



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Barns möjlighet till kommunikation och deltagande i samlingen

Ett utvecklingsarbete om hur språkstödjande strategier påverkar barns möjligheter att uttrycka sig

Namn: Micaela Johansson, Sandra Tetri och Jeanette Westrin

Program: Förskolläraryrket, för studenter med yrkeserfarenhet inom förskola/förskoleklass.



Uppsats/Examensarbete: 15hp  
Kurs: LÖXV2G V24 Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT2024  
Handledare: Magnus Karlsson  
Examinator: Ylva Ågren

---

Nyckelord: Förskola, samling, aktionsforskning, Före Bornholmsmodellen, kommunikation, deltagande, språkutveckling, AKK.

## Abstract

Syftet med utvecklingsarbetet är att med hjälp utav Före Bornholmsmodellens språkunderlag (Sternes & Lundberg, 2018) i kombination med AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) studera hur barns kommunikation och deltagande kommer till uttryck i samlingen samt utvecklas över tid. Vidare undersöks hur och vilka faktorer i omgivningen som spelar in och på vilket sätt. Då vi tidigare uppmärksammat barns begränsade möjligheter till att uttrycka sig via andra sätt än det verbala språket riktades utvecklingsarbetet mot att skapa förutsättningar för att främja alla barns språk- och kommunikationsmöjligheter.

Forskningsansatsen som vår studie bygger på är aktionsforskning och det teoretiska ramverk som studien har som utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet vilket grundar sig i Lev Vygotskijs sociokulturella teori. De frågeställningar som studien besvarar är: *Hur kan språkstimulerande aktiviteter i kombination med tecken som stöd och bildstöd bidra till att stötta barns möjligheter till kommunikation och deltagande i samlingen på förskolan? Vilka olika kommunikativa strategier kan pedagogen använda för att stötta barns språkande och deltagande i samlingen? Hur förändras barns deltagande mellan samlingsstillfällena?*

Utvecklingsarbetet har en etnografisk utgångspunkt och metoden som använts är deltagande observation. Observationerna har spelats in med ljud- och videoinspelning för att få syn på barnens språkliga och kroppsliga kommunikation. Reflektionssamtal har även använts för att identifiera kommande aktioner. Under de tre aktioner som genomförts i samlingarna undersöks hur tecken och bilder kan vara ett stöd för barnen samt vilka språkstödande strategier pedagogerna använder sig av.

Resultatet visar att när barn får olika språkliga förutsättningar så ges de en bredare möjlighet till kommunikation. Ett inkluderande klimat och förhållningsätt skapas när AKK tillämpas i samlingen, vilket ökar varje enskild individs möjlighet till att delta. Vi kan även utläsa av resultatet att pedagogers användning utav olika språkstödande strategier har avgörande effekt på barns vilja att delta i samlingen.

# Förord

Vi vill tacka alla som på ett eller annat sätt varit delaktiga under hela studiens gång. Framför allt vill vi rikta ett stort tack till verksamheten som medverkat i studien, alla barn och pedagoger som gjort arbetet möjligt att genomföra. Utvecklingsarbetet har gett oss en bredare kunskap vad gäller barns deltagande och kommunikationsmöjligheter, vilket lett till att vi utvecklats i våra yrkesroller.

Vi vill även tacka vår handledare Magnus Karlsson för kloka ord och stöttning under arbetets gång.

Göteborgs universitet, Maj 2024.

Micaela Johansson, Sandra Tetri och Jeanette Westrin

<b>Förord.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>4</b>
1.1. Syfte .....	5
1.2. Frågeställning .....	6
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>6</b>
2.1 Språk och kommunikation .....	6
2.2. Barns möjligheter till deltagande och kommunikation i olika rutinaktiviteter på förskolan .....	7
2.3. Pedagogers språkstödjande strategier.....	8
2.3.1. Före Bornholmsmodellen .....	10
2.3.2. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) .....	11
2.3.3. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) .....	11
<b>3. Teoretisk utgångspunkt .....</b>	<b>13</b>
3.1. Sociokulturellt perspektiv .....	13
3.1.2. Scaffolding .....	13
3.1.3. Appropriering .....	14
3.1.4. Proximala utvecklingszonen.....	14
3.1.5 Deltagande .....	15
<b>4. Metod.....</b>	<b>15</b>
4.1. Aktionsforskningsprocessen.....	15
4.2. Urval.....	16
4.3. Datainsamling.....	17
4.3.1. Deltagande observation och fältanteckningar.....	17
4.3.2. Reflektion .....	18
4.3.3. Video/ljudinspelning och transkribering .....	18
4.4. Analysmetod.....	19
4.5. Studiens trovärdighet.....	19
4.6. Etiska överväganden .....	20
<b>5. Resultat och analys .....</b>	<b>21</b>
Språksamling 1: Före Bornholmsmodellen.....	21
5.1. Aktion 1: Observation .....	21
5.1.1. Analys av aktion 1 .....	22
5.1.2. Reflektionssamtal 1 .....	23
5.2. Aktion 2: Observation .....	24

5.2.1. Analys av aktion 2A .....	25
5.2.2. Analys av aktion 2B .....	26
5.2.3. Reflektionssamtal 2 .....	27
5.3. Aktion 3: Observation .....	27
5.3.1. Analys av aktion 3 .....	28
5.3.2. Reflektionssamtal 3 .....	29
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>29</b>
<b>7. Referenslista.....</b>	<b>33</b>
<b>8. Bilaga .....</b>	<b>36</b>
Samtyckesblankett till vårdnadshavare .....	36

# 1. Inledning

Vi som skrivit detta examensarbete är tre förskollärarstudenter vid Göteborgs universitet, alla yrkesverksamma sedan många år tillbaka i förskolans verksamhet. Under våra år som barnskötare har ett gemensamt intresse för barns språkutveckling vuxit fram och samtidigt har vi funderat över hur vi som pedagoger kan stötta och skapa förutsättningar för alla barns språk- och kommunikationsmöjligheter. Med språk och kommunikation åsyftas inte enbart verbalt språk utan här innefattas även icke-verbalt språk, det vill säga alltifrån kroppsspråk, gester, miner, blickar till andra handlingar som människan kan ge uttryck för (Tonér, 2016, s. 9). Enligt Larsson (2019, s. 52) är de icke-verbala signalerna minst lika viktiga som de talade orden och de signaler eller reaktioner som kroppen sänder ut bidrar också till kommunikation och hur ett samspel byggs upp med andra. Med kroppsspråket kan till exempel både barn och vuxna ta ställning i diverse frågor, förtydliga och konkretisera ett innehåll samt på olika sätt delta i en situation.

I vid bemärkelse är barns kommunikativa förmågor avgörande för allt deltagande i förskolan och i samhället. Larsson (2019, s. 31) för fram språkets betydelse i det vardagliga livet, det är genom språk och kommunikation människor ges möjlighet att uttrycka sig, föra fram tankar, känslor, information och också förstå vår omgivning. Den som besitter språkliga färdigheter och som fått uttrycka sig i gemensamma frågor får på så sätt möjlighet till inflytande i samhällslivet (Johansson, 2011). Vuxna kommer alltid att ha ett språkligt övertag och det blir därför viktigt att fundera över vilka maktförhållanden som uppstår barn och vuxna emellan (Johansson, 2011). Vidare skriver Larsson (2019, s. 23) att som vuxen vara en språklig förebild, en samtalspartner att räkna med och där vi som pedagoger ansvarar för att alla barns tal-och språkutrymme värdesätts.

Detta knyter an till det som lyfts fram i en av barnkonventionens fyra grundläggande principer och som lyder "alla barn har rätt att uttrycka sin mening och få den respekterad" (UNICEF, Sverige). Vi menar således att det är nödvändigt att observera hur förskolan arbetar med att ge barnen utrymme till åsikt, samtal, reflektion i vardagliga gemensamma situationer såsom samling. Läroplanen för förskolan framhåller att "arbetslaget ska skapa förutsättningar för barnen att utveckla sin förmåga att kommunicera" (Skolverket, 2018, s. 15) samt att "utbildningen ska ge barnen förutsättningar att kunna tänka, lära och kommunicera i olika sammanhang och för skilda syften" (Skolverket, 2018, s. 14). Vidare framhåller läroplanen även förskollärares ansvar i det hela "förskolläraren ska ansvara för att varje barn ska utmanas och stimuleras i sin utveckling av språk och kommunikation (Skolverket, 2018, s. 15) samt utveckla normer och förhållningssätt för arbetet och samvaron i barngruppen" (Skolverket, 2018, s. 12). Det är därmed förskollärares skyldighet att utmana och stimulera barnen på relevanta vis i deras kommunikations- och språkutveckling så att de kan utvecklas samt lära i enlighet med målen.

## **Att studera barns möjligheter till kommunikation och hur vi som pedagoger kan stötta barns språkutveckling i samlingen**

Barnens tillvaro på förskolan byggs upp av ett antal rutinaktiviteter där samlingen är ett sådant återkommande inslag, där barn förväntas få möjlighet att delta på sina villkor (Eide m.fl. 2012). Samlingen kan ses som en skolförberedande aktivitet och ett sätt för oss vuxna att skapa en gruppkänsla och där de samtidigt ska få uttrycka sig, delge sina åsikter och upplevelser. Samlingen kan innehålla allt från samarbetsövningar och gruppstärkande aktiviteter till att samtala kring olika ämnen eller utforska estetiska uttrycksformer. Samlingen kan därmed ses som ett tillfälle där barns språkande och kommunikation kan få utrymme och

stötts. Vi är därav intresserade av att studera vilka sådana möjligheter som ges för barnen under samlingstillfällena. Ett sätt att stötta barns språkliga utveckling är att arbeta med språkstimulerande aktiviteter och kommunikativ stöttning genom AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) vilket vi tagit fasta på och kommer skapa aktioner av i vårt utvecklingsarbete. Forskningsansatsen som vår studie bygger på är aktionsforskning, som syftar till att få kunskap om och förståelse för den egna praktiken och samtidigt genomföra handlingar för att utveckla och förändra praktiken (Rönnerman, 2022, s. 42).

Ett känt exempel på en språkstimulerande aktivitet är metoden som utvecklats inom ramen för den så kallade Före Bornholmsmodellen. Forskaren Görel Sterner och professorn Ingvar Lundberg har utvecklat en metod och aktiviteter som syftar till att stimulera barns skriftspråk och utveckla den språkliga medvetenheten, och sammanställt ett språkutvecklande material med diverse lekar och övningar. Boken "Före Bornholmsmodellen - språksamlingar i förskolan" innehåller konkreta samlingar och aktiviteter för pedagoger att ta del av, det finns även en vetenskaplig översikt över hur barns språkutveckling generellt sett ser ut samt beskrivningar över hur verksamma i förskolans värld kan utforma en skriftspråkvänlig miljö. Miljön ska präglas av språk ur ett helhetsperspektiv i både skrift och tal, fysiskt som socialt för att på så sätt främja barns språkutveckling (Sterner & Lundberg, 2018). Vi kommer att ta hjälp utav det färdiga materialet inför planering och genomförande av våra samlingar med barnen, för att ge dem ytterligare förutsättningar till kommunikation och deltagande. Sterner och Lundberg (2018, s. 7) skriver att "människan är en social och språkande varelse" och menar att språk handlar om just kommunikation. Boken har därmed ett kommunikativt perspektiv på språk- och språkinläring vilket knyter an till och stärker den syn vi har, människan lär i samspel med andra.

Genom att hålla det konkreta materialet konstant i alla aktioner får barnen chans att repetera och på ett strukturerat sätt följa med i lekarna och aktiviteterna. Vår tanke med att ha samma innehåll i samlingarna är att barnen kan känna igen aktiviteterna vilket kan stötta deras deltagande. Då med ambitionen att deras uttryckssätt och kommunikationsmöjligheter kan framträda allt tydligare och där vi kan jämföra och ta med oss reflektioner för att utveckla aktiviteterna från varje tillfälle, för att samtidigt studera om det sker en utveckling och förbättring i verksamheten i relation till barns deltagande (Kultti, 2012). Vi kommer även tillföra och använda oss av tecken som stöd samt bildstöd i aktionerna för att studera om det ger barnen ytterligare möjlighet att uttrycka sig och vara delaktiga i samspelet som uppstår.

Fokus riktas i vårt arbete mot att analysera, reflektera och utvärdera hur språkstimulerande aktiviteter hämtat från Före Bornholmsmodellens material tillsammans med språkstödjande verktyg som bildstöd och TAKK kan bidra till barns kommunikation och deltagande i samlingar. Vill vi med studien ta reda om och i så fall vilka språkliga metoder som förskollärare använder sig av i samlingen för att ge alla barn förutsättningar till kommunikation.

## 1.1. Syfte

Syftet med studien är att med hjälp av Före Bornholmsmodellens språksamlingar i kombination med AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) studera hur barnens kommunikation och språk kommer till uttryck, kan utvecklas och stödjas av pedagoger under samlingarna på förskolan. Vi reflekterar också över faktorer såsom gruppstorlek och gruppansättning samt hur pedagogens förberedelser och kommunikativa bidrag kan ge barnen förutsättningar till deltagande och aktörskap i samlingen för att delta på lika villkor.

## 1.2. Frågeställning

- Hur kan språkstimulerande aktiviteter i kombination med tecken som stöd och bildstöd bidra till att stötta barns möjligheter till kommunikation och deltagande i samlingen på förskolan?
- Vilka olika kommunikativa strategier kan pedagogen använda för att stötta barns språkande och deltagande i samlingen?
- Hur förändras barns deltagande mellan samlingstillfällena?

## 2. Bakgrund

### 2.1 Språk och kommunikation

Barn utvecklas språkligt i samspel med sin omgivning där det sker en ömsesidig påverkan med barnets kognitiva förmåga. Sociala erfarenheter är något som gör att barn skapar sig en förståelse för språkets struktur utifrån de sociala situationerna. Enligt Hwang och Nilsson (2019, s. 225–226) behöver barn få respons och feedback från de vuxna i deras omgivning för att de ska utvecklas i sin språkutveckling. De vuxna omkring barnen bör och måste reagera på barnens signaler för att därefter ge respons av hur den vuxne uppfattar, bekräftar och ställer frågor till det enskilda barnet. Om ingen återkoppling liknande detta sker så kommer barnens språkutveckling bromsas upp.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv menar man att det lilla barnet utvecklas genom social interaktion med individer i barnets närhet. Genom att barnen kommunicerar och bygger upp erfarenheter kan barnets sociala och kollektiva minne arbetas upp. Kommunikationen sker inte bara via tal, utan i kombination med skratt, ögonkontakt och beröring samt via andra kommunikationsverktyg som innebär att barnet deltar och blir en del av en social gemenskap i en omgivning där normer, värderingar och även kunskaper och föreställningar kring omvärlden sker och kommuniceras (Säljö 2015).

