



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Grädden på moset eller jästen i degen?

En undersökning om musikens och rytmikens relevans
för språkutvecklingen i förskolan

Karin Nordanstig och Charlotte Ljung

LAU390

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: Vt 12-2611-221

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Grädden på moset eller jätten i degen?

Författare: Karin Nordanstig och Charlotte Ljung

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Lena Skåpe

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: Musik, rytmik, språkutveckling, den nya lärarutbildningen 2011

Syftet med denna uppsats är att samla motiv och se den eventuella vikten av att i förskolan använda sig av musik och rytmik för att stimulera och främja barns språkliga utveckling. Vi har även ställt oss frågan, hur tänker pedagogerna kring den nya förskolläraryrket? För att undersöka vårt syfte närmare har vi genomfört semistrukturerade samtalsintervjuer med tre pedagoger som aktivt arbetar med musik och rytmik i förskolan. Dessa tre pedagoger arbetar på olika sätt med styrda musik- och rytmiksamlingar samt genom att låta musiken och rytmiken vara ett naturligt inslag i det vardagliga arbetet. Resultatet av vår undersökning visar att pedagogerna genom ett aktivt och genomtänkt musik- och rytmikarbete ser en koppling till barns språkliga utveckling. Musiken och rytmiken bidrar med en rytm och melodi som underlättar och hjälper barnet vid dess språkliga utveckling. Musiken och rytmiken fungerar även som ett kommunikationsmedel för att nå fram till de barn som ännu inte har ett fullt utvecklat språk. Ett arbete med musik och rytmik för att främja barns språkutveckling är av stor betydelse för läraryrket, då språket är en stor del av barnets hela utvecklingsprocess och identitetsskapande. Genom musiken och rytmiken kan barns lärande stimuleras. En känsla av positiv musikalisk kommunikation hos barnet medverkar till en ökad lust att utvecklas inom många olika områden.

Innehåll

1. Bakgrund	1
1.1 Personliga utgångspunkter	1
1.2 Aktuellt problemområde	1
1.3 Studiens övergripande syfte	2
2. Begrepps- och litteraturgenomgång	3
2.1 Vad säger läroplanen	3
2.2 Människan som i grunden musisk	4
2.3 Musik och rytmik	6
2.4 Språk och kommunikation	7
2.5 Barns språkutveckling	8
2.6 Musik och barns språkutveckling	10
3. Syfte	13
3.1 Frågeställningar	13
4. Teoretisk anknytning	14
4.1 Vygotskij och det sociokulturella lärandet	14
4.2 Forskning kring barns språkutveckling	15
4.3 Forskning kring musik, rytmik och barns språkutveckling	15
5. Metod	17
5.1 Metodval.....	17
5.2 Intervjuer	17
5.3 Förberedelser inför intervjuer.....	18
5.4 Urval.....	18
5.4.2 Pedagog och förskola B.....	19
5.4.3 Pedagog och förskola C.....	19
5.5 Tillvägagångssätt.....	20
5.6 Bearbetning och analys av data	20
5.7 Etiska frågor	20
5.8 Validitet och reliabilitet.....	21
6. Resultatanalys	22
6.1 Intervjuer med pedagogerna	22
6.2 Musiken i det vardagliga arbetet	22
6.2.1 Pedagog A	22
6.2.2 Pedagog B	23
6.2.3 Pedagog C	24
6.3 Muskarbetets syfte och motiv	24
6.3.1 Pedagog A	25
6.3.2 Pedagog B	25
6.3.3 Pedagog C	26
6.4 Pedagogernas tankar om den nya lärutbildningen	26
6.5 Sammanfattning av intervjuer	27
6.5.1 Sammanfattning av musiken i det vardagliga arbetet	27
6.5.2 Sammanfattning av musikens motiv och syfte.....	27
6.5.3 Sammanfattning av pedagogernas tankar om den nya lärutbildningen	28
7. Resultatdiskussion	28
7.1 Resultatdiskussion av musiken i det vardagliga arbetet.....	28
7.2 Resultatdiskussion av muskarbetets syfte och motiv	29
8. Slutdiskussion	32
8.1 Resultat.....	32

8.2 Metod	34
8.3 Fortsatt forskning	36
Referenslista.....	37
Bilaga 1: Frågeguide för intervju	39

1. Bakgrund

1.1 Personliga utgångspunkter

Under vår lärarutbildning har vi båda två läst inriktningen Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama. Tidigare musiklekturstudier finns också i bakgrunden.

Vi har i upptakten av vårt arbete med denna uppsats läst utvalda och för oss relevanta delar av statens offentliga utredning (SOU 2008:109) om en hållbar lärarutbildning. I utredningen särskiljs de estetiska ämnena från de teoretiska och de estetiska ämnena får, som vi upplever det, därför endast en biroll i förskolans verksamhet.

De erfarenheter vi gjort under vår verksamhetsförlagda utbildning är att musiken och rytmiken i förskolan ofta används som en rolig aktivitet, istället för att användas för att stimulera barns utveckling. Vi upplever också att förskolan, med utgångspunkt från SOU 2008:109, går mot ett mer teoretiskt lärande och det saknas ofta kunskap om musikens och rytmikens möjligheter att gynna barns utveckling i förskolan. Då möjligheterna att kunna fördjupa sig i musik och rytmik under sin utbildning för att sedan kunna använda detta kring olika aspekter av barns utveckling minskar, och då de estetiska ämnena spelar en allt mindre roll i förskolan, tycker vi att det känns viktigt att i vår uppsats fördjupa oss i musikens och rytmikens eventuella möjligheter för barns utveckling och genom detta också kunna motivera musikens och rytmikens roll i förskolan.

1.2 Aktuellt problemområde

I statens offentliga utredning *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109), som publicerades den 3 december 2008 betonas starkt vikten av de teoretiska ämnenas roll i förskolan. I utredningen föreslår regeringen satsa på förskolan samt stärka det pedagogiska uppdraget i densamma. Med detta som utgångspunkt menar utredningen att förskollärarna behöver en gedigen pedagogisk kunskap om viktiga aspekter kring barns kunskapsutveckling. Detta för att förbereda barnen för framtida skolgång.

Utredningen menar att "Förskoleundervisningen bidrar starkt till barnens känslomässiga och kognitiva utveckling, underlättar övergången från den lekfulla inläringen till en mer formell inläring och bidrar till att barnet lyckas i skolan" (SOU 2008: 109, s.223). Förskollärare behöver därför, enligt utredningen, en omfattande utbildning och kunskap kring barns språkutveckling, läs och skriftspråkslärande samt matematikinläring. En omfattande redogörelse kring dessa ämnen görs i utredningen.

Under rubriken *Andra utvecklingsdimensioner* (SOU 2008:109) nämns ett antal dimensioner som enligt utredningen också bör ingå i lärarutbildningen, bland andra "estetisk utveckling för förskolebarn". Denna dimension beskrivs dock inte särskilt djupgående, och därmed kan den lätt uppfattas som mindre viktig i förskolans verksamhet.

Lärarutbildare från lärosäten över hela landet vittnar om att musikens utrymme vid såväl lärarutbildningar, förskolor och grundskolor successivt minskat under flertalet år, skriver tidskriften *Förskolan* (Nr 1 2010) som publiceras av lärarförbundet. I samma nummer av tidskriften kan man vidare läsa att enligt "en enkätundersökning gjord av Anna Marklund vid lärarutbildningen i Uppsala 2007, svarade nio av tolv lärosäten ja på frågan om det skett en nedskärning av praktiskt musicerande riktad mot yngre barn efter revideringen av lärarutbildningen 2000-2001".

I den nya förskolläraryrket som startade vid Göteborgs universitet höstterminen 2011 kan studenter inte längre välja en ämnesinriktning (60 hp), i sin förskolläraryrket. Förskolläraryrket studenter kan alltså därmed inte längre fördjupa sig i ämnen som musik, rytmik och drama och annan skapande verksamhet. I stället ska nu samtliga studenter läsa en obligatorisk kurs kring estetiska läroprocesser (7,5 hp), en kurs som inbegriper alla typer av estetiska ämnen och som är lika för alla förskolläraryrket studenter. Därutöver har studenten möjlighet att fördjupa sig i ytterligare en kurs (15 hp) kring de estetiska läroprocesserna. Detta innebär att det inom ramen för förskolläraryrket utbildningen vid Göteborgs universitet från och med höstterminen 2011 har skett avsevärd minskning av estetiska ämnen, i jämförelse med den tidigare läraryrket utbildningen.

Enligt Sveriges musik- och kulturskoleråd (www.smok.se) finns det heller inte i den nya läraryrket utbildningen möjlighet för studenter att fördjupa sig i musikmetodik för lägre åldrar. Det är också så, skriver Sveriges musik- och kulturskoleråd, att lärarexamen med inriktning på rytmikämnet (rytmikpedagog) försvunnit från landets musikhögskolor.

1.3 Studiens övergripande syfte

Det övergripande syftet med den här studien är att med utgångspunkt från den nya förändrade förskolläraryrket utbildningen undersöka om och i så fall vad förskolan förlorar på musikens och rytmikens tillbakagång. Vi menar att utvecklingen inom läraryrket utbildningen, om den fortsätter på nuvarande sätt, troligtvis kommer att resultera i att användandet av musik och rytmik i förskolan kommer att minska stadigt de kommande åren. Detta eftersom det inte kommer utbildas några förskollärare med särskild kompetens inom musik- och rytmikämnet.

För att skapa oss en tydlig och konkret bild av den eventuella nytta musiken och rytmiken gör i förskolan har vi valt att lägga mycket fokus på barns språkutveckling. Att vi valt just den språkliga utvecklingen har att göra med att just språket är en så stor del i ett barns hela utvecklingsprocess. Genom språket utvecklar barnet sin identitet, och det är också genom språket som barnet tillägnar sig kunskap om sin omvärld och den kultur det växer upp i.

Genom att belysa nyttan med musiken, önskar vi alltså lyfta fram om och i så fall vad det, rent konkret, är som förskolan förlorar på det faktum att musiken och rytmiken numera är satta på undantag.

2. Begrepps- och litteraturgenomgång

2.1 Vad säger läroplanen

I förskolans läroplan (Lpfö98, rev 10) görs det klart att språk och kommunikation är en stor och viktig del i förskolans uppdrag, att gynna barns lärande och utveckling. ”*Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling*”, och därför är det av högsta vikt att förskolan lägger ner stora krafter på just språkutveckling.

Med språk menas här, som även tidigare nämnts, dels att med ord kommunicera med en annan människa, men också kommunikation i en vidare mening. Att uttrycka och förmedla en känsla, en tanke eller en erfarenhet med hjälp av till exempel kroppen eller ett estetiskt uttrycksmedel är också en form av språklig färdighet. Båda dessa två definitioner av språk finns med i strävansmålen för förskolan.

Dels ska förskolan sträva efter att varje barn:

- *tillägnar sig och nyanserar innebörden i begrepp, ser samband och upptäcker nya sätt att förstå sin omvärld*
- *utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv*
- *utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra*

Vidare ska hela arbetslaget:

- *utmana barns nyfikenhet och begynnande förståelse för språk och kommunikation samt för matematik, naturvetenskap och teknik*

I den vidare meningen uttrycker läroplanen att bland annat fantasi, inlevelse, kommunikation och symboliskt tänkande stimuleras i lekens och det lustfyllda lärandets olika former. ”*Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom men hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.*” Barnen ska i förskolan få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och bilda sig utifrån till exempel intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter.

Förskolan ska när det gäller kommunikation och uttryck sträva efter att varje barn:

- *utvecklar sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed får möjlighet att påverka sin situation*
- *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*

Och hela arbetslaget ska också ge barnen ”*möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer*”.

2.2 Människan som i grunden musisk

Människan är musisk redan innan födseln, menar Jon-Roar Bjørkvold (2005), professor vid Oslo universitet. Det ofödda barnet, menar Bjørkvold, reagerar instinktivt på rörelser, rytmer och ljud.

”Alla mödrar vet det: Det ofödda barnet reagerar på ljud. Låt det åtta månader gamla fostret lyssna på det skarpa ljudet av en trumpet. Eller slå en gaffel mot tallrikskanten nära en höggravid mage. Det ofödda barnet kan svara spontant med en kraftig spark. Alla mödrar vet också detta: Det ofödda barnet reagerar på rörelse. När en höggravid kvinna lägger sig till ro för att sova blir fostret ofta oroligt och reagerar med ilska sparkar. Det vill fortsätta att vaggas med i kroppens rytmer” (Bjørkvold, 2005, s.15).

Om man slår upp ordet musisk i Nordstedts svenska ordbok får man veta att ordet kommer från antikens musor och de konstarter som de symboliserade. Själva begreppet musisk, menar Øivind Varkøy (1996), cand. philol. vid Universitetet i Oslo och cand. musicae vid Norges Musikkhøgskole, kommer av det grekiska ordet mousikè. För grekerna omfattade detta mycket mer än vad vi lägger in i begreppet musik. Det musiska för grekerna var förutom tonkonsten som vi definierar som musik, också språket, dansen och diktningen. Allt detta ansågs vara odelbart.

Varkøy (1996) skriver att det musiska för grekerna var något mycket centralt i tillvaron. Det musiska spelade en nyckelroll i formandet av själva människan och i pedagogisk verksamhet. För grekerna var det musiska så betydelsefullt att det blev en basvetenskap, en kunskapsväg och ett medel för att nå insikt om tillvaron. Musiken tillskrevs också av grekerna rent metafysiska möjligheter. Genom att studera tonernas kosmos trodde man sig avslöja strukturer som var av avgörande betydelse för verkligheten menar Varkøy. Detta gjorde också att musiken fick stor betydelse ifråga om fostran och undervisning.

Bjørkvold (2005) menar att vetenskapen om musikens betydelse för människan, även under fosterstadiet, är lika gammal som den västeuropeiska civilisationen. Bjørkvold hänvisar till Platon (427–347 f Kr) som i sitt verk *Lagarna* menade att fostret måste utföra ett fysiskt arbete och att den gravida kvinnan genom att promenera skall ge barnet upplevelsen av att ligga i en gunga.

Även Bibeln, menar Bjørkvold (2005), berättar om fostrets ljudliga erfarenhetsvärld och hänvisar till Lukasevangeliet och Marias möte med den havande Elisabet. Detta för att beskriva att synen på människan som musisk sträcker sig långt tillbaka i historien.

När Elisabet hörde Marias hälsning sparkade barnet till i henne, och hon fylldes av helig ande. Hon ropade med hög röst: Välsignad är du mer än andra kvinnor, och välsignat är det barn du bär inom dig. Hur kan det hända mig att min herres mor kommer till mig? När mina öron hörde din hälsning sparkade barnet till i mig av fröjd (Bjørkvold, 2005, s.16).

