



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Språkutveckling genom musik på förskolan
– med fokus på samlingen som musikalisk kontext

Idah Matérn, Jeanette Valkola

LAU390

Handledare: Marie-Louise Hansson-
Stenhammar

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: VT12-6100-02

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Språkutveckling genom musik på förskolan – med fokus på samlingen som musikalisk kontext

Författare: Idah Matérn och Jeanette Valkola

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marie-Louise Hansson-Stenhammar

Examinator: Karin Nelson

Rapportnummer: VT12-6100-02

Nyckelord: Musik, sång, språk, språkutveckling, sociokulturellt perspektiv, förskola, observationer, intervjuer

Vi utgår i vårt arbete från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och syftet är att undersöka om pedagoger i förskolan aktivt använder musiken som ett verktyg i arbetet med barns språkutveckling och hur de i så fall motiverar ett sådant arbetssätt. För att ta reda på detta har tre förskollärare på två förskolor delat med sig av om och hur de arbetar med musik som verktyg för barnens språkliga utveckling. Vi har genom intervjuer med förskollärarna och observationer av samlingen på förskolorna tagit del av hur pedagogerna säger att de arbetar samt hur vi ser att de arbetar. Samtliga förskollärare vi talat med anser att det finns en koppling mellan musik och språkutveckling och att musik är ett bra verktyg i arbetet med att utveckla barnens språk. Dock arbetar de med musiken på lite olika sätt. En av förskollärarna anser att arbetet med musik måste utgå från barnens egna intressen och arbetar inte med planerade sång- och musiksamlingar medan de andra två arbetar aktivt och medvetet med musik som verktyg för språkutveckling. Som pedagog är det viktigt att ”känna sina barn” för att ha möjlighet att planera arbetet och skapa sociala kontexter som ligger inom barnens proximala utvecklingszoner för att de ska kunna utvecklas och komma vidare i sitt lärande. Här presenterar vi de tre förskollärarnas arbete med språkutveckling med utgångspunkt i samlingen som social och musikalisk kontext.

Förord

Vi är två studenter på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet som tillsammans skrivit detta examensarbete. Bådas utbildning ger behörighet till att arbeta på förskola, i förskoleklass, på fritidshem samt i grundskolans tidigare år.

Idah Matérn, som har läst inriktningarna *Samhällspedagogik* och *Kunskap och fantasi* och därigenom har fokuserat mycket på barns läs-, skriv- och språkutveckling i ett sociokulturellt sammanhang har under hela utbildningen varit särskilt intresserad av just språkutvecklingen och hur den är en förutsättning för ytterligare lärande. Intresset för musiken har funnits med hela livet och genom den verksamhetsförlagda utbildningsdelen har musiken som verktyg för barns språkutveckling blivit en stor del av utbildningen.

Jeanette Valkola, har läst inriktningen *Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling* som fokuserar på varje enskild individs sätt att lära sig på samt den bakgrund barnet bär med sig till de kontexter som det interagerar i. Ett sätt att mötas på är genom musiken, som för med sig ett kommunikationsverktyg av betydelse för språkets utveckling, rytmik, matematik, känslor och interaktion. Genom att ha läst musik i tre år på gymnasiet, samt specialisering i *grundläggande musikdidaktik 1* vid Göteborgs Universitet finns erfarenhet av att musik är ett ämne där olika kulturer möts på lika villkor och ger ett lustfyllt lärande.

Genom detta arbete har vi fördjupat oss i hur förskollärare använder musiken som verktyg för språkutveckling och i det funnit ett forum där vi har utvecklats mycket genom varandras erfarenheter och utbildningar. Det sociokulturella lärandet har funnits med oss under hela processen och vi har lagt stor vikt vid våra olika erfarenheter och styrkor. Detta har för oss båda varit en positiv erfarenhet. Vi skrev vår B-uppsats tillsammans och upplevde där ett utvecklande och spännande samarbete. Våra ursprungliga tankar var dock att skriva examensarbetet på egen hand men då vi fick besked om att även examensarbetet skulle skrivas i par på grund av bristen på handledare valde vi att fortsätta vårt samarbete, som vi ju hade goda erfarenheter av. Det är vi nu glada för och vi vill därför tacka varandra för den utmaning och det stöd vi gett varandra under arbetets gång. Vi vill även tacka vår handledare Marie-Louise Hansson-Stenhammar för kritisk granskning och värdefull kritik, utan dig hade arbetet inte varit var det är idag. Det hade det heller inte varit utan det material vi fått genom de intervjuer och observationer vi gjort. Vi vill därför tacka er förskollärare som ställt upp med er tid och ert engagemang som betytt så mycket för oss. Slutligen vill vi även tacka våra samboende, San Jansson och Timmy Westergren, för det extra ansvar ni tagit i våra hem och i våra liv i stort under dessa veckor. Att vi fått möjlighet att stundvis helt slippa tänka på någonting annat än vårt arbete har varit ett oerhört stöd. Tack för att ni finns där för oss.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Teoretisk anknytning	8
3.1 Sociokulturella perspektiv på lärande	8
4. Tidigare forskning.....	10
4.1 Vad är språkutveckling?	10
4.2 Vad är musik?	11
4.3 Språkutveckling genom musik.....	11
4.4 Strategier för barns deltagande i samlingen som en musikalisk kontext.....	12
5. Centrala begrepp	14
5.1 Scaffolding.....	14
5.2 Mediering.....	14
5.3 Situerat lärande	14
5.4 Distribuerat lärande.....	14
6. Metod	15
6.1 Val av metod och förskolor.....	15
6.2 Samtalsintervjuer som metod.....	15
6.3 Observationer som metod	16
6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	17
6.5 Etiska aspekter	17
7. Resultatredovisning.....	19
7.1 Intervju med Eva.....	19
7.2 Intervju med Lena	20
7.3 Intervju med Leanne	20
7.4 Observation på Månen	21
7.5 Observation på Solen	23
8. Analyser	25
8.1 Följdfrågor, lyssnande, kroppsspråk och illustrationer som scaffolding	25
8.2 Situerat och distribuerat lärande	25
8.3 Strategier för barns deltagande i samlingen som social och musikalisk kontext.....	26
9. Diskussion.....	28
9.1 Slutsats	28
Arbetar pedagoger med språkutveckling genom musik och i så fall på vilket sätt?	28
Vilken betydelse har samlingen i barnens språkutveckling?	28
På vilka sätt deltar barnen i samlingen?.....	28
Sammanfattning	29
9.2 Diskussion och reflektion	29
9.3 Vidare studier.....	32
Referenslista.....	34

1. Inledning

Som vi nämnde i förordet har vi båda ett intresse för barns språkutveckling och hur musiken kan användas som metod, eller verktyg för att främja den. Musik är någonting vi båda brinner för, vi spelar och sjunger mycket på vår fritid och musicerar ofta och gärna med barnen både hemma och i förskolan. Kort sagt, musiken är och har alltid varit en stor del av våra liv och ett forum där vi har kunnat uttrycka oss på många olika sätt och där våra sociala och kommunikativa förmågor har utvecklats på ett kreativt och lustfyllt sätt. I förskolans läroplan kan vi läsa att ”förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta egna initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens” (Skolverket, 2010, s. 6). Med fokus på språkutvecklingen med musik som verktyg tar vi stöd i förskolans läroplan där vi kan läsa att ”språk och lärande hänger oupplösligt samman, förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling” (Skolverket, 2010, s. 7). Musiken som metod för barnens kommunikativa och språkliga utveckling styrks i formuleringen: ”att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång, musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande” (ibid.).

Anledningen till att vi valt att fokusera på musiken som verktyg är som Vesterlund (2003) uttrycker det, att alla språk har sin musiska melodi. Vi anser att musik och språk hänger samman, precis som läroplanen betonar att språk och lärande gör det samma. Lindö (2009, s. 57) tar upp att det lilla barnet svarar på olika kroppsrörelser och ansiktsuttryck och menar att det är ljudens musik och rytm som ger sammanhanget och nyanserna i denna tidiga musiska kommunikation. Vidare menar Lindö att vi bör ta till vara på barnets ursprungliga musiska förmåga. Såväl Lindö (2009) som Bjørkvold (2005) menar att sång och musik har stor betydelse för barns lärande och språkutveckling.

Kopplingen mellan musik och språkutveckling menar vi är oerhört intressant då användandet av musiken som didaktiskt verktyg kan vara en mycket känsloladdad fråga. Uddén (2004) poängterar att dagens decentraliserade lärarutbildning inte har musik och rörelse som obligatoriska ämnen för blivande barnpedagoger. Därför är det stor risk att det vardagliga arbetet med musik överläts till den dag då musikpedagogen eller rytmikläraren finns tillgänglig (ibid.). Vår förförståelse är i likhet med detta att det finns en syn på musiken som kan skapa en otrygghet i att våga, där uppfattningen är att alla inte är musikaliska. Uddholm (1993) hävdar motsatsen och menar att alla människor är musikaliska. Han poängterar att ”det är omständigheterna i en människas liv, det sociala arvet och uppväxtmiljön, som formar dennes färdighet” (Uddholm, 1993, s.26). Måhända att det finns människor som har mer tillgång till eller söker sig till musiken mer än andra och kanske har lättare för att lära sig dess skapandeform. Så är det med det mesta av de kunskapsformer som finns att lära om. Dock ger musiken oss möjligheter att uttrycka och uppleva genom kommunikation med varandra på ett unikt sätt (ibid.).

I skollagen står att förskoleverksamhetens syfte är att ”stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Utbildningsdepartementet, 2010, 8 kap. 2 §). Vår uppfattning är att möjligheterna att uppleva och kommunicera i musiken ger oss goda pedagogiska förutsättningar för att stimulera barns utveckling och lärande i en social kontext. Med utgångspunkt i detta samt i förskolans läroplan där vi kan läsa att ”lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barn lär av varandra” (Skolverket, 2010, s. 7) utgår vi i vårt arbete från ett

sociokulturellt perspektiv på lärande med huvudsakligt fokus på samlingen som social och musikalisk kontext. Rubinstein Reich (1996) beskriver samlingen på förskolan;

Med samling avses när en grupp barn och vuxna i förskolan sitter samlade, ofta i en cirkel, och har gemensamma aktiviteter under ledning av en eller flera vuxna. Den är ett regelbundet återkommande moment i förskoleverksamheten och hålls på en bestämd plats och på en bestämd tid (ibid., s. 8).

Olofsson (2010) menar att samlingen knyter ihop gruppen och skapar gemenskap. Att sitta i en cirkel är det mest jämlika sättet att mötas, menar Rubinstein Reich (1996). Samlingen och dess form har sitt ursprung hos Fröbel som startade barnomsorgen *Kindergarten* under artonhundratalets första hälft. Då barnen placerades i ring gavs uttryck för oändlighetsbegreppet och naturens helhet menade Fröbel. Cirkeln bidrar också till den sociala samhörigheten (ibid.). För Fröbel hade samlingen en närmast religiös mening vilket inte är fallet idag. Det vi idag har gemensamt med Frøbels syn på samlingen är att det är en demokratisk plats där barnet blir en del av en gemenskap (ibid.) vilket stämmer överens med förskolans läroplan som betonar att "förskolan vilar på demokratisk grund" samt att "verksamheten ska bedrivas i demokratiska former" (Skolverket, 2010, s. 6). I samlingen ges alla möjlighet att se alla och alla sitter lika nära centrum. Cirkeln bidrar också till den sociala samhörigheten (Rubinstein Reich, 1996).

Samlingen innehåller ofta någon form av *upprop* någon form av *sång*, *spel*, *rörelse* och *ramsor* och/eller *lek*, något inslag av *samtal* och slutligen någon *avslutning* (Rubinstein Reich, 1996). Olofsson (2010, s. 131) menar i likhet med Rubinstein Reich att en bra samling ska vara "lustfylld, utmanande och spännande" och innehålla inslag av musik, lekar, berättelser ramsor och drama. De faktorer som påverkar samlingens innehåll och form menar Rubinstein Reich (1996) är rådande samhällsideologi, den pedagogiska tradition som finns på förskolan samt vad förskolan anses ha för relation till skolan (ibid.). Oavsett hur dessa faktorer ser ut fyller samlingen sin funktion såväl för barnen som för personalen. Samlingen kan fungera som lektionstillfälle då syftet är att främja någon form av kognitiv inläring hos barnet. Ofta är detta relaterat till begreppsutveckling och språkutveckling hos barnen (ibid.).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna på förskolorna i studien aktivt använder musik som ett verktyg i arbetet med barns språkutveckling och hur ett sådant arbetssätt i så fall motiveras?

