetenskapligt söka gestalta en ontologisk och epistemologisk grund för musik som pedagogiskt ämne med barn. Samt att se vilka neurofysiologiska (fysiska och genetiska) förutsättningar människor har för musik. Ett syfte som inte är helt lätt att förstå som lekman. Uddéns (1995) uppsats innehåller en stor mängd uttryck som bl.a. kräver en kunskap om hjärnans uppbyggnad som jag saknar. Men trots att uppsatsen

är krävande att läsa fanns också mycket av intresse och sådant som jag bedömer som relevant att redovisa eftersom det har ett samband med min egen undersökning.

Två av Uddéns (1995) frågeställningar är:

Vilket samband finns mellan språk och musik?

Har musik och rytmisk rörelse någon grundläggande funktion för hjärnans utveckling och i så fall vilken?

Varför småbarn har så roligt med musik förklarar Uddén med det som neuropsykologin lär oss: att barnets hjärna har en medfödd DNA-betingad begåvning för kommunikativ interaktion, den kan sensoriskt ta emot intryck för tolkning och lagring och den kan reagera på och direkt besvara inkomna impulser (Uddén 1995 sid. 59).

Redan efter halva fostertiden fungerar hörselsinnet hos barnet och det kan då höra sin mamma. Den högra hjärnhalvan mognar före den vänstra och det innebär att fostret först hör ljud i låga tonarter, vilka är av emotionell mening.

Musik, skriver Uddén (1995) har en grundläggande påverkan på kroppen på den reflexartade nivån vilket i sin tur påverkar hjärnans aktivitet. Mammor upptäcker snart att det är möjligt att både lugna och aktivera barn med sång och sätt har musik förmodligen sin första livsuppgift för människan (Uddén 1995, sid. 59).

Det är framförallt genom de auditiva och kinestetiska sinnen som barnet upplever och tolkar det rytmiska livet omkring sig (Uddén 1995). Från början av livet utvecklar barnet motsvarande rörelser i kropp och röst. För att klara av en inlärningsprocess från början måste barnet bli duktig i dessa interaktionsmedia (Uddén 1995).

Uddén (1995) menar att musikia - musisk gruppverksamhet med musik och rytmisk rörelselek har en positiv inverkan på barnets förmåga till medveten inläring.

Det finns, skriver Uddén (1995) *"klara indikationer på att i fostrets och spädbarnets tidigaste inlärningsprocesser för enkulturation ingår tolkning och uttryckande av primära känslor och emotioner. Dessa processer försiggår via ljudgester med sånglig ton, kroppslig rörelse, ansiktsminer och taktill beröring med både psykiska uttryck och fysiska "tryck" som förmedlar den bestämda känsla som modern upplever"* (Uddén 1995 sid 66).

Sångtonen som har en direkt känslolänk har en livsavgörande kvalitet eftersom den når de delar av barnets hjärna som först har utvecklats, det retikulära och det limbiska systemet. Båda systemen har anknytning till höger hemisfär (Uddén 1995).

Man kan anta skriver Uddén (1995) att sång och rytmisk lek som förekommer mellan en mamma och hennes barn kan bidra till att barnets känsloliv utvecklas till större sensitivitet.

Uddén (1995) menar också att den kunskap som finns om att hjärnan hos ett barn lätt kan urskilja ljudkvalitet och tonhöjd och uppfattar melodier och rytmer på samma sätt som vuxna leder till ett antagande

"att enklare rytmiskt och melodiöst konstruerad musik som t.ex. barnvisor utvecklar neuronala auditiva strukturer som leder till en snabbare myelinisering i barnets hjärna" (Uddén 1995 sid. 66).

Enbart talspråk som ljudstimulans ger inte tillräcklig stimulans för utveckling av nervsubtraten mellan hjärnhalvorna. Sång och musik ger en rytmisk stimulans, som i växlingen mellan monotona rytmer och plötsliga förändringar ger tändningar mellan hjärnhalvorna (a.a.).

Musikaliska intryck i stora mängder kan alltså antas vara positivt för hjärnans tillväxt när det gäller lagrad auditiv diskriminationsförmåga som är en förutsättning både för barnets sångliga och talspråkliga utveckling (Uddén 1995).

Att sång och musik används i olika sociala och kulturella sammanhang kan förklaras av de möjligheter musiken har att både aktivera hjärnan och att få den avspänd (Uddén 1995). Musik och sång leder till en kollektiv samling. Redan mellan mamma och barn uppstår och utvecklas en kultur genom upprepat rytmiskt och taktilt handlande som skapar en emotionell mening för dem tillsammans (Uddén 1995).

De minns det de skapat tillsammans och kan sedan återupprepa det gång på gång med nya variationer. Den musiska lekens regler utvecklas i samförstånd. Den är kollektivistisk och inbjuder till att samlas emotionellt, den förenar hjärnor så att de känner på samma sätt. Detta måste, menar Uddén (1995) vara en förutsättning för att bygga kultur tillsammans.

Marita Lindahl genomförde under mitten av 1990-talet en undersökning omkring små barns lärande och erfارande. Undersökningen finns redovisad i boken "Inläring och erfارande" (1996) samt "Lärande småbarn" (1998).

Anledningen till att Lindahl gjorde sin undersökning var bl.a. att det inte funnits så mycket forskning omkring detta tidigare. Den forskning som funnits har mest bestått av kontrollerande experiment.

Lindahl tar inte upp barn och musik som ett specifikt ämne i sin studie men eftersom hon studerat barn som är i samma ålder som de jag själv studerat och eftersom det handlar om barns lärande tycker jag den passar i den här redovisningen över tidigare forskning.

Hennes studie handlar om de erfarenheter och det spontana lärande som små barn kan tillägna sig i en vardaglig förskolemiljö. För sin undersökning valde Lindahl ut tio barn i åldern 13 - 20 månader som hon sedan dokumenterade med hjälp av videokamera under deras tre första månader i förskolan.

Varje barn filmades under ca sju timmar och dessutom förde Lindahl dagboksanteckningar över varje barn.

De barn hon studerade har själva aktivt valt vad de vill göra, de agerar också aktivt när det gäller socialt umgänge. Små barn, skriver Lindahl vill vara där det händer något. De riktar sitt medvetande antingen mot något de tycker är intressant eller som fångar deras uppmärksamhet.

I Lindahls studie har barns erfارande och lärande observerats utifrån det barnet själv spontant har riktat sitt medvetande mot.

Analysen av observationerna är inspirerad av den fenomenografiska forskningsansatsen. "Enligt denna ansats studeras erfarenhetsmässiga relationer mellan individer och olika former, d.v.s. hur människan upplever, uppfattar och erfår olika fenomen i sin omvärld" (Marton 1988, i Lindahl 1998).

Lyttkens (1994, i Lindahl 1998): menar att det spontana lärandet styrs av individen själv i första hand. Det är det mest kreativa sättet att lära sig enligt Lyttkens.

"Spontant lärande i en tillåtande och stimulerande förskolemiljö där barnen tvingas till perspektivskiftet och upplever olika sorters associations- flöden stimulerar fantasi och tänkande på samma gång som intellektet utvecklas" (a.a. 1994).

Hundeide (1989, i Lindahl 1998) menar att "människor utvecklar färdigheter och förståelse som är knuten till deras vardagsaktiviteter och som engagerar dem i omgivningen".

Lindahl (1998) visar i sin studie att små barn i sina handlingar uttrycker en medvetenhet om sitt lärande. Barnet kan hålla på och öva på något det ännu inte klarar av och sedan visa stor tillfredsställelse när det lyckas.

Barnen visar också förmåga att hålla kvar vid fokus för vad de vill göra även om de utsätts för avbrott av olika slag. Lindahl visar på hur barnen utvecklas genom att pröva olika föremål och aktiviteter runt omkring dem. Hur barnens självkänsla påverkas när de lyckas med något respektive blir avbrutna i sina intentioner framkommer också i den här studien.

Medvetenhet om sociala aspekter framkommer i de observationer som gjorts av barnens samspel med andra, när deras medkänsla väcks eller när de utvecklar vänskapsförbindelser.

I sina resultat av undersökningen delar Lindahl (1996) upp lärandets utfall i två kategorier, att vinna insikt och att förstå innebörd. Lärandets utfall betecknar vad lärandet har resulterat i. Om att vinna insikt skriver Lindahl (1998) att små barn som vinner nya insikter kan plötsligt klara av, eller visa att de känner till olika uppgifter eller aktiviteter på ett nytt sätt. Barnet kan ha övat länge utan att ha lyckats men en medveten bearbetning kan plötsligt ge insikt i stunden.

"Det ögonblick vari barnet själv upplever en ny variant att lösa en uppgift, reflekterar ett slutskede medvetandets förändringsprocess, där barnet har utökat sina kunskaper eller färdigheter" (a.a. 1998 sid 94).

Ibland föregås slutskedet av ett kort uppehåll, barnet vilar och kan sedan utföra uppgiften. Den plötsliga insikten är en slutprodukt av den bearbetande medvetandeprocessen som visar att barnet lärt sig något (Lindahl 1998).

Insikter reflekteras i strategiska handlingar. Lindahl (1998) ger exemplet på "Stina" som när hon tycker det är dags för samling på förskolan, går och hämtar en kudde att sätta sig på. Barn kan också visa att de har en viss insikt om metoder för att utföra en aktivitet även om de själva inte kan utföra själva handlingen. Ofta är det den motoriska förmågan som saknas. Motsatsen kan också förekomma, att den motoriska förmågan finns men barnet saknar insikt i själva metoden (a.a.).

Att förstå innebörd. De barn Lindahl (1998) studerat visar tydligt att de förstår innebörd vilket innebär en fördjupad insikt i och en förståelse för fenomenets karaktär. Först erfar barnet fenomenet utifrån sina egna föreställningar - ett subjektivt sätt av förståelse. Småningom utökas förståelsen när fenomenet uppenbarar sig på olika sätt och "gestaltar" subjekt/objekt relationer mellan dem i en existerande upplevd värld.

I början av förskoletiden har barnen, enligt Lindahl (1998), en initial innebördsförståelse som med hjälp av nya erfarenheter utvidgas. Genom olika handlingar och i sociala situationer kan barnet visa att det har innebördsförståelse. Att barnet t.ex. förstätt innebörden i en musiksamling visar sig när de sjunger en sång och kan göra rörelser till den.

"Att förstå fenomenets innebörd verkar vara en grundläggande utgångspunkt även för barnens prestationsförmåga" (Lindahl 1998, sid. 103).

När barn förstätt fenomenets karaktär kan de också tidigt abstrahera olika föremåls innebörd. Stenar kan t.ex. föreställa köttbullar.

När ett litet barn leker ensam i en låtsaslek är det händelser de själva varit med om tidigare som visas i leken. Vid låtsaslek tillsammans med andra är det ofta sådant man upplevt tillsammans

som ger stoff åt leken på samma gång som det blir en bearbetning i en social gemenskap (Lindahl 1998).

För att kunna låtsasleka och kunna manipulera minnesbilder måste barnet ha en uppfattning av innebörden i tidigare erfarenheter när de ska återskapa minnesbilder. Låtsaslek förutsätter att man kan skilja på fantasi och verklighet (Lindahl 1998).

Lärandets akt, som reflekterar hur barnens lärande förverkligas, delar Lindahl (1996) in i fyra kategorier: *att bemästra*, *att fokusera medvetandet*, *att urskilja* och *att upptäcka skillnader*.

Att bemästra. Den egna drivkraften, den egna avsikten spelar en avgörande roll när barnet på egen hand ska lära sig bemästra olika uppgifter eller situationer. Barnen kan under en period intensivt träna på något de vill lära sig. Om det är en social situation som ska bemästras påverkas och utökas samspelet av en känslomässig förstärkning.

Ibland söker barnet ett vuxenstöd i sitt lärande vilket kan resultera antingen i att barnet får uppmuntran och går vidare i sina försök eller att den vuxne inte ger tillräckligt med uppmärksamhet och att barnet då ger upp sina försök (Lindahl 1996).

Att fokusera medvetandet. Att kunna fokusera sitt medvetande är en viktig förutsättning för lärandet hos små barn. Att koncentrera sig mot ett bestämt mål gör att barnets sinnen skärps och höjer deras medvetandenivå.

Många små barn fokuserar sitt medvetande mot andras aktiviteter utan att de själv deltar. Efter en tids studerande av ett socialt samspel kan barnen så småningom börja vara med i aktiviteten.

Fokuseringen på andras aktivitet leder till en initial förståelse av hur andra samspekar även om man inte förstätt innebörden i t.ex. en lek tillräckligt väl för att kunna vara med själv (Lindahl 1998).

Att urskilja. Genom sitt utforskande upptäcker barnen kvalitativa skillnader hos olika fenomen d.v.s. de får förmåga att urskilja olika egenskaper.

Barn kan t.ex. urskilja geometriska former antingen som distans, yta eller djup. De kan också varsebli kraft och rörelseenergi. Initialt visar barnen med handling eller kroppsuttryck att de bildat sig en uppfattning som de ännu inte kan sätta ord på (Lindahl 1998).

Att upptäcka skillnader. När ett litet barns tidigare erfarenheter ställs mot nya erfarenheter i förskolan som inte överensstämmer med det barnet varit med om tidigare upptäcker barnen diskrepans. Detta leder inledningsvis till en konflikt som höjer barnens medvetandenivå.

Att få en uppfattning om likheter och skillnader är början till att strukturera eller kategorisera sin upplevda värld (Lindahl 1996).

1.2. Teoretiska utgångspunkter

1.2.1 Sterns och Vygotskijs utvecklingsteorier

Som teoretisk utgångspunkt för min undersökning har jag valt att redogöra för Daniel Sterns och Lev Vygotskijs teorier. Jag har valt de teorierna dels för att, enligt min mening, förskolans läroplan har samma intentioner som de teorierna, dels för att de svarar mot den bild jag själv, genom mångårigt arbete på förskola, har förvärvat om barns utveckling under de första levnadsåren.

1.2.2 Daniel Stern

Daniel Stern (f. 1934) är en amerikansk psykiater, utvecklingspsykolog och psykoanalytiker verksam i Schweiz. Hans arbete har till stor del bestått av att knyta samman nyare kunskap om spädbarns utveckling med psykodynamiska teorier. Han har framför allt undersökt hur spädbarnet upplever sin sociala värld.

Daniel Stern (1991) skisserar en stomme till en reviderad modern utvecklingspsykologi, baserad på olika stadier i självets utveckling och arten av barnets förnimmelse av sig själv i olika åldrar från födseln och fram till ca två år. Stern menade att barnet på varje nivå av upplevande kan förnimma sig som separat.

Hans teori utgår från den ortogenetiska principen där barnet upplever världen som en odelbar helhet som det ska referera sig till. Barnet är förutbestämt att ha förmåga att uppleva både omvärlden och sig själv från början (1991 i Lindahl 1998).

Om att välja att studera förekomsten av själv säger Stern (1991):
”Självets och dess gränser utgör själva kärnpunkten i det filosofiska tänkandet om människans natur, och känslan av själv och dess motsats, känslan av den andre, är universella fenomen som på ett fundamentalt sätt påverkar alla våra sociala erfarenheter” (1991, sid. 19).