Varkøy (1996) beskriver hur Platon i *Lagarna* efter att behandlat fosterstadiet fokuserar på den musiska människan efter födseln. Platon beskriver hur vaggande och vaggång är betydelsefullt för det nyfödda barnet. Barnets första år skall innehålla rytmisering och harmonisering av själslivet vilket i sin tur ger barnet ett lugnt och glatt sinnelag. Enligt Varkøy menar också Platon att förskoleåldern är lekens tid. Leken sker spontant och är ett grundläggande behov hos barnet. I Platons beskrivning av fostran och utbildning är det musiska ett grundläggande element i leken.

Också Pythagoras (född ca 570 f Kr) och Aristoteles (384–322 f Kr) har lämnat tydliga spår efter sig i tankarna om musikens påverkan på människan skriver Varkøy (1996). Trots att de historiska kunskaperna om Pythagoras är små och omdiskuterade tros Pythagoreerna mena att musikens principer är detsamma som de krafter som styr kosmos. Detta innebar kortfattat att då planeterna färdas genom universum skapar de *sfärernas musik*. Dock ej hörbar för det mänskliga örat.

Musiken var ett medel för att förstå världen och människans plats i universum. Därför hade musiken för Pythagoreerna en självklar plats i fråga om barnuppfostran och undervisning. Vidare beskriver Varkøy (1996) att Aristoteles, tidigare elev vid Platons *Akademia* i Aten, såg musiken som något som kunde främja människans personliga utveckling. Aristoteles ansåg att det var ett faktum att musiken påverkar varje människa, antingen positivt eller negativt. Aristoteles är också tydlig med att musiken inte bör odlas för vad den är inom ett avgränsat område utan människan bör alltid ha musikens mångsidiga funktion för ögonen.

Under historiens gång fortsätter människan att söka förstå den musiska människan. Varkøy (1996) menar att för omkring hundra år sedan växte ännu en ny syn på musiken och det fysiska uttryckets påverkan på människan fram. Aktiviteter som dans och gymnastik växte och utvecklades. Inom musikpedagogiken började människan som barn betraktas som något fullkomligt. Barnet skulle ges möjlighet att leva ut hela sin personlighet. Detta blev en ny och viktig uppgift för musikpedagogiken och en ledande gestalt i detta utvecklingsarbete var Carl Orff (1895–1982). Carl Orff påverkades av samtidens syn på människan som helhet, den musiska rörelsen, rytmiken och gymnastiken. Varkøy menar att Orff hade människans strävan efter ett totaluttryck där språk, musik och rörelse samverkade, som grund i sin musikpedagogiska tanke. Denna musikpedagogik skulle bygga på aktivitet och musik som skapande kommunikation. I denna musikpedagogik skulle barnet också utveckla sina sinnen i leken. I barnets lek skulle pedagogens roll vara igångsättande och vägledande.

Även den ungerske kompositören och musikpedagogen Zoltan Kodlay (1882–1967) har spelat en stor roll i musikpedagogikens utveckling anser Varkøy (1996). Kodlays syn på musiken var influerad av ett tänkande som springer från antiken och som menar att ingen människa är helt utan musik. Varkøy skriver att Kodlay kämpade mot musikalisk analfabetism och för att mänskligheten skulle komma nära musiken. För Kodlay räckte det inte heller att människan bara lyssnade till musik. Han betonar att det är genom rörelse och aktivitet som en verklig musikförståelse kan nås.

Varkøy (1996) beskriver vidare att tanken på musik som vägen till kunskap sträcker sig ända från Platon och Aristoteles via kyrkofäderna och Martin Luther, Goethe och Fröbel fram till våra dagar. Trots att denna tanke har formats om och tagit olika uttryck påverkad av sin samtid är föreställningen om musiken som en möjlig väg till kunskap gemensam för dem alla.

Bjørkvold (2005) skriver att det är utifrån vår mänskliga historia, som sträcker sig långt tillbaka i tiden, och från en djupt rotad idéhistorisk förståelse som forskare fortsätter att försöka förstå människans förhållande till musikens tre grundelement. Nämligen ljud, rytm och rörelse. Bjørkvold skriver vidare att dessa tre musikaliska grundelement, ljud, rytm och rörelse, är av avgörande psykisk och fysik betydelse för människan och startar redan under vår tid som foster. Vi föds alltså som gryende musiska människor.

2.3 Musik och rytmik

Ulf Jederlund (2002), verksam som musikhandledare och musikterapeut, beskriver musiken som något i grunden mänskligt, något som vi människor inte kan vara utan. Musiken följer oss genom hela livet, tonsätter vår vardag och ackompanjerar livets stora händelser.

I västvärlden brukar vi, enligt Jederlund (2002), dela in begreppet musik i de tre olika musikaliska grundelement, som nämns ovan – ljud, rörelse och puls/rytm. *Ljud* är kort och enkelt förklarat de toner vi hör. Ljudet kan komma från vilken ljudkälla som helst och när flera toner ljuder samtidigt brukar man tala om klang. Begreppet *rörelse* inbegriper egentligen två av musikens grundläggande egenskaper. I första hand handlar det om musikens faktiska och konkreta rörelse, alltså de ljudvågor och vibrationer som bildas när toner färdas genom luften, in i örat och vidare in i hjärnan. Men det är också så att de vibrationer som sätter hjärnan i rörelse fortsätter ut i resten av kroppen och slutar i en kroppslig och motorisk rörelse. *Pulsen* är musikens tempo och tidsfaktor. Jessica Gottberg (2009) förlänger definitionen av puls och menar att pulsen ger musiken struktur och regelbundenhet, precis som hjärtslag ger struktur och regelbundenhet åt kroppen. Pulsen är alltså ett konsekvent och periodiskt återkommande slag i musiken. Barn har, fortsätter Gottberg, en snabbare grundpuls än vad vuxna har. Det lilla barnets hjärta slår snabbare än den vuxnes hjärta och barnet väljer i regel också en snabbare puls i sitt musicerande än vad en vuxen skulle göra.

Jederlund (2002) vill komplettera dessa tre musikaliska grundelement med ett eget fjärde element, nämligen *personligt uttryck och intryck*. Han resonerar kring om musiken kanske egentligen skapas först när det i musiken finns en känsla och ett uttryck som kommuniceras och frambringas med hjälp av ljud, rörelse och rytm och när det också finns någon som lyssnar, påverkas och upplever meningsfullhet i ljudet, rörelsen och rytmen.

Att musik och rörelse hör ihop och är sammanbundna med varandra har vi redan förstått genom Jederlunds redogörelse för musikens tre grundelement. Men det finns också en mängd olika, både nutida och historiska kulturer som vittnar om detta, menar Gottberg (2009). Bjørkvold (2005) tar som exempel upp västra Afrika, där man på Swahili använder sig av begreppet Ngoma. Ett begrepp som har långt mycket vidare innebörd än vad vårt svenska ord musik har. Begreppet ngoma inbegriper allt från trumma och fest till dans, rörelse och glädje – alltså ord som kan relateras till musik, men som också i sig själva är så mycket mer. Många andra muntliga kulturer har begrepp med liknande innebörd, menar Bjørkvold, och utgångspunkten för alla dessa kulturers sätt att se på musik är densamma över allt på jorden. Bjørkvold hävdar att sång utlöser kroppsrörelser och därför kan man inte särskilja de båda uttrycken åt. I någon mening är just detta också utgångspunkten för begreppet rytmik, ett begrepp som vi kommer att återkomma till många gånger framöver i uppsatsen.

Rytmik är en del av det vi i pedagogiska sammanhang brukar kalla för estetiska eller kreativa läroprocesser, alltså ett pedagogiskt och musikaliskt arbetssätt som främjar barns kunskapsutveckling och samtidigt låter barnen väva samman sina kunskaper med sina känslor, upplevelser och erfarenheter menar Gottberg (2009). Rytmikens grundtanke är att man genom att involvera alla sinnen i lärandet får en större och helare förståelse för sin omvärld.

Begreppet rytmik konstruerades från början av Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), kompositör, musiker och undervisande pedagog på ett av Schweiz musikkonservatorier. Dalcroze erfor att många av hans pianoelever visserligen hade en väl utvecklad spelteknik men att de samtidigt spände sig och hade svårt att förena tekniken med känsla och hängivelse.

Detta ledde till att Dalcroze förändrade sitt sätt att undervisa, gick ifrån den strikta pianoundervisningen och istället började bedriva mycket av sin musikundervisning ute på golvet. Dalcroze lät sina elever röra på sig och använda hela kroppen för att förankra musikens puls och rytm och för att på det sättet vidga förståelsen för det egna musiserandet. Efter hand utvecklade Dalcroze sina tankar kring kroppen, musiken och lärandet och myntade begreppet *rytmisk uppfostran*, som senare kom att kallas *rytmik* menar Gottberg (2009).

Heléne Don Lind (i Fagius,(red.) 2007) beskriver Dalcrozemetoden som en helhetspedagogik som är baserad på den enskilda individens upplevelser och där kropp, känsla och intellekt samverkar. Vidare tar hon upp ett antal principer som är viktiga för det rytmikmetodiska tänkandet. Den första principen hon tar upp är lekfullheten och friheten från krav och prestation, både för barn och vuxna. Don Lind tar också upp principen om att alla, oavsett förutsättningar, kan och måste tillåtas musicera, lika så tar hon upp vikten av rörelse, samverkan och samspel, personliga uttryck och möjligheten till eget skapande.

Musiken, skriver Jederlund (2002), har ett egenvärde i förskolan - den skapar hela människor och skänker både barn och vuxna glädjefyllda upplevelser. Med detta följer också en språklig utveckling. Det verkar finnas samband mellan det musikaliska språket och det talade språket, skriver Jederlund, och det ska vi naturligtvis dra nytta av – vi får bara akta oss för att beröva musiken dess egenvärde genom att begränsa den till enbart ett medel för annan utveckling.

2.4 Språk och kommunikation

Gottberg (2007) skriver att språk är detsamma som kommunikation. Kommunikation i sin tur handlar om att göra något tillsammans skriver Bente Eriksen Hagtvet (2007) professor vid institutet för specialpedagogik vid Oslo universitet. Det vill säga, avsikten hos den som kommunicerar är att göra någonting – en tanke, en idé, en känsla eller en upplevelse - känt för en mottagare. Vi kommunicerar naturligtvis verbalt, genom det talade språket, men en stor del av vår kommunikation består också av ”icke-verbal kommunikation” menar Jederlund (2002, s. 18). Med ”icke-verbal kommunikation” menas till exempel kroppsspråk, ansiktsuttryck, men också bild, ett musikstycke, en rörelse eller en dans. Jederlund hänvisar också till några rader av Malaguzzis välkända dikt om ”det mångspråkade barnet” (Jederlund 2002, s. 19), och menar att även om det kan tyckas vara svårt att komma på hundra olika språk som ett barn nyttjar i förskolan, så finns det en hel del lättnämnda språk som faktiskt frekvent förekommer bland barn i förskolans verksamhet. Han nämner känslouttryck, imitation, musik, rörelse, bild, ramsor och poesi som exempel på sådana språk. Vidare hävdar han att språkforskare idag är eniga om att ett språkligt uttryck aldrig skymmer andra, utan tvärtom att alla språkliga uttryck stimulerar varandra och hjälper varandra att utvecklas.

”Exempelvis kan berikande upplevelser och känslan av att lyckas i musikaliskt ”språkande” leda till ökad lust och förmåga att uttrycka sig i rörelse, bild, tal och skrift. Då barn får använda alla sina språk i ett rikt och varmt samspel med omgivningen kommer de att upptäcka lusten och möjligheterna i att uttrycka sig” (Jederlund, 2002, s.20).

Gottberg (2009) skriver att språket är självklart men också något som är unikt för oss människor. Med hjälp av språket kan vi dela våra tankar och drömmar med andra människor. Vi kan också berätta om vårt förflutna och dela de känslor som finns inom oss. Gottberg menar att de erfarenheter och upplevelser vi gjort utgör själva fundamentet i vårt språk. Språk och identitet hänger ihop. Genom språket visar vi också vilka vi är. Gottberg skriver vidare att

för barnet som upptäcker språket innebär den språkliga utvecklingen att barnet lär känna sin omvärld, förstår den och blir en del av den.

2.5 Barns språkutveckling

Barns talspråkiga utveckling hänger till stor del samman med vilka erfarenheter de gör skriver Eriksen Hagtvet (2007). Beroende på hur barnets språkliga omgivning ser ut skapas också olika förutsättningar för barnets möjligheter att utveckla sitt språk. Medan vissa barn blir mycket verbala och utvecklar ett rikt språk blir andra språkligt osäkra med ett begränsat ordförråd. Liberg (2010) talar om en för barndomen kritisk period för språkutveckling. Inom biologin används termen *kritisk period* och syftar då till en begränsad tidsperiod inom en organisms utveckling då en speciell egenskap måste utvecklas. Som ett exempel på detta tar Liberg språkinläring hos småfåglar. Under sina första veckor måste den nykläckta lilla fågelungen höra sin egen arts sång. Får fågelungen inte möjlighet till detta blir konsekvensen att fågeln som vuxen kommer att sjunga på ett helt annat sätt än vad som är specifikt för den aktuella arten. På samma sätt menar Liberg att även människan antas ha en begränsad kritisk tidsperiod för språkinläring då barnet måste möta språk för att en normal språkutveckling skall ske. Om barnets möte med språk endast inträffar efter denna period sker endast en begränsad utveckling av språket.

Eriksen Hagtvet (2007) hävdar istället att vi idag är försiktigare med att tala om kritiska perioder. Det som inom språkutveckling benämns som kritiska perioder bör kanske hellre nämnas som känsliga perioder. Alltså perioder då barn är speciellt mottagliga för språkstimulering.

Strömqvist (i Liberg (red.) 2010) skriver att om barnets språkinläring ses som en process där barnet utvecklar sitt språk i samspel med sin omgivning uppstår fem nyckelord: *inlärare, omgivning, samspel, språk* och *utveckling*. Strömqvist hävdar att barn anpassar sig till olika klanger i språket redan under de sex första levnadsmånaderna vilket har kunnat visas genom perceptionsexperiment som i sin tur bygger på olika sugexperiment och tittlådeexperiment. Det nyfödda barnet har en viss förmåga att kunna höra skillnad på ljud som de ännu inte hört. Dock avtar detta snabbt skriver Strömqvist. Efter sex månaders ålder har barnets förmåga att kunna höra skillnad på språkljud som inte förekommer i dess omgivning blivit sämre medan förmågan att höra skillnad på vanligt förekommande ljud kraftigt har ökat. Strömqvist skriver vidare att en viktig förutsättning för barnets utvecklade av sitt ordförråd är dess begreppsutveckling. Efter sex månaders ålder börjar barnet se sig om efter en leksak som tappats. Detta är ett landmärke i barnets kognitiva utveckling och vid ettårsåldern, då också de första talade orden brukar dyka upp, har barnet därför utvecklat en förmåga att känna igen ord samt minnesrepresentationer av föremål och personer. Detta menar Strömqvist är två förutsättningar för att barnet skall kunna utveckla sitt ordförråd.

