



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musik som ett hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling

Ulrika Börjesson och Isabelle Eriksson

”Inriktning/specialisering/LAU370”

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT08-2611-048

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Musik som ett hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling

Författare: Ulrika Börjesson, Isabelle Eriksson

Termin och år: Hötsterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Anita Franke

Rapportnummer: HT08-2611-048

Nyckelord: Förskola, de yngsta barnen, musik, språkutveckling, språkfrämjande musikaktiviteter.

Våra erfarenheter är att musik på småbarnsavdelningar upplevs som en rolig aktivitet utan baktanke. Därför var vårt syfte med rapporten att undersöka om, och i så fall hur pedagoger använder musik som hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling.

Rapporten är en kvalitativ studie och vi har använt oss av halvstrukturerade intervjuer för att få en djupare förståelse. Undersökningsgruppen bestod av fyra förskollärare. Två av respondenterna arbetar på traditionella förskolor och enligt deras hemsidor arbetar de med musik och språk. Resterande två förskollärare arbetar på musikförskolor. Valet av fyra respondenter har medfört att generaliserbarheten inte är så hög. Rapportens resultat är enbart representativt för de fyra respondenterna. Intervjuerna spelades in med bandspelare och skrevs sedan ut i manus. Därefter analyserades och diskuterades resultatet ställt mot teoridelen.

Resultatet visar att pedagogerna använder sig av språkutvecklande musikaktiviteter såsom sång, rörelse och rytm. Sång sker spontant i vardagen och vid samlingen. Vid samlingen förekommer även rörelseinslag. Rytmen sker genom instrumentspelning, men även genom rim och ramsor. Alla pedagoger anser även att musik är utvecklande för språket. Pedagogerna är dock inte alltid medvetna om musikens möjligheter.

Genom rapporten kan fler pedagoger bli uppmärksamma på musikens möjligheter för de yngsta barnens språkutveckling.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING.....	3
1 INLEDNING.....	4
1.1 DISPOSITION.....	4
1.2 BEGREPPSDEFINITION.....	4
2 TEORI.....	5
2.1 SAMSPEL.....	5
2.3 MUSIK OCH SPRÅK SOM KOMMUNIKATIONSMEDEL.....	6
2.4 DEN MUSIKALISKA UTVECKLINGEN.....	8
2.4.1 Rörelse.....	8
2.4.2 Rytme.....	8
2.4.3 Sång.....	8
2.5 DEN SPRÅKLIGA UTVECKLINGEN.....	9
2.5.1 Fonologisk utveckling.....	9
2.5.2 Semantisk utveckling.....	9
2.5.3 Grammatisk utveckling.....	10
2.5.4 Pragmatisk utveckling.....	10
2.6 MUSIK OCH SPRÅK.....	10
2.6.1 Pedagogens roll.....	11
2.6.2 Förutsättningar för språkutveckling genom musik.....	12
2.7 STYRDOKUMENT.....	13
2.8 SAMMANFATTNING.....	14
3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	15
3.1 AVGRÄNSNINGAR.....	16
4 METOD.....	16
4.1 METODVAL.....	16
4.2 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP.....	17
4.2.1 Presentation av respondenterna.....	18
4.3 GENOMFÖRANDE.....	18
4.4 BEARBETNING AV MATERIAL.....	19
4.5 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET.....	19
4.6 ETISKA PRINCIPER.....	20
5 RESULTAT.....	20
5.1 Hur arbetar pedagogerna med språkutvecklingen?.....	20
5.2 Hur arbetar pedagogerna med musik?.....	21
5.3 Varför arbetar pedagogerna med musik?.....	22
5.4 Vad är musik för pedagogerna?.....	22
6 RESULTATANALYS.....	23
6.1 HUR PEDAGOGERNA ARBETAR MED MUSIK.....	23
6.2 VARFÖR PEDAGOGERNA ARBETAR MED MUSIK.....	25
7 DISKUSSION.....	26
7.1 METODDISKUSSION.....	29
7.2 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET OCH FORTSATT FORSKNING.....	30
8 REFERENSER.....	31

1 Inledning

Under vår utbildning till förskollärare vid Göteborgs universitet har vi gemensamt läst kurserna *Grundläggande musikdidaktik 1* samt *Skriftspråkslärande i förskola, förskoleklass, fritidshem och de tidigare skolåren*. Därför vill vi kombinera de två ämnena musik och språkutveckling i vårt examensarbete.

Enligt Ulf Jederlund (2002: 12), musikhandledare, musikterapeut och utbildare, tas inte musik på allvar i förskolan, vilket även vi har uppmärksammat under vår VFU i utbildningen. Våra erfarenheter är att musikens roll har varit en rolig aktivitet i verksamheten utan någon tanke bakom. Därför har vi valt att undersöka om och i så fall hur pedagoger arbetar med musik i förskolan. Vidare har vi valt att fokusera på musikens roll för de yngsta barnens (1-3 år) språkutveckling. Vi valde språkutvecklingen hos de yngsta barnen för att våra erfarenheter på det här området inte är så omfattande, då det inte berörts i någon större utsträckning i vår utbildning. En ytterligare faktor till att fokusera på de yngsta barnen är att vi har stött på skilda åsikter om den pedagogiska verksamheten på småbarnsavdelningar. Vårt intryck är att många ser verksamheten som barnpassning, istället för en verksamhet där barn lägger grunden till sitt livslånga lärande. Vi finner även stöd till rapportens syfte i läroplanen för förskolan (Lpfö 98), där det står att förskolan har som uppdrag att stimulera barnens språkutveckling. Dessutom skall förskolan utveckla barnens kommunikativa förmåga och förmågan att kommunicera och skapa med hjälp av olika estetiska uttrycksformer såsom bland annat rytmik, sång, musik, dans och rörelse (Utbildningsdepartementet, 2006: 5-6). Vi anser att genom rapporten skapas det möjligheter att utöka våra egna kunskaper, men även uppmärksamma andra på musikens möjligheter.

1.1 Disposition

Rapporten inleds med en litteraturgenomgång. Därefter följer en redovisning av rapportens metod. Vidare redovisas resultatet samt en följande resultatanalys och diskussion. Rapporten avslutas med en referenslista.

1.2 Begreppsdefinition

Traditionell förskola	Med traditionella förskolor menar vi att pedagogerna inte utmärker sig för att vara en musikförskola, men att enligt informationen på deras hemsidor arbetar de med musik och språk.
Musikförskola	En förskola som både skriftligt och verbalt uttrycker sig för att vara en musikförskola. Pedagogerna arbetar medvetet med att integrera musiken i deras verksamhet.
Småbarnsavdelning	En avdelning med barn i åldrarna 1-3 år.
De yngsta barnen	Barn i åldrarna 1-3 år.
Samling	En gruppaktivitet med barn som leds av pedagoger.

2 Teori

Nedan följer en litteraturgenomgång som innehåller de mest centrala delar som berör rapportens syfte. Vi har valt att först ta upp synen på barns lärande samt motorikens del i barns språkutveckling. Därefter följer en genomgång av de yngsta barnens utveckling inom både musik och språk. Efter det redogör vi för musik och språk som ett kommunikationsmedel. Vi avslutar litteraturgenomgången med att synliggöra kopplingar mellan musik och språk samt redogör för vad det står i styrdokumentet som är relevant för rapporten.

2.1 Samspel

Det är enligt Olga Dysthe (2003: 41), professor vid Universitetet i Bergen, en konstruktivistisk syn på lärande som är grunden till det sociokulturella perspektivet och att fokus ligger på att genom samarbete i kontext skapas kunskap, inte först och främst genom individuella processer. Interaktion och samarbete ses inte enbart som positiva element i läromiljön, utan istället helt avgörande för lärande. Vidare beskriver Dysthe sex centrala aspekter på lärande ur det sociokulturella perspektivet.

Den första aspekten är *det situerade lärandet*. Vid situerat lärande tar man hänsyn till individen som en deltagare i samspel med andra, men även fysiska verktyg (till exempel datorer) samt representationssystem (till exempel språk). Lärandet påverkas inte av kontexten, utan lärandet är istället en del av kontexten. Kontextens betydelse inom det sociokulturella perspektivet avser att alla delar i en kontext är integrerade och sammanvävda, i vilket lärandet ingår (Dysthe, 2003: 42-43).

Den andra aspekten är att *lärandet är socialt*. De kunskaper som finns i människors hjärnor har inte funnits där från första början. Det är genom interaktion med andra människor som kunskap bildas. Den kunskap vi lär har både ett historiskt samt kulturellt ursprung. Den tredje aspekten är att *lärandet är distribuerat*. Då alla besitter olika kunskaper som man delar med sig av, medför det att lärandet blir distribuerat. Den fjärde aspekten är att *lärandet är medierat*. Med mediering avser man förmedling. Vid mediering använder man sig av artefakter som till exempel kan vara personer eller verktyg som ett stöd eller hjälp i läroprocessen. Språket är det viktigaste medierande redskapet inom det sociokulturella perspektivet (Dysthe, 2003: 43-46).

När man *deltar i en praxisgemenskap* har man först inte all kunskap och befinner sig då längst ut i gemenskapen. Ju mer kunskap man får, en desto mer fullvärdig medlem blir man i gemenskapen. Det här är den femte aspekten som Dysthe (2003: 46-47) tar upp. Sista aspekten är *språkets och kommunikationens roll*. Språket är ett sociokulturellt redskap som är kollektivt interaktivt och individuellt. Kommunikation och språk är en förutsättning för att lärande och tänkande ska kunna ske. Kommunikativa processer är inom det sociokulturella perspektivet förutsättningar för människans lärande och utveckling. *”Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen”* (Dysthe, 2003: 48).

Bente Eriksen Hagtvat (2004: 103-104), professor vid institutionen för specialpedagogik vid Oslos universitet, anser att för en normal språkutveckling är miljön avgörande. Ifall miljön inte består av någon som kommunicerar med barnet skapar det en riskfaktor i barnets

språkutveckling. För att barnet ska kunna utveckla avancerade språkliga färdigheter krävs en stimulerande miljö. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1997), forskare vid Göteborgs universitet, anser även att *"Talspråkets utveckling är beroende av samspelet med omgivningen..."* (74). Vidare anser de att när man samtalar med barnet skall man beröra ämnen som barnet är intresserad av samt man ska använda uttrycksformer på barnets nivå eller som ligger precis ovanför (72). Enligt Ragnhild Söderbergh (1988: 82) ska den vuxne kunna stödja och hjälpa barnen, men även utmana det i dess språkutveckling. Vidare anser hon även att för att dialogen ska vara utvecklande för barnet förutsätter det att den vuxne har förståelse för barnets situation och kännedom om barnets miljö, upplevelser och språkliga förmåga. Tack vare stöd från vuxna anser Gisela Håkansson (1998), forskare i barns och vuxnas språkinlärning vid Lunds universitet, att barnet kan, i samtalet med dem, få hjälp att ge innehåll åt ord de ännu inte behärskar då barnet inte klarar det på egen hand. Avståndet mellan det som barnet klarar av själv och det barnet kan utföra med hjälp av en vuxen eller kamrat kallas, enligt Vygotsky (se Eriksen Hagtvet, 2004: 40) för zonen för närmaste utveckling. Eriksen Hagtvet anser att det är pedagogens uppgift att stötta och vägleda barnet i den närmaste utvecklingszonen så att barnet till slut blir självständigt.