I vårt arbete utgår vi från tre frågeställningar

- Arbetar pedagogerna i studien med språkutveckling genom musik och i så fall på vilket sätt?
- Vilken betydelse har *samlingen* i barnens språkutveckling?
- På vilka sätt deltar barnen i samlingen?

3. Teoretisk anknytning

I arbetet utgår vi som vi tidigare nämnt ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Vi fokuserar på hur pedagogerna arbetar med språkutveckling i en social och musikalisk kontext och hur barnen deltar i dessa specifika kontexter.

3.1 Sociokulturella perspektiv på lärande

Lärande som ett individuellt fenomen har betonats av kognitivisterna som bland andra utvecklingspsykologen Piaget. Ur dessa perspektiv föregår utveckling lärande och vi kan alltså som individer objektivt betrakta vår omvärld (Dahlbäck, 2011). Ur ett sociokulturellt perspektiv som istället bygger på en konstruktivistisk syn på lärande uppfattas lärande som en social process där individen och de sociala kontexter denne befinner sig i samspelar (Imsen, 2006). Lärandets fokus riktas i det sociokulturella perspektivet bort från individualismen och istället mot hur sociala sammanhang, gemenskaper, kultur och språk lägger grunden för barns lärande i deras subjektiva upplevelser (ibid.). En av föregångarna till det sociokulturella perspektivet, Lev Vygotskij (1999) betonar vikten av språket som verktyg för kommunikation. Barnet föds in i interaktion i ett socialt sammanhang där språk och socialt samspel har stor betydelse för såväl individens som kollektivets utveckling och inlärningsprocesser (Imsen, 2006).

Dysthe (2003) nämner sex centrala aspekter av sociokulturella perspektiv på lärande. Dessa är;

- Situerat lärande
- Socialt lärande
- Distribuerat lärande
- Medierat lärande
- Språket som grundläggande i lärprocesserna
- Lärande som deltagande i en praxisgemenskap

Några av dessa aspekter av sociokulturella perspektiv på lärande kommer vi att gå in på djupare under rubriken 5. *Centrala begrepp* men kortfattat beskriver Dysthe (2003) det centrala i sociokulturell lärandeteori som följer. Det första författaren tar upp är att *lärandet är situerat* i specifika sociala och fysiska kontexter. Detta innebär alltså att hur en person lär och i vilket socialt sammanhang lärandet sker påverkar hur lärandet ser ut. Som punkt två nämner Dysthe (2003) att *lärande i grunden är socialt*. Med det menas att kunskap och färdigheter inte har sitt biologiska ursprung i hjärnan utan det är i historiska och kulturella sammanhang de mellanmänniska relationerna och interaktionen kan leda till kunskap och färdigheter. Som punkt tre nämns *det distribuerade lärandet*, alltså att lärande är distribuerat bland flera personer. Här exemplifieras det sociala lärandet genom att vi alla är bra på olika saker och kan lära av varandra. Den fjärde aspekten som tas upp är att *lärande är medierat*. Begreppet ”mediering” kommer enligt Dysthe (2003) från Vygotskij och kan liknas vid förmedling, där stödet kommer från andra människor eller artefakter. På punkt fem tar Dysthe (2003) upp *språket som grundläggande i lärprocesserna*. Språket har i sociokulturell teori värderingar och hållningar som placerar oss i olika kulturella och historiska traditioner. Genom språklig kommunikation påverkar vi både oss själva och andra genom att vi lär oss hur vi ska använda språket i olika diskurser. Den sjätte och sista punkten författaren nämner är *lärande som deltagande i en praxisgemenskap*. Här knyter vi an till att lärande är situerat, distribuerat, socialt, medierat och beroende av kommunikation. Deltagandet i en

praxisgemenskap är till en början perifer men blir med tiden mer komplex. Dysthe (2003) refererar till Lave och Wenger (1991) som menar att ”vi lär genom handlingsgemenskap, genom att delta som handlande människor tillsammans med andra” (Dysthe, 2003, s. 47).

Hundeide (2006) hänvisar till Vygotskijtraditionen där det viktigaste lärandet i en människas liv är det som sker just i samhandling med andra. Det socialt assisterade lärandet, där vuxna människor som redan är kompetenta deltagare i den kulturella gemenskapen stödjer och vägleder barnet in i denna. Hundeide (2006) nämner Vygotskij som talar om barnet som en kulturell lärling som genom stöd i sina egna initiativ utvecklas i sitt lärande. Detta definieras med den proximala utvecklingszonen som det område inom vilket barnet med stöd av en annan kan utvecklas (Dysthe, 2003). Här ligger de funktioner hos barnet som är under utveckling. ”Det som barnet kan göra nu med assistans kommer det senare att kunna göra ensam” (ibid., s. 81). Den stödstruktur barnet behöver för att komma vidare i sin proximala utvecklingszon har hämtat sitt namn från byggnadsbranschen. Lärarens eller den vuxnas roll som stöd i lärandet benämns ofta med metaforen *scaffolding*, eller *byggnadsställning*.

I förmågan att samla och kommunicera kunskap och således också i förmågan att stödja barns lärande i den proximala utvecklingszonen genom scaffolding betonar Säljö (2000) i likhet med Vygotskij (1999) språket som en unik och viktig beståndsdel. Det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att språkliga utsagor medierar vår omvärld och gör den begriplig (Säljö, 2000). Liksom Dysthe (2003) förklarar Säljö (2000) mediering som *förmedling* och talar förutom om det medierande språket även om medierande redskap som artefakter eller metoder genom vilka vi får hjälp att tolka och utvecklas i sociala praktiker. Säljö (2000) lyfter fram mediering som ett centralt begrepp i sociokulturell lärandeteori då det är det som skiljer sociokulturella traditioner från många andra ledande teoretiska perspektiv på lärande där vårt tänkande och lärande inte anses färgade av vår kultur och dess fysiska och intellektuella redskap.

Även Williams (2006) nämner vikten av pedagogers delaktighet i verksamheten. Hur pedagogen skapar sociala situationer där interaktionen mellan barn samt mellan barn och vuxna är avgörande för hur barnen upptäcker hur de fungerar i det sociala samspelet och samlärandet. Williams (2006) menar att det är pedagogens ansvar att introducera nya kunskaper och organisera verksamheten för barnen och genom de planerade aktiviteterna kan barnen få möjlighet att diskutera och samverka med varandra. Detta menar hon är viktigt då ”det kan /.../ handla om att barnen vet vilka regler som gäller i samlingen, hur de ska göra när de vill säga något i gruppen, eller hur de ska göra när de ska dela in sig i grupper så att alla känner sig inkluderade” (Williams, 2006, s. 28).

4. Tidigare forskning

Här kommer vi att redogöra för tidigare forskning kring vad språkutveckling är, vad musik är samt språkutveckling genom musik. Då vårt fokus ligger på språkutveckling genom musik nämner vi även ett antal deltagarstrategier ett barn kan ha i samlingen som social och musikalisk kontext.

4.1 Vad är språkutveckling?

Då vi tar vår utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet utgår vi ifrån att barnets samspel med andra människor, möjligheter till egna aktiviteter och utforskande av omvärlden är förutsättningar för språkutvecklingen. Dahlbäck (2011) menar att det krävs en hög språklig förmåga för att kunna vara deltagare och medskapare i vår kultur idag. För att svara på vad språkutveckling är bör vi dock först reda ut var språk anses vara. Begreppet språk menar Jederlund (2011) kan avse den kanal genom vilken vi kommunicerar, exempelvis tal, tecken, ton, bild etc. Här fokuserar vi på språk som det kommunikationsmedel som främst kan delas upp i det talade ordet och det skrivna ordet (Lundberg, 1989, s. 187). Ett ord bygger på olika fonem och när ett ord uttalas får stämband, struphuvud, tunga, munhåla och läppar signaler från nervsystemet om hur ordet ska ljudas ut. Denna talapparat gör det dock något komplicerat då den formar flera fonem samtidigt som i talströmmen flyter ihop. Med andra ord, vi ljudar inte ut varje bokstav då vi talar (ibid.). Då vi talar har vi inte heller några tydliga gränser mellan orden. Alltså, vi talar inte med mellanslag. Detta oerhört komplicerade flöde av ljud menar Lundberg att vi genom lång biologisk utveckling samt stimulans i sociala relationer lär oss bearbeta och tolka omedvetet (ibid.). I det skrivna ordet är dock varje segment tydligt markerat (Lundberg, 1989, s. 187). Här finns inte samma möjligheter i variation som hos det talade ordet. Orden stavas alltid likadant och bokstäverna som bildar dem måste alltid ha samma form. Även yttre sammanhang, så som gester och mimik har till skillnad från det talade ordet här inte någon större betydelse. Dock är både det talade och det skrivna språkliga meddelandet kontextberoende, alltså det tolkas med de förutsättningar som ges av det sammanhang det meddelas i (ibid., s. 188) och det ”används, förändras och utvecklas, fylls med nya erfarenheter och lämnas vidare till kommande generationer” enligt ett sociokulturellt perspektiv (Dahlbäck, 2011, s. 51).

Ord är dock inte det enda medlet för kommunikation (Eriksen Hagtvet, 2004, s.50). Jederlund (2011) menar detsamma och nämner att det ickeverbala kommunikationssystemet utvecklas innan talspråket. Vi kommunicerar med varandra redan från födseln genom ansiktsuttryck, ljud och gester. Enligt en sociokulturell syn finns språket som kollektivt redskap med oss redan när vi föds (Dahlbäck, 2011). Det verbala språket är det vi lär oss sist och orden ger oss möjligheten att lyfta kommunikationen till en ytterligare nivå. Eriksen Hagtvet (2004) menar att ordet är det viktigaste medlet människan har för att formulera vad som sker i vår värld. Vi kan tala om *här och nu*, *där och då* samt det som *kunde* ha blivit eller varit (ibid.). Ett barn har en enorm språklig utvecklingspotential och från det att barnet är ca två år menar Eriksen Hagtvet (2004) att en stor utveckling sker. Barnet går då från ett språk som präglas av *här och nu* till att utveckla förmågan att tala om det som varit samt det som är tänkt att ske (ibid.). Liberg (2006) betonar vikten av att barnen får hjälp i sin språkliga utveckling av sociala stödstrukturer så som kulturella upplevelser och stöd av vuxna för att komma vidare i sin utveckling, i likhet med Vygotskij (1999) som menar att barnet utvecklas i sin lärandeprocess med hjälp av en mer kompetent vuxen eller kamrat.

Ett barns språkliga utveckling är fonologisk (uttal), morfologisk och syntaktisk (böjning och meningsstruktur), semantisk (språklig betydelse) samt pragmatisk (kulturella ”oskrivna” regler) (Eriksen Hagtvet, 2004; Håkansson, 1998). Både talspråket och skriftspråket hos ett barn utvecklas genom att omgivningen på ett eller annat sätt ger information om de språkliga koderna. Språkutvecklingen är alltså enligt Eriksen Hagtvet (2004) precis som i det sociokulturella perspektivet beroende av den sociala miljön och inte någonting som sker automatiskt. Författaren betonar även att språkutvecklingen är individuell på det sätt att barns proximala utvecklingszoner är individuella. Det barnet lär sig beror på den sociala praktikens utformning samt om innehållet ligger inom den proximala utvecklingszonen (Dahlbäck, 2011).