De fyra stegen i Sterns utvecklingsteori är

- känslan av ett begynnande själv 0-2 månader
- känslan av ett kärnsjälv 2-9 månader
- känslan av ett subjektivt själv 9-15 månader
- känslan av ett verbalt själv 15 månader.

Varje ny känsla av själv definierar formandet av en ny relaterandedomän. Även om en ny relaterandedomän innebär en kvalitativ förändring i sociala upplevelser ska de inte betraktas som på varandra följande faser som avlöser varandra utan som former av social upplevelse som förblir intakta livet igenom. När en känsla av själv en gång formats består den livet ut. De olika känslorna av själv fortsätter att växa och samexistera livet igenom (Stern 1991).

Stern (1991) har angett fyra skäl till att placera känslan av själv som centrum i en utvecklingsstudie.

Det första skälet baseras på antagandet att någon slags känsla av själv existerar långt innan barnet är medvetet om sig självt och har ett språk. Genom att anta att vissa preverbala känslor av själv börjar formas vid födseln kan man beskriva en utvecklingsprocess från födseln.

Som ett andra skäl anger Stern (1991) sitt intresse för de känslor av själv som är betydelsefulla för vardagliga sociala interaktioner.

De känslorna är följande:

- Känsla av agens - att vara sina handlingars upphov.
- Känslan av koherens - att fysiskt utgöra en sammanhängande helhet
- Känslan av kontinuitet
- Känslan av affektivitet - olika fysiologiska reaktioner
- Känslan av subjektivt själv - som kan uppnå intersubjektivitet med en annan
- Känslan av att skapa ordning
- Känslan av att förmedla mening.

Dessa känslor av självet utgör grunden för den subjektiva upplevelsen av social utveckling.

Tredje skälet är att på nytt göra ett försök att tänka kliniskt i termer av olika självpatologer vilket har varit betydelsefullt för flera dominerande strömningar inom akademisk psykologi.

Det sista skälet till att fokusera på känslorna av själv under spädbarnstiden är att det stämmer med hur kliniker tycker utvecklingen hos barn går till (Stern 1991). Utvecklingen sker i snabba ryck, kvantsprång, där kvalitativa förändringar är ett av utvecklingens mest iögonfallande drag (a.a. 1991).

Redan från födseln kan barnet ses som en självständig individ med en känsla av ett eget själv. Från början gör barnet en subjektiv organisation av de handlingar och erfarenheter de får vara med om. Det är inte olika begrepp om något utan barnets direkta upplevelser som gör omvärlden förstäelig (Stern 1991 i Lindahl 1998).

Det verkar, menar Stern (1991), som om spädbarn har en medfödd, generell förmåga att kunna översätta information från en sinnesmodalitet till en annan.

Experiment har visat att spädbarn t.ex. med blicken fokuserar på just den napp de sugit på bland flera andra. Detta kallar Stern för amodal perception.

Att komma underfund med sambandet mellan spädbarnets sinnesupplevelser är i grunden vad all inlärning handlar om enligt Stern (1991).

Under den tid ett *subjektivt själv* växer fram (ca 7 - 15 månader) ägnar sig barnet *inte* i första hand åt att bli självständigt och vända sig från sin primära vårdare. Under den här tiden ägnas lika mycket tid åt att söka efter och skapa intersubjektiv union med en annan (Stern 1991).

Denna process innebär att barnet får en insikt om att ens subjektiva liv, innehållet i de egna tankarna och känslorna, kan delas med en annan. I början av den här perioden är barn fortfarande preverbala vilket innebär att subjektiva upplevelser måste kunna delas utan att man behöver använda talat språk (Stern 1991).

Tre mentala tillstånd kännetecknar intersubjektivitet: *att dela uppmärksamhet, att ha samma intentioner, att dela känslomässiga tillstånd.*

Att dela uppmärksamhet visas genom att peka på föremål och fokusera på dem med blicken.

Att ha samma intentioner kan t.ex. vara att barnet vill ha en leksak och den vuxne besvarar barnets önskemål (Stern 1991).

Att kunna dela ett känslomässigt tillstånd innebär att tre moment måste uppfyllas. Först måste den vuxne läsa av barnets känsla. Sedan ska han "svara" utan att direkt göra en imitation och till sist ska barnet läsa av att den vuxne förstätt hans känsla (a.a. 1991).

Under den här tiden uppstår också någonting som Stern (1991) kallar *intoning*. Det är när en vuxen svarar på barns känslouttryck. Svaret är ingen imitation utan en matchning som ofta sker tvärmodalt d.v.s. om barnet uttrycker sig vokalt så svarar den vuxne med en matchande kroppsrörelse. Det är inte själva beteendet (t.ex. barnet trummar med en sked) som matchas utan mer själva känslotillståndet.

Intoning refererar till inre tillstånd till skillnad från imitation som fokuserar på ett yttre tillstånd. Intoning är ett utslag av ömsesidig förtrohet medan imitationen lär ut yttre former. Det råder ingen dikotomi mellan intoning och imitation utan de har båda sin plats i varsin ände av ett spektrum (Stern 1991).

Det är klart, skriver Stern (1991):

"att interpersonell gemenskap, så som den skapas av intoning, kommer att spela en viktig roll för att spädbarnet skall kunna lära sig att förstå att inre känslotillstånd är former av mänskliga upplevelser som går att dela med andra människor" (a.a. sid 162).

Känslan av ett verbalt själv uppstår vid ca 15 månaders ålder. I och med att barnet börjar tillägna sig och använda talat språk i allt högre grad får det tillgång till ett medium som gör det möjligt att skapa, dela och utbyta meningar med andra.

Barnet får nu kapacitet att föreställa sig saker i sitt inre så att tecken och symboler kan användas. Nu uppträder också det Piaget kallar *fördröjd imitation*. Något som Stern menar:

"fångar det väsentliga i de utvecklingsförändringar som behövs för att kunna nå fram till att dela mening" (a.a. sid. 173).

1.2.3 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij (1896 - 1934) levde och verkade i Ryssland. Han arbetade först som litteraturkritiker och skrev bl.a. en doktorsavhandling om Hamlet. Han gick över till psykologin via studier vid ett lärarseminarium. 1924 bildade han i Moskva den kulturhistoriska skolan tillsammans med Luria och Leontjev. Den kulturhistoriska skolan fick en mycket stor betydelse för den psykologiska forskningen i Sovjet.

Vygotskij ägnade sig främst åt att utforska de psykologiska processerna bakom människors handlingar och särskilt hur man använder språk och redskap. Vygotskij dog i turbekulos 1934.

Vygotskij delade in barnets utveckling i stabila och kritiska perioder. De stabila perioderna är skapande perioder med en lugn och framåtskridande utveckling. De kritiska perioderna karakteriseras av våldsamma förändringar ofta med konflikter med omgivningen och känslomässig instabilitet (Jerlang 1999).

De negativa symtomen leder dock till ett positivt nyskapande enligt Vygotskij (a.a. 1999).

En krisperiod enligt Vygotskijs indelning är ettårskrisen som skiljer spädbarn från småbarn och som innebär att de når framgångar i att lära sig gå, att tillägna sig språket o.s.v. (Jerlang 1999).

Vygotskij (1978) ansåg att människan psykiska funktioner utvecklas genom den historiska processen. Hela den framtida intellektuella utvecklingen finns hos barnet från början och väntar bara på rätt tillfälle att komma fram.

"The child's mind contains all stages of future intellectual development; they exist in complete form, awaiting the proper moment to emerge" (a.a. sid. 24 1978).

Enligt Vygotskij (Jerlang 1999) är det handling och användandet av redskap som har betydelse för människans utveckling.

Vygotskij menade också att en grundläggande lag för utveckling är att alla högre psykiska funktioner som t.ex. minne och problemlösning först utvecklas genom ett socialt samspel med andra innan de internaliseras hos individen (Jerlang 1999).

Utvecklingen går från en social, kollektiv handlingsform till en individuell. Från början kan barn lösa problem enbart genom handling och tillsammans med andra men småningom kan barnet lösa problemet själv genom tänkandet (a.a.).

Språket har en stor betydelse för problemlösning enligt Vygotskij (1978). Ett barn använder språket likaväl som öga och hand för att komma på en lösning på ett problem. Språket hjälper barnet att kontrollera sitt eget beteende.

Vygotskij ansåg liksom Piaget att små barn har ett egocentriskt språk. Men där Piaget förklarade det med barnets bristande sociala förmåga ansåg Vygotskij att det egocentriska hörde ihop med ett socialt språk (Vygotskij 1978).

Han menade att barn, när de inte kan lösa ett problem, vänder sig till en vuxen och talar om problemet för att få hjälp att lösa det. Senare i utvecklingen kan barnet införliva det sociala språket i sitt tänkande och själv fundera ut en lösning på sitt problem. De lösningar barnet finner har de tidigare klarat ut i samspel med någon annan person (Vygotskij 1978).

Det egocentriska språkets funktion ansåg Vygotskij alltså vara att styra och planera handlingar (Jerlang 1999).

Språket är från början i barnets utveckling socialt men delas senare i ett egocentriskt och ett kommunikativt språk, båda yttre språk (a.a.).

Leken såg Vygotskij (1978) som ett medel för barnet att tillfredsställa sina motiv eller behov.

De yngsta barnen, upp till tre år, förverkligar sina handlingar efter vad de ser eller hör. Perceptuella intryck styr handlingen som i sin tur ger en mening åt leken.

Småningom ändras ordningen och barnet har först en mening med leken och låter meningen styra över perception och handling. Denna omvändning i leken är viktig för barnets utveckling från de sensomotoriskt bundna handlingarna till att kunna tänka fritt från det omedelbara (Jerlang 1999).

Vygotskij (1978) talar om den proximala utvecklingszonen. Han förklarar det som skillnaden mellan den utvecklingsnivå barnet befinner sig på när det gäller att lösa ett problem och en nivå barnet förmår att nå upp till tillsammans med äldre barn eller vuxna.

"Det som barnet kan utföra idag i en samarbetsituation, kan det utföra självständigt i morgon" (Vygotskij 1974, i Jerlang 1999).

1.3 Musikalisk utveckling

"När inleds barnets musikaliska utveckling?"

"Nio månader före barnets födelse - nej, nio månader före mammans födelse!"

(Zoltan Kodaly i Jerlang 1992 sid. 192).

Musiken är människans äldsta uttrycksform (Antal 1997). Musiken är en god förmedlare av känslor och händelser mellan individer och mellan individ och grupp (a.a.).

"Ljud, rörelse och rytm är alla människors musiska grundelement som finns präglade i kroppens sinnesorgan långt före födseln" (Bjørkvold 1991, sid. 15).

I Platons lagar står om att fostret behöver fysiskt arbete. Rörelsebehovet är ett grundläggande behov (a.a.).

Musik har också i alla tider haft en etikformande funktion i traditioner och ritualer. Den har på så sätt erbjudit en möjlighet att forma och förstärka relationer inom större grupper (Antal 1997).

Musik har genom tiderna använts för olika syften, i utbildning, i religiösa sammanhang och för att stärka fosterlandskärlek bl.a. (Anderson 2000). Även i vår tid har man t.ex. pratat om Mozart-syndromet d.v.s. de försök vars resultat visar att det går lättare att lösa en spatial uppgift om man lyssnat på musik av Mozart innan. (a.a.).

Sång utvecklades tidigt bland människor. I de första kollektiven var det musik som förde seder och traditioner vidare. I antikens Grekland ansåg man att musiken tjänade barnens andliga livskänsla. Aristoteles sa bl.a. att musiken kan ge en estetisk kvalitet åt själen (Antal 1997).

Rent konkret är musik toner, rytmer o.s.v. som når våra öron i form av ljudvågor. Men musik blir det först när vi upplever ljudvågorna känslomässigt. Musiken är inte själva tonerna utan det som tonerna får att uppstå inom oss (Rossen i Jerlang 1992).

Barns musikaliska utveckling är helt beroende av de möjligheter eller begränsningar som miljön innebär (a.a.).

Vår tids forskning med systematiska undersökningar av fostrets förhållande till ljud, rytm och rörelse - de musiska grundelementen - sker mot en bakgrund av allmän mänsklig erfarenhet sedan urminnes tider och en idéhistorisk förståelse. Foster kan uppfatta ljud och flera försök har gjorts som visar att barnen när de är nyfödda kan känna igen texter de fått höra under fostertiden (Bjørkvold, 1991).

I Bibeln, Lukas-evangeliets första kapitel, vers 44 möter heliga Maria den havande Elisabet, Sakarias hustru, som säger:

*"när ljudet av din hälsning nådde mina öron,
spratt barnet till av fröjd i mitt liv"*
(i Bjørkvold 1991)

Ljutforskningen visar att fostret reagerar på ljud med ökad hjärtfrekvens från sjätte månaden (Verny 1982, i Bjørkvold 1991).

Under den här tiden tar inte fostret emot ljuden enbart med sina öron utan ljudet från mamman fortplantas genom vibrationer genom fostervattnet och träffar barnets hela kropp. Ljud blir alltså en total kroppslig upplevelse för fostret (Bjørkvold 1991).

Försök har också gjorts för att se om spädbarnet kan minnas ljud de har hört under fostertiden.

En forskare, DeCasper (i Bjørkvold 1991)lät blivande mammor läsa samma text (amerikanska barnrim med tydlig rytm) två gånger om dagen de sista sex veckorna före förlossningen.

De nyfödda barnen fick hörlurar på sig och en napp som var kopplad till en bandspelare. Genom att suga i en viss rytm kunde de få höra sin mamma läsa texten de hört under fostertiden. Sög barnet i en annan rytm hörde de sin mamma läsa en annan text, utan rim och med annan rytm. Den texten förkastades av barnen. De föredrog "inlärningen" från fostertiden (DeCasper och Spence 1982, i Bjørkvold 1991).

Senare undersökningar av samma forskare har visat att nyfödda också kan söka sig fram till en text som de hört under fostertiden även om den läses av någon annan än mamman (Bjørkvold 1991). Resultaten av försöken visar att fostret uppfattar, minns och lär.

Det innebär, skriver Bjørkvold (1991) att redan före födelsen är människan en spirande social individ vilket utvidgar bl.a. Vygotskijs perspektiv, han menade att "*redan det nyfödda barnet är en socialt kännande individ*" (Bjørkvold 1991 sid. 19).

Nyfödda reagerar på ljud. Under den första månaden upphör barnet att röra sig när de hör ljud. Därefter ökar barnets rörelser vid ljudstimulering (Hammershøj 199).

Rörelser och ljud hänger samman med andningen. Röst, kropp och andning hör ihop naturligt från födseln. Rösten används av spädbarnet både för att underhålla sig själv och andra (Hammershøj 1997).

Från ca. fyra månaders ålder kan barn imitera mammans tonläge. Spädbarnets röst har i förhållande till barnets storlek en enorm styrka (Hammershøj 1997).

En god känslomässig kontakt mellan barn och förälder befrämjar ljudutvecklingen. När man sjunger med sitt spädbarn är samspelet det viktiga, inte att det låter vackert (Hammershøj 1997).