Kommunikativa moment där barnet har förmåga att dela uppmärksamhet med den det kommunicerar med är också viktiga förutsättningar för språkutveckling. Ett exempel på detta är då barnet och den vuxne leker tittut. Leken kräver kommunikation och att barnet klarar att dela den vuxnes uppmärksamhet. Några av barnets första möten med språk sker just i kommunikativa situationer, ansikte mot ansikte med en annan människa. I dessa situationer delar de båda ett här och nu samt möjlighet att direkt reagera på varandras beteende.

Eriksen Hagtvet (2007) hävdar att forskning visar att barnets språkutveckling påverkas både av hur mycket språk de möter i vardagen samt vilken kvalitet som det upplevda språket håller.

Är kvalitén i de vuxnas språk hög främjas också barnets språkutveckling och ett sofistikerat ordförråd skapas därför hos barnet. Barn som växer upp i språkligt rika miljöer lär sig också fler ord än de barn som kommer från en språkligt fattig miljö.

Även Svensson (1998) anser att det är i samspelet mellan den vuxne och barnet som barnet får möjlighet att sätta ord på sina upplevelser. Då den vuxne sätter ord på händelseförlopp åt barnet som ännu inte behärskar det talade ordet skapas verbala upplevelser. Då den vuxne sätter ord på situationen som barnet upplever lär sig barnet hur språket används.

Eriksen Hagtvet (2007) beskriver också det barnanpassade talet som ofta används av vuxna i kommunikation med barn före tre – fyraårsåldern. Det barnanpassade talet är ett förenklat språk där meningarna är korta och välformulerade. Den vuxne upprepar också ofta barnets formuleringar samt återger formuleringen i en korrekt grammatisk form vilket också bidrar till barnets språkliga utveckling.

Eriksen Hagtvet (2007) hävdar att när observationer gjorts av samspelet mellan föräldrar, oftast mamman, och barn visar dessa att föräldrarnas språk ofta anpassas till barnets utvecklingsnivå. Till en början lägger ofta föräldrarna in betydelse i barnets första försök till språkliga uttryck vilket i sin tur utvecklar och nyanserar barnets språk. Så småningom ställer också omgivningen större krav på barnets kommunikation. Då barnet uttrycker sig otydligt ombeds det ofta att uttrycka sig tydligare. Detta gör att större uppmärksamhet riktas kring språket och skapar därför en större språklig medvetenhet hos barnet. Eriksen Hagtvet skriver att det barnanpassade talet hjälper barnet att filtrera allt tal runt omkring för att urskilja vad som är avsett just för honom eller henne. Eriksen Hagtvet skriver vidare att den språkliga dialogen kring barns vardagssituationer, lek eller det sociala samtalet kring matbordet bidrar till språklig utveckling.

Vidare skriver Eriksen Hagtvet (2007) att imitation också är något som spelar en central roll då man talar om barns språkutveckling. Användandet av imitation varierar dock beroende på kulturellt ursprung och skall därför ses som en av många mekanismer i utvecklingen av språket. Eriksen Hagtvet påpekar också att styrd imitation av typen ”säg efter mig” inte verkar ha någon betydelse för barnets språkutveckling. Denna skapade imitation möter ofta barnen på en utvecklingsnivå där de ännu inte befinner sig vilket inte heller gör dem mottagliga. Den imitation som betraktas som lärobefrämjande och som Eriksen Hagtvet också hävdar att Vygotskij (1896-1934) representerade är den som görs av barnet på eget initiativ. I ett sådant sammanhang imiterar barnet den vuxne och lär av sina egna iakttagelser.

Att leken spelar en central roll för barns språkutveckling betonar Jederlund (2002). Det är i den skapande leken som naturliga situationer skapas för barnet att utveckla sitt språk tillsammans med andra, både med vuxna och tillsammans med andra barn. Det talade ordet används flitigt av barnen i leken och då den vuxne deltar i barnens lek tenderar också det talade språket att användas i ännu större omfattning. Jederlund hävdar att då forskare studerat barns språkande i olika situationer i förskolan har de funnit att då barn leker, speciellt då en vuxen deltar, talar de med större variation och ordförråd. Jederlund menar att i leken använder ofta barnet sitt språk konstant. Talet är ofta egocentriskt och blir därför ett slags språkligt ackompanjement till leken. De övriga deltagarna i leken lyssnar till det språkliga ackompanjementet vilket möjliggör för dem att fånga upp lekens sammanhang och delta inom lekens ramar. Jederlund skriver vidare att i leken utvecklar barnet också sin fantasi och föreställningsförmåga. Barnen blir språkligt medvetna om att ord och föremål är redskap för fantasin. En matta blir en bil och med några ord förvandlas den istället till ett flygplan. Sammanfattningsvis skriver Jederlund att skillnader hos individen och variationer i barnets

miljö gör att förutsättningarna för språkinläring ser olika ut för olika barn. Därmed bidrar både sociala relationer och individens egna förutsättningar till den språkliga utvecklingen hävdar Jederlund.

2.6 Musik och barns språkutveckling

Människans allra tidigaste upplevelser härrör redan från fosterstadiet skriver Jederlund (2002). Dessa upplevelser innefattar beröring, rytm, rörelse och ljud. Rytm, rörelse och ljud, är som redan nämnts också musikens tre grundelementen. I livmodern ligger barnet aldrig helt stilla. Barnet utsätts alltid för någon form av rörelsepåverkan. De rytmiska rörelserna och vaggandet i livmodern blir så småningom till ett rytmiskt rörelsemönster vilket antas skapa trygghet hos fostret. Fostret reagerar också med rörelse på stimulans utifrån, såsom musik, ljud eller mammans rörelser. Inuti livmodern utsätts också det ofödda barnet ständigt för ljud. Jederlund talar om de kontinuerligt och evigt upprepade rytmiska ljuden. Till dessa ljud hör mammans hjärtrytm samt det väsande blåsljud som uppstår då blodet pulserar genom livmoderns huvudpulsåder och navelsträngen. Vätskor som rör sig inuti livmodern och andra inre organ hos mamman bidrar också till en ljudmiljö för det ofödda barnet. ”Detta eviga ackompanjemang av rytm (hjärtrytmens pulserande) och klang (väsande, bubblande, susande) skapar en trygg kontinuerlig akustisk miljö för fostret som är av största vikt för danandet av nervsystemet, hjärnan och hela den ”musiska människan” ”(Jederlund, 2002, s.35).

Jederlund (2002) skriver att människans fysiska kropp fungerar också i mycket stor utsträckning kring rytm och puls, allt ifrån vågrörelser i våra hjärnor till andningspuls och hjärtats rytmiska pumpande. Ett av människans allra tidigaste sinnesintryck är just det rytmiska ljudet av mammans hjärtslag. Jederlund hävdar att vi från spädbarnsforskning vet att hjärtrytm har en lugnande inverkan på oroliga barn. Då undersökningar gjorts kring hur mammor bär sina barn visar det sig att de flesta håller sina barn mot vänster sida, över hjärtat, trots att de är högerhänta skriver Jederlund. Jederlund skriver vidare att barns lek med dockor också har studerats på ett liknande sätt då det även där visat sig att från sexårsåldern håller barnen dockorna allt mer mot hjärtat. Detta beteende tenderar sedan att öka med stigande ålder. Både barn och vuxna tilltalas också av en stadig hjärtpulsliknande rytm i musik skriver Jederlund.

Dahlbäck (2011) skriver att en förutsättning för att kunna utveckla ett språk är att hjärnan tidigt få etablera språkliga funktioner. Om språkmekanismen etableras och tränas fungerar den även sedan då andra språk skall läras. Redan genom att lyssna till barns joller kan man höra vilket språk barnet anpassar sig till. Dahlbäck talar även hon om vikten av det barnanpassade talet för barns språkutveckling. Det barnanpassade talets prosodi (betoning, talhastighet, grundton) är högre då den vuxne talar med barnet. Det barnanpassade talet har också en kommunikativ och pedagogisk funktion.

Berit Uddén (2004), fil. Dr i musikpedagogik och verksam på musikhögskolan vid Örebro universitet, menar att det är den så betydelsefulla ”sången”, *prosodin*, som tydligt framhävs i det barnanpassade talet som är så betydelsefull för barnets språkutveckling. Med begreppet *prosodi* menas det talade språkets rytm och melodi. Uddén skriver vidare att sång, rytm och ton underlättar för barnet då det börjar imitera språkljuden utan att förstå dem. Både det barnanpassade talet men också barnvisan spelar en viktig roll för barnets språkutveckling. Uddén menar att till en början härmar det lilla barnet språkljuden i både sång och tal utan att förstå vad de betyder. Barnet använder sången som ett hjälpmedel för att utveckla sitt talspråk då sången ligger mellan lätet och talspråket. Uddén benämner denna form av sång hos barn

som *spontan sång*. Begreppet *spontan sång* är från början ett musikpsykologiskt begrepp som syftar till en för tillfället, av barnet, påhittad sång som ej upprepas på samma sätt. Uddén skriver att barn använder denna form av sång i lek eller andra kommunikativa situationer för att uttrycka ord och tankar med sång, rytm och rörelse. Gränsen mellan tal och sång är ofta oklara för de yngre barnen medan de äldre barnen använder tonhöjd för att skilja mellan tal och sång.

Rytmen, tonen och rörelsen som betydelsefullt för språkutvecklingen går som en röd tråd från fosterstadiet och genom hela barndomen. Uddén (2004) talar om pedagogiken som utgår från det musiska barnet och som varsamt leder det mot vuxenlivets språk och förståelsekrav. Hon menar att rytm och ton är en förutsättning för att barnet skall kunna förstå talspråket.

Även då barns språkutveckling ses ur ett musikaliskt perspektiv spelar också leken en mycket central roll. Jederlund (2002) skriver att under hela förskoletiden är leken det mest centrala i barnens aktiviteter. Han kallar leken för förskolebarnets viktigaste språk. Detta lekspråk består av koder och budskap som förmedlas genom rörelser, gester och yttranden i ljud, tal och sång. Innehållet i barnens lek upprepas, härmas och återkommer mellan de lekande barnen. De koder och regler som förmedlas i leken uppfattas av barnens ögon, öron och kroppar som känner. Det är gehör, imitation, nya intryck och uttryck som sammansmälter talspråk, kroppsspråk, musikspråk och bildspråk i leken. Även de allra minsta barnen använder ljud och joller i leken som ett substitut för det talade ordet. Jederlund skriver också att leken kan beskrivas i en mängd musikaliska termer såsom rytm, tempo, dynamik, frasering, imitation, sång, rim.

Både Jederlund (2002) och Dahlbäck (2011) skriver att musik och rörelse är viktiga medel då barn utvecklar sitt språk. Dahlbäck poängterar hur sångens roll i språkinläringen är att placera in ord och information i en strukturerad form med en tydlig början och ett tydligt slut, vilket i sin tur gör det lättare för barnet att lära sig nya sånger och nya ord. Sången gör repetition till ett naturligt inslag och melodi, rytm och rim såsom barnramsor ger stöd åt minnet. Sången ger också en känsla för textens innehåll och genom repetition blir det också lättare för barnet att hitta på nya sånger, komma ihåg dem samt att göra egna vilket också bidrar till barnets språkutveckling. Jederlund (2002) skriver också att språkinläring genom musik handlar om att med hjälp av rörelselek och dans på ett tydligt och konkret sätt förstå och ta till sig ord och begrepp, att gestalta begreppen och placera dem i ett meningsfullt och begripligt sammanhang. Med hjälp av vår rytmiska förmåga organiserar vi hela vår tillvaro, hävdar Jederlund Detta gäller också när vi ska förstå och organisera språket. För att definiera och urskilja språkets prosodi behöver vi ha ett grundläggande rytmiskt sinne, fortsätter Jederlund, och menar att ”vår känsla för rytm kan inte övervärderas i språkinläringssammanhang” (Jederlund, 2002, s.130).

Även Gottberg (2009) och Gunilla Dessen (1990) betonar rytmikens roll för barns språkliga utveckling. Gottberg menar att genom sång, spel och dans utvecklas barnets motoriska, psykiska och känslomässiga förmåga. Barnets sociala kompetens ges också utrymme att utvecklas eftersom rytmiken starkt betonar samspel och turtagning. Med finger- och rörelseramsor tränas kopplingen mellan kropp och tanke hos barnet. Genom sång och sångtexter stimuleras och växer också barnens ordförråd. Dessen menar att rytmiken stimulerar barnets kognitiva utveckling samt hjälper barnet att utveckla syn, balans och perception. Att arbeta med rytmik gynnar också barnets grov- och finmotoriska utveckling samt dess språkliga utveckling menar hon. I rytmikens metrik finns puls, takt och rytm, precis som i vårt språk. Barns motoriska och språkliga utveckling hänger ihop, varpå rytmikens möjligheter till motorisk utveckling också hjälper språkutvecklingen. Även Carina Fast (2007)

beskriver hur barn kan använda sången som ett verktyg för att lära språk. Hon hävdar att sång, musik och rytm gör att barnet kroppsligt får en upplevelse av språket.

Mallo Vesterlund (2012) uttrycker sig såhär om rytmiken och språket:

Musik skapar glädje och dans
Glädje och dans skapar rörelse
Rörelse skapar koordination
Koordination skapar förståelse
Förståelse skapar ord
Ord skapar meningar
Meningar skapar språk

Musiken är, anser Vesterlund, ett språk som kan samla människor från olika länder och kulturer och få dem att kommunicera med varandra, utifrån egna toner, rytmer och rörelser.

3. Syfte

Syftet med denna uppsats är att samla motiv och se den eventuella vikten av att i förskolan använda sig av musik och rytmik för att stimulera och främja barns språkliga utveckling.

3.1 Frågeställningar

- Hur arbetar pedagoger som har någon form av musikutbildning med musik och rytmik i förskolan, och hur motiverar de sitt arbete?
- Har dessa pedagoger sett något samband mellan musik, rytmik och språkutveckling i förskolan?
- Vad har dessa pedagoger för eventuella tankar kring den nya förskolläraryrket?