4.2 Vad är musik?

Detta är inte helt oproblematiskt att definiera. Jederlund (2011) nämner att musikvetare och musikteoretiker i den västerländska vetenskapen ofta talar om att musiken har tre grundelement. Dessa är ljud, rörelse och puls. Ljudet är det vi hör, den enskilda tonen från vilken källa som helst. Rörelsen syftar till de vibrationer som uppstår då ljudet fortplantas genom luften i form av vågrörelser. Pulsen, eller rytmen är tidsfaktorn i musiken. Tempot och riktningen framåt. Vidare nämner Jederlund (2011) att på frågan ”vad är musik” blir svaren ofta lika många som personer som svarar. Detta kan vara exempelvis rytm, toner, puls, rörelse, harmoni, melodi etc., men även begrepp som relaterar till mellanmännsliga relationer och personliga uttryck som känslor, sorg, glädje, lust, stämning, gemenskap, språk, lek och minnen nämns ofta. Även kategorier som information, budskap, propaganda eller kommersiella produkter kommer ofta upp i samtalen, enligt Jederlund (2011). Värderande begrepp som ”bra och dålig” är vanliga då vi talar om musik som olika genrer, såsom exempelvis pop, rock eller klassisk musik.

Ur ett historiskt perspektiv förklarar Jederlund (2002, s. 11) att ”musiken funnits lika länge som det har funnits människor” och utvecklades genom språkets resurser som en nyanserad utveckling av vårt tal och våra kroppsrörelser. Musikens rötter finns i varje lands kultur och har olika särdrag. Hammershøj (1997) menar att i västvärlden har sambandet mellan rytm, kropp och andning nästan försvunnit. Hammershøj jämför med Nigeria där han har studerat landets musik och kroppsaktivitetskultur. Där upptäckte han att de hade ett annat sätt att se på barnen och dess rytmiska förmåga. Barnet behandlades precis jämlikt med den vuxna i dess förmåga och sätt att dansa. Han menar även att de improviserade mer i rytmer och melodier tillsammans och använde kroppen och andningen istället för i jämförelse med oss i Europa som styr takten med hjälp av huvudet och räkning (Hammershøj, 1997). Det som dock alla kulturgrupper har gemensamt är musiken som identifikationsobjekt. ”Något man speglar sig i, identifierar sig med och håller fast vid för att stärka sin känsla av vem man är och vad man tror på” (Jederlund, 2011, s 16). Musik kan ge oss insikt om vår humanitet och våra känslors natur (Varköy, 2003). Även Vygotskij (1999) som betonade språket som det ultimata redskapet för att förmedla tankar och känslor lyfter fram plågan då vi misslyckas med att gestalta den storslagna tanken i ord. Det vi anar och upplever kan vi komma närmre genom musiken som identifikationsobjekt (Jederlund, 2011).

4.3 Språkutveckling genom musik

För att kunna utveckla språket behöver barnet uppleva och skaffa sig erfarenhet om språkförståelse och språkanvändning genom förståelse och uttryck. För att bygga på sin språkutveckling måste barnet kontinuerligt arbeta med det (Westerlund, 2009). Genom

musikens texter, flöde och rytm kan barnet få en förståelse innan det börjar utveckla och till sist använda språket. Ett barn som finner pulsen i sången och musiken tar ofta på samma gång ett stort steg i sin språkutveckling, menar Jederlund (2011).

Bjørkvold (2005) har funnit i sin forskning att ju tidigare musiken kan föras in i barnets vardag desto bättre eftersom det ofödda barnet reagerar på ljud, rörelse och rytmer redan under de nio månaderna som det ligger i mammans mage då hon rör sig, sitter still, pratar samt när världen utanför försöker få kontakt. Genom ljud, rörelse och rytm som Bjørkvold (2005) och Jederlund (2011) benämner de tre musiska grundelementen, som vi alla har i kroppens minne och känselsinne i det tidiga fosterstadiet, har den musiska processen redan påbörjats i magen (Bjørkvold, 2005, s.15). Språkets rytm och melodi har vi alltså med oss redan från den tiden. Vesterlund (2003) menar att alla språk har sin melodi, såväl det monotont talade språket som texter som kan sjungas, rimmas och användas som ramsor och genom det kan barnen ha lättare för att finna språkets rytm. Dahlbäck (2011) menar att såväl musikalisk färdighet som språkfärdighet bygger på förmågan att aktivt lyssna och särskilja ljud och toner. Författaren hänvisar till studier som visar att det är fördelaktigt för barns språkutveckling att den auditiva urskiljningsförmågan stimuleras. I likhet med det Vesterlund (2003) nämner om sång och ramsor som verktyg för att finna språkets rytm menar även Dahlbäck (2011) att sången kräver ett lärande av text och melodi där en gemensam komponent för musik och språk är ljud och förmågan att uppfatta dessa.

Lindö (2009, s. 59) nämner att ”via musiken tränas motorik, social kommunikation och språk” och menar att genom den spontana barnsången i form av visslande, nynnade och sjungande lär sig barnet i emotionella och sociala processer. Med den känslolagda inlevelsen i lekarna kan de bli mer upplevelserika (ibid.). Barnet använder ofta sången som ett medel för att få kontakt och därmed kunna kommunicera med sin omgivning i likhet med ett sociokulturellt perspektiv. Barnet upptäcker självt musikens former i tidig ålder och spontansången är ett exempel på detta fenomen (ibid.). Av denna anledning menar Dahlbäck (2011) att musiken kan fungera som ett bra verktyg för språkutveckling. Barn lyssnar efter språk- och musikljud och genom musik, sång, tal och ramsor prövas tempo, tonhöjd, dynamik, artikulation och känslouttryck (ibid.). Uddholm (1993, s. 58) nämner att vi ”genom att sjunga stimulerar /.../ bl.a. rytm- och melodikänsla, som är bärande element för talförmåga och läsförståelse”. Vidare förklarar han att om det finns problem med uttal och läsning kan det förbättras genom att sjunga. De som kan prata har även förmågan att sjunga, menar han (ibid.).

4.4 Strategier för barns deltagande i samlingen som en musikalisk kontext

Vår studie fokuserar på samlingen som social och musikalisk kontext. Holgersen (2002) beskriver i sin forskning ett antal kognitiva deltagarstrategier ett barn kan ha för deltagande i musikaliska kontexter. Även Jederlund (2011) och Dahlbäck (2011) använder dessa strategier i sina studier.

Jederlund (2011) nämner *Passivt deltagande* som den minst synliga deltagandestrategin där barnet är upptaget med att lyssna, känna och iaktta. Därefter nämnes *Stödjande deltagande* där barnet deltar för att ett stöd utifrån finns, exempelvis genom att en vuxen sitter bredvid och ger stöttande ord och/eller blickar. Dessa två strategier benämner Dahlbäck (2011) som en, nämligen *Reception*, en lyssnande, iakttagande och mottagande strategi. Därefter nämner de båda *Imitation* som den strategi där barnet tar efter och upprepar det yttre vilket i sin tur leder till en partiell förståelse då mening och helhet inte förstås. Helheten greppas i strategin *Identifikation* där barnet upplever musiken genom subjektiv identifikation och gör den till sin

egen. Den sista strategin benämns *Elaboration* och innebär att barnet laborerar med sitt eget musikaliska uttryck för att bidra med någonting nytt. Dessa strategier är inte hierarkiskt ordnade (Jederlund, 2011; Dahlbäck, 2011).

5. Centrala begrepp

Vi kommer här att redogöra för några centrala begrepp som vårt arbete utgår ifrån. Dessa begrepp använder vi i våra analyser för att se om och hur pedagogerna arbetar med musik som verktyg för språkutveckling, vilket stöd barnen ges i sin språkliga utveckling under samlingen samt hur barnen deltar i samlingen som musikalisk kontext.

5.1 Scaffolding

Scaffolding är ett begrepp som syftar till att beskriva den ”byggnadsställning” eller stödstruktur pedagogerna utgör i barns lärande då denne ger stöd till barnet som på så sätt ges möjlighet att komma vidare i sin närmaste utvecklingszon (Dysthe, 2003). Vi använder begreppet för att se på vilket sätt pedagogerna stöttar barnen i sin språkliga utveckling under samlingen i synnerhet och i den dagliga verksamheten i allmänhet. Dysthe (2003) diskuterar problematiken i begreppet då den undervisning som ligger i utvecklingens framkant idag ska innehålla en viss del av utmaning. Författaren menar att det inte är ointressant att diskutera vad som fungerar bäst – samspel eller motspel. Vi utgår dock ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och på Vygotskijs (1999) tankar om pedagogens roll som samspelande stöd för barnet i sin språkliga utveckling, av den anledningen använder vi begreppet scaffolding som analysverktyg.

5.2 Mediering

Mediering innebär förmedling som stöd eller hjälp i lärprocesser (Dysthe, 2003). Språket är vårt största medierande redskap. Såväl artefakter som personlig handledning kan vara medierande, då främst genom språket och själva medieringen syftar till samspelet mellan artefakten/stödpersonen och den lärande (ibid.). I ett sociokulturellt perspektiv syftar ”redskap” till ”de intellektuella och praktiska resurser som vi har tillgång till och som vi använder för att förstå omvärlden och för att handla” (Dysthe, 2003, s. 45). Språket som medierande redskap är med andra ord en hjälp för att förstå och handla i vår omvärld. Vi använder begreppet mediering för att titta på hur språkutvecklingen medieras genom musik.

5.3 Situerat lärande

Dysthe (2003) tar upp det situerade lärandet och menar med det att lärandet är beroende av specifika sociala och fysiska kontexter. ”Hur en person lär och situationen där han lär är således en fundamental del av det som lärs” (Dysthe, 2003, s. 42). I det situerade lärandet fokuseras det interaktiva systemet den lärande är en del i, alltså samspelet såväl med andra individer som med representationssystem (exempelvis språk) och fysiska verktyg, till exempel datorer (ibid.). I våra analyser utgår vi ifrån att lärandet är situerat och beroende av de specifika sociala och fysiska kontexter som i vår undersökning utgörs av samlingen.

5.4 Distribuerat lärande

Att lärandet är distribuerat innebär att kunskapen är distribuerad mellan individer och att lärandet således är socialt. Människor är bra på olika saker och känner till olika saker som alla är nödvändiga för helhetsförståelsen (Dysthe, 2003). Vi utgår ifrån detta perspektiv på lärande då vi tittar på hur barnen stöttas i sin språkliga utveckling såväl genom pedagogernas stöd som genom att de lär av varandra då de deltar i samlingen som social kontext.

6. Metod

6.1 Val av metod och förskolor

Vår studie är kvalitativ (Kvale & Brinkmann, 2009) och vi har kombinerat samtalsintervjuer med observationer. Stukat (2011) nämner att vanliga sätt att samla information inom utbildningsvetenskapliga studier är intervjuer, enkäter och observationer. En förening av flera tillvägagångssätt kan ge en mer allsidig bild av fenomenet, menar han (ibid.). För att uppnå vårt syfte och besvara våra frågeställningar har vi alltså valt att göra intervjuer och observationer. Vi har intervjuat fem förskollärare och gjort observationer av samlingen på två förskoleavdelningar där tre av de intervjuade pedagogerna deltog. Inom ramen för detta arbete har vi inte haft möjlighet att undersöka samtliga musikaliska kontexter på förskolorna, vi valde därför att fokusera på samlingen för att ha ett avgränsat område att studera. På grund av tidsbristen fann vi heller ingen möjlighet att observera samtliga intervjupersoner, därför har vi valt att inte presentera de två intervjuerna i arbetet där pedagogerna inte observerats. Anledningen till att vi valde just de förskolorna som vi varit på är att vi tidigare, på olika sätt har kommit i kontakt med dessa och därför såg att vi hade goda möjligheter att få komma in i verksamheten med kort varsel. Vi kommer att kalla förskolorna för Månen och Solen, dessa namn är fingerade.

De förskollärare som intervjuats har även de fingerade namn och kallas för Eva, Lena och Leanne. Eva har arbetat som förskollärare i ett år. Innan det arbetade hon som barnskötare i cirka fjorton år. Idag arbetar hon på Månen där barnen är tre till sex år gamla. I observationen på Månen är det Eva som leder samlingen. Lena utbildade sig till förskollärare år 1985. Hon har arbetat inom förskoleverksamheten i ungefär 15 års tid inom olika områden. Lena har många års erfarenhet av att arbeta med barn med annat modersmål än svenska. Idag arbetar hon på Solen med barn som är ett till fem år gamla. Leanne har arbetat som förskollärare i ungefär 20 års tid. Idag arbetar hon tillsammans med Lena på Solen.

