

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Ka ska vi gjør i dag?

En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn.

Natallia Bahdanovich Hanssen

ST 306 L

40 stp.

Oppgnr; 19/2011

ISBN; 978-82-7314-668-7

ISSN; 1890-4998

Sammendrag

I denne casestudien belyses tema utvikling av barns språk gjennom musikkaktiviteter i barnehager. Tema forekommer i kjølvannet av ny forskning (Lyster, 2009, i Frost et., el 2009, Lervåg, 2011, Østrem, 2009) som setter i fokus viktighet av tidlig innsats og nødvendighet av systematisk arbeid med barnas ordforståelse og ordforråd. Det handler om at et godt systematisk arbeid med de grunnleggende språklige ferdighetene hos barnehagebarn vil forebygge og evt. overvinne vansker knyttet til språk, lesing og skriving senere i barns skoleforløp.

I denne undersøkelsen avgrenses begrepet språk til språklige komponenter ordforståelse og ordforråd. Begrepet musikk avgrenses til å gjelde sangaktiviteter.

Formålet med studiet er å synliggjøre mulig effekt på barns utvikling av ordforståelse og ordforråd gjennom synging med barn i det daglige arbeid i barnehager. Gjennom dette vil jeg framheve betydning av bruk av musikk i arbeid med barn, og samtidig sette fokus på det potensielle musikken har. Ved å sette lys på slik praksis er mitt formål å kunne bidra til forbedringen av praksis i barnehager. Jeg håper at min oppgave kan bli en tankevekker for de som arbeider med barn og at dette vil være med på å arbeide forebyggende.

Undersøkelsen tok utgangspunkt i følgende problemstillinger: *Kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen? Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter(sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?*

Studiet baseres på relevante teorier, ny forskning og undersøkelser innen tema. Vigotskijs teori er en sentral inspirasjons - og påvirkningskilde for hele studiet.

I forkant av undersøkelsen ble det definert utvalgsriterier. Et av disse var å fokusere på barn i 3-4 års alderen uten registrert språk - og kommunikasjonsvansker.

Undersøkelsen blir forsøkt omtalt gjennom flere vitenskapsteoretiske tilnæringer, (hermeneutikk og fenomenologi) med formål å få fram ulike fortolkninger og forståelser av kunnskap av musikkens påvirkning på ordforståelse og ordforrådsutvikling. Videre forsøkes undersøkelsen belyst gjennom kvantitativ og kvalitativ tilnærming, der designet som ble valgt, er case. For å oppnå helhetlig forståelse benyttes flere metodiske tilnæringer: test (pre/ retest), observasjoner, loggbok og veiledningssamtaler.

På bakgrunn av analyse og tolkning av kvantitativt datamaterialet ble det redegjort for positiv differanse mellom barnas pre- og retest, spesiell på området ordforråd. Funnene indikerer på at sangopplegget kan ha en effekt og mulig kan fremme utvikling av barns ordforståelse og ordforråd.

Gjennom kvalitativ datamateriale, som utgjør hoveddatakilde ble det valgt å operere med sju kategorier som mulig kan betegnes som bidrag og påvirkningselementer på utvikling av barnas ordforståelse og ordforråd. Kategori I – deltakelse, kategori II- oppmerksomhet, kategori III-gjentakelser, kategori IV- bevegelser, kategori V-imitasjon, kategori VI- improvisasjon, kategori VII- prosodi, der funnene utgjør 4 delkategorier (rytme, dynamikk, tempo, klang/ lyd/ klangfarge). I tillegg tyder funnene på at indirekte påvirkningskilder som indre og ytre rammene lager grunnlag for trygghet, opplevelsesmulighet og læring, noe som også kan ha innvirkning på barnas ordinnlæring og ordforståelse.

Synliggjøring av effekten musikken kan gi på språkutviklingen og framheving av musikkens betydning gjennom min forskning gir meg et håp at dette vil også medvirke og vil føre til økt forståelse av viktighet av systematisk forebyggende praksis og språkstimulerende arbeid hos barnehagebarn gjennom musikalske aktiviteter.

Summery

This casestudy explores children's language development through music activities in the kindergardens. The choice of the topic is inspired by recent research (Lyster, 2009, in Frost 2009, Lervåg, 2011, Østrem, 2009) that focuses on the importance of early intervention and systematic training of children's vocabulary and word comprehension, with the aim to prevent and eventually overcome language and reading disabilities.

The research question of this study was designed to investigate possible effect of music activities, here singing, on the development of children's word comprehension and vocabulary. This study is an attempt to put emphasis on the significance of music in working with children, and at the same time, highlight the potential music has. My ambition is then to make a contribution to more extensive use of music in the kindergardens, with the purpose to prevent language and reading disabilities.

This inquiry holds its focus on the following research questions: Can singing activities promote the development of word comprehension and vocabulary among 3-4 year old children? How can a tool that is composed of several singing activities promote the development of word comprehension and vocabulary among 3-4 year old children?

The research material is analyzed and discussed in the light of the relevant theory and recent research. Vygotskij's theory is the essential source of inspiration in this study.

One of the criteria in this study is that it focuses on 3-4 year old children without documented language or communicative problems.

The philosophical paradigm, which forms the background for the project, implies hermeneutics and phenomenology. The primary method used is taken from the domain of quantitative research. In addition to this, elements of qualitative research are used. This study implies a case design. I have used several research methods including test (pre-test and post-test, observation, logbook and conversation), with the purpose to get a deeper understanding of the research material.

The quantitative results of the study (pre-test and post-test) indicate the positive effect of singing activities on the development of children's language skills, especially their vocabulary. Therefore, singing activities can promote the development of children's word comprehension and vocabulary.

The qualitative data in this study describes seven categories, which represent factors, or elements that influence the development of children's word comprehension and vocabulary. Category I is the participation, category II is children's attention, category III – repetitions, category IV – movements, category V – imitation, category VI – improvisation, category VII – prosody (there are four subcategories here which are rythm, dynamics, tempo, and sound). The study shows that the

environment forms the basis of the feeling of security, possibilities for experience and learning, which in their turn influence the development of language skills.

The results of this study can hopefully contribute to better understanding of the importance of early intervention and systematic training of language skills through the use of music and singing activities in kindergardens.

Mosika.....

Jeg kjenner en liten gutt med stor evne til begeistring. Han er tospråklig, og kanskje var det derfor ordet ble som det ble. Han fant nemlig opp et nytt ord denne gutten, helt nytt- fon han ” Musika!”

Trykket var på første stavelse, og han sa det med utropstegn! Hver gang han hørte musikk, kom denne” Musika!”

”Hører du, det er jo musikk!” Musikk er flott! Vi må løpe dit musikken er, sammen. Kom! Musikk er godt. Kom hit til meg musikken! Alt dette og sikkert mye mer, sammenfattet i ett ord: ”Musika!” (Berre, 2000;s:13)

Takk til Nicolai B Hanssen, min flotte og nydelige 4-åring som har vært mitt største inspirasjonskilde og ga grunntonen til denne oppgaven!

Takk til min familie her i Bodø og ”der” i Hviterussland for støtte og oppmuntring.

Videre vil jeg takke Trond H Heggelund, Anne Marie Oppheim, John Berg og alle de andre som har bidratt med sin kunnskap.

Ikke minst vil jeg takke veilederen min Rigmor Sæther for hennes gode, konstruktive veiledninger, støtte og ikke minst tålmodighet gjennom de to år.

En helt spesiell takk til alle BARNA jeg møtt og var sammen med i denne barnehagen opplegget hadde vært gjennomført. Uten dere hadde denne oppgaven ikke vært skrevet. Jeg også ønsker å takke barnehagens styreleder for en god samarbeid og tro på min prosjekt.

Til slutt vil jeg si en stor takk til de flotte og fantastiske barnehagefolk som gjennomførte opplegget mitt og klarte å legge alt til rette, fant rom til de spontane, flytende og frie ideer, impulser og måte å være sammen med barna på.

".....Så Jonas likte å stå der ved siden av pulten sin som et tent lys.... Og synge "Fagert er landet" sammen med resten av klassen. Og hva lærte denne sangen han? Den lærte ham at språket er musikk, at språk ikke bare er overflatisk betydning, men klang og rytme, for Jonas skjønnte nemlig ikke halvparten av hva han sto og sang i full hals, ja, virkelig sang ut, siden han elsket denne melodien, måtte disse ordene falt etter hverandre, " soli ho spett og ho glader" og særlig dette " soli ho sprett og ho glader" var et mysterium av skjønnhet og uforståelighet som han aldri fikk nok av, sammen med åpningen av andre vers, " Likjest vårt folk i mager jord/ skjelvande blomen på bøen.".....det var liksom så flott at man måtte heve seg opp på tærne og lukke øynene. Ingen behøvde å lære Jonas at ord var objekter med dype lag av hemmeligheter".

Fra romanen "Forførelsen" (Jan Kjærstad; s:201).

Innholdsfortegnelse

1. Presentasjon av oppgavens tema	3
1.1 Formål.....	4
1.2 Presentasjon av problemstilling og operasjonalisering.....	5
1.3 Begrepsavklaring.....	6
1.4 Oppbygging av oppgaven	6
1.5 Forskningsbasert bakgrunn	7
1.6 Rammepanens analyse som bakgrunn.....	9
2. Teoribakgrunn.....	11
2.1 Språk.....	11
2.1.1 Hva menes det med ordforståelse og ordforråd?.....	12
2.2 Hvorfor 3-4 åringer og hvorfor stimulering gjennom musikk?	14
2.3 Musikk og språk	15
3. Vitenskapsteori, design og metode.....	18
3.1 Hermeneutikk.....	19
3.2 Fenomenologi.....	20
3.2.1 Sammenheng mellom hermeneutikk og fenomenologi.....	21
3.3 Kvantitativ tilnærming	21
3.4 Kvalitativ tilnærming	22
3.5 Case design.....	22
3.6 Valg av metode.....	24
3.6.1 Test.....	24
3.6.2 Observasjon	25
3.7 Plan for data design (forberedelsesfase)	26
3.7.1 Teoriteppe for opplegget.....	27
3.7.2 Sangopplegg.....	29
3.7.3 Valg av barnehage	30
3.7.4 Valg av barn	31
3.7.5 Barnehagepersonalet.....	32
3.7.6 Veiledning.....	32
3.7.7 Loggbok som registrering av data	33
3.7.8 Pretest	33
3.8 Datainnsamling (gjennomføringsfase)	33
3.8.1 Loggbok som data	34

3.8.2 Observasjoner	35
3.8.3 Veiledninger under gjennomføring av opplegget	35
4. Analyse og tolkning av data.....	36
4.1 Analyse av kvantitativ datamateriell	36
4.2 Analyse av kvalitativ datamateriell	38
5. Validitet og reliabilitet.....	41
5.1 Reliabilitet.....	41
5.2 Validitet.....	42
5.3 Min rolle som forsker	45
5.4 Distanse og nærhet.....	46
5.5 Etske prinsipper	47
5.6 Metodekritikk	47
6. Presentasjon og drøfting av kvantitative forskningsresultater	49
6.1 Felles resultat for gruppe 1	49
6.2 Felles resultat for gruppe 2	50
6.3 Resultater for gruppen som helhet	51
7. Presentasjon og drøfting av kvalitative forskningsresultater	53
7.1 Deltagelse	54
7.2 Oppmerksomhet	57
7.3 Gjentakelser.....	61
7.4 Bevegelser.....	63
7.5 Imitasjon	66
7.6 Improvisasjon	70
7.7 Prosodiske elementer	72
7.7.1 Rytme	73
7.7.2 Dynamikk.....	75
7.7.3 Tempo	76
7.7.4 Lyd; klang og klangfarge.....	77
7.8 Prosodi generelt.....	79
7.9 Indre og ytre rammene.....	81
8. Avslutning.....	85
8.1 Nye forskningstema	89
8.2 Avsluttende kommentarer	90
9. Litteraturliste	90

10. Vedlegg	96
10.1 Vedlegg 1: Brev til barnehagestyrer / v	96
10.2 Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)	97
10.3 Vedlegg 3 : Brev til foresatte	98
10.4 Vedlegg 4: Samtykkeerklæring	99
10.5 Vedlegg 5: Opplegg.....	100
10.6 Vedlegg 6: Utforming av loggbok.....	111
10. 7 Vedlegg 7: Beskrivelse av loggbok	112
10.8 Vedlegg 8: Pre- og retest resultater for gruppe 1, født i 2006	114
10.9 Vedlegg 9 : Pre- og retest resultater for Gruppe 2, født i 2007	116

1. Presentasjon av oppgavens tema

Utgangspunktet for mitt valg av tema for masteroppgaven er min egen yrkessituasjon som musikkpedagog som gir meg muligheter og glede av å synge og spille sammen med mange mennesker med ulike forutsetninger. Min nåværende jobb er knyttet til arbeid med elever med særskilte behov. Arbeidsfeltet mitt innebærer kartlegging, igangsetting av tiltak, veiledning av personalet som arbeider direkte med disse barna. Arbeidssituasjonen min innebærer ikke direkte arbeid med musikk og spesialpedagogikk. Disse feltene eksisterer i min yrkesverden hver for seg, men målet mitt er å sette mer lys på disse to som en enhet, og skaffe erfaringer og kunnskaper om et emne, musikken i spesialpedagogikken.

Gjennom min rolle som spesialpedagog, musiker, mor til et barn i barnehagealder og student som gjorde flere små undersøkelser innen feltet musikk og spesialpedagogikk, hadde jeg gjort meg noen erfaringer i forhold til arbeid med musikk i barnehager. Det er mye som tyder på at dette arbeidet er svært varierende og avhengig av personalets kunnskap, kompetanse og ikke minst personlig forhold til det musikalske feltet.

Her må jeg bemerke at jeg er veldig opptatt av barns språkutvikling, og jobber mye med barn med lese – skrive- og språkvansker. Jeg stiller meg ofte spørsmålet; hvordan kan jeg bruke musikk i mitt spesialpedagogiske arbeid? Har musikken noen påvirkning på barn, og dets språkutvikling? Hva skjer med barnas språk dersom barnehagepersonalet har systematiske musiseringsstunder med barn?

1.1 Formål

Formålet med oppgaven min er mangesidig. Mitt overordnede mål er å synliggjøre en mulig effekt på språkutvikling gjennom systematisk synging med barn, i det daglige arbeid med barn i barnehager. Gjennom dette vil jeg framheve betydningen av bruk av musikk i arbeid med barn, og samtidig sette fokus på potensialet musikken har.

Videre ønsker jeg å gjennomføre undersøkelsen og beskrive en praksis som er lite belyst og omtalt i forskning og litteratur. Ved å sette fokus på slik praksis er mitt formål å kunne bidra til forbedring av dette i barnehagene, og vil gi noen tanker om forbyggende arbeid. Dette kan i sin tur føre til diskusjon om systematisk (altså daglig) innholdsarbeid i barnehage.

Hensikten ved å studere språkutvikling hos barnehagebarn gjennom musikalisk påvirkning gir meg muligheten å fordype meg i begge feltene jeg arbeider med. Her ser jeg store muligheter for selvutvikling, læring og tilegnelse av nye erfaringer.

1.2 Presentasjon av problemstilling og operasjonalisering

I utgangspunktet lekte jeg med tanken om å prøve ut komponenter av den kjente russiske metoden Logoritmikk i norske barnehager. Jeg laget et opplegg med musikkaktiviteter som baserte seg på sang med bevegelser, lydleker, rytmisering og imitasjon. Et av mine mål, som nevnt tidligere, var å gi relevant språkstimulering ved hjelp av musikkens komponenter i uformelle og tilfeldige omstendigheter. Et annet formål var at prosjektet mitt kanskje kunne bli et nyttig bidrag til tiltaksrepertoar overfor barnehager som vil forbedre dagens praksis og tilrettelegge for barn med sein språkutvikling.

Senere forsto jeg at det ble for omfattende innenfor oppgavens og de tidsmessige rammer og derfor måtte jeg avgrense mine tanker, ønsker og intensjoner. Jeg ville ikke legge bort et av de feltene jeg ønsket å fordype meg i. Jeg ville beholde mitt opplegg med musikkaktiviteter jeg hadde laget. Fortsatt ville jeg forske på musikkens påvirkning på språk. Avgrensninger ble gjort innenfor språkets felt der fokus er utvikling av barns ordforståelse og ordforråd. Innenfor det musikalske feltet fokuseres det på musikkaktiviteten sang. Det førte til denne problemstillingen:

Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?

Problemstillingen er abstrakt og gir ikke muligheter for å komme til konkrete målbare resultater. Jeg ønsker mer konkrete innfallsvinkler som kan gi meg mulighet til å legge fram mine funn. Jeg må derfor konkretisere problemstillingen med tanke på å gjøre analyseprosessen lettere og ikke minst å komme fram til meningsfulle konklusjoner.

Problemstillingen min er todelt.

Den første delen omhandler funn av den kvantitative undersøkelsen:

Problemstilling 1:

Kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?

Den andre delen ivaretar de kvalitative funn:

Problemstilling 2:

Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter(sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?

Slik konkretisering danner grunnlaget både for kvantitativ og kvalitativ tilnærming (se kap.3,4). Denne konkretiseringen gjennom deling av problemstillingen virker logisk.

1.3 Begrepsavklaring

Begrepene språk og musikk inngår i formulering av problemet, og er relevante for belysning av forskningsspørsmål. Jeg finner det naturlig å omhandle disse i kapittel 2. Kjernebegreper som har direkte sammenheng med problemstillingen og inngår i dette forskningsprosjektet, er ordforråd og ordforståelse, barnhagebarn i 3-4 årsalderen og strukturert musikalsk opplegg. Disse vil jeg også omtale i kapittel 2.2 og 2.3 Begrepet strukturert musikalsk opplegg er omtalt i kapittel 3.7.2

1.4 Oppbygging av oppgaven

I **kapittel 1** gis det en beskrivelse av oppgavens tema og bakgrunn fra forskjellige innfallsvinkler. Videre presenteres oppgavens formål og dens problemstilling.

I **kapittel 2** presenterer jeg teori og forskning om språk, begrepene ordforståelse og ordforråd problematiseres. Videre defineres begrepet musikk og teorier om musikk og språk omtales.

Kapitel 3 tar for seg vitenskapsteoretisk tilnærming, valg av design og metoder. I tillegg presenteres grundig beskrevet plan for datainnsamlingen.

I kapitel 4 legges det fram undersøkelses analyse og tolkning av data.

Kapitel 5 omtaler reliabilitet, validitet og etikk, samt noen metodekritiske refleksjoner.

I Kapitel 6 gjøres rede for de kvantitative funn der de drøftes underveis opp mot relevant teori og første del av problemstillingen.

Kapitel 7 omfatter de kvalitative funn og dets drøfting opp mot aktuelle teorier. Dette kapitlet behandler andre del av problemstillingen.

Kapitel 8 inneholder avsluttende refleksjoner, omtaler noen videre perspektiver og behov for videre forskning.

1.5 Forskningsbasert bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg begrunne relevans og aktualitet av dette forskningsprosjektet og velger å gjøre dette ved å presentere og drøfte forskjellige forskningsresultater som er relevante for mitt valg av problemstillingen.

Det er tydelig at tema ordforståelse - og ordforrådsutvikling hos barnehagebarn har blitt veldig aktuelt blant forskere i de senere år. Lyster (2009) illustrerer et forskningsprosjekt som gikk på å måle ordforråd hos norske 4 åringer. Resultatene viser, at barns utvikling av ordforråd varierer betydelig og følgelig kan skape en utfordring ved skolestart hos mange. Det kan være en forskjell på mange tusen ord i forhold til antallet ord barn lærer per år i førskolealder (Frost et al., 2009). I sitt andre forskningsprosjekt omtaler Lyster (1998) at underutvikling av barns ordforråd også påvirker leseutvikling. Dessuten finnes det nyere forskning som sier dette, eks. M. Lervåg (2011).

Det er klart at utviklingen av språk er en sentral faktor. Språket gir barna mulighet til å kommunisere og språket bidrar til identitetsdannelse og tilhørighet i et fellesskap. Forskning viser at barn som har god språkutvikling før skolestart, har bedre sosial utvikling og bedre leseutvikling på barnetrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Stanovich i undersøkelsen viser en høy effekt mellom tidlig stimulering av språkferdigheter som kan betraktes som indikator av senere leseforståelse (Aukrust, 2006).

Flere studier viser at stimulering av talespråk i førskolealder predikerer god leseforståelse. I denne sammenhengen legges det vekt særlig på stimulering og arbeid med syntaks og vokabular (Lyster, 2009 i Forst et al., 2009; Aukrust, 2006). Harvards studie påviste at utvikling av barns vokabular i førskolealder var et kraftig predikat av barns vokabular fem, åtte og ti år senere (Aukrust, 2006). Siste forskning fra 2009 viser at, å satse sterkt på kunst og kultur styrker læring også i språkutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Ifølge Aukrust (2006) kvalifiserer språkopplæringen i barnehage barn for læring og gir dem evne til å bli modne tekstbrukere. Barna lærer å forstå seg selv og omverdenen ved hjelp av språket. Språkutviklingen er derfor noe av det mest betydningsfulle som skjer i et barns liv, og er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av barnehagens grunnleggende oppgaver er å arbeide med tidlig språkstimulering og intervensjon i tilfeller der språkutviklingen er forsinket, i følge barnehageloven og Rammeplanen for barnehagen (2006).

OECD peker på at barnehagetilbudet verken var godt nok utbygd eller tilgjengelig for alle, og språkstimulerende arbeid var lite kontinuerlig og bevisst (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samtidig påpeker flere forskningsrapporter at norsk småbarnspedagogikk er lite formell og har ikke utviklet nok kommunikasjonsorientert perspektiv på språk og leseopplæring (Aukrust, 2006). Barnehagedepartementet (2005) i sin rapport uttrykker viktigheten av barns sosiale utvikling og barndommens frihet framfor forberedelse til noe annet (Aukrust, 2006;s:12). Resultatet blir at barn møter til første skoledag med svært ulikt utgangspunkt på grunn av manglende systematikk i arbeidet med språkutvikling, manglende helhetlig tilnærming i oppfølgingen av barn som har behov for språkstimulering, og variasjon i kompetanse og kvaliteten i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I stortingsmeldingen – nr 16 'Og ingen sto igjen' – foreslår regjeringen ulike tiltak knyttet til forbedring av språkutviklingen, samtidig som de trekker frem viktigheten av tidlig intervensjon. Jo tidligere man setter inn tiltak, desto større er muligheten for at store problemer avverges.

Den empirien som foreligger og beviser viktigheten av utvikling av ordforståelse, ordforråd og språket i sin helhet viser hvor tidlig innsats bør settes inn og at systematisk arbeid med barns ordforståelse og ordforråd bør begynne i barnehagen.

(Frost et al., 2009).

1.6 Rammeplanens analyse som bakgrunn

I dette kapittelet forsøker jeg å analysere og drøfte Rammeplanen for barnehagen med vekt på hovedområder i estetikk, musikk og språk. Deretter henvender jeg meg til Rammeplanens evaluering og har en kort diskusjon om hvordan arbeidet vektlegges med det førnevnte hovedområdet i det daglige arbeid i barnehagen.

I barnehagen må all pedagogisk arbeid ta utgangspunkt i gjeldende plandokumenter. Barnehager arbeider etter en rammeplan som de fikk i 2006. Målet med en ny rammeplan er å gi personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen har et helhetssyn på barnet og betrakter barnehager som en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring. Pedagogisk virksomhet skal tilby barn et godt lærings- oppvekst og utviklingsmiljø (Rammeplanen for barnehagen, 2006). Det legges også vekt på tydelige føringer for å sikre kvalitet og et likeverdig tilbud for barn. Kvalitetsutvikling innebærer at personalet får kompetansehevingen i takt med samfunnets utvikling. Innholdet i barnehagen skal være variert og gi mulighet for barn å få opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av ferdigheter, holdninger og kunnskaper (Djupedal, 2006). Det legges vekt på sju fagområder, der sosiale ferdigheter, estetisk virksomhet og språk er implementert i alle fagområdene. Disse er tett knyttet opp mot skolens fagplan. De ulike fagområdene har prosessmål som er konkretisert som arbeidsmål for personalet (ibid). Rammeplanen fremhever estetisk virksomhet som et viktig redskap som bidrar til samhørighet, gir mangfoldige muligheter for sansing, opplevelser, eksperimentering og kommunikasjon (Bjørlykke, 2001).

Men hva mener man og hvordan forstås begrepet estetisk virksomhet i rammeplanens sammenheng? Dale (1991) tolker det som møte med kulturelle mønstre, forbilder, med andre ord møte med kulturelle uttrykk. Bjørlykke (2001) mener estetikk er tilegnelse av kunnskap gjennom sansene. Bjørkvold (1991) betrakter lek, sang og spill, lytting, rim, regler og fortellinger som estetisk virksomhet. Det tar en sentral plass i barnekulturen og stimulerer barnas kulturelle uttrykk. I rammeplanen betegnes billedkunst, kunsthåndverk, dans, drama, film, teater, litteratur, arkitektur, design, språk og musikk som kulturelle uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2006). Rammeplanen oppfatter musikk og språk som nært beslektede områder som barna tar i bruk i sin kommunikasjon (Bjørlykke, 2001). Aktivitetsformer som sang, spill, regler og lytting bidrar til nærheten og forståelse og gir muligheter til å utvikle barns språkkompetanse som er et annet fagområde Rammeplanen legger stor vekt på.

Det påpekes at barnehager må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som et kommunikasjonsmiddel. Å få et rikt språkmiljø i barnehage, å stimulere barnas språkutvikling gjennom aktiviteter og kreativ og fantasifull kommunikasjon, å ha et særlig ansvar for å forebygge vansker og oppdage barn med særskilt behov, å arbeide med tidlig språkstimulering og intervensjon er hovedformålene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Med er det slik det alltid fungerer i praksis?

Nå er det veldig interessant å se på den erfarte planen, den som er satt ut i praksis og den som ulike aktører opplever og erfarer i det daglige samspillet i barnehagen (Østrem, 2009). Jeg vil gjerne se mer på disse områdene i rammeplanen: kommunikasjon og språk, kunst, kultur og kreativitet og hvordan de vektlegges i det daglige arbeid, om de brukes bevisst i grupper for 3-4 åringer.

Østrem (2009) rapport "Alle teller med" viser at mange barnehager jobber med de ulike fagområdene på ulike måter, men det drives ikke systematisk innholdsarbeid. I det daglige arbeid vektlegges det å jobbe med kommunikasjon, språk og tekst. Rapporten påpeker at barnehageansatte ble mer bevisst på hvor viktig er det å utvikle barnas språk og danne et godt og stimulerende språkmiljø. Ifølge rapporten opplever mange at arbeidet med fagområdene er veldig krevende og omfattende. Folk savner konkretisering og oppfølging av progresjon i arbeid med fagområdene. Det omtales at arbeid med de yngste barna er mest utfordrende. Flere førskolelærere ønsker et innspill i arbeid med de minste (ibid).

Avslutningsvis vil jeg referere til rammeplanens evaluering som påpeker at bruk av sang og musikk og arbeid med kunst, kultur og kreativitet vektlegges minst. Det begrunnes ut fra den interesse barna og de ansatte viser. Dette er i strid med den formelle rammeplanen som sier at musikk og språk er nært beslektede områder som barna tar i bruk i sin kommunikasjon og aktivitetsformer som sang, musisering, dans, spill, regler, lytting bidrar til nærhet og forståelse og gir muligheter til å utvikle barns språkkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Muligheten av å kombinere språk og musikk kan være et godt utgangspunkt i arbeid med de minste. Like som Hagtvatn (2004) sier hadde det kanskje vært en ide å samle opp leker med sang, rim og rytme i et metodisk opplegg som inspirasjon til ansatte i barnehager? Videre påpeker forfatteren at ingenting kan utvikle fantasi og kreativitet så lett som musikk. Barn som rider ranke på et voksent kne, når de synger og marsjerer, får opplevelser gjennom mange sanser. Slike sanseintegrerende aktiviteter som omfatter språk, bevegelse til musikk og utfoldelse er veldig stimulerende og læringsfremmende (ibid).

2. Teoribakgrunn

Dette kapitlet omtaler begrepet språk og aktuelle teorier innen språkutvikling. Videre fordypes det i begrepene ordforråd og ordforståelse med vekt på utvikling av disse, deretter redegjøres det for kjennetegn i 3-4 års alder. Avslutningsvis omhandles begrepet musikk der det legges vekt på teorier som omhandler forholdet mellom musikk og språk fra forskjellige innfallsvinkler.

2.1 Språk

Språkutvikling er nok av det viktigste som skjer i barnets liv. Språket gir oss identitet, hjelper oss å reflektere tankene våre og gir oss fellesskap med andre mennesker. Språket er et grunnlag for å dele historier, følelser og ideer. Språket kan betegnes som sosial og kulturell aktivitet. Det lager grunnlag for overleveringer av historie, tradisjoner og verdisystemer (Tetzchner, 2001). Begrepet språk brukes på flere ulike måter. Pedersen (2000) hevder at språk kan tolkes som et tenkesystem som kan forstås og tolkes av den som kjenner systemet. Critchley definerer språket som mottagelse og uttrykk av ideer og følelser (Tetzchner, 2001). Hagtvet (2004; s: 63) bruker Reber sin definisjon som sier at språk er et system av tilfeldig og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening. Espenakk (2007;s:7) definerer språk som et komplekst og dynamisk system av symboler som brukes på ulike måter i tenkning og kommunikasjon. Tetzchner (2001) belyser at språk kan tilegnes i ulike former avhenger ikke av sansemodalitet.

Supplering av de definisjonene gir meg den beste forståelsen på hva språket er. Kort sagt er det et middel i kommunikasjonens tjeneste (Hagtvet, 2004).

Den velkjente språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i *innhold, form og bruk*. Denne modellen samler fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og pragmatikk som er lingvistiske, kognitive og kommunikative sider av språket.

Med utgangspunkt i J. Reynell vil jeg presentere en skjematisk framstilling av fem nivåer som er mest essensielle i normal språkutvikling (Hagtvet et al., 2003).

Språklig påvirkning i miljøet >språkhørsele > språkforståelse >begrepsdannelse >talespråk >Artikulert tale > mottakere i miljøet.

Jeg er klar over at de nivåer som jeg presenterte kun er deler av hele språkutviklingen, de henger sammen, utvikles og brukes i et dynamisk samspill med hverandre (Espenakk, 2007).

Det kunne vært ideelt å forske på språkutviklingen i sin helhet, men jeg innser at det blir for omfattende innenfor mine tids- og arbeidsmessige rammer. Det er fortsatt språkutvikling i sin helhet jeg interesserer meg for, men jeg må begrense meg. Jeg velger bevisst å fokusere på begge sider av språkutviklingen: språkforståelse og talespråk. Jeg velger å se på **ordforståelse**, som betraktes som en komponent av språkforståelsen, og **ordforråd**, som er en del av talespråkets struktur, ifølge Reynell (Hagtvet et al., 2003). Samme forfatter hevder at disse to komponenter er de sentrale prosesser i språkutviklingen som ikke er mulig å se på separat, og det er umulig å se på disse prosessene fullstendig uavhengig (ibid). Denne påstanden danner grunnlaget for at jeg valgte å forske på de to språkkomponentene.

2.1.1 Hva menes det med ordforståelse og ordforråd?

Før jeg går videre i min redegjørelse av disse sentrale begreper vil jeg stille et spørsmål ” Hva er et ord?”

Ifølge Pedersen (2000) finner lingvister det vanskelig å finne en klar og presis forklaring på ordets definisjon. Forfatteren hevder at begrepet ord har tosidig betegnelse. Det har en innholdsside og en uttrykkside (akustisk og visuell). Videre påpeker han at ord kalles lexem i lingvistikken (ibid). Theil (2008) kaller et lexem en familie av ord som står i bøyingstilhøve til hverandre. Kristoffersen (2008) definerer ord som den minste enheten som kan utgjøre setningsledd. Ord har både uttrykk og en betydning. Hagtvet (2004) hevder at ord ledsaget av en følelsesmessig komponent, konnotasjon eller medbetydning.