Under sina två första år utvecklar barn en grundläggande inställning till musik, om man ska uppfatta musik som något som innebär glädje och trygghet eller otrygghet och olust (Sundin 1995).

Under första levnadsåret, vid ca. sju månaders ålder, utvecklar barnet sin grundslagskänsla vilket kan sägas vara kroppens motorkraft (Hammershøj 1997).

I ettårs-åldern kan barnet börja sjunga med till sång och musik dock utan att kunna återge det man hör. Under andra levnadsåret kan barnet börja imitera toner och sjunga korta texter (Rossen i Jerlang 1992).

I 1,5 - 3 års åldern blir rytmen en viktig del i barnens liv och grundslagskänslan utvecklas ytterligare (Hammershøj 1997).

Det är nu barn gör sina första försök att hoppa. När de lärt sig hoppa sätter de till en början ner ett ben i taget i ett s.k. galopp hopp. Barn i den här åldern rör sig gärna till musik. De kan till en början inte röra sig i takt till musikens grundslag, vilket inte bekommer dem det minsta (Hammershøj 1997).

Vanligt när barnen rör sig till musik är att de hoppar, utför pendelrörelser och "dirigerar" med armarna (Sundin 1995).

Att kunna hoppa på ett ben är viktigt i barnkulturen hävdar Bjørkvold (1991) och han menar att det lilla barnet med sin musiska intuition inser att det går lättare att lära sig hoppa på ett ben om man sjunger samtidigt.

Barn "sjunger" innan de kan prata. De använder olika ljudvariationer som skapar en "musikalisk kontur" för det språk som de sedan tillägnar sig (Antal 1997)

De sånger barn sjunger under sina första år brukar delas in i tre grupper; lallmonologer, lallsånger och medsjungning (Sundin 1995). Lallsånger består ofta av enda vokal med varierande tonhöjd. Det är vid halvårsåldern som barn brukar börja med lallsånger och då ofta med motoriska medrörelser. Moog (1976, i Anderson 2000) kallar samma fenomen, spädbarnets reaktion på sång, för "musical babbling", och anser som Sundin att den utvecklas vid sex månaders ålder

Lallmonologerna kallas också språklallande eftersom de anknyter till språket genom att barnen i lallmonologer använder sig av olika språkljud (Sundin 1995 sid. 55).

I slutet av första levnadsåret kan man märka ett försök hos barnet att sjunga efter en melodi. Barnet verkar då först välja ut ord med stark klangstruktur medan rytmiska och melodiska förlopp är svårare att imitera (Sundin 1995).

I barns spontansång förekommer allmängiltiga melodimönster. De kulturspecifika kommer fram senare i utvecklingen (Antal 1997).

Barnsång betyder ofta sånger för barn, skrivna av vuxna till skillnad från t.ex. barnteckning eller barnspråk. Sundins (1995) definition av barnsång är sånger som barn gör, antingen de sjunger sådana som redan finns eller hittar på egna.

Bjørkvold (1991) menar att barns spontansång ingår som en väsentlig del i barnets alla sysselsättningar. Den är, skriver Bjørkvold (1991)

"centralt infattad i barnkulturens musiska ngoma av kroppsörelser, ord och sång. Den ger leken rytm, kroppsörelserna form och orden temperatur. Det är livsviktigt att behärska den, liksom de andra nycklarna till barnkulturens gemensamma kod, för den ger möjligheter till uttryck och mänsklig tillväxt" (Bjørkvold 1991 sid. 72).

Ngoma är ett swahiliskt ord som står för ett helhetsbegrepp kring musik. På swahili liksom på flera andra afrikanska språk används ett uttryck som innefattar musik-sång-dans (a.a.).

Att använda ett helhetsbegrepp kring musik är gemensamt för muntliga kulturer över hela världen. Sång utlöser kroppsrörelser och därför kan inte begreppen skiljas från varandra. Det är precis så barn i alla kulturer upplever det (Bjørkvold 1991).

Sång och dans är viktiga för barnet, de ger möjlighet till en innerlig kontakt med omvärlden. Bjørkvold (1991) menar att barnen i vår västerländska kultur står närmare människorna i de afrikanska muntliga folkkulturerna än de vuxna i den västerländska kulturen.

Barnkulturen har sitt eget *ngoma*, skriver Bjørkvold (1991). med sin specifika, kulturella egenart, sina värderingar och sin funktion. (a.a. sid 63).

Hammershøj (1997) tar i sin bok också upp skillnaderna mellan västerländsk och afrikansk kultur när det gäller musik och rytm. Hon skriver: hos ett litet barn är ljud och rörelser nära förknippat med andningen. De är organiska. Att rörelsen har ett nära samband med andningen märks tydligast när barnet gråter. Små barn talar, leker med ljud och sjunger på utandning. Vuxna kan hålla andan medan de talar, vilket barn inte kan (Hammershøj 1997).

Det är rytmens sammansmältning med kropp och andning, som avgör om den kan karakteriseras som organisk. En organisk rytmförnimmelse känns alltid i hela kroppen och inte bara i händerna och i huvudet.

Hammershøj (1997) menar att den organiska rytmen lätt förstörs i vår västerländska kultur, där vi bl.a. låter barnen sitta still alldeles för mycket. Hon menar att det är viktigt att bevara det organiska sambandet så länge som möjligt (a.a. 1997).

Den allmänna europeiska uppfattningen av rytm kan kallas taktrytm eller räknerytm. Den styrs inte av kroppen utan av huvudet (Hammershøj 1997).

Den upprepade rytmen, harmonin, klangen hjälper oss att utveckla speciella tankeprocesser där musikaliska minnesbilder och erfarenheter kan jämföras. I musik finns abstraktioner som hjälper oss i tänkandet (Antal 1997 sid. 29).

Estetiska upplevelser påverkar individens etiska förståelse. Under 1970-talet undersökte en grupp forskare vid universitetet i Harvard, under ledning av Howard Gardner, hur barn utvecklas på det estetiska området.

Forskarna valde ut en grupp ett-åringar och följde upp hur symboltänkandet formades. Det resultat som den här forskningen kom fram till var att sångövningar har en speciell förmåga att utveckla det strukturella tänkandet. Musiken påverkade områden i hjärnan som andra estetiska ämnen inte förmår att nå (Gardner 1982 i Antal 1997).

"Musik har en betydelsefull funktion för den akustiska perceptionen och för att utveckla förståelsen för samband mellan ljud och tecken" (Antal 1997 sid 68).

"Musikaliska färdigheter ökar förståelsens bredd och djup, inte bara i musiken utan i allmänhet. När vi i musikgrupper stimulerar och tränar en nyanserad varseblivning i musiken så omfattar och mottar samtidigt allt större enheter av känslomässiga, sociala kontakter mellan människor" (Antal 1997, sid 81).

Sång- eller musikleken är också en aktivitet som förenar högsta möjliga individualitet med en genomgripande gemenskap där barnen kan utveckla en förståelse för varandra vilket leder till att relationerna i gruppen fördjupas.

Musiken överförs genom sitt tempo och rytmiska innehåll konkreta känslor även till små barn (Antal 1997).

Musiken är först och främst en akustisk kommunikationsform och Antal (1997) menar att man inte kan tala och skriva utan en utvecklad akustisk perception och ljuduppfattning. Utvecklingen av barns kommunikativa och musikaliska färdigheter hör ihop.

De bör därför få utveckla musikens ordlösa språk lika naturligt som de utvecklar sitt modersmål. Den musikaliska kommunikationen bör ta sin utgångspunkt i barnens naturliga miljö som t.ex. förskolan.

Den melodiska ljudbilden är enklare än talspråkets komplexa ljudvarianter och passar därför bättre för att utveckla barnens ljudperception (Antal 1997).

I talrösten samverkar alla ljudegenskaper. Det påverkar den förståelseprocess som är grundläggande för den språkliga kommunikationen. Genom att använda musik får barnen en säkerhet i sin språkliga kommunikation (Antal 1997).

"En viktig del i språkundervisning är förståelsen för ljudens grundelement och deras egenskaper. Små barn kan öva upp en automatisk färdighet av den akustiska perceptionen och den medvetna ljudiakttagelsen. Planerad och lekfull hörsel- och röstträning i förskolan kan höja läs- och skrivnivån i skolan" (Antal 1997 sid 113).

1.4 Språklig utveckling

Den språkliga utvecklingen hör ihop med den musikaliska utvecklingen. För att kunna producera språkljud krävs både fysiologiska och psykologiska processer. För att en språkutveckling ska kunna ske behövs också en kunskap om grundläggande ljudelement och klangkombinationer, d.v.s. det musikaliska språket (Antal 1997).

Det finns många likheter mellan den musikaliska, ordlösa och den språkliga, ordbärande ljudprocessen (Antal 1997).

För det första måste barnet förvärva en medveten ljudförnimmelse och ljudförståelse för att kunna ta emot akustiska signaler både i musik och i komplicerade ljudkombinationer i språket. För det andra måste barnet ha en förmåga att producera och reproducera ljud vilket är viktigt i den kommunikativa processen.

För det tredje krävs en förmåga att förstå ljudens visuella avbildningar (Antal 1997).

De akustiska elementen är gemensamma och används på samma sätt i språk och musik.

I prosodin, den språkliga ljudläran, finns gemensamma drag med sång.

Ljuden består av samma grundelement: tonhöjd, paus, tonstyrka och tempo.

Tonhöjden beror på stämbandets svängningar. Ett spädbarns talröst har ungefär fem toners omfång. Fram till sju års ålder uppnås ca tio toners omfång (Wood i Antal 1997).

Begränsningar i tonomfång begränsar naturligtvis barnets förmåga att sjunga. Känslighet för tonhöjd är också viktig i språket t.ex. när ett påstående förändras till en fråga.

Pausen är nödvändig för att strukturera ljud till enheter.

Tonstyrka anpassas till språkets känslomässiga uttryck. I barnsånger varierar tonstyrkan med textens innehåll för att understryka texten. Tonstyrkan står för samma psykologiska korrelation som i talet. Tempot i den språkliga aktiviteten kan anpassas efter aktuell situation. I sång finns ett direkt samband mellan tempo och innehåll (Antal 1997).

Några fysiska aktiviteter som måste behärskas för att man ska kunna tala eller sjunga är: andning, tonbildning, resonans och artikulation (Antal 1997).

Andningen är en energikälla för ljudproduktion. Tonbildningen innebär att utandningen omvandlas till en ton när stämbanden kommer i svängning. Tonhöjden varierar i talet men i sång finns oftast en tonhöjd för varje stavelse. Resonansen ger klangfärg åt rösten. Artikulation sker när luftströmmen får kontakt med tungan och läpparna. Här formas konsonanterna (Antal 1997).

Barnets språkinlärning startar redan under fosterstadiet. Som beskrivits ovan kan barnet höra sin mamma under fostertiden (Bjørkvold 1991).

Mammans röst hör barnet utan svårighet medan andra röster måste ha en väldigt hög decibelnivå (70-80) för att fostret ska reagera. Det är alltså, skriver Bjørkvold, *"bokstavligt talat ett modersmål det handlar om"* (1991 sid. 19).

Det är ett musikaliskt modersmål eftersom det är musiken i mammans röst, tonfall, rytm och dynamik som får betydelse, inte ordens egentliga betydelse (Bjørkvold 1991).

När man diskuterar barns språkutveckling glömmar man ofta de olika ordlösa kommunikationsformer som barn använder innan de behärskar ett verbalt språk. Redan vid födseln har barnet utvecklat sina möjligheter att kommunicera, t.ex. med hjälp av gråt, joller och olika ljud (Hammershøj 1997).

Små barn använder sig också av ögonkontakt eller intonationer med frågande, förstående eller krävande röstmelodi som ersättning för eller komplement till de ord som saknas (Antal 1997).

Barnet börjar tidigt särskilja vokala ljud från bakgrundsljud. De lär sig också att uppfatta känslöstämningar, skillnader i tonhöjd, intensitet, varaktighet och tempo (Chen-Haftek 1997, i Anderson 2000).

Tal och sång som separata fenomen uppstår genom en differentieringsprocess som pågår hela förskoletiden och en tid därefter. Spädbarn kan göra en viss åtskillnad mellan tal och sång men ord och klang hör starkt ihop under hela förskoletiden (Sundin 1995).

Små barn förstår inte ordens innebörd. De använder expressiva toner innan de använder ord och skiljer mellan olika tonfall innan de förstår ord (Sundin 1995). *"Talande sång eller sjungande tal går omärkligt över i varandra och under hela förskoleåldern går sång in i annan aktivitet"* (a.a. sid 78)

Spädbarn reagerar på talet som ett "musikaliskt system" och eftersom de ännu inte förstår innebörden i språket reagerar de på variationer i bl.a. tonhöjd, rytm, klang och intonation (Sundin 1995).

Musiken i talet ger meningsbetydelse åt språket och blir också ett medel för att underlätta barnets socialisation, med språk- och begreppsutveckling, i allmänhet (Sundin 1995, sid. 55).

Chen-Haftek (1997, i Anderson 2000) anser också att den tidiga ljudkommunikationen innehåller både språkliga och musikaliska element. Han menar att språk och musik kan betraktas som två olika aspekter av ljud och att musikalisk stimulans kan påverka den språkliga utvecklingen på ett gynnsamt sätt.

"In singing improvisation, music has a "liberating" effect which allows children to explore the imaginative use of language in the way that they might not attempt in speech" (Chen-Haftek 1997 i Anderson 2000).

”Små barns förmåga att särskilja ljud hänger ihop med deras emotionella utveckling. Samtidigt som de språkliga strukturerna förstärks och blir mer medvetna, kommer också en mer nyanserad språkbehandling” (Antal 1997 sid. 113).

De första ljudfonem som barn tillägnar sig är gemensamma för alla språk. Senare tillkommer de kulturbestämda, språkspecifika ljudfonemen (a.a. 1997).

Barn härmar vuxnas intonationer eftersom det hör ihop med den känslomässiga sidan av språket. Barn varierar också sitt intonationsmönster efter den vuxne de är tillsammans med. Intonationen kommer först när man lär sig tala och är också svår att ändra när man lär sig ett nytt språk (Sundin 1995).

Den första konversation ett barn deltar i är protokonversationen. I den finns bara ett jag och ett du och i den existerar ingen omvärld (Söderbergh 1996).

Den är ett uttryck för ett jag-du-förhållande där den vuxne kan bidra med ord och barnet med minspel och rörelser (a.a.).

Småningom börjar barnet intressera sig för omvärlden och samspela med människor och också dela sina upplevelser med andra. Detta är en förutsättning för att tillägna sig språket. Barnet lär sig att tala med någon om något (Söderbergh 1996).

I vår kultur får då den välkända leken att titta, peka och benämna stor betydelse eftersom barnet gärna upprepar denna lek och på så sätt inlemmar nya ord i sitt ordförråd. Från början är det ju den vuxne som både ställer frågan ”Vad är det” och svarar ”Titta, lampan”.

Längre fram kan barnet själv peka på olika föremål och också fråga ”Vad är det” (Söderbergh 1996).

Främsta skälet till att barn på det här sättet lär sig nya ord är *inte* den tydliga strukturen eller formen hos orden, skriver Söderbergh (1996).