Med liknande utgångspunkter analyseras Jonsson (2016) förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan. Fokus rikas mot hur ett innehåll kommuniceras och hur förskollärares olika sätt att kommunicera kan ge förutsättningar till lärande för förskolans yngsta barn. Studien är genomförd på fyra svenska förskolor, där fyra lärare videoobserverats med metoden skuggning. Metoden innebär att lärarna följdes på nära håll i förskolans vardag för att studera vad och hur olika innehåll kommuniceras barn och vuxna emellan. Data analyseras utifrån utvecklingspedagogiska tankar och idéer där barn anses vara kompetenta medaktörer med rättigheter, där utrymme till samtal och reflektion med andra ska finnas. Resultatet visar att förskollärares olika sätt att kommunicera med barnen begränsar eller utökar deras engagemang, samspel och intersubjektivitet kring ett ämne. Barns möjlighet till kommunikation är således baserat på det förhållningssätt förskollärare har i de kommunikativa stunderna, hur de responderar och bygger vidare samt öppnar upp för barns perspektiv och bidrag. Studien visar därmed att när barn ges mindre utrymme för egna handlingar begränsas deras inläring samt deltagande och möjlighet till att uttrycka sig. Begränsningar liknande dessa gäller även vid situationer där förskollärares tal och genomförande har varierande innehåll vid samma tillfälle. Vid ett brett utbud gynnas varje enskilt barn och dess olika uttrycksformer utan förskollärarens övertag.

Detta knyter an till det Johansson (2011, s. 162) skriver med stöd i förskolans läroplan, om vikten av att barn får möjlighet att utveckla sina kommunikativa färdigheter, detta för att kunna vara en medaktör med egna tankar och åsikter i vårt samhälle. Vidare problematiserar

Johansson vuxnas tankar om att barn som ej erövrat språket ännu inte heller har benägenhet att förstå eller medverka i samtal. Med en sådan syn finns risken att de språkligt sårbara barnen inte involveras på samma sätt i vardagliga samspel som främjar kommunikation. Vuxnas föreställning om hur barn lär och deltar i språkliga sammanhang blir således avgörande för om barnen får förutsättningar att utvecklas eller ej.

## 2.2. Barns möjligheter till deltagande och kommunikation i olika rutinaktiviteter på förskolan

I artikeln "*Kvaliteten på lärares interaktiva samtal med förskolebarn från låginkomstfamiljer under smågrupps- och storgruppsaktiviteter*" så studerar Chen och Kim (2014) kvalitén på en amerikansk förskola, där samspel och samtal med barn i ålder 3–4 år undersöks. De belyser i sin studie att situationer/aktiviteter så som måltid, lek och samling är viktiga i förskolan för att utveckla barns verbala interaktion och att dessa kan bidra till ökad språkförståelse hos barn. Utifrån observationen kunde de utläsa att samtal med barnen sker ständigt ansikte mot ansikte, men att olika språkmodellstrategier som ska främja den verbala interaktionen sällan användes för att utmana barnen i konversationerna. Lärarna ställde mestadels frågor som hade ett kort givet svar snarare än att de lyfter och upprätthåller en diskussion för att utöka barnens svar.

Resultatet i artikeln visar att förskollärares språkliga interaktion med barnen sker till stor del under rutinsituationer, snarare än vid andra tillfällen där de kan utmana barnen i djupare konversationer. Studien visar även att förskollärares språkstrategier kunde skilja sig åt baserat på om det var samling, måltidssituation eller fri lek. De olika miljöerna gav olika möjligheter till samspel och kommunikation samt att storlek på gruppen var avgörande. Forskarna fann även att ur ett sociokulturellt perspektiv verkade förskollärarna inte stödja barnens språkinlärning genom att engagera dem i kognitivt utmanade samtal och introducera deras idéer i ett vidare samtal. Det går däremot i studien att utläsa att samlingsstunden var den aktivitet som i högsta grad kunde främja och utmana barns språk, vilket relaterar till det vi vill undersöka och förbättra i vårt arbete. I likhet med det Chen och Kim undersökt i sin studie menar även vi att vuxna och barns interaktion och samspel som präglas av god kommunikation varierar stort beroende på aktivitet samt förskollärares kompetens.

Ytterligare en studie som undersökt vilken plats som samlingen bör ha i förskolan samt hur barns deltagande i denna ser ut är Eide m.fl. (2012). Utifrån åtta olika videoobservationer på olika förskolor utläses hur barn medverkar eller ej på diverse vis och forskarna poängterar flera viktiga aspekter att ha i åtanke i samband med samlingsstunder. Eide m.fl. (2012) lägger stor vikt vid att man som förskollärare utgår från en plan vid samlingar men att man också behöver ha i beaktning att planeringen som fanns i från start kan behövas att justeras. Detta för att ge varje enskilt barn möjlighet till inflytande i verksamheten utifrån de enskilda barnets förmåga. Det poängteras att samspel och en ömsesidighet är utav stor betydelse för att varje enskilt barn skall ges möjlighet till delaktighet. Forskarna menar att förskollärare behöver ha goda förkunskaper vad gäller samlingar, en nyfikenhet krävs där man är lyhörd och samverkar med barnen. Det är därmed centrala aspekter för att kunna få ut en lärorik och lustfylld samling för vuxna och barn. Inför en samling behöver förskolläraren ha förkunskaper vad gäller barnens intressen samt veta vad man som förskollärare kan bidra med för att utmana barnen i deras lärande och utveckling. Innehållet i en samling är viktig, har man en stor kunskap kring olika aktiviteter ökar det intresset för samlingen. Eide m.fl. (2012) lyfter här att

man kan utgå från observationer av barnens interaktion med varandra för att se vilka förkunskaper som krävs av förskolläraren, vilka förberedelser som behövs inför samlingen samt vilket innehåll som kan vara relevant. I enlighet med det Eide m.fl. (2012) påvisar vad gäller samlingens olika aspekter, anser också vi betydelsefullt inför och under våra samlingar med aktioner. På samma sätt kommer vi i vår studie att bygga planeringen inför och innehållet i samlingen utifrån reflektioner och analyser som gjorts efter barnobservationerna (se avsnitt 4 och 5).

Annan forskning lyfter betydelsen av storleken på gruppen för lärande och kommunikation, som till exempel Wasik (2008) som i en amerikansk studie för fram viktiga aspekter av smågruppsarbete i yngre barns klassrum. Enligt Wasik kan aktiviteter i smågrupper ge både barn och vuxna bättre förutsättningar att interagera med varandra. Det gynnar barnen på så vis att uppmärksamhet från den vuxnes sida inte behöver delas med lika många. Barnen ges större möjlighet till att uttrycka sig, de kan få snabbare svar på sina frågor och kommunikationen kan förbättras. Det kan också vara enklare att ta till sig instruktioner i en mindre grupp än en större vilket främjar barnens lärande och utveckling. Wasik (2008) poängterar smågruppsundervisnings betydelse för just språkutvecklingen hos barn. Det är i sådana sammanhang som barnen kan ingå i betydelsefulla samtal som utökar ordförråd och förståelse. Artikeln belyser dels hur pedagoger kan tänka kring planering och genomförande för att optimera lärandet hos barnen, dels ålder och vilka generella fördelar det finns med att utföra aktiviteter i mindre grupper. Trots de positiva effekter som smågruppsundervisning kan ge, så sker det i dagsläget allt för sällan menar Wasik.

Avslutningsvis lyfter Wasik (2008) att pedagogens planering av gruppaktiviteten är avgörande för kvalitén på grupptiden och vilket lärande det leder till hos barnen. Det vill säga, att dela gruppen i mindre grupper utan tanke leder inte nödvändigtvis till framgång. För att smågrupper ska vara gynnsamt behöver pedagogen förbereda, ha ett tydligt syfte och innehåll samt tänka ut gruppkonstellation och gruppstorlek. Likt det Wasik lyfter som relevant understryker även Olofsson (2010, s. 132) att samlingen bör hållas i mindre grupper, detta för att samtal ska kunna främjas. För att det ska leda till meningsfulla, äkta och fördjupade samtal barn och vuxna emellan krävs möten med så få barn som möjligt. Viktiga aspekter som både Wasik och Olofsson framhåller vad gäller smågrupper, förberedelser och möjlighet till interaktion är sådant vi noterat sedan tidigare men nu vill undersöka närmare och se vad förändringarna kan leda till.

### 2.3. Pedagogers språkstödjande strategier

Inget barn är de andra likt där var och en besitter olika förutsättningar, därför är det viktigt i förskolan att göra anpassningar utefter varje individs behov och förmågor. Det kan bland annat göras genom att introducera språkstödjande strategier för att säkerställa att varje enskilt barn ges förutsättningar att utveckla sitt språkande utefter sin egen förmåga. Genom att barnen får erfara olika kommunikativa metoder möjliggör det för de att uttrycka sig på olika sätt vilket i sin tur skapar en inkludering.

I samlingarna har vi valt att använda oss utav olika språkstödjande strategier för att barnen ska ges möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. Vi utgår som tidigare nämnt från Före Bornholmsmodellens språkutvecklande material, där både bilder som fysiska redskap finns tillgängligt. Utöver det erbjuder vi alternativ kompletterande kommunikation (AKK) i form

av bildstöd och tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) som metod för att komplettera det talade språket samt för att förstärka, vilket förhoppningsvis ökar förståelsen för samlingsinnehållet hos barnen. Vi kommer också analysera och reflektera hur det påverkar barnens möjlighet till kommunikation och deltagande i samlingarna (se resultatdel). Gerland och Aspeflo (2023, s. 111) belyser vikten av att i verbala kommunikationssammanhang stötta upp med det visuella stödet i form av tecken eller bilder. Som pedagog är du en förebild och det krävs att vi visar på att det finns ett flertal sätt att kommunicera på. Vi har också inspirerats av fem språkstödande strategier och sätt att kommunicera med barn som utarbetas av forskare i Australien, vilket redogörs för nedan tillsammans med annan relevant forskning som studerat hur vuxna kan stötta barns språkande.

Carlsson och Bagga-Gupta (2006) presenterar i sin artikel "*Verktyg & lådor – En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor*" sitt arbete där en etnografisk studie genomförts i fem olika förskoleverksamheter. Under en längre period studerade författarna själva tillsammans med en C-student språkförskolor och deras vardagsliv där syftet var att undersöka flerspråkighet i förskolan och huruvida barnen får tillgång till majoritetsspråket. En stor del i arbetet var även att ta reda på hur diverse språkfokuserade aktiviteter med hjälp av fysiska verktyg kunde stödja barns språkutveckling. De fysiska artefakter som lyftes i arbetet var till viss del bilder föreställande de planerade aktiviteterna, det vill säga schema som visade dagens innehåll. Men framför allt andra redskap och material kopplade till ämnet i fråga användes för att konkretisera och förstärka det som sades. Syftet var således "att underlätta språkliga associationer" (Carlsson & Bagga-Gupta, 2006, s. 206). Analysen i studien utgår ifrån ett konstruktivistiskt eller sociokulturellt perspektiv där språket anses vara en länk mellan mänsklig interaktion, kultur och det egna tänkandet. Med språket och kommunikativa processer tillåts människan vara en deltagare i sociala kontexter. De skriver att vi således formas och lär i sammanhang med andra och med hjälp av språkliga och fysiska verktyg. Analysen i studien visar därmed att olika interaktiva och sociala mönster skapas i språkaktiviteterna samt att olika verktyg är en hjälp i arbetet med att utveckla barns språk. Vår studie knyter an till det som Carlsson Bagga-Gupta lyfter som fördelaktigt, att förstärka det talade språket genom aktiviteter med fysiska artefakter som till exempel bildstöd.

Annan forskning som lyfter fram språkets betydelse i förskole kontext är Houen m.fl. (2020). De för i deras artikel "*Building your evidence engine: Five evidence-informed strategies for promoting rich conversations with young children.*" fram exempel på 5 olika språkliga strategier utifrån forskning och beprövad erfarenhet för att främja barnen i deras muntliga språkmiljöer. De lyfter att språkutvecklingen är utav den mest betydande utvecklingen som barnen går igenom de första åren. Får barnen en hög och genomgående språkkunskap så ger man barnen en större möjlighet till att kunna kommunicera mer innehållsrikt.

Forskningen som är gjord i Australien är även gjord internationellt, de visar på att yngre barn som utsätts för miljöer med en stor språkkunskap hemma samt i förskolans värld har ökat i deras språkkunskaper och språkfärdigheter. Forskningen har då visat på att själva användningen utav ord och kommunikation stöttar barnen. De får kunskap kring olika ord och även förståelse för interaktionen och kommunikationen gentemot varandra, detta ger barnen en ökad kunskap och färdighet.

Houen m.fl. (2020) presenterar utifrån detta hur vi som pedagoger i förskolan kan främja barnens språkkunskaper genom att använda olika strategier medvetet för att uppmuntra och stötta de i deras språkutveckling. Som pedagog är det bra att ha dessa strategier som verktyg för att använda sig utav för att öka barnens språkliga kunskaper. Författarna beskriver de fem olika tillvägagångssätten som är evidensbaserade, vilket menas att de grundar sig på vetenskaplig forskning och beprövad erfarenhet, för att främja barns språkliga kunskaper.