4. Teoretisk anknytning

4.1 Vygotskij och det sociokulturella lärandet

Den sociokulturella synen på kunskap och lärande framhåller samspel och interaktion som mest betydande för ett barns lärande. Den sociala miljön, menar Vygotskij (Claesson, 2007), är grunden för allt lärande. Det lilla barnets lärande är helt beroende av den miljö det föds in i. Barnet är alltid del av ett socialt sammanhang, men till en början deltar det endast perifert i detta sociala sammanhang. Allt eftersom barnet tillägnar sig kunskap rör det sig också in mot sammanhangets centrum och blir hela tiden mer och mer delaktigt (Claesson 2007).

Olga Dysthe (2003) delar in det sociokulturella perspektivet i sex olika aspekter. För det första hävdar hon, att *lärande är situerat* – allt lärande sker alltså i en kontext och genom en praktisk inlärningsaktivitet. Enligt Dysthe beskrev Dewey (1859-1952), kunskap som alltid sammanvävd med ett samhälleligt sammanhang och som något som inte går att skilja från detta sammanhang. Lärandet är alltså alltid bundet till det sammanhang där lärandet sker. Det är i sociala aktiviteter som lärandet får en mening. För det andra hävdar Dysthe, att *lärande huvudsakligen är socialt* – kunskap och färdigheter finns lagrade i samhället sedan generationer tillbaka och det är genom interaktion med människor i vår omgivning som vi får del av den kunskapen och de färdigheterna. Lärandet sker i samspel med andra och i olika diskurssamhällen. Detta innebär att barn och elever behöver skolas in olika typer av diskurssamhällen och på så sätt utrustas med kompetens för att använda vedertagna begrepp och traditioner för att kunna fungera i olika grupper och sammanhang. För det tredje hävdar Dysthe att *lärande är distribuerat* – kunskapen är alltså utspridd över en grupp människor. Detta innebär att olika människor är bra på olika saker och tillsammans har gruppen större samlad kunskap än vad de enskilda individerna har, var för sig. För det fjärde hävdar Dysthe att *lärande är medierat* – Vygotskij talar om medierande redskap, alltså redskap som förmedlar kunskap mellan en informationskälla och den lärande individen. Ett medierande redskap kan vara en konkret sak, som en dator eller en bok, men det kan också vara mer abstrakta saker, så som språk och andra intellektuella resurser. Genom ett medierande redskap kan kunskap gå i arv från generation till generation, till exempel genom en bok där historisk information kan vara lagrad sedan lång tid tillbaka. För det femte hävdar Dysthe att *språket är grundläggande i läroprocesserna* – Vygotskij anser att språket är ett av de viktigaste medierande verktygen för mänskligt lärande. Men hjälp av språket kan vi i samspel med andra delta i lärandesituationer och på så vis tillägna oss kunskap. För det sjätte, hävdar Dysthe att *lärande är deltagande i en praxisgemenskap* – lärande sker i samspel med andra, i en handlingsgemenskap. Praxisgemenskap beskrivs av Liv Gjems (2011) som ”alla typer av arbete, aktiviteter, rutiner och interaktioner som vi delar med andra människor, t.ex. när vi äter ihop, lagar mat ihop, är på jobbet ihop, leker och pratar med varandra” (Gjems 2011 s.20). Lärande främjas bland annat genom att olika deltagare i en handlingsgemenskap besitter olika kunskaper och förmågor, och genom aktiva handlingar delas dessa kunskaper och förmågor mellan dessa deltagare.

Vygotskij talar också mycket om den närmaste utvecklingszonen, och definierar enligt Dysthe (2003) detta som det område som ligger mellan det en individ kan klara av själv och det samma individ kan klara av med hjälp av någon annan, utomstående. Således hävdar Vygotskij att det en individ idag bemästrar med stötning, kan hon bemästra på egen hand i morgon.

4.2 Forskning kring barns språkutveckling

Tidigare forskning har fokuserats kring *kritiska perioder* för språkutveckling hos människan. De båda neurokirurgerna Wilder Penfield och Lamar Roberts talade redan år 1959 om flexibiliteten och plasticiteten hos barnets hjärna som gör den anpassad för just språkinläring. Dessa båda menade att 9-års ålder är den övre gräns där barnet inte längre kan tillägna sig språkinläring enbart utifrån den språkliga omgivningen. Efter denna ålder blir barnet istället mer analytiskt och förlitar sig i sin fortsatta språkinläring på sitt modersmål och därför blir inläringen nu mindre effektiv och mindre framgångsrik (Liberg, 2010).

Liberg (2010) hänvisar till neurofysiologen Eric Lennberg som år 1967 menar att den kritiska perioden för språkutveckling sträcker sig från tvåårsåldern och fram till omkring 12-13 årsåldern. Om barnet inte påbörjar sin språkinläring inom denna period kan inte heller barnet lära sig att behärska sitt språk fullt ut. Lennberg grundar sin hypotes utifrån studier av patienter med afasi, det vill säga olika typer av språkstörning orsakade av hjärnskador som uppkommit vid olyckor eller då patienten haft en hjärnblödning. Lennberg utgick också i sin hypotes utifrån den så kallade lateraliseringsprocessen. Latelisering är en process som sker tidigt i livet då de två hjärnhalvorna specialiseras för olika funktioner till exempel språk. Båda människans hjärnhalvor är till viss del involverade i språkfunktionen men hos de flesta vuxna människor är den koncentrerad till vänster hjärnhalva. Hos små barn är det dock annorlunda då språkfunktionerna är mer jämt fördelade mellan de båda hjärnhalvorna. Enligt Liberg tyckte Lennberg sig se att denna process mellan de båda hjärnhalvorna var avslutad vid 12–13 årsåldern. Liber beskriver vidare att Lennberg i sin forskning såg att patienter som skadats före 12–13årsåldern tenderade att återhämta sig medan detsamma inte gällde för de som skadats senare i livet. Med detta som utgångspunkt satte han den övre gränsen hos den kritiska perioden för språkutveckling till just 12–13 årsåldern. Han menade att då lateliseringsprocessen är klar förlorar hjärnan sin flexibilitet och den kritiska perioden är över. Därmed upphör alltså förmågan att naturligt lära sig och utveckla ett språk.

Liber (2010) skriver att nutida forskning talar inte längre i lika stor omfattning om lateliseringsprocessen då den numera anses vara över redan i 4–5 årsåldern. Dagens forskare menar att den med stigande ålder minskade förmågan för språkinläring istället har med nervcellernas förmåga att göra nya och olika typer av kopplingar till varandra samt att förstärka dessa kopplingar skriver Liberg.

Att utföra laborativa experiment kring hur barn utvecklar sitt språk beroende på stimulans är naturligtvis omöjligt. Forskningen kan däremot pröva sina teorier mot barn som under lång tid och på grund av vanvård har hållits isolerade från social och språklig stimulering och därför inte utvecklat något språk. Utifrån detta har forskarna också kunnat observera hur dessa barn utvecklats språkligt, beroende på ålder, då de tagits omhand och blivit språkligt stimulerade skriver Liberg (2010).

4.3 Forskning kring musik, rytmik och barns språkutveckling

Jederlund (2002) hänvisar också till forskning som gjorts av den amerikanska forskaren Anthony DeCasper m.fl. och som visar på fostrets förmåga att minnas till exempel ljud och rytmiska texter från tiden i livmodern.

Också Bjørkvold (2005) hänvisar till DeCaspers forskning kring hur foster lär, känner och minns. Bjørkvold skriver att redan 1928 hävdar Vygotskij att det nyfödda barnet var en socialt medveten individ. DeCasper upptäckte, hävdar Bjørkvold, bidrog till att utvidga Vygotskij's

perspektiv ytterligare. DeCasper kunde genom flera försök visa på hur nyfödda, inte äldre än 72 timmar gamla, föredrog den mänskliga rösten. Spädbarnen kunde också skilja på olika röster samt visa att de föredrog mammans röst även om hon inte var synlig skriver Bjørkvold. DeCasper har även i sin forskning försökt klargöra hur det ofödda barnets minne ser ut under fosterstadiet. Det visade sig att det ofödda barnet precis innan födseln har förmågan att känna igen en text som mamman läst regelbundet under graviditeten. De gravida mödrarna läste samma rytmiska texter och sagor under graviditetens sista sex och en halv vecka under sammanlagt fem timmar. Bjørkvold skriver vidare att DeCasper m.fl har också försökt fastställa huruvida det ofödda barnet upplever olika känslöstämningar hos mamman. Den aktuella känslöstämningen hos mamman påverkar biokemin i hennes kropp samt hur hon rör sig och talar. Fostret antas allt eftersom lära sig att känna av mammans känslöstämning både genom egna kroppsliga upplevelser men också genom tonfallet i hennes röst. Bjørkvold beskriver även hur endorfiner, vilka också kan benämnas som ”välmåendehormoner” bildas då mamman pratar eller sjunger. I livmodern tar också det ofödda barnet del av dessa. Bjørkvold talar om befintliga forskningsresultat som visar på att fostret utsätts för en biokemisk prägling i livmodern som kan utlösas av till exempel sång. Då det ofödda barnet lyssnar till mammans röst startar långt före födseln barnets språkutveckling av ett bokstavligt talat modersmål, ett musikaliskt språk. Fostret lyssnar till tonfallet, rytmen, tempot och dynamiken i mammans röst. Ordens egentliga innebörd spelar därför ingen roll skriver Bjørkvold.

Katarina Dahlbäck (2011) skriver att det finns forskning som påvisar att foster påverkas av det språk de lyssnar till under tiden i livmodern. Dahlbäck hänvisar till forskare vid universitetet i Würzburg som har visat på hur spädbarns skrik påverkas utifrån vilket språk de lyssnat till under fosterstadiet. Undersökningen gjord med 30 nyfödda franska barn och 30 nyfödda tyska barn visade att de franska barnen skrek med en stigande tonhöjd medan de tyska barnen skrek med en fallande.

5. Metod

5.1 Metodval

Som metod för att undersöka vårt syfte närmare har vi valt en semistrukturerad intervjuform. Staffan Stukát (2011) beskriver den semistrukturerade intervjun som ett samtal där intervjuaren är väl införstådd kring vilka ämnen som behöver beröras men ställer frågorna i den ordning som samtalet bjuder.

Stukát (2011) menar att olika metoder då en undersökning skall genomföras ibland kan komplettera varandra, och därför kan ett område belysas ur olika perspektiv. Dock har vi valt att enbart använda oss av en semistrukturerad intervjumetod. Förskolor med ett aktivt musikarbete i Göteborgsområdet visade sig vara relativt få. Detta är en anledning till att vi inte har använt oss av andra metoder såsom enkäter för att, som Stukát menar, nå ett bredare resultat. Det skulle då krävas ett deltagande från flertalet pedagoger med liknande arbetsuppgifter och erfarenheter, vilket alltså inte är möjligt. Vi har valt att inte heller använda oss av observationer då resultatet av dessa inte skulle vara jämförbara, eftersom arbetet med musik och rytmik ser olika ut i verksamheten hos de pedagoger som deltagit i vår undersökning. Det är också så att de frågeställningar vi söker svar på innefattar en utveckling under en längre tid och för att få ett mätbart resultat skulle det krävas observationer under en relativt lång tidsperiod, något som det i vår undersökning inte funnits utrymme för.

Runa Patel och Bo Davidson (2011) menar att då en undersökning görs på en mindre, avgränsad grupp betecknas detta som en fallstudie. Då en fallstudie görs utgår man från ett helhetsperspektiv och försöker få så omfattande information som möjligt om det som ska undersökas. Fallstudier lämpar sig bäst då processer och förändringar ska studeras, enligt Patel och Davidson. Med detta som utgångspunkt motiverar vi vårt val av intervjumetod samt antal deltagande intervjupersoner.

5.2 Intervjuer

Till grund för resultatet i vår uppsats ligger intervjuer som genomförts med tre pedagoger vilka samtliga är verksamma på förskolor, med ett aktivt musikarbete, i Göteborgsområdet. Med ett aktivt musikarbete menar vi ett arbete där musik och rytmik används dagligen på ett medvetet sätt och som ett redskap för att gynna barns utveckling. Då vi i vår uppsats söker svar på frågor som rör pedagogernas egna erfarenheter av musik, rytmik och barns språkutveckling i förskolan har vi valt att genomföra intervjuer med samtliga pedagoger. I en semistrukturerad intervju, menar vi, ges pedagogen möjlighet att motivera sin verksamhet och dela erfarenheter kring denna.

Stukát (2011) menar att utifrån ett antal övergripande frågor som ställs till samtliga intervjuade i en semistrukturerad intervjuform följs också de svar som ges upp på ett individuellt sätt. Intervjuaren ges också genom den ostrukturerade intervjun möjlighet att fördjupa sig kring vissa frågor. Stukát menar vidare att denna metod är både anpassningsbar och följsam. Ny information som inte tidigare var påtänkt kan dyka upp under intervjun. Intervjuaren ges också en möjlighet att följa upp svar och gå närmare in på motiv vilket inte är möjligt i en strukturerad intervju eller enkät med fasta frågor. Med detta som utgångspunkt valde vi att använda den semistrukturerade intervjun som metod för att söka svar på syftet med vår uppsats.

5.3 Förberedelser inför intervjuer

Vi har valt att inför våra intervjuer göra en frågeguide (se bilaga 1) att ha som utgångspunkt. En frågeguide, beskrivs av både Stukát (2011) samt Steinar Kvale och Svend Brinkman (2009) som en översikt av de ämnen som undersökningen omfattar, ordnade efter hur de kommer tas upp under intervjun. Vid varje intervju berörs ett antal tidigare utformade huvudämnen som sedan följs upp individuellt vid varje intervjutillfälle.

Då vi utformat vår frågeguide har vi utgått från vad Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som intervjuens *tematiska* och *dynamiska* dimensioner. Kvale och Brinkmann menar att detta är två aspekter som en intervjufråga berörs utifrån. Den tematiska dimensionen bidrar till undersökningens teoretiska aspekter och relaterar till vad som skall undersökas. Den dynamiska dimensionen kan i sin tur ses som det sociala samspelet mellan intervjuaren och intervjupersonen, vilken också bidrar till ett naturligt samtalsflöde under intervjun samt ger intervjupersonen möjlighet att tala om sina upplevelser och känslor. Båda dessa dimensioner är viktiga att ta hänsyn till under en intervju och då en frågeguide konstrueras menar Kvale och Brinkmann.

Vi har försökt forma vår frågeguide kring ämnen som berör uppsatsens frågeställningar. I vår frågeguide har vi använt oss av följande fem huvudteman:

- Pedagogernas bakgrund
- Musiken i det fysiska rummet
- Musiken i det vardagliga arbetet
- Musikarbetets syfte och motiv
- Pedagogernas eventuella tankar kring den nya lärarutbildningen

Vi har också utformat frågeguiden med hänsyn till intervjuens tematiska och dynamiska dimensioner. Detta gör vi för att på ett så brett sätt som möjligt söka få svar på våra frågeställningar genom att ge deltagarna så mycket utrymme som möjligt till att ge uttömmande svar kring sina erfarenheter om musik och rytmik och barns språkutveckling.