Det är i stället det gemensamma intresset, glädjen över att vara tillsammans, som visar sig i röster och minspel på både barn och vuxen, som gör att barnet lär sig de nya orden.

I alla kulturer går barn igenom språkutvecklingen på likartat sätt. De tillägnar sig sitt språks ljudsystem, grammatiska regler och standardordförråd (Jensen i Jerlang 1992).

Olika språk varierar i grammatisk uppbyggnad och ordförråd men alla barn lär sig sin epoks och kulturs språk under de första levnadsåren om de är normalbegåvade och växer upp med människor som bryr sig om dem. Inget barn kan lära sig ett språk utan ett socialt sammanhang. Man tillägnar sig språket i och med att man kommunicerar med andra människor (Jensen i Jerlang 1992).

1.5 Pedagogernas roll

Sångsamling på en småbarnsavdelning är, *som jag ser det*, en vuxenstyrd aktivitet. Det är de vuxna som ger utrymme för samlingen och i huvudsak bestämmer innehållet i den.

Beroende på de vuxnas sång och musikintresse får sångsamlingen ett varierat innehåll. Saknas intresset, eller tilltron till den egna sångförmågan hos de vuxna kanske sångsamlingen uteblir helt.

Anderson (2000) har i en enkätundersökning ställt frågor till 236 studerande på förskollärlinjer bl.a. om deras musikaliska bakgrund, deras egen uppfattning om sin sångförmåga och musikalitet samt om deras förväntningar på musikutbildningen på förskollärlinjen. Syftet var att

undersöka om det finns ett samband mellan förväntningar på musikutbildningen och den egna bakgrundens faktorer som ålder, musikutövande etc.

I Andersons (2000) undersökning uppges att musikutbildningen på förskollärlinjen halverades efter högskolereformen 1997. Innan dess utgjorde musiklektioner 10 % av tiden på utbildningen medan musik idag utgör 5 - 7 poäng av totalt 120.

Bland de studerande som var i åldrarna 20 - 47 år fann Anderson (2000) ett samband mellan den egna uppfattningen av sångförmåga och musikalitet och förväntningar på musikutbildningen. Många studenter förväntade sig att få tips och idéer på barnsånger och att få sjunga och spela mycket. Endast ett fåtal (2 %) förväntade sig att få lära sig om barns musikaliska utveckling.

Man skulle kunnat förvänta sig, skriver Anderson (2000), att det var de studenter med dålig tilltro till sin musikaliska förmåga som ville ha mycket sång/spel i utbildningen för att reparera sina brister.

Men av de som uppgett att de sjunger mycket dåligt förväntar sig bara 15 % att få lära sig sång/spel medan 50 % av de som sagt sig sjunga mycket bra har förväntningar på att få lära sig det.

40 % av de blivande förskollärarna saknar musikutbildning utöver den de fått i den vanliga skolan. musikintresset är dock stort men uttrycks främst genom att man lyssnar på musik.

Den musikaliska självbilden förstärks med stigande ålder. De äldre studenterna tycker också att kunskap om musik är viktig medan 40 % av de yngre inte ser kunskap som så viktigt när man arbetar med barn. Det viktigaste är att trivas tillsammans.

Den musikaliska självbilden verkar vara en kritisk punkt för studenterna skriver Anderson (2000).

De som har en stark musikalisk självbild vill gärna vara aktiva i förskolan. De är inriktade på att arbeta med traditionella musikaliska aktiviteter där prestationen blir det centrala. De vill därför lära sig mer om sång/spel och få tips och idéer som de sedan kan använda på förskolan. Hos studenterna i den "starka" gruppen finns sång- och spelglädje, man känner en inre säkerhet och är känslomässigt positiv till musik (a.a. 2000).

De som har en svag självbild av sin musikaliska förmåga vill hellre ägna sig åt andra aktiviteter i utbildningen. De känner sig osäkra vid tanken på att sjunga tillsammans med barnen och framför allt att sjunga med andra vuxna. Motivationen i den "svaga" gruppen riktar sig mot personlig utveckling i utbildningen. Här finns en medvetenhet om den egna svaga musikaliska självbilden som man vill stärka genom utbildningen (Anderson 2000).

En annan problematik som tas upp av Anderson (2000) är synen på vuxnas sång tillsammans med barn. En del hävdar att sjunger man inte bra själv lär sig barnen att sjunga fel. Andra menar att det viktiga är att man sjunger med barnen, inte hur man gör det.

Undersökningen visar att vuxna som sjunger för barn är viktiga för den musikaliska självbilden och en tidig musikalisk utveckling men sångens kvalitet går inte att utläsa i undersökningen. Mer än hälften av de tillfrågade uppgav att de kom ihåg att vuxna sjungit för dem när de var små.

"Mycket talar för att det är själva sjungandet, det känslomässiga uttrycket och gemenskapen som är viktigt. Kvaliteten ligger mer i interaktionen barn - vuxen än i sången" (Anderson 2000, sid 26).

De båda grupperna, "starka" och "svaga" studenter möter musiken i utbildningen från skilda perspektiv. Båda perspektiven innebär en risk att musik blir en förströelse (Anderson 2000).

Risken finns att de "svaga" lämnar de musikaliska aktiviteterna åt andra på förskolan, eller till CD-spelaren under tiden som de "starka" ägnar sig åt lärarstyrda musikaktiviteter där de själva spelar en huvudroll.

Vilket innebär att man för vidare ett arbetssätt inom musiken som står i motsats till läroplanens intentioner om ett utforskande arbetssätt. De "starka" blir betraktade som experter och aktiviteterna sådana där prestationen är central (Anderson 2000).

En gemensam nämnare för alla studenter i undersökningen är den övervägande intuitiva kunskapen d.v.s. man söker tekniska, metodiska lösningar på olika problem. Kunskapen på det analytiska planet, förmågan att reflektera över och ifrågasätta traditionella metoder och mål, måste stärkas menar Anderson (2000).

En ökad kunskap, skriver han, om barnets musikaliska utveckling och om betydelsen av musisk interaktion barn - vuxna skulle kunna stärka de "svagas" självbild och hjälpa de "starka" att använda sin styrka även i det vardagliga, icke prestationsinriktade arbetet.

"Målet skulle vara ett förändringsarbete i syfte att ge musiken i förskolan en ny roll där alla kan bidra, var och en på sitt sätt. Musiken skulle bli en pedagogisk möjlighet "(Anderson 2000, sid. 27).

2. Undersökningens genomförande

2.1 Begreppsdefinition

Med *sångsamling* avses i föreliggande undersökning en samling där barn och pedagoger på småbarnsavdelningen/avdelningarna antingen på en avdelning för sig eller båda avdelningarna tillsammans sitter i en ring på golvet och sjunger tillsammans under ledning av en av pedagogerna.

Pedagogerna turas om att leda samlingarna. Olika föremål t.ex. en katt, en spindel plockas fram ur en väska och används som symboler för olika sånger under samlingen. Däremot används inga instrument av något slag. Sångsamlingens längd varierar mellan tio till tjugo minuter.

Genomgående i uppsatsen använder jag mig av begreppet *pedagog* när jag skriver om personalen på förskolan. Jag har alltså inte nämnt deras olika yrkesutbildningar eftersom det, enligt min mening, inte har haft någon betydelse för undersökningen.

2.2 Syfte och frågeställningar

Mitt övergripande syfte med den här studien är att undersöka sångsamlingens pedagogiska betydelse för små barn.

Undersökningen består av två delar. Dels har jag undersökt vilket/vilka syften pedagogerna har med sina sångsamlingar och om det syftet uppnås.

Med utgångspunkt från en kvalitativ undersökning med videoobservationer redovisas på vilket sätt barnen deltar i sångsamlingarna.

Ytterligare ett syfte har varit att försöka utröna om man i andra sammanhang eller situationer kan se att barnen använder någon kunskap de förvärvat i sångsamlingen.

Mina frågeställningar är:

- **I vilket syfte håller pedagogerna sångsamling?**
- **Uppnås det syftet?**
- **På vilket/vilka sätt deltar barnen i sångsamlingen?**
 - Iakttar de vad som händer?*
 - Deltar de med rörelser?*
 - Använder de teckenkommunikation?*
 - Sjunger eller pratar de till sångerna?*
- **Kan man i andra sammanhang se "effekter" av sångsamlingen?**

Visar barnen i andra sammanhang t.ex. i en lek, att de lärt sig ord eller händelseförlopp som hör ihop med något de sjungit i sångsamlingen?

2.3 Metod

För att få en klar uppfattning om pedagogernas syfte med att ha sångsamlingar har jag intervjuat de sex fast anställda pedagogerna på avdelningarna. Pedagogerna har intervjuats enskilt och intervjuerna har spelats in på band. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, jag har haft samma frågor som utgångspunkt i alla intervjuer men ställt dem i lite olika ordning eftersom pedagogerna ibland har svarat på flera av mina frågor på samma gång. Jag har då ställt en fråga för att kontrollera att jag uppfattat svaret på rätt sätt.

De utvalda barnen har observerats under sångsamlingarna med hjälp av videokamera (utom i ett fall, se etiska funderingar). Anledningen till att jag valde videoobservationer som metod är att eftersom barnen är så små kan de inte uttrycka sig verbalt. Att intervjua dem om deras upplevelser tedde sig helt omöjligt.

Jag har videofilmade barnen under sammanlagt sexton sångsamlingar. Varje barn observerades i tio - fjorton sånger. Antalet observationer har varierat p.g.a. att barnen har varit närvarande olika mycket på förskolan. I resultatdelen redovisas dock samma antal, fem observationer, för varje barn. Jag har bedömt det vara ett tillräckligt antal observationer att redovisa i den här undersökningen. Fler redovisade observationer hade enligt min mening inte tillfört undersökningen något.

Jag har under undersökningsperioden funnits med på avdelningarna under hela dagarna vissa veckor och har då också haft möjlighet att observera om "undersökningsbarnen" företagit sig något som man kan referera till sångsamlingen.

Under november och december 2000 gjorde jag en del provfilmningar på de båda småbarnsavdelningarna. Syftet var dels att jag själv skulle bli bekant med videotekniken dels att barnen skulle vänja sig vid att se mig med en kamera framför ansiktet. Det sistnämnda var inget problem, barnen vände sig mycket snabbt vid att jag ständigt uppträdde vid sångsamlingarna med kameran.

Att ha observerat med hjälp av videokamera ser jag som en stor fördel. Eftersom jag av särskilda skäl (se etiska funderingar) blev tvungen att både filma och, i ett fall, istället skriva ner det jag observerade har jag möjlighet att jämföra.

Vid observationstillfällena med videokameran höll jag kameran riktad mot det barn som skulle filmas just då och jag kunde vara säker på att allt barnet gjorde eller uttryckte kom med på filmen. De sekvenser jag filmade kunde jag i lugn och ro analysera senare. De gånger jag i stället fick använda av metoden att se och skriva ner det jag såg upplevde jag som lite osäkrare. Jag har i efterhand undrat om jag eventuellt missat något och i så fall vad? Det är dock omständigheter som jag inte kunde råda över och objektivt sett anser jag inte att det haft någon betydelse. Det jag har sett av de olika urvalskomponenterna har jag också redovisat.

Med hjälp av de filmsekvenser jag då tog och de utvecklingsteorier jag haft som teoretisk utgångspunkt för min studie kunde jag bestämma vad som skulle observeras hos barnen som ingår i undersökningen. Det är:

- Ögonkontakt* - att barnet aktivt följer med blicken vad som händer t.ex. tittar på pedagogen som leder samlingen eller på det föremål man sjunger om eller på en kamrat som sjunger.
- Rörelser* - att barnet rör sig till med musiken eller klappar händerna efteråt.
- Teckenkommunikation* - om barnet använder något/några av de tecken som förekommer i sångerna och som går att urskilja från rörelser i allmänhet.
- Verbalt* - om barnet sjunger något av sången antingen med egna ljud eller textens riktiga ord. Eller om barnet på något sätt kommenterar sången.

Både Stern och Vygotskij betonar i sina teorier hur viktigt det är för en individ att ingå i ett socialt samspel med andra människor. Enligt båda är utveckling och lärande beroende av att individen får uppleva interaktion med andra människor.

De barn som ingår i min undersökning befinner sig enligt Sterns (1991) teori på gränsen mellan subjektivt själv och verbalt själv. Under den period barnet utvecklar ett subjektivt själv ägnas

mycket tid åt att skapa intersubjektiv union med andra. Barnet förvärvar en insikt om att egna tankar och känslor kan delas med andra. Eftersom barnet under den här perioden fortfarande är preverbalt måste man kunna dela subjektiva upplevelser utan att behöva tala med varandra. Intersubjektivitet kännetecknas av tre mentala tillstånd, att man delar uppmärksamhet, har samma intentioner och delar ett känslomässigt tillstånd.

Av de sex barnen i min undersökning är det en som använder talat språk, de övriga befinner sig fortfarande mer eller mindre på det preverbala stadiet.

Enligt min mening är det därför lämpligt att använda ovanstående komponenter, ögonkontakt etc. för att observera barnens förmåga att delta i sångsamlingen och uppleva denna intersubjektivitet. Jag anser att de komponenter jag valt kan visa att ett barn är delaktigt i ett socialt sammanhang även om det ännu inte använder talat språk.

Att ett verbalt själv är på väg att uppstå hos undersökningsbarnen innebär enligt Stern (1991) att de har börjat få kapacitet att föreställa sig saker i sitt inre vilket gör att tecken och symboler kan användas. I sångsamlingarna används alltid olika föremål eller bilder till sångerna.

Sångsamlingen är enligt mitt sätt att se en social aktivitet. Både barn och vuxna deltar och sett med Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen finns under sångsamlingen möjlighet för de yngsta barnen att, genom att betrakta de äldre barnen, kunna göra som de och kanske i första hand ta efter rörelser och så småningom även melodi och text.

2.4 Miljöbeskrivning

Undersökningen har genomförts på två småbarnsavdelningar på samma förskola. Förskolan ligger i en av Stockholms södra förorter och majoriteten av barnen har ett annat modersmål än svenska.

De båda småbarnsavdelningarna, Tallen och Granen har vardera 15 barn. På Tallen arbetar tre pedagoger, varav en arbetar deltid. På Granen är tre pedagoger i tjänst på heltid och en på förstärkningstimmar.

Två av pedagogerna på Tallen började arbeta där hösten 2000 efter att i många år arbetat på en av syskongrupperna på förskolan. Den tredje pedagogen arbetar på Tallen sedan våren 2000. Innan dess var hon lokalvårdare på förskolan. Alla tre pedagogerna är alltså relativt nya, både på avdelningen och som arbetslag.

På Granen har två av pedagogerna arbetat tillsammans på avdelningen i fyra år, men båda har arbetat längre tid på förskolan. En pedagog började hösten 2000 liksom pedagogen som har förstärkningstimmar på avdelningen.

Av Tallens femton barn är elva pojkar och fyra flickor. Tio av barnen har ett annat modersmål än svenska. Ett barn har svenska/annat språk som modersmål.

På Granen finns tio pojkar och fem flickor. Elva av barnen på Granen har annat modersmål än svenska. Ett barn har svenska/annat språk som modersmål.

