



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

RIM I FÖRSKOLAN

- ett utvecklingsarbete om språkstimulering

EMMA ANDRÉSDÓTTIR

LISA LUTHMAN

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i lärarutbildningen
Grundnivå
15 hp

Handledare: Marja-Terttu Tryggvason

Examinator: Margaret Obondo

Termin: HT År: 2011

SAMMANFATTNING

Emma Andréadóttir

Lisa Luthman

Rim i förskolan

- ett utvecklingsarbete om språkstimulering

Årtal: 2011

Antal sidor: 23

I detta utvecklingsarbete har vi valt att fokusera på språkstimulering i förskolan. Vårt mål var att barnen skulle utveckla medvetenhet om språkets form genom att använda oss av rim och ramsor. Arbetet med rim i varierande former är bra enligt tidigare forskning, då det bidrar till ett lustfyllt lärande och utvecklar den språkliga medvetenheten. Vi har genomgående i detta arbete valt att göra aktiviteterna konkreta genom att använda oss av bilder och föremål, då vår barngrupp har varit flerspråkig. Vi genomförde åtta olika aktiviteter tillsammans med en grupp på tio barn, och alla aktiviteter observerades genom videofilmning. Resultatet visar på att det är viktigt som förskollärare att tänka på hur aktiviteterna kan utvecklas och anpassas till den barngrupp som finns framför en samt under hur lång tid aktiviteterna genomförs.

Nyckelord: Språkstimulering, flerspråkiga, språklekar och rim

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Mål.....	1
2. Litteratur.....	2
2.1 Teoretisk anknytning.....	2
2.2 Språkutveckling och språkstimulering.....	2
2.3 Flerspråkiga barn	4
2.4 Språklekar	5
3. Planering.....	6
3.1 Videoinspelning som dokumentation.....	6
3.2 Urval.....	7
3.3 Etiska frågor	7
4. Genomförande av utvecklingsarbete.....	8
4.1 Aktivitet 1: Rim-memory.....	8
4.2 Aktivitet 2: Rim i påse.....	9
4.3 Aktivitet 3: Tillverka eget memory	10
4.4 Aktivitet 4: Spela egentillverkade memoryt	10
4.5 Aktivitet 5: Meningsrim	11
4.6 Aktivitet 6: Hattstugan	12
4.7 Aktivitet 7: Rim-loop.....	12
4.8 Aktivitet 8: Rim-memory.....	13
5. Diskussion.....	13
Referenser	17
Bilagor	

1. Inledning

En av de viktigaste uppgifterna som en förskollärare har i dagens förskola är att stimulera språket hos alla barn, oavsett de har svenska som modersmål eller är flerspråkiga. I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2010) står att:

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra,

samt att barn

som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (Utbildningsdepartementet, 2010, s 10).

Bjar och Liberg (2003) menar att förskolans uppgift att möta alla barn och försöka stötta dessa i sin språk-, tanke- och kunskapsutveckling är väldigt viktig för hela samhället. Detta för att förskola och skola ska fostra samhällsmedlemmar med en förmåga att aktivt kunna delta i ett demokratiskt samhälle. För att barnen ska kunna delta aktivt i vårt demokratiska samhälle, behöver de utveckla de språkliga verktyg som krävs, och de börjar det med redan i förskolan.

För att stimulera barnens språkutveckling i förskolan, menar Ladberg (2003), är det bra om detta sker i lustfyllda, lekfulla sammanhang, detta gäller både för enspråkiga och flerspråkiga barn. Det är viktigt att de får leka med språket genom rim, ramsor, sång och musik, då dessa uttrycksformer stimulerar deras språkliga medvetenhet och barnen lär sig mer om språkets form och struktur, på ett för barnen roligt och intressant sätt. Enligt Svensson (2006) måste barnens språk stimuleras för att det ska kunna utvecklas, och ju fler i barnets närhet som förstår och lär sig hur de ska arbeta för att göra detta på bästa sätt, desto bättre för barnens språkutveckling.

Vi har valt att göra ett utvecklingsarbete med fokus på språkstimulans då vi utför våra aktiviteter på en mångkulturell förskola, och vi får då möjlighet att utföra dessa aktiviteter tillsammans med både enspråkiga och flerspråkiga barn. Vårt utvecklingsarbete visar hur förskollärare kan använda sig av språklekar i verksamheten för att stimulera barnens språkutveckling, och då främst barnens språkliga medvetenhet.

1.1 Mål

Målet med detta arbete är att utveckla medvetenhet om språkets form hos en grupp barn med hjälp av olika språklekar.

2. Litteratur

Den litteratur vi valt är delvis tidigare kurslitteratur som vi ansett varit av intresse för denna studie. Det handlar då främst om barns språkutveckling och språkstimulering. Då vi visste att våra aktiviteter skulle genomföras på en mångkulturell förskola, valde vi även att få med litteratur angående språkstimulering hos flerspråkiga barn. Den litteraturen valde vi efter att vår handledare rekommenderat den. När vi uppfattade att flera författare ansåg att rim och ramsor kunde fungera bra för att stimulera språket hos barn i förskolan, valde vi att fokusera på litteratur som visade på, hur och varför, rim kunde användas i språkstimuleringen.

2.1 Teoretisk anknytning

Lev S. Vygotskij var en psykolog vars forskning har spelat en stor roll för pedagogiken, då den lagt grunden för det sociokulturella perspektivet. Inom detta perspektiv ligger stort fokus på hur människan tillägnar sig kunskap i samspel med andra (Säljö, 2000).

Vygotskij (1995) menar att barn lär sig mer inom den proximala utvecklingszonen, där barnen kan få hjälp av någon med mer kunskap än de själva. I sociala sammanhang kan barnen lära tillsammans, och ta tillvara på varandras kunskaper.

Vygotskij (1995) anser att hjärnan inte bara är ett organ som bevarar våra erfarenheter från förr utan det är ett organ som skapar nya situationer med hjälp av tidigare erfarenheter. Fantasin skapas genom att barnens tidigare erfarenheter och deras verklighet möts. Just fantasin ligger till grund för alla kreativa handlingar som barnen utför. Barnet ges möjlighet att uttrycka sig både konstnärligt och vetenskapligt. Vygotskij menar vidare att barns kreativitet i vardagen har stor betydelse för deras allmänna utvecklingsprocess och dess mognad, dessa processer utvecklar barnen oftast i leken tillsammans med andra barn. I leken kan barnen tillägna sig språkliga kunskaper genom samspel med andra barn eller vuxna, och kan då med hjälp av tidigare erfarenheterna och nya upplevelserna skapa sig en ny verklighet. Att förbereda barnen för framtiden, är enligt Vygotskij, en av förskollärares viktigaste uppgifter, och för att göra detta är det viktigt att barnen får öva sin fantasi.

2.2 Språkutveckling och språkstimulering

För de flesta barnen ser språkutveckling ut på samma sätt. Barnet går, enligt Lindö (2009), igenom olika faser, och den stora skillnaden mellan olika barn är att dessa faser tar olika lång tid. Barnet försöker från första början kommunicera med sin omgivning, detta genom grymtningar, skrik eller rytmiska andningsljud. Utvecklingen går sedan ganska fort genom att barnet jollrar, till en början bara konsonantliknande ljud för att sedan även använda vokalljud. Författaren hävdar vidare att när barnet är 12-18 månader börjar det producera riktiga ord, men efter detta går de närmsta sex månaderna långsamt i barnets språkutveckling, innan barnet så småningom kommer in i ordförrådsspurten. När barnet har ungefär 50 ord i sitt ordförråd går det från att producera ettordsyttranden till tvåordsyttranden. Även Strömqvist (2003) menar att barnets språkutveckling går igenom flera olika faser som ser liknande ut för det flesta barnen. Författaren beskriver en liknande utveckling som Lindö (2009) och anser vidare att när barn är i åldern 3-5 år har de flesta utvecklat grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik. Barnen har oftast även utvecklat grundläggande samtalsfärdigheter och kan påbörja ett

samtalsämne, ge kommentarer, ge återkoppling, ställa frågor och svara, samt följa uppmaningar.