” Eit ord er ei relativt avgrensa språklig eining som har både eit etablert omgrepsinnhald (ei fast tyding) og ei etablert uttrykkside (realisert som ein kombinasjon av språklydar i tale, og som ein kombinasjon av bokstavar i skrift)” (Pedersen, 2000;s:45)

Jeg er klar over at man ikke bør se bort ifra den lydmessige ordformen og dets grammatiske ombygning og syntaktiske posisjon, men jeg velger videre å fokusere på det innholdsmessige aspekt i begrepet *ord* i større grad. Dette skal jeg betrakte som *ordforståelse*.

Reynell betrakter ordforståelse som evnen til å oppfatte mønstre i verbaliserte stimuli som meningsbærende (Hagtvet et al., 2003). Hun presiserer at det er selve avkodingen fra

artikulasjonsmønstre til språklig mening det fokuseres på. Korrekt forståelse forutsetter at en må kunne skille ut språklige elementer ut fra ordstrømmen, så må ordet knyttes til gjenstander det fenomenet symboliserer, det må skje en oppfattelse av ordets språklydklang, fastholde det ordet skilt fra andre lydklanger og registrere hva den viser til i omverdenen, samtidig forutsetter språkforståelse mestring av begreper (det er mentale representasjoner av en kategori av objekter, hendelser, personer osv). Ordforståelse dreier seg også om å forstå ordet i forskjellige kontekster, å kunne ha kunnskaper om synonymer og antonymer til ordet, kunne ordets betydning i ulike syntaktiske forhold (Frost et al., 2009). Ordene skal også lagres i det semantiske leksikon som er *ordforrådet*. Det er kompleks og sammensatt ferdighet som aldri slutter å utvikle seg (Espenakk, 2007).

Som før nevnt betegnes ordforrådet som det semantiske leksikonet. Reynell betrakter ordforråd som en del av talespråkets struktur (Hagtvet et al., 2003). Lyster (2009) påpeker at ordforråd er avhengig av evne til å lagre og fastholde nye fonologiske uttrykk, og ikke minst til å knytte en mening til disse uttrykkene (i Frost et al., 2009). Tilegnelse av ordforråd hos barn varieres betydelig. Tetzchner (2001) formidler at barn viser forståelse for ord tidligere enn de begynner å produsere ord selv. Vanligvis sier barn sitt første ord i ett års alderen. Ved 2 års alderen øker ordforrådet raskere. Denne perioden kalles vokabularspurten. Etter vokabularspurten øker perioden utviklingen av ordforråd gradvis. Forskere hevder at gjennomsnittlig lærer barn fra 5 til 9 ord per dag fram til de er 18 år (ibid, Pedersen, 2000). Forskjellige teorier forklarer tilegnelse av ordforråd ifra forskjellige perspektiver. Nativistene mener at barns tilegnelse av ord er genetisk bestemt (Tetzchner, 2001).

Sosialkonstruktivismen legger stor vekt på voksens rolle som hovedleder, støtter og modell. Vigotskij (2008) påpeker at det må vektlegges utviklingen av dialogen mellom barn og voksen. Det er igjennom denne interaksjonen barn tilegner seg ordforråd. Det er gjennom samhandling med andre at barn lærer nye ord.

Nelson (1988) beskriver tre faser ved ordforrådsutviklingen. Den første fasen beskrives som tidsperioden fra barn begynner å reagere på ord de hører, til de begynner til å bruke dem. I den andre fasen viser barn forståelse for ord og prøver å finne hva de ordene hører til, deres betydning og kategorisering. Nelson påpeker at det er en tosidig prosess der barn finner kategorier for de ordene de har og prøver å finne kategorier for de ordene de hører. I den siste fasen økes den språklige innsikten (3-4 år). Ordforrådet revideres og reorganiseres.

Ifølge Tetzchner (2001) vil etablering av felles oppmerksomhet og delt kontekst spille en vesentlig rolle i ordinnlæring. Ordforrådet er avhengig av å ha ferdighet både for å fastholde, lagre de nye uttrykkene og knytte en mening til disse uttrykkene. Ifølge Lyster (2009) kan

forskjeller i ordforrådsutvikling skyldes genetiske forhold. Forfatteren påpeker også at barns ordforrådsutvikling korreleres med barns sosiale oppvekstvilkår og foreldrenes økonomisk status. Barn som lever i et godt stimulerende miljø har tre ganger så stort utviklet ordforråd enn barn ifra mindre stimulerende og ressursvake omgivelser (i Frost et al., 2009)

2.2 Hvorfor 3-4 åringer og hvorfor stimulering gjennom musikk?

Intensjonen min med dette avsnittet er å forankre og peke på noen felles trekk i barns utvikling i perioden 3-4 år, spesielt barnas språkutvikling, konkret ordforståelse og ordforrådsutviklingen. Videre belyser jeg noen teorier og empiri som viser til språklig stimulering gjennom musikk hos små barn. Dette gir meg en forståelse og synliggjør viktigheten med tidlig og systematisk organisert arbeid med barns ordforståelse og ordforråd generelt, og ved hjelp av musikk.

Språklig utvikling hos 3-4 åringer kan sees som veldig variert og dermed er det vanskelig å trekke generelle konklusjoner i forhold til denne aldersgruppen. Likevel trenger man å ha kunnskap om de typiske trekk, slik at de som skal drive prosjekt må kunne vurdere når, hvor og evt. hvor mye stoffet i opplegget bør tilpasses og tilrettelegges.

Kjennetegnet ved 3-4årsalderen er stor aktivitet, både motorisk og sosialt. Barna får mer innsikt og kontroll, og har gjerne stor fantasi og kreativitet. Alt dette fører til at barn har en fantastisk nesten poetisk evne til språklige nydannelser (Hagtvet, 2004).

I denne alderen kan språket bli svært skjematisk. 3-åringer presenterer ofte handlingselementene som additive kjeder og uten sammenheng mellom elementene. Barna bruker stadig mer flerordsytringer med overordning og underordning. De grunnleggende preposisjoner, pronomener, bøyningssendelser bør være på plass. Ofte er det slik når barn er 3 år får munnen deres ikke det til, det som ører hører og hodet vil. Men ved fireårsalderen snakker barn stort sett rent, og de grunnleggende ord og begreper mestres (ibid).

Utvikling av ordets mening skjer med høy hastighet i tre til fem års alderen. Det tilegnes i økende mengder preposisjoner og konjunksjoner. Framtredende funksjonsordene gir mulighet for barn å uttrykke seg presis og nyansert.

Hagtvet (2004) formidler at barnas ordforråd er ca 2000 ord ved treårsalderen. Barn i denne alderen synes at det er gøy å leke med ord. Videre påpeker forfatteren at det er i den alderen det er lettest å lære ord gjennom sansene og handling, samt gjennom erfaringer foran forklaringer. Arbeidet kan skje i lek, gjennom direkte erfaring, og gjennom forklaring og

beskrivelse, dvs. ved hjelp av andre ord. Videre påpekes det at multisensorisk erfaring gir inngang til ordforståelse og ordforrådsutvikling som forklaringer, sjeldent kan gi. Innlæring som skjer gjennom opplevelser, erfaringer og assosiasjoner huskes bedre (ibid).

Rommetveit (1967) gjennomførte en studie som påviste at små barn er mer følelsesdominerte i sin forståelse av ords mening. De yngste barna sorterer ord på grunnlag av følelsesmessige komponenter og dermed lærer de ordene fortere (i Hagtvet, 2004). Emosjonsuttrykk har en stor betydning på ordinnlæring. Barn i positiv emosjonell tilstand innlærer ordene og deres mening fortere og bruker dem hyppigere enn de som har lært i nøytralt emosjonelt tilstand. (Tetzchner, 2001; Coupe, 1993).

I denne sammenhengen vil jeg henvise til Coupe (ibid) som hevder at det er viktig å bruke musikk i arbeid med språkutvikling hos små barn. Det hjelper å lage "en bro" mellom den følelsesmessige og språklige, hvor følelser uttrykkes gjennom språkmelodi, tonefall, språkrytme og betoning. Ordinnlæring skjer gjennom eksperimentering med stemme, rytme, tonefall. Med det samme framhever Bjørkvold (1991) spontansang som et hjelpemiddel i språkinnlæring. Han kaller det barns morsmål. Forfatteren formidler at spontan sang er en viktig uttrykksressurs og grunnlag for kommunikasjonen og språklig utvikling (ibid).

Jo yngre barn, jo mer ordmening forbundet med situasjonen og dess enklere får barn oppleve og erfare et ord i ulike sammenhenger. Det er lettere å aktivere følelser og situasjoner ordet brukes i, og gir stor innflytelse på ordets meningsoppfatning (Hagtvet, 2004).

Barn som får en god språkstimulering via erfaringer som er tilpasset på naturlig måte og i lekebetont sammenhenger, kan ved 4 års alderen makte det som et lite stimulert barn strever med, ved seks års alderen (ibid). Ifølge Lyster (2009) bør systematisk arbeid med barns ordforråd og ordforståelse begynne i barnehage, og konkret og systematisk arbeid med det må gjennomføres i bredden og dybden (i Frost et al., 2009). Jo tidligere innsats settes i arbeid med ord og ordforråd, jo mer strukturert, konkretisert og systematisert den er, dess større gis det sjanse til å skape en plattform som kan være av uvurderlig betydning for barns utvikling (ibid).

2.3 Musikk og språk.

I dette avsnittet velger jeg å belyse begrepet musikk ifra forskjellige innfallsvinkler. Deretter vil jeg redegjøre om forholdet mellom musikk og språk.

Ordet musikk kommer fra den greske mousike, som betyr musikkunst, senere kalt tonekunst. Ofte forstås musikk som et "verb", en aktivitet, noe vi utfører, det omhandler å spille, lytte eller synge (Aasgaard, 2006). Musikk betraktes også som et kunstnerisk produkt. I denne sammenheng vurderes musikk kvalitetsmessig, bra eller dårlig, rent eller falsk (Jederlund, 2003) Ser man på begrepet i enda større sammenheng, kan man hevde at musikken er kultur. Det representerer og signaliserer vår tilhørighet, kulturell identitet (Ruud, 2007; Sather and Aalberg, 2006).

Musikk det er noget man spejler sig i, identificerer sig med og holder fast ved for å styrke sin følelse af, hvem man er, og hva man tror på. Få ting bidrager så sterkt til oplevelse af fællesskab og national identitet som det fælles sang, -danse – og musikrepertoire. (Jederlund, 2003;s:13).

Vi ser at det ikke finnes en entydig betraktning på hva fenomenet musikk er, hvordan det virker på mennesker og hva det betyr for dem.

Jeg har ikke kunnet finne teoretiske tilnærminger som omhandler direkte forholdet mellom musikk og barns ordforståelse og ordforrådsutvikling. Dermed vil jeg omtale musikkterapeutisk, musikkpsykologisk, musikkhistorisk og nevropsykologisk syn på musikk og språk generelt, noe jeg synes er meget relevant for oppgaven fordi disse i særlig grad konfronterer med et spørsmål:

- Er musikk et språk?

Mitt formål er verken å gå i dybden og ta stilling til forskjeller, fellestrekk, fordeler eller ulemper til disse teorisynene, men ved hjelp av analyse å få en bedre forståelse som kanskje vil bidra til å forenkle mine funn. Jeg ønsker å plassere mine praktiske funn om påvirkning av musikk på ordforståelse og ordforråd ved hjelp av disse teoriene, og drøfte og analysere dem på best mulig måte.

Musikk og språk har alltid vært et historisk tema og dilemma både i den filosofiske, psykologiske og estetiske verden. Dette emne ble dominerende debatt i det 20 århundre (Bonde, 2009).

Begge fenomener er grunnleggende lydfenomener, begge har syntaktisk betydning og semantisk mening, kommunikasjonsmidler og er en del av menneskets historie. Både musikk

og språk kan være uløselig forbundet med hverandre, men de kan også være to helt atskilte uttrykks – og kommunikasjonskanaler (ibid).

Musikkhistorikerne bla.a. Adorno (1978) var blant de første som argumenterte at musikk er et språk. Språk som kunne uttrykke abstrakte forestillinger på en forståelig måte. Mange hadde bestridt denne oppfattelsen i mange år. Ifølge filosof Adorno (ibid) har musikk språklige trekk. Musikk er organisert, ordnet og strukturert på en måte som gir forestillinger om at det er språk, men samtidig fjerner musikken seg ifra språket, fordi musikkens innhold ikke referer til noe under annet enn musikken selv (Nielsen and Brincker, 1978).

Ifølge lingvisten Saussures finnes det grunnleggende forskjeller mellom musikk og språk. For det første kan man betrakte musikkens tegn (toner, fraser, melodier) som lydmessige, uttrykksmessige, dvs. materielle, men på den andre siden hva innhold av toner, fraser, melodier er (Bonde, 2009). Ut ifra en annen lingvistisk forklaring har musikk masse av konnotativ betydninger, dvs. assosiasjoner, sekundære egenskaper, metaforer, men har sjeldent denotativ betydning, altså relasjoner mellom tegn, slik språket har (Kristoffersen, 2008).

I følge musikkpsykologene som bl.a. (Sloboda, 2005;Bonde, 2009) kan musikkens konnotative betydninger bringes til å representere objekter, tilstander, hendelser, akkurat som språkets konnotative betydninger innebærer identifisering av hva de enkelte ord refereres til og hvilke hendelser eller antakelser den beskriver.

Ut ifra et musikkterapeutisk syn (Ruud, 2007) betraktes musikk som stimulus, som meningsbærende fenomen, der musikk er språk med mening. Innen språkligvitenskap dreier språkets mening seg om å ha kunnskap om betydning av enheter som ord, fraser og setninger i språket, og i musikken dreier det seg om sammensatt forståelse av rytme, melodi, tempo, gjenkjenning og ikke minst forståelse av musikkens grammatikk. Språk og musikk som inneholder en felles meningsbærende komponent kan også forstås som sosialt, interaktivt fenomen, der musikk omhandles som kommunikasjon om samhandling (Ruud, 2007) og språk omhandler hvordan vi bruker og tolker språket på en ”passende måte” i ulike sosiale sammenhenger. Det inkluderer i ulike grad språkets komponenter som verbal og ikke verbal språkforståelse (Espenakk, 2007). Forhold mellom stemmeklang, trykk, tonefall, pauser, dynamikk spiller en vesentlig rolle i bruk og tolkning av språket (Hagtvet, 2004).

Hjerneforskere som bl.a. Patel (2008) hevder at musikk og språk lokaliseres atskilt i hemisfærene, derfor kan musikk oppleves så forskjellig og kan verken oversettes entydig eller fungere på sammen måte som det verbale språket. Dansk forskning (Hansen, 1990) påviser også at musikk og språk utgjør forskjellige moduler i hjernen. Musikk bearbeides i høyre hjernehalvdel og språket i den venstre. Noen år senere påviste en dansk forsker Vuus (2008) at musikkøvelser får mennesker til å oppleve musikk som et språk. De musikkøvelsene aktiverer sensomotoriske, intellektuelle og emosjonelle funksjoner og involverer begge hemisfærer i kognitiv bearbeiding av musikk. For eks. sang kan betraktes som en funksjon som er knyttet til høyre hemisfære, men sangens tekst (språk), kontrolleres av den venstre hemisfære. Begge deler av hjernen er involvert i bearbeiding av musikkpersepsjon. Det er ikke mulig å lokalisere kreative aktiviteter som har noe med musikk å gjøre entydig i hjernen (Bonde, 2009). Det er klart at det ikke finnes noen sentrale områder i hjernen som har ansvar for input av musikken og språk samtidig, men da kan man snakke om mange forskjellige moduler i hjernen som har ansvar for språklig og musikalsk input. I følge Bonde (2009) er en av de felles moduler i bearbeiding av språk og musikk – prosodi (klang, rytme, puls, melodi osv).

Som vist i denne teoretiske framstillingen eksisterer det mange teorier og retninger som omtaler forholdet mellom musikk og språk. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling vil jeg støtte meg til et teorisyn som verken prøver å bekrefte eller avkrefte relasjoner mellom musikk og språk. Dette gir meg mening og muligheter til å reflektere rundt uttrykket ”musikk som språk” (La Motte-Haber, 1985). Forståelse av begrepet ” musikk som språk” gir muligheter til å fortolke de fenomenene både ut fra grammatisk, logisk side, hvor man kan drøfte formmessige, grammatiske og harmoniske sammenhengende betydninger og følelsesmessig, uttrykksmessig og opplevelsesmessige sider av fenomenene musikk og språk.

3. Vitenskapsteori, design og metode

I dette kapitlet argumenterer jeg for forskningsmessige valg som ble gjort for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg forsøker å omtale vitenskapsteoretiske tilnærminger jeg har valgt for å få fram ulike fortolkninger og forståelse av kunnskap av musikkens påvirkning på ordforståelse og ordforrådsutvikling. Videre argumenterer jeg for valg av forskningsdesign, og metoder. I siste del av kapitlet reddegjør jeg for en detaljert plan og faser for datadesign med utdypning i dets innhold.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken defineres som tolkningslære (Patel and Davidson, 1995). Moderne hermeneutikklære hevder at man ikke kan tolke bare menneskelig eksistens, men også menneskelige handlinger og ytringer. Dette kan sammenliknes med at man tolker språklige utsagn i tekster (Postholm, 2010).

I min oppgave vil jeg skaffe kunnskap om musikkens påvirkning på ordforståelse og ordforrådsutvikling hos barn. I hermeneutisk perspektiv dreier det seg om forståelse og tolkning av fenomener jeg studerer og ikke minst forståelse og tolkning av sammenhenger mellom dem.

Tolkning og forståelse skal ikke hentes fra dataene selv, det skal baseres på en annen forskning. I hermeneutikken kalles det *førforståelse*.

For å forstå datamaterialet mitt bedre er det en forutsetning for meg å få innsikt, å ha førforståelse om generelle egenskaper av de fenomenene jeg studerer.

Jeg som har musikalsk bakgrunn, vil ha dypere innsikt og refleksjoner rundt teoretiske framstillinger, teorier og retninger som omtaler selve fenomenet musikk og forholdet mellom musikk og språk. Dette har jeg skaffet gjennom grundig arbeid med teori på de aktuelle temaene, dvs. språk og musikk generelt, og forholdet mellom språk og musikk.

Utviklingspsykologi er grundig gjennomgått (med tanke på barns alder). Jeg er en av de "heldige" som kan lese Vigotskijs teori i originalen, og den teorien bruker jeg som faglig fundament i undersøkelsen min.

Det er nødvendig å understreke at mitt forsøk på å være bevisst på min førforståelse mulig vil føre til mer objektiv forståelse og tolkning av mitt datamateriale. I denne sammenheng sier Løkken and Søbstad (2006) at en fullstendig objektivitet er både praktisk og teoretisk umulig. Jeg finner mine subjektive oppfatninger gjennom hele forskningsprosessen. For det første har jeg vært et forskningsinstrument selv, jeg har hatt flere roller i forskningsprosjektet, og jeg har opplevd den utfordringen om nærhet og distanse. Disse erfaringer førte til mer bevisst forhold til min egen subjektivitet og spilte en vesentlig rolle i forhold til både analyse, tolkning og validitet (Thagaard, 2009).

Jeg velger å drøfte fordeler og ulemper med disse erfaringene i neste kapitlet, med tanke på å styrke oppgavens validitet og pålitelighet.

I arbeidet mitt forholdt jeg meg til ulike datakilder, og dette ga meg informasjon og kunnskaper fra forskjellige kontekster. Datamaterialet fikk meg å legge til en spesiell mening til signaler i samspill mellom musikk og språk, for å få en ny forståelse gjennom analyse og

tolkning av datamaterialet. Gjennom denne prosessen måtte jeg se om mine opplevelser stemmer med andres og omvendt (Fuglseth and Skogen, 2006;s:265). Denne prosessen betraktes som fortolkningslære der forsker prøver å forstå helheten i lys av enkeltdele og enkeltdele i lys av helheten (Stige, 1995).

Intensjonen med dette kan mulig tolkes og forstås som givende kunnskap, og kan betraktes som et *dypere innhold* (Thagaard, 2009). Jeg tolker dette begrepet som en slags ”bakgrunn”, noe som gir meg flere ideer om hva jeg skal se etter (ibid).

Denne fortolkningsprosessen kalles ofte *den hermeneutiske spiralen*. Å fortolke datamaterialet på denne måten, er å pendle mellom min forforståelse og forståelse av musikk og språk. Mellom de enkelte datasegment til helhet med formål om å finne frem til deres relasjon og særskilt betydning, har vært et nyttig verktøy i min analyse og tolkningsprosess (Kristiansen and Krogstrup, 1999).

Samtidig er jeg klar over at min forståelse og tolkning er en helhet som lever, utvikler seg og forandres (Patel and Davidson, 1995).

3.2 Fenomenologi

For bedre forståelse ville jeg sette meg inn i deltakerens¹ situasjon. Mitt design og metodevalg innebærer å kommunisere med dem og meg selv. Å etablere kommunikasjon med deltakere innebærer også å gjøre refleksjoner rundt den meningen de legger i en opplevelse knyttet til bestemte fenomener, i mitt tilfelle musikk og språk (Postholm, 2010). Jeg har forsøkt å gripe deltakerens opplevelser samtidig, finne mening som er knyttet til de handlinger deltakere skal utføre.

Ifølge Fuglseth and Skogen (2006) kalles det *den fenomenologiske tilnærming*.

Jeg har valgt å gå en vei via å analysere og tolke datamaterialet på grunnlag av deltakerens egne erfaringer, opplevelser i en gitt situasjon. Jeg som forsker, innser at det har vært umulig å la være å leve meg inn i barnas situasjon, samt bruke et språk som vil formidle konkrete erfaringer og som kanskje vil bidra til mer synlig kunnskap (Thagaard, 2009). Ut fra dette er det viktig for meg å se min forskning i lys av det fenomenologiske perspektivet også.

¹ Med deltakere menes det barna, barnehagepersonalet og jeg som forsker, forskningsinstrument, pedagog og musiker.

3.2.1 Sammenheng mellom hermeneutikk og fenomenologi

Ifølge Holgersen (2002) kan kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming være selvmotsigende, fordi en av fenomenologiske antagelser er at det ikke er behov for fortolkning av fenomener. Samtidig hevder Merleau – Ponty at å se verden med nye øyne er ikke mulig i praksis. Det er ikke heller mulig å møte verden uten forutsetninger, men det er en mulighet å se forskjeller (ibid, 2002;s:68).

Felles for tilnærmingene i forskningsprosessen er at den bygges og er tett knyttet til forskerens, min forståelse, som har en betydelig rolle og alltid vil ha influering på forståelse av fenomener (Fuglseth and Skogen, 2006).

*Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology : it is **deskriptive**(phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an **interpretive** (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such things as uninterpreted phenomena* (Manen, 1009:180f I Holgersen, 2002;s: 68).

3.3 Kvantitativ tilnærming

Det er viktig å påpeke at denne forskningen kan sees i lys av kvantitativ tilnærming. For å kunne se effekten av et opplegg på barn, er det å måle ved hjelp av testinstrument den ideelle tilnærming, for å få et objektivt og nøyaktig mål på læringseffekten (Elsbak and Valle, 2000). Jeg måler derfor barns impulsive og ekspressive språkprosesser før og etter at opplegget er gjennomført.

Selv om jeg velger å se på undersøkelsen min i lys av kvantitative innslag, er min største utfordring som forsker, å være bevisst på at bruk av en kvantitativ tilnærming krever i tillegg en nødvendig analyse og tolkning av de innsamlede data.

Selv om jeg valgte å fokusere forskningen min i hovedsak via en kvalitativ tilnærming, representeres det i oppgaven min drøfting av feilkildene som er relevant for kvantitativ forskning også. Det er sviktende validitet, sviktende reliabilitet, kontrolleffekter, skjevhet i utvalget, feiler ved koding, registrering og beregning av data (Halvorsen, 2008,s:135).

Min bevissthet på viktighet av disse begrepene gjennom hele forskningsprosessen bidro til forståelse av det jeg studerer, samt bidro det til grunnlaget for eksplisitt utvikling av kunnskapen min.

3.4 Kvalitativ tilnærming

Min intensjon med iverksettning av prosjektet er et ønske om en større og helhetlig forståelse av hva det er i musikken som kanskje medvirker til at barn utvikler ordforståelse og utvider ordforrådet sitt. I oppgaven velger jeg kvalitativ tilnærming. Kvalitative studier har en beskrivende form og har ikke intensjon å finne lineær årsak - virkningsforhold (Postholm, 2010). I mitt tilfelle, der det finnes lite forskning på min problemstilling fra før, egner kvalitative studier seg godt til studie av temaet. Forskningsspørsmålet mitt er utformet på en åpen måte. Som før nevnt ønsker jeg gjennom analyse og tolkning av datamaterialet å finne dypere mening og forståelse. Det er noe som betraktes som en av kjennetegnene av kvalitativ forskning (ibid).

Kvalitativ tilnærming førte også til at jeg i størst mulig grad reflekterte i forhold til mine valg, gjennom å foreta grundige avveininger før vurdering og tolkning av materialet ble tatt. Denne prosessen beskrives grundig i kapitel forskningsresultater.

3.5 Case design

Jeg trenger å velge en design som egner seg til å studere fenomen slik de forekommer i den virkelige verden. En design som egner seg for bruk av forskjellige kilder og ulike former for datainnsamlinger og som forutsetter en generalisering via teori, men ikke tar sikte på statistisk generalisering (Fuglseth and Skogen, 2006;s:52).

” If you need sufficient access to the potential data, whether to interview people, review documents or records, or make observations in the ”field”, you should choose the case” (Yin, 2009;s: 26).

“Et viktig formål med case studier er at de har et mer generelt siktemål enn mer beskrivende undersøkelser som også baserer seg på flere metoder” (Thagaard, 2009;s:201)

I min oppgave velger jeg å bruke case design. Dette vil være best egnet for å besvare mine forskningsspørsmål: **Kan** bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen og **Hvordan** kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?

Case design egner seg best for å studere enkelttilfeller, samt å fokusere på hva bruk av mitt opplegg fører til, samt hvorfor det skjer. Bruk av case design hjelper meg også å legge fram ulike forklaringer om årsak og virkning (Fuglseth and Skogen, 2006). Ifølge Skogen (2006) opererer Yin med flere typer casedesign: singlecase og multipplecase. betraktes disse også som holistiske eller sammensatte (embedded case). En holistisk casestudie har bare en analysenhet, mens en sammensatt casestudie har flere analysenheter (ibid).

Jeg bruker sammensatt (embedded) singlecase (Fuglseth and Skogen, 2006). De seks barna jeg valgte for prosjektet mitt, utgjør hver sin analysenhet, men resultatene analyseres og drøftes som en helhet innenfor en case (ibid). Jeg prioriterer dette fordi det er interessant å se på samlet analyse av hvordan musikk påvirker utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn. Ifølge Yin (2009) foretrekker casestudie å se nærmere på utvikling av fenomener over tid. Jeg har lagd et opplegg som inneholder sangaktiviteter gruppert i seks kategorier, og dette opplegget skal gjennomføres med barn over tid. En slik ordning gir meg rom til å se nærmere på hvordan barns ordforståelse og ordforråd utvikles, og evt. på hvilken måte endringer skjer. Casestudie egner seg også best for å studere fenomener i den virkelige verden (ibid). Musikk og språk betraktes som fenomener i det virkelige liv. Disse oppstår i en relasjon og inneholder en felles meningsbærende komponent, som også kan forstås som et sosialt, interaktivt fenomen (Ruud, 2007).

Valg av single case designet medførte både fordeler og ulemper. For det første ga det meg mulighet til å gå i dybden på et tema jeg studerer. Å gå i dybden, betyr for meg, å se på flere variabler som kan føre til helhetlig forståelse av fenomenet. Svakheter med case design er kompleksitet og avhengighet som baseres på forskningens kunnskaper, forutsetninger, forforståelse og tidligere oppfatninger (Fuglseth and Skogen, 2006). I dette tilfellet måtte jeg være veldig bevisst på å ikke bli bundet i mine foreliggende kunnskaper, min forforståelse og mine erfaringer gjennom hele forskningsprosessen.

Ifølge Halvorsen (2008) kan case design føre til usystematisk innsamling og registrering av data og dermed blir analyse og tolkning ofte intuitiv.

For å prøve å unngå dette hadde jeg prøvd å ha en god oversikt og laget meg et grundig system og systematikk ved datainnsamling.

Det var vanskelig å ha en helhetlig tilnærming til prosjektet mitt gjennom den lange arbeidsperioden. Jeg satt med mye datamateriale som jeg opplevde som ustrukturert og kunne ønske at jeg var enda mer målrettet, nøyaktig og grundig i mitt arbeid. Men jeg kan påstå at en deduktiv framgang fra teori til empiri var et godt hjelpemiddel til å holde oversikten og ha helheten klart for meg, og det, ifølge Yin samsvarer godt med casedesign (Yin, 2009, Fuglseth and Skogen, 2006).

3.6 Valg av metode

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for metodene jeg valgte for å fremskaffe relevant empiri som belyser forskningsspørsmål.

Jeg har valgt å benytte kvalitativ metode som hovedtilnærming og kvantitativ metode som supplerende metode som betraktes som oppfølging, visualisering av min kvalitative tilnærming, og medvirket til at aktuelle kunnskapsaspekter var synliggjort (Holgersen, 2002; s: 75).

3.6.1 Test

Opprinnelig plan var å bruke min egen test. Det viste seg vanskelig for meg å finne en standardisert og normert test som skulle måle de ferdighetene jeg tenkte å måle i første omgang. Etter å ha avgrenset og tydeliggjort problemstillingen min så jeg at det åpnet seg større muligheter for bruk av normerte tester som kunne gi meg fullstendig, komplett svar på det jeg ønsket å kartlegge. Jeg valgte å bruke **Reynell**.

For det første passer testen utmerket for å måle barns evne til å forholde seg både til meningsaspektet og produksjonsaspektet ved språket. Testen har en skala for språkforståelse og en for språkproduksjon. Ved å bruke språkproduksjons deltest vil jeg måle utviklingen av barnas tale, og fange opp hvor barna ligger i utviklingen av *ordforråd*. Ved å bruke språkforståelsesskala vil jeg registrere impressive evner, dvs. *ordforståelse*.

For det andre er testen standardisert i Norge og normene omfatter barn fra 1 1/2 til 6 år. Det er laget normer for talespråket og språkforståelse. Mine deltakere er i 3-4 års alderen og ifølge Hagtvet (2003) er det den beste alder for å bruke Reynell språktest på.

Den lekende kontekst er det viktigste argumentet for mitt valg av akkurat Reynell testen. Barn i 3-4 års alderen foretrekker lek som en hovedaktivitet, og dette ville jeg ta hensyn til.

Testing forekom som pre – og posttest. Formålet med dette var å måle effekten før og etter treningsopplegg.

Som oppsummering påpeker jeg igjen at jeg valgte å legge hovedvekt på kvalitativ metode og dermed fraskriver jeg meg de kontrollerende testers muligheter for pålitelig kvantifisering. Til gjengjeld gir observasjonene mulighet for å beskrive sammenhengende forløp, hvordan samhandler musikk og språk og på hvilken måte påvirkningen foregår (Holgersen, 2002; s:60).

3.6.2 Observasjon

Jeg anvender meg av observasjon som hovedinnsamlingsteknikk.

Ifølge Patel (Patel and Davidson, 1995) er observasjonen det fremste middel for å skaffe informasjon om verden. Observasjon handler om systematisk iakttagelse hovedsakelig ved hjelp av alle sanser som kan være med på påvirke opplevelser (Løkken and Søbstad, 2006, Postholm, 2010). Observasjonsmetode egner seg godt innen casesdesign.