Att så stor del av barnen har ett annat modersmål än svenska har ingen praktisk betydelse för min undersökning. Skälet till att jag nämner det är att det ger en förklaring till varför pedagogerna dels använder sig av konkret material till sångerna, dels varför de använder teckenkommunikation.

Att nämna den stora förekomsten av andra språk på förskolan ger också en förklaring till de smärre svårigheter jag hade i kontakten med föräldrarna inför den här undersökningen (se etiska funderingar).

2.4.1 Sångsamlingen

Både Tallen och Granen har sångsamling i stort sett varje dag på sin avdelning. På Tallen har man alltid samlingen på morgonen innan man går ut eller gör någon annan aktivitet medan man på Granen är mer flexibla och har sin samling vid lite olika tidpunkter på förmiddagen. Spontana, kortare sångsamlingar, förekommer också på båda avdelningarna.

På Granen leker barnen samling själv ibland och har en egen samlingspåse med olika djur som de då använder.

Båda avdelningarna träffas en eftermiddag i veckan för en gemensam sångsamling.

Till sångsamlingen på de båda avdelningarna hör alltid en del rekvisita.

En nalle brukar vara med och "leda" sångsamlingen med hjälp av sin väska där det finns olika föremål förknippade med olika sånger t.ex. ett lamm, en katt, en spindel. Om inte nallen är på samlingen med sin väska använder man "sångkort", kort med bilder som symboliserar olika sånger.

Sedan ett par år tillbaka använder sig flera pedagoger på den här förskolan av teckenkommunikation för att förstärka det svenska språket. Det innebär att alla sånger sjungs med teckenförstärkning.

Under den period jag gjorde min undersökning sjöngs tjugoåtta olika sånger på samlingarna. Några förekom nästan varje gång medan andra som t.ex. Luciasången endast sjöngs en gång efter särskilt önskemål från ett barn.

Många av sångerna är klassiska barnsånger. Ett par av de vanliga barnsångerna, "Imse, vimse spindel" och "Bä, bä vita lamm" sjungs ofta i både den ursprungliga versionen och i ett par nyare varianter i snabbare tempo.

Efter varje sång applåderar alla.

En av pedagogerna har kontakt med en musikerterapeut och har via den kontakten infört en del nya barnsånger i samlingen.

2.4.2 Urval av barn till undersökningen

Sex barn valdes ut till undersökningen, tre från vardera avdelning.

De kriterier jag hade för urvalet var att barnen skulle vara små och att de skulle vara relativt nya på förskolan.

Av de sex barnen började fem under hösten (sept. - nov.) 2000 och en i januari 2001.

Inget av barnen har gått på förskola eller hos dagmamma innan de började på den här förskolan. Alla barn har fått fingerade namn i undersökningen.

De barn jag valt ut är, från Tallen:

Torsten 23 månader
Svea 18 månader
Berit 15 månader

från Granen:

Sture 22 månader
Tage 19 månader
Östen 16 månader

Åldersangivelsen på barnen gäller från det att undersökningen startade i februari 2001.

Undersökningsgruppens fördelning med fyra pojkar och två flickor stämmer överens med könsfördelningen på avdelningarna.

Två av barnen, Torsten och Sture, har svenska som modersmål. Fördelningen mellan barn med svenska som modersmål och barn med annat modersmål stämmer också med hur det ser ut på förskolan i helhet.

Barnens föräldrar har dels fått muntlig information av mig om undersökningen, dels fått ett papper att skriva under där de godkänner att barnen deltar i undersökningen.

Pedagogerna på avdelningarna har inte fått veta vilka barn (utom i ett fall, se etiska funderingar) jag valt till undersökningen eftersom jag tror att det skulle ha kunnat påverka deras förhållningssätt till de barnen under sångsamlingarna.

2.4.3 Etiska funderingar

Undersökningen är genomförd på min egen arbetsplats vilket kan innebära både för- och nackdelar. För min del har fördelarna övervägt. Det har varit lätt att få möjlighet att filma, hela "materialet" har funnits tillhands dagligen.

Möjligen har pedagogerna ibland känt sig lite besvärade av att bli inspelade under sångsamlingarna.

Det har inte varit helt lätt att förklara för de föräldrar som har annat modersmål än svenska varför jag velat filma deras barn. Men med god vilja har det gått och föräldrarna har på olika sätt visat att de är stolta över att deras barn är med i undersökningen. Ett par av dem har frågat om de kan få köpa videoinspelningarna av sitt barn när undersökningen avslutats.

Ett föräldrapar sa efter några veckor plötsligt att de inte ville att deras barn ska videofilmas men att han gärna får vara med i undersökningen. Det ställde naturligtvis till en del problem för mig men önskemålet måste självklart respekteras och jag fick observera det barnet och skriva ner vad som hände istället för att filma.

För ett av undersökningsbarnen, Tage, blev det nödvändigt för mig att först fråga personalen hur mycket svenska hans föräldrar förstod innan jag pratade med dem. Jag var osäker på om de skulle förstå informationen om undersökningen. Pedagogerna visste att pappan kunde så pass mycket svenska att han skulle kunna tala med mig om undersökningen.

I och med mitt "avslöjande" fick jag frångå tanken att inte informera pedagogerna om vilka barn som ingick i undersökningen. Om detta påverkat pedagogernas förhållningssätt till Tage på de sångsamlingar som jag videofilmade är naturligtvis omöjligt att säga, men jag hoppas att det inte haft någon större betydelse i sammanhanget. I vilket fall kunde jag knappast agera på annat sätt eftersom det var nödvändigt att få föräldrarnas godkännande till att barnen fick delta i undersökningen.

2.4.4 Genomförande

Intervjuerna med pedagogerna har gjorts på förskolan. Pedagogerna är intervjuade var och en för sig. Intervjuerna spelades in på band. Intervjuerna är halvstrukturerade, alla pedagoger har svarat på samma frågor men inte alltid i samma ordningsföljd. Det beror på att pedagogerna ibland har svarat på flera frågor samtidigt och jag har då ställt en fråga mer för att kontrollera att jag uppfattat svaret på rätt sätt.

Under undersökningsperioden, februari - april 2001, har jag videofilmade sångsamlingar på de båda avdelningarna Tallen och Granen vid sexton tillfällen.

Det inspelade materialet innehåller fyra gemensamma samlingar, sju samlingar på Granen och fem på Tallen.

I samband med varje inspelningstillfälle har jag antecknat vilka undersökningsbarn som varit närvarande och vilka sånger jag filmat dem i.

Jag har försökt få analysen av materialet så objektiv som möjligt. Detta genom att presentera en lista med varje barns namn och de sånger barnet observerats i för utomstående personer bl.a. ett par av mina kollegor bland språkpedagoger.

Dessa fick i uppdrag av mig att skriva barnets namn framför åtta sånger barnet observerats i. Jag ansåg senare att det skulle bli för omfattande att redovisa åtta sånger/barn och bestämde mig för fem.

Av de sånger mina kollegor markerat för varje barn strök jag tre stycken innan jag började analysen av materialet. Jag har alltså gjort urvalet för observationerna innan jag tittade på det inspelade videomaterialet.

3. Resultat

I denna del redovisas först resultaten av de olika frågeställningarna. Det övergripande syftet om sångsamlingens pedagogiska betydelse redovisas i en avslutande sammanfattning och i diskussionen.

3.1 Pedagogernas syfte

Intervjuerna med pedagogerna redovisas i sin helhet i bilaga 1. Här nedan redovisas en sammanfattning av pedagogernas svar på intervjufrågorna.

Pedagogernas främsta syfte med att hålla sångsamlingar är

- att förmedla en vi-känsla
- att få barnen att känna grupptillhörighet
- att ha roligt tillsammans, känna gemenskap

Samtliga pedagoger är också övertygade om att sångsamlingarna bidrar till att stimulera barnens språkutveckling. Om det är till särskild fördel för de barn som har ett annat modersmål än svenska råder det lite delade meningar om.

Två av pedagogerna tror inte det är viktigare för invandrabarnen med sångsamlingar för språkstimulansen.

En pedagog har, som hon själv säger, "inte tänkt på det".

De tre pedagoger som svarar att det är viktigt för invandrabarnen menar att de lär sig genom att samlingarna är konkreta med föremål och teckenkommunikation. Att få lära sig språkmelodin genom att sjunga och att få lära sig "på en annan kanal" framhåller en pedagog som viktigt.

Den fråga som ger flest skiftande svar är frågan hur länge man har haft sångsamlingar. Anledningen är säkert att pedagogerna tolkat frågan olika. En del har svarat på hur det sett ut hela tiden de arbetat på förskolan, andra har svarat just för småbarnsavdelningen där de arbetar nu.

Att man använder sig av konkret material för att illustrera sångerna, t.ex. ett lamm när man sjunger "Bä, bä vita lamm", anser alla bidrar till att sången blir mer konkret för barnen. Att barnen förstår bättre och att det blir roligare för dem.

3.2 Uppnående av syfte

Att på ett objektivt sätt visa om pedagogernas syfte med att ha sångsamlingar uppnås är mycket svårt.

Det går inte att fråga efter barnens åsikter om samlingen genom en intervju eller enkät. Barnen är för små för att i ett samtal av något slag kunna ge uttryck för vad de tycker om samlingarna.

Den subjektiva bedömning jag gjort efter att ha deltagit i ett stort antal samlingar och efter analys av de videofilmer jag har från samlingar är dock otvetydig.

Med utgångspunkt från mina observationer och videosekvenser från sångsamlingarna på "Tallen" och "Granen" hävdar jag att pedagogerna uppnår sitt syfte med att hålla sångsamlingar för att skapa vi-känsla, få gemenskap och ha roligt tillsammans.

Skälen till mitt påstående är:

- Barnen kommer snabbt och sätter sig när det är dags för samling.
- De är aktiva under samlingen.
- De visar intresse för vilken sång som ska sjungas.
- De ser glada och nöjda ut.
- Barnen leker gärna samling själva.

3.3 Resultat av videoobservationer av sex barns agerande vid sångsamlingar

Här redovisas händelseförloppet under fem olika sånger för vart och ett av de utvalda barnen. Observationerna som är gjorda under tiden februari - april 2001 redovisas i kronologisk ordning.

Varje redovisning visar i tabellform om barnet deltar med

- **ögonkontakt:** om barnet med blicken följer andra barn, pedagoger eller de föremål som används för att illustrera sången,
- **rörelse:** om barnet rör sig till sången, här ingår också applåder,
- **tecken:** om barnet använder några av de tecken pedagogerna använder för att förstärka språket eller
- **verbalt:** om barnet säger eller sjunger något i sången eller i anslutning till den.

Efter varje tabell finns en kort kommentar till det som observerats under den aktuella sången.

Torsten

Observation 1.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Alla hundar sjunger alla hundars sång	X	X		X

Kommentar: Torsten sitter bredvid den pedagog som leder samlingen. Hon använder väskan med olika föremål till samlingen. Torsten tittar på väskan när den öppnas. Säger "hunden var det" när hunden tas fram. Tittar på barnen bredvid sig, klappar takten med båda händerna på sina knän efter det att barnen bredvid gjort det. Klappar händerna när sången är slut.

Torsten

Observation 2.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Jag heter Pippi Långstrump jag	X	X		

Kommentar: Torsten sitter bredvid den pedagog som leder samlingen. När hon tar fram en Pippi Långstrumpdocka ur samlingsväskan skrattar han och räcker upp händerna. Han håller sedan upp händerna mot huvudet och försöker göra tofsar av sitt hår (som är mycket kort). Under de tre första verserna av sången håller han kvar händerna mot huvudet och "gör tofsar" samtidigt som han gungar med överkroppen i takt med sången.

Torsten

Observation 3.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Hästen, hästen skakar på sin man	X			X

Kommentar: Torsten sitter i knät på den pedagog som leder samlingen. Hon tar fram en häst ur samlingsväskan och ställer på golvet. Torsten tittar på hästen medan sången sjungs. När sången är slut böjer han sig fram och tar hästen. Han stoppar ner den i väskan och säger "Nu sover den".

Torsten

Observation 4.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Bä, bä vita lamm	X	X		

Kommentar: Torsten sitter i knät på en av pedagogerna. Ser sig omkring medan sången sjungs. Klappar händerna efter sången tillsammans med de andra och fortsätter med det en stund efter det att de andra slutat applådera.

Torsten

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Tre små grisar	X	X		X

Kommentar: Torsten tittar på när den pedagog som leder samlingen plockar fram tre grisar ur väskan. Han följer med blicken när hon ställer grisarna på golvet. När hon frågar om barnen vill sjunga om grisarna skrattar Torsten och svarar "ja". När man börjar sjunga skakar han på händerna i takt och när man sjunger "då kom vargen" rynkar han pannan och böjer sig lite framåt. Han sätter händerna bakom ryggen och drar upp benen mot magen när man sjunger "grisarna blev rädda och sprang och gömde sig". Klappar händerna efter sången.

Svea

Observation 1.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Hästen, hästen skakar på sin man	X			

Kommentar: Svea sitter bredvid en pedagog. Hon tittar på pedagogen som leder samlingen och på den lilla plasthästen som symboliserar sången.

Svea

Observation 2

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Här kommer Pippi Långstrump				

Kommentar: Svea som sitter bredvid en av pedagogerna reser sig upp och börjar gå ifrån samlingsringen. Hon lyfts tillbaka till sin plats av pedagogen men reser sig strax upp igen och går bort och sätter sig med ryggen mot de andra. Hon tar upp en bil från golvet och tittar på den.

Svea

Observation 3.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Har du sett min lilla katt	X	X		

Kommentar: Svea sitter bredvid pedagogen som håller i samlingen. Precis när samlingen ska börja kryper Svea fram och knackar på väskan. (Ibland får alla barn knacka på väskan i början på samlingen). Sedan sätter hon sig ner igen och tittar på katten som pedagogen plockar fram och ställer på golvet.

Svea

Observation 4.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Alla hundar sjunger alla hundars sång.	X	X		X

Kommentar: Svea sitter i knät på en av pedagogerna. När sången börjar tittar hon på pedagogen och sedan ser hon sig omkring i ringen. När sången är slut klappar hon händerna och säger "Bravo".

Svea

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Ute är mörkt och kallt	X	X		

Kommentar: Vid det här tillfället sitter Svea bredvid en av pedagogerna när sången börjar. Hon lyfter upp armarna över huvudet och skakar dem. Sedan kryper hon bort en bit. Ligger sig ner på mage med händerna för ögonen, på samma sätt som barnen gör i "Björnen sover". När sången tog slut låg hon kvar och gjorde det fortfarande när man började sjunga nästa sång.

Berit**Observation 1.**

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Jag vill ha äpplen, äpplen med mask i	X			

Kommentar: Berit sitter bredvid den pedagog som leder samlingen. Berit tittar ömsom på henne och ömsom på den bild av ett äpple som symboliserar sången. Bilden ligger på golvet och Berit böjer sig fram och försöker ta den men hindras av pedagogen.