I denna ålder äger, enligt Strömquist (2003), även en omfattande sociokognitiv utveckling rum, detta leder till att barnen väsentligt ökar sin förmåga att föreställa sig hur andra tänker. Det gör att deras kommunikativa utveckling även påverkas på ett avgörande sätt, eftersom det är viktigt för en lyckad kommunikation att kunna anpassa sig efter mottagarens förutsättningar. Denna utveckling leder inte bara till fortsatt utveckling av barns samtalsförmåga, utan den lägger även grunden för att barnen ska vidareutveckla vissa genrer till exempel berättande och argumenterande framställning.

Även Hagtvet (2006) hävdar att språkutveckling handlar om att barnen ska tillägna sig många olika former och genrer av kommenterande, berättande, gestaltande och framställande just i denna ordning. Men detta är inget som behöver följas strikt utan de flesta barnen använder alla tre genrer på en och samma gång i sin utveckling. Tre- till femåringar använder oftast alla tre genrer samtidigt då de är i den mest intensivaste utvecklingen av sitt språk och ordförråd. De tar till sig de mesta som kommenteras och namnges och genom detta bygger de upp komplicerade språkliga strukturer när det gäller menings- och textbyggande. Efter detta börjar barnen kunna använda ett framställande språk. Därför är det, enligt Hagtvet (2006), viktigt att personalen i förskolan ser till att barnen får komma i kontakt med så många olika genrer som möjligt. När en dialog sker mellan barn och förskollärare är det bra om båda parterna delar och utgår från samma upplevelser eller händelser då förskolläraren kan hjälpa barnen vidare i sin språkutveckling. Förskolläraren stimulerar barnen genom att berätta eller sammanfatta händelsen eller upplevelsen med ord. Om barnen då har upplevt det själva kan dem lättare ta till sig de orden som är nyckelord för själva händelsen och kan på så sätt koppla orden till situationen och då skapa en bild och ett sammanhang till dessa ord.

För att skapa en språkstimuleringsituation, poängterar Hagtvet (2006), att det är bra att namnge saker och kommentera saker som sker i barnens omgivning. Detta är speciellt viktigt för barn med annat modersmål än svenska. När man kommenterar olika saker och händelser i barnens vardag kan barnen koppla detta till ett konkret sammanhang och barnen kan då skapa en mening och betydelse av ordet och sammanhanget. Detta handlar om situationsförankringar, vilket är bra för det autentiska begreppet.

Benckert, Håland och Wallin (2008) menar att det språkstimulerande arbetet i förskolan är något som bör prägla hela dagen. Alla vardagshändelser kan användas som språkutvecklingssituationer, genom att prata om händelser och benämna olika begrepp. Förskolpersonal måste ta alla chanser till att samtala med barnen samt ge dem möjlighet att samtala med andra barn, för på så sätt lära sig nya begrepp och få hjälp att sätta ord på sina tankar. När arbete med språksimulering hos barn i förskoleåldern sker, är det viktigt att vara medveten om vilka intressen och förkunskaper barnen har. När förskolläraren har fått en uppfattning av detta kan förskolläraren lättare anpassa informationen eller övningarna till barnens intressen och förkunskaper (Hagtvet, 2006).

Sociala sammanhang är, enligt Svensson (2005), viktiga för barns språkutveckling, speciellt samspelet mellan barnen. Författaren menar att barn ofta njuter av de

sociala delarna i inlärningssituationerna och att barn kan lära sig mycket av varandra och av de vuxna i förskolan. Detta är även i enlighet med Vygotskijs (1995) proximala utvecklingszon.

I förskolan har personalen många uppgifter, och en av dessa är att stimulera barnens språkutveckling. Det står i Läroplanen för förskolan (Utbildningsdepartementet, 2010) att språk och lärande hänger samman, och att förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling. Förskolan ska bland annat sträva efter att varje barn utvecklar ordförråd och begrepp, och sin förmåga att leka med ord samt att kommunicera med andra. Det är enligt Lpfö 98 förskollärarens ansvar att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling. Detta är även något som Svensson (2005) poängterar, och menar vidare att det är viktigt för barns språkutveckling att de dagligen får många olika möjligheter till intressanta och utvecklande samtal. Barn måste få leka med språket tillsammans med intresserade vuxna, då detta leder till att de flesta barn intresserar sig mer för skriftspråket och att sambandet med skriftspråket blir mer naturligt.

2.3 Flerspråkiga barn

Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2010) poängterar vikten av att barn med utländsk bakgrund får utveckla modersmålet, då detta ger bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Förskolan ska sträva efter att alla barn med annat modersmål än svenska ska utveckla sin förmåga att kommunicera både på svenska och på deras modersmål. Enligt Lunneblad (2006) ges modersmålet inte lika stort utrymme i förskolan idag som det tidigare gjorts. Språket poängteras som viktigt, men för flerspråkiga barn ges modersmålet inte tillräckligt stort utrymme i förskola och skola, och där anser Fredriksson och Taube (2003) att meningen är att skolan inte ska ersätta elevernas modersmål med svenskan, utan snarare uppmuntra eleverna till en fortsatt utveckling av båda språken.

Fredriksson och Taube (2003) menar vidare att då vi lever i ett mångkulturellt samhälle, blir en av lärarens viktigaste, största och kanske även svåraste utmaningar att kunna ge stöd på bästa sätt till de flerspråkiga eleverna. Författarna poängterar även att en av de viktigaste utgångspunkterna för lärare med flerspråkiga elever, är att förhålla sig positiv till elevernas båda språk.

Tvåspråkiga barn använder, enligt Ellneby (2007), sina olika språk i olika situationer. Barn i fyra- sexårsåldern som har det svenska språket som modersmål, har i stort sett hela sitt språk klart. Barnen kan använda flera ord i meningar som är grammatiskt korrekt, detta visar sig i olika språklekar som till exempel rimlekar. Författaren menar vidare att även barn med annat modersmål har det svenska språket färdigutvecklat men har svårt att urskilja de grammatiska reglerna. Barnen kan i dessa åldrar även experimentera med språket och de olika aktiviteterna i förskolan och här kan barnen använda sina språk i de olika uttryckssituationerna och aktiviteterna beroende på vilka känslor som barnen känner eller kan koppla till dessa aktiviteter. När barnet är runt sex år så börjar barnen ofta att intressera sig för att läsa och skriva både på svenska och på sitt modersmål.

Barn med ett annat modersmål än svenska kan, enligt Ellneby (2007), i vissa fall bli tysta då de vistas på förskolan. Detta beror på att de i vissa fall inte kan göra sig förstådda och väljer då istället att vara tysta, men hemma pratar barnen som vanligt

då de kan göra sig förstådda med sina föräldrar. I förskolan är det viktigt att personalen ser till att dessa barn kommer till uttryck i alla fall genom alternativa kommunikationsformer. Förskolläraren bör därför vara delaktig i leken och olika aktiviteter och lyfta fram dessa barn så att barnet känner sig delaktiga och kan bidra oavsett om man talar eller inte. Även Sandvik och Spurkland (2011) poängterar vikten av att personalen i förskolan måste skaffa sig kunskap om hur de kan kommunicera med barnen som har ett annat modersmål än det som talas i förskolan. Detta för att undvika att se barnen som om att de inte har ett språk samt att känna att de är till besvär.