På et annet nivå kan bruk av observasjon forstås ut fra det beskrevne hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv, som er forbundet med forskeres forforståelse og forståelse av det en observerer, men i høy grad krever åpenhet og oppmøte uten forutsetninger (Holgersen, 2002;s:66).

Først tenkte jeg å ha strukturert observasjon, men jeg er ennå litt usikker hva jeg skulle se etter. Derfor valgte jeg de første gangene å bruke ustrukturert observasjonsmetode, der jeg skriver: Hva skjer? Hvor skjer det? Hvordan skjer det? Med hvem eller hva?

Jeg valgte å observere ved å notere underveis. Jeg brukte ”blyant og papir” metode med tanke på at dette vil skape nærhet mellom meg og barn i observasjonssituasjonen.

Før jeg satt i gang observasjonsprosessen arbeidet jeg veldig mye med avklaring av min *rolle i feltet*, slik at jeg kunne gjøre noen forberedelser for å kunne innta den rollen (Postholm, 2010).

Jeg valgte også å være tilstede hver dag de første gangene for å observere. Senere reduserte jeg observasjonene til 1-2 ganger i uken. På den måten forsøkte jeg å opprette vekslings av *distanse og nærhet*, noe som kanskje vil gi meg mulighet å sikre validiteten.

Jeg velger å utdype og drøfte innflytelse av min rolle som forsker og operere med nærhet i distanse i forskningen min i kapittel 5.

Bruk av flere metoder hjalp meg å belyse problemstillingen mer fasettert enn jeg ville gjort bare ved en metodisk tilnærming. Jeg ser at test og observasjons metoder utfyller hverandre. Testen gir meg oversikt, generalisering og mulighet for å studere små, avgrensede forhold, samt at kvalitativ metode gir meg forståelse.

3.7 Plan for data design (forberedelsesfase)

Min plan for innsamling av data valgte jeg å presentere i form av tabell, som viser til to faser: forberedelsesfase og gjennomføring.

Den kommende tabell framstiller forberedelsesfase:





Utarbeiding av opplegget 	Veiledning(samtaler med barnehage-personalet før opplegget ble satt i gang 	Kartlegging av barn (pretest) 	Igangsetting av opplegget 
---	--	--	---

Fig. 1

Følgende tabell framstiller gjennomføringsfasen:

Gjennomføring av prøvesamlingsstund (av meg selv)	Gjennomføring av opplegget så ofte som mulig (personalet)	Utfylling av loggboka hver gang opplegget gjennomførtes (personalet)	Observasjoner (hverdag i begynnelsen, men gradvis reduserende til ca 1-2 ganger per uke)	Veiledninger gitt av meg (når behovet var til stede)	Kartlegging av barn (re-test)
➔	➔	➔	➔	➔	➔

Fig.2

Innholdet i begge fasene valgte jeg å presentere og utdype fortløpende.

Jeg har valgt å legge hovedvekten på utdyping av første delen av *forberedelsesfasen* umiddelbart, fordi dette omfatter det sentrale og det viktigste området forskningen min skal belyse.

3.7.1 Teoriteppe for opplegget.

Hele opplegget støttes på Vigotskijs teori. Jeg valgte noen prinsipper fra hans teori som opplegget mitt baseres på. Disse vil jeg fremstille i form av tabell, direkte føres det en kort introduksjon om hva disse prinsippene dreier seg om, eksakt i forhold til mitt opplegg. Utdypning i Vigotskijs prinsippene redegjøres i kapittel 7.

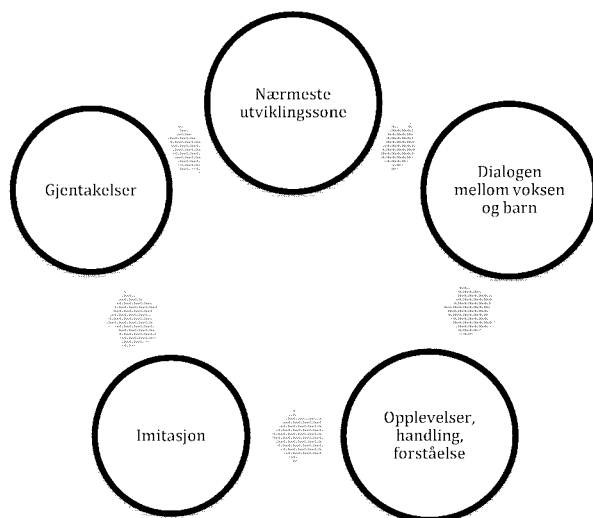


Fig.3

For å oppnå læring snakker Vigotskij om den nærmeste utviklingszone, der det fokuseres på viktigheten av at aktiviteter ligger innenfor nær rekkevidde for barna (Olvik & Valle, 2005;s:19). De som skal bruke opplegget mitt skal vurdere, utforme og tilpasse musikkaktivitetene og utfordringer nært opp til barnets utvikling og muligheter for mestring (Sæther and Aalberg, 2006).

Et annet viktig prinsipp er at arbeid med opplegget skjer gjennom *dialogen mellom barn og voksen*. Arbeidet med barn skal skje i en helhet som er meningsfylt for barn der en voksen som en god modell støtter, jobber med bruk av kropp, følelser, språkets musikk, lek og fantasi.

Det tredje prinsippet som opplegget mitt baseres på er bruk av *imitasjon*. Imitasjon hos Vigotskij er en viktig pedagogisk aktivitet tidlig i en læringsprosess. I arbeid med opplegget handler det om bevisst valg av stemmeleie, kroppsspråk, rytme, tempo, frasering og alle andre musikalske uttrykk på en måte som gir barna både trygghet og mulighet for å ”følge med”.

Fjerde prinsippet er *gjentakelser*, som bidrar til overlæring, ifølge Vigotskij (2008). I opplegget brukes gjentakelser av ord, rytmiske grupper, artikulasjonsbevegelser i sang eller rim, også gjelder det gjentakelse av hele opplegget over tid.

Til slutt vil jeg nevne *opplevelser, handling og forståelse*. Ifølg Vigotskij skal barn opplevelsesmessig føle situasjonen, oppleve pedagogens glede, de skal handle, synge, bevege seg og da vil opplevelser og handling bidra til læring, og slik vil forståelse dukke opp (Kirk, 2006).

Hele opplegget er lekbetont. Det er et viktig aspekt av barnas virkelighet.

3.7.2 Sangopplegg

Å lage et sangopplegg var en kreativ og givende prosess. Da jeg laget sangheftet, var tema for forskningen min klar for meg, teori var lest og jeg satt allerede med kunnskap og erfaringer som dannet min forforståelse. Dermed prøvde jeg å lage opplegget slik, at bruk av det ville gi meg nye kunnskaper og nye erfaringer om de fenomenene jeg ville studere, nemlig musikk og språk.

Det angis mål for bruk av sangopplegget:

Overordnet mål: bevisst arbeid med ordforståelse og ordforrådsutvikling.

Delmål: å fremme barns ordforståelse og ordforråd ved hjelp av sang og prosodiske elementer/ musikk i språket – tempo (hurtig- langsom), dynamikk (sterk – svakt), tonehøyde (høy- lav), puls/grunnrytme, frase/melodi. Det er viktig å presisere nødvendighet av å arbeide bevisst med disse polariteter i språkets musikk og ikke minst repetere dette ofte.

Opplegget inneholder sangaktiviteter som er gruppert i kategorier:

1. Transport
2. Mat
3. Dyr
4. Kroppen vår
5. Farger
6. Dvs (preposisjoner, pronomener osv.)

Jeg valgte å bruke de ”gode, kjente sanger” med minimalt med ord, presise uttrykk og gjentakelser og korte fraser, slik at de kan tilpasses barns nivå. Små barn er ikke i stand til å klare stort tonespring, derfor synges alle sangene i stemmeleie som passer for 3-4 års alderen barnsstemmer (c1-f2 med hovedvekt på f1-d2).

Alle sangene har tett samspill mellom stemmen og kropp. Det brukes mye bevegelser i sangene. Bevegelsene er veldig enkle og barna vil mestre dem fort. Jeg antar hvis jeg velger for vanskelige bevegelser kan det gi motsatt effekt.

De fleste av oppleggets aktiviteter inneholder imitasjon, og det synes jeg er en veldig fin måte å arbeide på. Mange sanger og aktiviteter baseres på ”herming” etter voksen leder.

Som før nevnt inneholder opplegget mitt mange gjentakelser. Opplegget inneholder ca 25 punkter som gjentar seg over tid.

Jeg har laget nøye beskrivelser på hvordan disse sangene skal utføres for de som skal drive opplegget (vedlegg 10.5). Med tanke på sangaktiviteter, finnes den mange CD-er hvor alle sangene er representert, men jeg ville ikke at CD-ene skulle kunne brukes som ledsagende til selve aktivitetene, fordi pedagogens stemme er et unikt verktøy som betraktes som en viktig del av kommunikasjonen. Gjennom pedagogens stemme uttrykkes følelser på en bedre måte. Dette verktøyet bidrar til bedre dialog med barna, fellesskap, mestring, trygghet, tilhørighet og ikke minst til gode opplevelser. Alt dette er en inngangsport til å arbeide med utvikling av barns ordforråd og ordforståelse.

Det var avtalt at CD-ene kunne brukes som *innlæringsmiddel* av sangene av dem som ikke har gode ferdigheter på å bruke gitar, piano eller andre instrumenter og for dem som finner det vanskelig for å synge etter noter.

3.7.3 Valg av barnehage

Gjennom arbeidsmiljøet mitt fikk jeg tilgang til en av barnehagene som ligger i en nordnorsk kommune. Barnehagen er helt ordinær og består av 2 avdelinger. Hovedsatsningsområdet i denne barnehagen er språkstimulering og utvikling av sosial kompetanse hos barn. Musikk satser barnehagen lite på. Det gjennomføres samlingsstunder, der ”synges det med barn ganske ofte”, i følge førskolelæreren.

Jeg snakket med barnehagens styrer og pedagogisk leder om masteroppgaven min, og de var veldig interessert i å bli med på dette prosjektet.

Den 07.05.10. hadde jeg et informasjonsmøte med ansatte i barnehagen hvor prosjektet mitt ble presentert, og alle spørsmål personalet hadde ble avklart. Neste steg var å sende søknad til barnehagens styreleder, å sende informasjonsbrevene til foresatte og søknad til

Personvernombudet for forskning. Skriftlig samtykke til barnehagens styreleder ble sendt den 21. 05.10. og ble samme dag besvart ”Ja”. (vedlegg 10.1) Informasjonsbrevene til foresatte kan en lese i vedlegg10.3. Søknadsprosessen til NSD legges fram i del etiske hensyn (side 51).

3.7.4 Valg av barn

Logikken bak utvalg av deltakere er et strategisk utvalg. Det betyr at jeg valgte deltakere som har følgende kriterier:

- *Det skal være barn i alderen 3-4 år, både gutter og jenter.*

Bevisst valg av alder har jeg gjort etter å ha studert og analysert Rammeplanen og Evaluering av Rammeplanen.

- *Barna skal ha forholdsvis normal språkutvikling.*

For å gjøre analysen lettere, valgte jeg å fokusere på barn uten registrert språk- og kommunikasjonsvansker.

- *Barn skal være innenfor et geografisk område.*

Dette kriteriet ble satt opp med tanke på å ha bedre oversikt over de praktiske tingene (observasjon, kommunikasjon med informantene, tester osv.).

Opplegget mitt ble implementert i en gruppe som besto av 18 barn i alder 3- 5 år. Alle barn deltok i sangstunder, men jeg fokuserte på å observere 6 barn i 3-4 års alderen. Disse delte jeg i to grupper: tre som ble født i 2007 og tre som ble født i 2006. Alle barn bor innenfor det samme geografiske område, de er forholdsvis like evnemessig, og har normal språkutvikling, dvs. at ingen barn har registrert språk- og kommunikasjonsvansker.

Jeg ønsket å se effekten av opplegget mitt både på jenter og gutter, og dermed ble utvalget slik: gruppa 2007 besto av to jenter og en gutt, gruppa 2006 besto også av to jenter og en gutt. Valget av jenter ble tilfeldig, men det var bare to gutter i gruppa i denne perioden, og jeg hadde ikke mange å velge mellom, så de fikk automatisk være med.

Kriteriene jeg har redegjort for kan selvfølgelig påvirke representativitet i utvalget. Antall barn gir meg ikke mulighet å trekke noen konklusjoner om at resultatene mine er typiske for hele populasjoner (statistisk signifikans). Formålet med undersøkelsen min er å observere fenomener musikk og språk, og jeg er ikke så opptatt av å sikre representativitet. Omvendt er jeg meget opptatt av å sikre meg tilgang til informasjon som har høyest mulig kvalitativt innhold, og dermed å få forståelse av de fenomenene jeg skal studere.

3.7.5 Barnehagepersonalet

Personalet besto av en førskolelærer og to assistenter. Alle er i voksenalder og har jobbet i denne barnehagen lenge. De ansatte var veldig interessert i prosjektet og gledet seg til å begynne ”å synge med barn”. Førskolelæreren formidlet også at hun var veldig glad i musikk, men det er en utfordring å synge selv uten støtte, fordi hun var ”ikke så god i å søng” (hentet ifra møtet den 7. 05.10). Alle ansatte formidlet at de var redd for å synge feil, særlig når jeg var tilstede.

”Ja, ja ” sa den ene ” vi få bare prøve å synge med de stemmene vi har! Du kan jo hjelpe oss litt, hvis vi begynner å tulle” (hentet ifra møtet den 7. 05.10)

For å besvare problemstillingen min innebærer det ikke å betrakte barnehagepersonalet som informanter, og de skulle ikke observeres, men de er *deltakere*, de gjennomførte opplegget, og det betyr at de var en del av situasjonen. Med tanke på dette var det veldig viktig for meg å bevisstgjøre barnehagepersonalet om samværsformer rettet mot barna i musikken, og hva som er meningsfullt for dem i disse musikalske aktivitetene.

Selvfølgelig skal jeg som forsker være klar over at deltakerne har en personlig stil, de kan i forskjellig grad være involvert i og bevisst om sin deltagelse og være orientert mot og av noen aspekter, fremfor andre, for eksempel kroppslige, auditive, visuelle, sosiale, emosjonelle aspekter (Kirk, 2006). Det er ikke alle deltakerne som er klar over hva dette innebærer, å være deltaker og på hvilke måter influerer de på hele situasjonen.

Dette var interessant å se på under observasjonsgjennomføringer, og dette ga meg anledning til noen refleksjoner i oppgaven min, som kommer i forskningsresultater - og drøftingskapittel.

3.7.6 Veiledning

Imidlertid ønsket jeg å ha veiledningssamtaler med førskolelærere før opplegget implementeres og videre gjennom hele perioden den varte, hvis behovet for veiledning oppsto.

Barnehagepersonalet mottok veiledning i forberedelsesfase i alt 2 ganger med noen ukers mellomrom.

Jeg vil påpeke at i disse samtalene med personalet, ble det drøftet kriterier for gjennomføringen (se kapittel 3.7.2) og derigjennom nødvendigheten av å arbeide bevisst med prosodiske polariteter i språkets musikk, og ikke minst repetere dette ofte. Tempo (hurtig-langsom), dynamikk (sterk – svakt), tonehøyde (høy- lav), puls/grunnrytme, frase/melodi. Det ble videre diskutert viktigheten av å bruke bevegelser i sanger, som er veldig enkle og blir mestret av barn fort. Bruk av ”gode, kjente sanger” med minimalt med ord, presise uttrykk og gjentakelser samt korte fraser, som skal synges av barnehagepersonalet uten noen hjelpemidler.

3.7.7 Loggbok som registrering av data

Jeg ønsket å samle informasjon om hvor ofte opplegget ble gjennomført på de tidspunktene jeg ikke hadde mulighet til å være til stede. Av den grunn har jeg laget ”loggbok”. Det ble laget skjemaer for skriving som skulle registrere antall ganger opplegget var gjennomført, hvilke sangkategorier førskolelærere valgte å arbeide med, og hvor lang tid de brukte til å synge med barn (vedlegg 10.6).

3.7.8 Pretest

Etter planen skulle barna pre- testes med Reynell i slutten av juni 2010. Grunnen til at jeg valgte pretesting ca 2 måneder før selve opplegget startes omtales og utdypes senere i oppgaven.

Siden jeg valgte å se på forskningen min mest som kvalitativ innslag, og hensikt med bruk av testresultater er å visualisere oppleggets ”effekt”, vil testresultatene av de enkelte barn bli lagt fram som vedlegg (10.8;10.9), derimot presenteres testresultater for homogen gruppe 2006 og 2007 og felles resultater på begge grupper i kapittel 6.

3.8 Datainnsamling (gjennomføringsfase)

Forberedelsesprosessen og oppstart av gjennomføringsfasen medbrakte noen endringer i prosessen. Planen var å igangsette opplegget i begynnelsen av august 2010, men endringer i barnchagen førte til at opplegget ikke kom i gang før i høst, nemlig september 2010.

I september gjennomførte jeg ”prøvesamlingsstund”. Jeg valgte å bruke sanger fra et tema ”transport” der de mest kjente sangene ble gjennomført. Assistentene var til stede under prøvesamlingsstund.

Neste dag prøvde ansatte å gjennomføre opplegget selv, jeg var tilstede og observerte. I medio av måneden var jeg til stede og observerte ca 1-2 ganger i uka. Denne avgjørelse, ”å steppe ut” fra aktiv deltakende rolle og begynne med passive observasjoner så tidlig, tok jeg som forsker med bevisst tanke om å skape distanse ifra mine informanter.

Uventede omstendigheter førte til at jeg gjennomførte 5 sangstunder selv. Dette var ikke en planlagt del av undersøkelsen, men skyltes sykdom og fravær av personalet som gjorde at jeg var nødt til å ta denne avgjørelsen. Hensikten var ikke å bryte etablering av kontakt og barnas tillit til meg, noe man betrakter som grunnlag for vellykket samarbeid. Videre ønsket jeg kontinuitet i gjennomføring av opplegget mitt. Når det gjelder denne endringen vil jeg si at denne avgjørelsen ble tatt av meg i min rolle som pedagog og musiker.

3.8.1 Loggbok som data

Hva forteller loggboka om musikkens påvirkning på språk? Kan jeg betrakte disse utfylte skjemaene som et datamateriale som hjelper meg å finne svar på problemstillingen min?

Loggboka er ikke av stort omfang, og ligner mest på utfylt skjema, men det ble allikevel et dekkende datamateriale. Dette er primærkilde og er av deskriptiv art (Patel and Davison, 1995).

Data ble samlet over hele perioden opplegget varte. I begynnelsen noterte personalet også de dagene opplegget *ikke* kunne gjennomføres, men det lot de være med å gjøre senere. Førskolelærerne var nøye med å notere hvilke sanger de gjennomførte, hva de snakket om, og hvilke rim og regler som ble presentert for barna. I tillegg inneholdt loggboka også informasjon om *Hvem* som gjennomførte samlingsstund.

Loggboks notater viser at en førskolelærer og to assistenter gjennomførte sangstunder. Førskolelærer T – 4 ganger. Assistent M – 12 ganger og assistent H -7 ganger. I framlegging av observasjonssitater (kap. 7) bruker jeg bokstaven N, for å bevare pedagogens/ assistentens anonymitet.

Antall ganger og total varighet av opplegget, valgte jeg å presentere i form av tabell.

Forandringer i oppleggets innhold presenteres i forsknings resultatets del og foreligger som vedlegg 10.7

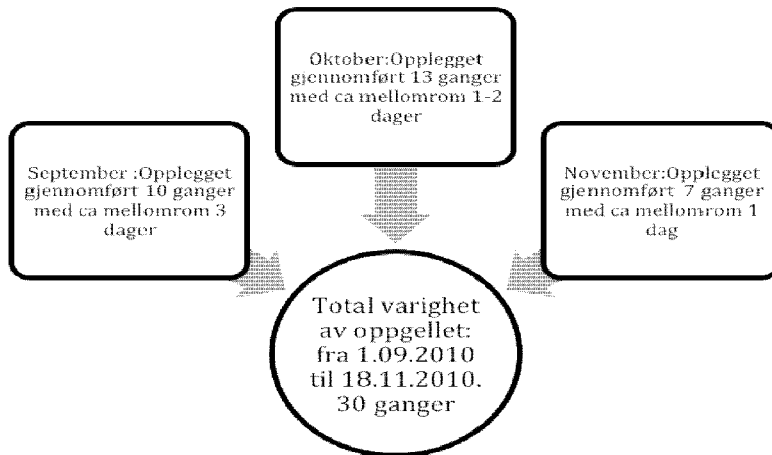


Fig 4.

3.8.2 Observasjoner

I tillegg til testing og føring av loggbok, inngår observasjonsmaterialet som hoveddatakilde i oppgaven min.

Som før nevnt gjennomførte jeg 5 sangstunder selv. I disse tilfellene måtte jeg da skrive ned alt jeg observerte direkte etter at sangstunden var ferdig. Denne arbeidsmåten fungerte som det sies ”*komplementært med min hukommelse og pen og papi*”.

Videre foregikk observasjonene ca 1-2 ganger per uke. Til sammen har jeg 15 transkriberte observasjoner, 10 av disse utgjør barnehagepersonalets arbeid med barn.

3.8.3 Veiledninger under gjennomføring av opplegget

I september gjennomførte jeg ”prøvesamlingsstund”, videre veiledet jeg personalet når behovet var til stede. I hovedsak var det ustrukturerte, åpne samtaler rundt opplegget og dets gjennomføring. Det ble ikke gitt verken direkte råd eller instruksjoner som ville påvirke innholdet eller aktivitetens gang i stor grad. Intensjonen med disse veiledningene var å gi en

viktig mulighet for å støtte, stimulere og utfordre personalet. Veiledningssamtaler er ikke dokumentert og jeg måtte forandre mine intensjoner om å bruke den typen data i undersøkelsen min.

4. Analyse og tolkning av data

Etter at mine både kvantativ og kvalitativ data var innsamlet, var analyse det neste trinn. Analyse innebærer kategorisering, koding og strukturering av data (Postholm, 2010). Denne måten å arbeide med innsamlede data, gir oversikt, struktur og forståelse, samt fører til forenkling og sammenfatning av datamaterialet (ibid). Dette er nødvendig for å besvare problemstillingen min.

Fortløpende argumenteres det for analyse av kvantitativ datamateriell, videre tar kapitlet for seg analyse av kvalitative data.

4.1 Analyse av kvantitativ datamateriell

Den kvantitative data, som før nevnt, brukes for å se etter en mulig effekt av mitt opplegg, og derfor valgte jeg å ikke fordype meg i analyseprosessen av feilkildene som sviktende validitet, sviktende reliabilitet, kontrolleffekter, skjevhet i utvalget, feiler ved koding, registrering, kjønnsforskjeller og beregning av data (Halvorsen, 2008; s:135). Disse feilkildene er nevnt for leseren i metodekritikkdelen (kapittel 5.6)

Alle testresultatene skåret og omregnet til den såkalte stanine- skalaen. Stanine – skåre er laget med bakgrunn i normalfordelingskurven (Hagtvat et al., 2003).

Hvert prøveklasse innebærer en bestemt prosentfordeling:

Prøveklasse: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Prosent: 4 7 12 17 20 17 12 7 4

Dette ifølge Reynell gir mulighet til å få holdepunkt for barnas resultat i forhold til andre barn på samme alder (Hagtvat et al., 2003). Mitt formål var ikke å finne ut hvordan barnas språklige utvikling var i forhold til sine jevnaldere, men å måle effekten av mitt sangopplegg. Jeg gjør oppmerksom på at av den grunn valgte jeg å presentere pre- og posttestresultater bare i form av prøveklasser (stanine - skala). Jeg regnet ut råskårepoeng for språkforståelse (ordforståelse) og talespråk (ordforråd), og fant en prøveklasse som tilsvarer de ulike

råskårepceng. Normene er framstilt i form av normert tabell i Reynells test håndbok (Hagtvet et al., s:60).

Analyse av pre- og retest resultater foregikk på følgende måte: Jeg summerte råskårer av hver deltest, lagret skåret resultater inn i Exel -programmet og fikk laget søylediagram for språkforståelse som måler ordforståelse, og talespråk som indikerer utvikling av ordforråd. Disse framstilt i blått (pretest) og rødt (retest) farge. Slik organisering og fargekoding hjalp meg å strukturere data, samt visualisere resultatet av opplegget mitt og ga interessant informasjon både for det enkelte case og for ” en homogen gruppe”. Sistnevnte var av den største interesse. Denne typen data ga meg svar på den første delen av problemstillingen min, nemlig å se effekten av sangopplegget.

Siden jeg betrakter forskning som kvalitativ, valgte jeg også å analysere mine observasjonsnotater om hvert barn, småpratene før vi satt i gang med testing og barnas utsagn. Denne typen informasjonen, som viste seg i ettertid, gir meg mulighet å skape nærhet til datamaterialet og å forstå det dypere. Videre betraktes analyse av disse som et viktig supplement til min kvalitative data, noe som gir mulighet å se på datamaterialet ifra en annen innfallsvinkel. Slik analysetilnærming ga meg et håp om styrking av oppgavens validitet og reliabilitet.

Detaljert beskrivelse av kvantitative data for ” en homogen gruppe” redegjøres i kapittel 6. Hver individcase forløper i oppgavens vedlegg 10.8 og 10.9.

Ser man på analyseprosessen med vitenskapsteoretiske briller, ser en at fenomenologiske og hermeneutiske forskningstilnærming også preger min analyse (Fuglseth and Skogen, 2006). Gjennom pretest og retest, gjennom gjennomføring av sangopplegget kommuniserte jeg med mine deltakere. Jeg satt meg inn i deres situasjon, for å skaffe meg en bedre forståelse. Det ble også gjort refleksjoner rundt den meningen og følelser mine deltakere legger i en opplevelse knyttet til bestemte fenomener, i mitt tilfelle musikk og språk (Postholm, 2010). Selv om analysen foregikk i forhold til normer, teorier og kategorier, kunne en ikke se bort ifra at barns uttrykk i forhold til fenomener musikk og språk ikke var konstruert med henblikk på å tilpasse bestemte teorier eller kategorier. Av den grunn kan man feilanalysere hva disse uttrykk står for (Holgersen, 2002). Derfor prøvde jeg i høy grad å være åpen i min tilnærming til datamateriale og dets analyse, slik den fenomenologiske beskrivelsen forutsetter (ibid).

Videre ser jeg at å analysere datamaterialet ved å pendle mellom min forforståelse og forståelse av musikk og språk, mellom de enkelte datasegment til helhet med formål om å finne frem til deres relasjon og særskilt betydning har vært et nyttig verktøy i min

analyseprosess (Kristiansen and Krogstrup, 1999). Jeg kjenner meg igjen i denne prosessen som ofte kalles *den hermeneutiske spiralen* og tilhører en tolkningslære hermeneutikken.

Det er nødvendig å understreke at bevissthet på min forforståelse førte til mer objektiv erkjennelse av datamaterialet. Ifølge Løkken and Søbstad (2006) er en fullstendig objektivitet både praktisk og teoretisk umulig. Allikevel anses det at jeg var objektiv i min analyse og tolkning av materialet. Jeg kan med rimelig sikkerhet si at det finnes subjektive oppfatninger gjennom hele analyseprosessen. Disse forsøkte jeg å redegjøre for leseren tidligere i oppgaven.

4.2 Analyse av kvalitativ datamateriell

Jeg vil gjøre leseren oppmerksom på at analyseprosessen jeg beskriver tar utgangspunkt i arbeid med datamateriale som ble samlet inn via kvalitativ metode. Det er observasjonsnotater og loggboka. Følgende analyseprosess preges av og baseres på mitt musikalske bakgrunn, noe som gir meg dypere forståelse og refleksjoner rundt teorier om musikk og språk og forholdet mellom dem.

Videre baseres analyseprosessen av kvalitativ datamateriell på forforståelse innenfor de aktuelle fenomenene jeg forsker på. Grundig beskrivelse av hvordan jeg anskaffet meg den forforståelsen, kan en finne i kapittel 3.

Med utgangspunkt i disse erfaringene og kunnskapene bekrefter jeg igjen at analysen min kan sees som deduktiv innslag. Som førnevnt (avsnitt 3.7.1) laget opplegget mitt ifra Vigotskijs teori og prinsipper. I hovedsak kan det anses at denne teorien, og de prinsippene jeg bruker som teoriteppe i undersøkelsen min har blitt en sentral påvirkningskilde i analysearbeidet mitt.

Jeg valgte å framstille min deduktive tilnærming til datamateriale via dette skjema (hentet fra <http://www.kunnskapssenteret.com> den 8.02.11 kl. 21.00)

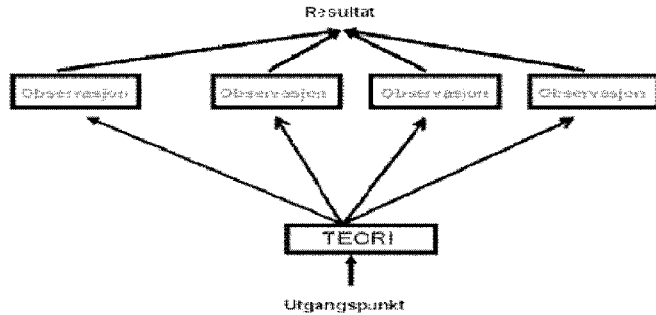


Fig 5

Den første steg i analyseprosessen var spennende, kaotisk og ikke minst lærerikt. Jeg prøvde å være konsekvent og arbeide med analyse av observasjoner mens de var i ferskt minne (Patel and Davison, 1995). Etter hver sangstund brukte jeg tid på å notere de forløpende temaene, og mønstre som gjentok seg. På denne måten klarte jeg å beholde et levende forhold til materialet mitt, og samtidig begynte jeg å sortere materialet (ibid).

Disse gangene jeg gjennomførte opplegget selv, var det vanskelig både å transkribere og analysere data. Selv om jeg transkriberte alle observasjonene samme dag, kunne jeg allikevel miste noe vesentlig underveis, eller utelate noe viktig, fordi jeg kanskje var mer opptatt av å være bevisst om forveksling av min rolle og pendling mellom distanse.

Etter at opplegget var gjennomført og alle observasjonene var transkribert satt jeg med masse data og stilte meg masse spørsmål: gir datamaterialet meg den informasjonen som jeg ønsker? Hadde jeg observert det jeg virkelig ønsket å observere?

Neste steg var å redusere mengden av data jeg satt med og prøve å finne evt. kategorier. Da ble alt datamaterialet lest på nytt, flere ganger for å danne et allment inntrykk. Deretter ble notatene bearbeidet og sortert ved å markere igjen på nytt gjentatte mønstre med forskjellige fargekoder, samt klipt ut og limt sammen med de temaene jeg mente tilhører til en kategori. Oppdagelse av kategorier i observasjonsmaterialet fikk meg å tilbakevende til Vigotskijs teori for å studere den mer utdypende.

Tankene om validitet og pålitelighet av min forskning førte til at jeg søkte veiledning hos min kollega for å få ”et kritisk innblikk” i datamaterialet mitt. Det hjalp meg å se enda mer kritisk på datamaterialet og førte til noen justeringer i kategorioppsett. Analysearbeidet viser til to kategorier som er i samsvar med Vigotskijs prinsipper (se tabell 3 og tabell 6). Dypere

forståelse av datamaterialet førte til ny forståelse, og såkalte induktiv preg (Fuglseth and Skogen, 2006) av dataanalyse førte til 5 nye kategorier og 2 faktorer ble funnet.

Videre valgte jeg å gjennomføre analyse på tvers av mine 6 embedded (innbygde) analyseenheter. I mitt tilfelle hvor jeg valgte case design, var det naturlig. Dette ble også gjort med tanke på å styrke forskningens validitet og for å få et nytt perspektiv og overblikk i datamaterialet.