2.2 Motoriken

Enligt psykologen Paul Parlenvi och medskribenten Birgitta Sohlman (1985: 28-32), är att tala, att utföra en motorisk aktivitet. Fram tills det att talet är automatiserat i hjärnan är det hos de flesta människor den vänstra hjärnhalvan som styr talrörelserna. Det är i den vänstra hjärnhalvan som tal- och språkfunktionerna är samlade. Alla erfarenheter och intryck en människa samlar på sig lagras i höger hjärnhalva och med hjälp av vänster hjärnhalva kan de uttryckas i ord.

Barnets utveckling och de förändringar det genomgår hör enligt Parlenvi och Sohlman (1985: 38-39) ihop med hjärnans utveckling. När barnet föds är inte hjärnhalvorna specialiserade utan blir det allt eftersom barnet utvecklas och genom att barnet är aktivt. Med aktivt menar Parlenvi och Sohlman att barnet *"undersöker och forskar, arbetar och leker samtidigt som det lyssnar, talar och tänker"* (39). De två hjärnhalvorna fungerar var för sig fram tills barnet är cirka två år.

Det är sinnena och grundrörelsernas motorik som är mest framträdande under utvecklingen vid barnets första levnadsår. Vanligast är att barnet går innan det kan tala. Att gå gör de flesta barn vid ett års ålder. Barn lär sig inte att tala och gå samtidigt, men det kan förekomma undantag för det här hos vissa barn. Anledningen till att talet och gången inte utvecklas samtidigt förklarar Parlenvi och Sohlman (1985: 39, 55) med att talet och kroppens motorik konkurrerar med varandra då det är viljan som styr alla rörelser innan de är automatiserade. En intensiv talmotorisk träning tar sin början efter det att barnet lärt sig gå. Parlenvi och Sohlman framhåller vikten av att barnet under sitt första och andra levnadsår utvecklar sin förmåga att uppfatta olika slags sinnesintryck samt att röra på kroppen och kunna förflytta sig. De anser att barnet enbart har små möjligheter att fortsätta utvecklas innan det genomgått det här stadiet.

2.3 Musik och språk som kommunikationsmedel

Jederlund (2002: 11) anser att musik har funnits lika länge som människan. Den är en del av livet och finns med vid till exempel högtider, i arbete, glädje och sorg, helt enkelt i vardagen. Han ställer sig frågande till om musik är något som människan inte kan klara sig utan. Varje människas uppfattning om musik påverkas enligt Mats Uddholm (1993: 9) som är musiker

och pedagog, av tidigare erfarenheter och upplevelser. Den miljö som man har växt upp i spelar även en stor roll. Om frågan ”Vad är musik för dig?” skulle ställas till en grupp människor hade svaren varit olika och lika många som de tillfrågade, eftersom varje människa med dess egna erfarenheter är unik. Enligt Elisabet Jernström och Siw Lindberg (1995: 21-22), lärare på lärarutbildningarna vid högskolan i Luleå respektive lärare på Centrum för forskning i lärande vid högskolan i Luleå, är musik ett av många språk som människan besitter. För att bli en harmonisk människa är musik en nödvändighet. Den är också ett kommunikationsmedel människor emellan. Vidare menar de att vid kunskapsförmedling fungerar musiken som ett pedagogiskt hjälpmedel. Enligt Mallo Vesterlund (2003: 20), forskollärare och språkpedagog, är musik så mycket. Hon menar att det första som många tänker på när de hör ordet musik är sången, men musik innehåller även rytm och rörelse. Vesterlund (2003: 8) påpekar även att musik är ett språk. Det här språket bidrar till kommunikation och förmedling av känslor och budskap, vilket sammanför oss människor från olika kulturer och etniska grupper på ett universellt sätt.

Kommunikation kommer ifrån det latinska verbet ”communicare” och betyder att man utför något gemensamt (Eriksen Hagtvet, 2004: 51, Jederlund, 2002: 16). Vid kommunikation förutsätter det att det finns en sändare och en mottagare. Sändaren, som är talaren, har ett meddelande som ska överföras till mottagaren, som är lyssnare (Arnqvist, 1993: 11). Redan under fosterstadiet i mammans mage utvecklar och förbereder sig barnet på att kommunicera (Bjørkvold, 2005: 25, Uddholm, 1993: 33). Som exempel tar Jon-Roar Bjørkvold (2005: 15), professor vid Universitet i Oslo, upp att när mamman vilar efter en stund av aktiv rörelse, reagerar barnet med sparkar för att förmedla sin oro. Det här beror på att fostret trivs med att vaggas i mammans rytmer.

Bertil Sundin (1984: 41), pionjär inom svensk musikpsykologisk och musikpedagogisk forskning, skriver att barnets hörselapparat är helt utvecklad när det föds och att fostret, redan i slutet av graviditeten, kunnat reagera på kraftiga ljudretningar. Däremot vet man inte hur fostret har upplevt de här retningarna, taktilt (beröring) eller auditivt (hörsel). Kommunikationen mellan fostret och modern sker i vilket fall i form av vibrationer. Uddholm (1993: 33) menar på att fostret och båda dess föräldrar kommunicerar med varandra lång tid före födseln.

Enligt Bjørkvold (2005: 27) kan barnets kommunikativa förmåga, att styra och ta egna initiativ uppvisas redan i de första samtalen mellan barnet och mamman. Tillsammans skapar de en gemensam kod som enbart de själva förstår. Samtalen består av ljud och rörelser i vilket det sker en dialog genom att utbyta tecken. Vidare förklarar Bjørkvold (2005: 31) att vid cirka två års ålder väcks barnets intresse för omvärlden. Barnet bygger upp ett kommunikativt samspel och kan tillsammans med andra barn föra en dialog i leken med hjälp av läten, sång och handling.

Enligt Ann-Katrin Svensson (1995: 11), forskare i pedagogik, är språket ett medel som hjälper människan att förstå omvärlden och det som sker runt omkring den. Anders Arnqvist (1993: 13-15), forskare inom psykologi, för samma resonemang om språket, men lyfter även fram att språket hjälper oss att strukturera våra erfarenheter och att det har en social roll. Med en social roll menar Arnqvist att språket medför att kontakter kan upprätthållas mellan individer, men att det även kan bidra till att nya skapas. Med hjälp av språket utvecklas tankarna, vilket även medför att man kan lösa problem samt strukturera upp aktiviteter.

2.4 Den musikaliska utvecklingen

Redan som nyfödd reagerar barnet på musik. Musiken har under den här perioden en lugnande och sömngivande effekt på barnet. Vissa rytmiska ljud har en förmåga att tysta ner gråt hos barn, men när barnet börjar närma sig sex månader förändras barnets syn på musiken. Barnet börjar då lyssna och dra sin uppmärksamhet mot ljudet. Uppmärksamheten leder till att barnet börjar lära sig att skilja på musik och andra ljud (Sundin, 1984: 43).

När det gäller den musikaliska utvecklingen skriver Sundin (1984: 41) att fram tills barnet uppnått två årsåldern utvecklas barnets grundläggande musikaliska orientering. Han menar att det under den här tiden i barnets liv som det avgörs om barnet förknippar musik med trygghet och glädje eller otrygghet och olust. Vidare skriver Sundin följande om hur musik och känslor hänger ihop:

Det lilla barnets orientering till musik och ljud i övrigt är, som tidigare sagts, intimt förknippad med dess känsloreaktioner. De ljud som är av betydelse för barnets trygghet och övriga behovstillfredsställelse urskiljs först. Olika känslor hos barnet får också olika ljuduttryck, olika kommunikativ innebörd. Pedagogiskt är den här tiden viktig, antingen man nu utnyttjar musikaliska element som medel för språkutvecklingen eller musiken själv står i centrum, t ex när man sjunger med barnet (46).

2.4.1 Rörelse

Barnets motoriska utveckling när det gäller egenrörelser visar sig bara några dagar efter födseln, men blir allt mer starkare under slutet av första levnadsåret. När barnet hör musik börjar det röra på sig. Rörelserna kan vara hoppande och vickande pendelrörelser. Under den här perioden börjar även barnet att imitera och sjunga delar ur barnsånger (Sundin, 1984: 43). Enligt Henny Hammershøj (1995: 34) tycker barn i två års åldern om att utföra rörelser till musiken, vilket beror på att barnet har bättre kontroll över sina rörelser än vad det tidigare haft. Rörelserna kan till exempel vara att barnet nickar med sitt huvud, böjer sina knän och slänger med sina armar.

2.4.2 Rytmt

Hammershøj (1995: 15) förklarar hur grundslaget utvecklas under barnets första tre år. I början handlar grundslaget om att slå föremål i golvet. De regelbundna slagserierna börjar först att omfatta fyra – fem slag, men övergår efter bara några veckor till 20 – 25 slag i golvet. Det är grundslagskänslan som barnet nu har börjat utveckla. Den kraften eller energin som barnet känner när det slår med ett föremål i golvet är samma kraft som barnet senare kommer att känna när det har tagit sitt första steg. Hammershøj menar att när barnet tar sitt första steg kommer det andra steget nästan automatiskt. Grundslagskänslan är vår kropps motorkraft som barnet sedan behöver när det ska lära sig att krypa och gå. När barnet är cirka 1,5-3 år är rytmen viktig enligt Hammershøj (1995: 34), säkerligen för att dess motoriska färdigheter är bättre än innan. Barnet tränar sig i att krypa, gå, hoppa och springa. Grundslaget fortsätter barnet att träna sig på under den här åldersperioden. Slagserierna blir bara längre och längre. När barnet hoppar till musiken överensstämmer inte musikens grundslag med hoppen. Det här stadiet når inte barnet förrän om ett par år.

2.4.3 Sång

Helmut Moog (se Sundin 1984: 45), tysk psykolog, har genomfört en undersökning om musikutvecklingen under barns första år. Han delade in barnets sånger i tre stadier.

Lallmonologer eller språklallande som det också kallas, är det första stadiet som uppträder innan barnet har nått sex månader. I det här stadiet formar barnet olika språkljud med munnen. Lallsånger, som är det andra stadiet, brukar uppträda när barnet är sex månader. Barnets sånger består då av en vokal med omväxlande tonhöjd och motoriska medrörelser. Oftast uppstår barnets lallsånger när det ligger själv i sin säng på mornarna en längre stund, leker med en leksak eller skall sova. Under det andra levnadsåret uppträder det tredje stadiet, medsjungning. Barnet kan då sjunga efter en melodi som är förspelad. Barnets val av melodi brukar först vara med ord som har stark klangstruktur. Melodiska och rytmiska förlopp har barn svårare att imitera. Marita Lindahl (1998: 41), forskare och lektor vid Göteborgs universitet, förklarar att när barnet är mellan två och tre år, kan det nynna spontant och sjunga enkla stavelser. Barnet gör sina egna melodier och sjunger de ord som det kan, det är först senare som barnet kan återge melodier och texter korrekt.

2.5 Den språkliga utvecklingen

Enligt Arnqvist (1993: 21) förekommer det att man delar in språkutveckling i fyra olika delar. De här delarna är fonologi, semantik, grammatik och pragmatik.

2.5.1 Fonologisk utveckling

Barnets uttalsutveckling är nära sammankopplad med den fonologiska utvecklingen och det är då vanligt att man delar upp den i fonologi och fonetik (Arnqvist, 1993: 39). Fonetik berör hur språkljud uttalas och hur de bildas för att sedan uppfattas av hörselns organ. Ur fonetiken härstammar fonologin som berör vilken funktion språkljuden har i språket. Språkljuden, som även kallas för fonem, är de minsta meningsskiljandena i språket. Det två orden kul och gul får helt olika innebörd på grund av de två fonemen k och g (Arnqvist, 1993: 39, Eriksen Hagtvet, 2004: 54). En bokstav är inte representativt med enbart ett fonem då en bokstav kan stå för flera språkljud. Exempel på det här är långa och korta vokaler. Hj-ljud och sch-ljud är två exempel på fonem som består av flera bokstäver (Arnqvist, 1993: 39).