Även Ladberg (2003) håller med Ellneby (2007) gällande flerspråkiga barns tystnad när de vistas i förskolan. Men till skillnad från Ellneby, anser Ladberg, att barnen är tysta medan de ”lyssnar in” det svenska språket, för att sedan när de känner sig tryggare i svenskan helt plötsligt börja prata även i förskolan.

Benckert m fl (2008) poängterar vikten av att personalen i förskolan inte ska ha lägre förväntningar på flerspråkiga barn, då detta kan påverka deras inlärning negativt om de känner att de vuxna inte tror att de ska kunna klara lika mycket som deras jämnåriga enspråkiga kamrater. Vidare hävdar dock författarna att forskning visar att det ser ut just så på många förskolor idag.

När förskolläraren talar med flerspråkiga barn som ännu inte tillägnat sig språket är det viktigt att vara väldigt tydlig och gärna visa mer konkret med hjälp av bilder eller foton. Yngre barn som är flerspråkiga kan ofta tillägna sig det nya språket relativt snabbt, som förskollärare är det viktigt att vara med och stimulera barnet i sin språkutveckling. För att stötta barnet är det bra att reflektera över barnets framsteg, och dessutom dokumentera dessa, då barnet kan se sin egen utveckling vilket kan stärka barnets självkänsla (Benckert m fl, 2008).

2.4 Språklekar

För att uppnå bra resultat i arbetet med språkstimulering, menar Rydja (2006), att det är viktigt att förskolläraren har strukturerade och lustfyllda aktiviteter, och att de genomförs varje dag. I dessa aktiviteter är det bra om inslag av rim, ramsor, lyssnalekar, sagor, sånger och alla sinnen finns med. Författaren anser även att barn som får höra rim, ramsor och sagor har ett bra utgångsläge i sin språkutveckling. Dessa barn har fått öva på former och språkstrukturer, långa och korta ord och även fantasi och verklighetsord. Barnen behöver få bygga upp sin förståelse av språket på ett lustfyllt sätt i förskolan, för att på så sätt lägga grunden för barnens fortsatta språkutveckling, och förebygga framtida läs- och skrivsvårigheter. För personalen i förskolan är det viktigt att vara en person som lyssnar på barnen, någon som de kan tala med och ger känslan av att det barnen säger är viktigt och någon som förmedlar känslan av att det är roligt att leka med ord (Rydja, 2006).

Ladberg (2003) menar att när man leker med språket, är det viktigaste inte att barnet förstår alla ord, utan rytm, rim, ramsor och musik är bra pedagogiska hjälpmedel för att stimulera barnets språk. Detta för att barnen får en rolig och lustfylld upplevelse samtidigt som de får höra språkets ljud och uppbyggnad.

Även för de flerspråkiga barnen är det viktigt att göra språkinläringen till något lustfyllt, och Ladberg (2003) anser att barn oftast lär sig språket bättre i leken tillsammans med andra barn. Personalen i förskolan och de äldre barnen är viktiga

för att barnen ska kunna ta till sig svårare delar av språket, men i den dagliga leken med jämnåriga har barnet lättare att pröva och använda sig av de delar av språket som barnet redan tillägnat sig.

Werme (2006) menar att det hör till barnens utveckling att det sker en övergång från bildspråk till ordförståelse, och detta sker olika för alla barn. Barn tänker i bilder och ett steg i deras språkutveckling är att de mer och mer börjar tänka i ord, detta kan övas genom att prata och leka med rim. När man arbetar med rim ska man göra barnen uppmärksamma på likheterna som finns i slutet av orden. För barnen kan det vara utvecklande att leka med språket, detta för att barnen ofta tycker att det är roligt och när de har roligt är det lättare att lära sig. Just att rimma och att leka med språket ökar barnens medvetande om hur språket är uppbyggt och kan då underlätta i deras språkinläring (Werme, 2006). Svensson (2005) anser också att rim är ett bra sätt att arbeta språkstimulerande med barn i förskolan, och menar vidare att i arbetet med rim och ramsor behöver förskolläraren inte fokusera på att rimmen gäller riktiga ord, utan det kan lika gärna vara rim med nonsensord. Det viktiga är inte att barnen förstår varje ord, utan de ska få leka med språket. De barn som inte förstår eller uppfattar det roliga i att leka med och rimma på nonsensord, har enligt författaren inte så hög språklig medvetenhet. Dessa barn är mer inställda på ordets betydelse snarare än dess form, och när barnen tycker om att lyssna på ordets struktur, först då tycker de att det är roligt att rimma på nonsensord.

Benckert m fl (2008) menar att det finns ett samband mellan barns medvetenhet om fonemiska mönster och hur pass väl de klara av att rimma. Att kunna rimma innebär att barnen har den fonemiska medvetenheten. Till skillnad från Werme (2006) anser författarna att nonsensrim till en början kan vara särskilt svåra för flerspråkiga barn att förstå, utan att det då är bättre att använda sig av riktiga ord som barnen förstår, men detta kan bero på att flerspråkiga barn inte utvecklat sin språkliga medvetenhet på samma sätt som deras jämnåriga enspråkiga kamrater.

Rydja (2006) menar att det är viktigt att sätta ord på vardagen, att benämna saker i barnens närhet. Det är även viktigt att föra en dialog med barnet redan från början och att använda sig av kroppsspråket för att förstärka det man säger. Det kan även innebära att förskolläraren i strukturerade språkstimulerande aktiviteter låter barnen använda sig av kroppen genom till exempel olika rörelser till rim eller ramsor.

Det är, enligt Svensson (2005), viktigt att språklekarna genomförs i stigande svårighetsgrad och med stor variation. Om förskolläraren har ett välstrukturerat program blir det också lättare att kunna se effekterna av lekarna och kunna utvärdera vilka aktiviteter som fungerat bra.

3. Planering

I detta avsnitt beskriver vi hur vi gått tillväga när vi dokumenterat våra aktiviteter, och på vilket sätt vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2011a) etiska regler. Vi beskriver även hur vår barngrupp valts ut.

3.1 Videoinspelning som dokumentation

Vi valde att utföra språkstimulerande aktiviteter med en barngrupp som vi båda känner sedan tidigare och vi vet att barnen känner sig trygga med oss. Doverberg och

Pramling Samuelsson (2000) menar att det är viktigt att bygga upp en relation med barn, för att få ett så bra resultat som möjligt vid intervjuer. Därför ansåg vi att det var viktigt att barnen kände sig trygga med oss i våra aktiviteter.

Vi höll i åtta aktiviteter tillsammans med barnen, och aktiviteterna höll på i 15-40 minuter. Vi bestämde även att en av oss fick leda aktiviteten medan den andra videofilmade. Detta för att vi ansåg att det inte behövdes två stycken som ledde aktiviteterna och att det var lättare att vi delade upp det så eftersom annars skulle vi behöva hitta en annan person som kunde hjälpa till att filma. Men då vi valt att se det som att vi gjort allt tillsammans har vi valt att skriva "vi" i genomförandet av alla aktiviteter, oavsett vem som haft huvudansvaret för just den aktiviteten. Enligt Björndal (2005) kan en fördel med att filma vara att man får med allt som händer, alla små detaljer som man kanske inte hinner med att observera när man enbart antecknar. En annan fördel är att man kan titta på observationsmaterialet gång på gång och kan analysera varje detalj med en annan sorts information än med papper och penna. Vidare anser författaren att genom videofilmning kommer även de icke-verbala uttrycken och samspelet mellan det verbala och det icke-verbala med.