Da analyseprosessen ble gjennomført var det utarbeidet i alt 7 hovedkategorier, 4 deltakategorier og 2 faktorer. Disse betraktes som svar på andre del av problemstillingen (hvordan musikken bidrar til i forhold til ordforståelses- og ordforrådsutvikling). Kategoriene presenteres i form av tabell fortløpende.

Fordypning og detaljert beskrivelse av kategorier redegjøres i kapittel 7.

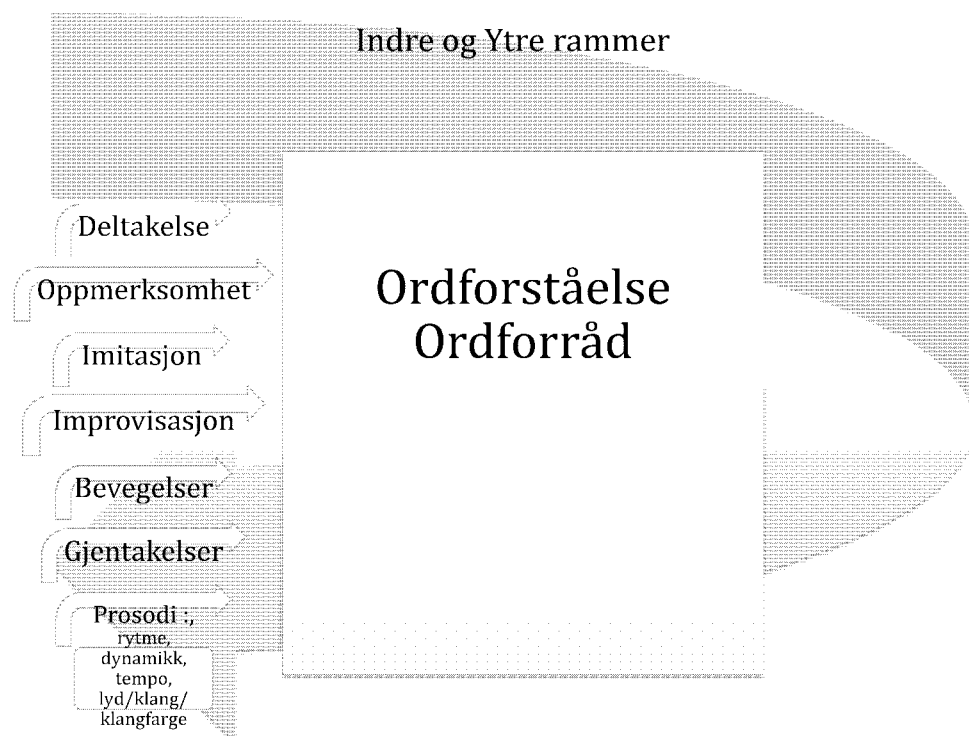


Fig 6

5. Validitet og reliabilitet

Formålet med min forskning er ikke bare å heve min kompetanse og forbedre egen praksis, men også å utføre forskning på en pålitelig og tilstrekkelig måte (Thagaard, 2009). Dette knytter meg til diskusjon om reliabilitet, validitet og etikk. Hvordan disse elementene håndteres er en viktig forutsetning for utvikling av kvalitetssikret casestudie (Yin, 2009).

5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet, den referer til spørsmålet om

”en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til samme resultat”

(Thagaard, 2009;s:198).

For å ivareta *ekstern reliabilitet* ble det et mål å gjøre min forskning mest mulig replisebar, dvs. å se om prosjektet mitt kan utføres i gjentatte situasjoner, og om det ville forekomme samme resultater (Thagaard, 2009). Jeg anser at det blir mulig å gjennomføre prosjektet flere ganger, men vil man få de samme resultater? Det anser jeg som umulig.

Det er vanskelig å gjøre forskning replisebar, særlig i kvalitative studier, ifølge samme forfatter (ibid).

Med det samme kan en snakke om styrking av ekstern reliabilitet (Lund, 2002). For å ivareta dette burde jeg samarbeide med andre forskere, invitere dem til å observere samme situasjon, la noen andre for eksempel ta posttest og skåre resultatene (ibid). Denne arbeidsmåten ble dessverre vanskelig for meg, siden jeg fremsto som forsker alene i arbeid med denne oppgaven. Jeg ser flere svakheter i forhold til den eksterne reliabiliteten, men jeg bestrebet meg for å arbeide bevisst for å styrke *intern reliabilitet*.

I dette tilfelle var det viktig for meg å konkretisere spesifikt i rapporteringen min, framgangsmåte med innsamling, tolkning og analyse av data, samt at jeg prøvde å gjøre min forskning gjennomsiktig. Dette innebærer for meg detaljert beskrivelse av mine analysemetoder og forskningsstrategier og nøye beskrivelse av mitt teoretiske ståsted, som et grunnlag for min analyse og tolkning (Thagaard, 2009;s:199).

For å sikre reliabilitet, prøvde jeg å være bevisst på å bruke ulike teknikker for å oppnå bedre resultat. Jeg reflekterte over kontekst for innsamlingen av data, mine relasjoner til deltakere og hvordan de påvirket mine funn. Jeg var bevisst og presiserte i oppgaven på hvilken måte disse relasjonene hadde betydning for min datainnsamling og, hvordan min forskning utviklet

seg. Jeg hadde i forkant gjort rede for mine antagelser, hvordan tolke, analysere og drøfte dem og ivareta reliabiliteten (Lund, 2002).

5.2 Validitet

Ut ifra problemstillingen min vil jeg fange opp på hvilken måte musikk påvirker utviklingen av barns språk, og dermed er spørsmål om validiteten meget relevant i denne sammenhengen. Er undersøkelsen min gyldig? Kan jeg anse funnene mine som sanne og riktige (Kvale, 1997)?

For å svare på disse spørsmålene måtte jeg tenke grundig gjennom forskjellige strategier som ville gi meg sikring av *validitet*. I denne sammenhengen var det viktig for meg å skille mellom intern og ekstern validitet.

Intern validitet, eller gyldighet slik Thagaard (2009;s: 201) kaller det knyttet til *hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie*. Med andre ord sier det noe om at det vi måler faktisk ER det vi måler. I mitt tilfelle måtte jeg tenke om intern validitet gjennom hele forskningsprosessen, fra forberedelsesfase til jeg satt punktum ved siste setningen i oppgaven min.

Skogen (2006) hevder at en grundig dokumentasjon gir en anledning å vurdere intern validitet (i Fuglseth and Skogen, 2006).

Jeg anser at min empiri er godt dokumentert. Det var brukt flere metoder i min data innsamling, og som før nevnt, opererte jeg med flere datakilder (observasjonsnotater, testresultater og loggbok).

Ved bruk av observasjonsdata var jeg kritisk til å kategorisere mine data, og gikk kritisk gjennom analyse, og benyttet muligheten å re- kategoriserte data ved hjelp av en tredje person (Postholm, 2010). I mitt tilfelle var det en kollega jeg drøftet funnene med, samt min veileder som ga meg ” en hint” og minnet meg konstant på å ha en kritisk blick i forhold til mine funn. Bruk av kvantitativ metode som test – retest har også bidratt til sikring av intern validitet. Den normerte og standardiserte testen Raven jeg brukte på de samme barna på ulike tidspunkt, avdekket ikke mangel på validiteten, og dette ga meg grunn til å si at den indre validiteten var styrket.

For å sikre intern validitet enda mer, kunne jeg legge frem mine funn for alle deltakerne (her mener jeg ikke å bruke barna, men barnehagepersonalet, som gjennomførte dette opplegget) og drøfte dem. Imidlertid var dette vanskelig for meg å gjennomføre.

Ekstern validitet handler om ”*hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger*. Det brukes begrepet *overførbarhet* i sammenheng med forståelse av ekstern validitet (Thagaard, 2009). Overførbarhet handler om fortolkning men ikke beskrivelser av data. Det er på en måte min teoretiske forståelse som er knyttet til mitt prosjekt, som skal settes inn i en videre sammenheng (Lund, 2002).

Thagaard (2009,s:208) framhever noen prinsipper som er knyttet til overførbarhet. I oppgaven min vil jeg berøre begrepet **teoretisk generalisering**.

”Den baserer seg på at den studien som representerer utgangspunktet for overføring av fortolkninger har bidratt til å utvikle en forståelse av grunnleggende trekk ved de fenomener som skal studeres.”

Ifølge samme forfatter, kunne det vært mulig å teste det kun ved videre forskning. I mitt tilfelle hadde jeg foreløpig ikke noen muligheter til dette men, innstudering av teorier, fremskaffelse av forforståelse bidratt til best mulig forståelse av de grunnleggende fenomener som jeg studerer, dvs. musikk og språk. På den andre siden er intensjonene mine å gå i dybden i forhold til språk – musikk analyse, og ikke gjøre rede for noe som er generelt (Løkken and Søbstad, 2006).

Som før nevnt (se avsnitt 3.7.4) hadde valget av mine deltakere ikke vært tilfeldig, og antallet av disse tillater meg ikke å snakke om et representativt utvalg, og heller ikke gjøre noen konklusjoner om at funnene mine er representative og gyldige verken for barnehager og barn i 3-4 års alderen i kommune eller for hele populasjonen i Norge.

Samtidig teoretisk generalisering kan gjenspeiles i følgende:

- *Begrepsutbredelse* - I mitt tilfelle beskriver jeg fenomenene musikk og språk på tvers av forskjellige barn, og fenomenet musikkens påvirkning på språk i forskjellige aktiviteter (Holgensen, 2002;s: 74).
- *Begrepsammenheng* - her legger jeg fram overbegrepet musikk for hovedbegrepet sangopplegg, prosodi for rytme, dynamikk, klang osv. Alle disse utfylles i lys av de fenomenologiske og hermeneutiske forståelsesrammer (ibid).
- *Begrepslegitimering* – her et det forsøkt å beskrive fenomener tydelig slik at de kan klart identifiseres gjennom hele oppgaven min (ibid).

I forskningen min hvor jeg valgte case design, var det naturlig å arbeide med data og gjennomføre analyse på tvers av mine 6 embedded (innbygde) analyseenheter. Dette kunne muligens førte til **analytisk generalisering**. Samtidig er det kanskje for ambisiøst å snakke om analytisk generalisering når jeg ikke bruker multiple – case design (Fuglseth and Skogen, 2006).

Det andre prinsippet er **gjenkjennelse**. Dette knyttet til at fenomenene som jeg studerer kan gjenkjennes i de tolkningene jeg legger fram.

Det gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og samtidig overskrider leserens forståelse” (Thagaard, 2009; s:210).

For å ivareta dette forsøkte jeg å legge fram data, tolkning og analyse med tanke på leseren. Dess mer leseren kjenner igjen fenomener fra egne erfaringer, dess mer kan det gi mulighet i å vurdere mine tolkninger ut fra erfaringer.

I min oppgave var det også viktig å ha ”*dyptpløyende og teoretisk innhold*” (Thagaard, 2009;s:210), slik at leseren kan knytte sine erfaringer til teoretiske perspektiver. Det gir dypere forståelse, og det er et mål jeg vil oppnå ved å ha valgt å se på min undersøkelse i lys av case design.

Den tredje er **begrepsvaliditet**, som forteller oss om måling av relevante begreper og hvordan disse samsvarer med dem vi operasjonaliserer (Lund, 2002). Jeg forsøkte å redegjøre for hva jeg legger i de sentrale begrepene som brukes i den teoretiske delen av oppgave. Videre forsøkte jeg og ha et samsvar mellom teoretiske og mine empiriske operasjonaliserte begreper. I denne undersøkelsen har dette funnet sted i en konstant veksling mellom på den ene siden beskrivelse og analyse av observasjoner, testresultater, loggbok og på den andre siden teoretiske avklaringer i forhold til eksisterende teorier om musikk og språk (Holgersen, 2002;s: 74).

Til slutt valgte jeg å se på hvordan valg av min framgangsmåte i databehandling ivaretok **ekstern validitet**. Jeg nevnte tidligere i oppgaven bruk av framgangsmåte av deduktiv karakter, og dette er svært godt egnet for de som har valgt case design. Jeg er klar over at det alltid var interaksjon mellom induksjon og deduksjon i min observasjons-, analyse- og tolkningsprosess, men jeg hadde ikke noen ambisjoner med å komme fram til forståelse bare ut ifra et empirisk utgangspunkt.

Avslutningsvis vil jeg si at min kritiske stilling til analyseprosessen, mine argumentasjoner om tolkningens relevans, mine vurderinger om tolkningens holdbarhet var viktige for å ivareta alle validitets typer.

Jeg ønsker i det følgende å legge fram noen vesentlige faktorer. Resonnering og bevissthet over disse anses som styrkning av undersøkelses validitet og reliabilitet.

5.3 Min rolle som forsker

Før jeg satt i gang observasjonsprosessen var jeg veldig opptatt og ville avklare for meg selv min rolle i feltet, slik at jeg kunne gjøre noen forberedelser for å kunne innta den rollen (Postholm, 2010). Opplegget jeg implementerte i barnchage, fikk meg til å variere min rolle ut ifra en aktiv deltaker i situasjonen til en passiv distansert tilskuer. De gangene jeg gjennomførte sangaktivitetene selv, måtte jeg betrakte meg selv som forskningsinstrument, og samtidig inngikk jeg i en rolle som musikk lærer, noe som er en del av min pedagogiske bagasje. Det å forflytte seg ifra den ene rolle til den andre, krevde en høy grad av min bevissthet.

Senere når jeg var i analyse - og tolkningsstadiet var det en kjempe utfordring å se eget blikk i hele prosessen. Jeg måtte ofte stoppe meg selv og resonnerer: Hvorfor gjorde jeg det? Gjorde jeg dette som forsker?

Samtidig det å forske på noe man har en stor interesse for eller faktisk en del av, førte til at mine erfaringer og interesser som musiker og pedagog styrte noen av mine valg i denne forskningsprosessen. Slik jeg ser det nå, førte det også til en rekke selvfølgheter. I en større grad gjaldt det min problemstilling. Formulering av denne anses i en viss grad å ha en prediksjonsverdig og innbefatter en mulig løsning. Videre gjelder disse selvfølgheter min kategorisering av funnene som også kom fram via deduktiv tilnærming, og jeg hadde allerede en anelse om disse. Min bevissthet om disse faktorene og hvordan disse påvirker min forskningsprosess er gjort rede for leseren.

I denne undersøkelsen hadde jeg også en rolle som veileder. Antall veiledninger var få, og disse var ikke dokumentert.

Personalet ble veiledet om hvordan de skulle implementere mitt opplegg. Hvordan skulle de arbeide med mål og delmål som jeg satte opp og hvordan kunne de ta i bruk de arbeidsmåtene jeg foreslo. Alt dette sammen med mine erfaringer som musiker og musikkpedagog, mine interesser i bakgrunn, kan ha påvirket dem og samtidig influert på selve gjennomføringsprosessen.

5.4 Distanse og nærhet

I løpet av arbeidet med dette prosjektet har jeg blitt godt kjent med de barna jeg gjennomførte sangstunder med. Jeg utviklet sympati og knyttet meg til dem på mange forskjellige måter. Denne nærheten ga meg dypere forståelse av fenomener, men samtidig førte den til en viss "blindhet" på noen områder.

Videre anser jeg forskning på "mitt eget felt" også som en stor grad av nærhet. Dette er i samsvar med Løkken and Søbstad (2006) som sier at "*En går inn i en situasjon som aktiv deltager i samspill med andre, samtidig som en bruker seg selv til å analysere og forstå feltet*". Jeg betraktet ikke inngangen i dette feltet mitt som en kritisk fase, noe som ifølge Wadel (1991) kunne være en undersøkelses fordel. Jeg har arbeidsplassen min plassert ved siden av barnehagen og kjenner godt alle som jobber der, så "*jeg ble på en måte akseptert av de ledende i gruppa*", som W. Whyte sier (Løkken and Søbstad, 2006). Ukritisk inngang skaper nærhet, gir troverdighet, og ifølge Wadel (1991) kan øke pålitelighet av undersøkelsen. Samtidig kan dette føre til noen utfordringer som for eks. manglende objektivitet og forståelse av fenomener på deres premisser (Thagaard, 2009).

Mine observasjoner og loggbok hadde også vært et datamateriale som skapte nærhet. Jeg leste og påbegynte å analysere disse underveis, levde meg inn i de fenomenene jeg forsker på. Alle disse faktorene førte til risiko å komme for nær, og dermed var det ønskelig med distanse.

Reynell pre- og posttester som var gjennomført og ikke skåret og tolket underveis kunne betraktes som et forsøk på distansering. Jeg begynte å arbeide med testmaterialet 6 måneder etter at Reynell pretest var gjennomført. Denne tidsfaktoren spilte en vesentlig rolle til økning av distanse.

Videre anser jeg mitt arbeid med forskningsresultatene som en prosess som gikk over tid, og dette også økte distanse.

Distansering førte til at i analyse og tolkningsprosessen trengte jeg ikke alltid å ta hensyn til slike faktorer som for eks selvbildet mitt, mine informantens følelser og opplevelser.

Nærhet og distanse representerer et dilemma for meg, og dette må jeg bare akseptere.

Disse opplevelsene av nærhet og distanse og bevisstgjøring på disse i forskningen min, hadde trolig ført til økt reliabilitet og pålitelighet av forskningen min.

5.5 Etiske prinsipper

Vi behandler andre som vi selv ønsker å bli behandlet.

Jeg ser at de metodene jeg brukte i undersøkelsen min ga meg masse opplysninger om barn. I denne sammenhengen er det naturlig å tenke på og å drøfte etiske prinsipper. Når jeg tenker på etiske prinsipper tenker jeg først og fremst på begrepet respekt. Respekt for barn, deres foresatte og kollegaene som deltok i prosjektet.

Det medførte konfidensiell behandling av all data jeg samler, samt at jeg i størst mulig grad anonymiserte informasjon om mine informanter, og av denne grunn i testresultatets presentasjon valgte jeg ikke å bruke koder, og initialer, men betegnelse barn 1, 2 osv, og fødselsår 2006 og 2007. Likeså forekom det kjønn og geografisk betegnelser i Nordland fylke.

Da jeg la fram observasjonsresultatene, valgte jeg å bruke betegnelse N – for barnehagepersonalet og B – for barn. Loggbokresultater inneholder bruk av personalets initialer T, M og H. Disse anser jeg som ikke gjenkjennbare.

Det var viktig for meg å informere barnas foresatte så godt som mulig, og å få deres samtykkeerklæring før barnas deltakelse i prosjektet. Informasjon inneholder orientering om prosjektet, hvilke metoder som skal brukes og hvor lang tid prosjektet vil vare. Alle får mulighet til å trekke seg underveis i prosessen uten å begrunne dette nærmere.

Etter at prosjektet var ferdig, og oppgaven var skrevet, makulerte jeg alle testresultater, loggbok og observasjonsnotater.

Søknad til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, ble sendt den 12.05.10.

Svaret viser at prosjektet mitt ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33. Allikevel ble informasjonsbrev med foreliggende samtykke sendt ut til foresatte. Dette brevet foreligger som vedlegg 10.3 og 10.4 i denne oppgaven.

5.6 Metodekritikk

Forskningens mål har vært å forstå og å tolke de fenomener og den virkelighet som er belyst gjennom kvantitativ og kvalitativ datamateriell. Jeg var forberedt på i forkant og bevisst gjennom hele prosessen om den store utfordringen ” *min rolle som forsker*”. Neste store utfordring har vært å finne balansen mellom ” *distanse og nærhet*”

Disse utfordringene er gjort kjent for leseren og omtalt tidligere i oppgaven.

Videre lå utfordringer i bruk av de *metodene* jeg valgte. Selv om valget mitt falt for både kvalitativ og kvantitativ tilnærming (observasjon og testing) vil jeg omtale de kritiske betraktningene på tvers av metodene. Dette er gjort med tanke på å gi leseren en overordnet perspektiv og oversikt.

Dette har vært en fordel at testing og observasjon foregikk i barnehagen, i de kjente omgivelsene for barna. Nesten alle barn og barnehagepersonalet kjente meg fra før. Allikevel observerte jeg at noen av de små barna var veldig sjenerte, og ikke alle ville være alene med meg i testsituasjonen. Noen i gruppa var mindre utholdende og mindre konsentrerte.

Selv om jeg hadde gjennomført denne testen mange ganger i forbindelse med arbeidet mitt, og kjenner den veldig godt, ga jeg noen ganger uklare instruksjoner til barna. Jeg observerte at noen barn hadde utfordringer med å forstå hva jeg spurte om. Er dette forbundet med min ”utenlandske aksenten”? Jeg burde kanskje vært mer tydelig i min tale, eller evt. la ”andre” få gjennomføre testen.

I etterkant ser jeg at både barnas og mitt humør påvirket relasjonene mellom meg og barna som oppsto i testsituasjonen, og ikke minst i observasjonssituasjoner.

Videre vil jeg understreke at graden av barnas ”orientering i det som foregikk ” påvirket kvaliteten i arbeidet mitt. For eksempel var det noen barn som ikke var helt klar over; ”*Hvorfor skal du være med meg ut og leke med den svarte kofferten*”, eller ”*Hvorfor skal jeg være med i sangstund*?” (hentet fra observasjonsnotater i selve testen).

Det er mange andre ytre faktorer som var utfordrende. Et lite, trangt kontor, støy ifra barnehagen og utelek som en kunne både se og ”høre” ifra kontorets vindu under testsituasjoner.

Et lite rom der samlingsstunder foregikk, ga ikke rom for hyppige bevegelser, lek og dans. Disse begrensningene ga meg ikke mulighet å være ” usynlig observatør”, men ga meg mulighet til å være ” en del, en deltakende del” av gruppa.

Dette utgjør lite i det store helhetlige bildet, men allikevel kan det tas i betraktning og anses som negativ påvirkningskilde både på gjennomføring av pre- og retest, skåring av resultater, observasjoner og ikke minst analyse og tolkning. Jeg er klar over at av den grunn kan resultatene bli mindre pålitelige.

Den største utfordringen i forhold til validitet forekom i forhold til posttesting. Ifølge Reynell (i Hagtvet et al., 2003) skjer raskest utvikling av språket i 2-4 års alder. Mine informanter er 3-4 år, og mulig effekt på ordforståelse og ordforråd kan skyldes naturlig språkutvikling eller

læringseffekt, der barn gjenkjenner spørsmål og svar. Ifølge Johnsen (2006) skal det gå minst et halvt år mellom pre og re -testing. Derfor valgte jeg å preteste barn 1,5 måned før opplegget igangsettes, og reteste etter 6-7 måneder. Som før nevnt var pretest gjennomført i slutten av juni 2010 og retest i begynnelsen av desember 2010. Dette utgjør ca 6 måneder mellom pre- og retest.

Jeg anser posttestresultater som den største feilkilden, noe som påvirker undersøkelsesvaliditet. Allikevel, mitt valg av case design forutsetter kvalitativ og helhetlig teoretisk forståelse, analyse og tolkning av testresultater. Derfor legger jeg ikke alt for stor vekt på de barna presterer i en bestemt situasjon. Resultatene tolkes og sees i en større sammenheng. Jeg sammenlikner og analyserer og tolker resultatene av testen med mine kvalitative funn, og dette, ifølge Johnsen (2006), sikrer både validitet og reliabilitet.

6. Presentasjon og drøfting av kvantitative forskningsresultater

Dette kapitlet belyser første del av problemstillingen min: ***Kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?***

I denne sammenhengen velger jeg å konsentrere om de kvantitative funnene (pretest og retest). Mitt fokus er å vise om det er noen differanse mellom pre – og retest, og om denne differansen kan betegnes som *effekt* av opplegget mitt. Først legges det fram resultater for den homogene gruppa 2006, deretter fremstilles det et resultat for den homogene gruppa 2007. Avslutningsvis legges det fram et felles resultat for hele gruppa. Kvantitative funn drøftes underveis i lys av aktuell og tilgjengelig teori.

6.1 Felles resultat for gruppe 1

Her framstilles det samlet resultat for gruppe 1, dvs. de barn som er født i 2006.

Pretest viser samlet resultat som tilsvarer 7 stanine -skårer i språkforståelse (ordforståelse) og 4 i talespråket (ordforråd). Retest resultater ligger på stanine – skåre 9 på språkforståelse og 10 i talespråk. Differanse mellom pretest og retest er +2 skårer i språkforståelse (ordforståelse) og +6 i talespråket (ordforråd).

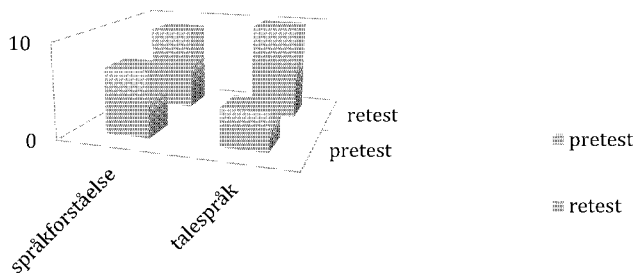


Fig 7

6.2 Felles resultat for gruppe 2

Her framstilles samlede resultat for gruppe 2, dvs. barn som er født i 2007. Pretestresultater viser samlet skåre 10 i språkforståelse og samlet skåre 6 i talespråket. Retest resultater ligger på skåre 11 i språkforståelsen og skåre 10 i talespråket. Differanse mellom pre- og retest blir + 1 skåre i språkforståelsen og + 4 skåre i talespråket.

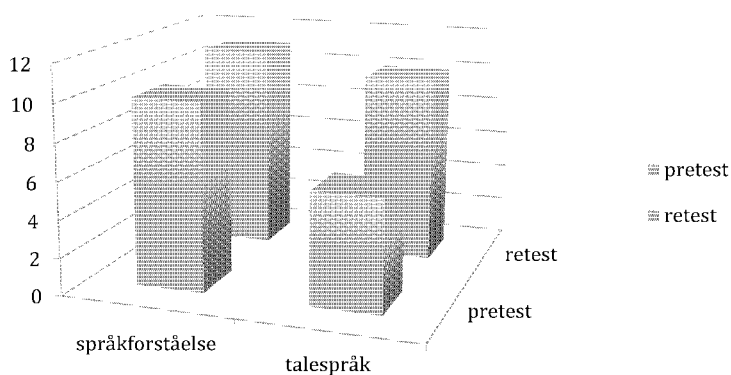


Fig 8

6.3 Resultater for gruppen som helhet

I dette avsnittet framstilles det resultater for ei lita homogen gruppe som helhet. Pretest viser sumskåre 17 på språkforståelse (ordforståelse) og sumskåre 10 på talespråket (ordforråd). Retest viser økende resultat som tilsvarer skåre 20 på språkforståelse og skåre 20 på talespråket. Gruppens samlede skåre sum viser differanse på + 3 i språkforståelse og + 10 i talespråket.

pretest
retest

Fig 9

Jeg var ute etter å undersøke *differansen* mellom pre- og retest.

Tilsynelatende viser posttestresultatene positiv utvikling på begge områdene jeg ønsket å måle, spesielt skjedde utviklingen på området ordforråd (differanse på 10 skårer). I tråd med dette, ville en påstå at det er helt klart at sangopplegget har *en effekt* i forhold til de enkelte barn og gruppa som helhet. Jeg velger å vurdere relevansen av denne påstanden ved å søke svar hos Lund (2002) som sier at *undersøkelse har indre validitet dersom posttestdifferanse er på 10* (i mitt tilfelle gjelder det ordforrådsresultater +10). Dette *kan tolkes som en forandring av behandlingstiltaket* (i mitt tilfelle opplegget).

Jeg ser at det er vanskelig å være totalt objektiv i denne tolkningen og velger å si at behandlingstiltaket ikke var generert av andre forhold (Lund, 2002;s:226). Flere forhold og faktorer som effekten av opplegget kan sees i lys av, er redegjort tidligere i oppgaven.

Likevel vil jeg ta denne diskusjonen igjen.

Enhver testsituasjon er et møte mellom to mennesker, og menneskelige faktorer som kroppsspråk og mimikk kunne ha påvirket resultatene. Jeg definerer posttest som den største

feilkilde som kan ha påvirket forsknings resultater. Dette er leseren gjort kjent med i oppgavens del validitet, reliabilitet og metodekritikk.

Videre vil jeg påpeke at det alderstrinnet jeg valgt (3-4 år) er en periode i barns liv hvor språket er i raskest utvikling. I denne sammenheng kan mulig effekt skyldes naturlig språkutvikling og modning (Hagtvet et al., 2003;s:69). I tillegg kan denne effekten skyldes læringseffekt der barn gjenkjenner testens spørsmål og svar (Johnsen, 2006).

Likevel tyder resultatene som mine pre - og retester viser på effekten av opplegget mitt. I denne sammenhengen søker jeg støtte hos Bråten, som beskriver noen casestudier jeg velger å oppfatte som analogiske:

Ettersom flere ulike case inngår, er det i denne typen kasusstudier lite sannsynlig at modning kan forklare de forandringer som finner sted under trening. Dette måtte i så fall bety at samtlige individer hadde en spesifikk hendelse i miljøet (historie) eller en bestemt modningsprosess til felles som kunne forklare resultater (Bråten, 1991,s:42)

Videre henviser jeg til Lund (1996;s:78) som hevder at testing er relevant dersom pretestmålingen i seg selv fører til skåreforandring. Han påpeker også at sannsynlighet for forekomst av modning og historie vil ikke øke ved bruk av standardiserte tester (ibid). I mitt tilfelle ser en skåreforandring på 10 og 3, og hvis dette ifølge Lunds forklaring ikke skyldes modning og historie, så velger jeg å tolke disse forandringer som "effekt" opplegget mitt gir. Lund (1996;s:112) hevder at tiltakseffekt defineres som individets forandring i intervallet fra pretest til retest - anledningen, produsert av tiltaket. Denne effekten betraktes da som direkte virkning av tiltaket, i mitt tilfelle tiltaket som er mitt sangopplegg. Tiltakets virkning kan finne sted i tiltaksintervallet, i post- tiltaksintervallet, eller senere. Her kan en betrakte at virkningen fant sted i både tiltaksintervallet og posttiltaksintervallet. Konkret befant barna seg i et stimulerende miljø (gjennomføring av sangopplegget) og videre kunne tiltaket (sangopplegget) ha ført til en positiv innflytelse på barnas ordforståelse og ordforråd (ibid). Hva som eksakt i det stimulerende tiltaket førte til et positivt resultat, finner en i kapittel 7. I dette prosjektet hadde valg av design og metode ikke den samme entydighet som eksperiment. Valget mitt avslører ikke konsekvenser av en gitt påvirkning, men øker teoretisk forståelse og fremskaffer grunnlag for praktisk kontroll av prosesser i naturlige sammenhenger (Maaløe, 1996; Lund, 1996).

7. Presentasjon og drøfting av kvalitative forskningsresultater

I dette kapitlet forsøker jeg å belyse den andre delen av problemstillingen min, ”*Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med musikkaktiviteter (sang) fremme ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?*”

Her legges det fram empirien som ble samlet inn ved hjelp av den kvalitative metoden i observasjon. Som før nevnt er funnene delt inn i 7 kategorier, 5 delkategorier og 2 faktorer som til sammen belyser forskningsspørsmål (se tabell 7 side 43). Som redegjort i del 4 ble kategoriene definert ved deduktiv tilnærming der Vigotskijs teori ble vektlagt. Kategori I – deltakelse, kategori II- oppmerksomhet, kategori III-gjentakelser, kategori IV- bevegelser, kategori V-imitasjon, kategori VI- improvisasjon, kategori VII- prosodi, der funnene utgjør 4 delkategorier (rytme, dynamikk, tempo, klang/ lyd/ klangfarge). Faktorer defineres som ytre og indre rammer.

Dette kapitlet framstiller min *tolkning* av disse kategoriene som utdypes og sees i sammenheng med aktuelle teorier.

