



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Inte alla kommer att bli musiker, men de kommer att
bli bra människor”

En kvalitativ studie över förskollärares syn på musik som verktyg i
utveckling av andraspråk

Joakim Svedin

LAU390

Handledare: Ingela Tägil

Examinator: Serena Sabatini

Rapportnummer: VT14-1120-19

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Inte alla kommer att bli musiker, men de kommer att bli bra människor” – En kvalitativ studie över förskollärares syn på musik som verktyg i utveckling av andraspråk

Författare: Joakim Svedin

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Ingela Tägil

Examinator: Serena Sabatini

Rapportnummer: VT14-1120-19

Nyckelord: musik, andraspråk, tvåspråkiga barn, sociokulturell teori, språk

Syfte och huvudfråga

Syftet med rapporten är att undersöka hur förskolor arbetar med musik som verktyg för tvåspråkiga förskolebarn. Utifrån detta syfte finns två frågeställningar; *Hur använder sig pedagoger av musik i språkutvecklande syfte för tvåspråkiga barn?* samt *På vilket sätt kan musik och sång gynna barn med svenska som andraspråk?* Anledningen till att tvåspråkiga barn och musik valdes är att det inte verkar finnas så mycket forskning på området.

Metod

Som metod användes en kvalitativ intervjumetod. Intervjuerna gjordes med tre informanter, två som arbetar på en musikprofilerad förskola och en som arbetar på en förskola utan musikprofil. Detta urval gjordes för att kunna jämföra de tankar pedagoger på en musikförskola har med vad en pedagog på en förskola utan musikprofil har, och se vad det finns för likheter och skillnader. Eftersom studien är gjord med så pass få informanter går det inte att dra några generella slutsatser utifrån resultatet.

Resultat

Resultatet av studien visar att pedagoger har tydliga tankar om vad musiken kan ge barn med svenska som andraspråk, framför allt i sociala aspekter. Alla informanter är tydliga med att det är glädje och gemenskap som skapar goda musikstunder, vilket också stärker språkutvecklingen. Tydliga skillnader i förhållningssätt till musik upptäcktes på de två olika förskolor som besöktes.

Betydelse för läraryrket

Musik har stor betydelse för språkutvecklingen. Genom musiken får barnen uppleva språket genom många olika sätt så som rytmer, melodier och texter. Genom att också ta in sånger från andra kulturer och språk främjar man också gemenskapen i gruppen, och ju bättre modersmål ett barn har, desto bättre blir också andraspråket. Förhoppningen med denna rapport är att sprida tankar och idéer om musikens roll för tvåspråkiga barn i förskolan.

Förord

Jag vill passa på att ägna detta förord till att först och främst tacka Cornelia Lidén för allt stöd när det gått som tyngst med detta arbete, det har fått mig att orka kämpa. All min kärlek till dig. Alexander Gustavsson och Markus Lindström ska också ha stort tack för välbehövlige öl- och musikstunder – det har gett mig energi. Sist men inte minst vill jag också tacka de pedagoger som ställt upp och varit med i min undersökning.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning	5
1.1 Avgränsningar och begreppsförklaringar	6
1.1.1 Mångkultur och mångfald	6
1.1.2 Tvåspråkighet	6
1.2 Problemformulering och syfte	7
1.2.1 Syfte och frågeställningar	7
2. Teoretisk anknytning	8
2.1 Tidigare forskning	10
2.1.1 Musik och språk	10
2.1.2 Musik och andraspråksutveckling	12
2.1.3 Musisk pedagogik	14
3. Metod	17
3.1 Val av metod	17
3.2 Val av informanter	18
3.3 Genomförande	18
3.4 Studiens tillförlitlighet	18
3.5 Etisk hänsyn	19
4. Resultatredovisning	21
4.1 Presentation av informanter	21
4.2 Resultatpresentation	22
4.2.1 Pedagogernas syn på musiksamlingar	22
4.2.2 Pedagogernas syn på barns andraspråksutveckling	23
4.2.3 Pedagogernas syn på musiken som andraspråksutvecklande verktyg	24
4.2.4 Avslutande kommentarer om musik och andraspråksutveckling	26
4.3 Resultatanalys	27
4.3.1 Musikförskolan	28
4.3.2 Naturförskolan	30
5. Slutdiskussion	33
5.1 Metoddiskussion	35
5.2 Relevans för läraryrket	36
5.3 Fortsatt forskning	36
5.4 Avslutande ord	36
Referenser	37
Bilagor	39

1. Inledning

Musik, någonting som alla människor har en relation till. Man spelar, sjunger, lyssnar, trummar, hoppar eller skriker sig hes. Antingen påstår man sig själv vara tondöv och taktlös eller duktig eller till och med väldigt duktig. Hur man än vrider och vänder på det hela så finns musiken alltid med oss människor på ett eller annat sätt. Musik kan frambringa alla våra olika känslotillstånd och göra oss mer mottagliga för upplevelser. Språk, en absolut nödvändighet för att fungera i ett samhälle. Kan du inte tala och kommunicera med din omgivning så kan hela din identitet drabbas, det finns risk att du slutar prata nästan helt och hållet för att du tror att du inte kan. De förskolor undersökningen gjorts på har stor etnisk mångfald och de flesta barnen har svenska som andraspråk. Jag tror att musiken kan spela en väldigt stor roll i de här barnens andraspråksutveckling.