1. **Ge barnen kunskap:** genom att som pedagog engagera sig i samtal med barnen och försöka hitta ett sätt där man som pedagog både kan följa och leda i ett samtal, för att i förlängningen ge barnet utrymme till att formulera sina ord och tankar samt idéer. Det blir således enklare för barnet att uttrycka för sina idéer om barnet behandlas som kunskapsrik.
2. **Öva på avsiktliga pauser:** i samtal med barn så kan avsiktliga pauser inspirera de att delta aktivt i samtal. När man använder avsiktliga pauser så ger man barnen ett ökat utrymme att skapa tid för tankar och bearbeta det som vill framföras. Att pausa avsiktligt i samtal bidrar även till att sakta ner växelspelet i mellan barn och pedagog som då ger barnet ett ökat utrymme för idéer.
3. **Gör samtalen personliga:** genom att pedagoger kopplar samtalen till barnens individuella erfarenheter, deras liv och intressen kan deras kommunikation och språkutveckling stödjas. Pedagogen kan även använda sig utav visuella bilder för att upprätta delad uppmärksamhet samt för att öka längden på samtalen och engagemanget.
4. **Använda frågor effektivt:** genom att ställa frågor ger man barnen möjlighet att delta i samtal, dock kan frågor se olika ut beroende på om det är öppna alternativt stängda frågor man ställer till barnen. Genom att ställa öppna frågor bjuder man in till olika svar som generellt genererar till längre samtal.
5. **Håll i gång konversationerna:** det är viktigt att ta i beaktning att hur vi som pedagoger väljer att svara barnen i ett samtal har en stor påverkan för att hålla i gång en konversation med ett barn. Det kan antingen göra så att konversationen avslutas eller fortgår beroende på hur vi som pedagoger väljer att interagera med barnet under samtalet. Genom att hålla ögonkontakt och eventuellt nicka med huvudet alternativt använda korta signaler bekräftar pedagogen barnet. Vilket gör att konversationen kan fortgå och vara under en längre period. Här blir kroppsspråket en strategi som har stor betydelse för att hålla konversationen i gång med barnet.

Vi kommer i studien ha dessa fem språkstödjande strategier i åtanke för att sedan analysera om förskolläraren använder sig av några av dessa strategier. Vi undersöker även vad det kan innebära för barns deltagande och kommunikationsmöjligheter i samlingen.

### 2.3.1. Före Bornholmsmodellen

Som lyftes av Carlsson och Bagga-Gupta kan olika språkstimulerande aktiviteter skapa förutsättningar och bidra till barns språkande. Ett sådant material finns i "Före Bornholmsmodellen - språksamlingar i förskolan" skriven av Sterner och Lundberg (2018), vilket innehåller färdigt pedagogiskt material som förskolan kan ta del av och arbeta med för att på olika sätt stimulera och stötta barns språkutveckling. I boken, som baseras på tidigare erfarenheter och beprövad forskning vad gäller barns språkutveckling, finns planerade samlingar med aktiviteter/lekar där barnen varvar rörelse och sång med mer stillasittande övningar. Samlingarna är framtagna och anpassade för barn i åldrarna 2,5–4 respektive 4–6 år

och det finns en tydlig struktur med ordningsföljd och specifikt tillvägagångssätt för genomförandet av språksamlingarna. Enligt författarna är tanken att det sker en progression inom samlingen där man succesivt kan utmana barnen utifrån deras behov och förutsättningar för att varje enskild individ ska kunna utvecklas. Då samlingen är uppbyggd i tre olika delar kan man utifrån dagsform och barnens behov välja att endast genomföra en del eller liknande. Däremot påpekar Sterner och Lundberg (2018) att barnen behöver få genomföra samlingarna ett flertal gånger för att lekarna ska bli kända, genom repetition får barnen chans att bearbeta språkinnehållet och förstå det som de ännu inte tillägnat sig. Den samling vi valt att arbeta utifrån presenteras mer ingående nedan (avsnitt 5.1. Språksamling 1) innan respektive aktion med observation beskrivs. Vi kommer även att använda oss av AKK inom ramen för dessa aktiviteter vilket presenteras nedan (2.3.2.)

### **2.3.2. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)**

Alternativ och kompletterande kommunikation, förkortas AKK, är ett samlingsnamn för olika kommunikationshjälpmedel som användas som ett komplement till det verbala språket och det man samtalar kring för att stötta, förtydliga och möjligen öka förståelsen hos mottagaren (vgregion, u.å.). Den form av AKK som används i vårt arbete är bilder som på olika sätt visar det vi undervisar om. Vid användning utav bildstöd under till exempel en samling ger man mottagaren två kanaler att uppfatta budskapet på, både visuellt via bild och auditivt. Som Heide (2019, s. 36) lyfter så ger bildstöd med det visuella en större stöttning i form utav bild för barnen, detta för att det visuella stannar kvar längre än vad det talade ordet gör. Då samlingen kompletteras med bilder kan barnen också få hjälp att minnas och associera det talade ordet lättare, då man ser tinget framför sig (Gerland & Aspeflo, 2023, s. 110). Vid endast verbala uttryck finns risken att ord och meningar försvinner direkt från när man sagt det. Genom att använda sig av AKK ges även barn möjlighet att själva uttrycka sig utan det talade språket, genom bild kan barnen visa andra vad de tänker eller vill så att omgivningen förstår.

I samlingarna tillförs bildstöd i form utav ett bildschema på vad samlingen innehåller, då kan barnen få en ökad förståelse om vad de kommer att göra för aktivitet och i vilken ordning det sker. Det kommer även att tillföras tryckta bilder som stöd i kommunikationen i samlingen för att stärka barnens förståelse med både ord och bild. Mestadels för att barnen ska kunna ta stöd i deras kommunikation så att de kan delta och uttrycka sig under samlingen, i aktiviteterna som sker utifrån Före Bornholmsmodellen - språksamlingar i förskolan.

### **2.3.3. Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK)**

Tidigare forskning eller andra studier som undersökt huruvida AKK (bildstöd och tecken) fungerat stöttande eller ej i samspelet med barn är begränsad. Det finns dock studier som studerat lärares och förskollärares syn på användning och tillämpning av TAKK som kommunikationshjälpmedel, såsom Palla (2023) och Cologon & Mevawalla (2018) som redogörs för nedan.

Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) är ytterligare ett kommunikationshjälpmedel som kommer att tillföras i våra samlingar. På liknande vis som bildstöd kan tecken som stöd användas som ett uttryckssätt i sig men också för att förstärka förståelsen av verbala ord (Tonér, 2016, s. 21). När tecken utförs i samband med talat språk ges möjlighet att få en tydligare innebörd, det blir ett konkretiserande när ord kopplas ihop

med tecknet. Vidare påpekar Tonér (2016, s. 22) att en del barn har lättare att ta till sig information visuellt i stället för auditivt. Med användning av TAKK får flera sinnen stimuleras, man kan då både känna och se det som uttrycks. Det leder helt enkelt till att fler barn kan ges möjlighet att uttrycka sig på sitt sätt. Syftet är således att TAKK i samspel med andra främjar kommunikation och språk. Framför allt kan de yngsta barnen gynnas i sin delaktighet och inflytande när flera kommunikationskanaler erbjuds.

Tilläggnandet av TAKK är en process som tar tid, det krävs en ständig anpassning till individer och omgivning, där förmågor, förutsättningar och behov spelar in. Heister Trygg (2010, s. 19) betonar att all kommunikation med barn ska ske på dennes nivå och genom att tillföra tecken till det talade språket kan lärande ske i den proximala utvecklingszonen (som presenteras utförligare nedan). TAKK-metoden i sig handlar om att välja ut kärnord eller det viktigaste i det som sägs och förstärka de med tecken (Tonér, 2016, s. 17). Vidare för Heister Trygg (2010, s. 33) fram att tidigare studier och beprövad erfarenhet har visat att TAKK-metoden har en positiv effekt på kommunikationsförmågan.

Palla (2023) genomförde en netnografisk studie "*TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning*" på internetforumet "förskolan.se" där 30 yrkesverksamma i förskolan besvarade hur de använder TAKK, tecken som stöd, i sin undervisning. Syftet med undersökningen var att öka kunskapen kring hur verksamma i förskolan säger sig använda denna metod som komplement till kommunikation samt hur tecken som stöd kan förstås. De yrkesverksamma beskriver hur de använder sig av TAKK som kommunikativt verktyg genomgående i alla situationer i förskolan, både i undervisningen och under andra rutinmässiga situationer. Pedagogerna såg verktyget som ett stort stöd i arbetet när det kom till att ha ett inkluderande förhållningssätt och de påtalade att det gav alla barn möjlighet att förstå samt göra sig förstådda av andra. Det blev ett medel för alla barn så att kommunikationen kunde främjas.

På liknande vis har Cologon and Mevawalla (2018) också studerat betydelsen av att använda sig av kompletterande kommunikationsstöd i tidiga barndomssammanhang. Deras studie "*Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention*" genomfördes i Australien tillsammans med 196 förskollärare som ombedes att använda sig av och implementera KWS (TAKK) i sina verksamheter, detta för att undersöka vilka goda effekter det kunde ge på kommunikationsutvecklingen. Forskarna presenterar två teman som trädde fram i samband med genomförandet av studien vad gäller effekten av att implementera TAKK. Dels menade deltagarna att det kunde leda till ett ytterligare sätt att dela kommunikation, barn och vuxna emellan, och samtidigt främja språkutvecklingen. Dels var dem överens om att TAKK möjliggör för verksamheter att få en respekterad och värdefull syn på kommunikation via andra sätt än det verbala språket. Sammantaget visar resultatet att med användning av TAKK finns potential att ge förutsättningar för inkluderande miljö. Det kan skapa en större delaktighet hos barnen och förhoppningsvis ge en positiv bild av teckenanvändning i stället för en stigmatisering av barn som tecknar. Till sist lyfter även Cologon och Mevawalla som vi tidigare konstaterat, att kommunikation oavsett form är en grundläggande faktor för interaktion och samspel. Det är en del av mänskliga rättigheter att på ett eller annat vis få kunna kommunicera och framföra sitt budskap.

Då forskning både i Sverige som internationellt visar och styrker användningen av TAKK och dess inkluderande effekter, implementeras detta i våra samlingar för att se vad det ger barnen för ytterligare möjlighet till att uttrycka sig och vara en aktiv deltagare.

## 3. Teoretisk utgångspunkt

### 3.1. Sociokulturellt perspektiv

Det teoretiska ramverk som studien tar som utgångspunkt i när vi analyserar samspelet och iscensättandet av våra samlingar/aktioner är det sociokulturella perspektivet som grundar sig i Lev Vygotskijs arbeten och som vidareutvecklats av bland annat Säljö (2015). Ett sociokulturellt perspektiv på barns lärande, utveckling och idéer betonar framför allt betydelsen av barns sociala interaktion med andra, att utveckling sker i socialt samspel med andra individer och med sin omgivning, inklusive artefakter och kulturella verktyg. Hwang och Nilsson (2019, s. 225–226) för fram att de sociala erfarenheter barn får i samspel med andra och genom berättelser m.m. blir avgörande för förståelsen av språkets struktur och användning, och i förlängningen att utveckla kommunikativa förmågor. Här blir den vuxne viktig som språklig förebild och stöttare som kan bidra till barns språkutveckling. Det krävs då att de vuxna är responsiv och svarar an på barnens signaler, ger återkoppling, samtalar med dem och ställer frågor. Det relaterar också till barns aktörskap och delaktighet (Eriksson, 2021, s. 224), där förskollärares roll som kommunikativ och guidande partner betonas. För att barn ska få vara medskapare av sin vardag på förskolan och vidare kunna förstå och förklara sin omvärld behövs en förskollärare som visar engagemang, stöttar, möter och utmanar.

Vidare skriver Säljö (2015) att det lilla barnet formas genom att samspela med sin omgivning vilket är en föreställning Vygotskij framhåller som väsentlig inom det sociokulturella perspektivet. Genom kommunikativt samspel via ögonkontakt, beröring, tal och annat ges barnet tillträde och socialiseras in i en social gemenskap där normer, regler och föreställningar om världen utvecklas. Många lärare i olika skolreformer har kommit att uppfatta kommunikationens avgörande roll, i synnerlighet i situerat samspel mellan barn och lärare, som grund för pedagogisk verksamhet med barn och förskollärares perspektiv som utgångspunkt (Säljö, 2015). Teoretiska begrepp eller så kallade metaforer för lärande inom det sociokulturella perspektivet såsom *appropriering*, *scaffolding*, (*förändrat*) *deltagande* och den *proximala utvecklingszonen* är centrala när det kommer till att tolka och förstå det empiriska materialet i studien.

#### 3.1.2. Scaffolding

Begreppet scaffolding som är en metafor för lärande inom det sociokulturella perspektivet är ett centralt begrepp som hjälper oss att undersöka huruvida och på vilket sätt barnen stöttas i samlingssituationerna. Ursprungligen kommer begreppet från Bruner m.fl. (1976, refererad i Säljö, 2015) som studerade hur vuxna stöttade små barn i att bygga torn med klossar och visar hur den mer kunnige kunna hjälpa barnet att bryta ner problemet i delar, få barnet att kontrollera sina känslor m.m. Detta begrepp har sedan byggts vidare på i pedagogiska-didaktiska situationer och undersökningar av dessa. Wallerstedt (2020, s. 46) beskriver att scaffolding i sammanhanget är intressant vid sådana undersökningar då det är relevant att ta reda på hur lärare kan bidra för att hjälpa barnet. Scaffolding används således för att beskriva hur barn kan stöttas med hjälp av lärares olika strategier eller instruktioner så att problemet succesivt bryts ner. Därifrån kan barnet agera på ett nytt sätt och lösa det på egen hand till slut (jfr Zonen för Proximal utveckling) och lärandet blir således en konsekvens av den sociala interaktionen. Chen & Kim (2014) relaterar sin studie till det sociokulturella perspektivet där de för fram att förskollärare som stöttar (scaffolding) barn i deras språkanvändning kan uppmuntra och hjälpa språktillväxten. När ljud- och videoinspelningarna av samlingarna

studeras kan vi undersöka hur barnen stötts utav pedagog eller ej samt vad de språkstödande strategier såsom bild- och tecken som stöd får för roll i stöttningen under aktivitetens gång. Leder förskollärares stöttning till att barnens kommunikativa förmågor och delaktighet i samlingen utvecklas och ökar? Kultti (2012, s. 30) skriver också att beroende på vilken typ av frågor som ställs av läraren sker olika stöttning mellan aktörerna. Till exempel kan öppna frågor som: hur, vad, varför ge större möjlighet för barnet att delta och kommunicera till skillnad från när stängda frågor med ett givet ja eller nej svar ställs.

### 3.1.3. Appropriering

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är appropriering som Säljö (2015, s. 95) beskriver som den intellektuella och språkliga processen det innebär att ta till sig kulturella redskap som begrepp m.m. eller låna in kunskap för att sedan ta över och göra till sin egen kunskap eller erfarenhet. När aktioner genomförs i samlingstillfällena observerar och undersöker vi huruvida barnen använder sig av de begrepp som läraren tillför och möjligen bygger vidare på eller tar till sig de andra barnens förkunskaper och gör de till sina egna. Som Wallerstedt (2020, s. 44) påpekar är det dock viktigt att förstå att appropriering är en process som tar tid. Barnen tillägnar sig förmodligen inte de kulturella redskapen, det vill säga begreppen, på en gång utan tar succesivt till sig dem.