Som nevnt i metodedelen, er barnas stemmer kodet med bokstaven B, barnhagepersonalets stemmer kodet med N. I dette kapitlet forekommer også observatørs stemme og hennes notater. Disse er kodet med bokstaven Ø.

Funnene i hver kategori belyses ved hjelp av observasjonssitatene som ble valgt ut ifra et felles trekk, og viser til og kjennetegner kategorier.

Kategoriene (fig.6) forekommer tilsynelatende i en bestemt rekkefølge (Holgersen, 2002). Slik framstilling av kategoriene, innebærer *ikke* hierarkisk forhold mellom dem, men derimot *inngår* de i hverandre og *bygges på* hverandre. I dette perspektivet er det vanskelig å se alle de kategoriene atskilt fra hverandre, selv om de presenteres hver for seg. I tillegg vil jeg nevne at disse kategoriene har *meningsaspekter* som etter min tolkning binder dem sammen. (Holgersen, 2002;s: 210). Disse gjennomgående meningsaspektene er: *sosiale aspekter* (dreier seg om samspillet mellom barn, barn og barnhagepersonalet) *musikalske aspekter* (skapning og uttrykk av musikalske elementer) *kroppslige aspekter* (musikalske og sosiale uttrykk som forekommer i bevegelser) (ibid; s: 210). Disse aspektene befinner seg i et konstant samspill og har en stor betydning for barns utvikling av ordforråd og ordforståelse.

I den forløpende drøfting støtter jeg meg til teorier og empiri som ligger til grunn for min problemstilling. Som omtalt i teoridelen beskriver jeg musikkterapeutisk, musikkpsykologisk, musikkhistorisk og nevropsykologisk syn på musikk og språk. Disse teoriene anses som aktuelle og relevante for oppgaven min, og jeg forsøker å se funnene mine i sammenheng med de teoriene.

Gjennom hele prosessen i arbeid med oppgaven utgjør Vigotskijs teori en sentral inspirasjons- og påvirkningskilde for både forberedelse, gjennomføring og nå i tolknings og analyse fasen. Dermed inngår Vigotskijs læringssyn som en del av bakteppe for analysen og drøfting av mine funn.

I det følgende kommer jeg nærmere inn på hver kategori.

7.1 Deltagelse

Funnene tyder på at deltakelse er et meget viktig element for at musikkaktiviteter skal være meningsfulle og vil gi noe effekt på ordforråd og ordforståelsesutvikling. Funnene viser at det kreves at barna opplever musikkstunder som et meningsfullt samspill mellom omgivelsene og seg selv (Jederlund, 2003). Når barna liker aktivitet, har interesse for den, kan man betrakte at barn har en drivende kraft i seg.

Et eksempel illustrerer dette slik (notert 1.10.10):

N " - Skal vi synge om epler og pærer?"

B " - Alle ja!" (hopper ifra sofa og stiller i en ring, noen begynner å synge)

N " - Ka e det for noen epler og pærer?"

B " - Fruukt"

N" - Da må vi stå litt på gølvet så vi kan falle ned når fukter faller ned."

B " - Kom å stå her i la med oss?!" (henviser til observatør)

N " - Skal vi holde hverandre i handa?"

B " - Jjaaa!" (roper og hopper)

N" - Først så syng vi helt vanlig...(synger), og så det kan vi synge det kjempe kjempe fort."

"Korsen gjør vi det når vi synger kjempe fort?"...(alle faller ned raskt)...(ler..)

N " - He he, ikkje gløm å synge i lag med mæ!"

N " - Nu skal vi synge den kjempe sa—a-k-te. Alle synger(står i ring og holder hverandre i hender) faller ned sakte og ler høyt og fornøyd."

N" - Kjempe bra!"

Barna formidler et utrykk av glede og interesse for en gitt aktivitet. *De roper og hopper og er veldig ivrige*, noterte jeg. Videre viser observasjonen at alle hadde en positiv holdning til denne aktiviteten og samarbeidet veldig godt (*hopper ifra sofa og stiller i en ring, noen begynner å synge*). Observasjonene tyder på at dette er en av barnas favoritt sanger og de synger denne med en stor glede og har en stort utbytte av denne sangen. Barn lærer overbegrepene frukt (*Ka e det for noen epler og pærer? Frukt*), preposisjoner opp og ned (utfører riktige bevegelser når det synges opp og ned).

Innlæring av nye begreper støttes ved bevegelser, variert rytme og tempo og alt dette fører til positive opplevelser og som følge en *synlig, aktiv deltakelse*, noe som danner et fundament for en ny innlæring av ord og forståelse av dem (Holgersen, 2002; Jederlund, 2003).

Holgersen (2002) påpeker i sin avhandling at deltakelse kan være både en synlig og usynlig aktivitet, med i alle tilfeller avhengig av: deltakelse av tilstedeværelse både med kropp og tanke.

Som følge av dette vil jeg komme med et annet eksempel som viser at i noen situasjoner, selv om barna betraktes som veldig engasjerte, begynner de *ikke* å synge eller utføre bevegelser til sanger aktivt. Personalet undret seg ofte og spurt meg flere ganger om:

"Ka e det som er feil? Er det vi gjør noe feil er det B som ikke forstår hva vi holder på med?"(notert på en av veiledninger).

Holgersen (2002) hevder at barn skifter fokus eller vender oppmerksomhet på forskjellige aspekter av musikalsk aktivitet. Dette vises spesielt på barn i 3-4 års alderen, der de følger bestemte deltakelsesstrategier og er selv godt bevisst på, hva som i en bestemt musikkaktivitet er meningsfull for dem.

Videre viser et annet observasjonsnotat (02.09.10):

N " - Hvilken sang er det? *Nynner med svak utydelig, nervøs? stemme "Ro ro til fiskeskjær"*
B " - Kan vi det?"

N " - Kan du det?"(Alle setter seg ned og vi synger. 1,2,3... ro ro... . Den ene barnet sitter på fanget hos førskolelærer og ror... alle andre er passive, noen ligger på gulvet., noen roper "Ho dytta mæ", noen sitter stille og følger ikke med)

B " - Kan vi se på film..." (i midten av sangen).

Denne observasjonen viser at barnehagepersonalets mål var å bevisstgjøre barn og lære dem nye ord i begrepskategorien transport, men barn deltok med hvert sitt mål (noen ville hvile, noen rope, noen se på film, noen ror). Jeg observerte også at den voksne personen var utrygg på å bruke stemmen (nynner *med svak utydelig, nervøs? stemme*), og følte seg ukomfortabel i samspill med seg selv og barna (*B - Kan vi det?. N - Kan du det?*).

Hos Jederlund (2003) handler det om at, for å oppnå noen effekt og mening i forbindelse med læring i musikkksamlingsaktiviteter, må en huske på at det er viktig å få barn til å oppleve musikkstunder som et meningsfullt samspill mellom omgivelsene og seg. Ifølge Holgersen (2002) kan det tolkes som samspillet mellom barn og voksne, barns selvoppfattelse og mulighet for en nyansert forståelse av barn i en gitt situasjon.

Jeg vender meg tilbake til mitt observasjonsnotat og ser nærmere på hvordan denne aktiviteten starter:

N ”- Hvilken sang er det?” Nynner” Ro ro til fiskeskjær”...

B ”- Kan vi den.”

N ”- Kan du den? ...” Alle setter seg ned og vi synger. 1,2,3... ro ro ,

Dette viser at det mangler direkte støtte som inviterer til en *bestemt* form for deltakelse: rettelse ev. oppmerksomhet mot for eks rytme, bevegelse, melodi eller noe annet som ville hjelpe de reserverte barna til å delta mer aktivt (Holgersen, 2002,s:149).

Videre viser observasjonsnotat:

*Den ene barnet sitter på fanget hos førskolelærer og rir... alle andre er **passive**, noen ligger på gulvet og visker tekst, noen sitter stille, og etter hvert begynner de å bevege seg og synge..*

Disse barna som ikke gir uttrykk for sin deltakelse, beskrev jeg som *passive* i mine observasjonsnotater. De passive deltakende barna iakttok likevel sang, ordene i sang, bevegelser (fram og tilbake), enkel melodi med rolig rytme og svak dynamikk.

Her støtter jeg meg til Holgersen (2002) som sier at forskjellige musikkelementer i sangen skaper forskjellige *opplevelser og handling*. I den nevnte sangen skaper musikkelementet ”ro” og det betrakter barn som meningen med sangen ”Ro, ro til fiskeskjær”. Kan det være en grunn at barna legger seg ned eller sitter stille?

Ifølge Fredens (1992) betraktes *opplevelser og handling* som deltakelse, og gjennom den oppstår læring og forståelse.

Dette eksemplet støttes av førnevnte forskning:

N ” – Og så... når vi skal til Amerika eller et annet land og må krysse havet hvilken transport bruker vi?

B ”– Bååå!” (alle sa det – observatørs notat)

Fredens påpeker at opplevelse, handling og forståelse har hver sin hukommelse. Det barna lærer gjennom opplevelser, lagres i den episodiske hukommelsen. Det barna lærer gjennom handling, lagres i den prosedurale hukommelsen, mens det barna forstår legges inn i det semantiske minne dvs. leksikon, der innhold i begreper/ ordforråd lagres (Espenakk, 2007). Språkforskere bl.a. Frost og Espenakk sier at disse typer av hukommelsen spiller en viktig rolle når barna lærer nye ord. Ved hjelp av en musikalsk opplevelse festes språklige inntrykk, så bearbeides de og gjenkalles ved hjelp av handling, til slutt, etter at de er forstått overføres de til semantisk minne (ordforrådet), og lagres der (Espenakk, 2007).

På en annen side ligger barnas interesse og drivende kraft i opplevelsen av *hvordan* pedagog arbeider og *hvordan* pedagog setter i gang prosessen. Likeså *hvordan* fremmer pedagogen barnas kreative utvikling.

Skal pedagogen lykkes i dette kompliserte arbeidet vil en ifølge Hiim, Hippe (1997) ”*først og fremst måtte konsentrere seg rundt læreprosessen som bygges på opplevelse, handling og forståelse, og så om mål, innhold og rammefaktorer*” (dette ifølge rammeplanen)(i Kirk, 2006;s:68).

Som konklusjon (oppsummering) henviser jeg til Vigotskijs teori.

Vigotskij mener at opplevelse, handling og forståelse er viktige elementer i barnas språklige utvikling. Konkret i mitt tilfelle gjelder det ordforråd og ordforståelse. Vigotskij hevder at hvis barn opplevelsesmessig føler situasjonen og opplever pedagogens glede, utløser dette handling: konkret i min forskning dreier det seg om sang. Videre bidrar de opplevelser og handlinger til *læring* (tilegnelse av nye ord) og her dukker *forståelse* (eksakt ordforståelse) opp (Kirk, 2006).

7.2 Oppmerksomhet

Denne kategorien omhandler viktighet av oppmerksomhet for å få utbytte av aktiviteten en driver. Funnene vektlegger opprettelse og opprettholdning av kontakt med barn som er rettet mot å øke innlæring av nye ord og forståelsen av dem. Tetzchner (2001) hevder at barna i 3-4

års alderen klarer å holde barnas oppmerksomhet over lenger perioder hvis voksne leder barnas oppmerksomhet mot noe barna har interesse for eller er opptatt av.

Dette eksemplet (notert 7.10.10) framhever både kroppslig, rytmisk, dynamisk tempomessig enkel, meningsfull og målrettet aktivitet som hvilte på bevegelses- sansemotorisk- og tankemessig grunnlag. Her legger jeg fram funnene og videre drøfter jeg noen betingelser for at denne målrettede aktiviteten ble til suksess, slik jeg observerte det.

N ”- Ja.. fingrene våre spiller vi med (bruker bevegelser!). Så våre øyne? (synger.. øyne blunker vi med), også ... ka er det?”

B ” - Ørene..(synger)”

N ”- Nå kommer beinene våre hopper vi med...(alle synger høyt og hopper!)” N ”- bra.. da har vi søngt om mange ting på kroppen.”

B ”- Men kne og tå?”

N ”- Har dere lyst til å ta kne og tå?”

B ”- Ja...!”

N ”- Reis dere opp!”

B”- Ka har vi her (peker) hode, skuldre, kne og tå. (Synger). B.. fort? Litt fortere!”

*N ”- Da må vi være litt snar vi. og en to tre... synger **fort og høyt** (alle med).”*

B ”- (klapper og ler)... Mer.. og sakte”

*N ”- Nå skal vi gjøre det **sakte og svak** 1,2,3(Synger)”*

Mitt observasjonsmateriale tyder på at arbeid med *prosodi* kan tolkes som oppmerksomhetsfangende. Lek med rytme, dynamikk, tempo, klang/lyd anses av forskere (Jederlund, 2003, Sæther and Aaberg, 2006) som ytre stimuli som tiltrekker barnas oppmerksomhet:

*N”- Da må vi være litt snar vi. og en to tre... synger **fort og høyt** (alle med).”*

B - (klapper og ler)”... Mer.. og sakte ”

*N” - Nå skal vi gjøre det **sakte og svak** 1,2,3(Synger)”*

Her viser observasjonen at barna ble tiltrukket av ulike lyd og lydvariasjoner (synger høyt, lavt og nesten visker). Pedagogene gjennomførte sangen med varierende lyd og jeg oppfattet

at det ble lettere for barn å holde oppmerksomheten i løpet av sangstunden. Dette er i samsvar med Holck sin teori som hevder at *lyd* appellerer til alle barn, og at musikk automatisk hjelper til å få barnas oppmerksomhet (Holck, 2002).

Videre viser observasjonen at denne sangen var gjennomført med en tydelig *rytme ta-ta/ti-ti ti-ti-ta/ti-ti-ta =ho – de/ sku-ldre- kne og- tå/ kne-og tå*, som gjentok seg gjennom hele sangen. Denne rytmiske figuren var lett og enkelt å gjennomføre, og jeg opplevde at barna klarte å reagere, oppfatte og utføre de impulsene presis og greide å konsentrere seg om flere mål (syngende, bevege, artikulere ordene).

Dette er i samsvar med forskning (Lyhne, 1990, Coupe, 1993, Jederlund, 2003, Sæther and Aaberg, 2006) som hevder at *Rytme* er oppmerksomhetsfangende. Når barn synger sanger med tydelig rytme, resulterer dette i et bevegelsesuttrykk. Ifølge Coupe (1993;s:11) er denne reaksjonen synkronisert med rytmen i tale. Disse erfaringer danner spor i hjernen og er en forutsetning for oppfattelse av språk og tankeevne og samtidig styrer disse erfaringene barnas evne til å konsentrere seg.

Videre ønsker jeg å komme med følgende funn (datert 7.10.10)

N” – Grønnsaksvisesang.... Det er en sang som klatremus synger i hakkebakkeskogen. S-klatremus”.

N ” – Hvis dere ikke kan syngende det, så må dokker åpne ører (M – legger hender på øren,) S-lukker ørene med hender)”

N ” - Starte å syngende”-(Barna sitter passivt og taus. Gjentar – magen. Mange holder hendene på ørene)..

N – (henviser seg til B),” Sett deg ned og vi prøver å syngende en gang til (alle gjentar – magen, og på slutten – krokodille).”

I utarbeidelsen av prosjektet ble sangen ”Grønnsaksvisesang” vurdert til å være rik på begreper og ord. Derfor ble sangen valgt til å brukes i opplegget (innlæring og forståelse av nye ord i kategorien mat). I ettertid oppfatter jeg at jeg burde vurdert bruk av denne sangen. Når det gjelder valg av sang for barn, er det flere ting bør tas hensyn til, påpeker Arder (2004). Hun påstår at sangens leie bør passe sangerens stemme og tessituraen ligger i det området hvor sangere har det lettest for å syngende uanstrengt. Spesielt viktig er det at sangene ikke har for stort omfang (ibid; s:40).

Grønnsaksvis baseres på ni toner (nonsekund) melodi, toneforråd som ifølge Ravndal (1975) ikke ennå er utviklet hos 3-4 åringer. Forskeren påpeker at barna i denne alderen er modne for å synge på fire toner, som er basert på urmotivet til pentaton melodisang (ibid, 1975;s.30). Jederlund (2003;s:130) hevder at barn kan synge innen et stort toneomfang. Slik jeg forstår denne forskningen burde da ni toners melodiomfang vært overstigelig for barn. Det som kunne vært en utfordring for barn, er en omfattende tekst og utfordrende melodiforløp.

En annen faktor som muligens var med å påvirke den positive opplevelsen av sangen er balanse og fleksibilitet i pedagogens stemme, og vedkommendes evne til å tilpasse seg barnas syngemåte. Ifølge Arder (2004) tilsvarende vanligvis barnestemmens leie omtrent en voksen sopranstemmes leie. Det er derfor viktig at pedagogen sørger for selv å synge i dette leie. Med andre ord bør pedagogen få fram den slanke, lyse og lette kvaliteten i stemmen, den kvaliteten som er mest karakteristisk for barnestemmen. (ibid; s:54).

I denne sammenheng anvendes følgende strategi: *“Et kneb, man alltid kan anvende, er at lade børnene begynde med at fange deres toneleje. Et andet er i tanken at gå ut fra sin egen spontane tone, men bevidst forhøje den en anelse. Måske havner man så en halv eller en hel tone høgere, uden at det føles alt for høyt. På den måde ” mødes man på halvvejen”, hvad der et godt kompromis for alle.”* (Jederlund, 2003;s:130).

Rytmske figurer i denne sangen er utfordrende og varierende. Coupe(1997) hevder at når rytmiske figurer varieres, eller blir mer utfordrende og vanskelig, klarer ikke barna å reagere, oppfatte og utføre de impulsene presis, og dermed får de ikke muligheter til å uttrykke seg i spontane bevegelser. Resultatet blir at barna føler seg passive, og har problemer med “ å henge med”. Av den grunn blir det vanskelig å konsentrere seg om det barnet holder på med.

Til slutt vil jeg nevne personalets fortrolighet for denne sangen. Ifølge Jederlund er det viktig å gi personlig uttrykk og gleden når en synger. Barn er veldig god til å etterligne, improvisere og lære. *“Børn kan synge med alle voksne og bliver inspirerende af voksne, som synger med dem, uanset hvordan deres stemme klinger.”* (Jederlund, 2003;s:130).

Observasjonseksemplene viste tydelig at barna trengte hjelp fra kompetente voksne til å mestre elementene i denne sangaktiviteten. Dette er i tråd med Vigotskijs teori og hans lære om den nærmeste utviklingszone, der det fokuseres på viktigheten av at aktiviteter ligger innenfor nær rekkevidde for barna (Olvik & Valle, 2005;s:19), eller med andre ord utformet

og tilpasset nært opp til barnets utvikling, utfordringer og muligheter for mestring (Sæther and Aalberg, 2006). Det barnet kan klare med hjelp i dag, kan det senere klare alene. Dette definerer de funksjonene som ikke har modnet ennå, men at funksjonene er i ferd med å modnes (Olvik and Valle, 2005).

Slik tilnærming øker motivasjon og oppmerksomhetsevne hos barn, samt fører til læring. I min forskning handler det om innlæring av nye ord og forståelse av disse.

Opplegget mitt består av *musikkaktiviteter*, eksakt sangaktiviteter. Sang ifølge Jederlund (2003), Sæther and Aalberg (2006), Rolvsjord (2002) er en virksomhet, kommunikasjon, en musikalsk aktivitet som inneholder ulike musikalske elementer, erfaringer, opplevelser, og gjennom denne aktiviteten danner mennesker ulike forståelser av hva sangen er. Hos Fredens (1992) finner vi en inngang på forståelse av at *musikk er oppmerksomhet*. Han påpeker at det er alltid er noe i musikken som tiltrekker seg oppmerksomhet. Musikalsk oppmerksomhet er ifølge Fredens, flytende og søker sammenheng og helhet. Denne forskeren mener at det kun er den type oppmerksomhet som kan skape fantasi og forestillingsevne. Musikalsk oppmerksomhet har en avgjørende betydning for større forståelse for kreativitet. Kreativitet i sin tur henger sammen med at barn tilegner seg de mange språk, og dermed opplever og uttrykker de seg langt mer nyansert (Rodari, 1987). Samtidig må man være varsom med at musikk og kreativitet forutsetter et kreativt miljø.

”Sjælen i et kreativt miljø er et inspirerende, musikk samspill i gruppen af skabende mennesker” (Fredens, 1992, i Kirk, 2006; s:138).

Dette kreative miljø må ifølge Coupe (1993) sørge for at barna får aktiviteter som barna identifiserer seg med. Aktiviteter som vekker fantasi og positive følelser appellerer til økning av motivasjon og følgelig øker oppmerksomhetsevnen.

7.3 Gjentakelser

Denne kategorien omhandler gjentakelser som en faktor som er rettet mot å øke ordforståelse og ordforråd.

Dette observasjonsnotat presenterer hvordan bruk av gjentakelser styrker barnas forståelse av ord og oppnår en ny kunnskap.

N” -Tommelfinger hvor er du” (synger, bruker bevegelser)

N” - Korson finger vi skal synge om nu?”(viser)

B” – Pekefinger!”(synger)

N ”–og nu” (viser)

B ”Langefinger.”. synger.

N” – og nå skal *B* fortelle om korson finger er det? Se den har ring på? Hva heter den da?”

B” - Rringefinger”. Synger..

N” - også skal *hu A* fortelle korson finger skal vi synge om nå?

B”..lillefinger..” synger.

B ”– æ vet, æ vet ka blir etterpå! Hele hånda!”

N ” ja nå er den hele hånda (viser) synger.”

(notert 7.10.10)

Og senere (samme dag)

N” - da står vi i en ring (de gjør det) Da har vi en fin ring!” Synger bugi –vugi da tar ene handa fram..(alle synger høyt mens de går mot hverandre og synger refren bugi vugi.

Observatør- hvisker...” kan dere ta rumpa frem?” (De ler... synger)

Observatør” - kan dere ta hele kroppen til slutt?”

B ”o ja.. hylar hele kroppen!”

Disse eksemplene viser sanger som vekselanger- de er lagt opp til å bevisstgjøre barna om div. kroppsdelene. Sangene har lik tekst bortsett fra at det byttes ut navn på forskjellige kroppsdelene. For eksempel i ”Boogi –boogi” gjentok førskolelærer navn på de forskjellige kroppsdelene (høyre hånd, venstre hånd, hode, rumpa, hele kroppen), i tillegg visualiserte hun de nye ordene ved å pekes på de kroppsdelene barna sang om, og gjorde det spennende, tilpasset 3-4 åringer.

Jeg oppfattet at dette ga mulighet for barn til å innlære den rette betydning av ordet. Jeg observerte at alle gjentakelsene medførte at barna lærte seg sangen fort, de ble aldri trøtt av sangen.

Mange andre sanger fra opplegget (Hjulene på bussen, Ka skal vi gjør i dag? Fingrene våre, osv) er enkelt å bruke i arbeidet med innlæring av nye ord og forståelse av de nye ordene.

Disse sangene baserer seg også på mange gjentakelser: både melodi- rytme og teks og bevegelsesmessige. I tillegg viser loggbok at akkurat disse sangene som hører til kategoriene

kroppen vår og transport ble gjentatt flest ganger i løpet av hele perioden (se kapittel 3.7.7 og 3.8.1 og vedlegg 10.7)

Hvorfor bruk av gjentakelser kan ha ført til mer kvalitetsmessig innlæring av ord og deres forståelse?

Forklaring på dette kan en finne hos Jederlund (2003;s: 65). Han påstår at jo oftere sangen repeteres desto mer blir barna oppmerksom på en sang, og da særlig på de nye ordene sangen inneholder. Videre påpeker samme forsker at gjentakelser hva gjelder både motorisk og emosjonell engasjement, medfører at ordene huskes bedre og får en dypere mening (ibid; s:64). Nyborg (1990) hevder at barna må gjenta et nytt ord ca 60 ganger før det fester seg i hjernen.

Gregersen (2002) hevder at nye opplevelser krever mer informasjonsbearbeidelse enn de opplevelsene barn kjenner (Bonde, 2009).

Hjerneforskere (Gregersen, 2002; Sloboda2005;Patel, 2008) hevder at hvis det skjer for mye nytt på en gang, blir hjernens informasjonsbearbeidelse svekket og barna klarer da ikke å følge med. Samtidig blir viktighet av gjentakelser i ordinnlæring fysisk betinget. Ifølge de forskerne bruker hjernen mye energi (kognitiv kapasitet) når barna er i ferd med å lære nye begrep eller ord, eller tilegner seg en ny ferdighet. Hjernen begynner å fungere på lavere energisk nivå først når et nytt ord, begrep eller ferdighet er i ferd med å automatiseres, og det ikke lenger kreves planlegging og justering, noe som betyr at det frigjøres mye energi til andre oppgaver.

Hele opplegget mitt: sanger, bevegelser, innlæring av nye ord som ble brukt i aktivitetene var basert på gjentakelser. Funnene i fra loggboka viser også at det ble brukt de samme sangene i løpet av hele prosjektperioden.

Dette er i tråd med Vigotskij's teori som min forskning baseres på. Ifølge Vigotskij (2008) bidrar gjentakelser til overlæring, dvs. arbeid med ord utover tida som fører til bevissthet, full forståelse og korrekt utføring.

7.4 Bevegelser.

Denne kategorien dreier seg om bruk av bevegelser og kroppen som fokuspunkt for arbeid med innlæring av nye ord og forståelse av disse. Observasjonssitat presenterer kjennetegn ved denne kategori.

Et eksempel ifra observasjonen datert 18.11.10 viser:

N" - Hva er det?"(peker)

B" – Hode"

N" - Hva er det?"(peker)

B" - Øyne"

N" - Og det?"(peker)

B" - Nesa"

N" - " Og hva kaller vi alt dette?(stryker over hele kroppen)

B" - Kroppen vår!"

N" - Ja... Kan vi ta hendene og stryke kroppen vår fra hodet til tå og sier vi ..." kroppen min"

B" - kroppen min"

N" - visk... kroppen min"

B" - kroppen min"

N" - Kan dere en sang om kroppen?

B" - ja... hodet skuldre"

N" - Kan vi synge den?"

Jeg observerte at førskolelærer satte/hadde fokus på bevegelser og kroppen som fokuspunkt. I denne sangen erfarer barna ordet, "hodet, skuldre, kne, tå, osv"(symbolsk representasjon), i tillegg til at de tar på de kroppsdelene de synger om (visuelle representasjoner). Med det samme utfører barna bevegelser til denne sangen, som gjør at de sanser de nye ordene som skal læres gjennom kroppen (taktile erfaringer). Alt dette ifølge Kirk (2006), gir et godt utgangspunkt for arbeid med innlæring av nye ord, og ikke minst forstå dets betydning.

Neste eksempel (notert 1.10.11) referer til dette:

Stille... N" – grønnaksvisesang... Det er en sang som klatremus synger i hakkebakkeskogen"

B" -klatremus?"

N" – hvis dokker ikke kan synge det, så må dokker åpne ører"

(B1 – legger hender på ørene, B2- lukker ørene med hender, B3 starter å synge.

Barna sitter passivt og taus. Gjentar – magen. Mange holder hender på ørene).

Observasjonene viste at denne sangen kunne barna ikke godt nok rent tekstmessig (*Barna sitter passivt og taus, gjentar – magen*) og ikke kunne godt nok å bruke støttebevegelser til. Jeg oppfattet at dette førte til at de ikke konsentrerte seg godt nok i å utføre både sangen og bevegelsene (*Mange holder hender på ørene, Barna sitter passivt*). Jeg oppfattet også at når barna hadde sunget en sang, uten å lage bevegelser til, ble de fort passive, virket uinteresserte (*Barna sitter passivt og taus, gjentar – magen../ Mange holder hender på ørene*).

Mening med å bruke mye bevegelser i sanger og la barna oppleve tett samspill mellom stemmen og kropp underbygges hos bl.a. Jederlund, (2003), Bonde, (2009), Marstal (2008). Ifølge Jederlund (2003,s:132) fører bruk av bevegelser til at barna stimuleres, og støtter og hjelper dem i deres språklige utvikling. Barn lærer derfor fortere av å forstå meningen i ord og begreper. Ved hjelp av bevegelser opplever og erfarer barn på en konkret måte, meningsinnholdet i ord.

Dette eksemplet kan også sees i lys av musikkpsykologisk teori der det hevdes at, hos alle er musikk og bevegelser uatskilt fra kroppen (bevegelser). Dette fungerer som et utgangspunkt for opplevelse av mening (Bonde, 2009). Videre påpeker musikkpsykolog McNeil at håndbevegelser inngår i språket på lik linje med ord, og at bevegelser er med på å forme tenkningen. Talen og kroppen er en sammenhengende helhet og utgjør en samlet symboldannelse (Marstal 2008;s:57). Bevegelser i munnen og hender samstemmes, synkroniseres, innlæres og blir etter hvert til synonymer. I denne prosessen kobles den motoriske sammen med den visuelle og den auditive og støtter innlæring.

N” - Skal vi synge om buss?”

Observatør noterte: alle barn kan denne sangen... bruker hender som støtte/ jeg reagerer veldig på at alle løfter opp hendene og lager små bevegelser som jeg oppfatter som en munn som sier ja ja / og dette skjer akkurat der teksten sier ” babyene på bussen sier bla bla bla.

(notert 2.09.10)

Denne observasjonen fikk meg til å vende tilbake til musikkpsykologi og søke mer utdypende svar på det jeg observerte den dagen. Lakoff (Lakoff & Johnson, 1980) hevder at leksikalske symboler (skjemaer) finner sted ikke primært i språket, men innlæres gjennom gjentagende mønster av kroppslige erfaringer. Forskeren belyser at skjemaer, som er begreperes representanter i språket, baseres på spesifikke kroppslige erfaringer og på denne måten

bygges det bro mellom de leksikalske og de kroppslige representasjoner. Videre sier Lakoff at det er en spesiell kreativ diskurs som strukturerer, former og muliggjør at barnas forståelse av nye ord baseres på primære kroppslige opplevelser og så knyttes til nye og ukjente skjemaer (ibid).

Videre forsøkte jeg å finne støtte hos hjerneforsker Sloboda (2005) og lingvist Markussen (1999) som hevder at ved hjelp av musikk, utfører kroppen og hjernen et komplekst samarbeid i forhold til forståelsen av språk. I denne prosessen fungerer hjernen som kommandosentral. Altså, ved hjelp av musikk aktiveres sentrer i hjernen som har lagret bevegelsesferdigheter og språklige mønstre. Derifra går det signal til kroppen via nervesystemet. Musikk, og kropp inngår i tett samarbeid, som ved hjelp av disse konkretiserer språklige lyder og støttes med håndbevegelser.

Musikoterapeuten J. Alvin (1968) poengterte at det er viktig å huske å forstå hvordan musikk er knyttet til kroppen. Hun mente at stimulerende musikk fremkaller bevegelser, gir kroppsenergi, forhøyer blodtrykk og påvirker kroppens forskjellige systemer. Altså musikk og kropp er levende energisystemer som i sitt samspill fører til førspråklig dialog, som i sin tur styrker barnas uttryksrepertoar (Bonde, 2009).

Det er vesentlig å ta i betraktning at både musikk, språk og kropp betraktes som noe som utspilles på tre nivå: det psykologiske, det fysiske og det åndelige (Marshall, 2008). Det forstås at både språklig og kroppslig dialog danner et grunnlag for medmenneskelig forståelse (Fink – Jensen, 1997). I samspill med musikk virker det på en måte å oppleve verden gjennom direkte kontakt, men under teoretisk formidling (Bonde, 2009). Ifølge Merleau – Ponty på denne måte åpner verden seg for mennesker gjennom dens levende omgang med kroppen, musikk og språk. Denne direkte omgangen, denne opplevelsen kan anlegges som fenomenologisk vinkel på forståelse om musikk, kroppen - og språk samhandling (Holgensen, 2002).