2.5.2 Semantisk utveckling

Den semantiska utvecklingen beskriver hur barnet tar till sig ords betydelse samt språkliga satser. När nya ord lärs in går det ut på att kunna urskilja vilka ord som skall stämma överens med respektive erfarenheter och iakttagelser (Arnqvist, 1993: 45).

Clark (se Arnqvist, 1993: 46-48) har efter hennes undersökningar om barns semantiska utveckling gjort tre indelningar av den. Första indelningen i den semantiska utvecklingen kallar hon för "ord för objekt". Enligt Arnqvist är cirka sjuttio procent, av barns hundra första ord, ord för föremål. Föremål är relativt enkla att urskilja och de är avgränsade i tid och rum. Barnet behöver enbart benämna föremålet med rätt namn och det ser föremålet i sin helhet, inte delarna. Till exempel om barnet säger docka så syftar barnet på hela dockan och inte en del av den som exempelvis arm. De ord som de vuxna använder i barnets närvaro påverkar även barnets ordförråd. Vuxna använder oftare substantiv än verb när de samtalar med små barn. Nästa indelning i den semantiska utvecklingen enligt Clark är "ord för handling" och barnet använder sig då av verb och substantiv samt prepositioner. När ett barn vill gå ut kan det till exempel säga substantivet dörr för dörren man går ut genom, verbet öppna för att man öppnar en dörr för att komma ut eller prepositionen ut för att säga vart det vill gå. Barnet kan alltså ännu inte skilja på när ett ord är ett substantiv eller verb. Clarks tredje och sista indelning är "ord för tillstånd" och de orden är beroende av de sensomotoriska erfarenheter som barnet har gjort. Under barnets sensomotoriska period tar det enligt Håkansson (1998:

14) emot sinnesintryck från omgivningen då det prövar sina sinnen med hjälp av att manipulera föremål.

2.5.3 Grammatisk utveckling

När barnet yttrar sina första ord kan man börja studera den grammatiska utvecklingen. Vid tvåordsyttranden kan barnets tal liknas vid telegrafiskt tal. Det saknas hjälpverb och prepositioner samt bestämd artikel i yttrandena, till exempel mamma baka, Pelle bil och pappa sko. Då barnet kombinerar tvåordsyttranden till treordsyttranden kan det börja utveckla ett mer avancerat språk (Arnqvist, 1993: 52, 55-56). Det är innehållsord som dominerar barnets tidiga yttranden och en systematisk användning av grammatisk morfem är ovanligt (Strömquist, 1984: 99). Morfem är den minsta betydelsebärande enheten i språket och grammatiska morfem kan vara till exempel böjningsändelser som -er, -ar och -or. Grammatiska morfem betyder inte något innan de sätts ihop med lexikala morfem, som är ord (Håkansson, 1998: 32).

2.5.4 Pragmatisk utveckling

När barnet utvecklas pragmatiskt utvecklas dess förmåga att kommunicera med andra, att delta i en dialog. Att lära sig att delta i en dialog gör barnet redan det första året genom samspelet med föräldrarna (Arnqvist, 1993: 59). Det räcker inte enligt Sven Strömquist (1984:122), verksam vid institutionen för lingvistik vid Göteborgs universitet, att barnet har tagit till sig till exempel de fonologiska och grammatiska delarna av språket för att kunna delta i samtal. Barnet behöver även lära sig metoder för att kunna genomföra ett samtal. Exempel på sådana metoder är att påbörja och avsluta samtal, men även att ställa frågor.

2.6 Musik och språk

Jederlund (2002) tar upp och förklarar språkfrämjande musikpedagogik på följande sätt:

En språkfrämjande musikpedagogik utgår från insikten om att alla språk utvecklas och lärs bäst i en aktiv social miljö där språken fyller en verkligt kommunikativ funktion, där de känns meningsfulla. På ett personligt plan betyder det att det måste kännas lustfyllt att uttrycka sig, att någon verkligen lyssnar till mig och att jag verkligen lyssnar till andra. Att det finns stor respekt och förståelse för att musik och språk handlar om personliga uttryck (126).

Vidare anser Jederlund (2002: 126) att människor inte uttrycker sig på samma sätt. Det finns olika sätt att uttrycka sig på när man samtalar med andra och även sätten att använda kroppsspråket skiljer sig från mängden. Eftersom språkfrämjande musikpedagogik bland annat handlar om att hitta sin kommunikativa identitet, så accepteras det inte att man som pedagog värderar barnens insatser som "rätt eller fel". I själva verket skulle värderingarna hämma barnens lust och sätt att uttrycka sig i spel och sång.

Berit Uddén (2004: 12-13), verksam som lärarutbildare på musikförskolan vid Örebro universitet, anser att genom ett muntligt och kroppsligt sätt lär sig barn i förskolan. För att lära sig att tala och att förstå sin tillvaro använder barnet visor och rytmisk lek. För att barn ska kunna uttrycka sin tysta tanke i ett språkligt begrepp, anser Uddén att visan och visandet är ett redskap för det här. Med visa menar hon att man sjunger "*visor med gester som visar språket*" (15). Vidare anser Uddén att barnet uttrycker sina tankar genom läten med sångton, därefter i sång och sist i ord. Nedan följer ett citat med några utav Uddéns tankar kring hur en medveten musisk pedagog arbetar:

En medveten musisk pedagog bygger in visan med rörelselek och dans i vardagsarbetet. Hon/han tar tillvara den levande sångens och musikens sociala funktioner för glädje och gemenskap samt dess samlande kraft för koncentration av barnens tanke- och språkförmåga (113).

2.6.1 Pedagogens roll

Vesterlund (2003: 22) påpekar att det man gör som pedagog i musikaktiviteter, ska man själv tycka är roligt. Om pedagogen uttrycker glädje, sprids glädjen även till barngruppen. Hon uppmanar att man ska vara spontan och våga göra bort sig. Förekommer det flera pedagoger i en och samma samling, ska även de här vara aktiva engagerade deltagare. Engagerade och ärliga vuxna skänker, enligt Jederlund (2002: 90), mening åt musiken. Vidare anser han att barn märker ifall en situation är pedagogiskt arrangerad och rutinmässig eller om pedagogen har ett personligt engagemang i en musikalisk situation.

Uddén (se Jederlund, 2002: 116) beskriver Fiedrich Fröbels, grundare till barnträdgårds-pedagogiken, pedagogiska tankar över hur en lärare eller så kallad kindergartenledare ska ha förhållningssätt:

Fröbels kindergartenledare (han kallade dem så – inte lärare) måste alla vara öppna för att sjunga och leka spontant med barnen och ha ett improvisatoriskt förhållningssätt, liksom de måste kunna en given repertoar av sånger och sång- och danslekar (116).

Vidare skriver Jederlund (2002: 116) att Fröbels tankar, kunskapssyn och barnsyn avspeglas i dagens moderna pedagogiska tänkande, som i sin tur uttrycks i läroplanerna.

Uddholm (1993: 20) hävdar att musikundervisningen i Sveriges pedagogutbildningar inte prioriteras. Resurserna till bild, drama och musik är ytterst få, vilket i sin tur bidrar till att den minimala undervisning som erbjuds oftast sänker de blivande pedagogernas självförtroende. Uddholms tanke med musikundervisningarna är att höja studenternas självförtroende, men med bristande resurser blir det motsatsen. Det låga självförtroendet påverkar i sin tur pedagogernas verksamhet som de sedan kommer att arbeta i, till exempel inom barnomsorgen, fritidsverksamheten och skolan.

När man sjunger tillsammans ska det kännas roligt, att sjunga är ett sätt att uttrycka sin glädje och lust. Dessvärre finns det människor som påstår sig att de inte alls kan sjunga, att det krävs alkohol i kroppen eller ensamhet i en dusch för att sång ska uppstå. Jernström och Lindberg (1995: 35) påstår att de människor som uttrycker sig på det här viset, har på något sätt blivit berövade sin barndoms sångspontanitet. Uddholm (1993: 43) poängterar att om man utmanar rädslan så öppnar det sig nya möjligheter i sitt liv. Även Jederlund (2002: 135) uppmanar de tysta pedagogerna att försöka våga pröva sjunga tillsammans med barngruppen, då sångupplevelserna är en del av en människas kommunikativa identitet.

Innerst inne vill alla kunna spela och sjunga, fast man ibland tror att man inte kan det. Vesterlund (2003: 18-19) är övertygad om att vi alla har dolda talanger inom oss, det gäller bara att våga ta fram dem. Vesterlund arbetar både med vuxna och barn och när hon är i en vuxengrupp brukar hon försöka uppmana sina ”jag kan inte sjunga” – deltagare att se ur ett möjlighetsperspektiv. Om deltagarna tänker att de inte kan sjunga uppmanar Vesterlund dem till att istället tänka att de visst kan sjunga, vad skulle hända då? Uddholm (1993: 36) påstår att människor skapar roller och att det är rollerna som avgör hur man som person uppfattar och identifierar sig själv. Om en människas omgivning skulle uppfatta den omusikalisk, skulle det i sin tur påverka den här människans syn på sin musikalitet. Omgivningen har då gett människan rollen ”omusikalisk”, vilket i sin tur kan leda till att människan själv identifierar

sig som omusikalisk. Men enligt Uddholm (1993: 23) är alla människor egentligen oerhört musikaliska.

Även om man som pedagog upplever sig själv som en kraxande kråka, menar Uddholm (1993: 52) att man ändå har alla förutsättningar för att arbeta med musik i verksamheten, samt att man bör fokusera på det man kan istället för motsatsen. Jernström och Lindberg (1995: 38) uppmanar pedagoger att göra det enkelt för sig. Utför sådant som man tror sig veta att alla behärskar, det lilla och enkla. Därefter kan man höja ribban och ta in svårare moment. Det ska uppstå engagemang i barngruppen, vilket sker om pedagogen själv är engagerad, tillåtande, lyhörd, förväntansfull och uppmuntrande.

2.6.2 Förutsättningar för språkutveckling genom musik

I både musiken och språket är ljudet en byggsten. Att producera och urskilja ljud med sin egna röst utvecklar barnet mycket tidigt, vilket är en avgörande faktor för barnets hela språkutveckling, såväl talspråk som musikspråk. Jederlund (2002: 127-128) uppmanar därför oss pedagoger att ställa frågor som övar barnen i att återskapa, producera samt urskilja olika ljud. Till exempel: Hur låter en katt? (återskapa och producera) eller hur låter en hund och hur låter ett lejon? (urskilja och producera). Man kan även fråga barnet hur starkt, svagt och mittern mellan låter. Ett annat sätt att arbeta med ljudet är att ta in ljudvariationer och tempo när man sjunger med barnen. Jederlund ger exempel ”Min lilla kråksång” (finns i Elefantboken s. 97) som är en sång som man kan arbeta med och innehåller bland annat ljudvariationer. Härmning är ett ytterligare exempel på hur pedagoger kan arbeta med ljud och språkljud. Pedagogen och barngruppen sitter i en ring. En ska vara förroparen som ropar ut olika språkljud och resterande i gruppen ska härma förroparen.