Men Björndal (2005) menar vidare att när videoinspelningar används kan det vara en nackdel att de som deltar i studien blir distraherade och mer intresserade av kameran, istället för att koncentrera sig på aktiviteten. Det kan även vara så att situationen i sig blir väldigt onaturlig och tillgjord, men under observationens gång har det visats sig många gånger att efter en stund glöms kameran bort och resultatet kan då bli lyckat (Björndal, 2005).

3.2 Urval

Vi började med att fråga personalen på den förskola vi tänkt utföra våra aktiviteter på, om vi fick tillåtelse att göra detta hos dem. Sedan skickade vi ut förfrågningar till barnens vårdnadshavare. Vi valde att skicka ut ett missivbrev till alla vårdnadshavare med barn i åldern 3-5 år på en av modulerna på förskolan. Sammanlagt skickade vi ut 22 brev. Vi fick positiva svar från 10 vårdnadshavare, en vårdnadshavare svarade nej, medan övriga valde att inte svara. Vi valde då att ta med de 10 barnen, vars vårdnadshavare svarat ja, i vår grupp. Barnen är i åldrarna 4-5 år, varav 4 av dessa barn är flerspråkiga. Gruppen bestod av 5 pojkar och 5 flickor.

Detta är vad Stukát (2005) beskriver som ett bekvämlighetsurval, då vi vet att vår urvalsgrupp inte är representativ för förskolan, utan att det handlar om att dessa barn var lättast för oss att sätta ihop en grupp av, då deras vårdnadshavare godkände deras deltagande.

3.3 Etiska frågor

Då vi har videofilmade våra aktiviteter tillsammans med barnen skickade vi ut ett missivbrev till alla vårdnadshavare för att få deras godkännande att deras barn fick delta i studien. Genom att skicka ut dessa brev till barnens vårdnadshavare för att få tillåtelse för deras deltagande, har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2011a) samtyckeskrav. Gällande barnens egen vilja att delta, har vi tagit hänsyn till informationskravet. Barnen och vårdnadshavarna har informerats om att barnen inte måste delta i alla aktiviteter, och om något barn inte velat vara med under någon aktivitet har barnet fått avbryta sitt deltagande.

Vi informerade även om konfidentialitetskravet, som innebär att ingen utomstående kommer att ta del av vårt insamlade material. Det videoinspelade material som vi samlat in kommer att raderats när arbetet är slutfört vilket vi även informerade om. Vetenskapsrådet (2011b) skriver att om videoinspelning skett ska detta material förvaras oåtkomligt för obehöriga. Det står även att om videoinspelningen överförs till en dator så ska datorn vara lösenordsskyddad så att endast behöriga kan komma åt inspelningarna. Detta har vi även tagit hänsyn till, och ingen obehörig har haft möjlighet att ta del av vårt insamlade material.

Gällande nyttjandekravet meddelade vi att det insamlade materialet inte kommer att användas till något annat än just detta arbete.

4. Genomförande av utvecklingsarbete

Vi bestämde oss tidigt för att vi ville att vårt utvecklingsarbete skulle handla om språkstimulering i förskolan. Vi visste att vårt arbete skulle utföras i en mångkulturell förskola, och ansåg då att det var viktigt planera aktiviteter som passade både enspråkiga och flerspråkiga barn. Efter att vi läst litteraturen, uppfattade vi det som att flera av författarna ansåg att rim och ramsor var ett bra sätt att stimulera språket hos barn i förskolan. Både när det gäller enspråkiga och flerspråkiga barn kunde rim användas för att öka den språkliga medvetenheten hos barnen. Av den anledningen valde vi att planera våra aktiviteter utifrån rim och ramsor.

4.1 Aktivitet 1: Rim-memory

För att ta reda på barnens förkunskaper valde vi att spela rim-memory enskilt med alla barn i gruppen. Vi valde att titta på vad barnen kunde angående rim för att vi utifrån detta skulle kunna planera aktiviteterna och dess svårighetsgrad så att vi fick en ökande svårighetsgrad så att barnen inte tyckte att det blev för svårt från början. Vi valde ut tio olika rim som vi använde med alla barn. Vi förde även en tabell över barnens resultat (se bilaga 3).

Vi började med att visa alla bilder för barnet och frågade om denne visste vad bilderna föreställde. I de fall barnet inte visste, talade vi om vad de föreställde. Barnet fick sedan välja en bild och försöka hitta den andra bilden som rimmade. I vissa fall hjälpte vi barnet då de inte hittade något rim, genom att säga orden högt samtidigt som vi pekade på olika bilden. Då fick barnet höra hur orden lät.

Analys

Innan vårt arbete började valde vi att kolla barnens förkunskaper, eftersom Hagtvet (2006) hävdar att det är viktigt att vara medveten om barnens intressen och förkunskaper för att på ett bra sätt kunna anpassa aktiviteterna efter deras förutsättningar. Barnens resultat var väldigt varierande, vi kunde se att 5-åringarna kommit längre i sin språkutveckling, och att 4-åringarna inte hade särskilt stor erfarenhet av rim (se bilaga 3).

Då fyra av barnen är flerspråkiga och inte lärt sig svenskan till fullo ännu, valde vi att använda oss av konkret material med bilder, och säga alla orden högt så barnen fick höra hur de lät. Benckert m fl (2008) poängterar att det är viktigt i arbetet med flerspråkiga barn att vara tydlig och gärna använda sig av bilder och foton, för att barnen ska kunna koppla ihop orden med ett föremål.

4.2 Aktivitet 2: Rim i påse

Vi började med att samla barnen i en ring på mattan i samlingsrummet, i denna aktivitet deltog sju av barnen. Tillsammans sjöng vi sången ”Tumme möter tumme” (se bilaga 5), en rim-sång med rörelser till. Efter detta tog vi fram påsen med olika föremål som rimmar på varandra. Vi tog upp ett föremål i taget och frågade barnen om de visste vad det var för något. De gånger barnen var osäkra eller inte visste, talade vi om vad det föreställde. Sedan lade vi tillbaka hälften av föremålen i påsen och såg till att ett ord i rim-paren fanns i påsen och det andra på golvet framför barnen. Vi förklarade sedan för barnen vad de skulle göra, ett barn i taget fick plocka upp ett föremål ur påsen för att sedan hitta det tillhörande föremålet på golvet.

Vi började med att plocka upp första föremålet ur påsen för att visa barnen hur de skulle göra. Vi tog upp en boll ur påsen, och frågade om barnen visste vad som rimmar på boll, och barnen hjälptes åt att hitta rimordet noll.

Ett barn plockade upp en bok ur påsen. Barnet är flerspråkigt och förstår svenska, men pratar inte i förskolan, utan endast hemma. Barnet plockade upp en ko först och vi frågade om bok och ko låter nästan likadant. Barnet skakade på huvudet och la tillbaka kon. Ett annat flerspråkigt barn försökte hjälpa till och sa att bok och lok rimmar, varpå första barnet plockade upp loket. Vi frågade om bok och lok låter nästan likadant och barnet nickade.

Nästa barn, som även är flerspråkig och tystlåten, plockade upp en sko ur påsen. Barnet tittade på golvet efter något som rimmar. Återigen försökte det flerspråkiga barnet att hjälpa till genom att peka och säga att det är ko. Vi bad barnet att vara tyst och låta det andra barnet få försöka själv först. Barnet satt tyst och tittade på golvet, vi plockade då upp olika föremål och frågade om de låter nästan likadant som sko. När vi frågade om sko och ko låter nästan likadant, nickade barnet.

När alla barn plockat upp ett föremål, plockade vi upp de tre sista föremålen ur påsen och barnen hjälptes åt att hitta rimorden.