Vår uppfattning var att de två förskolorna vi fokuserar på arbetar med språkutveckling genom musik på olika sätt. Vi började med att observera samlingen för att sedan intervjua pedagogerna. Detta för att vi skulle få en bild av det konkreta arbetet med samlingen och dess betydelse för barnens språkutveckling och sedan i intervjuerna kunna ställa frågor kring hur de arbetar med musik och språk och koppla det till våra observationer. De två intervjuerna som inte presenteras i arbetet utfördes utan att observationer gjorts och inte heller hann göras. Därför är materialet inte användbart med det fokus vi har.

Förskolorna är belägna i eller kring Göteborgs kommun och har vitt skilda socioekonomiska, sociokulturella och strukturella förutsättningar. Månen är en förskoleavdelning som består av sex pedagoger och 39 inskrivna barn. Kommunen har god ekonomi. Avdelningen på Solen består av 3 pedagoger och 14 barn är inskrivna. Samtliga barn på Solen har annat modersmål än svenska och stadsdelen har inte lika goda socioekonomiska förutsättningar som den kranskommun där Solen ligger. Att Sveriges storstäder har den här typen av segregation anser vi är allmänt känt och för att skydda förskolornas identiteter har vi därför valt att inte presentera referensen här.

6.2 Samtalsintervjuer som metod

Intervjuer passar då det handlar om hur människor tänker och/eller vilka uppfattningar och föreställningar de har (Rosenqvist & Andrén, 2006). Intervjuer är ett av de vanligaste och

viktigaste verktygen inom utbildningsvetenskapen (Stukat, 2011). En samtalsintervju ger goda möjligheter till samspel och interaktion mellan forskaren och intervjupersonen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wägnerud, 2007). Författarna menar att samtalsintervjuer är att föredra då syftet är att utveckla teorier eller begrepp. Teoriutvecklingen sker genom att vi kartlägger de olika aspekter som finns hos våra intervjupersoner, vi ges möjlighet att jämföra eventuella skillnader och/eller likheter mellan intervjupersonerna samt genom att vi återkopplar våra analysresultat till tidigare forskning (ibid.).

För att utföra samtalsintervjuer menar Esaiasson et al. (2007) att förberedelsen är viktig. Ett sätt att förbereda intervjuerna är att formulera sin egen förförståelse av fenomenet. Detta för att ha en referenspunkt att utgå ifrån då bedömning av intervjuernas värde görs (ibid.). Alltså, fick vi veta det vi kunnat läsa i tidigare forskning eller tillförde intervjuerna någonting nytt? Vår förförståelse formulerades i vår bearbetning av den tidigare forskning vi utgår ifrån. I val av intervjupersoner har vi utgått från Esaiasson et al. (2007) som skriver att en samtalsintervjuundersökning inte bygger på ett källkritiskt förhållande till respondenterna, de ska således inte svara ”rätt eller fel”. Vi har intervjuat våra respondenter för att få veta om och hur just de arbetar med språkutveckling genom musik. Utmaningen i detta menar Esaiasson et al. (2007) är att komma respondenterna så nära som möjligt. Samtliga pedagoger vi intervjuat i undersökningen har vi på ett eller annat sätt kommit i kontakt med tidigare. Detta underlättar i ambitionen att komma nära. För att intervjuerna ska bli så bra som möjligt bör de även ske i en för båda parterna trygg miljö (Stukat, 2011). Därför har vi utfört samtliga intervjuer på pedagogernas arbetsplatser, i ostörda miljöer de själva valt.

6.3 Observationer som metod

Direktobservationer är lämpliga särskilt då det är strukturer eller processer som kan vara svåra att ”klä i ord” som ska studeras (Esaiasson et al., 2007). Detta på grund av att forskaren ”finns på plats och gör iakttagelser med egna ögon” (ibid., s. 343). Observationer kan bäst beskrivas med uppmärksamt iakttagande av icke-verbala data, alltså vad människor gör (ibid.) inte bara vad de säger att de gör (Stukat, 2011; Rosenqvist & Andrén, 2006). En undersökning som ”syftar till att söka kunskap om människor och sociala grupper i deras naturliga sammanhang” kallas för naturalistiska undersökningar (Esaiasson et al., 2007, s. 344). Vanligtvis kombineras då observationer med exempelvis intervjuer, så som vi gjort här.

Direktobservationer är enligt Esaiasson et al. (2007) att föredra bland annat då fokus är på små barn. Här måste dock de etiska aspekterna noga diskuteras (Stukat, 2011). Vi har utfört våra observationer som fullständiga observatörer, så kallade osystematiska observationer (Stukat, 2011), vi har alltså inte alls tagit del i de sammanhang vi har observerat. Denna observationsmetod är att föredra då syftet är att ”komplettera en annan metod för att få en helhetsbild” (ibid., s. 57). Under observationerna är det bra att föra löpande beskrivande protokoll där det sätt man uppfattar situationen skrivs ned så fritt från tolkning som möjligt (Rosenqvist & Andrén, 2006). Vi utförde båda observationerna tillsammans och förde anteckningar under tiden. Observationerna har utförts som helhetsobservationer, vilket innebär att vi försökt fånga så mycket som möjligt i situationen (ibid.) för att få möjlighet att titta på hur barnen deltar i det sociala spelet under samlingen och vilken betydelse det stöd de ges av pedagogerna i sin språkutveckling har.

6.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validiteten i att enbart använda sig av observationer gör att många forskare väljer att kombinera metoden med någon annan (Esaiasson et al., 2007). Av den anledningen har vi valt att kombinera direktobservationer med samtalsintervjuer.

Blir observationerna allt för distanserade eller avskalade finns risken att försiggående skeenden misstolkas. Genom vår förförståelse av informanterna och deltagarna i observationerna blir distansen till situationerna inte för stor. Vi har, som Esaiasson et al. (2007) uttrycker det, redan vunnit tillträde till miljön. Ett annat problem inom ramen för observationer är hur vi egentligen vet vad det är vi ser. För att det insamlade materialet ska kunna räknas som regelrätt data krävs att det uppfattas på liknande sätt av flera individer. För att öka validiteten är det således bra att arbeta tillsammans med andra observatörer (ibid.). Av den anledningen har vi valt att utföra observationerna tillsammans. Rosenqvist & Andréén (2006) nämner att observationer även är sårbara då forskarens närvaro kan påverka situationen. Författarna menar att det är omöjligt att helt reducera störningar, men att de bör minimeras. Av den anledningen utförde vi observationerna som fullständiga observatörer.

Vi är medvetna om att vi inte kan uttala oss om att de samlingar vi har observerat är representativa för respektive verksamhet då vi endast observerat en samling på vardera förskolan. De är heller inte representativa för andra förskolor. I arbetet utgår vi endast ifrån de specifika situationer vi observerade utan att generalisera till samlingen på dessa förskolor i allmänhet. Vi är även medvetna om att undersökningens reliabilitet kan ifrågasättas då pedagogerna innan insamlingen av materialet fick ta del av vårt syfte samt att vi haft vår förförståelse av pedagogernas arbete att förhålla oss till i vår bearbetning av materialet. Våra ambitioner har dock varit att vara så objektiva som möjligt. Detta diskuterar vi vidare under punkt 9.2 *Diskussion och reflektion* nedan.

6.5 Etiska aspekter

Enligt såväl Esaiasson et al. (2007) som Stukat (2011) är en viktig del i förberedelsearbetet inför en studie att ta de etiska sidorna i arbetet i beaktande. Kvale & Brinkmann (2009) menar att det är av stor vikt att vi har informerat samtycke i studien. Det innebär att de personer som deltar i undersökningen är informerade och har lämnat sitt samtycke till konfidentialitet och att de ”deltar frivilligt i projektet och att de har rätt att dra sig ur när som helst” (ibid., s. 87). Enligt Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer finns fyra grundläggande individskyddskrav. Informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet behandlar ovanstående aspekter. Enligt informationskravet har vi i samtliga intervjuer informerat intervjupersonerna om att de medverkar i en studie på vetenskaplig grund samt vårt syfte med studien. Enligt samtyckeskravet har vi inhämtat respondenternas samtycke och informerat dem om att de själva bestämmer över sin egen medverkan i studien. Enligt konfidentialitetskravet har vi utlovat anonymitet samt att de när helst de vill har möjlighet att avbryta intervjun. Slutligen har vi tagit hänsyn till nyttjandekravet som innebär att insamlade uppgifter endast får användas för forskningens ändamål. Vi har därför behandlat våra inspelningar, transkriberingar och anteckningar som konfidentiella dokument.

Stukat (2011) nämner i samband med att han betonar vikten av att ta de etiska aspekterna i beaktande att forskaren endast i undantagsfall bör hålla forskningsfrågan dold. Vi har inte dolt vår forskningsfråga utan samtliga respondenter och deltagare i observationerna har blivit informerade om vad vi skriver vårt arbete om och vad vi ämnade observera. Vidare nämner

Stukat (2011) att observationer på barn kräver extra etisk eftertanke. Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska föräldrars samtycke inhämtas då undersökningsdeltagarna är under 15 år och undersökningen är av känslig karaktär. Eftersom vår undersökning inte håller känslig karaktär och vi inte ansåg oss ha tidsmässig möjlighet att samla in godkännande från de ca 60¹ berörda barnens föräldrar valde vi att avstå från att videoinspela situationerna. På så sätt anonymiserades barnen redan vid insamlingen av materialet. Vi har även varit noga med att informera undersökningsdeltagarna om att samtliga pedagogers, barns och förskolors identiteter kommer att skyddas genom fingerade namn.

¹ Vi visste inte i förväg vilka barn som skulle delta i de observerade samlingarna.

7. Resultatredovisning

Här presenteras resultatet av våra intervjuer och observationer. Intervjuerna utgår ifrån frågeställningar som berör hur pedagogerna arbetar med musik, hur de arbetar med språkutveckling och hur de kopplar språkutvecklingen till det eventuella arbetet med musik. I observationerna har vi fokuserat på hur barnen deltar i samlingen samt vilket stöd de ges i sin språkliga utveckling för att se vilken betydelse samlingen har för lärandet.

7.1 Intervju med Eva

Intervjun med Eva skedde den 20 april 2012 i ett litet avskilt rum som kallas ”discorummet” på förskolan där hon arbetar.

I arbetet med språkutveckling på förskolan betonar Eva textmiljön, alltså den fysiska miljön bestående av exempelvis uppsatta bokstäver (alfabet) och texter på lådor etc. som oerhört viktig. Även pedagogernas förhållningssätt är någonting hon lägger stor vikt vid. Hon exemplifierar detta med att barnen blir lyssnade på då de talar och att de får återberätta sagor som de läst och blir stöttade och uppmuntrade i det. Hon nämner även förskolans rikliga textmaterial i skrivhörnan och att de har mycket datorer och ipads med olika spel. Fördelen med att barnen spelar spel på datorn menar Eva är att det då inte blir samma konkurrens som det lätt blir när de sitter och spelar analoga spel. Här hjälper de varandra och samspelar på ett annat sätt, menar hon. De får öva på turtagning och de ”samspelar i spelet bara för att lyckas”. Språkutvecklingen gynnas här, menar Eva, genom att barnen kommunicerar för att tillsammans lösa olika problem. ”Kommunikationen är ju a och o /.../ kommunikation barn-vuxna, vuxna-barn, barn-barn.”

Eva ser det som en självklarhet att det finns en koppling mellan musik och språkutveckling.

Absolut. Självklart, där har vi ju också kommunikationen orden rytmen, ett stort ordförråd får man ju. Att se ett samband, förstå texten e ju väldigt viktigt för mig som pedagog när jag lär ut en text så är det väldigt viktigt att barnen förstår texten, om det kan komma upp ord att dom vet vad dom orden betyder och får ett sammanhang så absolut

Även i musiken som verktyg för språkutveckling betonar här Eva kommunikationen som viktig. Hon menar att barnen får ett stort ordförråd och för henne är det viktigt att barnen förstår texten. Hon anser att det kan hjälpa barnen att sätta orden i ett sammanhang då de diskuterar en sångtexts betydelse. Hon belyser även att kroppens rörelse samt rytmen i orden och musiken också har betydelse för barns språkutveckling. Trots att hon anser att detta är mycket viktigt berättar hon att de inte arbetar så mycket med planerade sångsamlingar. Arbetet med musik på förskolan är enligt Eva inte ofta planerat av pedagogerna utan det är när barnen är intresserade av exempelvis melodifestivalen som de använder YouTube och den cd-spelare de har på förskolan. Hon nämner att det i så fall är spontana sångstunder som pedagogerna deltar i.