Vesterlund (2003: 30) anser att samtliga språk har sin egna melodi och att det svenska språket upplevs som att det sjungs. Barnet lär sig lättare språkets rytm genom att rimma och ramsa. Genom att rytmen tydligt finns med i ramsorna, kommer barnet ihåg melodin, texten och orden i dem. Genom pauser, fraseringar, stavelser och yttrandelängder bildas det rytm i språket och Jederlund (2002: 130-132) kallar de här för rytmiska byggstenar. När vi lyssnar delar vi upp språket i de här byggstenarna och när vi talar bygger vi upp språket med hjälp av dem. På grund av det här är känslan för rytm viktig vid språkinläring. Vidare anser Jederlund att rytm och kroppens motorik är nära förbundet med varandra. Genom att låta barnet arbeta med rytmiska rörelser, men även spela rytmiskt med instrument stimuleras samspelet och samarbetet mellan hjärnhalvorna. Ett gott samarbete bidrar till utvecklingen av kroppens motorik och koordinationsförmågan. För att utveckla barnens känsla för rytm kan pedagogen tillsammans med barnen skapa en gemensam puls, vilket exempelvis kan innebära att alla samtidigt slår i golvet med händerna. En ytterligare aktivitet är att klappa ordrytmer (exempelvis namn och veckodagar) med händerna eller på slagverksinstrument. Även Monica Centerheim-Jogeroth (1988: 18), förskolepedagog och metodiklärare, uppmanar att man ska sjunga och röra sig tillsammans med barnen, då orden får en skjuts och rytm utav sång och rörelse.

När barnet arbetar med rörelse upplever det språkets melodi och rytm med hela kroppen. I rörelselekar får barnet möjlighet att uppleva språket och få erfarenhet av ord och begrepp på ett konkret sätt, till exempel genom att utföra rörelser till sånger (Jederlund, 2002: 137). Även Uddén (2004: 123) anser att sången bör läras in med gester, men om rörelserna i sången inte förstärker orden ska barnen först lära sig texten och sedan lägga till de här rörelserna. Vesterlund (2003: 30-31) påpekar att barnet bör ha utvecklat grundrörelserna (krypa, gå, hoppa, åla, springa och så vidare) innan det börjat skolan. Barnet måste träna hela kroppen och utföra samtliga rörelser för att utveckla motoriken. Om barnet inte har utvecklat sin

koordinationsförmåga, har det svårt att både tala och röra på sig samtidigt. Det är därför viktigt att grundrörelserna blir automatiserade, för att barnet ska slippa koncentrera sig på de rörliga momenten och på så sätt vidareutvecklas.

Genom att ta tillvara på kvaliteterna i den musikaliska kommunikationen, går det betydligt bättre att samtala med både spädbarn och de yngsta barnen på förskolan. Tillsammans med barnen kan pedagogen arbeta med talspråket genom att rimma och ramsa. Jederlund (2002: 133) påpekar även att när pedagogerna talar till barnen kan de använda sig utav fraser, rytmiska ord, använda starkt och svagt tal, låga och höga tonhöjder samt ta tydliga pauser. Då använder pedagogen sig av musikalisk dynamik.

Jederlund (2002: 134) påpekar att sången är den mest naturliga och vanligaste mötesplatsen för talspråket och musiken. Pedagoger ska därför sjunga mycket och ofta tillsammans med barnen i vardagen. Susanna Ekström och Christina Godée (1984: 63), metodiklärare vid förskollärarytbildningen i Södertälje respektive Stockholm, uppmanar att pedagoger ska sjunga och gnola medan man utför sysslor i barngrupp. Vid samlingar och lek anser de att man ska sjunga så kallade "hitta-på-sång-dialoger" med barnen. Uddén (2004: 125) belyser även vardagssjungandet och att det kan komma till uttryck genom att man under de vardagliga sysslorna med barnen nynnar och sjunger spontant, både färdiga och egna melodier. Vidare anser Uddén att vid tillfällen som blöjbyten, vilan, matsservering och på promenader kan pedagogen sjunga visor för och med barnen. Vesterlund (2003: 31) påpekar däremot att pedagoger inte ska välja för svåra sånger, då risken finns att barnen har svårt att hänga med och tappar koncentrationen. Den roliga stunden blir för barnen trist och lärande uteblir. Sjung därför enkla sånger med barnen, men underskatta dem inte heller. Barnen klarar oftast mer än vad man tror bara de får tid på sig. Uddén (2004: 122-123) belyser att på småbarnsavdelningar kan man sjunga för och åt barnen. Beroende på vilket syfte pedagogen har med sången, avgör hur man sjunger för barnet. När man som pedagog har som syfte att vilja lugna ner barnen inför vilan, sjunger man för dem. Även när man ska introducera en ny sång, sjunger man för barnen. Däremot om barnets ordförråd är litet, kompletterar man det med att sjunga åt barnet. Pedagogen hjälper då barnet att sätta ord på det som det ännu inte kan uttrycka. När barnen börjar sjunga med i sången ska man lägga nivån efter barnen så att de kan delta i sången. Uddén (2004: 128) anser att det är barnets språkförståelse och uppnådda förmågor som styr valet av sånger och lekar. Texten ska vara meningsfull för barnen och de yngsta barnen behöver sånger som de kan identifiera sig med till exempel sånger med vardagsnära innehåll. Genom rytmer och melodier lär sig barnet texter och begrepp och förståelsen för orden kan komma senare i utvecklingen. Med hjälp av föremål, bilder eller fotografier kan förståelsen fördjupas.

Många pedagoger är osäkra när det gäller upprepning av bland annat sånger. Upprepning är en nödvändighet för att barnen ska kunna känna trygghet samt kunna lära sig alla sånger. Det gör inget om man sjunger samma sång under en längre tid. En enkel sång kan utvecklas på många olika sätt, till exempel genom att barnen hittar på egna verser, tar in instrument i sången, gör rörelser, sjunga på flera olika språk, ändra tempo och mycket, mycket mer (Jederlund, 2002: 126, Vesterlund, 2003: 22). Även när det gäller att rimma, ramsa och läsa verser, påpekar Jederlund att man ska läsa de här många gånger, men också på lite olika sätt (Jederlund, 2002: 133).

2.7 Styrdokument

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006), står det att det livslånga lärande skall ta sin början i förskolan. Barnen i förskolan skall uppleva en trygg, rolig och

lärorik verksamhet. Miljön skall vara trygg samt utmana och locka barnen till lek och aktivitet. Den pedagogiska verksamhetens grund skall bestå av barnens nyfikenhet och utforskande samt lusten att lära (Utbildningsdepartementet, 2006: 4-5, 9).

Förskolan har som uppdrag att stimulera barnens språkutveckling. Vidare skall förskolan utveckla barnens kommunikativa förmåga och förmågan att kommunicera och skapa med hjälp av olika estetiska uttrycksformer såsom bland annat rytmik, sång, musik, dans och rörelse (Utbildningsdepartementet, 2006: 5-6).

De mål som står under rubriken ”utveckling och lärande” i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006) är bland annat följande:

Förskolan skall sträva efter att varje barn

- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar,
- utvecklar sitt ord- och begreppsfrörråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner,
- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama, (Utbildningsdepartementet, 2006: 9)

Vidare har arbetslaget, i förskolan, ansvar för att det arbetet man utför skall stimulera barnen till att använda hela deras förmåga och samtidigt låta dem ”*utvecklas efter sina förutsättningar*” (Utbildningsdepartementet, 2006: 10). Arbetslaget skall även se till att barnen får det stöd och den stimulansen i deras språk- och kommunikationsutveckling samt i deras motoriska utveckling som dem behöver (Utbildningsdepartementet, 2006: 10).

2.8 Sammanfattning

Kunskap skapas genom samarbete i en kontext. Både interaktion och samarbete är avgörande för lärande (Dysthe, 2003: 41). När barn utvecklar språket har miljön en avgörande roll och det krävs att miljön är stimulerande (Eriksen Hagtvet, 2004: 103-104). Att tala är en motorisk aktivitet som konkurrerar med kroppens motorik. Hos många barn börjar talet utvecklas efter det att de lärt sig gå. För att kunna fortsätta utvecklas bör barnet bland annat ha utvecklat förmågan att röra på sig (Parlenni och Sohlman, 1985: 39, 55). Musik är sång, rytm och rörelse, men även ett kommunikationsmedel (Vesterlund, 2003: 8, 20)

I förskolan lär sig barnen både muntligt och kroppsligt och de använder sig av rytmisk lek samt visor för att lära sig tala och förstå sin omvärld (Uddén, 2004: 12-13). Det man som pedagog utför med barnen bör man själv tycka är roligt då den här glädjen i sin tur sprids till barnen (Vesterlund, 2003: 22).

Ljudet är en byggsten både i musiken och språket och som pedagog bör man ställa frågor till barnen som övar dem i att återskapa, producera och urskilja olika ljud (Jederlund, 2002: 127-128). För att lättare lära sig språkets rytm kan barnen rimma och ramsa Vesterlund (2003: 30). Genom rörelser upplever barnet språkets melodi och rytm med hela kroppen och genom att

utföra rörelser till sånger får barnet även en konkret erfarenhet av ord och begrepp (Jederlund, 2002: 137). Då sång är den vanligaste mötesplatsen för talspråket och musiken bör man sjunga mycket med barnen (Jederlund, 2002: 134). Ett sätt att sjunga är i vardagen när man utför sysslor med barnen (Ekström & Godée, 1984: 63, Uddén 2004: 125).

Det framgår i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006: 5-6) att förskolan skall stimulera barnens språkutveckling samt deras kommunikativa förmåga, men även barnens förmåga att kommunicera och skapa med hjälp av olika estetiska uttrycksformer såsom bland annat rytmik, sång, musik, dans och rörelse (Utbildningsdepartementet, 2006: 5-6).

3 Syfte och frågeställningar

Vi vill undersöka om, och i så fall hur pedagoger använder musik som hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling. För att uppnå syftet har vi valt följande frågeställningar:

- Hur och varför arbetar pedagogerna med musik?
- På vilket sätt arbetar pedagogerna med språkutvecklingen genom musik?

3.1 Avgränsningar

Vi har valt att fokusera på pedagoger och hur de använder sig av musik som ett språkutvecklande hjälpmedel i verksamheten för de yngsta barnen. Musikdelen är avgränsad till att beröra sång samt rytm och rörelse. Språkdelen berör inte läs- och skrivinlärning, utan är avgränsad till att enbart beröra verbal kommunikation.

4 Metod

Metoddelen inleds med en redogörelse för val av metod. Därefter följer valet av undersökningsgrupp, genomförande av intervjuerna, bearbetning av materialet samt ett avsnitt om rapportens tillförlitlighet. Metoddelen avslutas med en genomgång av de etiska principerna.

4.1 Metodval

Vi har valt att utföra forskningsintervjuer och enligt Staffan Stukát (2005: 37-38), som undervisar i forskningsmetodik vid Institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs

universitet, finns det många typer av intervjuformer. Bland annat finns det strukturerade och halvstrukturerade intervjuer. De strukturerade intervjuerna har ett bestämt schema där intervjufrågorna ställs i bestämd ordning och metoden liknar enkätundersökningar. Skillnaden mellan strukturerade intervjuer och enkätundersökningar är att intervjuaren ställer frågorna till respondenten och respondenten svarar muntligt, istället för att svara skriftligt. Bortfallet av respondenter blir mindre när man väljer strukturerade intervjuer, då Stukat anser att det är svårare för respondenten att tacka nej till en intervju än en enkätundersökning som lätt kan avfärdas. De halvstrukturerade intervjuerna är mer öppna och tillåtande. Intervjuaren har under intervjuens gång möjlighet att anpassa frågorna samt förklara dem för respondenten. Dessutom kan det ställas följdfrågor till varje fråga för att få så uttömmande svar som möjligt. De halvstrukturerade intervjuerna är tidskrävande med tanke på att intervjun ska renskrivas, vilket kan resultera i mindre antal intervjuer. Enligt Stukat är intervjuarens färdigheter och förmåga väsentlig i halvstrukturerade intervjuer. Väljer man den här metoden, tolkar vi det som att intervjuaren bör ha tidigare erfarenhet av intervjuer.