5.4 Urval

Vi har valt att genomföra intervjuer med pedagoger som aktivt arbetar med musik, rytmik och språk i förskolan. De tre pedagoger vi intervjuat är alla verksamma på förskolor i Göteborgsområdet.

Anledningen till att vi har valt att intervju pedagoger verksamma på förskolor med ett aktivt musikarbete, är att vi vill få fatt i vad ett kontinuerligt och långsiktigt arbete med musik och rytmik eventuellt skulle kunna betyda för barns språkutveckling.

I vår undersökning har vi velat intervju pedagoger med någon form av musikutbildning, till exempel gymnasieutbildning, folkhögskolestudier, universitetsstudier eller kurser inom musikämnet. Detta för att vi anser att deras kunskap och erfarenhet om hur musik och rytmik kan användas för barns språkutveckling är viktig för uppsatsens syfte, det vill säga, att samla motiv till varför man i förskolan ska använda sig av musik och rytmik för att stimulera och främja barns språkliga utveckling.

De tre pedagoger vi har valt att intervju kommer vi fortsättningsvis att kalla pedagog A, pedagog B och pedagog C. Detta för att värna de medverkande pedagogernas anonymitet.

Eftersom förskolor med ett aktivt muskarbete i Göteborgsområdet, som tidigare nämnts, är relativt få och därför lätt identifierbara, redogör vi heller inte närmare för förskolans geografiska läge.

Nedan följer en redogörelse för respektive pedagogs bakgrund och utbildning, samt en kort redogörelse för hur respektive pedagogs arbetsplats ser ut, med utgångspunkt från musiken i det fysiska rummet.

5.4.1 Pedagog och förskola A

Pedagog A är utbildad musiklärare men arbetar nu som pedagog i förskolan, på en avdelning med 14 barn i åldern 4-5 år.

Förskola A

Förskolans lokaler är relativt trånga, men det finns ändå en större öppen golvyta där barnen kan leka och där man kan ha samling och andra styrda aktiviteter. Barnen har fri tillgång till en barnanpassad gitarr och har även möjlighet att spela piano ibland. Resterande instrument, diverse rytminstrument och klockspel, förvaras synligt men på en hylla högt upp, så att barnen inte kan nå dem själva.

5.4.2 Pedagog och förskola B

Pedagog B är i grunden utbildad barnskötare och tidigare verksam som detsamma. Därefter studerade pedagog B till fritidsledare. Under utbildningstiden riktade sig pedagog B själv musikpedagogiskt och gjorde praktik med verksamma musikhandledare. Dessa musikhandledare arbetade integrerat med musik och språk. Pedagog B anser att det var under praktiken med musikhandledarna som grunderna till det nuvarande arbetet lades. Pedagog B har även varit musiksamordnare för en kulturskola men började åter arbeta i förskolan då den aktuella stadsdelen vill starta upp ett kultur och muskarbete i förskolan. Den aktuella förskolan omfattar 34 barn i åldrarna 1–5 år uppdelad på två integrerade avdelningar.

Förskola B

På förskolan där pedagog B arbetar står det djembetrummor på golvet inne i samlingsrummet, och det hänger även ett flertal ukulele på väggen. En del instrument hänger så att barnen inte själva kan nå dem, men pedagog B är noga med att påpeka att alla barn vet att de får använda instrumenten om de först kommer och ber någon ta ner dem. Djembetrummorna står alltid framme, och pedagog B berättar att det ofta står en eller flera barn vid trummorna och spelar, de är i precis lagom höjd för barnen att spela på.

5.4.3 Pedagog och förskola C

Pedagog C är utbildad musiklärare och ledde under sitt sista utbildningsår en rytmikgrupp i en kyrka. När pedagog C tagit sin examen undervisade hon i sång på kulturskolan och parallellt med detta fortsatte hon också leda barnrytmikgrupper i kyrkan. Sedan 3,5 år tillbaka arbetar pedagog C på en förskola med 16 barn i åldrarna 2,5–5 år. Under sina år på förskolan har pedagog C fått möjlighet till kompetensutveckling och vidareutbildning inom förskolepedagogik och Reggio Emilia-filosofin.

Förskola C

Det finns inga riktiga instrument framme och tillgängliga för barnen i förskolans lokaler, men barnen använder sig ofta av spadar, pennor och hinkar som instrument. I

ett av förskolans förråd förvaras en instrumentlåda, denna plockas dock sällan fram. Under musik- och rytmiksamlingar används regelbundet gitarr, djembetrumma och ukulele, dessa används dock nästan enbart av förskolans pedagoger. Nyligen köpte förskola C, på pedagog C's initiativ, in en äggskärare som barnen ska kunna använda som instrument. Bakgrunden till detta är en pojke (2.5) i barngruppen som vid ett flertal tillfällen velat spela på just äggskäraren vid frukostbordet.

5.5 Tillvägagångssätt

För att hitta förskolor och pedagoger vars arbete vi funnit intressant med våra frågeställningar som utgångspunkt började vi med att söka efter förskolor med musikprofil via Göteborgs stad och via sökmotorn Google. Därefter tog vi via telefon kontakt med de förskolor som utgav sig för att arbeta aktivt med musik. Det visade sig dock att alla de förskolor vi kontaktade inte bedrev ett aktivt muskarbete. Vi fick kontakt med tre pedagoger som bedrev ett sådant arbete, hade någon form av musikutbildning och även var intresserade av att delta i vår undersökning. Efter att vi fått kontakt med dessa tre pedagoger avtalade vi tid för att träffas och genomföra våra intervjuer. Intervjuerna spelades in och genomfördes på den förskola där den aktuella pedagogen arbetade. Stukát (2011) skriver att intervjuer oftast genomförs på den intervjuades hemmaplan för att skapa en så trygg och lugn miljö som möjligt.

5.6 Bearbetning och analys av data

Efter att vi genomfört våra intervjuer transkriberade vi det inspelade materialet. Vi valde dock att inte transkribera allt som sagts under intervjun utan endast det som vi fann relevant för vår undersökning. Stukát (2011) skriver att transkribering av en intervju kan vara mycket tidsödande. Ett omfattande transkriberat intervjumaterial kan också försvåra hanteringen av utskriften. Därför förekommer det, skriver Stukát, att man endast transkriberar särskilt intressanta delar av en inspelad intervju. Då vår transkribering var klar upplevde vi att samtalet kring pedagogens bakgrund samt musiken i det fysiska rummet kunde ge läsaren av undersökningen en tydlig bild av vem som intervjuades och den aktuella förskolans syn på användning av instrument och musicerande. Därför valde vi att redovisa detta under rubriken urval i vår metod.

Vidare såg vi att det var två av frågeguidens huvudteman, musiken i det vardagliga arbetet samt muskarbetets syfte och motiv, som var särskilt relevanta att presentera närmare för undersökningens syfte. Vi valde därför att presentera dessa mer ingående under rubriken resultatanalys. Vi valde också att redovisa pedagogernas tankar kring den nya förskollärläroutbildningen trots att dessa var så många och utförliga. Vi ansåg ändå att dessa tankar var viktiga för läsaren av vår undersökning att ta del av.

5.7 Etiska frågor

Stukát (2011) menar att det är både nödvändigt och viktigt att diskutera undersökningens etiska aspekter, vilka vi också tagit hänsyn till då vi genomfört våra intervjuer.

Vidare menar Stukát att de flesta undersökningar har någon etisk fråga att bearbeta. Stukát nämner fyra huvudkrav som bör beaktas. *Informationskravet*, vilket innebär att samtliga deltagare skall informeras om studiens syfte samt att deras deltagande är frivilligt.

Samtyckeskravet innebär att samtycke från föräldrar eller vårdnadshavare måste ges om den deltagande är under 15 år. Genom samtyckeskravet har den deltagande också rätt att själv bestämma över sin medverkan. Med *konfidentialitetskravet* menas att hänsyn skall tas till de

medverkandes anonymitet. Genomförandet av en undersökning bör ställas mot den hänsyn som måste tas till de deltagandes anonymitet. De deltagande personerna skall inte kunna identifieras. *Nyttjandekravet* i sin tur innebär att den information som inhämtats inte får användas i annat fall än för forskningsändamål. Den får inte heller lånas ut eller användas i kommersiellt ändamål. Stukát menar att: ”Undersökningens syfte och tillvägagångssätt i stora drag bör beskrivas för de deltagande samt hur resultaten kommer att användas och presenteras” (Stukát, 2011, s.139)

Vad gäller deltagarna av vår studie har samtliga informerats om att all information deras privata data såsom namn och arbetsplats kommer att avidentifieras för att värna om anonymiteten. Deltagarna har också informerats om studiens syfte och att de har rätt att avbryta sin medverkan.

5.8 Validitet och reliabilitet

Patel och Davidsson (2011) talar om undersökningens validitet och reliabilitet, vilka också står i ett visst förhållande till varandra. Enligt Patel och Davidsson innebär en god validitet att vi vet att det som undersöks motsvarar syftet med det som skall undersökas. Att undersökningen har en god reliabilitet innebär att undersökningen är gjord på ett tillförlitligt sätt.

Stukát (2011) pekar på att de reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning kan uppkomma genom feltolkningar av det som skall mätas. För att öka reliabiliteten kring vår undersökning har vi valt att spela in samtliga intervjuer. Genom att vi kan gå tillbaka och lyssna på varje intervju om och om igen, kan vi också försäkra oss om att vi uppfattar och tolkar det som sägs under intervjuerna på ett korrekt sätt. Vi kan också försäkra oss om att inget som sägs blir bortglömt eller utelämnat.

För att styrka undersökningens validitet har vi under arbetets gång, och då vi formulerade vår frågeguide gått tillbaka till undersökningens syfte och frågeställningar och utgått från dessa.

6. Resultatanalys

6.1 Intervjuer med pedagogerna

Syftet med våra intervjuer var att skapa oss en bild av hur pedagoger med någon form av musikutbildning arbetar ute i förskolans verksamhet och om och i så fall på vilket sätt detta påverkar barns språkutveckling. Vi ville också undersöka hur dessa pedagoger själva motiverar sitt arbete med musik i förskolan. Kort sagt ville vi få fatt i någon form av gemensamt musikpedagogiskt tankesätt kring arbetet i förskolan. I följande resultatdel utgår vi från två av de huvudteman vi nämnt i vår frågeguide.

- Musiken i det vardagliga arbetet
- Musikarbetets syfte och motiv

Dessa två huvudteman kommer nedan behandlas var för sig med en redogörelse för vad var och en av pedagogerna säger i frågan, för att underlätta jämförandet mellan de tre pedagoger som deltar i studien. I slutet av resultatdelen berör vi också hur pedagogerna tänker kring den nya lärarutbildningen.

6.2 Musiken i det vardagliga arbetet

Hur pedagoger väljer att använda musiken i förskolan är väldigt varierande. De pedagogerna vi intervjuat lägger olika vikt vid att använda musiken i den styrda samlingen. Pedagog A använder i stor utsträckning musiken i den styrda samlingen medan pedagog B och pedagog C istället ser musiken som ett ständigt pågående inslag i verksamheten och en naturlig del av vardagen.

6.2.1 Pedagog A

Pedagog A arbetar ofta med styrda musik- och rytmksamlingar och barnen är väl införstådda med vilka moment som ingår i en rytmksamling på deras förskola. Sång, instrument, dans och lek. Pedagog A är noga med att alla moment blir genomförda inom ramen för samlingen och eftersom barnen också är medvetna om samlingens uppbyggnad, håller också de koll på att inget moment glöms bort eller hoppas över.

Pedagog A säger att hon aldrig planerar en musiksamling i detalj i förväg. Istället vill hon känna in barngruppen och anpassa samlingens innehåll efter barngruppens dagsform.

Jag planerar aldrig. Jag är så pass gammal så jag har gjort detta hela mitt liv så jag måste liksom komma in och stämma av, jag ser barnen, åh [paus] det kan hända till exempel att vi har en tjej som är väldigt blyg å hon är liksom en riktig hemmatjej. Om jag ser att hon är riktigt riktigt ledsen och hon visar inte det. Hon kan sitta så, ja ansiktet är helt stängt. Men man ser att hon är riktigt ledsen, det liksom [paus] då funkar det inte om jag bara kör vanligt tjolahopp utan det går inte. Jag måste liksom dra henne in så att hon känner sig lugn, trygg. (Pedagog A)

När vi besökte pedagog A fick vi också möjlighet att vara med på en rytmksamling och under samlingens instrumentmoment fick vi själva se hur pedagog A anpassade sig till barnen. Barnen fick, var och en, under samlingens instrumentmoment välja bland fyra instrument och spela själva för sina kompisar en stund, samtidigt som pedagog A ackompanjerade barnet på

piano. Pedagog A avvaktade dock några sekunder och lät barnet börja spela en liten stund själv innan hon började ackompanjera. Det tycktes som att hon lyssnade in barnens sätt att spela och anpassade sitt eget pianospel efter dem.

Pedagog A själv beskriver detta såhär:

Och då egentligen jag brukar ge några sekunder dom börjar spela så att så jag liksom hör hur det går och då är det jag som kommer in i bilden och bekräftar det, eh [paus] resultatet är fantastiskt. För att då på deras villkor, dom känner sig komfortabla, bekväma, trygga och då kan dom liksom utvecklas mycket, mycket, mycket bättre. Om det är på deras villkor. (Pedagog A)

Utöver de styrda musik- och rytmksamlingarna har barnen möjlighet att musicera på egen hand och spela på gitarren och pianot när de själva vill.