Inom ett sociokulturellt perspektiv ser man på kommunikation inte bara att det ensidigt överför kunskap och signaler till en mottagare utan lyfter språkets pragmatiska funktion (Hwang och Nilsson, 2019, s. 229) vilket menas att vi gör något med språket som en kommunikativ handling som får betydelse i hur det tas emot dvs hur den vi interagerar svarar på vår handling. Det innebär att hur språket används i sociala sammanhang och anpassas till olika situationer blir centralt i hur man ser på språkande. Den enskilda individens kunskap till att kommunicera beror på dennes förmåga att reglera sitt språk till det sociala sammanhanget, vilket vi observerar under de olika samlingarna, för att se hur det enskilda barnet tar till sig kunskaper för att därefter förmedla och uttrycka sig efter sin egen förmåga.

### 3.1.4. Proximala utvecklingszonen

Säljö (2015) redogör för Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och förklarar att den innefattar vad barnen med hjälp av en mer kompetent individ kan uppnå. Det handlar om balansen mellan vad barnets prestationsnivå ligger, alltså det dem klarar på egen hand och vad de kan åstadkomma med assistans, vägledning eller i interaktion med en mer erfaren person. Vygotskij menar på att en individ alltid kan åstadkomma lärande och utveckling bortom den nuvarande nivån, vilket menas att vi människor är under en oavbruten utveckling då vi inte når olika stadier och stannar där utan vi fortsätter att utvecklas och vi blir aldrig färdiga i vårt utvecklande. Vi människor efterliknar och tar kunskaper från varandra och samhällets erfarenheter för att därefter göra de till våra egna.

Under samlingarna har barnen fått stöttning och handledning utav pedagog där hen tar hjälp utav bildstöd och tecken som stöd i kommunikationen för att alla barn ska kunna vara delaktiga utifrån deras egen förmåga. Under samlingarna så sker ett sampel mellan barn och pedagog men även mellan barnen där de får stöttning från varandra och handledning kring vad som förväntas utav dem.

### 3.1.5 Deltagande

Wallerstedt (2020, s. 46) skriver i anslutning till de sociokulturella begreppen scaffolding och appropriering om "lärande som förändrat deltagande". I samspel där barn succesivt tar över redskap med stöttning av den vuxen kan ett nytt sätt att delta ske. Barnet kan i situationen handla eller vara aktiv på ett annorlunda vis än tidigare, nya erfarenheter har gjorts och det har följaktligen uppstått ett förändrat deltagande. Likaså skriver Kultti (2012, s. 39) om guidat deltagande som syftar till att aktörerna i gemenskapen lär utifrån redan befintliga kunskaper för att med guidning bekanta sig med och uppnå nya kompetenser. Enligt Kultti (2012, s. 32) kan saker i barnens omgivning såsom material/redskap, lekar och vuxnas deltagande vara till hjälp när det kommer till att barnet ska guidas in i komplexa situationer eller aktiviteter. Vidare understryks att det dock innefattar ett alltmer aktivt deltagande och uppmärksammande från den vuxnes sida, än att endast undervisa eller informera barnet. I sociala praktikerna där deltagande är centralt krävs en ömsesidighet av aktörerna där de genomför något tillsammans alternativt efter varandra. Begreppet deltagande blir relevant i vår studie då det i aktionerna undersöks huruvida barnen lär genom ett förändrat deltagande.

## 4. Metod

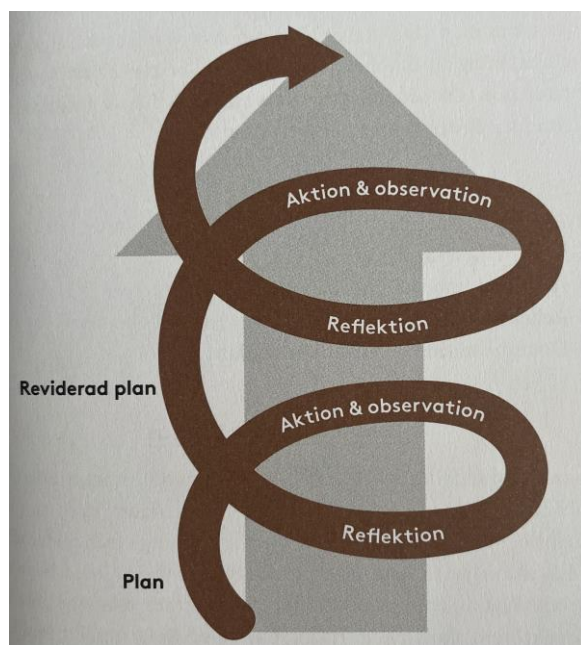
I detta kapitel presenteras till en början val av metoder för att samla in data samt metodologiska överväganden och hur det empiriska materialet analyseras och bearbetas. Studien har en etnografisk utgångspunkt vilket enligt Hellman och Hellman (2020, s. 149) innebär att studera människor och deras handlingar i vardagliga situationer för att få ett så kallat inifrån och deltagarperspektiv. För att förstå vad som sker mellan människor i en viss situation krävs en närhet där forskaren deltar som aktör på fältet. Metoden vi valt att använda oss av är deltagande observation, som Hellman och Hellman (2020, s. 151) förklarar är centralt inom etnografiska forskningsprocesser. Materialet har samlats in via ljud- och videinspelning samt med fältanteckningar som verktyg.

Efter genomförd aktion har reflektion genomförts och de inspelade observationerna har sedan transkriberats av oss på plats som delat materialet med resterande i gruppen för att analyseras tillsammans. Vidare har arbetet inspirerats av aktionsforskning som beskrivs utförligare i avsnittet 4.1. Därefter presenteras undersökningsgruppen som medverkat i studien följt av studiens trovärdighet som redogörs för genom begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Till sist beskrivs vald analysmetod och vilka etiska överväganden som gjorts utifrån Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer.

### 4.1. Aktionsforskningsprocessen

Aktionsforskning är en metod eller teori som används när målet är att förändra eller förbättra något i den egna praktiken, detta görs genom att frågor ställs mot det som inte fungerar eller som man vill utveckla och få mer kunskap om. Rönnerman (2022) beskriver det som att "Aktionsforskning är inriktad mot förändring i en praktik samtidigt som det skapas kunskap om den praktiken" (Rönnerman, 2022, s. 41). Då vårt arbete är utvecklingsinriktat anser vi därmed aktionsforskningsprocessen vara relevant att förhålla sig till. Forskningsanknytningen i aktionsforskning innebär i sin tur att systematiskt analysera, följa och undersöka det som händer i aktionerna för att sedan ta reda på hur man kan gå vidare.

Rönnerman (2022, s. 43) använder en spiral, aktionsforskningsspiralen, för att beskriva processen för forskningsmetoden. Spiralen visar på att processen varken har en början eller ett slut, utan att reflektionen efteråt och nya frågeställningar ständigt kan leda till nya aktioner för att utveckla praktiken. Vidare skriver Rönnerman att en sådan process tar tid och vi menar därför att vårt arbete kring samlingen med barns kommunikation och deltagande ständigt kan fortsätta förbättras trots avslutad studie.



Figur: Aktionsforskningsspiralen (Hämtad från Rönnerman, 2022, s. 43)

Rönnerman redogör för den första ordningens perspektiv inom aktionsforskning, vilket betyder att handlingar med förändringar sker i den egna praktiken tillsammans med läraren. Med det menas att det är förskolläraren själv som medverkar, genomför samt observerar aktionerna för att sedan studera resultaten och dra slutsatser om den egna verksamheten (Rönnerman, 2022, s. 41). Aktioner i vårt arbete har genomförts under tre samlingstillfällen med Före Bornholmsmodellens språksamlingar som innehåll, samt tecken som stöd. Vi har inspirerats av Houens m.fl. (2020) fem kommunikativa strategier som vuxna kan använda i samspelet med barn, för att bidra till barns deltagande och utvecklande av språkliga kunskaper. Efter varje aktion har reflektion tillsammans med den andra förskolläraren genomförts för att identifiera vad som kan förändras/förbättras till nästa samlingstillfälle, vilket utgör grunden för kommande aktion. Vi gör också en sociokulturellt inspirerad analys (Wallerstedt, 2022) (se avsnitt 4.5.) av transkriptioner av kommunikation som skedde under aktionerna.

## 4.2. Urval

Den verksamhet som ingår i vår studie och som vi valt att utföra vårt utvecklingsarbete på är en förskola belägen i norra Stockholm som vi kallar "Solrosen". Förskolan är privatägd och består av fyra avdelningar, två yngre barns avdelningar och två avdelningar med äldre barn. Avdelningen Bladet består utav 22 barn i åldrarna 3–6 år. Från vårterminen 2024 när vårt arbete startade bildades det ett nytt arbetslag på avdelningen, vilket innebar en ny

konstellation bestående av två barnskötare utan adekvat utbildning, en utbildad barnskötare och en förskollärare under utbildning. Med tanke på förändringarna som skett vad gäller personalomsättning tänker vi att även tankesätt, strukturer och rutiner blir annorlunda för både barn och personal under kommande tid.

Tidigare genomförde Bladet samlingar tre gånger per dag, då med olika innehåll där hela barngruppen var medverkande. Förskollärarytudenten uppmärksammade då att deltagandet i samlingen när det gäller kommunikation varierade stort bland barnen. Det fanns till exempel ett tydligt mönster att det ofta var samma barn som gärna räckte upp handen och ville ta plats för att kommunicera men och en del barn inte kommunicerade så mycket. Vi ansåg därmed att det krävdes en förändring där en välplanerad samling i mindre grupper borde skapas för att kunna ge alla barnen förutsättningar till att kommunicera och vara delaktiga i samlingen. Bladet har inte i någon högre utsträckning använt sig av tecken som stöd eller bildstöd tidigare vilket även det ska implementeras i samlingen för att förhoppningsvis stödja barns kommunikativa färdigheter och språkförståelse.

Den undersökningsgrupp som ingått i observationerna är 15 barn i åldrarna 3–6 år, det varierade dock aktionerna emellan hur många barn som deltog vid varje samlingstillfälle. I samlingen deltog två pedagoger, forskaren själv och en annan förskollärare och tillsammans ansvarade de för genomförandet. Den deltagande observatören och förskollärarytudenten ledde samlingen och förskolläraren förde under tidens gång fältanteckningar på vad hen såg, hörde, uppfattade och hur kommunikationen skedde m.m. Vi ansåg det vara en stor tillgång att vara två pedagoger då det finns ett gemensamt kunnande om barns språkutveckling samt att det gör att en innehållsrik reflektion efter varje samlingstillfälle kunde utbytas dem sinsemellan. Vi filmade också de tre samlingarna för att kunna gå tillbaka och närstudera kommunikationen och upptäcka detaljer som en enskild observatör inte kunde.

## 4.3. Datainsamling

### 4.3.1. Deltagande observation och fältanteckningar

Lalander (2022, s.134) skriver att deltagande observation som metodverktyg innebär att studera vad människor gör och säger i en viss situation, undersöka hur det går till och förstå varför individerna agerar på ett visst sätt. Här studeras all typ av kommunikation som utgör handlingar. Genom deltagande observation kan vi få mer specifika beskrivningar av människors beteenden i deras vardagliga miljö vilket var det vi vill få syn på i vårt arbete. Forskaren på plats får således genom deltagande observation erfarenheter och upplevelser av det som studeras.

För att kunna följa och komma ihåg processen i aktionerna användes fältanteckningar i samband med samlingarna vilket Hellman och Hellman (2020, s. 152) skriver är typiskt för deltagande observation som forskningsmetod. Hellman och Hellman betonar vikten av att som deltagare ständigt föra anteckningar för att systematiskt kunna reflektera över saker och ting som uppstår i situationen. Då vi menar att all typ av handlingar som gester, blickar, miner, pekningar, kroppsspråk och talat språk utgör kommunikation i samling är det viktigt att få syn på allt som uttrycks. Det bidrog till att vi använde video som komplement för att samla in data och kunna fånga sådana detaljer (se nedan). Den förskollärare som endast deltog

bredvid i samlingen förde under tiden anteckningar på saker och funderingar som uppstod, för att sedan ta med det till reflektionsstunden.

### **4.3.2. Reflektion**

Efter varje samlingstillfälle avsättes tid för kollegialt samtal för de närvarande förskollärarna, detta pågick i cirka 20 minuter. Fokus låg här på att reflektera tillsammans vad som skett i de genomförda aktionerna för att sedan kunna ställa frågor till dessa och hur vi kunde utveckla aktiviteterna till nästa tillfälle. Men även för att skapa kunskap kring de observationer som gjorts under samlingen och diskutera vad det resulterat i (Rönnerman, 2022, s. 57–58).

Reflektioner som förskollärarna på plats lyfter samt reflektioner som de andra studenterna gör ligger sedan till underlag för vad vidare aktioner ska innebära i praktiken. Rönnerman (2022, s. 57) betonar vikten av att man som lärare kommer förberedd samt avsätter tid och plats för sådana kollegiala samtal.

### **4.3.3. Video/ljudinspelning och transkribering**

Det empiriska materialet har samlats in under en period på cirka fyra veckor där samlingen med vald aktion har genomförts en gång i veckan. Tre av samlingarna har dokumenterats via video- och ljudinspelning och dessa tre tillfällen valdes att tidsbegränsas till max 20 minuter. Detta för att ge oss möjlighet att genomföra insamlingen av material inom rimlig tidsram (Eidevald, 2022, s. 142). Enligt Eidevald (2022, s. 140) används just videoobservation för att ge forskare möjlighet att studera människors interaktion på ett mer djupgående plan, för att få syn på sådant som sker i omgivningen och hur deltagarna förhåller sig till varandra både kroppsligt och språkligt. Ytterligare fördelar med att materialet finns inspelat är det går att studera sekvenserna ett flertal gånger och därmed upptäcka nya saker. Det anser vi är viktigt då kommunikationen som sker kanske inte är tydlig till en början. Det är lätt att missa detaljer som bygger en kommunikation i en situation man själv deltar i. Med endast anteckningar eller liknande är det svårt att få syn på och analysera barnens miner, gester, kroppsspråk samt hur och på vilket sätt de använder sig av AKK.