Efter att ha vägt för- och nackdelar med metoderna strukturerade samt halvstrukturerade intervjuer, har vi valt att använda oss av den sistnämnda metoden. Vi tycker att vi får ut mest information från respondenterna genom halvstrukturerade intervjuer. På grund av att metoden är tidskrävande och att vi har en begränsad tidsperiod för rapporten, har vi valt att hålla oss till fyra respondenter.

I och med att vi har valt halvstrukturerade intervjuer samt att vi vill få förståelse för hur några pedagoger ser på musik som ett hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling, blir vår rapport en kvalitativ studie. Vid kvalitativa studier är huvuduppgiften, enligt Stukat (2005: 32) att tolka och förstå resultaten, inte att generalisera. Ib Andersen (1998: 31), lektor och ledare för Den pædagogiske Serviceenhet vid Handelshøgskolan i Köpenhamn, förklarar även att syftet med kvalitativ studie är att man vill få en djupare förståelse för ämnet man studerar. ”Kunskapsytet är primært ’förstående’, inte ’förklarande’” (31). Motsatsen till kvalitativ studie är kvantitativ studie. Idar Magne Holme och Bernt Krohn Solvang (1997: 76) förklarar ytligt skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ studie. De menar att vid kvantitativa studier omvandlas informationen till mängder och siffror som sedan analyseras statistiskt, medan det vid kvalitativa studier är forskarens tolkning och uppfattning av informationen som är central.

Vi valde att ställa följande huvudfrågor till respondenterna med följdfrågor som ett komplement ifall vi kände att det behövdes:

- Hur arbetar du för att utveckla barnens språk?
- Hur arbetar du med musik i verksamheten?
- Vad är musik för dig?
- Varför arbetar du med musik i verksamheten?

När vi utformade frågorna utgick vi ifrån vårt syfte och våra frågeställningar samt rapportens litteratur. Vi ville att frågorna skulle vara så öppna som möjligt och inte ledande för att se om det över huvud taget fanns kopplingar mellan musik och språk i respondenternas svar. Det förekom även att vi ställde följdfrågor till respektive fråga, då vi kände att respondenternas svar behövde förtydligas eller utvecklas.

4.2 Val av undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp bestod av fyra respondenter. Samtliga är pedagoger inom förskoleverksamheter. Två av respondenterna arbetar på musikförskolor, medan resterande

två arbetar på traditionella förskolor. Anledningen till att urvalsgruppen bestod av två typer av förskoleverksamheter beror på att vi vill få en större förståelse för hur de olika verksamheterna arbetar med musik och språk. En ytterligare faktor som påverkade urvalsgruppen var att respondenterna arbetar på småbarnsavdelningar, eftersom vi fokuserar på pedagoger som arbetar med de yngsta barnen i förskolan. De två musikförskolorna som vi fann hade enbart 1-5 års avdelningar. Det här hade vi i åtanke och bad respondenterna på de här två förskolorna att fokusera på de yngsta barnen under intervjuerna. Förskolorna som respondenterna arbetar på är belägna i samt angränsande till Göteborg stad. Valet av det geografiska området beror på att vi själva är bosatta i Göteborg. Utefter det sökte vi upp våra respondenter via Internet. Den tiden som vi haft till förfogande medförde att vi slutade söka efter respondenter när vår kvot var fylld.

4.2.1 Presentation av respondenterna

Förskollärare 1 (F1) arbetar på en traditionell förskola i en stadsdel i Göteborgs stad. Respondenten är 26 år och hon har varit verksam fyra år i yrket på samma förskola. Hon har studerat på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och är utbildad lärare mot tidigare åldrar.

Förskollärare 2 (F2) arbetar på en traditionell förskola i en stadsdel i Göteborgs stad. Respondenten är 32 år och hon har varit verksam fem år i yrket, varav ett och ett halvt år på den nuvarande förskolan. Hon har läst den gamla förskollärarytbildningen vid Göteborgs universitet och är utbildad förskollärare.

Musikförskollärare 1 (MF1) arbetar på en musikförskola i en stadsdel i Göteborgs stad. Respondenten är 61 år och hon har varit verksam 30 år i yrket. Idag arbetar hon både i barngrupp och som föreståndare/rektör. Respondenten har läst gamla barnskötarutbildningen och den gamla förskollärarytbildningen vid Göteborgs universitet. Hon har även vidareutbildat sig och studerat ledar- och coachingutbildningar.

Musikförskollärare 2 (MF2) arbetar på en musikförskola i en stad utanför Göteborgs stad. Respondenten är 51 år och hon har varit verksam 30 år i yrket. Hon har studerat på förskollärarytbildningen i Uppsala och är utbildad förskollärare. Respondenten har vidareutbildat sig inom didaktik, musikterapi samt olika kurser inom barn och musik.

4.3 Genomförande

Annika Lantz (2007: 106), docent, psykoterapeut och psykolog som har skrivit en bok om intervjumetodik, anser att när man utför en intervju är det lämpligt att använda sig utav en bandspelare, men även komplettera med anteckningar. Att enbart anteckna under en intervju är inte att föredra, då respondentens svar reduceras av intervjuaren eftersom det finns risk för att allt inte hinner antecknas. Respondenternas svar blir därför inte reella. Med tanke på Lantz resonemang valde vi att använda oss av bandspelare samt egna anteckningar som stöd vid alla fyra intervjuer. Vi valde att dela upp ansvaret mellan oss vid intervjuerna, så att den ene ställde intervjufrågorna medan den andre förde anteckningar. Stukát (2005: 40-41) menar på att genom att vara två som intervjuar kan det ge en djupare intervju där man kan komplettera varandra och ha olika fokus under intervjuens gång. Även miljön kan avgöra hur intervjun blir. För att skapa en så trygg situation som möjligt för respondenten bör denne själv få välja vart intervjun ska ske. När vi tillfrågade respondenterna om deras medverkan i rapporten, blev vi inbjudna till samliga respondenters arbetsplatser. I och med det här upplevde vi att

respondenterna kände sig trygga och avslappnade, då de själva valde vart intervjun skulle äga rum. Respondenternas egna initiativ att genomföra intervjuerna på deras arbetsplatser, tror vi har att göra med den tidsbrist som de kan ha utanför barngruppen.

4.4 Bearbetning av material

Lantz (2007: 101-102) har gjort en modell för kvalitativ databearbetning. I den ingår det att intervjuaren först läser igenom intervjuerna i sin helhet, för att sedan försöka ta fasta på teman som i sin tur ställs i relation till helheten. Vid databearbetning ska intervjuaren söka efter motsägelser i respondentens svar för att fastställa den giltiga beskrivningen. Lantz (2007: 107, 118) förklarar att när man bearbetar data är första steget att reducera den information som inte är relevant för att besvara rapportens frågeställning. Den data som urskiljts, för att sedan användas vid analysen, kallas rådata. Den kvarvarande rådata kategoriseras för att man sedan ska kunna söka efter mönster. Det här är något som vi tagit fasta på och själva gjort. Att som intervjuare ha god kännedom om undersökningsområdet medför, enligt Lantz (2007: 102-103), att intervjuaren har lättare för att vara lyhörd för nyanser i respondentens svar. Stor kunskap i ämnet medför en bättre intervju och analys av data. Efter att ha gjort en litteratursökning och därefter skrivit rapportens teoridel anser vi att vi har fått en större kunskap inom vårt valda ämne. Det medförde att vi under intervjun kunde ställa följdfrågor till våra respondenters svar för att få en djupare förståelse. Efter att ha sammanställt resultatet var vi tvungna att göra en ny litteratursökning om ämnen som respondenterna berörde, men som vi själva inte hade uppmärksammat vid första litteratursökningen. Genom andra litteratursökningen fick vi även en djupare förståelse för respondenternas svar.

Stukát (2005: 32) framhåller att analysen av materialet i en kvalitativ studie präglas av forskarens förförståelse. Exempel på vad som kan genomsyras är forskarens känslor, erfarenheter och egna tankar. Den här typen av studie kritiserar därför utav många för att i resultatet genomsyras forskarens tolkning. Även Lantz (2007: 103) nämner forskarens förförståelse och förklarar då att varken före, under eller efter intervjun kan inte intervjuaren bortse från sin förförståelse. Vi är medvetna om att vår förförståelse påverkar rapportens innehåll och vi har försökt att vara så objektiva som möjligt där det har behövts.

4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Genom att vi har använt oss av bandspelare samt anteckningar som stöd under intervjuerna med respondenterna, anser vi att reliabiliteten på deras svar ökar jämfört med om vi enbart hade använt oss av anteckningar. Pauser och harklande som spelade roll för respondenters svar, fångades upp på bandspelaren och skrevs sedan ut i manus. Hade vi även använt oss av en videokamera, skulle vi fått med helhetsintrycket i varje intervju, då vi kunnat fånga respondenternas kroppsspråk som i sig är ett sätt att uttrycka sig. Vi är medvetna om att risken för feltolkningar av respondenternas svar kan förekomma, vilket även kan sänka rapportens reliabilitet. För att minimera feltolkningar ställde vi följdfrågor under intervjuernas gång. Ytterligare ett sätt att försäkra sig om att man tolkat respondenternas svar korrekt är att i efterhand kontakta respondenterna och be dem förtydliga oklarheter som kan uppstå under bearbetning av data.

Genom att utforma så väl avvägda intervjufrågor som möjligt anser vi att validiteten ökar. Stukát (2005: 128) anser att man även ska ha i åtanke hur ärliga respondenterna är i sina svar. Vi kan aldrig vara helt säkra på att respondenterna svarat ärligt och inte vad det tror att vi vill höra. Att den här risken finns är vi medvetna om, men vi anser samtidigt att det är viktigt att lita på respondenterna.

Urvalsgruppen består av fyra respondenter vilket medför att generaliserbarheten inte är så hög. Hade vi valt att genomföra en kvantitativ studie och ökat antalet respondenter skulle generaliserbarheten ökat. Rapporten är inte representativ för alla förskollärare utan endast för de fyra som medverkar.

4.6 Etiska principer

Enligt Stukát (2005: 130-132) finns det etiska aspekter att tänka på. Bland annat att informera respondenterna om syftet med studien och deras deltagande i den samt att de deltar frivilligt. Vidare framhåller Stukát att man ska ta hänsyn till respondenternas anonymitet. När vi tog kontakt med respektive respondent (via telefon), tydliggjorde vi att intervjun var frivillig samt försäkrade respondenterna om garanterad anonymitet. Vi valde att berätta för respondenterna att vi skulle ställa frågor som berörde musik och språkutveckling för barn i åldrarna 1-3 år. När vi sedan ställt våra frågor samt följdfrågor i intervjuerna, berättade vi om rapportens syfte. Det här upplägget valde vi för att respondenterna inte skulle påverkas på något sätt.

5 Resultat

I resultatdelen redovisas respondenternas svar till respektive intervjufråga.

5.1 Hur arbetar pedagogerna med språkutvecklingen?

F1: Respondenten anser att i hennes arbetslag arbetar de väldigt mycket med språket. De tänker på att samtala ofta med barnen om allt möjligt i olika vardagssituationer på förskolan, till exempel vid måltider samt omsorgen vid skötbordet och i tamburen. Respondenten och hennes arbetslag sjunger mycket med barnen och har samling med dem nästan varje dag. I samlingen använder de sig av artefakter i form av mjukisdjur som de pratar och sjunger om.