7.5 Imitasjon

Denne kategorien tyder på at evne til å etterligne og kopiere er noe å vektlegge i arbeid med barns ordforråd og ordforståelse. Jeg velger å presentere et observasjonseksempel som viser til bruk av imitasjon i forbindelse med ordinnlæring.

Hviskes(p): ka skal vi gjør i dag?- Slå på golvet (svakt)

Sies (mp): ka skal vi gjør i dag? – slå på lårene (litt sterkere)

Sies (f): ka skal vi gjør i dag? – Klapp i hendene (sterkt)

Ropes (ff). Ka skal vi gjør i dag? – klapp i hendene over hodet (veldig sterkt)

Vi skal synge og danse og spille og le.... Ye.. ye Ye

(Hentet fra oppleggets sanghefte).

Observatøren skrev ”– En ny sang, helt ukjent for barn. Legger merke til at noen ble ” ikke helt med”, B stopper og se på voksen..ser på andre.. prøver å ” henge med (klapper ikke takt), men gjentar fraser etter voksen med stor ivrighet! (ka skal vi gjør i dag- ka skal vi gjør i dag... osv).

(notert 1.09.10)

Denne første sangen var helt *ukjent* for barna, og her rettes barns oppmerksomhet både mot prosodi (rytme, dynamikk, tempo) og mot bevegelser (slå, klappe) som skal utføres samtidig. Den har en enkelt struktur (korte fraser som barna gjentar etter voksen), en enkel melodiforløp (4 toner baseres på interval quarto). Denne sangen utføres *portamento*, dvs på ”halvsnakkende/ halvsyngende” måte.

Videre (samme dag):

N”- synes dere var denne sangen gøy?”(smiler)..” Dere var kjempe flinke å synge!”

B” – JAAAA! En gang til!”

N” – ok, men denne gangen synger vi den sånn: Roper ” Ka skal vi gjør i dag? ” (barna roper tilbake ka skal vi gjø i dag?)

Observatør notat: denne gangen deltar barna mer aktivt, de fleste klarer å synkronisere bevegelser med teksten og dynamikk og IKKE MINST ” henger med” ift teksten.

Videre (samme dag):

N” – flott.. vet dere hva.. jeg liker denne sangen så godt at jeg vil synge den en gang til og dere?”

B” –Jaaaaa”

Observatør notat: (synger 3 og siste gang, teksten kommer enda tydeligere fram/ dynamisk plan gjennomføres mer nyansert, samt kan jeg se synkronisering i språkets rytme og bevegelser de utfører).

Mine data tyder på at i denne sangen gjorde barna det samme som de voksne (dette gjenspeilet seg både i bevegelsesutføring, bruk av dynamikk, stemmestyrke, osv). Analyserer man den før nevnte sangaktiviteten med språkforskerens briller på, kan man se dette eksemplet som *spiralformet imitasjonsprosess* (Holmlund, 1998). I den første syklusen er det nødvendig for barn til å bli invitert til deltakelse (*Skal vi synge?/ ...//Denne gangen synger vi den sånn! Smiler/ jeg liker denne sangen så godt at jeg vil synge den en gang til og dere?*

Det denne observasjonen viser er at det er den voksne som initierer barns deltakelse. Den voksne henvender seg med stemmen, med bevegelse, med blick, så vekkes barnas interesse til å delta i aktivitetene. Dette skjer via *imitasjon* (Tetzchner, 2001).

Ifølge Baldwin (1890) er imitasjon en innbygget innsikt eller innbygget følelse for å gjenskape stimuli som er viktige for individets overlevelse og utvikling (i Jederlund, 2003; s:43).

Etter at barna er invitert til å delta i aktiviteten utløses det et sensorisk inntrykk som aktiverer en motorisk aktivitet "Jeg skal følge med i sangens/ talens rytme og tempo/ eller jeg skal imitere bevegelser i munnen, tale" (*L stopper og se på voksen..så på andre.. prøver å henge med, klapper ikke takt*). Ifølge Holmlund (1998) gir den motoriske aktivitet barna opplevelse og følelse av seg selv som "mester", (jeg kan) og samtidig får barn den objektoplevelse (voksens uttrykk). I mitt tilfelle var det enten muntlig eller nonverbal oppmuntring og "positiv godkjenning" (*smiler*).. *Dere var kjempe flinke til å synge*).

I neste syklus (sangen synges på nytt) gjentas forløpet, men denne gangen resulterer den til korrigerende av sensoriske signaler og motoriske aktiviteter, samt at det foregår en korrigerende i forhold til talens/ sangens rytme og tempo, og korrigerende av imitasjon av bevegelser i munn (tale) (og IKKE MINST " henger med" ift teksten). Denne gangen stemmer det bedre med modellen (voksen) (*denne gangen deltar barna mer aktivt*).

I den siste syklusen skjer det videre tilpassing av barnas nye objektoplevelser (voksens uttrykk) og nye subjektopplevelser (sensoriske og motoriske) (*teksten kommer enda tydeligere fram/ dynamisk plan gjennomføres mer nyansert/.../ synkronisering i språkets rytme og bevegelser*).

Man ser at gjennom de tre syklusfasene utvikles imitasjonens kvalitet, og de korrigerende gjentakelser fører til at de nye språksymboler/ ord internaliseres i barnas virksomhet (Holmlund1998, Vigotskij, 2008).

Det er viktig å framheve at sangen er rik på prosodiske elementer. Sangen varierer i fht tempo, dynamikk, rytme, tonehøyde. Ved gjennomføring av denne sangen skjer det ”samspill” mellom alle prosodiske elementer:

Hviskes(p) : ka skal vi gjør i dag?- Slå på golvet(svakt)

Sies (mp) : ka skal vi gjør i dag? – slå på lårene (litt sterkere)

Sies (f) : ka skal vi gjør i dag? – Klapp i hendene(sterkt)

Ropes (ff) . ka skal vi gjør i dag? – klapp i hendene over hodet (veldig sterkt)

Vi skal synge og danse og spille og le.... Ye.. ye Ye

Når ”samspilldans”, dvs tempo – tonehøyde -, tekst – dynamikk – og rytmeforandringer er veltilpasset i en gitt sangaktivitet, skjer det synkronisering hos barn (Hwang, 1993 i Jederlund, 2003).

Dette fører til oppmerksomhet på og bearbeiding av *det talte språket* som er av stor betydning for tidlig språkutvikling. Via den synkronne bevegelsesaktivitet som følger språkets musikalske uttrykk, preger barnet bokstavelig talt språkets rytme og melodi inn i kroppen (Jederlund.2003;s: 53).

Tolker man denne observasjonen med musikkvitenskapelige briller på, kan man se at denne sangen er ”imitasjonens forestilling”(Sæther and Aaberg, 2006). Det ene barnet begynner å synge umiddelbart, det følger med teksten og utfører bevegelser samtidig med en voksen. Det andre barnet hermer etter, men utfører bevegelser litt etter de andre deltakerne, dvs *forsinket imitasjon* (Holgersen, 2002)

(B stopper og ser på den voksen...så på andre.. prøver å henge med (klapper ikke i takt).

Alle står rundt og synger og danser. Det er åpenbart at barna forstår det musikalske uttrykket ut ifra de ytre kjennetegner (Kirk, 2006).

Samtidig viser denne observasjonen også med hvilken *intensitet* barn imiterer. Det sier noe om hvordan det er å ha denne sterke opplevelsen å imitere andres uttrykk for derved å oppleve eierskap av aktiviteten (Holgersen, 2002;s:99).

Med det samme kan opplevelse av eierskap tolkes som mestring, det dreier seg om å mestre, å kunne (Kirk, 2006).

I denne sammenhengen er det viktig å framheve Vigotskij og hans lære om imitasjon. Imitasjon hos Vigotskij er en viktig pedagogisk aktivitet tidlig i en læringsprosess, fordi det er den aktiviteten barnet lettest kan utføre når dets egne forutsetninger for å lære med innsikt, er minimale (Hagtvet, 2004; s: 55). Videre formidler Vigotskij at imitasjon er en type *kopiering* hvor barnet er oppmerksomt, motivert og aktivt til stede i prosessen (ibid). Kopieringen dreier deg ikke om uselvstendig, meningsløs og passiv etteraping, men det handler om *gjenskaping*. Barna kan gjenskape en del elementer i et kompleks handlingsmønster, og de skaper det ikke alene. I mitt tilfelle dreier det seg om samhandling mellom barn og pedagog, derigjennom skjer innlæring av nye sanger (kompleks handlingsmønster) og sangens del - elementer (prosodiske, bevegelser, nye ord og forståelse av disse). Ved hjelp av etterligning, når nye ord læres inn, presterer barn langt mer sammen med og under ledelse av en voksen, og det fører til mer forståelse (Vigotskij, 1778 i Hagtvet, 2004; s: 56).

7.6 Improvisasjon

Denne kategorien omhandler barnas uttrykk, formidling gjennom handling og musikk som er rettet mot å skape noe i en gitt situasjon. Følgende eksempel gir innsikt i hvordan improvisasjon ble brukt i arbeid med ordforståelse og ordforråd.

*Øbservatør"- Ja kan vi synge og høyre.. viser og venstre hender"... viser
(observatøren stilte med ryggen bak til barn og løftet opp høyre og venstre hender etter tur, og ba dem og gjenta... det er 2 som gjorde det riktig selv. Observatøren hjalp til de minste med å rekke hendene deres)*

N"- da synger vi" (plutselig sier en)

B"- Jeg vet en sang om Mikkel rev."

N"- ja! Hvem er det Mikkel rev?"

B"- Det er mikkkel rev"

N"- ja vel... Hvor bor han?"

B"- skogen"

N"- i skogen? Er det et menneske?"

B"- nei... et dyr!"

N"- ja ... hvilken farge Mikkel rev er?"

B"- brun... b... oransje... B ... han har en hvit mage...

N"- Har han en hale?"

B"- (i kor)... ja! og bor i et hul"

N"- oj oj... Kan dokker en sang om Mikke rev?"

B"- ja! (synger Mikkel rev alle 3 vers)

(10.09.10)

Mål med denne sangstunden var å arbeide med ord og dets forståelse i kategorien " Kroppen vår". Jeg oppfattet at oppstart var god, pedagogen fikk alle barna til å delta. I de aktivitetene barna ikke klarte det de skulle, støttet hun dem. "Ja kan vi synge og høyre.. viser og venstre hender... viser (Ø stilte seg med ryggen bak til barn og løftet opp høyre og venstre hender etter tur, og ba dem og gjenta... det er 2 som gjorde det riktig selv.. **Hun hjalp til de minste med å rekke hendene deres.**

Videre oppfattet jeg at sangen "tommelfingeren" er en av de barna kjenner godt. De repeterte den mange ganger (se vedlegg 10.7). Melodiforløp i denne sangen opplever jeg som enkelt og veltilpasset til stemmeleie hos de minste (baseres på ters). Rytme og tekst baseres på gjentakelser og etter min oppfatning klarte barna å synkronisere rytme i musikken, bevegelser og rytme i språket. Sangstunden opplevde jeg som interessant og motiverende. Alt lå til rette for å fortsette å arbeide med ord innen tema kroppen vår. Så hvorfor skjer dette plutselig:

N"- da synger vi"... (plutselig sier en, peker pedagogen på skuldre)

B"- Jeg vet en sang om Mikkel rev".

For å finne svar på dette vendte jeg meg til forskning som omtaler *improvisasjon*.

Ruud (2001) beskriver improvisasjon som skapelse av musikk i øyeblikket. Han sier at det er spontant og uforberedt. Lyhne(1990)hevder at improvisasjon utspringer spontant fra lek med forskjellige musikalske elementene for eksempel rytme, dynamikk, klang osv. Videre formidler Ruud (ibid) at improvisasjon er en verdifull måte å komme i kontakt med andre mennesker og å få respons. Kan det være en måte å komme i kontakt med på? Fikk barnet respons?

B"- Jeg vet en sang om Mikkel rev".

N"- ja! Hvem er det Mikkel rev?" (snur til barnet og viser full oppmerksomhet og interesse mot han)

B"- Det er mikkkel rev"

N"- ja vel... Hvor bor han?"

B" - skogen"

N" - i skogen?"

N" -Er det et menneske?"

B" - nei... et dyr!"

N" - ja ... hvilken farge Mikkell rev er?"

B" - brun... .. oransje... han har en hvit, magen"

N" - Har han en hale?"

B" - (i kor)... ja, og bor i et hul.

Jeg observerte at pedagogen ga barnet mulighet og rom til å uttrykke noe som dette barnet var opptatt av i det øyeblikket. Dette noe som Ravndal (1975; s:7). betrakter som musikkstimulering innenfra, i barnet selv. Dette dreier seg om at barnets egen musikalske spontanitet og barnets egen musikkopplevelse, må alltid være siktepunktet for den aktiviteten som gjennomføres av pedagog i dialog med barna.

Videre hevder Sundin (1995) at improvisasjon anvendes der barna vil leke med sin stemme og utforske dens muligheter (i Jederlund, 2003; s: 63). Sangen Mikkell Rev betraktes som mer utfordrende både i forhold til melodiforløp (5 toner), rytme og bevegelsene som støtter sangen. Ifølge Jederlund (2003) utvikler improvisasjonen seg i takt med barns ordforrådsutvikling. Sangen "Mikkell Rev" inneholder mer tekst enn "Tommelfinger" og baseres ikke på ordets gjentakelser slik "Tommelfinger" gjør.

Det er overgang ifra enkle vokallyder, enkel rytme til mer utfordrende tekst og melodi med større intervallomfang, slik Jederlund (ibid) sier.

Mulig var det i mitt tilfelle et forsøk på "bevisst" overgang til mer utfordrende sang med mer utfordrende språklig variasjon og nye ord som dette barnet ville lære? Overgang til den nye kunnskapen skjedde i samtale med voksen der den forklaringen (dialog) pedagog benyttet, spilte en viktig rolle. Dette ifølge Vigotskij, fører til dannelse av sosiale konstruksjoner, noe som gjenspeiler en måte å lære å forstå nye ord på (Hagtvet, 2004;s: 35).

7.7 Prosodiske elementer.

Datamateriell viser til at barna hadde et sterkt fokus og reagerte på forandringer i sangers spenstighet, styrke, hastighet, og tonehøyde. Denne kategorien omhandler barns evne til å uttrykke seg gjennom prosodi, det vil si melodi, klang, rytme, tempo, dynamikk, lyd,

lydoppfattelse, noe som i sin helhet og hver for seg rettet mot å åpne inngang til mening i ytringer og ord (Hagtvet, 2004).

Det følgende er et forsøk på redegjørelse og drøfting av prosodiske elementer hver for seg og hvordan disse mulig påvirket utvikling av barns ordforråd og ordforståelse. Selve kategorien prosodi i sin helhet omtales i avsnittet 7.8.

7.7.1 Rytme

Denne delkategorien omtaler barnas uttrykksmåte via rytme og deres reaksjonsmønster på rytme og rytmiske forandringer i sangene. Denne delkategorien er et bidrag til i forbindelse med arbeid med barns ordforståelse og ordforråd. Følgende observasjonsnotat introduserer gruppens uttrykksmåter og reaksjonsmåter på rytme.

Eksempel datert 15.10.10 viser:

N" - Ka heter det dyret som bor på bondegård og sier Bæ Bæ?"

B" - Sau! Bæ bæ lille lam. "

N" - Ja han lille lam, og han er så lite og vil så gjerne at synger en sang for han"

B" - æ vet korson sang han liker (M- Æå: L- ohg Æ)"

N" - jaha?! ... æ trur æ også vet "(begynner å synge kua mi jeg takker deg..)"

B" - (ler) neeeiii... det er ku sin sang!"

N" - ka vi skal søng då? "

B" - Bæ bæ lille lam!" (synger og kapper melodirytme) - begynner å bevege seg fra side til side.

Jeg observerte at barn mestret å klappe melodirytmen, framfor pulsen i denne sangen.

Rytmen i sangen stimulerte også til bevegelser (*begynner å bevege seg fra side til side*). Dette er samsvar med Christensen (i Sæther and Aaberg, 2006; s:85) som hevder at rytmefølelse er noe som sitter i kroppen, ikke bare noe vi forstår med hodet og føler i hendene.

Ifølge Sæther and Aaberg (2006) føler barna rytmen direkte på kroppen. Rytmen stimulerer ofte til bevegelser og til sang. Denne kombinasjonen opplevde jeg å være en naturlig uttrykksmåte for barn. Jeg observerte også at klapping ofte var en mest brukte aktiviteten som inngikk i alle sanger.

N"- *kan vi noen sanger om transport buss?"*

B"- *ja!!!"* (*roper i kor og spretter opp fra sofaen*)

N"- *da synger vi 1,2,3"* (*teller sammen med voksen*)

Hjulene på bussen (har hendene foran seg og lager rundinger)

de går rundt og rundt,

rundt og rundt

rundt og rundt

!.....! Gjennom hele byen (tegner et stort sirkel med hendene foran seg)

Notert 1.09.10

Jeg observerte at barna kjente sangen veldig godt, de sang den utenat og kunne hele teksten. Ser en nærmere på sangen ser en at den er delt opp to perioder med 4 takter. Sangens tekst har akkurat den samme formen som melodi, og av den grunn framheves det *rytmiske aspektet*. Jeg oppfatter at i denne sangen var det enkle, tydelige rytmiske sekvenser som knyttet rytme veldig tett til ordets rytme og forekommer som meget logisk struktur. (C hju-le/-ne på-/ bus-sen/ -de-går///- rundt-/ og/- rundt= ti-ti/-ti-ti/-ti-ti/-ti-ti///-ta/ta/-ta... . Samtidig besto den sangen av mange små segmenter som var lett å organisere i helhet (*hjulene på bussen/ går rundt og rundt/*) Jeg observerte også at voksens arbeid med rytmiske bevegelser var med på å hjelpe barn å lære.

Jeg oppfattet at barna hadde godt samsvar mellom språkets - og musikkens rytme, og dette var en hovedforutsetning for å huske sangen.

Min tolkning søker støtte hos hjerneforsker Sloboda (2005). Han hevder at barns høyre hjernehalvdel er mer utviklet enn den venstre, og derfor dominerer helhetstenkning de første årene. Han hevder at derfor er det naturlig for barn å uttrykke seg ved hjelp av melodi og språkets rytme (ibid). Verdien med dette er at barn klarer å produsere lengre språklige sekvenser og setninger, enn de klarer å produsere i sitt daglige språk (Kirk, 2006). Samme forsker hevder at rytmen er en forutsetning for at uttalen fungerer rent motorisk, og for at barn oppfatter lydene som en sammenhengende språkmelodi (ibid).

Ifølge Holgersen (2002) opplever barn ordets sammenheng i sangen som en rytmisk og melodisk strøm. Med disse begreper kan man også beskrive talespråket – rytmisk og melodisk strøm (Kirk, 2006;s:116).

For å oppfatte og forstå denne språklige strøm, bryter barn den massive strøm i det talte språket ned til mindre enheter ved hjelp av rytmiske sans, som avkodes, hevder Jederalund

(2003). Omvendt kan barna bygge med de ”rytmiske byggeklosser” talte ord opp til større helheter, når de taler. I det nevnte eksemplet *hjulene på bussen de går rundt og rundt*, kan en telle 8 enheter i setning. Ved innlæring av denne sangen bryter barn setningen i to 4+4, men framfører sangen som en helhet, uten å dele setning (alle 8 enheter).

Ifølge Coupe (1993) er rytme (musikkens spenstighet) den viktigste prosodiske hovedelement. Alle avklaringer på hva rytme er, betegner dets musikalske side. Jeg legger fram definisjon som omfatter begrepet rytme både i musikk og språk:

*Rytme kommer fra det greske ordet *rhythmos* som betyr bølgebevegelse, det vil si regelmessig veksling. Rytme er alltings orden og et organisasjonsprinsipp, der strukturerer og binder blant andre ord eller toner sammen i setninger eller melodier.* (Marstal, 2008;s:60).

Barn har en medfødt rytmisk parathet (Coupe, 1993), og deres fornemmelse for rytme kan ikke undervurderes i språkinnlæringssammenheng (Jederlund, 2003).

7.7.2 Dynamikk

Følgende delkategori dreier seg om hvordan opplevelser og arbeid med forandringer og kontraster i lydstyrke, er rettet mot å øke barns ordforråd og ordforståelse. Kommende observasjonsnotat gir innsikt i hvordan bruk av denne delkategorien kan bidra til mestring, forståelse og dypere innsikt i ord.

Observasjonen datert 5.11.2010 viser

N”- Hvilket magiske ord har vi lært i dag?”

B” – kroppen... dyr... ansiktet”...

N”- Kan vi gjenta alle ordene. .wisk (PP)... kroppen, ansiktet... dyr. Rop dem(FF)... kroppen, ansiktet...dyr....

Alle roper og hopper... en gang til, en gang til !!

Jeg observerte at i denne sangaktiviteten anvender pedagogen mest vanlig motpolene, svakt og sterkt hvisk (**PP**)... Rop dem (**FF**). Jeg oppfattet også at pedagogens anvendelse til forskjellig dynamikk, ga barn spenning og interesse (Alle roper og hopper). I tillegg bruker

pedagogen Vigotskij gjentagelsesprinsippet (*kan vi gjenta alle ordene.*). Dette går ut på å gjenta de nye ordene i forskjellige styrkevariasjoner.

Jederlund hevder at bruk av lyd- og dynamisk variasjon i arbeid med barn er en grunnpæle i forhold til utvikling av talespråket. Barnas evne til å danne lyd og å kunne anvende den i forskjellige dynamiske variasjoner er avgjørende for barns språkutvikling, både musikkpråk, lese – og skrivespråk og talespråk. (Jederlund, 2003;s: 122).

Ifølge Sæther and Aaberg (2006) gir eksperimentering med lyd i forhold til dynamikk oss erfaring på hvordan dynamikk påvirker barnas *opplevelser*. I sin tur er opplevelse en av Vigotskij's grunnleggende prinsipper, opplegget mitt baseres på dette. I mitt tilfelle handler det om at lek med dynamikk gjør at barn føler situasjon tryggere, opplever glede, Dette gir dem opplevelse som i sin tur fører til handling (*Alle roper og hopper... en gang til, en gang til*), som bidrar til læring (begrepene *dyr, kroppen, ansiktet*)og forståelse av disse (Kirk, 2006).

7.7.3 Tempo

Mitt datamateriell tyder på at arbeid med variasjon av hastighet i musikken er et bidrag til utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn. Dette observasjonssitatet retter oppmerksomheten mot bruk av variasjon av tempo med formål å lære og forstå nye ord. Viser til observasjonen datert 6.11.2010

N"- Skal vi syng om epler og pærer?"

B Alle"- ja!" (spretter ifra sofa, klapper i hendene og hopper).

N"- Da må vi stå litt på gølv et så vi kan falle ned når fukter faller ned. B kom å stå her i la med os. Skal vi holde hverandre i handa?

B" – ja!"

N" - Først så syng vi helt vanlig" (synger), -" og så det kan vi syng det kjempe kjempe fort. Korson gjør vi det når vi syng kjempe fort?" (synger fort og høyt, beveger fort i takt med musikk, faller ned... ler..)

N" - ikkje glem å syng i la med meg! og nu skal vi syng det kjempe sa—a-k-te. "

Alle synger (står i ring og holder hverandre i hender) faller ned og ler høyt og fornøyd.

N" - kjempe bra"

Jeg som observatør oppfattet hvordan arbeid med tempovariasjon påvirker barnas sangaktivitet (*Skal vi syng om epler og pærer? B ..Alle ja! spretter ifra sofa, klapper i hendene og hopper*). Disse observasjonsnotatene forstår jeg og tolker som formidling av glede og interesse for å delta i denne sangaktiviteten. Denne er ikke med i opplegget, og jeg oppfattet at barna hadde sunget denne sangen ofte i andre sammenhenger og kunne den veldig godt både tekst – melodi og bevegelsesmessig.

Videre observerte jeg at pedagogen flettet i arbeidet andre språklige prosodiske komponenter som jeg opplevde påvirket sangens tempo. Jeg oppfattet at det var en fristelse for barn til å øke tempo og dynamikk når gode og glade ting skal formidles (*synger fort og høyt, faller ned... ler*).

En ser at ved økning av tempo i sangen fremkalles det latter (*synger fort og høyt.../ ler*).

Barnas bevegelser til musikken formes og varieres også ut fra tempo (*beveger fort i takt med musikk*). Tempo føles, synliggjøres og visualiseres gjennom bevegelser (Sæther and Aaberg, 2006).

Dette ifølge hjerneforskning skaper bedre koordinasjon synkronitet mellom to hjernehalvdeler, derigjennom konsolideres både motorikk og langtidshukommelse (Marstal, 2008). Økende aktivitet i begge hjernehalvdeler ifølge Fagius (2001) fører til at språklige symboler (ord) oppfattes helhetlig, kontrolleres, lagres i leksikon og huskes lenger enn de ord som ble lært uten følelsesmessig uttrykk.

7.7.4 Lyd; klang og klangfarge

Denne delkategori omtaler arbeid med variasjon av lyd, klang og klangfarge i forskjellige settinger, og hvordan praktisk arbeid med lyd, lyd kvalitet i det barnet oppfatter og deres lyderfaringer og lydopplevelser kan komme til nytte. Observasjonssitat er hentet med formål å introdusere gruppens arbeid med nye ord ved hjelp av klang, lyd og deres variasjon.

Et eksempel datert 12.11.2010 viser:

N" - Også... når vi skal til Amerika hvilken transport bruker vi?" Noen gjesper..

B " - det vet jeg.. båt"

N" -En båt ja... skal vi syng ro ro din båt?" (Barn synger og beveger seg frem og tilbake)

*N”- Kan vi synge en gang til ... skal vi ta det slik at det er tung stor **skip** ?” (begynner å synge med mørke toner) – bevegelser ble breiere i utforming*
*N”- Også tar vi en sterk **seilbåt**?”(synger moderato med varm seig og litt lysere stemmen))*
*N” – og til slutt tar vi en liten **robåt**?” (Synger med tynn, klar, lys tone, veldig fort)*
bevegelser er smale og bar utfører dem fort.

I denne sangen observerte jeg at pedagogen varierte barnas lek i forhold til improvisasjon med lyd og klang (synger moderato med **varm seig**², **lysere tone**, Synger med **mørke toner**). Som visst i dette eksemplet endrer pedagog stemmen (Lyd, klang) for å framheve ordets betydning (skip, seilbåt, robåt). Jeg oppfattet at pedagogen valgte bevisst å gi de nye ordene en ny klang og knyttet dem til varierende tempo. Videre observerte jeg at i denne aktiviteten kombinerte barna bevegelser og tempo sammen med tonehøyde/klang (bevegelser ble **breiere i utforming/.../ bevelser er smale**).

Dette observasjonseksemplet er forsøkt å sees i lys av følgende forskning: Jederlund, 2003; Sæther and Aaberg, 2006; Elkonin, 1973.

Ifølge Jederlund (2003,s:122) er lyden et grunnfundament både i musikken og språk. Forskeren påpeker at barnas evne til å danne lyd og produsere lyd utvikles tidlig. Det er avgjørende for barns helhetlig språkutvikling, altså musikkpråk, talespråk og lese – og skrivespråk. Barns evne å reprodusere forskjellige lyder er en forutsetning for en god språkinnlæring. Sæther and Aaberg(2006) påpeker at lyd kan gi auditiv begrepsforståelse. Gjennom auditive erfaringer kan barna fremkalle indre hørselsbilder. Persepsjon av lydinntrykk gir ordforståelse. En forklaring på at arbeid med lyd er viktig på barns språklig utvikling, finner jeg hos en russisk psykolog Elkonin (1973). Han hevdet at språk utvikles ved å skape lydstruktur i ordet. ”Basis må være språkets lyde, fordi via dem skapes ordets lydstruktur”(i Frost, 2003).

Ifølge Sæther and Aaberg (2006;s:77) sier klang noe om selve lyd kvaliteten i det man oppfatter. Klang kan grovdeles i tone, klangfarge og samklang. Tone kan være både lys og

² Denne beskrivelsen faller mest under betegnelsen **tekstur**, dvs hvordan musikken vevd sammen. Måten en synger eller spiller på sier også noe om tekturen (Sæther and Aaberg, 2006;s:33). Om lyden er hard, myk, tett, løs, seig – legato, staccato osv..

mørk, men det er en *lyd* som vår øre oppfatter. Det påpekes at ved å koble lyd til begreper, vil barna få mulighet til å kjenne disse ordene igjen. Dette vil utvide deres begrepsoppfatning.

Klangfargen er vanskelig å beskrive, det er en egenskap ved lyden som gjør at vi kan kjenne den igjen (Sæther and Aaberg, 2006). Ved å henviser til observasjonseksemplet observerte jeg at pedagogen klarte å knytte en bestemt klang til ordene som barna lærte den dagen. (*seilbåt – varm, lys klang; skip- mørk klang; robåt- tynn, klar, lys klang*). Disse ordene husket de og ved neste sangstund der de sang om transport igjen, klarte de å vise både kjennskap og forståelse av disse. Dette vil jeg vise gjennom et lite observasjonsutklipp datert 15.10.2010:

N”- stopp da er vi fremme Transport... kan dere nevne til meg om hvilken transport kjenner dokker til?”

B”- Toget, seilbåt, skip, ro ro din båt (ropte L), alle ler /fly sier alle i kor.”

De Casper (1980) hevder at barn har en medfødt evne til å diskriminere klang, dvs å kjenne igjen klangfarge, og dette ifølge De Casper er et viktig grunnlag for språklig utvikling (i Bjørkvold, 1998).

7.8 Prosodi generelt

Gjennom presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet kunne en tydelig se at barna uttrykker seg gjennom dynamikk, klang, rytme, tempo. Disse elementene er fremstilt og drøftet i forrige avsnittet.

I dette avsnittet ser jeg på elementene som en hel kategori – *prosodi*. Den vil jeg redegjøre i lys av ulike syn og videre forsøker jeg å finne svar på hvorfor prosodien er med på å utvikle barnas ordforråd og ordforståelse.

Hagtvet (2004) betrakter prosodien som de musikalske sidene ved talen. Den er en viktig inngang til meningen i ytringer og ord (ibid, s:64). Prosodien markerer også hvor grensen mellom ytringer går ved hjelp av pauser og tonefall. Ifølge Hagtvet bidrar det til å strukturere syntaksen og er en viktig inngang til meningen i ord og ytringer. Barna nytter prosodien allerede i den tidligste kommunikasjonsfasen. Ofte dreier det seg om utveksling av følelser gjennom toner og lyder (ibid).

Coupe (1993;s:75) betegner prosodien som en sentral faktor i barnas helhetlige måte å erkjenne på. Hun påpeker at ved prosodisk kommunikasjon som foregår i samspill med språkmelodi, kroppsspråk, skaper trygghet og tilhørighet hos barn.

Når man synger med barn med klang, varierende dynamikk, pauser, går denne sangen dypt i hjertet. Arbeid med prosodien har en uvurderlig betydning for barns språkutvikling, sier Coupe (ibid, s:75).

For å finne ut om prosodien spiller en viktig rolle innen barnas utvikling av ordforståelse og ordforråd forsøkte jeg å finne støtte hos lingvister, i en forskning av den britiske fonetiker Natalie Waterson (1991). Forsker deler talespråkutvikling i to nivå: *det prosodiske* (melodi, intonasjon, rytme, dynamikk) og *det segmentelle* (fonemer, ord, semantikk). Hun hevder at barn innlærer og produserer prosodiske mønstre tidligere enn segmentelle. Denne prosodiske utviklingen og evne til å improvisere med prosodien gjør at barn begynner å fokusere mer på språkproduksjon. Dette fører til lettere innlæring av ytringer og lengre tekster på segmentelle nivå.