Videon används i efterhand av pedagogerna för att kunna reflektera över det som skett i samlingen, vad aktionerna bidragit till och vad nästa steg i förändringsarbetet är. Vidare kan pedagogerna med video- och ljudinspelning också skapa sig en uppfattning om sitt eget arbets- och förhållningssätt. Inspelningarna omvandlas, det vill säga transkriberas, efter varje genomförd samlingssituation till utskrivna text där delar väljs ut för vidare analys och för att kunna redovisas i studien. Enligt Eidevald (2022, s. 147) ska man förutom att transkribera allt som sägs deltagarna emellan även föra fram relevanta händelser som sker samt hur miljön ser ut. Det innefattar att beskriva rörelsemönster, hur material eller redskap används samt ögon- och kroppskontakt som uppstår. Vilka utdrag/transskript från sekvenser i videomaterialet som valts ut i vårt arbete för att analyseras baseras på hur det knyter an till och kan bidra till att svara på vårt syfte och frågeställningar. Utdrag ifrån observationerna skrivs i numrerade rader med den verbala kommunikationen överst och där ord som betonas av deltagare skrivs ut med understrykning. Kroppsliga handlingar och beteenden som produceras ihop med tal och får betydelse i och för kommunikation såsom kroppsspråk, gester, miner och andra känslouttryck skrivs inom parentes. När tal eller kroppsliga handlingar från olika deltagare produceras samtidigt använder vi klamrar.

## 4.4. Analysmetod

Då studien tar sin teoretiska utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet har även analysmetod valts utifrån det. Wallerstedt (2020, s. 49) redogör för den metodologiska grunden i sociokulturella studier, där studeras utveckling genom observation för att få syn på hur samspel uppstår mellan individer och centralt blir att ta reda på hur det sker. Resultat av observationerna inom detta perspektiv skrivs således fram genom en slags interaktionsanalys. Med dessa detaljerade beskrivningar av hur deltagarna, barn och vuxna, responderar och bygger vidare på varandras bidrag kan turerna tolkas, analyseras och sedan kan slutsatser dras med koppling till det vi studerat.

Wallerstedt (2020, s. 50) skriver att transkriptioner på kommunikativa handlingar behöver skrivas ut i tur och ordning för att det ska vara möjligt att följa varje yttrande. Med beaktning att barnens uttryck inte endast sker verbalt utan även genom kroppsspråk m.m., som tidigare nämnts, kan analys av deras deltagande och kommunikationsmöjligheter i samlingen inte endast analyseras med fokus på det talade språket. Därmed har analysarbetet inneburit att skriva fram och fokusera på all interaktion som sker, det vill säga stor vikt har lagts vid detaljer såsom hand- och kroppsrörelse, gester, ansiktsuttryck som barnen gör i observationerna. Då lärande innebär appropriering av kulturella redskap, både fysiska men även språkliga (Wallerstedt, 2020, s.44), analyseras i samtalsutdragen om och hur barnen tar över redskap från andra mer kunniga deltagare i samlingen samt vad AKK bidrar till. Vidare fokuseras på vad läraren gör och säger för att stötta (scaffolding) barnen i samspelet och hur det leder till att barnen deltar på ett förändrat sätt.

Analys av våra aktioner med utdrag skrivs fram i avsnitt 5 (Resultat och analys), vidare sammanfattas analyserna i en avslutande diskussion där resultaten sätts i relation till tidigare forskning och valda begrepp.

## 4.5. Studiens trovärdighet

För att granska studiens kvalitet och diskutera trovärdigheten i arbetet har vi utgått från begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Pramling, 2020, s. 26). Christoffersen och Johannessen (2015, s. 22) redogör för begreppet validitet som står för giltigheten i studiens resultat, det vill säga, svarar undersökningen på det vi vill mäta samt är tolkningarna av data i studien rimliga och styrkt gentemot tidigare forskning. För att vi ska kunna uttala oss om hur barnens möjlighet till kommunikation och deltagande utvecklas under studiens gång krävs att just detta studeras, det genom observationer som dokumenteras och analyseras (Pramling, 2020, s. 27).

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 21) syftar begreppet reliabilitet till att redogöra för hur tillförlitlig forskningens data är, det vill säga hur noggrann undersökningen genomförts och hur alla val motiveras. Vidare förklarar författarna att det finns olika sätt att ta reda på datas reliabilitet, det baseras på vald insamlingsmetod samt hur det har bearbetats. Eidevald (2022, s. 150) skriver om datas tillförlitlighet i forskning med just videoobservationer och antyder att beskrivningar av sådana typer av observationer inte kan ses som vare sig neutrala eller objektiva. Ljud- och videoinspelning kan dels inte registrera allt som sker i en samling och dels finns det en utmaning i att sätta upp en kamera framför barn. Data som representerats och väljs ut i en undersökning är alltid selektiv och kan inte ses som en fullständig "verklighetsbild" utan centralt blir att visa på hur relevant det undersökta

är utifrån vårt syfte. Däremot, med video som verktyg ges möjlighet för de två förskollärarna att i efterhand titta på de inspelade aktionerna för att se om tolkningar och beskrivningar i analyserna är rimliga, vilket Eidevald (2022, s. 150) menar kan öka trovärdigheten och validitet. Genom att använda sig av både ljud- och videoinspelning tillsammans med fältanteckningar som verktyg ges ytterligare förutsättning att kontrollera datas validitet för att öka kvalitén i arbetet.

En annan aspekt som lyfts i kvalitativa studier av en enskild kontext är hur resultaten generaliseras. En studie med hög generaliserbarhet innefattar att kunskap och resultatet som arbetet lett till kan vara användbart för andra (Pramling, 2020, s. 29). Ett sätt att generalisera är att således belysa och jämföra egna resultat med studier i andra och liknade kontexter. Då vår studie är begränsad till endast en förskola med en grupp respondenter går det inte att generalisera resultatet till ett annat sammanhang eller en annan grupp med andra förutsättningar. Samtidigt påpekar Eidevald (2022, s. 151) att om andra utanför men i liknande verksamheter kan känna igen sig i eller på något sätt få användning av studiens resultat kan man generalisera en undersökning på det sättet. Vi kan även via återkoppling till de medverkande ta reda på om det finns en igenkänningsfaktor i beskrivningarna av resultaten och således stärka trovärdigheten. Genom att vi i resultatkapitlet visar samtalsutdrag från datainsamlingen ges möjlighet för läsaren att följa resultaten i analysen och förstå relationen mellan dessa. Utifrån det avgöra om tolkningarna anses vara rimliga, vilket Pramling (2020, s. 28) vidare menar fungerar som ett sätt att säkerställa kvalitén i studien.

## 4.6. Etiska överväganden

Vad gäller etiska överväganden har studien följt *God forskningsseds* riktlinjer, publicerad av Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådet (2017, s. 27) påpekar att vid observationsstudier där syftet är att delta, iakta och spela in är de etiska aspekterna mycket viktiga. Som forskare ansvarar man alltid för att deltagarna i studien hålls helt anonyma, individernas personliga identitet får med andra ord ej röjas. Då ljud- och videoinspelning använts som verktyg i de deltagande observationerna är det av stor vikt att tänka över hur processen ska gå tillväga. Det krävs att inspelningen sker på ett ansvarsfullt sätt där både vuxna och barns integritet respekteras (Vetenskapsrådet, 2017). Det är i studien inte möjligt att identifiera någon i undersökningsgruppen. Däremot går det att på videoinspelningarna se deltagarnas ansikten, men då dessa är inspelade med avdelningens Ipad som ej lämnar verksamheten och därmed inte är åtkomlig för utomstående ser vi ingen risk. I både fallbeskrivning av förskolan och i transskript är de medverkandes namn fiktiva och allt material raderas vid avslutad studie i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer.

Innan studien påbörjades delades en samtyckesblankett ut till alla vårdnadshavare med tydlig och detaljerad information kring studiens syfte samt hur den ska gå tillväga. I blanketten beskrivs att det är helt frivilligt att delta i studien samt att det när som helst går att ångra sitt deltagande eller samtycke till att forskare i efterhand får använda materialet. När informationen utlämnats ska ett skriftligt samtycke erhållas och då det gäller barn under 15 år krävs båda vårdnadshavares samtycke till deltagande i studien (Vetenskapsrådet, 2017). Trots vårdnadshavares samtycke är det viktigt att vi är uppmärksamma på barnens signaler, både kroppsliga som verbala, inför att delta och bli dokumenterad med hjälp utav videoinspelning. Märker vi att de på ett eller annat sätt drar sig undan eller känner sig obekväma stoppas inspelningen omedelbart. Barnen blev innan uppstart informerade om att förskollärostudenten bedrev ett examensarbete om kommunikation i samlingen samt varför tillfällena spelades in.

## 5. Resultat och analys

I resultatkapitlet beskrivs de aktioner vi gjort och vi analyserar exempel från observationerna och reflekterar sedan över aktionerna som knyter an till utvecklingen av nästa aktion. Först beskrivs vilket samlingsinnehåll ur Före Bornholmsmodellen som vi arbetat utifrån, därefter beskrivs varje enskild observation av aktion översiktligt, vad som hände i samlingen, hur det gick till och möjligen varför. Det följs av resultat av det insamlade materialet som analyseras utifrån sociokulturellt initierad interaktionsanalys och till sist presenteras sammanfattningar från förskolläraernas reflektionssamtal.

### Språksamling 1: Före Bornholmsmodellen

Varje samling startar med upprop som Sterner och Lundberg (2018) menar bidrar till att varje enskilt barn får möjlighet att synas, uppmärksammas och höras, om de så vill. Med uppropet blir det också tydligt att samlingen har börjat och alla kan hälsas välkomna. Innehållet här har fokus på att samtala kring förnamn, det resoneras om varför man har ett sådant och hur det används. Varför heter det just för- och efternamn? Tiden som inledningen med upprop ska ta får disponeras av förskolläraren utifrån barnens dagsform, intresse och ork att fortsätta hålla uppe koncentrationen till kommande delar i samlingen.

Vidare till nästa del där veckans ramsa presenteras som i språksamling 1 är “det lilla spöket”. Ramsan sägs i kör av barnen samtidigt som de får använda händerna för att visa rörelserna till. Syftet i sin helhet med veckans ramsa är att uppmuntra barnen till att göra språkliga upptäckter. Därefter kommer högläsning som Sterner och Lundberg (2018) menar har en stor betydelse för barns språkande. Barnen bjuds in i boken med frågor av den vuxne, de får svara vad de tror att sagan handlar om och får på så vis ges möjlighet att framföra sina tankar. I högläsningen ska barnens egna funderingar få komma fram där förskolläraren uppmuntrar barnen och bjuder in till samtal om boken. I samling 1 läses “Sagan om den lilla, lilla gumman”, en bok med stora bilder och en spännande handling som barnen enkelt kan följa med i.

Högläsningen leder in i sånglek som är betydelsefullt för att barnen ska få använda flera sinnen, hela sin kropp och känna rytm i språk och melodi. Vi sjunger “Klappa händerna så fort man kan” och här får gärna egna rörelse framträda. Som till exempel efter de klappat händerna fort så avslutar vi med att klappa huvudet, magen, fötterna osv utifrån barnens önskemål. I språkleken som är nästa del får barnen lyssna efter ljud som de hör på förskolan. Vad för olika slags ljud finns det, hur låter det och kan man komma på nya ljud med sin mun? Barnen erbjuds att tillsammans diskutera och öva på ljuden som hörs på förskolan. När det är dags att runda av och avsluta språksamlingen säger vi tillsammans ramsan “slut för idag, tack för idag”. Det blir således tydligt för barnen att samlingen är färdig för denna gång. Även här används kroppen, vi gör rörelser med både tår och fingrar i takt med ramsan.

#### 5.1. Aktion 1: Observation

Utifrån det identifierade problemet gällande barns olika förutsättningar till kommunikation och deltagande i samlingen planeras aktioner som ska innehålla flera alternativa uttryckssätt såsom bilder, tecken och kroppen i kombination med material från Före Bornholmsmodellen. Det första samlingstillfället genomförs i tamburen strax efter att barnen haft sin dagliga samling. Detta tillfälle sker under sportlovsveckan och därav deltar endast sju stycken barn i

åldrarna 3–6 år. Barnen placerar sig på valfri plats i en halvcirkel på den runda mattan där pedagogen sitter redo med samlingsmaterialet. Varken barn eller pedagoger är bekanta med materialet sedan tidigare. Pedagogen inleder med att hälsa barnen välkomna och ropa upp barnets förnamn varpå de svarar ja när de hör sitt namn. Vidare presenteras nästa del i språksamlingen vilket är *“det lilla spöket”* där barnen håller upp sin hand och säger ramsan i kör och rör sina fingrar efter beskrivningen. Pedagogen läser sedan sagan om den *“lilla lilla gumman”* högt för barnen med bilderna från boken synligt utskrivna. Därefter följer en sånglek där barnen ombedes att klappa sina händer så fort de kan tillsammans i sång. Efter sångleken reflekterar pedagogen tillsammans med barnen om vilka ljud de kan höra på förskolan och barnen ger olika förslag. Samlingen avslutas sedan med en avslutningsramsa.

Nedan kommer ett utdrag från observation 1 där ordväxling sker mellan förskolläraren, Emil 4 år och Emma 4 år som handlar om varför det är viktigt att ha ett namn.

### Utdrag 1:

1. Pedagog: Varför är det bra tror ni? Att ha ett förnamn?
2. Emma 4,5 år: För att umm.. Man måste ju ha ett namn.
3. Pedagog: Varför är det bra tänker du?
4. Emma 4,5 år: För då behöver man inte säga Du, Du, Du, Du (barnet pekar på några av barnen medan hen pekar och säger du).
5. Pedagog: Jaaa det är en bra tanke, är det någon som har nån mer tanke? Varför det är bra att ha ett förnamn?
6. Emil 4 år: (Räcker upp handen) Jaa.
7. Pedagog: Ja? (Vänder blicken mot Emil).
8. Emil 4 år: Att man ska borsta tänderna på rumpan och i öronen (barnet tittar på sina kompisar i samlingen som skrattar åt det hen precis sa).
9. Pedagog: (Suckande ljud) Ojdå okej men nu frågade jag om namn.
10. Emil 4 år: Och tvätta händerna på öronen (barnet visar rörelser med handen att hen tvättar händerna och vänder sin blick återigen mot kompisarna som skrattar).