Vi avslutade med att sjunga ”Tumme möter tumme” igen.

Analys

Vi valde att använda oss av sången ”Tumme möter tumme” då den innehåller rörelser, och Svensson (2006) menar att det är viktigt att förstärka det man säger med kroppsspråket vilket gör att barnen får uppleva med flera olika sinnen samtidigt.

Vi valde att arbeta med rim för att det, enligt Benckert m fl (2008), finns ett samband mellan barns språkliga medvetenhet och deras förmåga att kunna rimma. V använde oss av föremål som finns i barnens vardag och som de sedan tidigare känner till, istället för att använda oss av nonsensrim. Svensson (2005) menar att förskolläraren inte behöver använda sig av riktiga ord i rimen, utan det kan lika gärna vara nonsensrim, medan Benckert m fl (2008) poängterar att det kan vara svårt för flerspråkiga barn att förstå när nonsensrim används, då de i vissa fall inte kommit lika långt i utvecklingen av sin språkliga medvetenhet som jämnåriga barn.

Barnet som inte pratar i förskolan, har kunnat vara delaktig i aktiviteterna då vi låtit barnet kommunicera på sina egna villkor genom att visa med bilder eller kroppsspråk. Enligt Ellneby (2007) är det viktigt att ge flerspråkiga, tysta barn

utrymme i alla aktiviteter. Då kan barnet vara delaktigt och kunna bidra utan att tala. För förskolläraren är det viktigt att vara delaktig i aktiviteterna för att lyfta fram dessa barn. Detta har vi gjort genom att använda oss av turtagning där alla barn fått möjligheten att uttrycka sig.

4.3 Aktivitet 3: Tillverka eget memory

Vi satte oss vid borden i pysselrummet, i denna aktivitet deltog 7 barn. Barnen fick tidningar som de skulle försöka hitta olika rim-par i. Barnen fick klippa ut olika föremål och om de inte hittade något som rimmade på deras föremål fick de även rita.

Tre av barnen satte genast igång och började tillsammans leta rim i olika tidningar. De hittade ett par rim och om de hittade en bild som de gillade klippte de ut den och valde att rita ett rim till.

Ett annat barn valde att klippa ut saker som denne önskar sig. Vi försökte hjälpa barnet att hitta rim till de bilder barnet klippt ut, och barnet kom på olika rim men hittade inte dessa föremål i tidningen och ville inte rita dem heller.

Ett barn förstod inte riktigt vad som skulle göras, utan bläddrade mest igenom tidningarna. Vi hjälpte barnet att hitta föremål och frågade om barnet kunde hitta något som rimmade. Efter detta hittade barnet ytterligare rim till spelet.

Två av barnen satt tillsammans och visste inte riktigt vad de skulle göra. Den ena barnet klippte ut alla saker barnet gillade, medan det andra barnet valde att bara klippa ut hundar och katter. Vi frågade barnet om hund och katt rimmade, om de låter nästan likadant, och barnet svarade att det gör de. Vi valde då att hjälpa barnen att hitta eller rita rim till sina bilder.

När barnen tillsammans fått ihop tio rim-par fick de klistra fast sina bilder på gröna papper så att rymmen sedan skulle kunna användas för att spela memory med.

Analys

Vi valde den här aktiviteten för att ge barnen en lustfylld aktivitet, där barnen fick använda sig av hela kroppen, då Rydja (2006) anser att förskolläraren ska planera lustfyllda, strukturerade aktiviteter, där det bör finnas inslag av bland annat rim, ramsor och användning av flera sinnen.

Vi upplevde att vissa barn kategoriserade orden utifrån t ex djur. Istället för att lyssna på ordets form fokuserade de på ordets betydelse, och detta kan enligt Svensson (2005) visa på att barnet inte har utvecklat sin språkliga medvetenhet.

4.4 Aktivitet 4: Spela egentillverkade memoryt

Vid detta tillfälle valde några av barnen att inte delta, därför utfördes aktiviteten endast med tre barn, varav ett av barnen är flerspråkig. Vi samlade barnen i en ring på mattan i samlingsrummet. Därefter gick vi igenom alla bilder och barnen fick tala om vad de föreställde.

Efter detta lades bilderna ut på golvet och spelet sattes igång. Ett barn i taget fick välja kort och tillsammans med oss och de andra barnen kom de fram till om dessa bilder rimmade. Ett barn, som är flerspråkig och kommit längre i sin språkliga utveckling, fick ofta svara på om orden rimmade, då de andra barnen inte var säkra.

De andra två barnen tittade på barnet, som visade med kroppsspråket om orden rimmade eller ej.

Analys

Enligt Vygotskijs (1995) proximala utvecklingszon kan barn tillägna sig mer kunskap med hjälp av någon som kommit längre i sin utveckling, detta kunde vi se under spelets gång, då de två yngre barnen upprepade gånger vände sig mot det tredje barnet för att få svaret bekräftat.

Även under denna aktivitet upplevde vi att vissa barn hade svårt att lyssna till ordets form istället för betydelsen, och ville gärna sätta ihop orden i kategorier snarare än rim. Detta kan vara kopplat till barnens tidigare erfarenheter, då de tidigare inte haft särskilt stora upplevelser av rim.

4.5 Aktivitet 5: Meningsrim

Vi samlade barnen i en ring på mattan i samlingsrummet, i denna aktivitet deltog 8 barn. Vi började med att sjunga sången "Tumme möter tumme". Efter detta gick vi igenom bilderna på olika djur och barnen talade om vad det var för djur. Vi läste upp en mening i taget, till exempel "I en spis bor en ...", och ett barn i taget fick välja ett kort med ett djur på som passade in i meningen.

När barnen i tur och ordning skulle få hitta ett djur till sin mening så gick det i stort sätt ganska snabbt för alla. Barnen satt och tänkte en stund för sig själva innan de visade vilket djur de kommit fram till. Det var något enstaka barn som behövde lite hjälp av oss eller av de andra barnen. De tre flerspråkiga barnen som deltog i aktiviteten hade inga svårigheter att hitta det djur som passade in i meningen, utan plockade upp rätt bild omgående.

De två sista meningsrimmen hjälptes barnen åt med.

Analys

Denna gång valde vi att göra aktiviteten svårare genom att sätta in rim-orden i meningar, istället för att enbart använda enskilda ord som rimmor. Detta är i enlighet med Svensson (2005), som menar att det är viktigt språklekarna genomförs i en stigande svårighetsgrad.

Enligt Ladberg (2003) kan man som förskollärare använda sig av bland annat rim, ramsor och musik för att ge barnen ett lustfyllt lärande. Av den anledningen använde vi oss av dessa tre för att skapa språkstimulerande situationer för barnen. När barnen deltar i den lustfyllda aktiviteten får de höra språkets uppbyggnad och hur olika ljud låter. Det är viktigt att lärandet blir lustfyllt både för flerspråkiga barn och för barn med svenska som modersmål (Ladberg, 2003). Detta gjorde att det var viktigt för oss att de flerspråkiga barnen skulle kunna delta på sina egna villkor, och även uppfatta aktiviteterna som lustfyllda och lärorika.

Ladberg (2003) hänvisar till den proximala utvecklingszonen och anser att de äldre barnen kan vara till hjälp för de barn som inte kommit lika långt i den språkliga utvecklingen. Vi upplevde att de äldre barnen som kommit längre i sin språkliga utveckling, var till stor hjälp för de yngre barnen, även om de i vissa fall svarade innan de yngre barnen fått chansen att tänka efter.