6.2.2 Pedagog B

När vi börjar fråga om hur pedagog B's vardagliga arbete med musik ser ut svarar han så här:

Jag började fundera på, vad är det som gör att ofta musik, musikerbarn, ofta har det så lätt för sig. Och det är ju, det är ju på många sätt för att de, de hör det hela tiden. Det är en naturlig del av verkligheten. Och så, på samma sätt vill jag jobba här. Att jag, jag har givetvis musksamlingar, men jag har musik lite när och var och det är en bit av vardagen. Det finns hela tiden, ja, ni såg där ute. Det finns tillgängligt. Jag börjar spela, barnen börjar dansa, de börjar spela. Eh, eh. Så så ser en dag ut. Men sen, sen, sen, så tror jag jättemycket på det här att när du jobbar på förskola just så är det jätteviktigt att kunna själva hantverket. Eh, eh, pedagog på förskolan. Asså, du måste kunna de här bitarna för att se helheten, och sen utifrån det så kan jag liksom se att nu, nu kan jag sätta mig liksom. Du har dom där och du, asså man måste ha en helhetssyn. Man kan liksom inte gå in och köra sitt race. För då blir det tvärtom, tror jag. Istället för att det blir något positivt så blir det, åh nä, nu sitter han där igen... Ja, om ni förstår hur jag menar. Men, det där med vardagen. Och sen gör vi, asså jag använder musiken hela tiden. Exempel är ju, till exempel så satt jag, satt jag med ett litet barn och gungade liksom. Jag försökte, hur gör man liksom. Hon ville lära sig att gunga. Så liksom bakåt och framåt, så började jag, *bakåt, framåt* (pedagog B sjunger), och så gjorde jag en låt utifrån det. (Pedagog B)

En stund senare i intervjun kom vi in på barns språkutveckling och pedagog B berättar om det språkmaterial som han tagit fram tillsammans med en talpedagog och barnen på förskolan. Utgångspunkten för språkmaterialiet var ett barn med sen språkutveckling som gick på förskolan. För att kunna hjälpa det här barnet tog pedagog B och hans kollegor kontakt med en talpedagog, och denne introducerade arbetslaget för praxisalfabetet – ett ljudande alfabet som ofta används för att träna upp talspråket hos bland annat barn som har en sen språkutveckling. Till varje språkljud finns en bild, vars syfte är att ge barnet en visuell bild som stöd för den auditiva perceptionen. En del av praxisalfabetets bildspråk är ljudhärmande, och andra bilder syftar till att illustrera munnens form. Kortfattat så innebär ett arbete med praxisalfabetet att ljud, bild och bokstav kopplas ihop, vilket kan underlätta barnets språkliga utveckling.

Och då tänkte jag att om jag gjorde låtar så har du ytterligare melodierna som, som ett hjälpmedel. Så då började jag, jag testade. Jag fick den idén en kväll när vi hade ett möte här, vi var ganska trötta, så tänkte jag att jag ska börja, jag, jag ska testa det.

Och då skrev jag låtar till hela alfabetet. Och så [paus] många hängde på jättebra, och jag testade givetvis, det är det som är så bra när man är ute i verksamheten, att man kan testa det, om det funkar. Och det gjorde det, så det blev, jag tänkte väldigt mycket att det är så skönt för de här barnen som har det lite svårt, att de ska gå in i ett annat rum och så är det allting så himla speciellt. Utan då kan man istället integrera, då sjunger alla och har gör roligt och det är inte ens nån som vet vem det är som behöver träna extra mycket. (Pedagog B)

6.2.3 Pedagog C

Pedagog C menar att musiken finns med i arbete med barnen hela tiden. Ibland har man sång- eller rytmksamlingar med barnen, men den stora delen av musikärbetet ligger i förskolans vardag. För pedagog C uppstår det ofta sånger i vardagssituationer, när ett barn ska sova, gå på toaletten, eller byta blöja. Det händer relativt ofta att pedagog C spontant hittar på en sång under ett samtal med ett eller flera barn, eller när ett eller flera barn visar intresse för något speciellt. Det kan också vara så att pedagog C fastnar för en mening som ett barn säger, och hittar på en sång utifrån den. För att komma ihåg sångerna som uppstår i vardagen har pedagog C nästan alltid sin mobiltelefon i fickan, och med hjälp av den spelar pedagog C in sångerna.

En del av sångerna som pedagog C hittat på tillsammans med barnen har blivit en rytmikföreställning, andra sånger används ofta i verksamheten och sedan ett halvår tillbaka har pedagog C gått ner i tjänst på förskolan och ägnar en dag i veckan åt att skriva ner allt det material som hon under åren spelat in på sin telefon. Vad som sedan ska hända med dessa sånger vet inte pedagog C, men kanske blir det så småningom en bok eller en skiva.

Under en period med mycket sjukdom på förskolan introducerades ett temaarbete om hygien i barngruppen. Under den här perioden pratade man mycket med barnen om att tvätta händerna och hålla ordning på sina egna och förskolans saker, och i samband med detta hittade en kollega till pedagog C på ett flertal sånger som handlade om just detta. Dessa sånger används nu på förskolan för att påminna barnen om att till exempel spola på toaletten, tvätta händerna, plocka undan när man lekt färdigt och skrapa av maten från tallriken efter lunchen.

Och min kollega som nu då har slutat hon hade också ett litet projekt med två figurer som kom och pratade om lite hygien. Disk och Damm hette dom. En diskborste och en dammvippa. Och då hade dom olika sånger om olika saker så då [paus] bland annat tvätta händerna. Den lärde sig alla barnen. Så när dom ska tvätta händerna då så står dom och sjunger. Och dom hade nån sång om att spola på toaletten och då behöver man bara sjunga den sången: *alla som är coola kommer ihåg att spola* (Pedagog C sjunger). (Pedagog C)

6.3 Musikarbetets syfte och motiv

De intervjuade pedagogerna anger en rad olika motiv till varför de arbetar med musik i förskolan. Som vi tidigare nämnt har vi valt att fördjupa oss kring hur pedagogerna arbetar med musik och rytmik för att främja barns språkliga utveckling, men vi har också valt att nedan beskriva vad pedagogerna anger för motiv utöver de språkliga. Detta för att visa på en tydligare bild av pedagogernas arbete med musik och rytmik.

6.3.1 Pedagog A

Pedagog A menar att sången är det bästa sättet att lära sig språket genom. Pedagog A menar att sångens rytm och melodi hjälper barnets språkutveckling framåt. Genom musiken kan också komplicerade meningar få en innebörd för barnet. Musiken blir också en väg för kommunikation. Speciellt om barnet upplever vissa språksvårigheter.

Varje människa måste gå igenom sina utvecklingsstadier och det är [paus] man kan hjälpa till på traven och musiken är definitivt ett av dom bästa medlen, men själva liksom vägen man går ändå själv å liksom upptäcker saker å, å lär sig, å bäst av allting om det är medvetet. För att egentligen musikens hjälp på omedvetet, man tänker att det är [paus] hur man använder sången till exempel och utvecklar språket, då blir det där jobbet man går igenom texten och förklarar varje ord, så det är hursomhelst det blir en ändå det där jobbet så att det [paus] absolut det är ett av de bästa hjälpmedlen! (Pedagog A)

6.3.2 Pedagog B

Ett av de motiv som pedagog B tar upp för sitt arbete med musik i förskolan är att han vill göra musiken till en naturlig del av barnens verklighet. Han menar att han har sett att barn som är uppvuxna med till exempel musiker som föräldrar ofta har det lättare för sig än andra barn, och han tror själv att detta beror på att de musiken är en naturlig del i deras vardag. Detta vill han med hjälp av sitt musikarbete ge även de barn som inte kommer från en familj där musikintresset finns naturligt.

Det språkmaterial som pedagog B har utarbetat bygger, som tidigare nämnts, på praxisalfabetet. Syftet med materialet är att på ett lekfullt sätt använda musiken för att stödja och stimulera barns språkliga perception och produktion. Materialet syftar också till att användas i barngruppens gemensamma musik- och rytmiksamling, där var och en medverkar utifrån egna förutsättningar.

Pedagog B och den talpedagog som varit med och utarbetat språkmaterialen menar båda att språket är en del av människans identitet och därför är det också viktigt att aktivt arbeta med barns språkliga utveckling. De menar båda att musiken har en samlande och aktiverande förmåga. Musiken kan därför användas i ett utvecklande syfte oberoende av barnets egna förutsättningar. Vidare menar både pedagog B och talpedagogen att rim och ramsor främjar barns språkutveckling både genom ramsans tydliga rytm och genom att barnen i ramsan får träna på att uttala och särskilja olika språkljud.

Materialet innehåller ett antal låtar som tillsammans behandlar alfabetets alla bokstäver. Till varje bokstav finns text, musik och bilder. Handalfabetet används också, för att förstärka inläringen, och handformen finns även kvar som en visuell bild när musiken klingat av.

När det gäller det musik- och språkmaterial som pedagog B har tagit fram säger han såhär:

Ja, just, just, asså när vi pratar om detta så har ju de specialpedagogerna som är där ute, de säger ju att detta ger resultat. De, de, för att de sjunger ju ljuden och det är ju roligt att sjunga och de köper med sig materialet hem och där har jag också sett att barn som, när de har tagit med sig det hem och sjunger det hemma också. Så märker jag också att oj, det ger ju en säkerhet i, i att man vågar i grupp, vågar man testa de här ljuden fast att de är kanske är svårt. Och den här mamman då, som var

anledningen, det här barnet som var anledningen till att vi gjorde, jag börja med det här. Hon, hon var ju jättenöjd, det, det gav jättemycket resultat. (Pedagog B)

6.3.3 Pedagog C

Pedagog C betonar musiken som ett kommunikationsmedel och menar att musiken kan fungera som ett medel att nå barnet när det man inte når fram med det talade språket.

Jag vet att jag hade nån period när det var speciellt en kille som vi jobbade med språket. Då eh, testade jag att sjunga på honom kläder en gång och det gick jättebra. Då kände han sig lugn, a du vet han bara lyssnade. Jag hittade ju bara på sånger så han kunde ju inte sångerna men han lyssnade och *nu ska vi ta på oss jackan, jackan, jackan* (Pedagog C sjunger), a då visste han precis vad han skulle eh, ja, så jag gör det nog utan att tänka på det höll jag på att säga. Men, ja, jag kan märka att barnen, ja men jag kan tycka att man får liksom kontakt med barnen när man sjunger med dom på ett sätt, eller man får liksom nån slags fokus av barnen när man sjunger med dom och man eh, ja dom lyssnar och dom är med och man får någon slags connection. (Pedagog C)

Pedagog C menar vidare att man genom musiken kan träna på till exempel begrepp och uttal på ett roligt sätt, utan att någon i gruppen blir utpekad.

Man kan öva språk inom sång. Det tycker vi är väldigt bra. Så det är väl det som vi gör i grupp då. Då blir det inte att man utmärker att nu behöver du jobba med språket så nu ska du och jag sitta här och prata i ett hörn. Utan att man gör det med hela gruppen och hela gruppen har ju behållning av det. (Pedagog C)

6.4 Pedagogernas tankar om den nya lärarutbildningen

Under vår intervju hade pedagog A inga närmare synpunkter på den nya lärarutbildningen. Pedagog B menar dock att:

Asså, utbildningsmässigt och vad som är viktigt, just nu är det väl kanske inte så högt upp på agendan, men för mig, så jobbar jag ju på samma sätt. Jag vet ju att det här funkas, så att jag jobbar ju på samma sätt med musiken som jag, som jag alltid gjort. Och försöker utveckla det på olika sätt. (Pedagog B)

Pedagog B säger också att han arbetar i en stadsdel där många av föräldrarna tycker att musiken är viktig och också själva håller på med olika konstnärliga uttrycksformer.

Vi, vi verkar ju i en stadsdel där det är många föräldrar som tycker att det är väldigt viktigt. De håller själva på med, med olika konstnärliga uttryck. De är mycket musiker och eh, ja, skådespelare...Ehmm, asså jag tror över huvud taget att har man en vision att man vill jobba med mycket musik, så får man, man kan hamna i situationer där det kanske inte, där det är kanske lite motarbetat. Det kan se ut lite hur som helst. Men man får tro på det man gör och så får man göra det. Och det, det säger jag alltid: Gör! (Pedagog B)

Pedagog C känner inte till så mycket om den nya lärarutbildningen och har därför svårt att uttala sig om denna, men utifrån det lilla pedagog C har hört tycker pedagog C att det verkar rimma dåligt med läroplanen (Lpfö98, rev 2010). Pedagog C hänvisar till följande läroplanscitat:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom men hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (Lpfö98, rev 2010)

Förskolan ska sträva efter att varje barn:

- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama. (Lpfö98, rev 2010)

6.5 Sammanfattning av intervjuer

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur man som pedagog i förskolan kan motivera sitt arbete med musik och rytmik, samt om pedagoger som arbetar aktivt och regelbundet med musik och rytmik i förskolan har sett om och i så fall hur musik och rytmik påverkar barns språkutveckling. Vår undersökning är gjord i ljuset av den nya förskolläraryrket som trädde i kraft höstterminen 2011, därför har vi också intresserat oss för om och i så fall vad pedagoger tänker kring denna nya förskolläraryrket.

För att sammanfatta resultat av vår undersökning följer här nedan en redogörelse för de gemensamma kategorier som framkommit under de intervjuer vi genomfört med pedagog A, pedagog B och pedagog C. Vi tar även upp några av de kategorier som skiljer pedagogerna åt.

6.5.1 Sammanfattning av musiken i det vardagliga arbetet

När det gäller musiken i det vardagliga arbetet är det pedagog B och pedagog C som har mest gemensamt. Både pedagog B och pedagog C använder sig mycket av musik och sång i vardagliga situationer, ofta i ett pedagogiskt syfte, till exempel när ett barn ska lära sig att gunga eller när ett barn håller på att träna på att ta på sig sin jacka själv. Både pedagog B och pedagog C skapar ofta sånger och melodier tillsammans med barnen och utgår då ifrån barnens intressen och vardag. För pedagog B är syftet med de egenkomponerade sångerna ofta att utveckla barnens språkliga kompetens, medan pedagog C ofta hittar på sånger i ett kommunikativt syfte.

Pedagog A använder sig, till skillnad från både pedagog B och pedagog C, mycket av styrda musik- och rytmksamlingar. Även pedagog B och pedagog C arbetar med styrda samlingar, men inte i lika stor utsträckning som pedagog A.

När det kommer till eventuella instrument och rumslig placering av dessa är det pedagog A och pedagog B som har mest gemensamma drag. Hos både Pedagog A och pedagog B har barnen själva tillgång till instrument, även om det hos pedagog A även finns en del instrument som barnen endast får spela på under de styrda musik- och rytmksamlingarna. På den förskola som pedagog C arbetar på finns det inga instrument, i egentlig mening, för barnen att själva tillgå – däremot uppmuntras barnen till att skapa egna instrument av det material som finns tillgängligt på förskolan.

6.5.2 Sammanfattning av musikens motiv och syfte

Som motiv till musikärbetet anger både pedagog A och pedagog B rytmens positiva påverkan på barns språkutveckling. Både i sången och i ramsan finns det en tydlig rytm som främjar den språkliga utvecklingen, menar både pedagog A och pedagog B. Pedagog A menar också

att sångens melodi har mycket gemensamt med det talade språkets melodi och därför kan sången användas som grund för språkinläring. Vidare menar pedagog A att komplicerade ord och meningar kan få en innebörd för barnen när de sätts i ett sammanhang, till exempel en sångtext eller en ramsa, detta nämner även pedagog C.