Vi har mycket figurer i samlingen som vi plockar fram och vi sjunger om grodan så vi plockar fram en groda och frågar barnen vad är det här för någonting och så grodan vad är det här ah det här är ekornen och så sjunger vi om det då för att synliggöra mycket vad det handlar om (F1).

F2: Respondenten och hennes arbetslag satsar mycket på att ha samling varje dag där de använder sig av sångpåse, sångkort och handdockor för att tydliggöra varje sång och vad den handlar om. De använder sig ibland av en påse med djur i och tar fram djuren och pratar om dem. Bilder och symboler arbetar respondenten och hennes arbetslag mycket med för att tydliggöra för barnen. Respondenten belyser även att de inom arbetslaget samtalar med

varandra på ett korrekt sätt med grammatiskt rätta och fullständiga meningar. I samtalen med barnen tänker de på att upprepa det barnen säger fast i fullständiga meningar.

MF1: Respondenten tänker mycket på att använda språket i vardagen och inte bara när man sjunger med barnen. Hon anser att genom sång lär sig barnen också, men även i vardagssituationerna, till exempel när barnen ska ta på sig ytterkläderna. Då samtalar respondenten med barnen och benämner vad dem gör, till exempel förklarar för barnet att det tar på sig en mössa, stövlar med mera, men även frågar om plaggens färger. Respondenten lägger även stor vikt vid att samtala med varje enskilt barn så mycket som möjligt och även gå in i leken och föra samtal.

MF2: Respondenten anser att språket är en viktig del i förskolans lärande. Hon förklarar även att man genom forskning vet att den språkliga utvecklingen stimuleras väldigt mycket genom musiken. När respondenten och hennes arbetslag arbetar med barn och musik är de medvetna om det här och att språket är viktigt. Arbetslaget arbetar mycket med ord och begrepp och till de yngre barnen använder de sig av rekvisita till orden. De använder sig även av tecken till stöd för språkutvecklingen. De sjunger mycket med barnen och genom det anser hon att barnen får en rytm med sig som är viktig för att stimulera språket och talutvecklingen. Även genom rim och ramsor samt rörelselekar med hela kroppen arbetar de med rytm. De läser även sagor för att utveckla barnens språk. Hon tycker det är roligt att sjunga spontansång med de yngre barnen och hon lägger gärna en melodi till det dem gör, till exempel vid påklädning. Det här kallar hon för arbetssång. Hon säger att hon får med sig barnen i arbetssången genom att de härmar och tycker det är roligt.

5.2 Hur arbetar pedagogerna med musik?

FI: Respondenten påpekar att ingen i hennes arbetslag spelar något instrument, vilket medför enligt henne att de inte arbetar med musik på ett instrumentalt sätt. Istället sjunger de enbart med barnen i samlingen och även spontant, till exempel vid matbordet. När de sjunger med barnen i samlingen använder de sig av mjukisdjur, kort med sångtext och tillhörande bild samt ramsor. Samlingspåsar förekommer även som innehåller till exempel ull, strumpor och ett lamm som symboliserar sången bä, bä vita lamm. Inför lucia har arbetslaget satt upp planscher med bilder som symboliserar de sånger som ska sjungas på lucia. Både arbetslaget och barnen lyssnar mycket på musik i form av Cd-skivor med färdiginspelad musik med bland annat barnsånger.

F2: Respondenten och hennes arbetslag sjunger för det mesta och det blir mycket spontana sånger. Det finns även en bandspelare på avdelningen och just nu (under intervjuens gång) har barnen disko, där de dansar och lallar. På måndagar har arbetslaget rytmik med barnen, då de tar fram en låda med instrument som innehåller till exempel maracas, klockspel och trummor som barnen får pröva att spela på. När barnen spelar på instrumenten sjunger arbetslaget. I samlingen med barnen ramsar och dansar de tillsammans och det blir mycket sång och musik.

MF1: Respondenten försöker få in musik så mycket som möjligt. Hon och hennes arbetslag tar fram gitarren eller ukulelen för att sjunga till exempel innan maten, de spontansjunger i vardagen. De har även samling med barnen varje dag som brukar innehålla sång, rytmik och musiklekar. Hon menar att det är viktigt att hela tiden varva sång och rörelse. För att förtydliga sångerna använder de sig av handdockor, men även omvandla en enkel sång till en saga. Hon och hennes arbetslag försöker hela tiden konkretisera och inte enbart sjunga. När barnen ska lära sig nya sånger pratar de tillsammans om texten och konkretiserar den så att barnen ska förstå innehållet och får en bild framför sig. Det kommer även en musiklektör som

har rytmik med barnen en gång i veckan. Med de yngsta barnen tror respondenten att musiklearen gör danser med enkla sånger och rörelser ihop med barnen. Hon anser även att det går bra att ha rytmik med de yngsta barnen och att de redan tidigt börjar röra sig i takt med musiken och försöker göra rörelser till sånger, exempelvis imse vimse spindel.

MF2: Varje dag har respondenten och hennes arbetslag en vuxenplanerad musiksamling som det finns en tanke bakom samt att den ska vara utvecklande. De arbetar med musik, sång, rörelse, danslekar, drama och spelar på instrument, till exempel tonboxar och trummor. De allra yngsta barnen är även med i en maracasorkester, där de får spela i dur och moll och lära sig lyssna och följa mönster.

5.3 Varför arbetar pedagogerna med musik?

FI: Respondenten och hennes arbetslag tycker det är roligt med sång, men även att det är ett bra sätt för barn att lära sig på. När barnen sjunger och ser figurerna lär de sig orden. Hon anser även att genom samlingen lär sig barnen rytm och de får lättare en känsla för det, för att det sker på ett lustfyllt och spännande sätt. Musik är glädje.

F2: Respondenten tycker musik är ett lustfyllt sätt att samla små barn på samt lära sig språket. Genom samlingen får barnen ett jättebra tillfälle till att se varandra och att själva bli sedda. Hon anser att barnen tycker det är roligt med samlingen och barnen är medvetna om vad som sker.

MF1: Respondenten arbetar med musik för att hon tycker det är oerhört roligt och att det är bra på alla sätt och vis. Hon menar att det är bra för språket, bygger broar mellan folkgrupper, ett bra sätt att lära ut saker och skapar trygghet. Att musik skapar trygghet förklarar respondenten på följande sätt:

Musiken i sig gör att barnen känner sig lugnare, asså ibland kan man se då när vi får små barn som kommer hit och inte har nåt språk än så finns ju dem som inte bara pratar sitt hemspråk för då är dem ju lite rädda och lite sådär. Om man då börjar sjunga en sång och sådär eller tar fram gitarren så där då ser man hur dem direkt, det är ju ett igenkännande därför att det finns liksom inom alla kulturer musik åh... det här och med lite lugn musik det är lugnande asså (MF1).

MF2: Genom respondentens tidigare erfarenheter från särskola upplever hon att musik är ett sätt att mötas. På särskolan kunde det vara svårt att kommunicera med språket, men genom musiken kunde man hitta varandra. Hennes intresse för musik samt att hon fick positiv respons från kollegor på särskolan, medförde att hon har fortsatt att arbeta med musik.

5.4 Vad är musik för pedagogerna?

FI: Respondenten anser att musiken är något som avspeglar stämningen och hon menar att man blir glad när man lyssnar på musik som man tycker om. Musiken är även ett sätt att uttrycka sig på. Däremot påpekar respondenten att hon inte är så musikalisk eftersom hon inte spelar något instrument.

F2: Respondenten tycker om musik och blir glad av att lyssna på glad musik. Hon anser att musiken påverkar stämningen i hög grad. Vidare anser hon sig inte själv vara speciellt musikalisk. Hon menar att hon inte spelar något instrument, utan kan enbart klinka på gitarren som hon var tvungen att lära sig under sin utbildning. Däremot tycker respondenten att det är roligt att både sjunga och dansa samt att det är utvecklande för barnen. Hon menar att det är

utvecklande för både språket och motoriken. De allra yngsta barnen kan rörelserna till barnsångerna, medan det är få som sjunger.

Man märker på dem allra minsta som våran yngsta som är knappt ett och ett halvt. Han har ju full koll på vilka sånger som hör till vilken symbol åh han kan rörelserna till alla. Han nynnar med liksom och hans föräldrar berättar att han sitter och sjunger i vagnen på väg hem fast dem förstår vilka sånger det är liksom och han sitter såhär liksom nananana (visar rörelserna till imse vimse spindel) och så är det imse vimse spindel och så (F2).

MF1: För respondenten är musik glädje och harmoni. Musik är ett oerhört bra sätt att förmedla budskap och pedagogik. Musiken och sången är i högsta grad ett bra sätt att lära barnen på.

MF2: Som privatperson anser respondenten att musik kanaliserar olika sorters känslor. Musiken ger utlopp för glädje och lustfyllda känslor, men även för andra sinnesstämningar. Hon mår bra av att sjunga och spela för sig själv, för sin egen skull. Som pedagog tycker hon däremot att genom musik når man fram till ett lustfyllt lärande, vilket hon även nämner finns med i läroplanen för förskolan.

Ja det hade jag nog för att jag tycker att som pedagog så tycker jag att det är ett väldigt bra medel som, som vi brukar kalla det just att nå fram till ett lustfyllt lärande. Och det är ju våran läroplans ord att det ska vara lustfyllt och att vi ska ha ett lustfyllt lärande och det tycker jag så många gånger sett och känner att man får möjlighet till med detta (MF2).

6 Resultatanalys

Syftet med rapporten var att undersöka om, och i så fall hur pedagoger använder musik som hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling. För att uppnå syftet användes frågeställningarna hur och varför pedagogerna arbetar med musik. Vårt resultat visar att de språkutvecklande musikaktiviteterna som pedagogerna använder sig av är sång, rörelse och rytm. Sången sker både spontant i vardagssituationer och även vid samlingar. Även rörelse kommer till uttryck vid samlingarna oavsett om det är en uttalad rytmksamling eller inte. Rytm sker genom instrumentspelning, men även genom att de rimmor och ramsor tillsammans med barnen. Pedagogerna anser att musik är ett sätt att lära ut på samt att musik är utvecklande för språket. Medvetenheten om musikens möjligheter hos pedagogerna är dock inte alltid uttalad.

6.1 Hur pedagogerna arbetar med musik

Alla respondenterna har med musiken som en del i deras vardag. Även Jederlund (2002: 11) menar att musiken finns med i vardagen. Alla fyra respondenter har svarat att de har samling med barnen på respektive avdelning. F1 nämner att de har samling nästan varje dag, medan de övriga tre har det varje dag. Enligt Dysthe (2003: 42-44) är lärandet socialt och situerat. De inslag som har förekommit mest i respondenternas svar redovisas nedan.

Jederlund (2002: 134) anser att sången är den mest naturliga och vanligaste mötesplatsen för talspråket och musik och han uppmanar att man som pedagog ska sjunga mycket och ofta tillsammans med barnen i vardagen. Alla fyra respondenterna sjunger tillsammans med

barnen både i samlingarna och i vardagssituationerna. När respondenterna sjunger med barnen i samlingen använder de sig av artefakter för att förtydliga och konkretisera ord och begrepp i sångerna. Artefakterna kan vara till exempel, sångpåsar, sångkort, figurer och handdockor. Artefakter är enligt Dysthe (2003: 45) ett stöd i läroprocessen, lärande är medierat. Uddén (2004: 128) anser att med hjälp av föremål, bilder eller fotografier kan förståelsen för orden i texten fördjupas. Att varje barn ska få utveckla sitt ord- och begreppsförråd samt förmågan att leka med ord är ett av målen att sträva mot i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006: 9).