Berit**Observation 2.**

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Jag känner att jag måste hoppa	X	X		

Kommentar: När alla ställer sig upp för att sjunga hoppa-sången går Berit, som suttit bredvid en pedagog, sin väg. Hon blir hämtad av den pedagogen och ställer sig då och gungar i takt med musiken samtidigt som hon tittar på barnen runt omkring.

Berit**Observation 3.**

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Bä, bä vita lamm	X	X		

Kommentar: Berit sitter bredvid en av pedagogerna men reser sig upp och går en bit bort och sätter sig med ryggen mot samlingsringen. När sången börjar vänder hon sig om och tittar mot barnen i ringen. Sedan vänder hon sig om igen. Hon lyfter upp armarna ovanför huvudet och viftar med dem och gungar med överkroppen ca. tjugo sekunder. Därefter böjer hon sig fram och tar upp en leksak som ligger på golvet.

Berit**Observation 4.**

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Lilla snigel akta dig	X	X		

Kommentar: Berit sitter bredvid pedagogen som leder samlingen. Hon tittar på pedagogen när sången börjar och sedan på bilden av en snigel, som ligger på golvet. Hon böjer sig fram och klappar på bilden. Klappar sedan med båda händerna på sina knän.

Berit

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Alla hundar sjunger alla hundars sång	X	X		

Kommentar: När sången börjar sitter Berit i knät på en av pedagogerna. Hon ser sig omkring och kryper ner ur knät, in i mitten av ringen. Där sätter hon sig och klappar med sina händer på knäna. Hon tittar på barnen runt sig och skrattar.

Sture

Observation 1.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Ekorre, ekorre vifta på din svans	X			

Kommentar: Sture sitter bredvid en av pedagogerna. Tittar på henne och barnen närmast sig när de sjunger.

Sture

Observation 2.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
En nyckelpiga jag har i handen	X	X		

Kommentar: Sture sitter bredvid en pedagog. Han tittar på den lilla nyckelpiga som pedagogen, som leder samlingen, visar upp. Han tittar hela tiden på henne och nyckelpigan hon håller upp när sången sjungs. Efter sången klappar han händerna strax efter de andra barnen.

Sture

Observation 3.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Bä bä vita lamm	X			

Kommentar: Sture sitter bredvid en av pedagogerna och tittar på barnen närmast sig när de sjunger. Tittar bort mot pedagogen som leder samlingen.

Sture

Observation 4.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Små grodorna	X	X	X	

Kommentar: Innan man börjar sjunga visar pedagogen som leder samlingen upp en groda och frågar barnen om de kan tecknet för groda. Sture som sitter bredvid en pedagog, gör inget tecken

men när pedagogen vänder sig direkt till honom och frågar "Sture, har du någon groda" skrattar han och gör tecknet för groda. Under själva sången gör han tecknen för groda och lustig och håller sig på örat när man sjunger "ej öron hava de". Han tar också händerna bakom ryggen på strofen "ej svansar hava de". När sången är slut applåderar han länge.

Sture

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Här ligger vår lilla fru katt	X	X		

Kommentar: Sture som sitter bredvid en pedagog skrattar när han ser katten som den som leder samlingen plockar fram ur väskan. Han ser sig omkring medan sången sjungs. I sången sjunger man om kattens mage som är platt. Sture drar upp sin tröja och klappar på sin egen mage.

Tage

Observation 1.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Alla händer säger klapp, klapp	X	X		

Kommentar: I den här sången står alla upp. Tage ställer sig upp tillsammans med de andra och står sedan stilla och ser sig omkring på barnen som står närmast honom.

Tage

Observation 2.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Hästen, hästen skakar på sin man	X	X		

Kommentar: Tage sitter bredvid en av pedagogerna. Han tittar på henne, vänder sig runt och tittar på sin syster snett bakom sig. Klappar med båda händerna på sina knän. Tittar igen på pedagogen. När sången är slut klappar han händerna.

Tage

Observation 3.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Små grodorna	X	(X)		

Kommentar: Tage sitter bredvid en pedagog. Han ser sig omkring. Hans syster som sitter bredvid honom tar tag i hans händer och försöker göra rörelser. Tage drar loss sina händer och vänder sig om och tittar på pedagogen bredvid sig.

Tage

Observation 4.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Oj, oj, oj	X	X		

Kommentar: När sången börjar kryper Tage från den pedagog han suttit bredvid och sätter sig i mitten av ringen och nära den pedagog som leder samlingen. Han vänder sig runt och tittar på barnen. Efter sången klappar han händerna.

Tage

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Nalle fin	X			

Kommentar: Tage sitter i knät på en pedagog. Han följer med blicken när den som leder samlingen plockar fram en nalle, en bil, en båt och en säng. När sången börjar flyttar han närmare pedagogen som leder samlingen. Till slut sitter han bredvid henne och håller i hennes ena sko samtidigt som han tittar på föremålen man sjunger om.

Östen

Observation 1.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Har du sett min lilla katt	X			

Kommentar: Östen, som sitter bredvid en av pedagogerna, följer med blicken barnen när de sjunger. Tittar upp mot pedagogen vid två tillfällen.

Östen

Observation 2.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Hej tummen upp	X	X		

Kommentar: Den här sången sjungs stående. Östen som suttit bredvid en pedagog reser sig upp samtidigt som de andra barnen. Han ser sig omkring, sedan går han ner på alla fyra och kryper bort från ringen. Han kryper fram till ett litet bord. Där ställer han sig upp med ryggen mot de andra och börjar leka med några plasttallrikar som står på bordet.

Östen

Observation 3.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Skrudderudder, vad heter du?	X	X		

Kommentar: Detta är en namnsång där man sjunger om ett barn i taget. Östen sitter bredvid en pedagog. De första fyra barnen man sjunger om tittar Östen på samtidigt som han vinkar. Sedan sitter han stilla och tittar på barnen mittemot sig under resten av sången.

Östen

Observation 4.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
Nalle fin	X	X		X

Kommentar: Östen sitter i knät på en av pedagogerna. När den som leder samlingen tar fram en nalle och en bil lutar sig Östen framåt och tittar. Han vänder sig mot pedagogen han sitter hos och tittar på henne. Sedan tittar han igen på nallen och bilen, pekar och säger "Titt". Vänder sig återigen mot pedagogen han sitter hos och tittar på henne. Därefter pekar han ytterligare en gång mot föremålen.

Östen

Observation 5.

sång	ögonkontakt	rörelse	tecken	verbalt
En liten båt blir ofta våt	X	X		

Kommentar: Östen sitter bredvid pedagogen som leder samlingen. Framför henne står en skål med vatten. Hon tar fram en båt och lägger i skålen. Östen tittar ömsom på båten och ömsom på pedagogen. Under hela sången följer Östen pedagogens rörelser med blicken. När man i sången sjunger "att det stänker" lyfter Östen på armarna och "torkar" sig sedan i ansiktet med händerna.

3.3.1. Sammanfattning av resultat av videoobservationerna

Vid alla observationer utom två sitter det barn som observerats antingen i knät på eller bredvid en av pedagogerna. Förklaringen till det är antagligen att de här barnen är så pass nya på förskolan att pedagogerna vill ha dem nära sig. Sångsamlingen, liksom allt annat, är relativt nya situationer för barnen.

Tre barn, Svea, Berit och Östen, lämnar också samlingen vid några tillfällen, går iväg och börjar leka i stället.

Samtliga barn håller ögonen på och följer med i det som händer i sångerna utom vid ett tillfälle. Det är Svea som reser sig upp och går ifrån samlingsringen när man ska sjunga "Här kommer Pippi Långstrump".

Alla sex barn använder sig av rörelser i någon form i observation två och fyra. I observation ett använder sig ett barn, Torsten av rörelser och i den tredje observation är det tre barn, Svea, Berit och Östen som använder rörelser medan Tage får hjälp av sin syster att göra rörelser.

Ett barn, Sture använder sig av teckenkommunikation i en sång. Torsten uttrycker sig verbalt vid tre av observationstillfällena. Svea och Östen gör det en gång var.

Torsten observerades i sångerna: "Alla hundar sjunger alla hundars sång", "Jag heter Pippi Långstrump jag", "Hästen, hästen skakar på sin man", "Bä, bä vita lamm" och "Tre små grisar".

Han följer med i samtliga sånger med ögonen. I tre av sångerna; "Alla hundar", "Pippi-sången" och "Tre små grisar" gör han rörelser i takt med sången. I "Alla hundar" klappar han in rytmen på samma sätt som pedagogerna och de andra barnen gör.

I Pippi-sången markerar han tofsar i håret på samma sätt som de äldre barnen gör.

I "Tre små grisar" ändrar han kroppshållning och minspel efter tempot i sången.

Torsten använder inga tecken och han sjunger ingenting av själva sången vid något av observationstillfällena men han är den mest verbala av de sex barnen.

Vid tre tillfällen, "Alla hundar", "Hästen" och "Tre små grisar" kommenterar han på något sätt sångerna. Han talar om vad som tas upp ur väskan, han säger att "hästen ska sova" och svarar "ja" på frågan om man ska sjunga om tre små grisar.

Svea observerades i sångerna: "Hästen, hästen skakar på sin man", "Pippi Långstrump", "Har du sett min lilla katt", "Alla hundar" och "Ute är mörkt och kallt".

Svea följer med vad som händer med ögonen utom i sången om Pippi Långstrump då hon lämnar samlingen.

Hon är mest aktiv i Luciasången (ute är mörkt och kallt) där hon först gör armrörelser och sedan lägger sig ner på golvet på samma sätt som barnen gör i "björnen sover". Svea använder sig inte av några tecken men uttrycker sig verbalt en gång.

Hon säger "bravo" samtidigt som hon klappar händerna efter det att man sjungit "alla hundars sång"

Berit observerades i sångerna: "Jag vill ha äpplen med mask i", "Hoppa-sången", "Bä, bä vita lamm", "Lilla snigel, akta dig" och "Alla hundar sjunger alla hundars sång".

Berit var den rörligaste av undersökningsbarnen.

Vid två tillfällen, i "Hoppa-sången" och "Bä, bä vita lamm" försvinner hon bort från samlingen.

I "Hoppa-sången" blir hon hämtad och deltar då med rörelser i sången. När man sjunger "Bä, bä vita lamm" sitter hon med ryggen mot de andra men vänder sig om och tittar och gör också rörelser till sången.

När man sjunger "Alla hundar" sätter hon sig i stället mitt inne i samlingsringen och gör samma rörelser som de andra.

Berit följer med vad som händer i alla sånger och verkar också intresserad av bilderna som hör till några av sångerna. Hon har klappat på bilderna och velat ta dem.

Berit har inte använt några tecken eller uttryckt sig verbalt under observationerna.

Sture observerades i sångerna: "Ekorre, ekorre vifta på din svans", "En nyckelpiga jag har i handen", "Bä, bä vita lamm", "Små grodorna" och "Här ligger vår lilla fru katt"

Sture följer med blicken det som händer i samtliga sånger. Han klappar händerna efter det att man sjungit om "Nyckelpigan" och "Små grodorna".

Han rör sig mycket till "Små grodorna" och "Vår lilla fru katt". Han skrattar också när de sångerna ska sjungas.

Till "Små grodorna" använder han några tecken. Han är det enda barn som använder tecken vid något av observationstillfällena. Sture uttrycker sig inte verbalt någon gång.

Tage observerades i sångerna: "Alla händer säger klapp, klapp, klapp", "Hästen skakar på sin man", "Små grodorna"; "Oj, oj, oj" och "Nalle fin".

Tage har ögonkontakt med det som händer i samtliga sånger. Han har ofta hamnat bredvid sin ett år äldre syster i samlingsringen och tittar ofta på henne i sångerna. Hon är också aktiv och vill t.ex. "hjälpa" Tage med rörelser när man sjunger "Små grodorna". En hjälp som Tage dock drar sig undan.

I sången om "Hästen skakar på sin man" klappar han på sina knän i takt med sången. I sångerna "Oj, oj, oj" och "Nalle fin" flyttar han sig så han kommer nära den pedagog som leder samlingen (i oj, oj, oj) och de föremål som symboliserar sången (Nalle fin).

Han klappar händerna efter sången om "Hästen skakar på sin man" och "Oj, oj, oj". Tage använder sig inte av några tecken och han uttrycker sig inte heller verbalt någon gång.

Östen observerades i sångerna: "Har du sett min lilla katt", "Hej tummen upp", "Skrudderudder, vad heter du", "Nalle fin" och "En liten båt blir ofta våt".

Östen följer med blicken vad som händer i de observerade sångerna. När man sjunger "Hej tummen upp" går han ifrån samlingen efter en liten stund och börjar leka vid ett bord i stället.

I namnsången (Skrudderudder..) vinkar han, precis som pedagogerna gör, till det barn man sjunger om.

I sången om "En liten båt" följer han med i vissa stora rörelser. Han viftar med armarna när man sjungit att "det stänker" och "torkar" sig med händerna i ansiktet efteråt.

I sången om "Nalle fin" pekar han på föremålen och säger "titt".

Östen använder inga tecken och han klappar heller inte händerna efter någon sång.

3.4 Erfarenheter från sångsamlingar som barnen tillämpar i andra sammanhang

Torsten sitter på golvet och leker med en häst, han lyfter upp hästen och tittar på den och säger "skaka manen".

Berit går precis förbi, stannar och klappar händerna.

Kommentar: Man sjunger ofta en sång om en häst som "skakar på sin man". Efter varje sång klappar man alltid händerna.

Berit sitter på golvet. Framför henne står en bondgård. På "gårdsplanen" ligger ett par kossor. Berit tar upp en kossa, tittar på den, ställer ner den på golvet försiktigt och börjar sedan klappa rytmiskt på sina knän.

Kommentar: En sång man ofta sjunger är "Alla kossor, alla kossor sjunger alla kossors sång mu, mu, mu". Samtidigt som man sjunger klappar man på sina knän. Samma sång sjungs också om hundar, katter osv.

Tage sitter på en stol framför datorn tillsammans med en av pedagogerna som håller på att ta fram bilder. En bild på en sagofigur, Nasse (en björn), syns på skärmen. Tage skrattar, börjar klappa på knäna och säga voff.

Kommentar: Tage får förmodligen inspiration till samma sång som Berit i exemplet ovan. Sången om Alla kossor, alla hundar osv.

Östen gör tecknet för äpple en dag vid matbordet när det serveras äpple till efterrätt.

Kommentar: Tecknet för äpple förekommer i en sång man nyligen sjungit på sångsamlingen.

Torsten plockar upp en gris från golvet. Han låter grisen "gå" uppför sin arm samtidigt som han sjunger "Då kom vargen lolalej"

Kommentar: Sången om "Tre små grisar" är populär bland barnen samtidigt som den är dramatisk och lagom otäck för en tvååring.

Svea står på golvet bredvid två av pedagogerna som pratar med varandra.

"Jag hoppas" säger den ena pedagogen i en mening. Svea tittar upp på pedagogen och börjar sedan svänga med armarna och böja knäna som om hon skulle hoppa.

Kommentar: Samma rörelser har hon gjort tidigare, efter att ha sett hur de andra barnen gör, till "Hoppa-sången" som alltid avslutar samlingen.