Pedagog C menar vidare att när man använder musik- och rytmksamlingen som en arena för begrepps- och uttalsträning sker detta på ett lustfyllt sätt och ingen i gruppen blir utpekad, eftersom det inte är någon som vet vem det är som är i behov av den extra språkträningen. Ett liknande resonemang för även pedagog B när musikarbetet i förskolan ska motiveras.

Det som skiljer pedagog B från pedagog A och pedagog C är att pedagog B har ett mer utarbetat och genomtänkt sätt att arbeta med just musik och språkutveckling. Pedagog B samarbetar mycket med en talpedagog och är på grund av detta insatt i barns språkutveckling på ett djupare plan än vad pedagog A och pedagog C är.

6.5.3 Sammanfattning av pedagogernas tankar om den nya lärarutbildningen

En gemensam kategori för alla de tre pedagogerna är att ingen utav de har någon större kännedom om den nya lärarutbildningen. Både pedagog B och pedagog C menar dock att arbetet med musik är viktigt för förskolans verksamhet. Pedagog B hänvisar till rektor och föräldrar som själva arbetar med konstnärliga uttryck och därför trycker på musikens roll i förskolan, medan pedagog C hänvisar till läroplanen och ifrågasätter hur läroplanens strävansmål ska kunna uppnås när undervisningen i de estetiska ämnena på lärarutbildning sätts på undantag.

7. Resultatdiskussion

Syftet med vår undersökning är att samla motiv för att kunna se den eventuella vikten av att i förskolan använda sig av musik och rytmik för att stimulera och främja barns språkliga utveckling. Vi har också velat undersöka om pedagoger ute i verksamheten har sett något samband mellan musik, rytmik och barns språkliga utveckling samt hur dessa pedagoger motiverar ett sådant arbete. Genom intervjuer och i en efterföljande analys av dessa kopplat till för undersökningen relevant litteratur, har vi sökt finna svar på undersökningens syfte och frågeställningar.

7.1 Resultatdiskussion av musiken i det vardagliga arbetet

Som vi tidigare nämnt är det väldigt varierande hur de tre pedagoger som deltog i vår undersökning väljer att använda musiken i sitt vardagliga arbete. Hos en av pedagogerna är det den styrda samlingen som är utgångspunkt i arbetet med musik och rytmik, medan musiken hos de övriga två pedagogerna är mer av ett naturligt och kontinuerligt inslag i det vardagliga arbetet.

Pedagog A menar att det är de styrda musik- och rytmksamlingarna som dominerar i arbetet på den aktuella förskolan. Pedagog A betonar också att dessa samlingar sällan planeras i förväg utan pedagog A försöker istället att anpassa sig efter barngruppens och det enskilda barnets aktuella känslotillstånd och dagsform. Då barnen själva är med och spelar i samlingen låter pedagog A också det enskilda barnet börja spela så att det ackompanjemang som pedagog A bidrar med hela tiden följer och tar hänsyn till barnets eget musicerande. Pedagog

A menar vidare att då musik- och rytmksamlingen följer barnets känslotillstånd skapar detta en känsla av trygghet och lugn vilket gör dem delaktiga i musicerandet och därför kan barnens utveckling gynnas. Detta menar också Gottberg (2009) när hon beskriver rytmiken som en musikpedagogisk arbetsmetod där barnets kunskapsutveckling främjas genom att deras känslor, erfarenheter och upplevelser vävs samman i musicerandet. Då barnet deltar med sång och spel upplever de också, menar Gottberg, puls, takt och rytm, som också är några av byggstenarna i vårt språk. Också Uddèn (2004) talar om en pedagogik som har det musiska barnet som utgångspunkt och med hjälp av musiken kan leda barnet genom dess språkutveckling och där rytm och ton är en förutsättning för att barnet skall kunna förstå det talade språket.

Pedagog B menar i sin tur att istället för att huvudsakligen använda sig av musicerandet i den styrda samlingen försöker pedagog B göra musiken till ett naturligt inslag i de vardagliga situationerna på förskolan. Pedagog B beskriver, för att ge ett exempel, hur en i stunden påhittad sång kan användas för att lära ett litet barn att gunga. Pedagog B beskriver också hur ett eget framarbetat musikaliskt material kring praxisalfabetet kan användas för barn med sen språkutveckling. Genom att använda sig av musiken behöver det enskilda barnet varken bli utsatt eller fört åt sidan för att arbeta med sin språkutveckling. I sången och musiken görs istället hela barngruppen delaktig. Arbetet med det talade språket sker genom sång och rörelse. Även Jederlund (2002) menar att det finns ett samband mellan det musikaliska språket och det talade språket. Jederlund menar vidare att imitation, musik och olika känslouttryck är exempel på språkliga uttryck som barn behärskar. Dessa språkliga uttryck är, menar Jederlund, något som dagens språkforskare är eniga om stimulerar och hjälper varandra i barns språkliga utveckling. Jederlund betonar hur barnets upplevelse av att lyckas i ett musikaliskt "språkande" också ökar barnets lust till att uttrycka sig. Även Fast (2007) beskriver hur barn kan använda sången som ett verktyg för att lära språk. Hon menar att sång, musik och rytm gör att barnet kroppsligt får en upplevelse av språket.

Pedagog C menar att arbetet med musik och rytmik ständigt finns med i den aktuella förskolans vardag, både som ett naturligt inslag i vardagliga situationer men också i den styrda rytmik- och musiksamlingen. Pedagog C har tillsammans med kollegor också använt sig av sång och musik skapad kring ett specifikt tema. Då barnen i den aktuella förskolan arbetade med hygien som tema skapades ett musikaliskt arbetsmaterial kring detta. Pedagog C menar att hon också skapar mycket musik och sång tillsammans med barnen. Sången skapas ofta i ett samtal tillsammans med barnen eller då det enskilda barnet visar intresse för något speciellt. Både Jederlund (2002) och Dahlbäck (2011) poängterar sångens roll i språkinläringen. Då barnet får möjlighet att placera in ord och information i en strukturerad form med en tydlig början och ett tydligt slut, blir det också lättare för barnet att lära sig nya sånger och nya ord. Sången gör repetition till ett naturligt inslag och melodi, rytm och rim såsom barnramsor ger stöd åt minnet. Sången ger också en känsla för textens innehåll och genom repetition blir det också lättare för barnet att hitta på nya sånger, komma ihåg dem samt att göra egna vilket också bidrar till barnets språkutveckling.

7.2 Resultatdiskussion av musikärbetets syfte och motiv

Pedagog A menar att det bästa sättet för ett barn att utveckla sitt språk är genom sången. Hon menar vidare att det är sångens rytm och melodi som hjälper språkutvecklingen framåt. Även Uddèn (2004) men också Dessen (1990) samt Gottberg (2009) poängterar att genom sång och sångtexter stimuleras och växer barnens ordförråd. Uddèn menar vidare att barnet använder sången som ett hjälpmedel för att utveckla sitt språk. Hon menar också att sång, rytm och ton

underlättar för barnet då det imiterar språkljuden. Pedagog A menar vidare att genom musiken kan komplicerade meningar få en innebörd för barnet. Musiken blir också ett medel för kommunikation. En möjlighet för barnet att lära tillsammans med andra. Också Vygotskij menar att det är i samspel med andra som vi kan tillägna oss kunskap. Vygotskij betonar också språkets roll i lärandet och menar att det är ett av de viktigaste medierande verktygen för mänskligt lärande. (Dysthe, 2003)

Pedagog B motiverar sitt musik och rytmikarbete med viljan att göra musiken till en naturlig del av barnens verklighet. Pedagog B grundar sin övertygelse om musikens betydelse till tidigare erfarenheter med barn till föräldrar med musikeryrke, och menar att dessa barn ofta har det lättare för sig då musiken ofta är en naturlig del av deras vardag.

Pedagog B refererar också till ett eget musikaliskt språkutvecklingsmaterial som pedagog B arbetat fram tillsammans med en talpedagog. Pedagog B menar att detta material på ett lekfullt sätt skall användas till att stimulera och hjälpa barns språkutveckling med sång och musik som utgångspunkt. Materialet syftar också till att användas i barngruppens gemensamma musik- och rytmiksamling, där var och en medverkar utifrån egna förutsättningar. Detta arbete får också stöd i Läroplanen för förskolan som säger *”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom men hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.”* (Lpfö 98, rev.2010)

Pedagog B tillsammans med den talpedagog som varit med och framarbetat materialet menar att ett aktivt arbete med musik och språk i förskolan är viktigt på många sätt och även för att språket är en del av vår identitet. Också Eriksen Hagtvet (2007) betonar hur barns språkliga utveckling hör samman med vilka erfarenheter de gör. Eriksen Hagtvet menar vidare att beroende på hur barnets språkliga omgivning ser ut skapas också olika förutsättningar för barnets möjligheter att utveckla sitt språk. Medan vissa barn blir mycket verbala och utvecklar ett rikt språk blir andra språkligt osäkra med ett begränsat ordförråd. Barn som växer upp i språkligt rika miljöer lär sig också fler ord än de barn som kommer från en språkligt fattig miljö. Sammanhanget mellan språk och identitet är också något som läroplanen betonar kring förskolans uppdrag *”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling”*(Lpfö 98, rev 2010) Pedagog B menar vidare att musiken också har en samlande och aktiverande förmåga. Också Vesterlund (2012) talar om musikens samlande förmåga och menar att musiken är ett språk som kan samla människor från olika länder och kulturer och få dem att kommunicera med varandra, utifrån egna toner, rytmer och rörelser.

Pedagog B menar vidare att musiken är en metod för att stimulera barns utveckling oberoende av barnets egna förutsättningar. Pedagog B betonar också tillsammans med den talpedagog som varit med och arbetat fram språkmaterialet, att rim och ramsor främjar barns språkutveckling både genom ramsans tydliga rytm och genom att barnen i ramsan får träna på att uttala och särskilja olika språkljud. Också Jederlund (2002) menar att språkutvecklingen främjas då hela kroppen rytmiskt får uppleva språkets melodi och rytm. Jederlund menar vidare att vi med hjälp av vår rytmiska förmåga kan förstå och organisera vårt språk. För att kunna urskilja och definiera språket prosodi behöver vi ha ett grundläggande rytmiskt sinne.

Även pedagog C betonar musiken som ett kommunikationsmedel och menar att musiken kan fungera som ett medel att nå barnet när det talade språket inte når fram. Pedagog C ger exempel på hur en i stunden påhittad sång kring en aktuell vardagssituation kan hjälpa ett barn i en kommunikativ situation och därför hjälpa barnet framåt i dess språkliga utveckling.

Också Svensson (1998) menar att det är i samspelet mellan den vuxne och barnet som barnet får möjlighet att sätta ord på sina upplevelser. Då den vuxne sätter ord på händelseförlopp åt barnet som ännu inte behärskar det talade ordet skapas verbala upplevelser. Då den vuxne sätter ord på situationen som barnet upplever lär sig barnet hur språket används.

Pedagog C menar också att musiken ger möjlighet att träna på till exempel ord, begrepp och uttal på ett roligt och lekfullt sätt. Även läroplanen manar att förskolan skall sträva efter att varje barn *”utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra”* (Lpfö 98 rev 2010) Pedagog C menar vidare att genom att musicera tillsammans med barnen i grupp blir det lättare att arbeta med det enskilda barnets språkutveckling då inte någon i gruppen behöver känna sig utpekad.

8. Slutdiskussion

8.1 Resultat

Vygotskij (i Dysthe, 2003) framhåller socialt samspel och interaktion som avgörande i barns lärande. Lärande sker tillsammans med andra. Denna syn på lärande tillstyrks också av Gjems (2011) som talar om lärandets samspel i form av en praxisgemenskap, vilket innebär att deltagare i en aktivitet delar sina kunskaper och förmågor med varandra. Vygotskij (i Dysthe, 2003) menar också att all typ av lärande är distribuerat. Det vill säga att alla är vi bra på olika saker och alla bär vi på olika kunskaper och erfarenheter, men tillsammans är vår kunskap större än kunskapen hos den enskilde individen.

Med Vygotskijs syn på lärandet som utgångspunkt kan vi genom vår undersökning ana att ett arbete med musik och rytmik i förskolan är ett bra kommunikativt och socialt verktyg för att stimulera barns lärande. Också Jederlund (2002) resonerar kring musiken som skapas i kommunikation och samspel med andra, det vill säga när det finns någon som lyssnar och upplever det kommunicerade som meningsfullt.

Syftet med vår undersökning har varit att skapa en bild av hur ett arbete med musik och rytmik i förskolan eventuellt kan stimulera och främja barns språkliga utveckling. Vi har velat ta reda på om pedagoger i förskolan som aktivt arbetar med musik och rytmik har sett något samband mellan musik, rytmik och barns språkliga utveckling. Som grund för vår undersökning ligger statens offentliga utredning *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109) och den nya förskollärarytutbildningen som även formats utifrån denna utredning. Enligt lärarytutbildningsrådets tidskrift *Förskolan* (Nr 1 2010) vittnar lärarutbildare från hela landet om att musiken successivt sätts på undantag, såväl inom lärarutbildningar som i förskolan och grundskolan. I detta tycker vi oss se en tendens att synen på lärande riskerar att bli allt mer teoretisk. Utifrån vår utbildningsbakgrund, vår verksamhetsförlagda utbildning och vårt tidigare arbete med att bland annat leda barnrytmikgrupper och barnkörer är vår gemensamma erfarenhet att musik och rytmik kan bidra till att främja barns utveckling på ett positivt sätt.

Genom resultatet av vår undersökning kan vi också ana att en språklig utveckling hos barn tycks kunna gynnas av ett arbete med musik och rytmik i förskolan. Varkøy (2005) och Bjøkvold (2005) talar om människan som i grunden musisk. De menar att vi redan i livmodern formas som musiska människor och musiken är därför ett naturligt verktyg till barns lärande och utveckling. Om denna möjlighet till lärande till allt större del ersätts med en mer teoretisk utgångspunkt i lärandet upplever vi att ett verktyg till utveckling kan gå förlorat. Vi är medvetna om att vår undersökning har genomförts under en begränsad tid med begränsade möjligheter. Att djupare undersöka om och i så fall hur musik och rytmik kan användas för att stimulera barns språkutveckling, samt vad konsekvensen eventuellt skulle kunna bli då dessa ämnen sätts på undantag i utbildandet av förskollärare, skulle kräva en mer omfattande granskning under längre tid. Detta var dock inte var möjligt inom ramen för denna undersökning. Vi kan dock med vår undersökning och genom den litteratur som ligger till grund för densamma se en tendens att musik och rytmik skulle kunna gynna barns språkliga utveckling. Genom detta anar vi också att om kunskapen kring dessa ämnen försvinner hos pedagogerna i förskolan försvinner kanske också en möjlig väg till kunskap och utveckling.