### 5.1.1. Analys av aktion 1

Vid första samlingstillfället deltog och följde alla barn med på sitt sätt, men det utvecklades ej så mycket mer än så. Ämnet var för- och efternamn där läraren frågar varför man har ett namn. I rad 1 adresserar läraren hela gruppen genom att säga ”ni” och ställer en mer öppen fråga (se Houen m.fl., 2020) för att öppna upp för barnens tankar. I rad 2 svarar Emma att man måste ha ett namn men utvecklar inte ”varför” som läraren formulerade och läraren upprepar då frågan (rad 3). Emma utvecklar då sitt svar genom att säga “för då behöver man inte säga du, du, du, du” (rad 4). Förskolläraren svarar med “jaaa det är en bra tanke” (rad 5) och går sedan vidare om det är någon fler som har några tankar. Utifrån Houen m.fl. sätt att se hade hen istället här kunnat ge barnen ytterligare kunskap kring ämnet eller fortsatt konversationen med Emma. Det kan beskrivas som att pedagogen som genomför samlingen forcerar igenom materialet och ej här stannar upp vid barnens tankar och reflektioner och barnen kommer sedan ifrån ämnet. Barnen leder in samtalet på ett annat ämne vilket blir en utmaning för pedagogen. Det sker när Emil nu visar att han vill kommunicera när han räcker upp handen (rad 6) och som bjuds in att svara på pedagogens fråga (rad 7) men skämtar sedan till sitt svar (rad 8) genom att säga att man kan borsta tänderna på rumpan, vilket gör att de andra barnen skrattar. I rad 9 kan vi se att pedagogen suckar och inte svarar an på Emils uttalande utan försöker i stället återgå till ämnet. Förskolläraren hade möjligtvis kunnat förbereda sig på hur man kan föra tillbaka samtalet och antingen gjort det personligt eller gett

barnen kunskap om ämnet som Houen m.fl. (2020) lyfter, för att sedan bygga vidare på och leda samtalet vidare. Genom att fråga Emil "vad heter din tandborste?" gör samtalet mer personligt vilket också kan leda till att Emil vill delta igen i samlingsunderlaget. På ett sätt kan man säga att barnens möjlighet till deltagande begränsas, genom att den vuxne inte kan återfå Emils intresse och vilja att delta. Återigen hade förskolläraren kunnat använda sig av ytterligare en språkstödjandestrategi för att locka tillbaka till samtalsämnet.

Sammanfattningsvis visar aktion 1 vikten på att läraren är förberedd och att det är rätt tidpunkt och andra förutsättningar för att genomföra en gemensam aktivitet. Det kräver naturligtvis mycket av en pedagog att kunna hantera och följa de sidoaktiviteter som ofta initieras av barnen som ibland vill utmana vuxna och skapa underhållning och skrott sinsemellan (se ovan). Barnen behöver generellt ges mer utrymme, dels för att uppfatta innehållet av frågan, dels för att möjliggöra för barnen att utveckla sina tankar innan pedagogen forcerar vidare till nästa moment, läraren hade således kunnat öva på att ha mer avsiktliga pauser (Houen m.fl. 2020) under tidens gång. Under flertal tillfällen vänder sig pedagogen åt sidan där samlingshäftet ligger med underlaget, därmed bryts både ögonkontakt och närheten till barnen, vilket tex Houen m.fl. (2020) menar är viktigt för att kunna leda samtalet vidare. Det leder till att det fokuset man behöver bibehålla i samlingen blir brutet hos barnen och gör det svårt för dem att följa med i samlingens innehåll, det blir aningen ostrukturerat. Med tanke på att en stor del av kommunikation sker genom kroppsspråket behöver det finnas en medvetenhet i hur för oss i samlingen och samspelar med barnen. Pedagogerna uppmärksammar inte heller barnens kroppsspråk på samma sätt som det talade språket i samlingen vilket är något som undersöks närmare vid kommande tillfällen.

### **5.1.2. Reflektionssamtal 1**

Efter genomförd samling träffas pedagogerna i reflektionssamtal där de delger varandra fältanteckningar och går igenom videoinspelningen. De pratar om att tiden för samlingen inte var optimal då de medverkande redan suttit på sin dagliga samling. Barnen upplevdes därmed inte vara särskilt fokuserade eller intresserade utav att sitta ner och ha ytterligare en samling. Det var även under rådande omständigheter stökigt runt omkring då barn klädde på sig i hallen samtidigt, vilket säkert bidrog till svårighet att koncentrera sig. Vidare konstateras att det i videoinspelningen är svårt att se alla barns ansikten och vad de ger för uttryck, därav blir det mest det verbala som uppmärksammas initialt. Pedagogen som haft samlingen upplever att hen hade behövt förbereda sig bättre, detta genom att läsa på och sätta sig in i materialet alltmer. Goda förberedelser hade också möjliggjort att det blivit lättare att fånga upp barnens tankar och idéer och väva in dem i aktiviteten. För att både barn och pedagoger skall uppleva samlingen mer meningsfull hade den fysiska miljön även kunnat ställas i ordning, detta för att skapa en inbjudande, inspirerande och tydligare inramning. Under reflektionstiden reflekterade vi även kring att samlingen kommer att behövas repeteras några gånger tillsammans med barnen för att verkligen fånga upp det språkstärkande innehållet. Repetition möjliggör för barnen att bygga kunskaper och deltagande över tid. Inför samlingstillfälle två planeras en aktion där AKK i form av bildstöd och tecken som stöd tillförs som komplement till det redan färdiga innehållet så att barnens delaktighet och kommunikationsmöjligheter ökar. Förskolläraren ser även över sitt förhållningssätt och vilka språkstödjande strategier hen använder sig av för att svara an på barnens frågor och uttryck.

## 5.2. Aktion 2: Observation

Vid samlingstillfälle två närvarade nio barn i åldrarna 3–4 år och två förskollärare. Från föregående tillfälle insåg vi att vi behöver hjälpa barnen med sina placeringar för att skapa bättre förutsättningar till barnens deltagande så de inte påverkar varandra alltför mycket samt för att skapa ett lugn. Barnen fick därför vid detta tillfälle inte välja platser själva utan förskolläraren placerade ut barnen. Förskolläraren har sedan tidigare tillfälle läst igenom materialet i lugn och ro och funderat kring vilka frågor som uppstod sist och vilka som kan tänkas lyftas vid detta tillfälle, för att kunna leda diskussionen på ett mer fokuserat sätt. Detta för att också kunna bibehålla en röd tråd genom samlingen utan onödiga avbrott samt för att kunna ge utrymme till barnens egna tankar och funderingar.

Liksom pedagogens förberedelser är viktig, upplevde vi även att barnen behöver en tydlig genomgång av samlingens innehåll för att få inblick i vad som förväntas av dem, därav tillfördes AKK i kommunikationen under aktionen för att komplettera det språkliga innehållet. Det kan jämföras med det Houen m.fl. (2020) påpekar när det gäller bildstöd som också kan bidra till att hålla fokus på innehållet i samlingen samt stimulera till en längre konversation. AKK tillförs i form av bildstöd, både som ett schema över samlingens uppbyggnad samt med bilder på karaktärer från "sagan om den lilla lilla gumman". När sagan läses upp användes även tecken som stöd för respektive ord: Lilla, gumma, katt, ko tillsammans med barnen. Detta för att förstärka det språkliga innehållet och bjuda in till barns deltagande, särskilt då barnen vid tidigare samling suttit som observatörer. När vi läser om de olika djuren i sagan tecknar vi samtidigt och ljudar även med munnen hur ordet/ljudet låter. Barnen är vid detta tillfälle mer bekanta med innehållet och visar därmed lite mer intresse för att genomföra de språkliga aktiviteterna.



Bild: *Observationstillfälle 2, här tecknar barn och pedagog tillsammans det språkliga innehållet. Hämtad ifrån videospelning (2024).*

Nedan presenteras utdrag från observationen som visar på hur barnen tar sig an det språkliga innehållet och tillämpningen av AKK.

### Utdrag 2A:

1. Pedagog: Nu, kommer ni ihåg som jag visade på tavlan? Att vi ska läsa (tecknar läsa och lägger fram omslagsbilden till på mattan). Vad handlar den här boken om? (Pedagogen gör en svepande rörelse kring cirkeln som omsluter omslaget).
2. Emil 4 år: Jaaaa! Det är sagan om den lilla lilla gumman! (barnet sjunger igen lilla lilla gumman och gör pekande gester mot boken).
3. Pedagog: Jaa! Den lilla lilla gumman (visar tecken för lilla och gumman). Fler barn sjunger titeln lilla gumman.
4. Alla barn: Woho lilla gumman!
5. Pedagog: (Rör sina handflator neråt som en tyst uppmaning att sitta kvar på sina platser vilket barnen följer). Nu börjar vi!
6. Pedagog: [Sagan om den lilla lilla gumman (gör tecken långsamt)]
7. Viktor och Emil: [(tittar på varandra och mot pedagog och tecknar efter pedagog)]
8. Pedagog: Och en liten liten pall, och en liten liten stäva (vi tecknar liten och barnen gör efter)
9. Barnen: (tecknar samma tecken som pedagog)
10. Kajsa 4år: Men vad är de för något? Väva?
11. Pedagog: En stäva?
12. Kajsa 4år: Jaa?
13. Pedagog: Det är som en slags hink eller kanna man kan ha exempelvis ha mjölk i (kugar sina händer för att förstärka).
14. Kajsa 4år: Jaha.

### 5.2.1. Analys av aktion 2A

Vid andra samlingstillfället när AKK tillförs märktes en markant skillnad i barnens intresse för innehållet och deras känslouttryck inför högläsningmomentet. Emil som vid första samlingstillfället sitter och skämtar om samlingens innehåll och försöker få sina kompisar att skratta med uttrycker sig nu mer entusiastiskt kring högläsningen (rad 2) vilket kan tolkas som ett förändrat deltagande på det sättet till att han är mer aktiv i samlingens innehåll. Pedagogen uppmuntrar Emils lustfylldhet, genom att bygga på dennes "jaa" samt bjuder in till fortsättningen och förstärker med tecken (rad 2). Vi ser hur barnen direkt börjar sjunga med (rad 3) och att tecknandet verkar bidra till att barnen deltar. I rad 4 uttrycker sedan flera barn i kör "woho" och en positiv ingång i sagoberättandet har skapats gemensamt vilket genererar bra förutsättningar för allas deltagande. Via kroppsspråket försöker förskolläraren i rad 5 att återskapa lugnet så att samlingen kan fortgå och läsningen kan börja. Högläsningen börjar och förskolläraren sänker sin röst, höjer inlevelsen och tecknar långsamt "lilla lilla gumman" (rad 6). I rad 7 tittar Emil och Viktor på pedagog och tecknar efter henne. Barnen verkar således generellt förstärka varandras uttryck och där de tecknar tillsammans. Här kan vi följa hur barnen tar hjälp av varandra, och där läraren som mer kunnig bidrar till att stötta barnens deltagande (scaffolding). Här kan vi se att tillförandet av AKK, i form av bildstöd och tecken kan ha gett goda resultat, speciellt för Emil där man kan se skillnad i hans deltagande. Han tar till sig de kommunikativa strategierna som pedagogerna erbjuder och är numera med på de olika momenten under samlingen och hans bidrag håller sig till ämnet vi pratar om. Att förskolläraren ständigt finns där som ett stöd gör att Emil får möjlighet att gradvis kunna klara av momenten på egen hand utan den så kallade "byggnadsställningen". Genom att barnen tätt följer och upprepar samt provar tecken som visas av den vuxna kan man säga att både Emil

och de andra barnen (rad 7, 8, 9) approprierar begreppen och succesivt gör de till sina egna genom tecknandet. Det blir ett nästa steg i deras utveckling och lärande vilket knyter an till den proximala utvecklingszonen.

Kajsa som vid första samlingstillfället endast satt som tyst observatör under högläsningen frågar vid detta tillfälle vad en "väva" är (rad 8). Pedagoggen tar till sig Kajsas fråga (rad 9) genom att säga det korrekta ordet "stäva". Skillnaden från tidigare samling är att Kajsa såg bilden på stävan direkt från boken men under detta tillfälle saknas bildstöd för det ordet. Här visar Kajsa nyfikenhet för ett ord hon ännu inte förstår, hon frågar vad det betyder och är för något. Genom att tillämpa bildstöd för ordet stäva hade det kunnat förtydligats ytterligare men då Kajsa här godtar förskollärarens förklaring (rad 11, 12) ser vi att det räcker med den muntliga förklaringen. Förskolläraren anpassar sitt språk, både kroppsligt och verbalt utifrån barnets kunskapsnivå.

Här kommer ytterligare ett utdrag från samma tillfälle som utdrag 2A där barnen lever sig in i och börjar dramatisera sagan.

### Utdrag 2B:

1. Pedagog: Ja då kom den lilla lilla gumman in och hon sa schas katta! (använder känslouttryck, gör tecken och en svepande rörelse med händerna).
2. Adam 4 år: Schas schas (gör rörelser med händerna, viftar bort).
3. Lisa 3,5 år: (Tecknar schas).
4. Pedagog: Då sprang katten till skogen och kom aldrig mer igeen. Eller gjorde den kanske det? (alla barnen ropar nääää i kör).
5. Emil 4 år: Asså vet du varför hon gjorde det?
6. Pedagog: Berätta gärna!
7. Emil 4 år: För hon ville ha all mjölken å de kan hon ju bara mjölka igen.
8. Adam3,5: Jag vill igen igen igeeeen.
9. Moa 5år: Åh neej min mjölk är borta (föreställer sin röst).
10. Barnen fortsätter att dramatisera vad som händer i berättelsen.

### 5.2.2. Analys av aktion 2B

Vi kan i rad 3 se att Lisa är aktiv och deltar i sagan när hon tecknar "schas" även om hon inte vid tillfället uttrycker sig muntligt. Det finns således barn som väljer att endast teckna orden när pedagoggen läser sagan men de vill inte säga något verbalt. Det går att se som en form av deltagande, barnen får ett brett utbud i kommunikativa strategier utöver det talade språket.