Eva anser sig långt ifrån fullärd men menar ändå att hon har tillräckligt med kunskaper för att arbeta med musik som verktyg för språkutveckling. Några hinder för att göra detta i sin verksamhet ser hon inte. ”Det skulle i så fall vara om pedagogen tror sig inte kunna sjunga eller fånga barnen” säger Eva men betonar att det för henne inte finns några hinder för att jobba med musik. Återigen betonar hon att de denna termin inte arbetat mycket med planerade sångsamlingar och temalagda sångstunder men att de ändå sjunger mycket i

verksamheten. Hon nämner matsituationer som exempel. Att sjunga ”i vardagen” menar hon är ett bra sätt att fånga barnen.

7.2 Intervju med Lena

Intervjun med Lena skedde den 19 april 2012 i personalrummet på förskolan där hon arbetar.

Fokus ligger på avdelningen där Lena arbetar vid andraspråksutveckling, och det säger hon ”är ju inte något stort inslag i läroplanen”. Lena förklarar att de flesta av barnen som kommer till avdelningen har ett annat modersmål än svenska och därför är det viktigt för pedagogerna att använda sig av språkutvecklingen på många olika stimulerande sätt. De arbetar oftast temainriktat med en specifik bok som de väljer ut och läser och i detta tema lägger de in varierade sånger, flanosagor och bordsteatrar som hör ihop med varandra (i en flanosaga sätts bilder upp på en tavla under berättelsens gång, i en bordsteater spelas en dockteater upp på bordet som följer sången/sagan). Bilderna eller dockorna skall illustrera de orden som finns med i sången.

Lena förklarar att de i arbetslaget har hittat på sånger själva, för att kunna utveckla det språkliga området som är aktuellt just nu. ”Att man inte slentrianmässigt sjunger utan att man tänker ut lite o det gör ju vi, vi sitter alltid tillsammans o planerar allt”. Hon nämner också betydelsen av att visa konkret vad som sker i sången, exempelvis att man borstar tänderna genom att göra rörelsen i sången med kroppen tillsammans. ”Vi vill varva praktik med teori tillsammans med barnen”, menar Lena.

Demokrati, olika kontexter och kommunikation är viktiga delar i verksamheten för Lena och hennes kollegor. I deras verksamhet förklarar hon att

vi kan ju inte sitta o prata så mycket på samlingarna för det skulle inte vara vidare demokratiskt o inte delaktigt heller o barnet skulle ju känna sig helt uteslutna eller hälften av dom skulle inte förstå mycke av det vi sa så /.../ därför är det så jättebra med musik o dans o lek.

Hon berättar också om ett barn som inte vill vara med och sjunga och dansa just på samlingarna men när de har skapat ett annat rum så dansar och sjunger barnet för fullt.

Lena ser inga hinder för att arbeta med musik för språkutveckling. Det kan göras var som helst, ”utomhus, inomhus, men det är klart att det inte alltid är som så att barnen tycker det är kul och att de sitter tyst och lyssnar, men det är inget hinder. Det är ju bara så det är”. Lena avslutar med att tala om att hon anser att det borde vara obligatoriskt på alla förskolor med musik, hon förutsätter att alla håller på med språkutveckling men inte att alla gör det genom musik.

7.3 Intervju med Leanne

Intervjun med Leanne skedde den 19 april 2012 i personalrummet på förskolan där hon arbetar.

Hon arbetar mycket med andraspråksutveckling och förklarar att eftersom alla barnen har annat modersmål än svenska så genomsyrar det allt som de gör i verksamheten. Fokus ligger på att barnen ska våga använda det svenska språket.

Genom att sjunga, leka och dansa, menar hon att barnen får möjlighet att uttrycka sig och när man exempelvis ”sjunger om tussilagon eller ekorren så lär sig barnen det och det är väldigt mycket så att det som vi sjunger om fastnar hos barnen”. Vidare berättar Leanne att om de först sjunger exempelvis barnvisan *Bä bä vita lamm*, sedan när barnen börjar förstå orden så spelar de upp en dockteater samtidigt med sången och ser då att: ” då blir det ytterligare ett och då kan vi uttala det plus att du förstår liksom vad det e du sjunger också”. Leanne tycker också att rytmen är viktig i språkutvecklingen när man ska lära in nya ord samt att hon förklarar att melodin och orden är oerhört viktiga att kombinera.

Leanne berättar att hon har läst svenska som andraspråk samt gått en utbildning under tre heldagar med Ulf Jederlund som skrivit boken *Musik och Språk*. Hinder tycker Leanne inte att hon stöter på i arbetet med språkutveckling genom musik och hon förklarar att

i och med att just musik kan, vi har ju sånt här åldersspann då från ett till fem liksom, men musiken kan ju ändå alla. Det är det som är så roligt det är därför vi har dom samlingarna som vi har eftersom det är så stor spridning på barnen åldersmässigt, och då kan man sjunga med eller sitta i samlingen och sjunga eller vara med på en ringlek, det kan ju ändå alla åldrar få utbyte av liksom.

7.4 Observation på Månen

Observationen på Månen är gjord den 20 april 2012 ca kl. 10.30, innan barnen ska gå ut på gården. Under observationen sitter en av oss på en stol och en av oss i en soffa, båda vid sidan av samlingen.

Det är 10 barn med på samlingen och Eva inleder med att säga att böckerna i bokhyllan ligger slarvigt och att de ska sorteras. Eva förklarar för barnen att hon inte planerat att göra detta på samlingen, men att det kan behövas och hon säger till barnen att hanteringen av böckerna inte är optimalt för att de ska hålla länge. Hon fortsätter att berätta om stativets funktion i bokhyllan och menar på att de är till för att barnen lättare ska kunna ställa böckerna upp och att de inte glider ner igen.

Vid bokhyllan står Eva på knä och förklarar att hon skulle vilja veta varför man ska ställa böckerna med ryggen utåt. Mitt i samtalet reser sig ett barn och är på väg att lämna rummet varpå Eva ropar efter barnet. ”Jag vill gå ut” säger barnet. Eva svarar ”Nej, nu har du valt att vara med på samlingen, då får du stanna. Kom och sätt dig”. Barnet kommer tillbaka och sätter sig i ringen igen. Eva fokuserar på samlingen igen och fortsätter med att fråga om något barn har någon idé om hur de kan sortera böckerna. När inget av barnen svarar säger hon ”jag har en idé, vi ställer dem upp såhär så att man kan läsa här på pärmen vilken bok det är”. Barnet reser sig upp och ställer in boken i hyllan på ”rätt” sätt och pedagogen ler åt barnet och säger tack, då kan du gå och sätta dig igen. Ett annat barn sitter fortfarande kvar i ringen och säger ”men jag kan ju inte läsa” varpå Eva svarar med att säga; ”Ja menar de som kan”. Barnet reser sig upp och ställer sig i kö efter de andra.

Pedagogen förklarar nu för barnen att de får ta två böcker var och att ett barn åt gången ska gå fram till henne vid bokhyllan för att placera böckerna på det sätt som de tyckte var mest lämpligt. Hon lägger en hög med böcker på golvet som barnen får ta av. Alla barnen ser ut att vilja gå fram samtidigt till bokhyllan och det blir köbildning. Några av barnen ställer sig för att se på när de andra barnen ställer in sina böcker i bokhyllan. Eva ber barnen att sätta sig och vänta på sin tur.

Vid ett tillfälle placerar ett av barnen böckernas rygg upp och ned och Eva påpekar detta för barnet genom att förklara att; ”nu står den upp och ned”, och barnet vänder på böckerna och frågar sedan; ”står den utåt nu?” Eva som samtalar med två andra barn svarar att; ”du får vänta”. Under tiden Evas fokus ligger på de barn som ställer in böcker i hyllan sitter hon med ryggen mot ringen där de andra barnen sitter och diskuterar vilka bokstäver de har i sina namn. Plötsligt blir två barn osams om en bok och båda drar i den. ”Den låg bara där” säger det första barnet. ”Nej jag hade den först” säger det andra barnet. Eva som suttit med ryggen mot barnen vänder sig om och säger till det andra barnet ”vad bra att du tog den då”. Grälet upphör och det ena barnet går fram med den sista boken för att placera den i bokhyllan tillsammans med de andra prydligt uppstaplade böckerna. Barnet ser på de andra böckerna, hur de står och ställer boken på samma sätt.

Ett barn sitter och pratar med ett annat barn. Eva talar till barnet som inte svarar henne. Plötsligt säger Eva till barnet att ta på sig och gå ut. Barnet sänker axlarna och går tyst ut ur rummet.

När alla böcker är instoppade i hyllan frågar Eva barnen om de tycker att det ser bra ut? ”Det ser inte bra ut” svarar ett barn. ”Varför då?” undrar Eva. ”För att de ligger ner där” svarar barnet (några böcker ligger ned längst ut på hyllan). Eva svarar att ”Ja men de ligger ned för att jag har bestämt att de ska göra det”. Hon berättar att det är de böcker som barnen får läsa själva, det är seriealbum. Eva säger att hon tycker de är så tråkiga så att hon inte läser dem för barnen. Hon säger även att stativen inte kan få plats med fler böcker, det är fullt.

Sedan fortsätter samlingen med att Eva frågar vilka sånger barnen vill sjunga på sommarfesten när de har skolavslutning. ”Ni ska ju själva bestämma vilka sånger det är ni vill sjunga eftersom det inte är vi som ska stå inför föräldrarna utan det är ju ni och därför är det bra om ni gillar de sånger som ni ska framföra för dem ” säger hon.

Eva har en lista med sånger barnen nämnt vid ett tidigare tillfälle. Hon håller en penna i ena handen med vilken hon pekar på den sångtitel hon läser på pappret. Hon läser upp sångerna och stryker med fingret på pappret samtidigt som hon uttalar orden i sången. När hon kommer till *Bä bä svarta lamm* säger hon att hon undrar hur den går och frågar det barnet som har önskat den låten. Barnet säger att det glömt av hur sången går. De flesta barn i ringen är nu delaktiga men på olika sätt. Framför allt två barn hjälps åt med texten. Några andra sjunger med. Ett par barn sitter tysta och tittar på de andra barnen. Några av barnen verkar inte helt överens om hur texten går och de diskuterar med varandra. Speciellt två barn är aktiva i diskussionen. Ett barn sjunger en version och det andra barnet säger ”nej inte den”. ”Hur går den då?” frågar Eva. Barnet sjunger och Eva skriver och stavar högt samtidigt. ”Bä bä svarta lamm, går på restaurang”. Eva läser sedan upp vad hon har skrivit för alla och frågar om barnen är nöjda med den versionen. Några barn nickar och några svarar ”ja”.

Eva fortsätter gå igenom låtarna på listan och barnen hjälper till med texten på samma sätt. Under hela tiden är det framför allt två barn som är mest delaktiga genom att prata mest. De andra barnen sjunger med men några ser ut att börja bli trötta. Två barn ligger nu ned. ”Sitt upp” säger Eva. ”Det gäller alla barn”.

Barnen som låg ned sätter sig nu upp och Eva säger att det är viktigt att de hjälper henne att komma på texten. ”Vad är text?” frågar hon. Ett av de barn som varit mest aktiva i diskussionen svarar ”orden i den låten, man kan höra och skriva upp hur den låter”. Eva nickar instämmande och svarar att det är orden i låten.

Sedan fortsätter hon med att säga att det står några julsånger på listan (läser upp julsångerna) ”Ska vi inte spara dem till julen så det blir lite speciellt då?” säger hon till barnen och utan att vänta på något svar beslutar hon detta. Diskussionen om text kommer upp igen då de ska försöka komma på texten till *Köttbullar i näsan*. Eva frågar om någon har en idé om hur de kan hitta texten?

Plötsligt vänder sig Eva om till ett av de mest trötta barnen som sitter till höger om henne och skriker högt att ”nu räcker det!”. Barnet ser ut att ha svårt att koncentrera sig och busar med ett annat barn bredvid som gärna är med och busar tillbaka. Nu har samlingen pågått i ungefär 30 minuter och barnens kroppsspråk tyder på att det nu har svårt att lyssna. De ser ut att ha svårt att sitta stilla, några ligger ner och gäspar. Eva avrundar samlingen och avslutar med att tala om att alla ska ta på sig och gå ut.