4.6 Aktivitet 6: Hattstugan

Först samlades barnen i en ring på golvet. Alla barn var inte närvarande och vissa valde att inte delta. Vid detta tillfälle deltog endast tre barn, varav ett av barnen var flerspråkig. Till att börja med gick vi igenom alla bilder tillsammans med barnen och förklarade att de skulle hitta vilka ord som rimmade i sagan, och sätta upp bilderna på tavlan.

I början av sagan klarar barnen av att komma på rimen med hjälp av ledtrådar från oss, och efter en stund klarar barnen av att hitta rimen utan hjälp från oss, de hjälper varandra istället. Vi frågade om orden de valt lät nästan likadant och barnen kom överens om de rimmade eller inte. I vissa fall fick vi även hjälpa till då vissa ord var svåra att komma på.

Analys

När vi läste "Hattstugan", valde vi att inte enbart läsa boken, utan vi hade även med bilder till rimen i boken. Att vi valde boken "Hattstugan", var för att vi både läst denna bok tidigare i förskolan, och visste att barnen brukar uppskatta den. Vi visste även att boken är full av rim i olika slag, vissa lätta andra svåra, och vi tänkte då att denna bok kunde passa alla barnen. Vi valde att använda oss av hattstugan även för att vi ansåg att vi behövde en varierande planering där vi ville få in olika sinnen i de olika aktiviteterna. Hattstugan kändes som ett bra alternativ då den har varierande rim och för att vi kunde hitta bilder som förstärkte boken. Detta då, Werme (2006), menar att barn tänker i bilder och vi upplevde att barnen behövde bilder till hjälp för att hitta rimen.

Aktiviteterna är anpassade för att barnen ska kunna ta hjälp av varandra och lära sig av sina kamrater, då Svensson (2005) poängterar att sociala sammanhang är viktiga för barns språkutveckling. Vidare menar författaren att barn uppskattar de sociala delarna i inlärningssituationer och lär sig mycket av varandra och av de vuxna i förskolan.

4.7 Aktivitet 7: Rim-loop

Vi samlades i en ring på golvet, i aktiviteten deltog 6 barn. Vi började med att gå igenom alla bilder, på varje kort fanns två olika bilder. Ett barn i taget fick tala om vad bilderna föreställde. Barnen fick sedan kort med två bilder på. Vi började med att säga "jag har en nos, vem har en ros?". Sedan skulle barnet med en ros upprepa meningen "jag har en ros, vem har en...?" och frågade vem som hade den andra bilden på kortet. Vi upplevde dock att aktiviteten var för svår, och bestämde istället att vi skulle göra allting tillsammans genom att lägga ut bilderna på golvet och göra en loop av dem där istället.

Analys

I och med att vi benämner bilderna innan aktiviteten börjar, kan barnen, enligt Hagtvet (2006), koppla ihop orden med bilderna och på så sätt uppleva ett mer konkret sammanhang.

Svensson (2005) poängterar att språkaktiviteterna ska ske i en stigande svårighetsgrad, men i denna aktivitet upplevde vi att det blev för svårt, och valde

därför att under aktivitetens gång förenkla den. Vi förenklade aktiviteten genom att låta barnen ta mer hjälp av varandra än vi hade tänkt från början.

4.8 Aktivitet 8: Rim-memory

För att ta reda på om barnen lärt sig något av våra aktiviteter, och utvecklat sin språkliga medvetenhet valde vi att ännu en gång spela rim-memory enskilt med alla barn i gruppen. Vi använde samma rim som när vi testade barnens förkunskaper. Vi förde även denna gång en tabell över barnens resultat (se bilaga 4).

Vi började med att visa alla bilder för barnet och frågade om denne visste vad bilderna föreställde. I de fall barnet inte visste, talade vi om vad de föreställde.

Barnet fick sedan välja en bild och försöka hitta den andra bilden som rimmade. I vissa fall hjälpte vi barnet då de inte hittade något rim, genom att säga orden högt samtidigt som vi pekade på olika bilden.

Vi valde att göra samma kunskapskontroll som aktivitet ett, för att se om barnen lärt sig hur man rimmar. Detta för att se om de utvecklat en större förståelse för ordets form. Vi valde även att göra detta för att se om de som inte kunde så många rim i början hade förstått vad vi gjort under dessa aktiviteter. Resultaten visade ingen större skillnad före och efter våra aktiviteter.

Analys

Vi valde att använda rim-memoryt igen för att lättare kunna utvärdera våra aktiviteter, och kunna se om barnen utvecklat sin språkliga medvetenhet. Detta är något som Svensson (2005) poängterar, då författaren menar att om förskolläraren har välstrukturerade program är det lättare att se effekterna av aktiviteterna och kunna utvärdera hur dessa fungerat.

5. Diskussion

Författarna (Benckert m fl, 2008; Ladberg, 2003; Rydja, 2006; Svensson, 2005; Werme, 2006) poängterar alla vikten av att använda sig av rim och ramsor i de språkstimulerande aktiviteterna. Genom att använda sig av rim och ramsor stimuleras barnens språkliga medvetenhet. Även i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2010) står det att förskolläraren ansvarar för att barnens språkutveckling stimuleras, och detta genom att sträva efter att barnens förmåga att bland annat lära sig begrepp och benämningar, leka med ord och att kommunicera med andra utvecklas. Av den anledningen valde vi att använda oss av rim och ramsor för att skapa lustfyllda språkstimuleringsituationer. Barnen fick använda sig av kroppen i flera av aktiviteterna, bland annat genom att göra rörelser till sången "Tumme möter tumme" och rita, klippa och klistra. Att använda sig av flera sinnen gör det lättare att tillägna sig kunskap, då alla barn har olika lärstilar, och för vissa barn gör rörelserna att de har lättare att förstå poängen med rim. Flera av författarna (Rydja, 2006; Svensson, 2005; Werme, 2006) anser även att nonsensrim är ett roligt och bra sätt att utveckla den språkliga medvetenheten. De menar vidare att om barnen inte ser det roliga i att rimma på nonsensord, har de inte utvecklat sin språkliga medvetenhet. Barnen fokuserar då mer på ordets betydelse, snarare än dess form. Men då Benckert m fl (2008) poängterar att det kan vara svårt för flerspråkiga

barn att förstå poängen med nonsensrim, valde vi att använda oss av riktiga ord, med konkreta föremål eller bilder till. I vår grupp hade vi nämligen med fyra flerspråkiga barn, och för deras skull valde vi att göra aktiviteterna så konkreta som möjligt.