I rad 5 ställer Emil en fråga till förskolläraren där han positionerar sig som mer kunnig när det gäller det som händer när han säger "asså vet du varför hon gjorde det?". Förskolläraren responderar på Emils fråga och säger "berätta gärna" (rad 6) vilket gör att han kan hålla kvar vid sin position och den identitet han tillskrivit sig själv. Till skillnad från förra samlingen använder sig här pedagoggen av mer effektiva frågor (Houen m.fl., 2020) för att Emil ska kunna uttrycka det han tänker (rad 7). Det blir ett emotionellt engagemang från barnen, de lever sig in i karaktärerna och får möjlighet att utveckla sina tankar (rad 7). I följande rader (7, 8, 9) bygger barnen vidare på varandras bidrag och där flera får utrymme att vara aktörer i sagan tillskillnad från tidigare tillfälle där pedagoggen skyndat igenom innehållet utan barnens inspel. I berättandet av historien använder sig pedagoggen av stöd och gester och barnen upplevs visa ett stort engagemang när de lever sig in i karaktärerna (rad 9, 10).

### 5.2.3. Reflektionssamtal 2

Efter genomförs samling konstateras det att förskollärare nummer två endast har suttit med som observatör i samlingen och inte deltagit själv. Vi pratar om efteråt att hon vid nästa tillfälle bör vara med i samlingen för att hjälpa till att bibehålla barnens fokus och stötta upp så att förskollärare nummer ett kan bibehålla samlingens struktur. Vi upptäcker även hur svårt det är att säkerställa att alla barnen förstår innehållet och huruvida de upplever den meningsfull. Men vi kan också se hur flera av barnen kommunicerar genom kommentarer och med inlevelse i de olika karaktärerna. En annan reflektion vi lyfte var att barnen verkade mer intresserade av språksamlingen vid detta tillfälle vilket vi tror har att göra med att de genomfört samlingen tidigare och visste upplägget sen innan. Vi kan se i utdrag 2a hur Kajsa frågar vad en "väva" är i sagan, den nämns vid två tillfällen under högläsningens gång men det finns inget bildstöd för den med vid detta tillfälle. Barnet har inte frågat vad det betyder vid tidigare samling, kanske för att vi såg på bilden i boken då. Vi reflekterar över att bildstöd har en viktig roll i högläsningen så barnen ges möjligheter att följa med i handlingen i sagan och se den som meningsfull, våga lyfta frågor, tankar osv. Förskollärarna pratar även om att bildstödet som användes inför samlingen samt under genomgången av samlingens innehåll kan givetvis utvecklas ytterligare.

Generellt sätt pratas det i reflektionen om att det är svårt att i vissa delar av Före Bornholmsmodellens material veta vad för exakt lärande vad gäller barns språkutveckling som det ska leda till. Vi kan se i ljud-och videoinspelningen att barnens kroppsspråk generellt förändras under samlingens gång. Barnen är mer stillasittande när vi gör saker tillsammans och upplevs mer rörliga i kroppen när de får ha egna inspel. Därav funderar vi på att inför samlingstillfälle tre ändra på tiden för samlingen, tänka över gruppsammansättning och bjuda in den andre förskolläraren till att delta mer och på annat sätt än tidigare. Har barnens ålder och antal betydelse och hur påverkar det barnens deltagande och kommunicerande?

### 5.3. Aktion 3: Observation

Då vi genom tidigare tillfällen identifierat vikten av att skapa de rätta förutsättningarna för samlingen och barnens deltagande valde vi denna gång att genomföra samlingen innan lunch då barnen varit i utevistelse i ca 2 timmar. När barnen återvänder in placeras de återigen på bestämda platser för att det ska bli en förutsägbarhet för dem. Denna gång deltog 14 stycken barn i åldrarna 3.5–5 samt båda förskollärarna i samlingen. När alla barnen sitter på sina givna platser på mattan går vi igenom bildstöd med tillhörande tecken för vad vi ska göra, bildstödet representerar som vanligt samling med upprop, fingerramsa, högläsning, sånglek och avslut. Båda förskollärarna sitter med och tecknar tillsammans med barnen, en av dem har en mer ledande roll och den andra en mer förevisande roll i hur man kan delta genom exempelvis gester, miner, kroppsspråk, språkligt osv. Hennes roll blir även att stötta så att samlingen flyter på utan att orsaka onödiga avbrott i kommunikationen och samspelet.

#### Utdrag 3:

1. Pedagog: Om vi är tysta nu. Så kan vi lyssna efter om vi hör några ljud. (Barnen tystnar. Pedagogerna sluter ögonen och lyssnar, några av barnen tar efter).
2. Emma 4,5 år: Jag hörde faktiskt fröken som pratade.
3. Pedagog: Hörde du det?
4. Freja 5,5 år: Jag hörde.. (hen gör svepande rörelser i luften).

5. Pedagogen: (Speglar hens rörelser). Ååh jag förstår.
6. Jonathan 6 år: Jag hörde också Karin (pedagog ute) som pratade.
7. Ludvig 4 år: Jag hörde alla barnen som är där ute.
8. Anton 6 år: Man hör stamp i marken.
9. Viktor 4,5 år: Eeeeh.. (ler, tar 15 sekunder) att Adam va där! (Pekar på Adam och skruvar på sig).
10. Pedagog: Var det de här ljudet du hörde? (Hasar med rumpan fram och tillbaka och skapar ett raspande ljud).
11. Viktor 4,5 år: Ja precis!
12. Viggo 3,5 år: (Räcker upp handen). Jag hörde när fröken pratade.
13. Stina 6 år: Jag hörde (gör ett svischande ljud).
14. Pedagog: Kan det vara ventilationen du hör tro?
15. Stina 6 år: Ja säkert.

### 5.3.1. Analys av aktion 3

Till skillnad från första tillfället deltar nu de flesta barnen aktivt med hjälp av bilder och TAKK. Trots att inte alla uttrycker sig med de talade språket så får de ändå föra fram sitt budskap och vara delaktiga på sitt vis med de olika kommunikationsredskapen. Barnen upplevs generellt vara mer delaktiga både verbalt och med TAKK från föregående samlingstillfälle, främst under högläsningens gång. Vi kan i rad 1 se hur förskolläraren bjuder in barnen till att lyssna efter ljud, det görs en avsiktlig paus som Houen m.fl. (2020) lyfter som fördelaktigt när det kommer till att ge barnen utrymme för att utveckla och delge sina tankar. I rad 2 berättar Emma att hon "hör en fröken som pratar". Förskolläraren fortsätter svara an på och visa intresse för det barnen uttrycker genom att med spänning i rösten säga "hörde du det" (rad 3). I rad 4 bygger Freja vidare på de andras ordval genom att säga vad hon hörde och sedan göra gester i luften för att symbolisera vad hon hörde, vilket bekräftas kroppsligt av den vuxne. Vi kan se hur barnen iakttar varandra och följer varandras frågor, förväntningar och kommunikationssätt. Jonathan svarar till exempel an på en kamrats fråga och utvecklar i rad 6 genom att benämna vilken fröken som de eventuellt hörde. Med en varierande ålder på barnen, där de kan ta hjälp av och stöttas av en mer kunnig deltagare så får de utmanas på ett annat sätt (se ovan). Barnen är engagerade i varandras uttalanden och det är ett tillåtande klimat där samtal får flyta på barnen emellan utan avbrott (rad 6,7,8,9).

I den tredje och sista samlingen kan vi se på resultat som visar att barnen väljer sitt egna uttrycksätt och även olika sådana anpassade till den aktuella situationen eller innehållet. Till exempel i rad 4 när Freja gör svepande rörelser i luften för att förstärka vad det är hon hör. Även i rad 13 förklarar Stina hur hon upplever att ett vinddrag låter genom att ljuda med munnen. Generellt sett har förskolläraren i denna situation ett mer undersökande och uppmuntrande förhållningsätt gentemot barnen vilket vi kan följa i rad 1, 10 och 14. Man kan påstå att genom ett genomtänkt arbetssätt från pedagogernas sida skapas ett lugn bland barnen i gruppen vilket leder till ett accepterande klimat under samlingen där man kan komma med både verbala och kroppsliga kommentarer/bidrag på det som är i fokus (att lyssna). Med goda förberedelser och barn som är insatta i innehållet märks det en stor skillnad från tidigare tillfällen vad gäller barns språk och deltagande.

### 5.3.2. Reflektionssamtal 3

Pedagogen som höll i samlingen kände sig vid tredje tillfället väl förberedd och kunde fånga upp barnens frågor och svar under samlingens gång utan att tappa fokus från språktemat/materialet. Detta ledde till att pedagogen inför samlingen var mindre stressad och såg fram emot den på ett annat sätt än tidigare. Barnen får medhåll i sina uttalanden av deltagarna, både barn och vuxna emellan, barnens alla funderingar och önskemål kommer till tals. Vi kan se att de tecken vi använde oss utav kom mer naturligt och barnen kände igen dem från tidigare tillfällen. TAKK och AKK blir ett sätt för dem att delta och sagan i sig blir roligare att lyssna till. Vi konstaterar att vid det här tillfället sker mycket verbal kommunikation i delen där barnen uppmanas svara på vad de hör för ljud.

Vi reflekterar kring varför vissa uttrycker sig att sagan är tråkig när de ändå så uppmärksamt deltar, tecknar och är intresserad av bildstödet som finns. Vi tänker att det kan bero på att gumman blir arg på katten och schasar iväg den, det kan upplevas tufft av en del barn. Hen säger sedan att katten kanske visst kommer tillbaka. Hen kanske använder "tråkigt" som ord i brist på annat ord att uttrycka sig med.

## 6. Diskussion

Syftet med studien och vårt genomförda utvecklingsarbete har varit att undersöka hur vi som pedagoger genom vårt förhållningssätt och olika kommunikativa strategier kan skapa förutsättningar för barns möjlighet till deltagande och utvecklande av språkliga förmågor i samlingen på förskolan. Vi genomförde ett antal olika aktioner under samlingstillfällena med utgångspunkt i de språkstimulerande aktiviteter som erbjuds i Före Bornholmsmodellens material där AKK användes som stöd för att stötta kommunikationen. Vi inspirerades också av olika evidensbaserade strategier som pedagoger kan använda sig av för att agera språkstödjande i kommunikation med barn och försökte studera hur olika dessa strategier kunde stötta barns deltagande i situationerna (se Houen m.fl. 2020).

Det övergripande syftet kan beskrivas ha varit att förbättra barnens möjlighet till att komma till tals både språkligt och kroppsligt för att på olika sätt uttrycka sig. Faktorer som har reflekterats kring är hur förskollärares kommunikativa strategier (inklusive AKK och andra språkstödjande, Houen m.fl., 2020), gruppammansättning, förberedelser, innehåll samt tillämpning av AKK i form av bildstöd och tecken spelar in i barns deltagande i samlingen. Trots den korta tid som studien pågått anser vi att aktionerna både vad gäller enskilda barn och hur barnen tillsammans väljer att kommunicera och engagera sig på olika sätt i samlingen.

Vår första fråga ville undersöka hur språkstimulerade aktiviteter i kombination med tecken som stöd och bildstöd kan bidra till att stötta barns möjligheter till kommunikation och deltagande i samlingen på förskolan. Vi försökte med användningen av Före Bornholmsmodellens språksamlingar skapa en kontinuitet i innehållet och där barnen kan utveckla sitt deltagande mellan tillfällena. Att vi har genomfört samlingarna med samma innehåll under hela arbetets gång kan ha lett till att barnens deltagande ökat och stärkts. Upprepning och igenkänning har tidigare visat sig vara viktigt när barnen är delaktiga i samlingens innehåll. Genom att barnen känner till materialet sedan tidigare är det införstådda i utformning samt innehåll. De är också medvetna om förväntningarna som finns och vilka sätt de har att tillgå i sin kommunikation i samlingen. Likt resultatet som Eide m.fl. (2012) studie påvisar kan även vi fastslå att ett planerat undervisningsinnehåll är avgörande för att

barnen ska intressera sig för att delta och få möjlighet till inflytande. Men då vårt första observationstillfälle upplevs något ostrukturerat med spretiga samtal med barnen vilket kan tänkas bero på att pedagogen är oförberedd och saknar förkunskap kring språkmaterialet, förstår vi vikten av att vara lyhörd och kunna frångå strukturen på samlingen precis som Eide m.fl. (2012) menar är en viktig aspekt.

På samma sätt som Cologon och Mevawalla (2018) poängterar kunde vi se goda effekter av bildstöd användningen av tecken för att stötta barnens deltagande i samlingen. Exempelvis menar vi att implementeringen av TAKK, utifrån vad vår analys visat, bidragit till ett mer inkluderande klimat bland barnen i samlingarna. De ges möjlighet att genomgående i alla samlingar uttrycka sig genom en icke-verbal strategi, vilket höjer värdet av allas olika kommunikeringsmetoder. Vi märker att de olika kommunikationsstöden såsom tecken och bilder både hjälper, stödjer och kompletterar varandra, det blir en multimodal kommunikation (Heister Trygg, 2010, s. 21) där både kropp, tal och sinnen stimuleras. Vidare lyfter Heister Trygg (2010, s. 23) att tecken som stöd ger större möjlighet för parterna att hålla ögonkontakt med varandra och fokusera på uppgiften vilket kan tolkas som att det då är lättare att uppnå delad uppmärksamhet. I utdrag 2a ser vi till exempel hur ett barn (Emil och Viktor) i samlingssituationen noggrant tittar på pedagogen för att imitera tecknet som denne gör och sedan härmar med sina egna händer. Det hindrar inte barnen från att leva sig in i berättelsen och uttrycka emotionellt engagemang och spänning utefter det som händer i sagan om den lilla lilla gumman. I utdrag 3 kan vi också följa hur pedagogen bekräftar barnens verbala och kroppsliga uttryck genom att svara an till barnet på dennes valda kommunikationsmetod. Exempelvis när barnet (Freja) använder talat språk i kombination med sin kropp och gör svepande rörelser så svarar pedagogen med att spegla Frejas rörelser och bekräfta hennes uttrycksform. Det blir ett tillåtande klimat där barnen kan känna sig trygga att använda flera uttrycksätt. Kanske hade inte dessa resultat uppnåtts om inte tecken som stöd implementeras. Tidigare forskning vad gäller AKK (Cologon & Mevawalla 2018, Palla 2023) pekar i linje med det vi velat åstadkomma med våra förändringar i samlingen, det vill säga att ge barnen ett bredare spann av kommunikationsmöjligheter.