I sin forskning drar Waterson (1991) et interessant resonnement:

”Derfor lettes barns innlæringsbyrde; man kan konsentrere seg om det prosodiske og det segmentelle hver for seg, først det prosodiske og senere – med det prosodiske som støtte og hjelp – det segmentelle. Uttalen av nye lyder bæres frem på den prosodiske melodi og den rytme, som man allerede behersker. På den måten kan også innlæringen av det segmentelle skje i lekens form uten den ytterlige byrde, som en samtidig innlæring av det prosodiske ville ha innebåret og uten krav på bestemte betydninger og ytringsfunksjoner først kommer perioder med konsentrasjon på prosodisk innlæring i lekens form, hvor barnet skaffer seg evne å produsere lengre ytringer på det prosodiske plan. Når barnet først har lært å håndtere prosodiske trekk i relativt lengre ytringer, så er det ikke lenge til at barnet anvender dem i kortere ytringer, hvor oppmerksomhet i stedet vies til det segmentelle, syntaktiske og semantiske” (Waterson, 1991;s: 46, oversatt av Jederlund, 2003).

Videre sier Waterson (1991), at prosodisk innlæring ligger før segmentelle gjennom hele språkutvikling. Hun påpeker at tidlig utvikling av prosodisk evne støtter utvikling av ordforståelse, og hjelper barn i talehåndtering.

”Et barn som kommuniserer på denne måten, er ikke underkastet den tvang, som en konkret talesituasjon innebærer, og behøver ikke å tilpasse sin tale til hva en samtalepartner sier... /

Barnet anvender ord og syntaks, rytme og intonasjonen til sammenhengende talrekker, presis på samme måte som det senere skjer med setninger og meninger i kommunikasjonen med andre (Waterson, 1991;s:53, oversatt av Jederlund, 2003).

Jeg søker støtte hos hjerneforsker Sloboda (2005) som forklarer at det prosodiske og det segmentelle styres av forskjellige hjernehalvdeler. Det segmentelle (språk)– ifra den venstre halvdel, og det prosodiske (som betraktes som språkets musikk) – ifra den høyre hjernehalvdel. Selv om det påvises en viss grad av uavhengighet mellom de nettverk som bearbeider det språklige og de musikalske impulser, er det ikke mulig å snakke om en total atskillelse av disse nettverkene.

Videre viser hjerneforsknings undersøkelser at mennesker deler ytringer opp i korte enheter ut fra ytringens rytme, intonasjon, dynamikk og andre prosodiske elementer. Videre bearbeides disse på det andre, segmentelle nivå (Jederlund, 2003).

Bonde (2009) påpeker at akkurat prosodi, er en faktor som involverer flere neurale moduler i bearbeidelsen av språk og musikk, og dette er med på å bygge en naturlig sammenheng mellom lyd og tegn, og å hjelpe barn til å forstå denne i sammenhengen mellom det hørbare og det visuelle (Lundström, 1996 i Jederlund, 2003;s:97).

Jederlund (2003;s: 81) konkluderer med at musikken i språket, dvs prosodi er meget viktig for språkforståelse og språkproduksjon, i mitt tilfelle dreier det seg om ordforståelse og ordforråd. Han sier at en svak prosodisk utvikling kan antas å utgjøre en stor hindring for evnen til å produsere og forstå sammenhengende tale.

7.9 Indre og ytre rammene.

Det ble også valgt å redegjøre for to nye kategorier som dreier seg om indirekte bidrag til barns innlæring av ord og utvikling av ordforståelse. Disse valgte jeg å betrakte som rammene.

Følgende observasjonssitater gir uttrykk for at innlæringsarena for barn skal være inspirerende, forutsigbar, trygg og strukturert, og at barna bør være opplagt og utkvilt i sangaktivitetene

Observasjonsnotatene viser (datert 15.10.10)

N" - Alle sammen må reise seg opp!"

B"-opp?!!"

N"- ja. "

B" - Opp? Hvorfor må vi reise oss opp?"

N" – vi skal synge en sang!"

B" – vi vil ikke, vi er trøtte, og vil ligge på gulvet.

Jeg oppfatter at dette eksempelet tyder på at barnas deltakelse og oppmerksomhet for en gitt sangaktivitet er avhengig av at barna er uthvilt og opplagt. Dette er noe som Coupepe (1991), Ravndal (1975) betrakter som *indre rammene*. I dette eksemplet uttrykker barn seg tydelig at de er trøtte og vil ligge på gulvet. Deres oppmerksomhet er ikke rettet mot musikkens aktivitet, de er ikke klare å iakttå musikalske stimuli og ønsker heller ikke å gi umiddelbart uttrykk på en musikalsk oppgave (*Opp? Hvorfor må vi reise oss opp?*).

Er det kjennetegn på at indre rammer influerer på barns konsentrasjonsevne i denne situasjonen, eller er det mangel på direkte og tydelig støtte som vil invitere til å delta? Ifølge Coupepe (1993) kan indre rammer påvirke vanskeligheter med å sortere vekk irrelevante sanseintrykk. Impulsiv atferd (*vi vil ikke!*) blir vanskelig å styre og barna kan bli avledet av en liten forstyrrelse. Alt dette medfører svekket oppmerksomhet og konsentrasjon og som følge av dette, problemer med utføring av planlagt aktivitet (neker å delta) (ibid).

Videre vil jeg nevne noen *ytre rammer* som jeg oppfattet kunne ha påvirket barnas oppmerksomhet og deltakelse i sangaktiviteter. Det jeg oppfatter som særlig påvirkning av oppmerksomhet er rom, tid og overgang til andre gjøremål.

Et eksempel (15.10.10) referer til følgende:

Observatør notat:(Samlingsstund foregikk i et lite rom, der var det knapt plass til de barna som deltar i sangstund. Førskolelærer satt på stolen og barna ble plassert på sofa (høydenivå var forskjellig)

Videre (notert samme dag):

N"- alle sammen sett dere fint. Du også.. og du også.." bruker lang tid på å sette seg ned.. N plasserer barn og prøver å ha det stilt." - Sh..... sh...." Noen hoster.

N” - (sier bestemt) - M sett deg slik at jeg ser deg, jeg må se deg! Også du (peker på et annet barn) flytt deg lengre bak, også hu K (peker) setter seg lengre bak, også ho M (peker) setter seg lengre bak.. så jeg kan se alle sammen.”

Barna begynner å springe ut og inn...

Observatør notat:(Dette tok 7 minutt, så begynte de å synge)

På bakgrunn av dette oppfattet jeg at de omgivelsene og rom som ble brukt i sangstunder har en stor betydning for barnets utfoldelse, innlevelse og ikke minst som støtte for konsentrasjon. Ser leseren nærmere på notatene mine ser en at jeg noterte at *høydenivået var forskjellig*. Ifølge Ravndal (1975; s: 15) krever musikk og kommunikasjon kontakt og nærhet. Det å ha øyekontakt med hvert av barna og sitte på samme høydenivå kan være med på å skape oppmerksomhet hos barn, og ikke minst å være med å invitere dem til å delta i en bestemt aktivitet.

Videre observerte jeg at de aktivitetene som varte lengre enn 15 min, virket å redusere barnas oppmerksomhet og ikke minst påvirket barnas evne å iaktta en ny informasjon. Her forekommer det et eksempel på en sangstund som varierte i 30 min (1.10.10) Observasjonen gjelder de siste 3 min:

N” - pasta ja... korsen farge er den pasta?”

B” - Alle... gul. Eller kvit.”

N” - B liker du middag?... (B svarer ikke), en hu B liker hu middag?”

B” - - æ liker pølser med brød.”

N” - og det er godt! Kjempe godt” (reiser seg)” men nu trur æ dokker a klar til å gå på tur.

Da skal dokker bare gå ut å finne klær”.

Her observerte jeg at de siste minuttene var energiløse både hva gjaldt barn og førskolelærer. Jeg tolker avslutningen som lite oppmerksomhetsfangende og dialogen etter ferdig sunget sang er uten progresjon og fanger ikke barna lenger. I slike situasjoner svekkes barnas engasjement og opplevelse ifølge Ravndal (1975), og pedagogen ville ikke markere at opplevelser fører til handling som følgende læring (Vigotskij, 2008).

Etter å ha sett på dette eksemplet ifra et annet utgangspunkt oppfatter jeg at musikalsk tilstedeværelse av førskolelærer (*Kjempe godt!.../ reiser seg*), hennes evne til å observere og være åpen for barns utfoldelse (*T liker du middag?/... /T svarer ikke*), og ikke minst evne til å

finne balansegangen mellom å stimulere barn eller å la være dem i fred er med på å påvirke barns musikalske og språklige utvikling på en naturlig måte(Ravndal,1975).

Videre viser observasjonsnotat (datert 8.11.10)

N” -Ja.. og til slutt synger vi labbe.. dokker jeg peker på går ut, vasker hendene og setter dokker ved bordet og venter på de andre kjem, for då spiser vi hjemmelaget pizza” ... (begynner å synge)..

Labbe, labbe, labbetussemann

L og K og M var dems navn (peker på barn)

De er ikke her (disse som ble pekt på går ut..)

de kommer ikke mer

de reiste med en skute til Amerika

N”- Nei så flinke dere å synge denne sangen!”

Denne sangen var ikke med i oppleggets hefte (se vedlegg10.5). Barna kjente denne sangen veldig godt, og jeg opplevde at den ble brukt mye som ”overgang til lunsj sangen”. Jeg oppfattet at barn var innforstått med reglene (gå ut, vaske hender, vente på andre). Dette eksemplet framhever også en faktor som Ravndal (1975;s:17) betrakter som *overgang til andre gjøremål*. Ifølge henne er denne faktoren med på å skape forutsigbarhet, struktur og hjelper å vende barnesinnet mot det som skal følge etter. Videre hevder samme forsker at når sangaktiviteten er satt inn i en naturlig sammenheng, kan den betraktes som en del av et pedagogisk helhetsopplegg.

Et helhetlig pedagogisk opplegg i sin tur forstås av meg som et opplegg som baseres på arbeid etter Vigotskijs prinsipper, en av dem er arbeid i sonen for nærmeste utvikling (ibid, 2008). Pedagogens arbeid etter det prinsippet innebærer å være mediator (formidler) av den læringen som foregår i barnet. Videre dreier det seg også om bevisst observasjon (er det behov for støtte), felles forståelse av virksomhets mål (overgang til en annen aktivitet gjennom en sang- i akkurat dette tilfelle), multisensorisk støtte som er knyttet til den aktuelle virksomhet (auditiv- sang, kroppslig- bevegelser, visuell – peking), repetisjon (sangen repeterte flere ganger), mestring (alle gjennomførte sangen, og fikk ros hos pedagogen)(Hagtvet, 2004:s:53). Eksemplet viser at slik tilnærming i arbeid med sangene vekker barnas interesse for aktivitet, den styrer barn mot et mål (utvikle ordforråd og fremme ordforståelse), kontrollerer frustrasjon og viser løsningen. Videre fører dette til mestringsopplevelse, noe som støtter motivasjon for læring (ibid, 2004;s:55).

Avslutningsvis vil jeg henwise til Ottem (2011,s:7) som formidler at et opplegg er av liten verdi, dersom det ikke fører til endringer i barns nysgjerrighet, interesse og engasjement for språket. I mitt tilfelle gjaldt det innlæring og forståelse av nye ord. Resultater av min forskning tyder på at gjennom arbeid med opplegget, viste barn mer interesse for denne måten å lære nye ord på, de ble mer oppmerksom, engasjert og glad.

8. Avslutning

I det følgende ønsker jeg å trekke fram resultatene i forhold til de formålene jeg hadde (se kap. 1.3). Videre legger jeg fram noen antydninger på videre forskning.

Mitt overordnede formål med oppgaven var å synliggjøre mulig effekt på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 åringer ved hjelp av synging med barn i det daglige arbeid med dem i barnchager. Dette belyste jeg gjennom to problemstillinger. Den ene fokuserte på funn av den kvantitative undersøkelsen og omhandlet spørsmål som: **Kan** sangaktivitetene **fremme** utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn, den andre ivaretok de kvalitative funn, og omhandlet spørsmål om **hvordan** sangaktivitetene kan ha påvirket barns ordforståelse og ordforrådsutvikling.

Datamaterialet har vært hentet gjennom pre- og retest, loggbok, veiledningssamtaler med personalet og observasjoner. Jeg har forsøkt å være bevisst på min forforståelse i min analyse og tolkning av datamaterialet. Jeg har drøftet og redegjort mine subjektive oppfatninger, min rolle som forsker, distanse og nærhet fortløpende i oppgaven. Jeg har forsøkt å møte ”åpent” med mitt datamateriale som kunne gi meg en ny kunnskap om de fenomenene jeg prøvde å undersøke. Både kvalitativ og kvantativ tilnærming bidro til åpenhet og fleksibilitet og dermed større handlingsrom. Ifølge Thagaard (2009) betyr det å ha en systematisk tilnærming. Å tenke systematisk ga meg helhetlig forståelse av de fenomenene jeg studerte (Løkken and Søbstad, 2006). Systematikken bidro til en bred vurdering av ulike sider av forskningsprosessen Thagaard (2009). Jeg fikk anledning til å skaffe en dyp og fylldig informasjon og samtidig fikk jeg mulighet til ”se effekten” av opplegget mitt.

Problemstillinger for studien er ” *Kan bruk av et strukturert opplegg med sangaktiviteter fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen*” og ” *Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med sangaktiviteter fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?*”

Mine kvantitative funn viser til positiv differanse mellom barnas pre- og retest, spesiell på området ordforråd. Funnene indikerer at sangopplegget kan ha en effekt og muligens kan fremme utvikling av barns ordforståelse og ordforråd og svaret på forskningsspørsmål *Kan bruk av et strukturert opplegg med sangaktiviteter fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen*, er ja, men “ja” med forbehold. På den ene siden bekrefter effekten at barn har profittert på å bruke opplegg. På den andre siden velger jeg å være kritisk i forhold til kvantitative funn. I denne sammenhengen søker jeg støtte hos Ottem (2011; s:7) som påpeker at en viktig komponent i denne fremgangen kan være at barna har fått en bedre forståelse for ordets betydning via å skjerpe oppmerksomheten mot det semantiske aspektet av språket. Hvorvidt det barna lærte gjennom opplegget har hatt en gunstig effekt på resultatene på Reynell er et åpent spørsmål (ibid, 2011; s:8). Det kan dreie seg om test – retest effekt (effekt som forekommer ved å ta den samme testen to ganger).

Videre kunne utvalgsriterier selvfølgelig påvirke forskningsresultater (se kapittel 3.7.4). I tillegg hadde det ikke vært mulig å være tilstrekkelig objektiv og utelukke feilkilder som min subjektivitet, barns naturlige språkutvikling, modning og andre ytre og indre faktorer. Disse er leseren kjent med, og de er redegjort i oppgaven.

Kvalitative funn utgjør hoveddatakilde. Analyse av datamaterialet kan sees som et deduktivt innslag. Det er viktig å utheve at Vigotskijs teori har vært en sentral inspirasjons - og påvirkningskilde for både analyse, tolkning og redegjørelse av det kvalitative datamaterialet. Datamaterialet utgjør følgende kategorier: Kategori I – deltakelse, kategori II- oppmerksomhet, kategori III-gjentakelser, kategori IV- bevegelser, kategori V-imitasjon, kategori VI- improvisasjon, kategori VII- prosodi, der funnene utgjør 4 delkategorier (rytme, dynamikk, tempo, klang, lyd, klangfarge). Disse kan muligens betegnes som bidrag og påvirkningselementer på utvikling av barnas ordforståelse og ordforråd og er med på å svare på forskningsspørsmål ”*Hvordan kan bruk av et strukturert opplegg med sangaktiviteter fremme utvikling av ordforståelse og ordforråd hos barn i 3-4 års alderen?*”

I tillegg tyder funnene på at indre og ytre rammer er indirekte påvirkningskilder som lager grunnlag for trygghet, opplevelsesmulighet og læring, kan ha innvirkning på barnas ordinnlæring og ordforståelse.

Selv om jeg anser funnene som betydningsfulle påvirkningskilder på barns ordforråd og ordforståelsesutvikling, stiller jeg meg kritisk til hvordan og eventuelt i hvor stor grad alle

disse kategoriene kan ha påvirkningskraft på barns ordforråd og ordforståelsesutvikling. Ifølge Holgersen (2002) avhenger dette av flere meningsaspekter som kan være sosiale: samspill mellom barn, barn og barnehagepersonalet. Som følge av dette ønske jeg å ta opp en diskusjon som allerede er redegjort i kapittel 3.7.5. om barnehagepersonalets (deltakerens) personlige stil, deres ulike grad av involvering i arbeidet med opplegget, kunne ha betydning for tolkning av kvalitative data. Videre vil jeg utheve barnehagepersonalets bevissthet om sin deltakelse i sangstunder. Det å være orientert mot og av noen musikalske skapning og uttrykk av musikalske elementer i sangopplegget framfor andre, for eks stemmemessige, lydmessig, dynamiske, rytmiske, auditive, kroppslige, bevegelsesmessige, emosjonelle osv, kan ha påvirket barn. Dette i sin tur ville ha sammenheng og gjenspeiles i forskningsresultatene. I denne sammenheng vil jeg påpeke at forskerens rolle som aktiv deltaker og hennes måte å influere på hele situasjonen også er en kritisk faktor. Til slutt vil jeg fremheve de indre og ytre faktorer som i tillegg til sitt positive bidrag for trygghet, opplevelsesmulighet og læring, kan også ha negativ innvirkning på forskningsresultatet. Barns, barnehageansattes og ikke minst forskerens utholdenhet, sviktende konsentrasjon, svingende humør og mm, betrakter jeg som indre rammer. Sykdom blant barnehagepersonalet, et trangt rom, støy osv, kjennetegner ytre faktorer. Alt dette hver for seg og i samspill med hverandre ga ikke mulighet og rom for lek, dans og hyppige bevegelser og var med å påvirke kvalitet i arbeidet med opplegget. Disse rammene er også omtalt i kapittel 5.6.

Oppsummerende ønsker jeg å henvise til Ottem (2011, s:8) som påpeker at det kanskje er urealistisk å tro at en kan bedre barnas ordforståelse og ordforråd etter noen måneder arbeid med opplegget, men det er ikke urealistisk å tro at barnas språklig engasjement bedres etter kort tid, og at deres evne til å lære hva ord betyr, blir styrket.

Gjennom arbeid med oppgaven fikk jeg fordypet meg i begge feltene jeg arbeider med. Gjennom studie og arbeid med nye teorier og ny forskning, fikk jeg mer nyansert kunnskap om både musikk og språk. Denne oppgaven fikk meg til å forstå et dypere forhold mellom musikk og språk på forskjellige nivå: filosofisk, psykologisk, lingvistisk og pedagogisk. Dette anser jeg som et meget verdifullt bidrag i min selvutvikling og læring, noe som jeg oppfatter er helt i tråd med mine formål.

Jeg har bekreftet gjennom teoriene og forskning og ikke minst gjennom min praktiske gjennomføring av undersøkelsen at kontinuerlig/ systematisk språklig stimulans i form av sang- bevegelses – rytmiske musikkaktiviteter kan gi et betydelig forbedret ordforråd- og

ordforståelsesutvikling hos førskolebarn (Jederlund, 2003). Jeg erfarte og observerte de gode, positive opplevelsene barna hadde, etter at de fikk mulighet for å bruke musikkvevningene sine for å lære nye ord. De sang de hele og de halve sangene de fikk lært, men noen "rare" toner innimellom, uten å skjennes, de danset når de ville danse, og hadde en fantastisk lytteevne, selv om de ikke visste noe om musikkanalyse og andre spesifikke musikalske begreper. Gjennom sangaktiviteter opplevde barna språket følelsesmessig og sanselig, noe som ifølge Berre (2000; s:48) gir mulighet for å utvikle ethvert språk uten å pugge gloser. Nettopp fordi det er musikk i språket som ligger fremst i barnas oppfattelse. Mine erfaringer og opplevelser har samsvar med opplevelser og tilbakemeldinger fra barnehagens personale. Disse tyder imidlertid på at de korte systematiske sangaktivitetene med barn gir plass for språklig glede, frodighet og kreativitet. Dette er den beste, og i tillegg den morsomste måten førskolebarn kan tilegne seg språk på. Undersøkelsens resultater berørte pedagogens holdning til musikk. De innså at det finnes utallige måter å synge på, å lage musikk på og å lytte på, og at vi alle har evner til dette. Dette oppfatter jeg som en forsterket tro på egne ressurser og muligheter. Dette, ifølge personalet, ga dem nye tanker om systematisk forebyggende praksis og språkstimulerende arbeid i barnehagen. Dette er i tråd med mitt formål, og forhåpentligvis vil disse tankene føre til endringer av holdninger hos personalet og bevisstgjøring av innholdsarbeid i barnehager.

Som før nevnt finnes det svært lite forskning innen området musikk og ordforråd/ordforståelsesutvikling. Jeg håper at denne undersøkelsen vil bidra til mer kunnskap innen dette området. I kjølvannet av ny forskning kommer det i fokus viktighet av tidlig innsats og nødvendighet av systematisk arbeid med barnas ordforståelse og ordforråd (Lyster, 2009, Lervåg, 2011, mfl.). Et godt systematisk arbeid med de grunnleggende språklige ferdighetene hos de minste, vil forebygge og evt. overvinne vansker senere i skoleforløp. Synliggjøring av effekten musikken kan gi på språkutviklingen og framheving av musikkens betydning gjennom min forskning, gir meg et håp om at dette også vil medvirke til å åpne dører hos voksne og vil føre til økt forståelse om at en ikke trenger en spesiell begavelse eller noen form for spesiell skolering for å komme i gang (Marstal, 2008). Språkstimulering gjennom musikalske aktiviteter koster ingen penger og krever ingen spesielle kunnskaper (ibid, 2008;s:14). Det er bare å finne fram egen leknehets og glede, slik at det musikalske blir en måte å være sammen på i hverdagen, der store og små kan bidra med sitt på like vilkår (Hansen-Møllerud, 1996;s:40).

8.1 Nye forskningstema

Etter undersøkelsen sitter jeg med mange ubesvarte spørsmål. Noen av dem gjelder den kvantitative delen av undersøkelsen. Denne kunne vært verd å undersøke mer nøyaktig.

For det første kunne en å ha randomisert utvalg, sette i gang et opplegg jeg laget og gjennomføre forskningen som eksperimentell design. Dette vil gi mulighet for å sikre den indre validiteten (Sjøvoll, 2006), samt at det blir lettere å holde de faktorene som påvirker læring konstante. Kanskje det da ville vært mulig å overføre undersøkelsesresultater til univers, dvs. å generalisere dem.

For det andre kunne en rette oppmerksomhet mot implementering av opplegget mitt, samtidig å se effekten av det. Det kunne også vært mulig å analysere og vurdere datamaterialet og med det samme framheve vurderingsarbeid som styringsmiddel og korrigerer faktorer i forandringsprosess (Sjøvoll, 2006).

Videre kunne en ha som formål å forbedre praksis via implementering av opplegget mitt, samt å evaluere effekten av endringsprosessen og å føre den syklus i spiralen der planen revideres, implementeres og evalueres på nytt (Fuglseth and Skogen, 2006). Det ville kanskje gi mulighet å si noe om langtidseffekten av opplegget.

Den kvalitative tilnærming kunne også vært belyst ut fra andre innfallsvinkler, synspunkter, sammenhenger og kontekst. For eksempel kunne en intervjuer personalet om et tema musikk og språk, eller observere barn/ personalet.

Avslutningsvis kan jeg bemerke at forskningsarbeidet mitt kan være en inspirasjon for de som ønsker å benytte samme teorigrunnlag i sine studier.

8.2 Avsluttende kommentarer

Denne forskningen belyste og synliggjorde effekten musikken gir på ordforståelse og ordforrådsutvikling, og på hvilken måte det skjer. Muligens fikk jeg bevisst mine antagelser om den forunderlige påvirkningskraft og muligheter musikken har. Dette styrket min identitet både som musiker og spesialpedagog. Selv om det sies (Berre, 2000) at musikkens vesen er uforklarlig, og det ikke er mulig å beskrive musikk og musikkopplevelser med ord, styrket denne undersøkelsen min tro på at gjennom musikken får barn utviklet sin identitet på både det sosiale og språklige område. Musikken bør være en rød tråd gjennom alle barnas utviklingsstadier og være et fast holdepunkt for hele livet, hele virksomhet (Marstal, 2008).

Får man fat i musikkens språk, kan man komme i kontakt med hele verden.....

Bjarne Pedersen

9. Litteraturliste

- Arder, N.K. (2004). *Sangeleven i fokus*. Gyldendal Akademisk.
- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Berre, Å.(2000). *Musikk med de minste*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bjørkvold, J.-R. (1991). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.
- Bjørlykke, R. Å. (2001). *Musikk på tvers: musikkdidaktikk for barnehage og grunnskole*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske.Introduksjon til musikkpsykologi*. (1 utgave 2009 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bråten, I. (1991). *N=1: om å studere det enkelte individ i anvendt pedagogisk-psykologisk forskning* (Vol. 3/91). Oslo: Instituttet.
- Coupe. (1997). *Teoretisk og praktisk veiledning* (Vol. Bok 1). Oslo: Yrkeslitteratur.
- Coupe. (1997). *Undervisningsopplegg* (Vol. Bok 2). Oslo: Yrkeslitteratur.
- Coupe. (1997). *Bokstavrim og regler* (Vol. Bok 3). Oslo: Yrkeslitteratur.
- Coupe, H. (1993). *Betydningen af opmærksomhed på børnenes stemmer i den daglige talepædagogiske praksis*. København: Audiologopædisk forening.
- Couppé, H. (1997). *Bokstaver, musikk og bevegelse: lesing på et musisk-kreativt grunnlag*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Dale, L. E. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, om den estetiske oppdragelse i et moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Djupdal, K., & Djupdal, K. (2008). *Musikkaktiviteter*. Kristiansand: Portal.
- Djupedal, Ø. (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Eir, H., & Gregersen, G. (2002). *Musikken spiller en rolle: en bog om musikk med de 0-8-årige*. Herning: Folkeskolens Musiklærerforening.
- Espenakk, U. (2007). *Språkveilederen*. [Oslo]: Bredtvet kompetansesenter.
- Fagius, J. (2001). *Hemisfärernas musik: om musikkhanteringen i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed - et henrykt nu!: temaer og former i børns lytteoplevelser i skolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Fredens, K., & Fredens, K. (1992). *Musikalsk Odysseé: barnets musikalske udvikling i teori og praksis*. Herning: Folkeskolens musiklærerforening.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Frost, J., Fredheim, G., & Ellefsen, K. E. (2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hagtvet, B. E., Lillestølen, R., & Reynell, J. (2003). *Reynells språktest*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hansen-Møllerud, K. (1996). *Det poetiske språket : poetisk språkarbeid med barn - en vei til språkglede og språkmestring*. **1996, nr. 4**: s. 30-42.
- Hastrup, K. (2004). *Kultur: det fleksible fælleskab*. : Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Holck, U. (2002). *"Kommunikalsk" samspil i musikterapi: kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsned sættelser, herunder børn med autisme*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Holen, A. (2004). *Den Store barnesangboka*. Oslo: Aschehoug.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse: iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning, København.
- Holmlund, C. (1998). *Barnets väg mot en värld av delade upplevelser. En modell för analys och beskrivning av spädbarnskommunikation 0-3 månader. Rapport nr.1*. Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Jedcrlund, U. (2003). *Musik og sprog: et udvidet perspektiv på børns sprogudvikling*. Århus: Modtryk.
- Johnsen, G. (2006). *Testing Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. s.106-117). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kagge, E., & Dramstad, L. A. (1997). *Barnas store sangbok*. Oslo: Familievennen forl.

- Kirk, E. (2006). *Musik & pædagogik*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (2005). *Språk: en grunnbok* (Vol. 2 opplagg 2008). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehage*.
- Kunnskapsdepartementet. (LOV-2008-08-73 fra 2009-01-01). Lov om barnehager. Retrieved 23.02.2010, 2010
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kjærstad, J. (1993). *Forførelsen*. Oslo:Aschehoug &Co (W.Nygaard).
- La Motte-Haber, H. d. (1985). *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Ladberg, G., & Nyberg, O. (1996). *Barnen och språken: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindahl, M. (1999). *Lærende småbarn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning: en kortfattet og enkel innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyhne, E., Madsen, M., & Rønne, K. (1990). *Spil op: om børn, musik og bevægelse*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Lyster, S.-A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforl.
- Løkken, G., & Sjøbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, Jørgen Nyggard (1999). *Hjemme i fonemets verden*. Bradstrup: Åløkke.
- Marstal, I. (2008). *Barnet og musikken: om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale*. København: Hans Reitzel.
- Maaløe, E. (1996). *Case-studier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration*,

test og utvikling af teori ; tegninger: Gudrun Sørensen. København: Akademisk forlag.

- Nielsen, P., & Brincker, J. (1978). *Musik og materialisme: tre aspekter af Theodor W. Adornos musikfilosofi*. København: Borgen.
- Nyborg, M. (1994). *Økt frihet til å lære: en samling av artikler og praksis-rapporter, for det meste skrevet av INAP-studenter*. Asker: INAP.
- Nyborg, M., & Nyborg, R. (1990). *GBS - grunnleggende begreppssystemer: i det å lære skolens og "livets" fag*. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Olvik, L., & Valle, A. M. (2005). *Språksprell i barnehagen og skolen: metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ottem, E. (2011) Strukturert begrepsundervisning. *Psykologi i kommunen*, 5, 3-8.
- Palstrøm, T. (2002). *Musik med mindre...: tanker om den gode lektion*. Herning: Folkeskolens musikkforening.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Pedersen, S. (2000). *Språk og språkutvikling hos barn*. Oslo: Samlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ravndal, R. W. (1975). *Førskolebarn og musikk: en metodisk veiledning*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Rodari, G. (1987). *Fantasiens grammatik: en indføring i kunsten at digte historier*. København: Hans Reitzel.
- Rolvjord, R. (2002). *Når musikken blir språk: musikalsk kommunikasjon i musikkterapi - et dialektisk perspektiv*. [Oslo]: Unipub.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. [Oslo]: Unipub.
- Ruud, E. (2007). Musikk gir helse *Kultur former framtida: hvordan og hvorfor kultur virker* (pp. S. 74-76). Oslo: Andrimnc.
- Ruud, E. (2007). Kultur og identitet *Kultur former framtida: hvordan og hvorfor kultur virker* (pp. S. 12-17). Oslo: Andrimnc.
- Sjøvoll, J. (2006). Evaluering *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. s. 156-171). Oslo: Cappelen akademisk.

- Sjøvoll, J. (2006). Eksperimentelle forskningsdesign *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. s. 29-40). Oslo: Cappelen akademisk.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (pp. s.52-65). Oslo: Cappelen akademisk.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon: perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Sæther, M., & Aalberg, E. A. (2006). *Barnet og musikken: innføringsbok i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforl.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi Barne -og ungdomsalderen*. Oslo: Gyndendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vigotskij, L. (2008). *Mishlenije i rech*. Moskva: OOO Izdatelstvo "AST Moskva".
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Waterson, N. (1987). *Prosodic phonology: the theory and its application to language acquisition and speech processing*. Newcastle: Grevatt & Grevatt.
- Waterson, N. (1991). *Nursery rhymes : do they have a role in language development*. Child language Research Institute, Department of linguistics, Lund University.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Østrem Solveig , H. B. (2009). *Alle teller med. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aasgaard, T. (2006). *Musikk og helse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

10. Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Brev til barnehagestyrer / v

Forespørsel i forbindelse med masteroppgaveprosjekt.

I samarbeid med en barnehage ønsker jeg å prøve ut og se effekten av et sangopplegg for 3-4 årige barnehagebarn.

Formålet med studie er å få mer kunnskap om hvordan musikkaktiviteter kan brukes for å fremme språklig utvikling hos 3-4 årige barn. Siden dere har en aktuell gruppe barn, henvender jeg meg til dere for å be om tillatelse til å sette i gang prosjektet i deres barnehage. Prosjektet vil i praksis følge gjennomføring av sangaktiviteter med barn med jevne mellomrom i perioden august 2010 – desember 2010.