I vardagssituationerna uppstår sång, vilket samtliga respondenter kallar spontansång. Spontansånger sker till exempel innan och under måltiderna. MF2 kallar även spontansång för arbetssång. Hon sätter en melodi till det hon gör med barnen till exempel vid av- och påklädning i hallen. Att sjunga och gnola medan man utför sysslor i barngruppen är något som Uddén (2004: 125) samt Ekström och Godée (1984: 63) uppmanar till.

Enligt Vesterlund (2003: 20) är musik inte enbart sång, utan även rytm och rörelse. Rörelseinslag förekommer enligt tre av fyra respondenter. F2 berättar att barnen dansar till musik samt att de har rytmik en gång i veckan, då barnen får spela på instrument, till exempel maracas, klockspel och trummor. På MF1:s avdelning har de också rytmik en gång i veckan, då det kommer en musklärare och håller i den. MF1 tror att rytmiken innehåller danser med enkla sånger och rörelser. Hon anser även att det är viktigt att varva sång och rörelse, men förklarar inte varför det är viktigt. I Uddén (2004: 12-13,113) kan man läsa om kopplingen mellan sång och rörelse. Hon anser att genom ett muntligt och kroppsligt sätt lär sig barn i förskolan. För att lära sig att tala och att förstå sin tillvaro använder barnet visor och rytmisk lek. Vidare anser hon att man ska integrera visan med dans och rörelselek i vardagsarbetet. Jederlund (2002: 137) anser att i rörelselekar får barnet erfarenhet på ett konkret sätt, till exempel när det utför rörelser till sånger

Även MF2:s samlingar, som hon själv håller i, innehåller bland annat inslag av rörelse och danslekar. Respondenten gör inte en koppling mellan rörelse och talutveckling, men i litteraturen framgår vikten av att barnet har utvecklat sin rörelseförmåga under första och andra levnadsåret. Talet utvecklas växelvis med rörelseförmågan, då de båda förmågorna konkurrerar med varandra (Parlensvi & Sohlman, 1985: 39, 55).

Tre av fyra respondenter rimmade och ramsade tillsammans med barnen. I litteraturen står det bland annat att barnet lär sig språkets rytm lättare genom rim och ramsor (Vesterlund, 2003: 30). Genom att rimma och ramsa, anser Jederlund (2002: 133), att man arbetar med talspråket. Det är enbart en av de tre respondenterna som förklarar att rim och ramsor bidrar till en rytm som i sin tur stimulerar talutvecklingen.

Tre av fyra respondenter spelar på instrument, medan två av de här respondenterna även nämner att de låter barnen spela på instrument som till exempel, maracas, tonboxar och trummor. F1 är den respondent som inte har något instrumentinslag på sin avdelning, på grund av att ingen i arbetslaget spelar något instrument. Jederlund (2002: 130-132) anser att genom att låta barnet spela rytmiskt med instrument stimuleras samspelet och samarbetet mellan hjärnhalvorna. Vidare anser han att känslan för rytm är viktig för språkinläringen, då språket består av vad han kallar för rytmiska byggstenar.

Då F1 inte spelar något instrument anser hon sig själv inte vara musikalisk. Även F2 anser sig inte vara speciellt musikalisk, då hon inte anser att hon kan spela på något instrument förutom

att klinka på gitarren. Som pedagog bör man enligt Uddholm (1993: 52) fokusera på det man kan, istället för motsatsen.

6.2 Varför pedagogerna arbetar med musik

Alla respondenterna svarade på varför de arbetar med musik. Nedan följer de svar som kan kopplas till musik och språk.

Alla respondenterna anser att musik är ett sätt att lära ut på. F2 och MF2 tycker även att genom musik blir lärandet lustfyllt. Gemensamt för de fyra respondenterna är att de anser att musik är utvecklande för språket. I litteraturen beskrivs musiken bland annat som ett pedagogiskt hjälpmedel vid kunskapsförmedling (Jernström och Lindberg, 1995: 21-22). I Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2006: 4-6, 9) står det att barnen i förskolan skall uppleva en trygg, rolig och lärorik verksamhet samt att förskolan har som uppdrag att stimulera barnens språkutveckling. Vidare skall förskolan utveckla barnens kommunikativa förmåga och förmågan att kommunicera och skapa med hjälp av olika estetiska uttrycksformer såsom bland annat rytmik, sång, musik, dans och rörelse. Vilket respondenterna förstår och gör.

Samtliga respondenter kopplade musik ihop med känslor när de beskrev vad musik är. Känslan var att musik är glädje och att man blir glad av att höra på glad musik. F1 och F2 svarade att musik påverkar respektive avspeglar stämningen. De två respondenterna tycker även att det är roligt att sjunga medan MF1 tycker att musik är roligt. Vesterlund (2003: 22) påpekar att det man gör som pedagog i musikaktiviteter, ska man själv tycka är roligt. Om pedagogen uttrycker glädje, sprids glädjen även till barngruppen.

MF1 svarade att musik är bra för att det bygger broar mellan olika folkgrupper och att det är bland annat därför som hon arbetar med musik. F2 svarade att musiken är ett bra sätt att samla små barn på medan MF2 anser att musik är ett sätt att mötas på. Både Vesterlund (2003: 8) samt Jernström och Lindberg (1995: 21-22) anser att musik är ett språk och det här språket bidrar till kommunikation mellan människor. Vesterlund (2003: 8) anser även att musik förmedlar av känslor och budskap, vilket sammanför människor från olika kulturer och etniska grupper på ett universellt sätt.

7 Diskussion

Genom att pedagogerna arbetar med sång, rörelse och rytm, som alla är språkfrämjande musikaktiviteter kan vi konstatera både att och hur de använder musik som ett hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling, vilket är rapportens syfte.

När respondenterna beskriver deras arbete med musik tillsammans med barnen uppfattar vi det som att arbetet sker i sociala situationer. Vår uppfattning grundar sig på att respondenterna har inslag av musik vid samlingar, men även i vardagssituationerna. De här tillfällena anser vi vara sociala i den bemärkelsen att det är fler än en person som ingår. Utgångspunkten för en språkfrämjande musikpedagogik är enligt Jederlund (2002: 126) att genom en aktiv och social miljö lär sig barn språket. Att lärandet är socialt är även något som Dysthe (2003: 41) framhåller samt att kunskap skapas i en kontext.

Jederlund (2002: 134) menar att sången är den mest naturliga mötesplatsen för talspråket och musiken. Vi anser att genom sången utvecklas barnens språk eftersom sånger består av ord. Sång är ett inslag som alla fyra respondenterna har i sina verksamheter. När respondenterna sjunger tillsammans med barnen använder de sig av artefakter för att förtydliga och konkretisera orden i sångerna och lärandet blir då medierat. Några av respondenterna nämner att de har figurer till sånger och för först en dialog med barnen och frågar dem vad det är för någon figur som de visar. Därefter sjunger de en sång som är kopplad till figuren. Användande av föremål, bilder och fotografier kan, hos barnet, skapa en djupare förståelse för orden i texten, enligt Uddén (2004: 128). När barnen sjunger och får orden konkretiserade anser även vi att de lär sig ordens betydelse. I och med att barnen får förståelse för ordens innebörd anser vi att de utvecklas semantiskt. Genom att arbeta med ord ser vi att respondenterna arbetar utefter läroplanen för förskolan, då ett av strävansmålen är att barn ska få utveckla sitt ord- och begreppsförråd (Utbildningsdepartementet, 2006: 9).

Vi tycker att genom sången tränas även barnens förmåga att producera språkljud. Språkljud är en del i den fonologiska utvecklingen. Jederlund (2002: 127-128) anser att ljudet är en koppling mellan språket och musiken. Att kunna producera och urskilja ljud är en viktig del i barnens språkutveckling. En av byggstenarna i Jederlunds språkfrämjande musikpedagogik är att arbeta med ljud och språkljud. Han ger exempel som att man ska ställa frågor som övar barnen i att återskapa, producera samt urskilja olika ljud. Det här är inget som respondenterna tar upp i sina svar, men vi anser ändå att de arbetar med språkljud genom sång eftersom sånger består av ord, som i sin tur består av språkljud.

Som tidigare nämnts anser Jederlund (2002: 134) att sång är en naturlig mötesplats för musiken och talspråket. Han menar därför att man som pedagog ska sjunga mycket och ofta med barnen. Då sång är språkutvecklande samtycker vi med Jederlund att man ska sjunga så mycket som möjligt i verksamheten. Vi tycker därför att det är positivt att alla respondenter spontansjunger i vardagen tillsammans med barnen. Att spontansjunga är något som både Uddén (2004: 125) samt Ekström och Godée (1984: 63) uppmanar till. Vidare diskuterar Uddén (2004: 122) olika sätt att sjunga på, för eller åt barnen, beroende på vilket syfte man har. Alla respondenterna benämner att de sjunger tillsammans med barnen. Det var ingen utav respondenterna som använde orden för eller åt när de berättade att de sjunger. På en av de traditionella förskolorna tolkar vi det som att pedagogerna sjunger åt barnen under rytmikstunden. Barnen spelar på instrument och pedagogerna sjunger. Att pedagogerna sjunger åt barnen i den här situationen tror vi kan bero på att barnen är för upptagna med de motoriska aktiviteterna för att kunna fokusera på att sjunga med. Vår tolkning tar stöd i Parlenvi och Sohlmans (1985: 39, 55) uppfattning om konkurrensen mellan talet och kroppens motorik.

När barnen börjar sjunga med i sången anser Uddén (2004: 123, 128) att man ska lägga nivån efter barnen så att de kan delta i sången. När man väljer sånger så är det barnets språkförståelse och uppnådda förmågor som styr valet. Även Vesterlund (2003: 31) tar upp valet av sånger och påpekar att pedagoger inte ska välja för svåra sånger, då risken finns att barnen har svårt att hänga med och tappar koncentrationen. Hon uppmanar pedagoger till att sjunga enkla sånger, men påpekar även att man inte ska underskatta barnen. Att anpassa sånger utefter barnens nivå anser vi hör ihop med Vygotskys begrepp zonen för närmaste utveckling. Enligt Eriksen Hagtvet (2004: 40) är det pedagogens uppgift att stötta och vägleda barnet i den närmaste utvecklingszonen. Genom att pedagoger konstant lägger sångerna på en utmanande nivå anser vi att barnen utvecklas både språkligt och musiskt. Vi vet inte själva hur respondenterna går tillväga när de väljer sånger, då vi inte berörde ämnet under intervjuerna. Vi anser att det hade varit intressant att fokusera på, eftersom alla fyra respondenter berättade att de sjunger med barnen.

Tre av fyra respondenter påstår sig ha rörelseinslag med i verksamheten och enligt Vesterlund (2003: 20) är rörelse en del av musiken. På en av de traditionella förskolorna tar respondenten upp att barnen kan rörelserna till sånger, men att det är få som sjunger. Ifall barnen enbart utför rörelser och inte sjunger med i sången, tycker vi att som pedagog ska man inte se det här som något negativt, utan som ett steg till talspråket. Vår tolkning tar stöd i Parlenvi och Sohlmans (1985: 39, 55) uppfattning om att det inte är förrän rörelserna blir automatiserade som barnet kan utveckla talspråket. Det här tror vi är viktigt att tänka på när man som pedagog har en musisk aktivitet med de yngsta barnen. Vi tror att det är viktigt att integrera rörelser i sånger för att barnen ska förstå ordens betydelse. Om vi sjunger sången "I ett hus" tror vi att barnen tar till sig ordens innebörd bättre om man lägger till rörelserna till sången. Vår tolkning stöds i Uddéns (2004: 123) uppfattning om att sången bör läras in med gester

samt Jederlunds (2002: 137) uppmaning om att man ska låta barnen utföra rörelser ihop med sånger, då de får erfarenheter på ett konkret sätt.