7.5 Observation på Solen

Observationen på Solen är gjord den 19 april 2012 ca kl. 11.30, alltså innan lunch. Barnen har just varit ute på gården och vi sitter på varsin stol vid sidan av samlingen.

Barnen sitter på sina bestämda prickar i ring. Tolv barn och Lena och Leanne är närvarande. Leanne håller i samlingen, Lena sitter bakom ett av de yngsta barnen i ringen. De börjar klappa händerna och sjunga en namnsång, barnen ser ut att veta precis vad de ska göra. Båda pedagogerna tittar tydligt på det barn vars tur det är att säga sitt namn. Ett barn vill inte säga sitt namn och behöver inte heller göra det.

Efter detta säger Leanne ”Nu ska vi sjunga veckosången”. För varje dag de sjunger håller de båda pedagogerna tydligt fram ett extra finger. Barnen gör likadant. Alla barn verkar vara bekanta med sången och rörelserna. De yngsta barnen är delaktiga genom att hålla fram sina händer och sporadiskt ta fram olika fingrar. Några av dem sjunger även med i texten där de kan.

Sedan säger Leanne att de ska göra en ny ringlek som handlar om Alfons Åberg. ”Då kan ni ställa er upp”. Två barn vill inte, Lena som suttit bakom ett av de barnen som inte vill försöker locka dem att vara med genom att sträcka fram handen och säga ”kom, ska ni vara med?” Ett av barnen vill vara med, det andra barnet vill inte och behöver inte heller.

Sången har samma melodi som björnen sover och Gubben Noak men texten handlar istället om Alfons Åberg som kan springa fort med benen (barnen springer fort med benen i ring och håller varandra i hand), har hals, nacke, axlar som är breda, 10 fingrar, knän som man kan böja och kan smyga tyst på tårna. Pedagogerna pekar tydligt på halsen, nacken, axlarna, håller fram sina 10 fingrar, böjer på knäna och smyger på tå. Barnen gör likadant som pedagogerna. De äldre barnen härmar pedagogerna precis, de lite yngre barnen är mer iakttagande men härmas ändå. Efter ungefär halva, då Leanne säger att de ska göra den igen för att lära sig sätter sig ett av barnen ner. Barnet får ett leende av Lena och blir inte tillsagd att ställa sig upp och vara med.

Efter detta sätts en cd-skiva på med låten ”cha cha cha”. Nu är det lite mer ”fri dans”. Pedagogerna sjunger med i låten och gör tydliga rörelser med armarna som ett böljande segel, knäpper med fingrarna och tar cha cha steg. Ett barn sitter ner och tittar på, ett barn står stilla

och tittar på. De båda skrattar. De andra barnen dansar och härmar pedagogernas rörelser. Även de yngsta barnen är här med så gott de kan.

När låten tar slut sätter sig pedagogerna ner och pustar ut. ”Såå, nu kan vi sätta oss på våra prickar igen”. ”Det var bra, cha cha cha”.

Här blir det lite rörigt och för några barn verkar det vara lite svårt att sätta sig ned och vara stilla direkt efter den aktiva dansen. Pedagogerna håller en lugn ton och säger till ett barn att sätta sig på sin rumpa. Barnet gör en ”halv baklängeskullerbytta” och sätter sig till sist på sin prick. Barnen pratar i mun på varandra, några skrattar. Här ger ett barn ett förslag på en annan sång att sjunga. Leanne svarar ”vet ni vad vi kan göra? Vi kan sjunga den om kroppen istället”. Hon tittar på Lena och säger ”hur var det nu den gick?” Lena ler och hinner inte svara innan Leanne säger ”sååå, då tar vi fram dom långa benen, nu ska vi sjunga sången om kroppen”. De börjar sjunga tillsammans medan de sitter ned.

Här ligger fokus liksom i Alfons-sången på kroppsdelar och sången tar upp armar ben och kropp, nacke, hals och huvudknopp. Även här visar pedagogerna tydligt vilken kroppsdel de sjunger om genom att ta händerna på den. Barnen verkar nu lite trötta men verkar kunna även den här sången väl. De flesta (några av de yngsta iakttar mest) sjunger med och gör rörelserna. Dock inte med samma tydliga engagemang som innan.

Efter detta säger Leanne att de ska titta på tröjorna och koftorna och tunikorna och skjortorna för att veta vilka som kan gå och sätta sig för att äta lunch. Hon förklarar hur de olika tröjorna ser ut genom att exemplifiera med de barn som har på sig respektive plagg. ”Alla som har knappar kan gå och sätta sig”. ”Alla som har bokstäver på sin kan gå och sätta sig”. ”Alla som har randigt kan gå och sätta sig”. Sådär fortsätter hon tills nästan alla satt sig vid borden. Leanne försöker få kontakt med de två sista barnen som sitter snett mitt emot varandra och det ena barnet blir tillsagd att gå, men ser inte ut att förstå. Då vänder sig det andra barnet om och börjar hasa sig mot barnet och söker ögonkontakt och börjar nudda lite lätt vid honom. Han talar om att du får gå nu och ler. Det andra barnet reser sig och går mot sin plats.

8. Analyser

Våra analyser presenteras här under tre kategorier baserade på vårt material relaterat till våra frågeställningar, vår teoretiska bakgrund och tidigare forskning samt de centrala begrepp vi har som analysverktyg. Dessa kategorier är *Följdfrågor, lyssnande, kroppsspråk och illustrationer som scaffolding, Situerat och distribuerat lärande* samt *Strategier för barns deltagande i samlingen som social och musikalisk kontext*.

8.1 *Följdfrågor, lyssnande, kroppsspråk och illustrationer som scaffolding*

Dahlbäck (2011) nämner lärandet av text och melodi och förmågan att uppfatta dessa som gemensam för språk och musik vilket betonas även av Jederlund (2011) som menar att ett barn som finner pulsen i sången och musiken ofta på samma gång tar ett stort steg i sin språkliga utveckling. Vi ser att Eva tycker likadant då hon i intervjun nämner att barnen får ett stort ordförråd genom musiken. Musiken fungerar som medierande verktyg och då Eva säger att det är viktigt för henne att barnen förstår texten när hon *lär ut* en sång ser vi att hon förespråkar scaffolding för att barnen ska lära sig texten. Det är hon som är den mer kompetenta som ska lära ut texten till barnen genom samspel. I observationen på månen ser vi att Eva istället använder främst frågor, följdfrågor och lyssnande som scaffolding. Då hon ställer frågor som följs av ”varför då?” och ”hur går den då?” ser vi att stödstrukturen utgörs av att Eva leder barnen vidare i sina egna resonemang. Dock ges inte detta stöd till samtliga barn i samlingen. Språkutvecklingen hos barnen säger Eva i intervjun även gynnas bland annat då de blir stöttade och uppmuntrade i återberättandet av sagor. Här ser vi att hon använder lyssnandet som scaffolding.

Vi ser i intervjun med Lena att även de använder scaffolding i arbetet med språkutveckling genom musik. Lena nämner att det är viktigt att inte sjunga slentrianmässigt utan istället visa konkret vad som händer i sången genom kroppsliga illustrationer som att ”borsta tänderna” men även genom flanosagor och bordsteatrar. I intervjun med Leanne ser vi att hon använder scaffolding i arbetet med barnens språkutveckling genom musiken då hon nämner att när de sjunger om exempelvis tussilagon eller ekorren så ”fastnar de orden hos barnen”. När barnen har börjat förstå en del av orden spelar de upp en dockteater samtidigt med sången och på så sätt blir det ett ytterligare sätt att förstå orden på fast i ett annat sammanhang. Här ser vi i det Lena och Leanne säger att pedagogerna använder illustrationer, kroppsspråk och sång som medierar förståelsen för språket, samt att de ser språket som grundläggande i läroprocessen för att genom scaffolding stötta barnen i deras språkliga utveckling och ge dem möjlighet att komma vidare i sina proximala utvecklingszoner. I observationen av samlingen på Solen ser vi att Lena och Leanne främst använder kroppsspråk som scaffolding då de tydligt visar för barnen vilka kroppsdelar de sjunger om och vilka rörelser som ska göras till musiken. De är väldigt tydliga i sitt kroppsspråk och vi ser att musiken används som medierande redskap för att barnen ska få förståelse för de olika kroppsdelarna och dess namn.

8.2 *Situerat och distribuerat lärande*

Enligt Dysthe (2003) är vi alla bra på olika saker och kan lära oss av varandra. I intervjun med Eva ser vi att hon anser att samspelet är viktigt och att lärandet är socialt och det är då barnen interagerar och samarbetar genom att kommunicera och lösa problem språkutvecklingen gynnas. Vi ser då hon talar om barnens datorspelande att hon anser att lärandet är distribuerat genom att hon säger att ”en fördel med att barnen spelar spel på datorn är att det inte blir samma konkurrens som det lätt blir då de sitter och spelar analoga spel. Här

hjälp de varandra och samspelar på ett annat sätt. De får öva på turtagning och de samspelar i spelet bara för att lyckas”. I observationen av samlingen på Månen ser vi att Eva lägger stor vikt vid det distribuerade lärandet genom att hon uttrycker att barnens intressen, tankar och idéer är viktiga för lärandet. Exempel på detta är då Eva nämner att barnen själva får välja sånger till sommarfesten och reda ut hur texterna går samt då hon strävar efter att barnen ska vara delaktiga i sorterandet av böcker och komma med idéer på hur de ska göra, trots att hon själv svarar på sina frågor vid flertalet tillfällen och det distribuerade lärandet inte utnyttjas. Vi ser i intervjun att Eva anser att lärandet är situerat när hon tillskriver den fysiska miljön väsentliga egenskaper i arbetet med barns språkutveckling. Hon lyfter fram textmiljön som central. Hon nämner angående arbetet med musik på förskolan att de inte arbetar så mycket med planerade sångsamlingar utan arbetet handlar mer om spontana sångstunder som utgår ifrån det barnen är intresserade av. Eva är noga med att arbetet utgår ifrån barnens intressen och att ”sjunga i vardagen” menar hon är ett bra sätt att fånga barnen där de är, vilket tyder på att Eva liksom Dysthe (2003) anser att lärandet är beroende av specifika sociala och fysiska kontexter och samspelen med andra. I samlingen ser vi det situerade lärandet där de specifika sociala och fysiska kontexterna Eva skapat har förutsättningar att främja språkutvecklingen genom att Eva fokuserar diskussionen som medierande redskap.

Att lärandet är kontextberoende lyfter även Lena fram i intervjun. Vi ser att hon anser att lärandet är situerat då hon berättar om ett barn som inte vill vara med och sjunga och dansa på samlingen men när de skapat ”ett annat rum” dansar och sjunger barnet gärna. Det situerade lärandet ser vi att hon förespråkar även genom hennes beskrivningar av hur de hittar på sånger själva och arbetar temainriktat för att skapa kontexter som ska syfta till att utveckla barnens språk på olika sätt. Vi ser i intervjun med Leanne att även hon anser att lärandet är situerat då hon nämner att arbetet med musik är betydande för barnets utveckling på förskolan då barnen genom att sjunga, leka och dansa får möjlighet att språka på olika vis. En av anledningarna till detta menar Leanne är att genom musiken kan alla åldersgrupper vara med. Här ser vi att hon anser att lärandet är distribuerat och att det är en fördel att alla barn kan delta samtidigt. Barnen möts på en neutral och social nivå och alla kan få utbyte av musiken som medierande redskap på sitt sätt, menar Leanne. Det situerade lärandet ser vi exempel på i samlingen på Solen där Lena och Leanne skapat en musikalisk kontext som utgångspunkt för barnens lärande där musiken och sångerna är medierande redskap för språkutvecklingen hos barnen. Det distribuerade lärandet ser vi tydligast exempel på när pedagogerna visar rörelser och kroppsdelar och barnen härmar pedagogerna. Det är pedagogerna som leder samlingen och barnen deltar på ett jämlikt sätt (Rubinstein Reich, 1996). Vi ser ett annat exempel på det distribuerade lärandet då ett barn i slutet av observationen kommer fram till det barn som inte ser ut att förstå vad det blev tillsagt och talar om att barnet får gå och sätta sig, så att barnet förstår.