Även barnens tidigare erfarenheter varierade väldigt mycket. Vissa barn hade stor erfarenhet av rim, och visste precis hur de skulle göra i alla aktiviteter. Medan andra barn inte visste särskilt mycket om rim, och därför hade det lite svårare i början, innan de förstod poängen med rim. I detta kunde vi uppleva att det snarare handlade om att de yngre barnen som tyckte att det var svårt med rim. Vi upplevde att de yngre barnen inte fick möjligheten att tänka efter och svara, eftersom de barn som kommit längre i sin språkliga utveckling ofta sa svaret på en gång. Men vi ser det även som att dessa barn fick chansen att lära sig mycket av de äldre barnen, då Vygotskij (1995) påpekar att barn lär sig mycket inom den proximala utvecklingszonen. Inom zonen kan de yngre barnen tillägna sig kunskaper med hjälp av de barn som kommit längre i sin språkutveckling. Däremot märkte vi inte av att de flerspråkiga barnen upplevde aktiviteterna som svåra. Dessa barn har alla kommit långt i sin språkliga medvetenhet, och även om de i allmänhet i förskolan är tystlåtna eller inte talar över huvud taget, så kunde de visa att de förstod och kunde rimma. Att planera aktiviteter till en barngrupp där hänsyn tas till barnens kunskaper och erfarenheter, är något Hagtvet (2006) tar upp. Han poängterar att förskolläraren bör vara medveten om barnens intressen och förkunskaper för att kunna anpassa sina aktiviteter efter barnens förmågor. Men även om förskolläraren tar reda på barnens intressen och förkunskaper, kan det vara svårt att anpassa aktiviteterna efter barnen, eftersom barnen ligger på olika kunskapsnivåer. Vi försökte ta hänsyn till barnens olika förutsättningar i planeringen av vårt arbete, genom att använda oss av konkret material i våra aktiviteter och ge tydliga instruktioner, och sedan successivt öka på svårighetsgraden på våra aktiviteter. Dock kan vi i efterhand konstatera att vi tog mest hänsyn till de barn som inte kommit lika långt i sin språkliga utveckling. De barn som däremot kommit långt i sin språkliga medvetenhet upplevde aktiviteterna som för lätta och tröttnade tidigt, då det inte var någon utmaning för dem. Just att anpassa aktiviteterna till vår barngrupp var vår svåraste uppgift. I våra försök att ta hänsyn till de barn som behövde större utmaning, förlorade vi de yngre barnen som hade svårt att klara aktiviteterna. Och tvärtom när vi försökte anpassa uppgifterna till de yngre barnen, blev det alldeles för lätt för de äldre barnen.

De flerspråkiga barnen som kommit långt i sin språkliga medvetenhet, men som inte pratar i förskolan, hade ibland svårt att få chansen att svara. Ellneby (2007) menar att det är viktigt att dessa barn får komma till uttryck genom alternativa kommunikationsformer. Vi försökte lösa det genom att barnen fick använda sig av kroppsspråk, bilder eller föremål. Men ofta hann de andra barnen svara innan dessa barn fick visa vad de ville svara. Efter några tillfällen blev det dock bättre, och dessa barn fick chansen att svara, då de andra barnen väntade på sin tur och lät alla barn svara. Vi försökte se till att använda oss av turtagning, så att alla barn skulle få möjlighet att vara med. Men vi var möjligtvis inte tillräckligt tydliga med detta i början, och därför tog det ett tag innan alla barn förstod att de fick vänta på sin tur, eller att de blev tillfrågade att hjälpa sina kamrater.

Under aktiviteten då barnen fick tillverka ett eget rim-memory, uppfattade vi det som att ett av barnen valde att kategorisera sina utklippta bilder i grupper med djur, istället för att hitta ord som rimmor. Detta kan, enligt Svensson (2005), tyda på att

barnets språkliga medvetenhet inte är så hög, då barnet fokuserar mer på ordets betydelse än dess form. Vi funderade även om det kan vara så att våra instruktioner inte var tillräckligt tydliga för barnet, och att barnet då missuppfattat uppgiften. Barnet kunde nämligen rimma under andra aktiviteter, men valde att inte göra det under denna. Därför är det viktigt som förskollärare att tänka på hur instruktionerna ser ut, och försöka göra dessa så tydliga som möjligt, och försöka uppfatta om barnen förstått uppgiften eller inte.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2011) etiska regler informerades vi barnen om att de inte var tvungna att delta i alla aktiviteter och att de fick avbryta sitt deltagande när som helst under studiens gång. Det gjorde att vi hade två aktiviteter där endast tre barn deltog. Vi upplevde själva att anledningen till detta inte hade särskilt mycket med aktiviteterna att göra, utan snarare tidpunkten för dessa. De aktiviteter då barnen valde att inte delta var planerade till eftermiddagarna, medan övriga aktiviteter genomfördes under förmiddagarna, under den tid då barnen vanligtvis hade samlingar. För att få med alla barn i alla aktiviteter hade det varit bättre om vi planerat alla aktiviteter till förmiddagarna då barnen är vana vid samlingar och liknande aktiviteter.

En annan sak som kan påverka resultatet av temat med rim, kan vara över hur lång tid aktiviteterna planeras. Våra aktiviteter planerades över en fyra veckors period, med två aktiviteter i veckan, men på grund av sjukdomar sköts planeringen upp, och resulterade i två intensiva veckor med fyra aktiviteter per veckan. Även om Rydja (2005) menar att det är viktigt att få in aktiviteter som stimulerar barnens språk varje dag, kan detta även påverkat barnens vilja att delta. Det blev helt enkelt för mycket på en gång. Men det kan även påverkats av den tid aktiviteterna pågick. De aktiviteter som varade mellan 15-25 minuter var barnen mer engagerade i, och deras intresse var högre. Men de aktiviteter som höll på längre, kunde vi uppleva att barnens intresse sjönk mot slutet, och de ville då avbryta för att göra något annat. Därför kan det vara bra för förskolläraren att använda sig av aktiviteter som inte kräver för mycket tid, och då kunna göra som Rydja (2005) förespråkar, få in språkstimulerande aktiviteter varje dag.

Då vissa av barnen endast deltog i enstaka aktiviteter, är det egentligen svårt att dra några slutsatser av vårt arbete. Vi kunde ändå uppleva att flera av barnen fick en större förståelse för rim. Vi och övrig personal på förskolan märkte att barnen använde sig av rim i situationer utanför våra aktiviteter. Men samtidigt hade några av de äldre barnen redan utvecklat sin språkliga medvetenhet, och visste precis hur de skulle gå tillväga innan vi började med våra aktiviteter.

Att vi använde oss av ett bekvämlighetsurval påverkade aktiviteternas utgång. Eftersom vissa barn inte hade någon erfarenhet av rim sedan tidigare, medan andra redan utvecklat sin medvetenhet om ordets form, blev det svårt att behålla allas intresse. Skulle vi genomföra aktiviteterna igen skulle vi valt en grupp som låg jämnare i utvecklingen, för att då kunna ta tillvara på barnens behov och intressen. Vi har även upplevt att arbetet med rim skulle ha kunnat sträcka sig över en längre period. Då kunde de barn som endast deltog vid enstaka tillfällen fått möjlighet att vara med mer. Aktiviteterna i sig är användbara, och kan vara bra i språkstimuleringsarbetet i förskolan, men för vår del är det svårt att dra några slutsatser om vårt arbete, på grund av grupsammansättningen och arbetet utfördes under för kort tid.

Då Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2010) poängterar att förskolan ska stimulera språket hos alla barn i förskolan, upplever vi det som en väldigt viktig uppgift för förskolläraren att planera aktiviteter som barnen upplever som lustfyllda, intressanta och som samtidigt är lärorika för alla barn. Det kan uppnås på flera olika sätt, men det är viktigt att fokusera på den barngrupp förskolläraren har framför sig och anpassa aktiviteterna efter dessa barn, för att på så sätt kunna uppnå bästa resultat med språkutvecklingen hos alla barn.

Det vi anser vara av pedagogisk relevans är att som förskollärare är det viktigt att arbeta språkstimulerande, då detta är något som Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2011) förespråkar. I vårt arbete har det blivit tydligt att rim och ramsor är bra aktiviteter att använda sig av i språkstimulerings syfte, men det blir framförallt viktigt för förskolläraren att tänka på hur dessa ska kunna anpassa aktiviteterna så de passar alla barn i barngruppen. Då detta var vårt största dilemma, är det något vi tar med oss från arbetet och funderar vidare på hur vi ska kunna utveckla aktiviteterna.