3.4.1 Sammanfattning

Ovanstående exempel är enligt min mening ett tecken på att barnen tar till sig de sånger man sjunger i sångsamlingen även om de inte aktivt deltar just när sången sjungs.

De situationer jag beskrivit ovan tror jag inte skulle ha uppkommit utan att barnen varit med när sångerna framförs. På olika sätt gör barnen kopplingar till olika sånger.

Svea använder sig av rörelserna till "Hoppa-sången" när hon hör ordet hoppas.

Berit och Tage använder sig av de rörelser som hör ihop med "Alla hundar, alla kossor" när de hamnar i en situation där de refererar till den sången, Berit med en leksak, Tage framför datorn.

Torsten får associationer till sången om hästen när han tar upp en leksakshäst och kommenterar det. Vid ett annat tillfälle visar han också prov på att kunna sjunga en del av texten till "Tre små grisar". Jag antar att denna dramatiska strof där vargen dyker upp har fångat hans intresse särskilt i denna sång. Det var en gris, inte en varg som gav upphov till hans sång.

Mellan Torsten och Berit uppstår en stunds interaktion när Berit applåderar efter det att hon hört Torsten säga "skaka manen" till hästen.

Den observation som jag är en aning tveksam inför är Östens tecken för äpple. Jag har tagit med den här eftersom jag vet att man sjöng om äpplet, och använde tecknet, på samlingen strax innan. Men tecknet för äpple används också i andra sammanhang och det går därför inte med säkerhet att fastställa när Östen lärt sig tecknet. Däremot är det helt klart att han kan tecknet och kan använda det i rätt situation.

3.5 Sångsamlingens pedagogiska betydelse

Med tanke på samlingens form och struktur utgör den en möjlighet till socialt samspel mellan barn och vuxna och mellan barn och barn. Det finns möjlighet för de yngsta barnen att imitera de äldre i rörelser, tecken och sång. Det verbala språket har en framträdande roll och betonas med stöd av föremål och bilder.

De sångsamlingar jag varit med på har alla innehållit flera känslomässiga tillstånd (se Stern 1991) som delats av barn och vuxna.

Sångsamling för små barn i den form jag studerat kan sägas vara pedagogisk, dels med tanke på ovanstående synpunkter, dels för att det har varit möjligt att observera och ge exempel på att barnen använt sig av kunskaper från sångsamlingen i andra sammanhang.

4. Diskussion

Har sångsamlingen på en småbarnsavdelning någon pedagogisk betydelse och i så fall vilken? Mitt övergripande syfte med min studie var att om möjligt få ett svar på den frågan.

I diskussionen nedan skall jag föra ett resonemang kring pedagogers och barns agerande i de sångsamlingar jag observerat för att därefter lämna ett svar på frågan om samlingens pedagogiska betydelse.

De utvecklingsteorier jag valde som utgångspunkt för undersökningen är båda teorier som betonar det sociala samspelets betydelse för lärande och utveckling.

De sångsamlingar jag varit med på har, som jag ser det, varit exempel på en social aktivitet som både ger utrymme för det Stern kallar intersubjektivitet, att kunna dela uppmärksamhet, intentioner och känslomässiga tillstånd men även Vygotskijs proximala utvecklingszon finns här. De små barn jag observerat har haft flera äldre kamrater (och vuxna) runt sig i samlingsringen som de kunnat iaktta och imitera i sångerna.

De pedagoger som jag intervjuade inför min undersökning svarade alla rätt lika på min fråga om syftet med att ha sångsamling på småbarnsavdelningarna.

Man gör det för att få en trevlig stund med barnen, för att ha roligt och för att bygga upp en gemenskap i gruppen. Och visst har man roligt och trevligt och visst finns en gemenskap mellan alla i gruppen under sångsamlingen.

Detta är jag helt förvissad om efter att på så nära håll och så ingående studerat det som händer i sångsamlingarna. Det råder, enligt min uppfattning, en avspänd och varm stämning bland de vuxna, något som smittar av sig på barnen.

Pedagogerna har naturligtvis en mycket central roll i sammanhanget. Det blir deras sätt att agera som sätter sin prägel på sångsamlingen. De sex pedagogerna använder också lite olika strategier när de leder sångsamlingen och sätter därmed en tydlig personlig prägel på dem. Vissa sånger hör ihop med vissa pedagoger t.ex.

Jag har inte som Anderson (2000) ställt några frågor till pedagogerna om deras musikaliska självbild eller om de själva upplevt att vuxna sjungit tillsammans med dem när de var små.

Men jag uppfattar deras musikaliska självbilder överlag som goda. Ingen av dem ger intryck av att tycka att det är besvärligt eller obehagligt att sjunga tillsammans med barnen och framförallt verkar ingen tveka inför att sjunga när andra vuxna är närvarande.

Hur musikaliska och välsjungande pedagogerna är har jag inte heller brytt mig om att undersöka. De visar allihop att de tycker det är viktigt att sjunga tillsammans med barnen och barnen får då del av det som Anderson (2000) skriver om:

Det känslomässiga uttrycket och gemenskap i sjungandet. Att det blir en interaktion mellan barn och vuxna. En interaktion som är viktigare än hur pedagogens sångröst låter.

Eftersom man använder en väska med föremål eller sångkort för att välja sång brukar inte barnen få önska sånger. Men jag har sett exempel på att pedagogen som leder samlingen improviserar och t.ex. plockar upp en katt ur väskan när något barn sagt något om att sjunga om katten.

Pedagogen som leder samlingen, liksom de andra, har ständig ögonkontakt med barnen och för också en dialog med dem. Ett exempel på att pedagogerna uppmärksammar barnen är följande; Den pedagog som ledde samlingen tog fram en spindel ur väskan och vände sig sedan mot en pojke. "Jag ser att du tycker att det är lite läskigt" sa hon "men du vet ju att vi ska sjunga Imse,

vimse". Det pojken gjorde, och som pedagogen uppfattade, var att han krökte sina tår och drog fötterna lite närmare kroppen.

Stor vikt läggs vid att låta barnen delta efter sin förmåga men också vid att ge dem en hjälpande hand. I en sång "Stensången" ska varje barn i tur och ordning lägga en sten i en skål med vatten. Vid en gemensam sångsamling när nästan alla barn (nära trettio) var närvarande sjöng man den sången om och om igen till alla barn lagt en sten i vattnet. En del barn behövde, och fick, en hjälpande hand när de skulle släppa ifrån sig sin sten.

Det som fascinerade och glädde mig mest vid detta tillfälle var pedagogernas kunskap om att det var lika viktigt för alla barn att få delta och lägga stenen i vattnet. Att man inte tröttnade och avbröt sången efter några gånger.

Att "läsa av" barnen för att se vad de vill tyckte pedagogerna var viktigt och menade därför att man inte kan planera sångsamlingen så noga utan man får göra vad som passar för stunden.

Det förefaller mig, bl.a. med stöd av ovanstående exempel, som de här pedagogerna är skickliga på att tolka barnens intresse och lust även om barnen verbalt inte kan förmedla vad de vill.

Pedagogerna verkar som Uddén (1995) skriver

"veta hur lätt det är att väcka glädje och uppmärksamhet genom att sjunga tillsammans med barnen och även om barnet inte skrattar visar ansiktet glädje när de känner den rytmiska rörelsen i kroppen".

Med tanke på ovanstående redovisning av pedagogerna arbete i sångsamlingen anser jag det värt att notera att ingen av pedagogerna egentligen säger sig ha något djupare eller mer långtgående syfte med samlingen än att "ha trevligt". En av pedagogerna anger dock som syfte också att det är bra för barnen att lära sig delta i en styrd verksamhet och att visa hänsyn till andra, t.ex. kunna lyssna när någon talar. Samtliga pedagoger är också säkra på att sångsamlingarna har en positiv inverkan på barnens språkutveckling. Helhetsintrycket är trots allt att sångsamlingen är något man gör just för att ha roligt tillsammans under den stund sångsamlingen varar. Det finns säkert flera förklaringar till detta. Den mest troliga är kanske att det ändå finns ett mer långtgående syfte som pedagogerna bär med sig som en "tyst kunskap". De "vet" att sångsamlingarna ger social träning genom att barnen får delta i en gemensam aktivitet. De erfarenheter som de små barnen förvärvar i bl.a. sångsamlingen är kunskaper de har nytta av under hela sin förskoletid och även efter det. Pedagogerna "vet" men formulerar det inte i ord. Den pedagog som mest utförligt svarade på frågan gjorde kanske det eftersom ett tekniskt missöde gjorde att hennes svar första gången inte hördes på bandet. Hon fick därför svara på frågan en gång till och var då naturligtvis mer förberedd. Hade de andra pedagogerna fått samma chans till betänketid kanske deras svar också sett annorlunda ut.

Men det är naturligtvis viktigt att påpeka att redan de syften pedagogerna uppger, att ha trevligt, känna gemenskap o.s.v., är viktiga i sig. Att sjunga mycket tillsammans med små barn måste alltid, enligt min mening, betraktas som riktigt oavsett syfte.

De teoretiska utgångspunkterna och då särskilt redogörelsen för den musikaliska utvecklingen har tagit stor plats i min studie. Anledningen är att jag tyckte det var intressant och, för mig, mycket nytt att lära om barn och musik.

Det är kanske lätt att betrakta de barn som jag observerat i min studie som "nybörjare" i musikens värld eftersom de är så pass små. Men de studier jag refererat till visar ju att de bl.a.

kunnat höra sin mammas röst och andra ljud, som musik, redan från halva fostertiden. De har också, enligt forskarrön (De Caspar i Bjørkvold 1991) möjlighet att minnas det de hört under fostertiden. Grundlagskänslan, förmågan att känna rytmen är också väl utvecklad hos undersökningsbarnen (Hammershøj 1997). Det är alltså inga små "nybörjare" som jag observerat utan sex barn en bra bit på väg i sin musikaliska utveckling.

De barn som deltog i min undersökning visade alla intresse för det som hände under sångsamlingen även om de inte alltid var så aktiva i rörelser, tecken eller verbalt.

Barnen visade, i likhet med barnen i Lindahls (1996) undersökning att de kunde fokusera medvetandet på det som hände i samlingen utan att själva delta aktivt. Lindahl (1996) menar att barnen behöver tid att studera ett socialt samspel innan de själva kan delta aktivt.

Att kunna fokusera sitt medvetande är också, enligt Lindahl (1996) en viktig förutsättning för lärande.

Samtliga undersökningsbarn satt i stort sett alltid bredvid eller i knät på en av pedagogerna vid observationstillfällena. Detta måste betraktas som en slump i den meningen att jag inte bett om att barnen skulle placeras så och pedagogerna inte har vetat vilka barn jag valde ut för observation. Om närheten till den vuxne påverkat barnens deltagande kan man naturligtvis fundera över.

Att barnen ofta satt bredvid en pedagog tror jag bidrog till att de på olika sätt deltog i sångerna. Jag tror inte att barnen skulle varit lika aktiva eller iakttagit vad som hände på samma sätt om de suttit längre ifrån en vuxen i samlingsringen. Genom att sitta nära en av pedagogerna hade barnen framför allt större chans att få feedback på det de gjorde. Med leenden, ögonkast eller en nick på huvudet bekräftade pedagogerna många gånger, ofta sekundsnabbt, att de sett att barnet är med i sången på något sätt. Barnet fick på så sätt en uppmuntran som stimulerar till att fortsätta vara aktiv i sångsamlingen.

Närheten till en vuxen ger också trygghet. Det har verkat som barnen ibland, när de suttit i knät på en pedagog under sångsamlingen, kunnat luta sig tillbaka för att njuta av sången runt omkring sig

De gånger något barn ville lämna samlingen ingrep ofta den vuxne i avsikt att få barnet att stanna kvar vilket också måste betraktas som en påverkan på barnet.

Ericson-Welin (1998) visade i sina videoundersökningar på olika komponenter som blev synliga när barn sjöng. Barnen i Ericson-Welins undersökning var äldre (fyra-fem-åringar) än de barn jag observerat men jag tycker man kan se en koppling till flera av komponenterna som finns med i den undersökningen..

Puls, armrörelser och minspel, märks också i de yngre barnens agerande. Sångare med tydlig puls verkar vara de som först fånga de yngsta barnens intresse för att agera aktivt i sången.

En sång som ofta sjungs på samlingarna på förskolan där jag gjort undersökningen är "Alla hundar". Det är en sång som inleds med att man klappar rytmiskt på sina knän ett par takter innan man börjar sjunga. Tre av "undersökningsbarnen", Torsten, Svea och Berit observerades i den sången. Torsten och Berit deltog båda med att klappa på knäna, Torsten applåderade efteråt och Berit skrattade medan hon deltog i sången. Svea klappade händerna när sången var slut och sa "bravo", det var den enda sång där hon applåderade efteråt.

Även om *tempot*, snabbt eller långsamt, inte märks så tydligt i barnens sätt att röra sig visar de en påtaglig förtjusning över att sjunga i olika tempo. Särskilt populärt är när samma sång t.ex. "Bä, bä vita lamm" sjungs ett par gånger i rad i olika tempo.

Dynamiken finns med och syns framförallt i kroppsrörelser. En populär sång är "tre små grisar". När man sjunger om vargen som kommer kan man se hur flera av barnen gör tydliga armrörelser, som för att fånga någon, och också ser "farliga" ut med rynkade pannor och hopdragna ögonbryn.

Struktur är viktig och det finns en struktur i de här sångsamlingarna med föremålen eller bilderna som talar om vilken sång som ska sjungas.

När samlingen är slut visas också tydligt genom att man då alltid sjunger samma sång, "hoppasången".

Däremot har man inte någon särskild sång eller ramsa som alltid inleder sångsamlingen vilket jag funnit lite märkligt. På Tallen brukar nallen säga hej till barnen en och en. Barnen brukar också knacka på väskan. Man brukar göra så d.v.s. man gör det inte varje gång.

På Granen inleder man ibland samlingen med en ramsa om nallen men man gör det långt ifrån varje gång. Vid de gemensamma sångsamlingarna finns inte heller någon tydlig "början" mer än att den pedagog som leder samlingen tydligt säger "Hej" till alla.

Stimulans genom personalens engagemang och uppmuntran får barnen kontinuerligt under sångsamlingarna.

Känslor. Det finns en stor glädje och gemenskap i de här samlingarna och barnen ser glada och tillfreds ut även när de inte aktivt deltar i en sång.

Tre ytterligare komponenter som Ericson-Welin (1998) har med i sin undersökning är fantasi, sångtexter och melodi. Jag tycker inte de komponenterna framträder lika tydligt bland de yngre barnen i min undersökning, även om de finns med.

Man kan se det som en form av fantasi när Torsten associerar till sången "hästen, hästen skakar på sin man" när han leker med en liten häst. Likaså när Tage klappar på knäna och säger "voff" när han ser en sagofigur (en björn) på datorskärmen.

Sångtexter ger upphov till lek med ord skriver Ericson-Welin (1998). För barnen i min undersökning är det nog framförallt möjligheten att med hjälp av sångtexter lära sig förstå ordens innebörd som är det centrala. För huvudorden i sångerna gäller att barnen ser ett föremål, hör ordet sjungas och får det också visualiserat i teckenform.