Då det följaktligen inte kommer att utbildas några förskollärare med en särskild musik- och rytmikkompetens inom den närmaste framtiden kommer användandet av och kunskapen kring dessa ämnen successivt att marginaliseras, befarar vi. Då det ännu inte finns några

utexaminerade förskollärare från den nya förskollärarytbildningen är vi dock medvetna om att det är svårt att avgöra exakt vilka konsekvenser de förändringar som genomförts kring de estetiska ämnena kommer att få. Vi kan dock genom vår undersökning ana att om kunskapen kring hur musik och rytmik kan användas för att stimulera barns utveckling minskar skulle detta kunna få konsekvensen att ett utvecklingsbefrämjande verktyg går förlorat. Vi har tidigare nämnt våra personliga erfarenheter av musik och rytmik i förskolan som enbart ett roligt inslag i verksamheten istället för ett verktyg för att främja barns utveckling. Detta synsätt i förskolan riskerar att bestå menar vi, då kunskaper kring musikens och rytmikens nytta för utveckling i den nya lärarutbildningen inte ses som betydelsefulla i någon större utsträckning. Vi befärar därför att detta framledes kommer att ha en negativ påverkan på de rika möjligheter till utveckling som musik och rytmik kan bidra med i förskolan.

Varkøy (2005) beskriver hur tanken på musik som vägen till kunskap sträcker sig ända från Platon och Aristoteles fram till våra dagar. Gottberg (2009) beskriver hur rytmik är ett pedagogiskt arbetssätt som främjar barns kunskapsutveckling och låter dem väva samman sina kunskaper med känslor och erfarenheter. Genom detta tycker vi oss se att musik och rytmik också kan gynna ett lärande med teoretisk utgångspunkt. Alla barn lär utifrån olika förutsättningar, och genom musik och rytmik kan alltså flera olika sinnen användas kring lärande som annars tenderar att bli mer teoretiskt, såsom till exempel matematik eller läs- och skrivinläring. Jederlund (2002) lyfter också musikens och rytmikens möjligheter att stimulera barns lärande. Han menar att känslan av att lyckas i ett musikaliskt "språkande" också bidrar till en ökad lust hos det enskilda barnet att fortsätta en utveckling inom andra utvecklingsområden. Också Fast (2007) pekar på musikens möjligheter till lärande då hon skriver att sången kan användas som ett verktyg för att lära sig språk.

Vi hade i vår undersökning kunnat fokusera på vilket utvecklingsområde som helst. Vi valde dock att fokusera på barns språkliga utveckling då språket är en stor del av barnets hela utvecklingsprocess och identitetsskapande. Också Vygotskij (i Dysthe, 2003) pekar på språket som ett av de viktigaste verktygen för mänskligt lärande. Men hjälp av språket kan vi i samspel med andra delta i lärandesituationer och på så vis tillägna oss kunskap, menar Vygotskij (i Dysthe, 2003)

Gemensamt för de tre pedagoger som deltog i vår undersökning var ett aktivt arbete med musik och rytmik för att främja barns språkliga utveckling. Trots att detta arbete såg olika ut kunde samtliga pedagoger berätta om hur musik och rytmik gynnar barnets språkliga utveckling. Pedagogerna menar att musiken och rytmiken bidrar med en rytm och melodi som underlättar och hjälper barnet i dess språkutveckling. Också Uddén (2004) menar att rytm och ton är en förutsättning för att barnet skall kunna lära sig det talade språket. Även Fast (2007) menar att sång, musik och rytm gör att barnet kroppsligt får en upplevelse av språket. De pedagoger vi intervjuar vittnar om hur sång och musik ofta når fram till de barn som av olika anledningar inte behärskar språket. De talar också om hur musicerandet i grupp kan underlätta för det enskilda barnets språkutveckling då hela gruppen samverkar och ingen behöver känna sig utpekad. Detta menar vi, pekar återigen på Vygotskijs tankar om lärandet som sker i det sociala samspelet, då barnen som musicerar i grupp får hjälp att utvecklas genom varandras språkliga färdigheter.

Då vi endast har haft möjlighet att fördjupa oss i tre pedagogers tankar och erfarenheter kring musik och rytmik som språkstimulerande verktyg kan det samlade resultatet av deras svar inte heller exakt besvara denna frågeställning. Det skulle istället krävas ett deltagande av långt fler pedagoger än tre med erfarenheter kring att använda musik och rytmik för att stimulera barns

språkliga utveckling för att vi skulle kunna dra några djupare slutsatser. Dessa tre pedagogers samlade erfarenheter kan dock bli ett viktigt bidrag i kunskapen kring hur musik och rytmik kan användas för att stimulera barns språkliga utveckling. Dessa pedagogers erfarenheter kring musik och rytmik som utvecklingsbefrämjande verktyg kan också få oss att ana dessa ämnens relevans i förskollärautbildningen.

Läroplanen för förskolan säger att: *”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom men hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.”* (Lpfö 98, rev 2010) Vi upplever att konsekvensen av att kunskapen kring musikens och rytmikens utvecklingsbefrämjande egenskaper kanske minskar blir att barnen i förskolan följaktligen inte heller får tillgång till de utvecklingsmöjligheter som dessa bidrar med. Genom den nya lärarutbildningen tror vi att det finns en risk att förskolans pedagoger får svårare att leva upp till ovanstående utdrag ur läroplanen för förskolan. Genom en minskad utbildning kring de estetiska ämnena upplever vi också att orimliga krav ställs på förskolans pedagoger då dessa skall sträva efter att uppfylla läroplanens mål kring de estetiska ämnena.

Utifrån våra intervjuer och våra analyser av dessa samt genom litteratur och tidigare forskning tycker vi oss sammanfattningsvis se att ett aktivt och genomtänkt arbete med musik och rytmik i förskolan kan bidra med stora utvecklingsmöjligheter då barns utveckling också bör sättas i främsta rummet. Kort sagt, med Margot Bloms ord ”Musiken är inte grädden på moset, musiken är jästen i degen”.

Av denna anledning upplever vi att musik- och rytmikämnet inom lärarutbildning bör få ett relevant utrymme för att dess utvecklingsbefrämjande egenskaper skall kunna bestå, men också kunna utvecklas hos framtida pedagoger.

8.2 Metod

Vårt val att använda oss av en semistrukturerad intervjumetod visade sig vara relevant, då studiens syfte var att undersöka hur pedagoger motiverar sitt arbete med musik i förskolan, samt undersöka den eventuella vikten av att i förskolan använda sig av musik och rytmik för att stimulera och främja barns språkliga utveckling. Vi ville alltså få fatt i intervjupersonernas egna tankar, motiv och erfarenheter – något som lättast görs genom en semistrukturerad intervju med stora och öppna frågor. Genom att samla ett antal, för studien, relevanta huvudteman i en frågeguide och utgå från denna guide under intervjuerna kunde vi även försäkra oss om att inte gå miste om något väsentligt. Då vi även spelade in samtliga intervjuer blev detta även ett sätt att säkerställa att ingen väsentlig information gått förlorad. Pedagog C hörde dock av sig några dagar efter intervjun, med ytterligare information som denne ansåg kunde vara av relevans men som inte blivit nämnt under intervjutillfället. När detta skedde hade vi ingen möjlighet att spela in påföljande samtal, istället valde vi att anteckna vad pedagog C sa. Eftersom vi vid detta tillfälle satt och skrev bredvid varandra kunde vi trots avsaknaden av inspelningsmöjlighet vara relativt säkra på att det som sades blev rätt återgivet i uppsatsen.

Genom att återgå till de inspelade intervjuerna har vi kunnat försäkra oss om att vi uppfattat och tolkat det som sades under intervjun på ett korrekt sätt. Inspelningarna av intervjuerna möjliggjorde också att inget som sades blev utelämnat vilket hade kunnat påverka resultatet. Därmed anser vi att undersökningens reliabilitet är säkerställd. För att försäkra oss om

undersökningens validitet har vi regelbundet återkommit till vårt formulerade syfte och undertiden vi skrivit haft våra frågeställningar i bakhuvudet. Vi har även låtit utomstående personer läsa vår text och uppmanat dem att vara kritiska och ifrågasätta innehållets relevans.

Den semistrukturerade intervjuemetoden visade sig även vara till fördel, då våra tre intervjupersoner visade sig ha olika kulturell bakgrund och delvis olika sätt att se på och arbeta med musik och rytmik. En strukturerad intervju hade därför inte varit lämplig, då det för att formulera strukturerade intervjufrågor krävs att intervjupersonerna är relativt likriktade och alltså förväntas kunna svara på liknande sätt. Den semistrukturerade intervjuemetoden gjorde det möjligt för oss att genomföra intervjun i en samtalsform som inte hade varit möjlig om intervjun varit av strukturerad karaktär. Detta gav oss möjlighet att formulera och anpassa våra frågor efter intervjupersonen och därmed fick också den intervjuade större utrymme och möjlighet att svara på våra frågor utifrån sitt eget perspektiv och sina egna tankar och erfarenheter.

Det faktum att det fanns en del språkförbistringar mellan oss och en av pedagogerna gjorde den semistrukturerade intervjun en aning komplicerad. Vi hade ibland svårt att formulera våra frågor så att pedagogen förstod dem, och vi fick således inte alltid svar på den fråga vi ställde. Det var heller inte alltid helt lätt för oss att veta om vi tolkade pedagogens svar rätt, eftersom vi inte med säkerhet kunde veta att vi lade samma innebörd i de begrepp vi berörde. Detta hade möjligen kunnat avhjälpas något med en tydligare och mer strukturerad intervjuform, men då hade samtidigt mycket av den semistrukturerade intervjuformens fördelar gått förlorade. Dock hade vi hjälp av det inspelade intervjumaterialet för att kunna gå tillbaka och lyssna på intervjun i sin helhet.

Att enbart använda observationer som metod hade med studiens syfte i åtanke varit direkt olämpligt, eftersom en observation aldrig kan säga något om vad en pedagog har för intentioner med det han eller hon gör. Att observera våra tre pedagoger och deras arbetssätt regelbundet under en längre tid tror vi dock hade kunnat fungera som ett komplement till intervjuerna i vår studie och ge den ett djupare och mer ingående resultat, då vi i så fall hade fått pedagogernas tankar styrkta i handling. Någon längre observationsperiod var dock, på grund av tidsbrist, inte möjlig att genomföra, och ett enstaka observationstillfälle trodde vi inte skulle kunna bidra nämnvärt till att svara på studiens frågeställningar.

Efter endast tre genomförda intervjuer är vi medvetna om att det inte går att göra några långt dragna slutsatser, för detta skulle det krävas långt många fler intervjuer och kanske även observationer gjorda under en längre tidsperiod och på ett antal förskolor över hela landet. Att vi båda saknar större erfarenhet av att genomföra intervjuer och studier av den här typen kan naturligtvis också ha påverkat resultatet. Det är möjligt att det finns detaljer som vi har missat och saker som vi hade kunnat gjort på ett annat sätt. Vi tror och hoppas dock att vår uppsats kan bidra till en något större insikt om den roll som musiken och rytmiken spelar i förskolan.

Då våra tre pedagoger inte hade haft kontakt med någon form av lärarutbildning, var de av naturliga skäl dåligt insatta i den nya lärarutbildningens struktur. Detta gjorde att pedagogerna under intervjun upplevde det vara svårt att svara på frågan om hur de ser på den nya lärarutbildningen. Även detta komplicerade intervjuerna en aning, då vi inte närmare kunde beskriva den nya lärarutbildningens struktur för pedagogerna, utan att samtidigt visa på ett tydligt ställningstagande – något som man bör akta sig för när man som vi, genomför en undersökning. I stället fick vi be pedagogerna berätta om sina tankar utifrån det de själva redan visste om den nya lärarutbildningens struktur. Vi kontaktade även Högskolan för Scen

och Musik vid Göteborgs universitet för att få vidare information kring de estetiska ämnenas varande i den nya förskollärarytbildningen men fick tyvärr inget svar. Med information därifrån är vi medvetna om undersökningens möjligheter till att problematisera detta område närmare.

8.3 Fortsatt forskning

Vi skulle med denna uppsats som bakgrund i framtiden vilja se forskning kring den nya lärarytbildningens påverkan på musik- och rytmikämnet varande i förskolan, samt om och i så fall hur kunskapen kring detta ämne förändras.

Vi skulle också vilja se ytterligare forskning kring om och i så fall hur ett aktivt och genomtänkt musik- och rytmikarbete skulle kunna ha för påverkan på barns utveckling.

Referenslista

Litteratur

- Bjørkvold, J. (2006). *Den musiska människan*. Enskede: TPB.
- Dahlbäck, Katharina (2011). *Musik och språk i samverkan, En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dessen, G. (1990). *Barn och rörelse: barns rörelseutveckling 0-8 år*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning).
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering. D. 1, Tal och skrift i förskoleåldern*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Fagius, G. (red.) (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Gottberg, J. (2009). *Musiken och rytmiken i praktiken*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio i samarbete med Rikskonserter.
- Gottberg, J. (2007). *Tunggung: lek med språket i förskolan!*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR).
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder att planera, genomföra och rapportera en undersökning /*. Johanneshov: TPB.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 – Reviderad 2010*, Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (1998). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Uddén, B. (2004). *Tanke, visa, språk: musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.

Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik?: en musikpedagogisk idéhistoria*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.

Vesterlund, M. (2012). *Musikspråka i förskolan: med musik, rytmik och rörelse*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.

Tidsskrifter

Förskolan, lärarförbundet Nr 1 2010.

Hemsidor

2012-04-20

Sveriges musik- och kulturskoleråd

<http://www.smok.se/heta-fragor>

2012-04-20

Utbildningsplan för förskolläroprogrammet, Göteborgs universitet

http://www.lun.gu.se/digitalAssets/1357/1357360_utbildnplan_fors_vt12.pdf

2012-04-20

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning, Betänkande av Utredningen av en ny lärarutbildning*, Statens offentliga utredningar.

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/67/37/b4b3b355.pdf>

Bilaga 1: Frågeguide för intervju

Pedagogernas bakgrund

- Pedagogernas kompetens

Musiken i det fysiska rummet

- Instrumentens plats i rummet
- Barngruppens tillgång till instrument

Musiken i det vardagliga arbetet

- Hur ser förskolans arbete med musik och rytmik ut

Musikarbetets syfte och motiv

- Hur motiverar pedagogen sitt arbete med musik och rytmik i förskolan
- Har pedagogen observerat något samband mellan musik, rytmik och språkutveckling.

Pedagogernas eventuella tankar kring lärarutbildningen