Vår andra fråga berörde hur förskollärares bidrag kan stötta barns språk och deltagande. Mer specifikt frågade vi oss, vilka olika kommunikativa strategier kan pedagogen använda för att stötta barnens språkande i samlingen? Som tidigare nämnt har Houen m.fl. (2020) språkstödjande strategier använts för att stötta barns språkande på olika sätt i samlingen och vi analyserade också hur dessa fungerade i praktiken. Vi kan till exempel i utdrag 2b följa hur pedagogen väljer att ställa frågor som utvecklar och öppnar upp för samtal så att barnen kan vara aktörer och positioneras som kunniga i samlingen. Exempelvis när den vuxne säger ”berätta gärna” när ett barn (Emil), som inte var så intresserad i aktion 1 nu positionerar sig som kunnig i vad som händer i sagan vilket ger barnet möjlighet att uttrycka sig på sitt sätt och därmed påverka innehållet. Ytterligare strategier såsom avsiktlig paus (utdrag 3) används ett flertal gånger då förskolläraren vill bjuda in till barnens inspel. När både tecken och språkstödjande strategi används får barnen möjlighet att delta och kommunicera efter deras egen förmåga och att erfar språk på ett helt nytt sätt. Vi ser hur några barn väljer att kommunicera ickeverbalt genom att barnen använder sin kropp och sina sinnen. Barnen kommunicerar och deltar också via ett emotionellt engagemang som visas i aktion 2 där de producerar flera känslomässiga bekräftanden på att de lever sig in i karaktärerna och vad som händer i berättelsen. Enligt Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s.14) ”ska varje barn ges förutsättningar att utveckla förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer. De ska även ges förutsättningar att

utveckla intresse för berättelser, bilder och texter samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa”.

Vår tredje fråga rörde hur barns deltagande kan ses förändras mellan samlingarna. Vi tycks se en stor förändring i alla barnens deltagande men framför allt för Emil som vid första tillfället upplevdes vara ointresserad av delta och engagera sig i samlingsinnehållet (utdrag 1). När vi observerar honom vid andra tillfället tycks vi se att han utvecklat ett intresse för Före Bornholmsmodellens material och TAKK vilket vi kan utläsa genom att han är aktiv på ett annorlunda sätt från föregående gång. Det kan vara olika faktorer som påverkar Emils förändrande deltagande, såsom den vuxnes stöttning och anpassning efter det enskilda barnet. Under tidens gång gör Emil nya erfarenheter i samspel med andra vilket kan leda till att nya förmågor och kompetenser uppnås. Ytterligare ett förändrat deltagande uppstår när barnen i utdrag 2b börjar dramatisera sagan. Förskolläraren är då tillåtande och barnen ges tid till att fortsätta dramatisera med hjälp utav sin kropp och sina sinnen i syfte att uttrycka sig vilket fortgår in i aktion 3.

Sammanfattningsvis kan vi genomgående se i alla aktioner att barn på olika sätt stöttas (scaffold) i sin språkutveckling både barn sinsemellan och barn via pedagog. Succesivt approprierar barnen kulturella redskap såsom begrepp eller tecken och gör de till sina egna. En tolkning är att det sker som en gemensam praktik där barnen ömsom tittar på pedagog och på varandra för att prova och lära sig att kommunicera via tecknen. Samlingarna genomsyras således av ett tillåtande förhållningssätt som gör att barnen kan utvecklas och erövra nya kunskaper (proximala utvecklingszonen). Som tidigare nämnt i analys 2a och 2b får barnen genom stöttning utav andra deltagare erövra nya tecken samt lära sig hur man kan uttrycka sig med hjälp utav sin kropp. I analys 2b väljer barnet (Lisa) att teckna ordet schas i stället för att uttrycka sig muntligt. Här kan man i efterhand reflektera över Lisas deltagande i samlingen om inte olika kommunikativa strategier funnits, hade Lisa då valt att uttrycka sig?

### **Sammanfattning, didaktiska konsekvenser och fortsatt forskning**

Aktionerna rent generellt har bidragit till att verksamheten utvecklats vad gäller användning och implementering av AKK. Förhoppningsvis kan pedagogerna ta till sig de språkstödande strategierna och arbeta vidare med dessa då barns kommunikativa förmågor ständigt är under utveckling. Då samlingen är en central del i förskolan där olika faktorer i kombination med varandra kan påverka samlingens utfall gällande barns deltagande och möjlighet till kommunikation. Våra aktioner har visat vikten av att som Wasik (2008) lyfter att fundera på gruppens sammansättning samt när och hur samlingen genomförs vilket vi tog med in i de senare aktionerna. Vi valde dels att blanda olika åldrar och även att placera ut barnen på bestämda platser. Resultatet visar att barnen har stor hjälp av varandra i sin kommunikation dels genom att appropriera kamratens tecken samt följa varandras uttalanden som vi kan se i utdrag 3. Det upplevdes som om de yngre barnen tog efter de äldre och inspirerades av deras sätt att uttrycka sig på. Det är exempel på olika sätt barnen tar sig an varandras kommunikationsstrategier och där samspelet inte bara med läraren utan i kamratgruppen skapar förutsättningar för lärande. Vi ser också att gruppstorleken inför varje samlingstillfälle som Wasik (2008) och Olofsson (2010) framhåller är viktigt för att meningsfulla och fördjupade samtal ska uppstå. Det är även i mindre grupper barnen kan få större uppmärksamhet och möjlighet att interagera med varandra. Vi kan framför allt se i det första observationstillfället att den kroppsliga kommunikationen inte uppmärksammas av pedagogen på samma sätt som den verbala vilket kan tänkas bero på gruppens storlek men även att läraren är fokuserad på materialet vilket påverkade förutsättningarna för barnens deltagande.

Våra resultat kan också jämföras med det som Jonsson (2016) lyfter fram som centralt för att stärka barns aktörskap och kommunikationsmöjligheter då hon skriver att de begränsas i situationer där de vuxna ”tar över” kommunikationen, undervisar om ett innehåll och ger uppmaningar m.m. Vid andra situationer (se utdrag 2 och 3) där barns aktörskap stärks kan innefatta att “läraren lyssnar, samtalar med och beaktar barns uttryck genom att ge förutsättningar för utvidgning av innehållet i kommunikationen” (Jonsson, 2016, s. 6).

Didaktiska konsekvenser vi reflekterat kring vid avslutad studie är svårigheter vad gäller videoobservation. Vi ansåg det svårt att placera Ipaden så den fångar upp alla barnen, dels så att alla barnen syns på bild och dels så allt ljud kom med. Vi ansåg det därför viktigt att komplettera med egna nedskrivna reflektioner och anteckningar under samlingens gång för att lyckas fånga upp alla intryck som kameran missar.

Ett förslag till fortsatt forskning kan vara att studera mer AKK i samlingssituationer, hur det kan ses som ett främjande verktyg för barnens språkutveckling men även studera utifrån ett kritiskt perspektiv. Vi har reflekterat över att det finns mycket forskning om hur pedagoger ser på användningen utav AKK men de flesta saknar barnens perspektiv. Vi funderar över barnens syn och hur de tolkar användningen utav tecken och bildstöd som ett komplement till deras språkutveckling och möjlighet till kommunikation i samlingen.

Vår förhoppning är att verksamheten i framtiden fortsätter att använda sig utav språkstödjande strategier för att främja kommunikation och deltagande via olika uttryckssätt. För att komma fram till ett mer fördjupat resultat kring barnens möjlighet till kommunikation och deltagande i samlingen med stöd utav AKK (tecken och bilder) hade studien behövt fortgå under en längre period. Vi hade även behövt undersöka vilka metoder som fungerar språkutvecklande över tid i barnens livslånga lärande. Det är svårt att säkerställa barns utvecklande av kommunikativa förmågor och strategier vid så få tillfällen under begränsad tid. Det sker inte heller någon uppföljning som kan visa på hur barnen efter avslutad studie använder sig av icke-verbala strategier. Vi har med vårt arbete på ett eller annat vis påverkat barnen och gett dem erfarenheter av att använda sig av olika kommunikativa strategier där vi poängterar att det inte alltid är det verbala språket som behöver ta störst plats. Generellt ser vi också hur lärarens förberedelse, emotionella engagemang och sätt att kommunicera med barnen får betydelse i samlingarna och kan bidra till barnens deltagande.

## 7. Referenslista

- Carlsson, R., & Bagga-Gupta, S. (2006). *Verktyg och lådor: En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor*. Nordisk Pedagogik, 26(3), 193-211. Hämtad från «[Verktyg & lådor](#)» – En studie om språkfokuserade aktiviteter för minoriteter på förskolearenor ([gu.se](#))
- Chen, J. J., & Kim, S. d. G. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Yeras: An International Reserch Journal*. DOI:10.1080/09575145.2014.912203. Hämtad från (PDF) [The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities \(researchgate.net\)](#)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Cologon, K., & Mevawalla, Z. (2018). Increasing inclusion in early childhood: Key Word Sign as a communication partner intervention. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 902-920. DOI:10.1080/13603116.2017.1412515. Hämtad från [https://strathprints.strath.ac.uk/73342/1/Cologon\\_Mevawalla\\_IJIE\\_2018\\_Increasing\\_inclusion\\_in\\_early\\_childhood\\_key\\_word\\_sign.pdf](https://strathprints.strath.ac.uk/73342/1/Cologon_Mevawalla_IJIE_2018_Increasing_inclusion_in_early_childhood_key_word_sign.pdf)
- Eide, B. J., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Små barns medverknig i samlingsstunder*. Nordisk barnehageforskning, 5. Hämtad från [Visning av Små barns medverknig i samlingsstunder \(nordiskbarnehageforskning.no\)](#)
- Eidevald, C. (2022) Videoobservationer. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.139–152). (3. uppl.). Liber.
- Eriksson, A. (2021). Barns delaktighet i förskolan. I A, Sandberg (Red.), *Med sikte på förskolan - barn i behov av stöd* (s. 221–241). Studentlitteratur.
- Gerland, G., & Aspflo, U. (2023). *Barn som väcker funderingar: se, förstå och hjälpa förskolebarn med en annorlunda utveckling*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Heide, Eva-Lotta. (2019). *Bättre samspel med socialt bildstöd - Handbok för förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Heister Trygg, B. (2010). *TAKK: tecken som alternativ och kompletterande kommunikation*. (2., rev. uppl.) Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Hellman, A. & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.146–166). Gleerups.
- Houen, S., Staton, S., Thorpe, K., & Toon, D. (2020). *Building your evidence engine: Five evidence-informed strategies for promoting rich conversations with young children*. Hämtad från [Education Today](#).
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi*. (fjärde utgåvan). Stockholm: Natur och kultur.

- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Jonsson, A. (2016). *Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras*. Nordisk barnehageforskning, 12. Hämtad från [Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras](#). | Nordisk barnehageforskning
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 321). [Akademisk avhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Lalander, P. (2022) Observationer och etnografi. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.117–138) (3. uppl.). Liber.
- Larsson, K. (2019). *Språklig förebild i förskolan: kommunikation och ledarskap som påverkar barns lärande*. (Första upplagan). Stockholm: Gothia fortbildning.
- Olofsson, B. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Palla, L. (2023). TAKK som specialpedagogiskt didaktiskt verktyg i förskolans undervisning [Elektronisk resurs]. *Nordisk Barnehageforskning*. (20:1, 77–102). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-59194>
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap? I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 15–36). Gleerups.
- Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: vad? hur? varför?*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö18*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Sterner, G., & Lundberg, I. (2018) *Före Bornholmsmodellen- språksamlingar i förskolan*. Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Tonér, S. (2016). *Tecken: ett verktyg för ökad kommunikation*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Vetenskapsrådet.

Västra Götalandsregionen. (u.å). *Om kommunikationsstöd/AKK*. Hämtad 2024-04-16 från <https://www.vgregion.se/ov/dart/lar-om-kommunikationsstod/>

Wallerstedt, C. (2020). Ett Sociokulturellt perspektiv. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s.41–55). Gleerups.

Wasik, B. (2008). When Fewer Is More: Small Groups in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal* 35(6):515-521. DOI:10.1007/s10643-008-0245-4. Hämtad från [https://www.researchgate.net/publication/226170009\\_When\\_Fewer\\_Is\\_More\\_Small\\_Groups\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/226170009_When_Fewer_Is_More_Small_Groups_in_Early_Childhood_Classrooms)

## 8. Bilaga

### Samtyckesblankett till vårdnadshavare

#### **Till vårdnadshavare**

Vi studerar till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av en studie/utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i videoinspelade observationer i samband med vår datainsamling för vår studie.

#### *Information om studien/utvecklingsarbetet*

Att stötta barns kommunikation och deltagande i gemensamma aktiviteter är centralt på förskolan. Det relaterar också till att få möjlighet att barn får uttrycka sin åsikt, utveckla sitt språk och få delta i ett demokratiskt och socialt hållbart samhälle. Studien syftar till att undersöka barns möjligheter till kommunikation i vardagliga situationer på förskolan såsom samlingen. Med kommunikation menas inte endast verbalt språk utan här innefattas även kroppsspråk, gester och andra handlingar som barnen ger uttryck för. Då samling är en central del av förskolans vardag, där barn förväntas delta för att utvecklas och lära anser vi det viktigt att studera vilka möjligheter som ges i förskolan för hur barnen kan få uttrycka sig och få stöttning att utveckla sitt språk och kommunikation tillsammans med andra.

#### *Förfrågan om deltagande*

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkan i studien innebär att ditt barn som vanligt deltar i den vardagliga samlingen på förskolan men som vid tre olika tillfällen kommer att videoinspelas. Innehållet vid varje samlingstillfälle kommer att variera och pågå i cirka 20 minuter.

#### *Konfidentialitet*

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad eller vilken stadsdel som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

#### *Hantering av data och personuppgifter*

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av rörlig bild sker med förskolans ipad eller liknande verktyg, och lämnar inte förskolans lokaler.

#### *Frivillighet*

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Vi kommer också informera barnen om arbetet och att de har rätt att säga till om de inte vill vara med vid olika tillfällen. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

**Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien**

Datum.....

Barnets namn.....

Vårdnadshavares underskrift/er

1.....

2.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser eller telefonnummer:

*Med vänliga hälsningar*

Sandra Tetri

Mailadress: sandratetri@gmail.com

Micaela Johansson

Mailadress: Johansson.micaela@hotmail.com

Jeanette Westrin

Mailadress: jeanette.s.westrin@gmail.com

Kursansvarig för kursen LÖXV2G är:

Mikaela Åberg,

Mailadress: mikaela.aberg@gu.se

Handledare för arbetet är:

Magnus Karlsson, Universitetslektor i Barn-och ungdomsvetenskap

Mailadress: magnus.karlsson@ped.gu.se