Prosjektet innebærer også pre – og posttest av barn med Reynells språktest. Det er en språktest som måler språkforståelse og talespråk hos barn fra 1 1/2 år til 6 år. Samtidig skal jeg benytte en observasjonsmetode som gir meg muligheter å kvalitetssikre funnene mine. Det er *musikkens bevirking på språkutvikling* jeg er interessert i å forske på.

Pedagoger som arbeider med deres barn har fått muntlig informasjon og stiller seg positiv til å delta.

Foreldrene er orientert og vil i den nærmeste framtid få et informasjonsbrev om prosjektet. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis noe er uklart eller det er behov for ytterligere informasjon, kan jeg kontaktes på telefon 47xxxxxxx eller e-post Natallia.Hanssen@bodo.kommune.no.

Min veileder i forbindelse med oppgaven er Rigmor Sæther, Høgskolen i Bodø.

MVH Natallia B Hanssen

10.2 Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)

Original foreligger

10.3 Vedlegg 3 : Brev til foresatte

Ad. Mastcroppgaveprosjekt iBarnehage.

I forbindelse med min oppgave knyttet til masterstudie i tilpassa opplæring med fordypning i spesialpedagogikk, ønsker jeg å gjennomføre et prosjekt ibarnehage. Gruppe av 3-4 åringer og personalet knyttet til denne avdelingen ,er involvert. Prosjektet handler om musikk og språkstimulering og skal hete ”Ka ska vi gjør i dag?” Formålet med studien er å få mer kunnskap om hvordan musikkaktiviteter kan brukes for å fremme språklig utvikling hos 3-4 årlige barn.

Prosjektet vil i praksis følge gjennomføring av sangaktiviteter med barn med jevne mellomrom i periode august 2010 – desember 2010.

Prosjektet innebærer også pre – og posttest av barn med Reynells språktest. Det er en språktest som måler språkforståelse og talespråk hos barn fra 1 1/2 år til 6 år. Samtidig skal jeg benytte en observasjonsmetode som gir meg muligheter til å kvalitetssikre funnene mine. Det er *musikkens bevirkning på språkutviklingen* jeg er interessert i å forske på. Selve prosjektet vil foregå i en periode på ca 4,5 måneder. Pedagoger som arbeider med deres barn har fått muntlig informasjon og stiller seg positiv til å delta.

Jeg henvender meg derfor til *deg/ dere* for å spørre om du/ dere vil gi tillatelse til at ditt/ deres kan barn delta i prosjektet.

Testresultatene og observasjonsnotatene vil bli oppbevart i låsbart skap på kontoret mitt og vil bli behandlet konfidensielt. Det blir umulig for personer å kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven, og både testresultatene og observasjonsnotatene vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Det er frivillig å samtykke til at barnet kan delta. *Du/dere* har mulighet til å ombestemme *deg/dere* når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom det skjer, vil alle innsamlede data om barnet bli slettet.

Ønsker du/dere å samtykke til at ditt barn kan delta i prosjektet, ber jeg *deg/ dere* å skrive under på samtykkeerklæringen og returnere den til barnehagen din.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom det er noe du lurer på, kan jeg kontaktes på telefon 47xxxxxx eller e-post Natallia.Hanssen@bodo.kommune.no

Min veileder i forbindelse med oppgaven er Rigmor Sæther, ved Høgskolen i Bodø.

10.4 Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og ønsker å delta i prosjektet ”Ka ska vi gjør i dag?”

Sted og dato:

Navn:

Telefonnummer:

Foresattes signatur:

10.5 Vedlegg 5: Opplegg

Sangene

Felles læremål til alle sangene:

1. bli bevisst og varier dynamikk (forandre styrkegrad, kraftig- svak, hviske, rope osv.)
2. Bli bevisst på at barn utfører bevegelser i samsvar med lydene (synkronisering mellom rytme i talen/ musikk og kroppsspråket/ bevegelser)
3. Bli bevisst og varier klang/ intonasjon (høy- lav, forandre tonclengde, klang)
4. Bli bevisst og varier tempo (sakte, fort)
5. Bli bevisst og varier bruk av pauser
6. Pass på å bevisstgjøre tydelig artikulasjon

Intro:

Hviskes(p) : ka skal vi gjør i dag?- Slå på golvet(svakt)

Sies (mp) : ka skal vi gjør i dag? – slå på lårene (litt sterkere)

Sies (f) : ka skal vi gjør i dag? – Klapp i hendene(sterkt)

Ropes (ff) . ka skal vi gjør i dag? – klapp i hendene over hodet (veldig sterkt)

Vi skal synge og danse og spille og le.... Ye.. ye Ye

Det kan gjøres på forskjellige måter – vi løper over gulvet, hilser på noen, en annen gang hilser vi på hverandre på en annen måte; kanskje, med en fot, deretter med rompa det kan improviseres hver gang hilsesang synges i starten!

Transport (tog, buss, fly, båt, osv)

1. Vet dere hva slags transport det finnes? ... Ja i dag skal vi kjøre toget! Vil dere?

Nede på stasjonen tidlig en morgen står alle togene så pent på rad.

Mann på lok`motivet sveiver på et håndtak tøff, tøff, tøff, tøff, toget går.

Videre kan dere synge –

tøf tøf tøf tøf toget går, toget går, toget går...

tøf tøf tøf tøf toget går,

tøf tøf toget går

- A) lek tog som starter, går og stopper, lag tog og lag bevegelser som imiterer tog, lag toglyd.
- B) Repeter dette dvs. tempoer (sakte, fort, enda fortere, osv; samt varier dynamikk... svakt, sterkt osv..

2. Dere, husker dere at vi hadde en sang om transport? Ja ... hvilken da? (snakk litt om toget og om andre transportmiddel)
Og i dag skal vi synge om **hjul**, ikke den som kommer i vinter, ikke glade jul, men om Hjul... Bussens hjul! Klare?

Hjulene på bussen, de går
rundt og rundt
rundt og rundt
rundt og rundt
Hjulene på bussen, de går
rundt og rundt
Gjennom hele byen

Vinduene på bussen, de går
opp og ned
opp og ned
opp og ned
Vinduene på bussen, de går
opp og ned
Gjennom hele byen

Dørene på bussen, de går
opp og igjen
opp og igjen
opp og igjen
Dørene på bussen, de går
opp og igjen
Gjennom hele byen

Og sjåføren på bussen sier
"ta plass bak!"
"ta plass bak!"
"ta plass bak"
Og sjåføren på bussen sier
"ta plass bak!"
Gjennom hele byen

Og babyene på bussen sier
"æ-æ-æ",
"æ-æ-æ",
"æ-æ-æ"
Og babyene på bussen sier
"æ-æ-æ"
Gjennom hele byen

Og pappene på bussen sier
"hysj, hysj, hysj",
"hysj, hysj, hysj"

“hysj, hysj, hysj”
Og pappaene på bussen sier
“hysj, hysj, hysj”
Gjennom hele byen

Og mammaene på bussen sier
“bla, bla, bla”,
“bla, bla, bla”,
“bla, bla, bla”
Og mammaene på bussen sier
“bla, bla, bla”
Gjennom hele byen

3. I dag skal vi ta oss en tur... ikke med toget... ikke heller med buss... men med en annen transport:...kan dere gjette? Fly....

Flyet har veldig stor vinger:
armene utstrakt
Den propellen spinner rundt og synger, "Vvwww!"
en arm å gå rundt
Flyet går opp:
Løft armene
Flyet går ned:
ta armene ned
Flyet flyr høyt
armene utstrakt, snu kroppen rundt
Over byen!

4. Vet dere at i gamle dager hadde man verken buss eller tog eller fly ... hva tror dere brukte folk i gamle dager?... Hest... (varier tempo i dvs. vers... fort sakte) Kan vi synge denne sangen som en gammel bestefar... syng med en gammel stemme...

Ride, ride ranke!
Si meg hvor skal veien gå?
Bestefar besøk skal få.
Ride, ride ranke!

Ride, ride ranke!
Og når så vi stiger av,
sier vi: "Goddag, goddag!"
Ride, ride ranke!

Ride, ride ranke!
Bestemor, hun er så snill.
Vi får leke som vi vil.
Ride, ride ranke!

Ride, ride ranke!
Nå til onkel i galopp.

"Er han hjemme?" Ja! Så stopp!
Ride, ride ranke!

Ride, ride ranke!
Nå er hesten ornt`lig trett.
Rytteren er god og mett.
Ride, ride ranke!

5. Vet dere hva... transport er ikke både den som kjører og flyr.... Noen kan faktisk gå på vannet... Båter... ja ... Skal vi ta oss en tur?

Her sitter vi og ror i vår lille båt. Sjøen er stor, veldig stor og det kommer bølger. Stor bølge, liten bølge, stor bølge, liten bølge, havet går i bølger.

Mat (frukt, grønnsaker, brød, kjøtt, drikke)

1. Jeg er veldig sulten og har lyst på mat! Kan dere gjette hva slags mat jeg liker? ...Jeg elsker søt! Kan dere bake en kake for meg? Ja.....

Bake kake søte,
dyppe den i fløte,
så i sukker, så i vann,
så kom det en gammal mann,
som ville kaka smaka
som har baka!

2. Er dere glad i frukt? Hvilke frukt vet vi navnet på?
Ja... vil dere være med å plukke epler og pærer?
Først plukker vi dem, så spiser vi dem.. ok? Er dere klare?

Epler og pærer de vokser på trærne og når de blir modne så faller de ned (vi tar en gang til)
Nå må vi nå de som vokser øverst på toppen, ikke sant? Vi tar en gang til (repeter)
Og så spiser vi frukt ... nam nam nam....

3. Grønnsaksspisesang (her snakker dere litt om hva hver enkel liker å spise, bruk ordet mat, kjøtt, grønnsaker osv...) Når dere synger kan dere bruke "Gubben Noa melodi"

Den som spiser pølsemat
og kjøttmat hele dagen,
han blir doven og så lat
og veldig tykk i magen. Men -
(hurtig) den som spiser gulrøtter,
knekkebrød og peppernøtter,
tyttebær og bjørnebær
og kålrot og persille.
Han blir så passe mett i magen,

glad og lystig hele dagen
og så lett i bena
at han ikke kan stå stille.

Den som vil ha bare kjøtt
og spiser sine venner -
han blir så doven og så trøtt
og får så stygge tenner.
Men -
den som spiser gulerøtter,
knekkebrød og peppernøtter,
tyttebær og bjørnebær
og kålrot og persille.
Han er så snill mot dem han kjenner,
og får mange gode venner,
og får like fine tenner
som en krokodille.

Dyr (husdyr, villedyr)

1. I dag skal vi ta en tur til bondegården (snakk om dyr)... kan dere se der borte noen som står og spiser gress, et lite hvitt dyr med masse myk ull på kroppen... hvem kan det være?

Bæ bæ lille lam har du noe ull
ja , ja kjære barn, jeg har kroppen full
Søndags frakk til far og søndags frakk til mor
Og to par strømper til bitte lille bror.

2. På bondegården bor det et dyr som vi er veldig glad i (beskriv ei ku uten å si navn .. og vi er også veldig glad i det dette dyret gir oss... hvem tror det er? Ku... (melodi Mikkel Rev)

Melke ku, du og du,
la nå melken strømme.
Når den står, snart vi får,
tykk og deilig rømme.

3. Tenk hvis alle husdyrene kunne snakke... da kunne de sikkert fortelle mye rart! (reperer flere ganger)... Nå skal vi alle sammen være dyr... klare?...

Hva sier den kua som går i enga? MØØØØ
Og hanen som galer i sky? KYKELIKY
Hva sier den grisen som går i bingen? Nøff Nøff
og sauen som beiter i li? BÆÆÆ

Fortell at det finnes mange slags dyr, ikke bare de som bor på bondegård.... Ville dyr...
Snakk rundt dette ordet.. nevnt noen ville dyr.... Og plutselig si... se her.. pek... se... det er et
dyr som kom lusende gjennom trær... med et lang rød hale....

4. Mikkell Rev, satt og skrev,
på ei lita tavle
Tavla sprakk, Mikkell skvatt,
oppi pappas flosshatt.

Mikkell Rev, skrev et brev
sendte det til månen
Månen sa: "Hipp hurra"
Sendte det til Afrika

Afrika, Afrika
ville ikke ha det
Afrika, Afrika
sendte den tilbake

5. Bjørnen sover (snakk litt om dette dyret, uten å si navn... la barn gjette).

Bjørnen sover,
bjørnen sover
i sitt lune hi.
Den er ikke farlig,
bare man går varlig.
Men man kan jo, men man kan jo,
aldri være trygg.

6. Begynn å snakke om dyr... hvilke... la barn nevne disse....
Forestill ... en liten dam ... der er det masse gress rundt, løvvetang... og inni vannet er det
masse rare kryp der også... de er bitte små runde med lange haler... hvem tror de er?

Små rumpetroll, små rumpetroll er morsomme å se.
Små rumpetroll, små rumpetroll er morsomme å se.

Små froskene, små froskene, de hopper fort av sted.
Små froskene, små froskene, de hopper fort av sted.

Men ører, men ører får ingen frosker ha.
Men ører, men ører får ingen frosker ha.

Og rumpene, og rumpene, dem vokser de ifra.
Og rumpene, og rumpene, dem vokser de ifra.

Ko-ak-ak-ak, ko-ak-ak-ak, ko-ak-ak-ak-ak-ak!
Ko-ak-ak-ak, ko-ak-ak-ak, ko-ak-ak-ak-ak-ak

7. Snakk igjen om dyr... at de bor i forskjellige land... for eks i Afrika.

Det er ei lita dyrevise som du nå får høre
Om dyrene i Afrika og alt de har å gjøre
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Om dyrene i Afrika og alt de har å gjøre

Høyt oppi trærne vokser kokosnøtter og bananer
Og der bor mange fornemme og fine bavianer
Oj ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og der bor mange fornemme og fine bavianer

Og ungene blir vogget i en palmehengekøye
Og barnepika er en gammel skravlepapegøye
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og barnepika er en gammel skravlepapegøye

Den store elefanten han er skogens brannkonstabel
Og blir det brann så slukker han den med sin lange snabel
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og blir det brann så slukker han den med sin lange snabel

Men dronninga og kongen det er løven og løvinna
Og dronninga er sulten støtt og kongen er så sinna
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og dronninga er sulten støtt og kongen er så sinna

I trærne sitter fuglene og synger hele dagen
Og flodhesten slår trommer ved å dunke seg på magen
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og flodhesten slår trommer ved å dunke seg på magen

Og strutsen danser samba med den peneste sjimpansen
Og snart er alle andre dyra også med i dansen
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og snart er alle andre dyra også med i dansen

Den store krokodillen var så dårlig her om dagen
Den hadde spist en apekatt og fått så vondt i magen
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Den hadde spist en apekatt og fått så vondt i magen

Og nede i sjiraffenland der var det sorg i valsen
For åtte små sjiraffer hadde fått så vondt i halsen

O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
For åtte små sjiraffer hadde fått så vondt i halsen

Men da kom doktor nesehorn med hatt og stakk og briller
Og så fikk alle hostefaft og sorte små pastiller
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og så fikk alle hostesaft og sorte små pastiller

Den stakkars krokodillen måtte doktor'n operere
Og enda er det mange vers men jeg kan ikke flere
O ja ja ja o ha ha, o ja ja ja o ha ha
Og enda er det mange vers men jeg kan ikke flere

Kroppen vår (snakk litt om kropp, kroppsdel...)

Se har.. kan vi telle hvor mange finger vi har. Tenk hvor my rart vi kan gjøre med fingrene våre?... Kan dere nevne noe?

1. Fingrene våre spiller vi med,
en og to og tre, en og to og tre.

Føttene våre tripper vi med,
trippe, trippe, trippe tripp.

Hodene våre nikker vi med,
nikke, nikke, nikk, nikke, nikke, nikk.

Hendene våre vinker vi med,
vinke, vinke, vinke, vink.

Øynene våre blunker vi med,
blunke, blunke, blunk, blunke, blunke, blunk.

Ørene våre hører vi med,
hysj da, hysj da, hysj da, hysj.

Tennene våre tygger vi med,
tygge, tygge, tygg, tygge, tygge, tygg.

Og nesetippen lukter vi med,
snufse, snufse, snufse, snufs.

Armene våre svinger vi med,
svinge, svinge, sving, svinge, svinge, sving.

Benene våre hopper vi med,
hoppe, hoppe, hoppe, hopp.

2. Her er høyre, her er venstre, her er magen stor og rund, her er hodet hvor vi finner ører, øye, nese, munn. Der er bakpå sitter ryggen, og hvor ryggen den er slutt, finner vi en liten rumpe der kan slå en ordentlig promp! (sangen utføres med bevegelser og man peker på de kroppsdelene man synger om)

3. Her er nesa mi kan du se den?(kan synges om alle kroppsdelene)

4. Inne på min mage har jeg et rasleegg Får vi se? Ja.... Her kan dere sende egg rundt til alle barna (ideelt at alle har et egg hver) La dem finne andre steder på kroppen de kan gjemme egget (hodet, hånd, rygg, rumpa, lår, fot, hæl, arm osv)

5. (Syng med variert tempo både fort og sakte, varier dynamikk høyt lavt)

Hode, skulder, kne og tå,
kne og tå
Hode, skulder, kne og tå,
kne og tå
Øyne, ører, kinn å klappe på
Hode, skulder, kne og tå, kne og tå

Farger

1. Noen barn er brune som et nystekt brø'
Noen barn er gule og noen barn er rø'
Noen barn er hvite, noen nesten blå.
Meget er forskjellig - men det er utenpå

Noen barn har trehus, noen bor i båter.
Noen bor i steinhus, og noen bor på flåter.
Noen barn har hytter som er bygd av strå.
Meget er forskjellig, men det er utenpå

Noen barn får smørbrød, og noen spiser ris.
Noen liker froskelår, og noen liker is
Noen spiser kokt fisk og noen spiser rå
Meget er forskjellig, men det er utenpå

2. Rød, gul og blå.
Du kan gjerne få,
en ball av meg.
Nå triller jeg ballen bort til.... (si navn til barnet)

3. Farger, farger, overalt
Noen er her, og noen er der
Farger, farger, overalt
Noen er her, og noen er der

Rød, rød, rød
Rød, rød, rød
Sort, sort, sort,
Sort, sort, sort,
Blå, blå, blå
Blå, blå, blå
Brun, brun, brun
Brun, brun, brun

Når jeg sier "rød" legger du hendene på hodet.

Når jeg sier "svart" legger du hendene på ryggen.

Når jeg sier "blå" legger du hendene på skoen.

Når jeg sier "brun" legger du slår hendene rundt.

Gjenta vers nr 1 på slutten.

Høyre/ venstre/ preposisjoner / størrelser

1. Her er jeg . Her sitter jeg.
Øverst det er hodet mitt.
Øverst det er hodet mitt
Nederst det er foten min Nederst det er foten min
2. Store klokka sier tik-tak tik- tak
Mindre klokka sier tiki-taki, tiki-taki
Men de små vi har lomma tikitiki-takitataki (2 ganger)

Avslutningssang

Kan du gjette hvem jeg er, hvem jeg er, hvem jeg er? Kan du gjette hvem jeg er for jeg ser nemlig sånn ut...(det lages en grimase). Her kan man bruke mye fantasi og lage trær, dyr, fugler, ting osv.

10.6 Vedlegg 6: Utforming av loggbok

Dato	Dag	Hva jobbet dere med?	Hvor lang tid tok det?

10. 7 Vedlegg 7: Beskrivelse av loggbok

Loggbok som data. Min loggbok forteller om hvor mange ganger opplegget var gjennomført, hvor ofte og hvilke kategorier førskolelærere valgte å arbeide med. Opplegget startet den 2.09.2010. Fire ganger gjennomførte jeg sangstundene selv. Til sammen ledet jeg sangstundene 5 ganger.

Totalt varte opplegget fra 1.09.2010 t.o.m 18.11.2010. Til sammen 28 ganger. Varighet av samlingsstund varierer fra 10 til 25 min.

En førskolelærer og to assistenter gjennomførte den. Førskolelærer T- 4 ganger. Assistent M – 12 ganger og assistent H -7 ganger.

I løpet av september måneden (2.09-28.09) var opplegget gjennomført 10 ganger, med ca mellomrom 3 dager.

I oktober (8.10 -28.10) var opplegget gjennomført 13 ganger, med ca mellomrom 1-2 dager.

I november (5.11-18.11) var opplegget gjennomført 7 ganger, men ca mellomrom 1 dag.

Som var nevnt før inneholder opplegget sangaktiviteter som gruppert i kategorier:

7. Transport
8. Mat
9. Dyr
10. Kroppen vår
11. Farger
12. Dvs (preposisjoner, pronomener osv.)

Det er interessant til å se hvilke kategorier og hvilke sanger ble brukt i løpet av denne perioden.

1. Transport 5 ganger
2. Mat 6 ganger
3. Dyr 7 ganger
4. Kroppen vår 5 ganger
5. Farger 4 ganger
6. Dvs (preposisjoner, pronomener osv.) – 2 ganger, førskolelærere kalte det ”Alt mulig”.

Ser man nærmere på innhold i disse kategorier viser det seg at disse sangene ble gjennomført oftest:

1. Transport: Ro ro din båt, ro til fiskeskjær, hjulene på bussen, ned på stasjonen, fly og bil (ikke fra heftet),
2. Mat: Epler og pærer (ikke fra heftet), fruktsangen, grønnsaksviser, bake kake søte
3. Dyr: bæ bæ , melke ku, mikkell rev, dyrene i Afrika, kua mi, små fiskene, lille kattepus(ikke i heftet), bjørnen sover, krøllet hale, små rumpetroll, leste bok om Martin og Kristian på gården.
4. Kroppen vår: fingrene våre, hode skulder kne og tå, bugi, de snakket om kroppen,
5. Farger: se min kjole, noen barn, rød rød svart svart,
6. Dvs (preposisjoner, pronomener osv.)- ingen av disse
7. ”Alt mulig”: God morgen alle sammen, burreli burreli bukk, tre små kinesere, lille Peter edderkopp, hvem har skapt, lille måltrost.

10.8 Vedlegg 8: Pre- og retest resultater for gruppe 1, født i 2006

Barn 1, gutt.

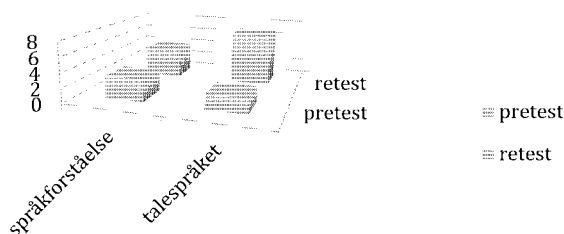
En gutt, født i 2006. Jeg opplevde han som svært pratsom, nysgjerrig ivrig. Han hadde en veldig god artikulasjon.

Fra samtale: - *Jeg hørte at det e masse leka i kofferten din, kan jeg få se?*

- Klart det! Men, kan du fortelle hvor gammel er du?
- *Æ mange år, og snart skal begynne på skolen!*

Pretest viser stanin - skåre 3 i språkforståelsen, og 2 i talespråket.

Retestingsresultater viser skåre 4 i språkforståelsen, og skåre 7 i talespråket. Differansen mellom første og andre testing er + 1 skåre i språkforståelsen (ordforståelsen) og + 5 skårer i talespråket (ordforråd).



Figur 1 : pretest og retest, Barn 1

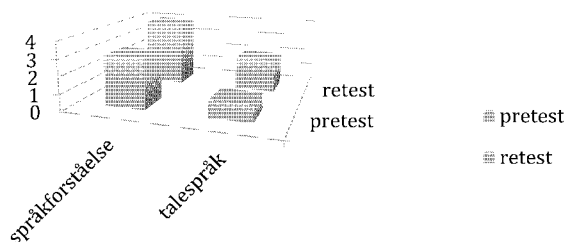
Barn 2, jenta

Jeg oppfattet jenta som litt sjenert. Etter et kort stunt begynner å snakke mye, men noe veldig utydelig. Jenta er blid og samarbeidsvillig.

Pretesting viser resultat 3 stanin - skåre i språkforståelsen (ordforståelsen) og 1 stanin -skåre i talespråk (ordforråd).

I retesting ligger språkforståelsen på 4 stanin -skåre og 2 i talespråket.

I denne casen blir differanse mellom første og andre testing +1 skåre i ordforståelsen og 1 skåre i ordforråd.



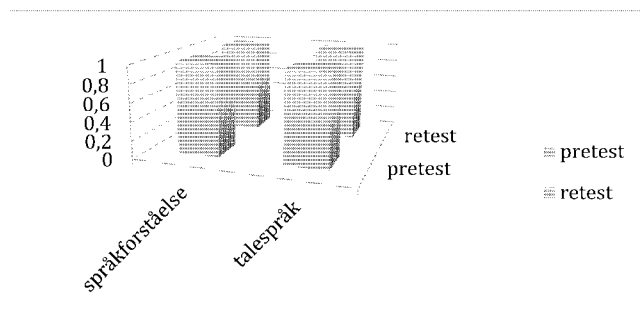
Figur 2 : pretest og retest Barn 2

Barn 3, jenta

Dette er en veldig sjenert jenta, slik jeg opplevde henne. Hun vill ikke snakke og fortelle noe ting jeg spurte om. Hun svarte med enstavelserord eller nikk til å begynne med, men ble tryggere på slutten av testen, spesiell der lekesituasjonen ” gutten velter tallerken med maten ” ble presentert.

Pretestingsresultater viser skåre 1 på språkførståelse og skåre 1 på talespråket. Retesting viser akkurat det samme resultatet.

Differanse mellom første og andre måling viser ingen utvikling.



Figur 3: Pretest og retest Barn 3

10.9 Vedlegg 9 : Pre- og retest resultater for Gruppe 2, født i 2007

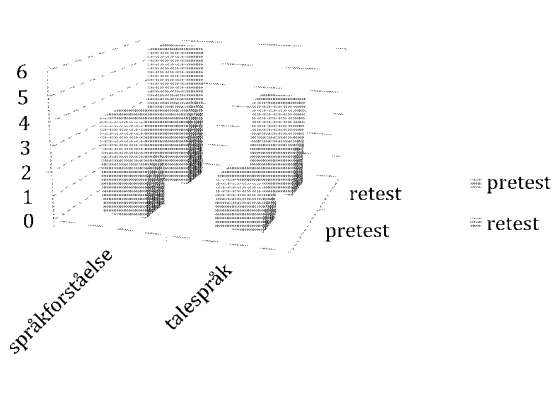
Barn 4, gutt

En gutt som jeg oppfattet som veldig bestemt og nysgjerrig. Han ville ikke snakke så mye i begynnelsen, og følte seg utrygg i settingen. I motsetning til andre barn, var jeg total ukjent person for han.

- *Æ vil ikke at hester står på gresset..*
- *Jaha, hvor vil du at de skal stå da?*
- *I hestehuset..*

Resultatene i pretest viser skåre 4 i språkforståelse og skåre 2 i talespråket. Retesting viser resultatene på skåre 6 i språkforståelse og skåre 4 i talespråket.

Differanse mellom pre- og retest i følgende casen er + 2 skåre i språkforståelse og + 2 skåre i talespråket.



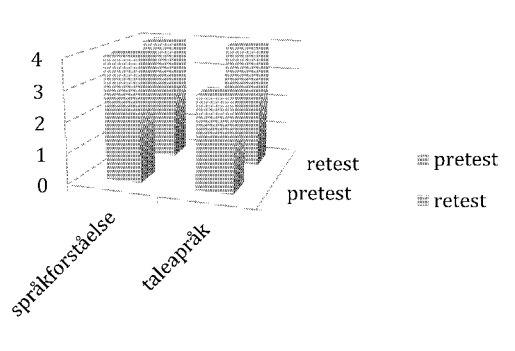
Figur 5 : pretest og retest Barn 4

Barn 5,jenta

Jeg opplevde henne som rolig og sjenert jenta. Hun var veldig godt forberedt på hva kommer til å skje og hvorfor var hun sammen med meg. Jenta jobbet veldig entusiastisk over hele økta, og på slutten stilte meg et spørsmål:

- *Kofoer e vi ferdig nu? Kan jeg få lov å leke mer med dokka di?*
- *Klart får du lov til det, men om en stund ok?*

Resultatene i pretesting viser skåre 4 på språkforståelse og skåre 3 på talespråk. I retesting ligger resultatene på skåre 4 i språk forståelse og 4 i talespråket. Differanse mellom pre- og retesting ligger på + 0 skårer på språkforståelse og +1 skåre i talespråket.



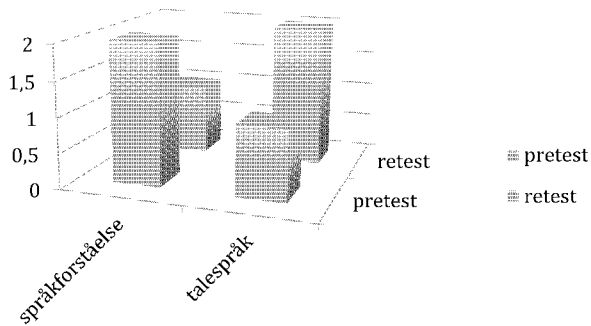
Figur 6: pretest og retest barn 5

Barn 6, jenta

Denne jenta virket veldig sjenert i pretestsituasjonen. Hun ville ikke gå alene med meg på rommet der testing foregikk. En av barnehagepersonalets arbeidere måtte være med sammen med oss. Jenta var lite samarbeidsvillig, og det var vanskelig å etablere kontakt med henne. Jeg synes i pretestsituasjonen var det svært vanskelig å kartlegge jentas språk både i uformell samtale og under testing.

I retestingssituasjonen var jenta mer trygg i settingen, men allikevel vil jeg opplyse at det var en utfordring å kartlegge barnets språklige ferdigheter (ordforståelse og ordforråd).

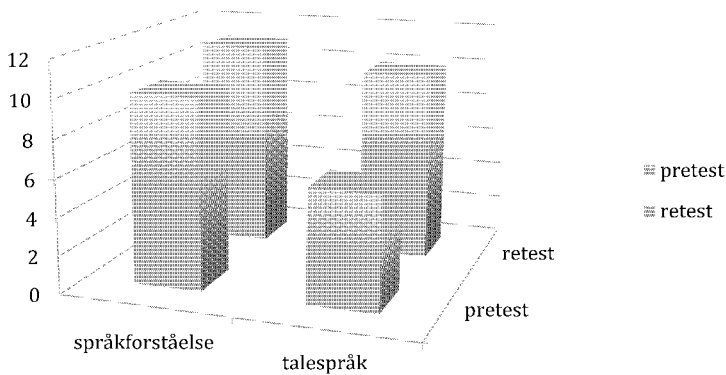
Pretesting viser resultat 2 stanin -skåre i språkforståelsen og 1 stanin -skåre i talespråket. Retesting viser 1 skala på språkforståelse og 2 skala på talespråket. Differanse mellom pre- og retesting i følgende case ble -1 skåre på språkforståelse og + 1 skåre i talespråket.



Figur 7: pretest og retest barn 6

Felles resultat for gruppe 2

Her framstilles samlede resultat for gruppe 2, dvs barn som er født i 2007. Pretestresultater viser samlet skåre 10 i språkforståelse og samlet skåre 6 i talespråket. Retestresultater ligger på skåre 11 i språkforståelsen og skåre 10 i talespråket. Differanse mellom pre- og retest blir + 1 skåre i språkforståelsen og + 4 skåre i talespråket.



Figur 8: felles resultat pretest og retest gruppe 2

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelst øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolen mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henviser PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stormes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Annc Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: *-"Alene..nei!" Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPT's rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) *"Mellom barken og veden". Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken: *Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Linc Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfson: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skarct: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furrc Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk!*
En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*