Vår uppfattning är att rytm är en gemensam nämnare för språket och musiken, vilket tar stöd i Jederlunds (2002: 130-132) förklaring att språket är uppbyggt av rytmiska byggstenar. Det är enbart en av respondenterna på musikförskolorna som tar upp sambandet mellan språk och rytm. Hon anser att genom att sjunga tillsammans med barnen får de med sig en rytm som är viktig för att stimulera språket och talutvecklingen. Vi tycker det är positivt att respondenten är medveten om den här kopplingen och vi tror att det kan bero på att hon är insatt i ämnet. Anledningen till det här, tror vi, kan bero på att hon arbetar på en musikförskola och då är medveten om musikens möjligheter för att utveckla barns språk. Vi är däremot fundersamma över varför ingen annan utav respondenterna tagit upp kopplingen mellan rytm och språket, då samtliga respondenter anser att musik är bra för språket. Även om de tre respondenterna inte nämner sambandet mellan rytm och språk, anser vi, att det är ändå två av dem som arbetar med det, genom ramsor. Vår uppfattning tar stöd från Vesterlund (2003: 30) som anser att genom att rimma och ramsa lär sig barnet lättare språkets rytm.

Vesterlund (2003: 22) påpekar att om man uttrycker glädje i en musikaktivitet ihop med barnen, sprids glädjen även till dem. Att alla respondenter kopplar glädje till musik, tycker vi är oerhört positivt, då det skapar goda förutsättningar för att även barnen ska tycka att musik är glädje. Ifall även barnen känner glädje medför det här, enligt oss, att lärandet blir meningsfullt och lustfyllt för barnen. Genom att barnen upplever musiken som meningsfull och lustfylld, anser vi att det skapar goda förutsättningar för stimuleringen av deras språkutveckling. Det framgår även i Lpfö 98 att det ska vara meningsfullt och roligt att lära sig nya saker (Utbildningsdepartementet, 2006: 10). Vi har kunnat urskilja i respondenternas svar att de tycker att musik är ett sätt att lära ut på samt att de anser att musik är utvecklande för språket. Vi ser själva att musiken är ett hjälpmedel för språkutvecklingen, vilket även kan kopplas till Jernström och Lindbergs (1995: 21-22) uppfattning om att musik bland annat är ett pedagogiskt hjälpmedel vid kunskapsförmedling.

En av respondenterna på musikförskolorna svarade att musik bygger broar mellan olika folkgrupper. Vidare förklarar respondenten att musik skapar trygghet eftersom musik finns inom alla kulturer, vilket skapar ett igenkännande hos barnen. Sundin (1984: 41) tar upp att fram till att barnet blivit två år bestäms det om det förknippar musik med trygghet och glädje eller otrygghet och olust. Vi tycker därför att det är viktigt att pedagogen skapar en trygg och glädjefull relation till musiken. Om barnen känner sig trygga, tror vi att de kan fokusera mer på det roliga i verksamheten och på så sätt ta till sig lärandet lättare. Även i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2008: 4-6, 9) står det att förskolan har som uppdrag att barnen ska uppleva verksamheten som trygg, rolig och lärorik.

En av respondenterna på musikförskolorna gör en koppling mellan musik och kommunikation. För henne är musik ett sätt att mötas på när språket inte når fram. Att musik är ett kommunikationsmedel är något som både Vesterlund (2003: 8) samt Jernström och Lindberg (1995: 21-22) anser. Det är enbart en av de fyra respondenterna som berör det här området och det tror vi kan bero på att musik, för många, inte är ett lika självklart kommunikationsmedel som språket är. Eftersom både musik och språk har kommunikation som en gemensam nämnare anser vi att musik är ett språk som i sin tur utvecklar språket.

Vi anser att det är viktigt att som pedagog ha en positiv inställning till att sjunga. När det gäller respondenternas värdering av sig själva är det ingen utav dem som uttrycker att de inte

kan sjunga. Det här anser vi är positivt då vi i litteraturen funnit att det kan vara en vanlig uppfattning bland människor att inte anse sig kunna sjunga (Jernström & Lindberg, 1995: 35). Däremot anser vi att de båda respondenterna på de traditionella förskolorna nedvärderar sina instrumentala förmågor. Det här medför att på en av förskolorna uteblir instrumentinslagen i verksamheten. Enligt Vesterlund (2003: 18-19) vill alla kunna spela och sjunga fast man ibland inte tror att man kan det. Istället uppmanar Vesterlund att man ska se ur ett möjlighetsperspektiv. Uddholm (1993: 52) anser att man bör fokusera på det man kan istället för motsatsen. Det tycker vi att de båda respondenterna på de traditionella förskolorna gör då de trycker på att de arbetar mycket med sång samtidigt som de själva tycker att det är roligt att sjunga. Som tidigare nämnts påpekar Vesterlund (2003: 22) att det man gör som pedagog ska man själv tycka är roligt. Jernström och Lindberg (1995: 38) menar att engagemang uppstår i barngruppen om pedagogen själv är engagerad, tillåtande, lyhörd, förväntansfull och uppmuntrande. Genom att vara engagerad och ärlig som vuxen, menar Jelderlund (2002: 90) att det skänker mening åt musiken.

Det är enligt Uddholm (1993: 36) omgivningen som påverkar om man uppfattar sig själv som musikalisk eller inte då man ger varandra roller. Ett positivt exempel på det här är en av respondenterna på musikförskolorna som fått positivt respons från sina kollegor i början av arbetslivet, vilket har medfört att hon fortsatt arbeta med musik. Vi tycker därför att det är viktigt att berömma både barn och kollegor för deras musikaliska insatser för att skapa positiva erfarenheter av musik.

Avslutningsvis vill vi framhålla att respondenterna inte alltid själva uttrycker ordagrant att de använder musik som ett hjälpmedel för de yngsta barnens språkutveckling. Vi anser ändå att de gör det eftersom alla respondenterna arbetar med musik samt anser att musik är utvecklande för språket. Vi hade dock velat att pedagoger i förskolan blir mer medvetna om musikens möjligheter, eftersom vi fått fram litteratur som påpekar hur betydelsefull musiken är för barnens språkutveckling. Med vår rapport vill vi även belysa att pedagoger bör arbeta med musik på ett medvetet sätt redan med de yngsta barnen i förskolan. Genom att vara medvetna som pedagoger om musikens möjligheter vid de yngsta barnens språkutveckling, tror vi att det skapar mer meningsfulla och lärorika musikaktiviteter för barnen. Vi tror att en medveten pedagog i större utsträckning belyser de delar som är språkutvecklande jämfört med en omedveten pedagog. Därför ville vi med den här rapporten belysa musikens möjlighet för de yngsta barnens språkutveckling för andra pedagoger och få fler pedagoger att bli medvetna om vilken betydelse musiken har för barnens språkutveckling.

7.1 Metoddiskussion

Vi tycker att valet av kvalitativ studie har varit bra. I och med att vi valde kvalitativ studie, kunde vi skapa en djupare förståelse för vårt ämnesområde. Däremot om vi hade valt en kvantitativ studie hade vi fått en större spridning, men mer ytlig och på så sätt en större generaliserbarhet.

Valet av ostrukturerade intervjuer upplevde vi som givande, då vi kunnat anpassa intervjuerna utefter respondenterna och samtidigt ställt följdfrågor. Däremot anser vi att respondenternas svar hade kunnat bli ännu mer givande om vi hade bearbetat intervjufrågorna ännu mer. Vi känner i efterhand att våra intervjufrågor var för stora och öppna och att dem saknade nedskrivna följdfrågor. Om vi hade haft färdiga följdfrågor tror vi att det hade lett till en djupare förståelse av respondenternas svar. Vi upplevde att under intervjuernas gång var det många intryck i respondenternas svar som gjorde valet av spontana, uttömmande följdfrågor svårare att identifiera. Anledningen till att vi inte fått svar på varför pedagogerna utförde de

aktiviteter som de uttalade sig om, kan bero på att vi är orutinerade intervjuare, men även att pedagogerna inte är medvetna om det. För att öka tillförlitligheten i respondenternas svar hade vi kunnat komplettera intervjuerna med observationer.

En av intervjufrågor som vi ställde var ”Hur arbetar du för att utveckla barnens språk?” och då förekom det till exempel att respondenterna svarade att de pratar ofta och mycket med barnen. Sådana svar som inte berörde språkutveckling genom musik valde vi att utesluta i vår analys och diskussion.

Valet av respondenter är vi nöjda med och det var intressant att undersöka både traditionella förskolor och musikförskolor, trots att vi inte fokuserade på likheter och skillnader verksamheterna emellan. Det var givande att få erfara två olika verksamheter som ändå fokuserade på samma sak, men i olika grad.

7.2 Relevans för läraryrket och fortsatt forskning

Genom rapporten ville vi uppmärksamma pedagoger, som arbetar med de yngsta barnen, på musikens möjligheter vid språkutvecklingen. Det här tycker vi att rapporten gör, genom att den knyter samman både teori och empiri. Rapporten bidrar även till att pedagoger kan bli uppmärksamma på alternativa metoder för språkutveckling, speciellt de pedagoger som inte har fått ta del av musik i deras utbildning. Vi anser att musik är en av flera metoder som bidrar till att språket utvecklas på ett lustfyllt och meningsfullt sätt.

Genom att bedriva vidare forskning i ämnet bidrar man till att fler pedagoger kan ta del av musikens möjligheter. I framtiden ser vi gärna att det forskas vidare i ämnet som vi har berört. När vi har skrivit rapport har det uppstått frågor och funderingar kring vilka effekter som musik har på barns språkutveckling. I och med det här vill vi att det bedrivs forskning om ämnet genom att utföra observationer på barn i en aktiv musisk verksamhet under en längre tid. I rapporten har inte syftet varit att fokusera på likheter och skillnader mellan de traditionella förskolorna och musikförskolorna, men vi anser att det är ett intressant ämne att spinna vidare på. Vi tycker även att det hade varit intressant att bedriva forskning kring musikens påverkan på barn med annat modersmål än svenska. Är det någon skillnad i arbetet med musik på förskolor med flerspråkiga barn jämfört med enspråkiga barn. En ytterligare vinkling är att undersöka det musiska materialet och hur det gynnar språkutvecklingen.

8 Referenser

Andersen, I. (1998). *Den uppenbara verkligheten. Val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.

Centerheim-Jogeroth, M. (1988). *Vägen till språket*. Stockholm: Liber.

Dysthe, O. *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande* (s 31-74) i Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ekström, S. & Godée, C. (1984). *Språk*. Stockholm: Liber.

Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Hammershøj, H. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Jederlund, U. (2002). *Musik och Språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa.

Jernström, E. & Lindberg, S. (1995). *Musiklust*. Stockholm: Runa.

Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.

Lindahl, M. (1998). *Lärande småbarn*. Lund: Studentlitteratur.

Magne Holme, I. & Kron Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Parlenvi, P. & Sohlman, B. (1985). *Lär med kroppen det fastnar i huvudet. Barns motoriska och intellektuella utveckling*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, S. (1984). *Barns språk*. Malmö: Gleerups.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundin, B. (1984). *Barns musikaliska utveckling*. Almqvist & Wiksell.
- Svensson, A-K. (1995). *Språkglädje. Språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Gleerups.
- Uddén, B. (2004). *Tanke – Visa – Språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddholm, M. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan. En bok om musik i vardagsarbetet*. Mölndal: Lutfisken.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Vesterlund, M. (2003). *Musikspråka i förskolan med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm: Runa.