Referenser

- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008, 2:a upplagan). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Stockholm: Liber.
- Beskow, E. (1930). *Hattstugan*. Stockholm: Bonniers.
- Bjar, L. & Liberg, C. (red.), (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Doverberg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Ellneby, Y. (2007). *Pedagoger i mångfalden*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2003). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar & C. Liberg. (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 153-172). Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rydja, C. (2006). *Språklust i förskola och förskoleklass*. Stockholm: Bonniers.
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2011). *Språkstimulera och dokumentera i den flerspråkiga förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg. (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-77). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2005, 2:a upplagan). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet. (1998, rev 2010). *Läroplanen för förskolan Lpfö 98 reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2011a). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf Hämtat: 2011-09-16

Vetenskapsrådet. (2011b). *God forskningssed*.

http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf Hämtat: 2011-12-13

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Werme, M. (2006). *Ramsor – hur och varför?*. Malmö: Gleerup.

Hej!

Vi heter Lisa Luthman och Emma Andrésdóttir och vi studerar vid Mälardalens högskola på lärarprogrammet. Vi ska skriva ett examensarbete om språkstimulering i förskolan.

Vi kommer att utföra språkstimulerande aktiviteter med barnen och dessa aktiviteter kommer att observeras och dokumenteras genom videofilmning och fotografering. Vi skulle gärna ha ert barn med i aktiviteterna, då det är stimulerande och roligt för barnen och även till stor hjälp för oss i vårt examensarbete. Därför skulle vi vilja be om ert godkännande att ert barn får delta i denna studie.

Den här studien är frivillig för barnen och inget barn kommer att tvingas till medverkan. De barn som är med i studien har rätt att avbryta sin delaktighet när de vill. Allt material som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt, det vill säga att videofilmer eller foton inte kommer att visas för några utomstående. De utgör bara vårt arbetsmaterial i detta arbete.

Kontaktuppgifter:

Lisa Luthman

lno8005@student.mdh.se

xxxx-xxxxxx

Emma Andrésdóttir

earo6001@student.mdh.se

xxx-xxxxxxx

Handledare:

Marja-Terttu Tryggvason

Marja-terttu.tryggvason@mdh.se

xxx-xxxxxx

Lämnas till personal på xxxx senast 3/10-11

Mitt barn får medverka

Mitt barn får inte medverka

Barnets namn: _____

Vårdnadshavares namnteckning och datum: _____

Grovplanering

Aktivitet 1: Spela rim-memory (Egen idé)

Syfte: Ta reda på om barnen vet vad rim är.

Se om barnen klarar av att rimma på egen hand.

Aktivitet 2: Rim i påse (Språklädje)

Syfte: Stimulera barnens språkliga medvetenhet – skillnad mellan ordets form och dess betydelse.

Begrepp och benämningar.

Aktivitet 3: Tillverka eget rim-memory (Språklädje)

Syfte: Stimulera barnens språkliga medvetenhet.

Aktivitet 4: Spela egentillverkade rim-memory (Språklädje)

Syfte: Stimulera språklig medvetenhet.

Aktivitet 5: Meningsrim (Språklädje)

Syfte: Stimulerar barnens språkliga medvetenhet och språkförståelse.

Aktivitet 6: Hattstugan (Egen idé)

Syfte: Lyssna, koncentrera sig – språklig medvetenhet, begrepp och benämningar.

Aktivitet 7: Rim-loop (Språklädje)

Syfte: Stimulera barnens språkliga medvetenhet, och begrepp och benämningar.

Aktivitet 8: Rim-memory (Egen idé)

Syfte: Spela rim-memory igen för att se om det skett någon förändring.

Kontroll av förkunskaper.

Rim	Barn1 4år	Barn 2 4år	Barn 3 4år	Barn 4 5år	Barn 5 5år Fler- språk ig	Barn 6 5år	Barn 7 5år Fler- språk ig	Barn 8 5år Fler- språk ig	Barn 9 5år Fler- språk ig	Barn 10 4år
Katt/Ratt	-	-	X	-	X	-	X	X	X	
Boll/Noll	X	-	-	-	X	X	X	X	X	
Paket/Raket	X	-	X	X	X	X	X	X	X	
Tunga/Gunga	-	-	X	-	X	X	X	X	X	
Gran/Svan	-		X	-	X	X	X	X	X	
Åtta/Potta	-		-	X	X	X	X	X	X	
Pil/Bil	-		X	X	X	X	X	X	X	
Puss/Buss	-		X	X	X	X	X	-	X	
Hus/Mus	-		X	-	-	-	X	X	X	
Fyra/Myra	-		-	X	X	X	X	X	X	

Kommentarer till tabellen ovan:

Barn 1: Klarade de flesta själv, fick hjälp av en vuxen med två av rimmen.

Barn 2: Visste vad alla bilder var, men förstod inte hur man gjorde när man rimmade. Avbröt aktiviteten efter sex ord.

Barn 3: Tycker att de första bilderna barnet tar rimmor med varandra. När en vuxen hjälper till och pekar och säger orden så hittar barnet några rim.

Barn 4: Hittade ett rim direkt men med alla andra rim behövde barnet hjälp med att säga orden så att denne hörde om de rimmade.

Barn 5: Kunde de flesta rimmen men när barnet kom till rimmet med Hus och mus pekade denne på pottan och musen, som barnet trodde var en råtta. Barnet har ett annat modersmål än svenska och pratar inte men förstår det svenska språket.

Barn 6: Kan någon enstaka själv, resterande hjälper en vuxen till med och säger vad de är för att höra om dem låter lika.

Barn 7: Klarade de flesta rimmen själv, fick hjälp med några enstaka rim. Barnet har ett annat modersmål än svenska men behärskar det svenska språket bra.

Barn 8: Kan någon enstaka själv, resterande hjälper en vuxen till med och säger vad de är för att höra om dem låter lika.

Barn 9: Klarar alla rimmen utan någon hjälp alls.

Kontroll av kunskaper efter tema.

Rim	Barn 1 4år	Barn 2 4år	Barn 3 4år	Barn 4 5år	Barn 5 5år Fler- språk ig	Barn 6 5år	Barn 7 5år Fler- språk ig	Barn 8 5år Fler- språk ig	Barn 9 5år Fler- språk ig	Barn 10 4år
Katt/Ratt	-	X	-	X	X	-	X	X	X	
Boll/Noll	-	X	-	X	X	-	X	-	X	
Paket/Raket	-	X	-	X	X	X	X	X	X	
Tunga/Gunga	-	X	-	-	X	X	X	X	X	
Gran/Svan	-	X	-	-	X	-	X	X	X	
Åtta/Potta	-	X	-	X	X	X	X	X	X	
Pil/Bil	-	X	-	X	X	-	X	X	X	
Puss/Buss	-	X	-	X	X	X	X	X	X	
Hus/Mus	-	X	X	-	X	-	X	X	X	
Fyra/Myra	-	X	-	X	X	-	X	X	X	

Kommentarer till tabellen ovan:

Barn 8: Kan någon enstaka själv, resterande hjälper en vuxen till med och säger vad de är för att höra om dem låter lika.

Tumme mötet tumme

Tumme möter tumme, pek möter pek,
det tycker pek var en rolig lek.

Tumme möter tumme, lång möter lång,
det tycker lång var en rolig sång.

Tumme möter tumme, ring möter ring,
det tycker ring var ett roligt spring.

Tumme möter tumme, lill möter lill,
det tycker lill vi tar en gång till.

Tumme möter tumme, pek möter pek,
det tycker pek var en rolig lek.

Tumme möter tumme, lång möter lång,
det tycker lång var en rolig sång.

Tumme möter tumme, ring möter ring,
det tycker ring var ett roligt spring.

Tumme möter tumme, lill möter lill,
det tycker lill vi tar en gång till.

Men det är det ingen som vill,
så lill möter lill och de andra står still.

Rörelserna till sången är att de fingrar vi sjunger om, hela tiden möts.