8.3 Strategier för barns deltagande i samlingen som social och musikalisk kontext.

I observationerna ser vi att barnen har olika strategier för deltagande i samlingen som social kontext såväl på Månen som på Solen. Vi ser under observationen på Månen att de två barn som är mest aktiva och delaktiga då kontexten bli musikalisk deltar genom det Holgersen (2002) benämner elaboration, alltså att barnen laborerar med sina egna uttryck för att bidra med någonting nytt. Detta ser vi då barnen hjälps åt för att komma på hur texten till ”bä, bä, svarta lamm” går. De flesta barnen på Månen ser vi dock har ett passivt eller stödjande deltagande. Passivt deltagande innebär att barnet är upptaget med att lyssna, känna och iaktta och är den deltagarstrategi som är minst synlig (Jederlund, 2011). Detta ser vi hos de barn som sitter tysta och iakttar eller lutar huvudet i knät. Vi ser även exempel på passivt

deltagande hos det barn på Solen som inte vill vara med. Några av de barn på Månen som sjunger med har ett stödjande deltagande, vilket innebär att de deltar genom att de ges stöd utifrån genom att de ges stöttande blickar och/eller ord eller genom att en vuxen exempelvis sitter bredvid (ibid.). Detta ser vi exempel på, både på Månen och på Solen. På månen flyttar två barn för att sitta nära Eva. På Solen sitter Lena hela tiden bakom ett barn som på så sätt har en stödjande deltagarstrategi. På Månen ser vi även exempel på barn som deltar genom imitation då de sjunger med i texten de två mest aktiva barnen presenterar. På Solen ser vi att de flesta barnen deltar genom reception samt imitation. Reception är den deltagarstrategi som innebär att barnen är lyssnande, iakttagande och mottagande (Jederlund, 2011; Dahlbäck, 2011). Exempel på detta ser vi hos framför allt de yngsta barnen som iakttar och deltar stundvis genom att sporadiskt ta fram kroppsdelar och sjunga korta fraser. Vi ser dock att dessa barn tangerar strategin Imitation som innebär att barnen tar efter och upprepar det yttre (ibid.). Det är den här strategin vi ser att de flesta barnen på Solen använder. De härmar pedagogernas rörelser i sångerna och danserna.

9. Diskussion

Här kommer vi att presentera våra slutsatser av analyserna kopplade till våra frågeställningar. Även en sammanfattning presenteras. Avslutningsvis för vi en diskussion där vi reflekterar kring våra resultat och eventuella vidare studier.

9.1 Slutsats

Arbetar pedagoger med språkutveckling genom musik och i så fall på vilket sätt?

Arbetet med musik som verktyg för språkutveckling på Solen och Månen ser olika ut. Lena och Leanne på Solen arbetar med språkutveckling genom musik regelbundet och medvetet. I samlingen har de skapat en musikalisk kontext där syftet är att utveckla barnens språk. Eva som arbetar på Månen arbetar inte medvetet med musik som verktyg för språkutveckling i samma utsträckning. Hon betonar att arbetet med musik måste utgå ifrån barnens egna intressen och de arbetar inte med planerade sångsamlingar på hennes arbetsplats. I samlingen vi observerade på Månen sjunger de några sånger men kontexten är inte musikalisk på samma sätt som på Solen där Lena och Leanne utgår från musiken och kroppen för att utveckla barnens språk. Samtliga pedagoger arbetar medvetet och aktivt med språkutveckling vilket stämmer överens med det sociokulturella perspektivet där språket betonas som en unik och viktig beståndsdel (Säljö, 2000; Vygotskij, 1999). Till skillnad från Eva på Månen arbetar dock Lena och Leanne på Solen aktivt och medvetet med musiken som språkutvecklande redskap. Deras arbete har likheter med det Jederlund (2011) säger om att ett barn som finner pulsen i musiken ofta samtidigt tar ett stort steg i sin språkutveckling.

Vilken betydelse har samlingen i barnens språkutveckling?

På Solen ges barnen möjlighet att delta i samlingen på sina egna villkor i dansen och sången medan de på Månen ges den möjligheten i diskussionen. Att samtliga pedagoger utgår från att lärandet är situerat gör att samlingen får en viktig funktion som social och demokratisk kontext. Detta betonar även Olofsson (2010) och Rubinstein Reich (1996). Likheterna i de två samlingarna är att pedagogerna skapar en situation där barnen får delta i det sociala samspelet för att utveckla sitt språk, vilket enligt Rubinstein Reich (1996) är ett vanligt syfte med samlingen. Detta görs på lite olika sätt, Eva använder mest frågor och följdfrågor som scaffolding i språkutvecklingen, detta stöd ges dock inte alla barn. Här främjas språkutvecklingen i samlingen genom dialog, det sociala samspelet samt skriftspråkets betydelse. Lena och Leanne fokuserar istället på illustrationer och kroppsspråk som scaffolding för att stötta barnen i deras språkliga utveckling genom att de i det sociala samspelet visar exempelvis vilka kroppsdelar de sjunger om för att barnen ska få en förståelse för orden. Eva utgår från diskussionen medan Lena och Leanne använder musiken och kroppen som språkutvecklande redskap. Dock har samlingen stor betydelse som forum för lärande då den såväl på Solen som på Månen är en social kontext där barnen är samlade och som Leanne uttrycker det kan ”alla delta”. Eva, Lena och Leanne visar alla att de utgår från samlingen som demokratiskt forum. Hur pedagogerna och barnen sedan agerar i den sociala kontexten är betydande för om och hur språkutvecklingen gynnas, oavsett om kontexten är musikalisk eller ej.

På vilka sätt deltar barnen i samlingen?

Barnen deltar i samlingen såväl på Månen som på Solen på olika sätt. Vissa barn är aktiva och synbart delaktiga i samspelet medan andra är mer iakttagande och passiva. I samlingen på Solen används musiken som verktyg för att utveckla barnens språk genom dans, sång och rytmik och temat i texterna och rörelserna utgick från kroppen vilket gjorde att alla barn

kunde delta samtidigt på ett annat sätt än de hade möjlighet till på Månen där diskussionen var utgångspunkten och barnens deltagande pendlade mellan lyssnande och aktivt. De flesta barnen på Solen var deltagande under hela samlingen genom att imitera rörelserna och sjunga. Under hela samlingen satt Lena bakom ett av de barn som hade en mer passiv deltagarstrategi och stöttade barnet. Det visar vikten av att vara uppmärksam på de barn som behöver stöd i att känna trygghet för att ha en mer aktiv deltagarstrategi. Kontexten i samlingen på Månen var inte musikalisk på samma sätt som på Solen, de deltagarstrategier Holgersen (2002) beskrivit i sin forskning var trots det användbara. Det vi kunde se var att barnen på Månen precis som på Solen deltog i samlingen på olika sätt. Eva försökte inte få alla barnen lika delaktiga samtidigt i diskussionerna under samlingen utan hon ställde oadresserade frågor som vem som helst fick svara på. Detta resulterade i att framför allt två barn var mest delaktiga i diskussionen medan de andra barnen var mer eller mindre passiva under större delen av samlingen.

Sammanfattning

Samtliga pedagoger menar att det finns en koppling mellan språkutveckling och musik. I likhet med det Vesterlund (2003) och Dahlbäck (2011) nämner om att sång och ramsor och lärandet av text och melodi har förmågan att uppfatta språk och ljud som gemensam komponent betonar samtliga pedagoger att musiken har goda möjligheter att främja barns språkutveckling. Dock arbetar endast Lena och Leanne aktivt och medvetet med musiken som språkutvecklande verktyg. Eva anser att arbetet med musik på förskolan måste utgå ifrån barnens egna intressen vilket vi ser som ett demokratiskt ställningstagande medan Lena och Leanne ser det som deras uppgift som pedagoger att utgå ifrån musiken för att barnen ska kunna mötas och vara delaktiga i samlingen på ett demokratiskt sätt. Utifrån detta drar vi slutsatsen att pedagogerna har delade åsikter om vilken roll musiken ska spela i barnens språkutveckling vilket stämmer överens med den förståelse vi hade. Lena och Leanne motiverar arbetet med språkutveckling genom musik med att det är viktigt att de inte bara sjunger slentrianmässigt. Musiken medierar språket genom att de aktivt samspelar med barnen i musiken och visar konkret vad som händer i sången. Eva motiverar att hon inte arbetar med planerade sångsamlingar med att det måste vara barnen själva som ska få ta initiativet till musiken.

9.2 Diskussion och reflektion

De pedagoger som arbetar aktivt med språkutveckling genom musik kan vi nu konstatera är Lena och Leanne. De använder verkligen musiken som verktyg i samlingen för att utveckla barnens språk. Vi ser att de i likhet med det Eriksen Hagtvét (2004) och Jederlund (2011) tar upp om att det verbala språket inte är vårt enda kommunikationsmedel använder musiken, kroppsspråket och andra former av illustrationer för att kommunicera med barnen och stötta dem i sin verbala språkutveckling. Barnen ges på så sätt ord som enligt Dahlbäck (2011) kan lyfta kommunikationen till en ytterligare nivå. Lena nämner hur stor betydelse musiken borde ha på alla förskolor och hon tycker att det borde vara ett obligatorium att arbeta med musik. Eva å andra sidan anser att det måste vara barnens eget intresse för musiken som styr, vilket hon även visar i samlingen med barnen då hon vill att barnen ska välja sånger till sommarfesten. I intervjun nämner Eva att kopplingen mellan musik och språkutveckling är självklar men att de inte arbetar med planerade sångsamlingar utan istället lyssnar till barnens önskemål och utifrån det bygger upp en miljö som bjuder in barnen till att ta egna initiativ till att använda musiken genom att det finns tillgång till cd-spelare, discorum och ett öppet klimat där barnen får bidra med egna åsikter. Vesterlund (2003) nämner fyra delar som är avgörande för en för en givande musiksamling. Dessa är tydlighet, planering, glädje och trygghet. På

Månen har de enligt Eva inte arbetet med musiken som rutin på samma sätt vi ser att de har på Solen. Det tänker vi kan vara en anledning till att den glädje och trygghet som Vesterlund (2003) talar om saknas och att det då kan vara svårt att planera sång- och musiksamlingar som utgår från barnens intressen.

Med en god atmosfär och genom att upprepa de sånger man sjunger med barnen skapas den trygghet i gruppen Vesterlund (2003) talar om. Glädjen får man oftast ”på köpet” av barnen om pedagogen själv visar att det är roligt, det man gör med barnen. Framför allt genom att man vågar bjuda på sig själv. Med att vara planerad inför aktiviteten/samlingen menar hon att man ska ha en röd tråd, välja sånger och rörelser efter barngruppens kunskaper och utveckling, men också ”planerad genom öppenhet” för att vara flexibel och förmögen att ändra i planeringen (ibid., s. 22). Att vara tydlig är också viktigt för att barnen ska känna att de förstår och följer med, vilket Vesterlund (2003) menar att man är genom att visa med kroppens gester, berätta, upprepa. Detta är ännu viktigare om man leder en grupp barn med många olika modersmål, menar Vesterlund (2003). Detta ser vi som en stor anledning till att Lena och Leanne arbetar aktivt med musiken som språkutvecklande verktyg. Samtliga barn på Solen har annat modersmål än svenska och pedagogernas arbetssätt har stor likhet med det Vesterlund (2003) talar om. Vid intervjun med Lena fick vi veta att de alltid planerar tillsammans i arbetslaget vilket vi tänker kan vara en anledning till att de var så samspelta under samlingen. Glädje präglade samlingen på Solen och pedagogerna bjöd på sig själva då de dansade cha cha, vickade på höfterna och svängde med armarna och även barnen framstod som glada och trygga. Pedagoger och barn skrattade och atmosfären var god. Barnen kände igen sångerna och rörelserna vilket också visade en trygghet i att göra dessa. I varje moment berättade pedagogerna vad de skulle göra och de visade med hela kroppen hur rörelserna skulle gå till. Uddén (2004) tar upp vikten av detta då hon säger att

det är viktigt att barnet lär sig sätta ord på sin egen kroppsrörelse och vilka kroppsdelar som gör vad, för att kunna förbättra sin balans och uppnå uttrycksfullhet i sina gester. För att utveckla en musisk uttrycksförmåga krävs alltså ett språkligt medvetandegörande, som bara kan förmedlas av någon som redan kan (Uddén, 2004, s. 85)

I ett sociokulturellt perspektiv med fokus på lärande som deltagande i en praxisgemenskap där lärandet är situerat, distribuerat, socialt och medierat (Dysthe, 2003) anser vi att pedagogerna på solen skapade en social och musikalisk kontext under samlingen där barnen gavs goda förutsättningar för sin språkutveckling.