Melodins karaktär, menar Ericson-Welin (1998) fångar barnens intresse och gör att de får förmåga att lyssna länge. De barn jag undersökt hade också förmåga att sitta ner och lyssna länge på sångerna. Men jag är osäker på om det beror på melodiernas karaktär eller på pedagogernas engagemang.

Sannolikt handlar det om en kombination, engagerade pedagoger som visar att de tycker om att sjunga och melodier med tydlig rytm och roliga texter fångar barnens intresse för att vara med och lyssna och delta i sången.

Att ha fått möjlighet att göra den här undersökningen har varit både intressant och lärorikt för mig i egenskap av pedagog. Det är, precis som jag skrivit i inledningen, så att mitt intresse för de yngsta barnens aktiviteter på förskolan ökar ju längre jag arbetar inom förskolans värld. Detta är förvisso en liten undersökning som i första hand kan betraktas som ett pilotprojekt. Den har framför allt gett mig möjlighet att pröva på att observera barns aktivitet med hjälp av videokamera och att sedan analysera det materialet.

Undersökningsmaterialet är naturligtvis alldeles för litet för att resultatet ska kunna leda till några generella slutsatser.

Jag tycker ändå den undersökning jag gjort visar prov på både små barns kompetens och deras förmåga till lärande. Att lärande bäst sker i ett socialt sammanhang, tillsammans med andra och i ett positivt klimat anser jag visar sig i denna undersökning.

I viss mån motsvarade undersökningens resultat mina förväntningar just när det gäller barnens sätt att delta i sånger. De provfilmningar jag gjorde under hösten gav ju en fingervisning om vad som var möjligt att observera. Men jag tycker ändå det var intressant att se vilka olika möjligheter ett barn använder sig av när det ännu inte kan delta verbalt i en sång.

Efter det att jag avslutat mina videoobservationer har jag ändå varit med på flera av de små barnens sångsamlingar och kan då konstatera att "mina" barn fortsätter att utveckla de förmågor jag observerade och alla sex barnen deltar också mer och mer aktivt i sångsamlingarna. Alla små barn som får möjlighet att delta i sångsamlingar utvecklar säkert sin förmåga och aktivitet i sångerna allt eftersom. De sex barnen i undersökningen är alltså inte unika på så sätt att de bör betraktas som mer musikaliska än andra barn.

Men deras förmåga att vara så aktiva och ha sådan glädje av sångsamlingarna visar tydligt att sång tillsammans med andra barn och vuxna är viktigt och meningsfullt för små barn.

Intressant har det också varit att få möjlighet att ta del av de sex pedagogernas medvetna och engagerade arbete med en aktivitet som små barn uppskattar så mycket.

Ovanstående resonemang leder fram till ett svar på den ursprungliga huvudfrågan om sångsamlingens eventuella pedagogiska betydelse.

Svaret måste, enligt min mening bli ett ja, samlingen har en pedagogisk betydelse. Men inte i vilken form som helst, Ska sångsamlingen på en småbarnsavdelning kunna betraktas som pedagogisk måste vissa kriterier uppfyllas. Pedagogerna har ett stort ansvar, de måste vara förebilder och visa att de tycker det är roligt att sjunga och de måste vara lyhörda för barnens förväntningar även när de inte kan uttrycka sig verbalt. Den intersubjektivitet Stern talar om kan inte uppstå utan engagerade pedagoger.

Många av de yngsta barnen kan verka rätt inaktiva till en början under sångsamlingarna. De är inne i den fas då de mest iakttar vad de andra barnen och vuxna har för sig. Det är då viktigt att pedagogerna förstår att barnen faktisk ändå deltar genom att, som Lindahl (1996) säger, fokusera sitt medvetande på det som händer för att senare kunna göra det själv.

Slutsatsen blir att de sångsamlingar jag observerat och redovisat kan kallas pedagogiska, men det innebär inte att man generellt kan säga att alla sångsamlingar på våra förskolor är det.

Förskolan jag gjort min undersökning på är inte unik på så sätt att man har några särskilda förutsättningar, i jämförelse med andra förskolor, för att anordna pedagogiska sångsamlingar. Det man har är engagerade pedagoger som dels litar till sin egen musikaliska förmåga, dels ser till barnens kompetens och förmåga att delta i den gemensamma aktivitet som sångsamlingen utgör och därför blir sångsamlingen betydelsefull ur pedagogisk synvinkel.

För egen del känner jag mig inspirerad efter denna undersökning att gå vidare och fortsätta dokumentera de yngsta barnens sångliga aktivitet.

Särskilt som det framgår så tydligt av den litteratur jag läst att sång- och musikutveckling hör ihop med den språkliga utvecklingen. Något som intresserar mig och kan ge mig nya infallsvinklar i mitt arbete som språkpedagog.

Referenser

- Anderson, J *Musik i förskolan - en pedagogisk möjlighet* Malmö musikhögskola, Lunds universitet 2000
- Antal-Lundström, I *Musikens gåva: hur musik påverkar barns utveckling genom att stimulera inneboende resurser och ge ökad social kompetens* Konsultförlaget Uppsala 1997
- Bjørkvold, J-R *Den musiska människan* översättning Hans Carlberg Runa förlag Stockholm 1991
- Ericson-Welin, C *Musikens väsen och oväsen i småfolkens värld* Musikhögskolan i Örebro 1998
- Hammershøj, H *Musikalisk utveckling i förskoleåldern* översättning Ulf Norén Studentlitteratur Lund 1997
- Hornborg Jensen, N *Barns språk och kommunikation - barns språkutveckling* kapitel i Jerlang, E (red.) *Barnets utvecklingen helhet* Runa förlag Stockholm 1992
- Jerlang, E (red.) *Utvecklingspsykologiska teorier* Liber, Angered 1999
- Lindahl, M *Inläring och erfärande, ettåringars möte med förskolans värld* ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS 1996
- Lindahl, M *Små barns lärande* Studentlitteratur Lund 1998
- Rossen, S *Barns musikaliska utveckling*, kapitel i Jerlang, E (red.) *Barnets utveckling - en helhet* Runa förlag Stockholm 1992
- Rubinstein Reich, L *Samling i förskolan* Studentlitteratur Lund 1996
- Simmons- Christenson, G *Förskolepedagogikens historia* Natur och kultur Stockholm 1997
- Skolverket och CE Fritzes AB, *Läroplan för förskolan* Västerås 1998
- Stern, D *Spädbarnets interpersonella värld* Natur och Kultur Stockholm 1991
- Sundin, B *Barns musikaliska utveckling* Liber utbildning AB Falköping 1995
- Söderbergh, R *Ur rytmens och melodins vågor föds orden*, artikel i *Pedagogiska magasinet* nr. 3 1996
- Tideman, A-L *En pojkes musikaliska utveckling under 1:a levnadsåret* Malmö musikhögskola Lunds universitet 1996
- Uddén, B *Varför har småbarn så "roligt" med musik* Kungliga musikhögskolan, centrum för musikpedagogisk forskning Stockholm 1995
- Vygotskij, L *Mind in society* Harvard 1978

Bilaga 1.

Intervjuer med pedagogerna.

Intervju 1. Pedagog på Tallen

Hur länge har ni haft sångsamling på avdelningen?

Flera år, det har varit så i hela huset.

De här sakerna ni har med på sångsamlingen, nallen och väskan och sångkortet. Hur tänker ni omkring det? Varför har ni med de här sakerna?

Det ingår i vårt arbetssätt. Nu ska vi också börja träna mer på tecken. Så ena veckan tränar vi färg och sedan djur t.ex.

Brukar ni planera sångsamlingen?

Man försöker planera ibland men det blir ju inte alltid som vi planerat för man måste lyssna in barnen och se vad de vill sjunga. Våra stora barn måste vi tänka på nu och planera lite för innan de flyttas över (till syskonavd. min anm.) Även om vi inte planerar samlingen så är det vissa sånger som återkommer som barnen tycker om och vill sjunga.

Vad tycker du det finns för syfte med att ha sångsamling?

För det första är det bra på morgonen, att man samlas en stund innan man går ut. Man sitter ner tillsammans, ser vilka som är där och får gemenskap en stund.

Tror du att det här med att sjunga har någon särskild betydelse för de här barnen som inte har svenska som modersmål?

Ja, det finns tydliga tecken på att det bara är positivt. Vi har många ett-åringar som nu efter bara ett halvår visar rörelser och tecken och försöker sjunga. Så visst har det en stor betydelse.

Tror du rent allmänt, alltså oavsett vilket modersmål barnen har, att det här att ni sjunger mycket kan stimulera deras språkutveckling?

Ja, dels är det ju roligt att sjunga och då går nog språket in lättare. Vi kan ju se att de frågar efter sånt de gillar. Pippi sången t.ex. den vill de höra varje dag och kan säga en del ord till.

Intervju 2. Pedagog på Granen.

Du har ju inte arbetat så länge på Granen, men vet du hur länge de har haft sångsamlingar?

Så länge som de har jobbat ihop i alla fall (ca fyra år, min anm.)

Planerar ni sångsamlingarna?

Ibland planerar vi samlingarna men ibland tar vi bara fram det material man vill ha eller som man känner att barnen vill ha eller som man tror att barnen vill ha,

De här sakerna ni har, nallen , väskan och sångkorten. Varför har ni det?

Det är för att konkretisera samlingen. man visar konkreta saker och det gör det enklare för småbarnen. Samlingen blir tydligare för dem.

Vad tycker du det finns för syfte eller målsättning med att ha sångsamling?

Att få ihop gruppen, att barnen blir en grupp och att man känner en väldig vi-känsla i samlingarna. Språket utvecklas mycket också när vi sjunger och ramsar. Vi använder ju tecken också och det gör ju samlingen ännu tydligare.

Du tror alltså att sångsamlingarna kan stimulera barnens språkutveckling?

Ja, det är jag säker på.

Tror du det har någon särskild betydelse för de barn som har ett annat modersmål att man sjunger mycket?

Jag tror att det är viktigt för alla barn att sjunga mycket. Men för de som har invandrarbakgrund är det bra att vi gör samlingen så tydlig med konkret material

Kan du ge något konkret exempel på att du ser att barnen lär sig något i sångsamlingen?

Ja, jag tycker ofta man ser att de kopplar till sångsamlingen när de leker t.ex. Någon kan komma med en groda och göra tecknet för groda och sedan sjunga "små grodorna."

Intervju 3. Pedagog på Tallen

Hur länge har ni haft sångsamlingar?

*Sedan i höstas har vi det regelbundet. När jag började förra vårterminen var det **inte** så regelbundet precis. Men nu försöker vi ha det varje morgon.*

Brukar ni planera sångsamlingen i förväg eller är det mer spontant?

Det är mest spontant men vi har pratat om att planera lite mer och ha bestämda tecken varje vecka och så.

Ni brukar ju ha saker med i samlingen som nallen och väskan och sångkorten. Varför har ni det?

Det är ett hjälpmedel. Det blir lättare för barnen att förstå.

Vad tycker du det finns för syfte med att ha sångsamling?

Att vi får samlas. Att vi får en stunds gemenskap som det bara blir på det här sättet. Vi får ha trevligt och roligt tillsammans.

Tror du att sångsamlingarna har särskild betydelse för de barn som inte har svenska som modersmål?

Nej, jag tror att det är lika viktigt för de svenska barnen.

Tror du att sångsamlingarna kan stimulera barnens språkutveckling?

Ja, det tror jag. Vi har ett barn här t.ex. som ligger på vilan och sjunger sång efter sång. Han kan dem helt och hållet.

Du menar att ni kan se att barnen lär sig något av sångsamlingarna?

Ja, absolut. Det gör de helt säkert.

Intervju 4. Pedagog på Granen.

Hur länge har ni haft sångsamlingar?

Det har vi alltid hållit på med. I många, många år i alla fall.

Brukar ni planera samlingarna?

Nu är det mest spontant men tidigare planerade vi lite mer. Nu tittar vi mycket på vad gruppen behöver.

Sakerna ni har i sångsamlingen, nallen, väskan och sångkorten. Vad är syftet med det?

För mig är syftet att ge barnen en signal till vad vi ska hålla på med. Det blir tydligt.

Vilket är ditt syfte med att ha sångsamling?

Det finns många syften med att ha sångsamling. Barnen får träna på att klara en styrd verksamhet. Man kan se hur deras språkutveckling är och så använder vi ju teckenkommunikation som förstärkning. Man lär sig hänsyn, att visa andra det som pratar. När man sjunger och rimmar så är det bra för språkutvecklingen samtidigt som det är kul och ett utgångsläge för att skapa vi-känsla.

Tror du att sångsamlingarna stimulerar barnens språkutveckling?

Jaa.

Tror du det är speciellt bra för de barn som inte har svenska som modersmål?

Ja, jag tror de lär sig lättare, det blir så att säga en annan kanal att lära sig med och jag tror att de lär sig språkmelodi bättre också.

Kan du se att barnen lär sig något i sångsamlingen?

Ja, jag tycker man kan se att de kopplar ord eller händelser i andra sammanhang till de vi sjungit i samlingen.

Intervju 5. Pedagog på Granen.

Hur länge har ni haft sångsamlingar?

Oj, jag har jobbat här i nitton år (på förskolan, inte avdelningen, min anm.) och det var väl innan dess också.

Brukar ni planera sångsamlingarna i förväg?

Till en del men vi brukar också anpassa den till hur barngruppen är just då. Man får improvisera en del.

Vilket syfte har ni med sakerna ni använder, nallen, väskan och sångkorten?

Det är för att konkretisera och för att göra det roligare.

Vilket är ditt syfte med att ha sångsamling?

Man kan ha väldigt roligt tillsammans. Det går att hitta vägar till alla barn, att nå dem på olika sätt när man sjunger.

Tro du att sångsamlingarna har någon särskild betydelse för de som inte har svenska som modersmål?

Inte mera än de andra.

Tror du sångsamlingarna stimulerar språkutvecklingen hos barnen?

Ja, absolut.

Kan du se att barnen lär sig något i sångsamlingen?

Ja. De imiterar ju oss och leker sångsamling själva. och så använder de tecken och ibland när de ser en leksak kan de sjunga en sång om den.

Intervju 6. Pedagog på Tallen

Hur länge har ni haft sångsamlingar?

Sedan vi började.

Brukar ni planera sångsamlingarna?

Vi har gjort en grovplanering men det blir ändå improvisationer när man sitter där tillsammans sedan.

Sakerna ni använder, nallen och väskan och sångkortet. Vad är syftet med det?

Jaa, se, förstå, lära sig och få tecken till. Förstå sammanhanget bättre.

Vad är syftet med att ha sångsamling?

Att vara tillsammans med barnen, att få en rolig stund tillsammans. Det ser jag som det främsta syftet.

Tror du att det främjar språkutvecklingen att sjunga så pass mycket som ni gör?

Jaa.

Tror du det är särskilt viktigt för de barn som inte har svenska som modersmål?

Jag har inte tänkt på det.

Tycker du att man i andra sammanhang kan se att barnen lärt sig något i sångsamlingen?

Jaa, i fria leken t.ex. kan de sitta och börja sjunga spontant eller vid matbordet.



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER. Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.

Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.

Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