I samlingen på Månen såg vi inte samma tydliga glädje och engagemang hos varken Eva eller barnen. Vår uppfattning är att Eva hade många goda tankar med valet av innehåll i samlingen och hur hon lagt upp den men vi upplevde en något pressad stämning där barnen framstod som oroliga och Eva verkade stundtals irriterad och stressad. Vår tolkning är att det kan bero på den ovana Eva uttryckte i intervjun, i att arbeta med sång- och musiksamlingar. Hon var informerad om vårt syfte med arbetet och vi fick en känsla av att hon försökte sjunga med barnen för att vi skulle få användbart material genom vår observation. Williams (2006) nämner vikten av lärarens delaktighet och organisation för att underlätta för barnens vilja till och trygghet i att samverka. Även Vesterlund (2003) betonar att barnens vilja och förmåga att förstå och hänga med är beroende av pedagogens tydlighet. Vi tolkar det som att Eva ville att barnen skulle påverka samlingen i högre grad än vad som blev fallet och att det är anledningen till att hon hade en mer ”oplanerad” ingång i lärandesituationen är pedagogerna på Solen hade. I förskolans läroplan kan vi läsa att ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att förstå och att handla efter demokratiska principer genom att få delta i olika former av samarbete och beslutsfattande” (Skolverket, 2010, s. 14). Det är den

utgångspunkten vi tycker oss se att Eva har, även om resultatet blev att många av barnen inte fångades upp eller visade vilja att delta i den sociala kontexten. Vi såg vid ett antal tillfällen att barnen diskuterade och interagerade med varandra, exempelvis då barnen talar om vilka bokstäver de har i sina namn. I ett sociokulturellt perspektiv på lärande är ett sådant socialt samspel språkutvecklande och bör uppmuntras i en kontext som bygger på diskussion, detta uppmärksammas dock inte av Eva. Lena och Leanne å andra sidan hade tydliga ledarroller i samlingen. De var med och gjorde allt tillsammans med barnen och lyfter fram att ett annat arbetssätt inte skulle vara särskilt demokratiskt då många av barnen inte skulle förstå om de bara satt och diskuterade i samlingen.

Eriksen Hagtvat (2004) betonar att språkutvecklingen är individuell vilket i ett sociokulturellt perspektiv innebär att barns proximala utvecklingszoner är individuella. Den sociala praktikens utformning och om innehållet ligger inom den proximala utvecklingszonen är avgörande för om och vad barnet lär sig (Dahlbäck, 2011). Det i relation till de skillnader i stämning vi upplevde i de två samlingarna för våra tankar till Pape (2001) som talar om omsorg och framhäver att lika god omsorg ofta innebär att behandla barnen olika. Alltså att alla barnen ges lika god omsorg utifrån deras behov och område. Pape (2001, s. 102) nämner att ”lika god omsorg /är/ inte det samma som likadan omsorg. Eftersom alla barn är olika har de också helt olika omsorgsbehov”. Tar vi utgångspunkt i skollagen där vi kan läsa att ”verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Utbildningsdepartementet, 2010, 8 kap. 2 §) och ser på det ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande där lärandet är socialt och situerat tänker vi att de olika sätt pedagogerna bemötte barnen på har sitt ursprung i hur barnens proximala språkutvecklingszoner ser ut. Lena och Leanne skapade i samlingen på Solen en social och musikalisk kontext där alla barn gavs möjlighet att delta på lika villkor och där de kunde tillägna sig de delar av samlingen som låg inom deras proximala utvecklingszoner. I likhet med det Björkvold (2005) nämner om att ju tidigare barnet får komma i kontakt med musiken desto bättre, fick även de yngsta barnen tillträde till att utvecklas genom musiken. Barnen blev sedda och vi upplevde situationen som språkutvecklande och utformad på ett sätt som gjorde att omsorg, utveckling och lärande bildade en helhet. I samlingen på Månen tolkar vi det som att Eva hade ambitionen att göra detsamma genom att utgå ifrån barnens intressen och lyfta fram att det var deras viljor och engagemang som var viktiga. Vår upplevelse är dock inte att detta blev fallet i just den här specifika situationen.

Vi vill dock poängtera att det utifrån de samlingar vi observerat är svårt att dra några egentliga slutsatser kring hur pedagogerna arbetar med språkutveckling genom musik då det som sagt endast är enstaka tillfällen vi fått tillgång till och därför inte kan generalisera till förskolornas allmänna arbete. I intervjuerna fick vi ta del av hur pedagogerna *säger* att de arbetar och i observationerna fick vi själva *se* hur de arbetar. På solen stämmer det vi fick veta i intervjuerna bra överens med det vi såg medan det på Månen var svårare att sätta observationen i relation till intervjun. En fundering detta har väckt hos oss nu i efterhand är om våra frågor i intervjuerna var för ledande, fick vi helt enkelt pedagogerna att svara som *vi ville*? Oavsett svaret på den frågan är en lärdom vi dragit av det vikten av självreflektion och att som pedagog aktivt sätta sin uppfattning av hur man arbetar i relation till hur det faktiska arbetet ser ut. Vår förförståelse av förskolorna har även gett oss en del funderingar kring vårt resultat. Vi vet sedan innan att pedagogerna på solen arbetar aktivt med språkutveckling genom musik och vi vet att de på Månen inte gör det på samma sätt. Det vi funderar på kring resultatet av vår studie är dels hur ”sanningsenligt” det är på grund av att pedagogerna innan insamlingen av materialet fick ta del av vårt syfte. Gav de oss därför ”det vi ville ha”? Vi funderar även på hur färgade vi varit av vår förförståelse i vår bearbetning av materialet. Våra

ambitioner har varit att vara så objektiva som möjligt, vi har dock upplevt att det inte varit helt lätt.

Genom att se skillnaden i hur pedagogerna arbetar (eller inte arbetar) med språkutveckling genom musik har vi dock som sagt fått många funderingar inför våra kommande yrkesliv. Det vi främst tar med oss är vetskapen om att det i likhet med det Uddén (2004) tar upp tenderar att bli de förskollärare som har utbildning inom musik som driver det arbetet. Evas okunskaper i ämnet tolkar vi som en stor anledning till att hon poängterar att ”arbetet med musik måste utgå ifrån barnens intressen” och att de därför inte själva på avdelningen planerar musikaliska aktiviteter med barnen. Lena och Leanne å andra sidan som har både erfarenhet och utbildning i att använda musik som verktyg för barns språkutveckling arbetar aktivt och medvetet med detta. Då vi båda anser att musik är ett både viktigt och värdefullt didaktiskt verktyg såväl i arbetet med barns språkutveckling som i annat ämnen vi båda arbetar aktivt med detta som förskollärare.

9.3 Vidare studier

Jederlund (2011) nämner att ingen människa är omusikalisk, utan det handlar mer om de förutsättningar och möjligheter som vi människor får för att upptäcka och använda musiken i olika kontexter. Genom intervjusamtal med samtliga pedagoger fick vi veta att de alla var eniga om betydelsen med musik som verktyg för att främja språkets utveckling. Dock arbetar inte Eva aktivt med musiken och det är något som hade varit intressant att undersöka mer om vi hade gått vidare med våra studier. Om pedagogerna inte ser några hinder för att arbeta med musik för att främja språkutvecklingen, varför gör inte alla det då? Vad är det som hindrar dem till detta? Leanne nämner i sin intervju att ”musiken, det kan ju ändå alla”. Vad är det som gör att alla barn förväntas ha möjlighet att mötas i musiken medan pedagogerna inte förväntas kunna detsamma? Vi hade för att undersöka detta tagit en fenomenologisk utgångspunkt och fokuserat mer på hur pedagogerna tänker kring språkutveckling genom musik.

Det hade även varit intressant att observera fler samlingar och analysera dem med hjälp av de pedagogiska atmosfärer Johansson (2005) funnit i sin forskning. Hon beskriver dem som ”gemensamma och återkommande drag av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar, i de vuxnas samspel med barnen” (ibid., s. 49). I en *samspelande atmosfär* är pedagogerna närvarande i barnens världar, de är lyhörda för barnen och avspända inför överträdelse av gränser. Pedagogerna visar uppriktig nyfikenhet inför det barnen är upptagna och intresserade av. Strävan efter ömsesidiga möten karakteriserar atmosfären, liksom acceptans och uppmuntran (ibid.). En *instabil atmosfär* präglas av ett tillämpat lugn och en vänlig distans till barnen. Atmosfären kan vara starkt präglad av motsägelser och obalans på det sätt att pedagogerna uttrycker en viss närhet till barnen samtidigt som ett visst emotionellt avstånd tas. Den vuxna pendlar mellan starka emotionella uttryck av såväl negativ som positiv karaktär (ibid.). Den *kontrollerande atmosfären* karakteriseras av ordning och maktkamper. Tonen är ofta lågmäld och atmosfären dämpad. Stämningen kan verka vänlig och lugn emellanåt men kontrollerande inslag dominerar. Pedagogerna försöker ofta kontrollera vad barnen gör och var de är utan att lyckas med det (ibid.). Johansson (2005) utgår i sin undersökning ifrån frågor som rör hur pedagogerna talar till och om barnen, i vilken utsträckning och på vilket sätt de vuxna deltar i och möter barnen i deras livsvärldar samt på vilka sätt och i vilka sammanhang de vuxna är tillåtande respektive begränsande i förhållande till barnen och deras intentioner. Vi fann i våra studier att dessa atmosfärer på

olika sätt var synliga i samlingarna och vid vidare studier hade det varit intressant att fördjupa sig i dessa.

Referenslista

- Bjørkvold, Jon-Roar. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Liber AB. Andra reviderade utgåvan.
- Dahlbäck, Katharina. (2011). *Musik och språk i samverkan: En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Licentiatuppsats. Göteborgs Universitet: Högskolan för scen och musik.
- Dysthe, Olga. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, Olga (Red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga & Igländ, Mari-Ann. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, Olga (Red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 75-94). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, Bente. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan; Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts juridik AB.
- Hammershøj, Henny. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: studentlitteratur.
- Holgersen, Sven-Erik. (2002). *Mening og deltagelse: Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Avhandling. Danmarks Pedagogiska Universitet, Institut for Curriculumforskning. Köpenhamn.
- Hundeide, Karsten. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevens värld - introduktion till pedagogisk psykologi* (4:e uppl.). Oslo: Studentlitteratur.
- Jederlund, Ulf. (2002). *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling* (1:1 uppl.). Stockholm: Runa förlag.
- Jederlund, Ulf. (2011). *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling* (2:a uppl.). Stockholm: Runa förlag.
- Johansson, Eva. (2005). *Möten för lärande: Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lidberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: studentlitteratur AB.
- Lundberg, Ingvar. (1989). Språkutveckling och läsinlärning. I Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (Red.). *Språkutveckling under skoltiden* (s. 185-196). Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, Britta. (2010). *Meningsfull samling i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Rosenqvist, Mia Maria & Andrén, Maria. (2006). *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats och examensarbete*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rubinstein Reich. (1996). *Samling i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddén, Berit. (2004). *Tanke-visa-språk musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Uddholm, Mats. (1993). *Pedagogen - och den musiska människan*. Mölndal: Förlaget Lutfisken AB.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Svensk författningssamling; Skollag* (SFS 2010:800). Regeringskansliet: Lagrummet.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Varköy, Öivind. (2003). *Musikk – strategi og lykke*. Cappelen: Akademisk Forlag.
- Vesterlund, Mallo. (2003). *Musikspråka i förskolan – med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm: Runa Förlag.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 3 maj, 2012, från Vetenskapsrådets hemsida, http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf
- Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB.
- Westerlund, Monica. (2009). *Barn i början – språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.