Under VFU på lärarprogrammet har jag befunnit mig i ett mångkulturellt område där många barn inte har svenska som modersmål. Ofta har jag sett barn som inte kan tala det svenska språket, men när de får en melodi att sjunga behärskar det svenska språket. Därför vill jag undersöka och fråga pedagoger hur de upplever detta, och vad de tror om just musikens roll för barns andraspråksutveckling. Jag vill se om det finns ett potentiellt område för lärande, vad pedagoger tänker om musik som verktyg för att stimulera tvåspråkiga barns utveckling.

Utifrån mina egna erfarenheter under VFU och besök på förskolor så finns det alltid en positiv inställning till musik. Det är aldrig någon som tycker att man inte ska sjunga, dansa eller spela på en förskola. Men ungefär där slutar också resonemanget huruvida musiken ska användas. Ofta kan det finnas en rädsla hos pedagoger för att använda sig av musik, ofta kan det grunda sig på att man anser sig själv vara "omusikalisk" eller "tondöv". Enligt Ulf Jederlund (2011, s. 15) betraktas musik i många sammanhang som en konstnärlig produkt som kan värderas kvalitetsmässigt som "bra" eller "dåligt" eller att någon sjunger "rent" eller "falskt". Detta har gjort mig nyfiken på hur pedagoger tänker om musikens roll, och vad de har för aktiva tankar bakom sitt användande av musik i andraspråksutvecklande syfte.

Eftersom både språk och musik är två så viktiga delar av våra liv fördjupar jag mig och undersöker på vilket sätt musik kan stimulera barns andraspråksutveckling. Jag vill ta reda på hur pedagoger tänker kring och använder sig av musik som språkstimulerande verktyg. För att se likheter och skillnader i pedagogernas tankar gör jag en komparativ studie, så jag kan jämföra tankar och idéer på en musikprofilerad förskola med en förskola som inte har musik som profil för att se vad den musikprofilerade förskolans arbete får för resultat. Detta val har jag gjort mot bakgrunden av att jag läst inriktningen skapande verksamhet för tidiga åldrar där jag läst mycket om estetiska läroprocesser, och hur barn lär sig med alla olika sinnen. Självt har jag ett stort musikintresse och det föll sig naturligt att undersöka musikens roll i förskolan.

1.1 Avgränsningar och begreppsförklaringar

1.1.1 Mångkultur och mångfald

Denna studie fokuserar inte främst på frågor som berör mångkultur och mångfald. Men eftersom förskolorna ligger i områden där en stor del av familjerna har ett annat etniskt ursprung än Sverige fann jag det relevant att ge en beskrivning av begreppen.

Denna studie är gjord i områden som kan beskrivas som ett *mångkulturellt område*, med stor etnisk *mångfald*. Johannes Lunneblad skriver i sin bok *Förskolan och mångfalden* om definitionen av mångfald och mångkultur. I diskussionen om det mångkulturella samhället idag betonas kulturella, etniska och religiösa skillnader. Vidare beskrivs Lorentz (refererad i Lunneblad, 2006, s. 10) definition av ett mångkulturellt samhälle. Där beskrivs att det innebär ett samhälle med flera kulturer, eller snarare medborgare med skild etnisk och/eller kulturell och/eller religiös bakgrund. Det finns som mål i den svenska integrationspolitiken att lyfta fram samhällets mångfald. Målet är att det ska finnas lika rättigheter för alla oavsett kulturell och etnisk bakgrund, en slags samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund (a.a., s. 9-11).

Enligt Lunneblad har mångfaldsbegreppet blivit ifrågasatt. Det är ett begrepp som är svårt att kritisera. En förklaring kan vara att mångfald har en positiv klang, och till synes en konfliktfri association till olikhet. Kritikerna menar att begreppets positiva laddning av olikhet bidrar till att osynliggöra frågan om ojämlikhet. Mångfaldsbegreppet kan ses som en vision till det möjliga, istället för en kritisk granskning av det faktiska. Att begreppet är så positivt laddat gör det svårt att kritisera, då man kan ställa sig frågan: ”vem vill inte ha mångfald?” (Lunneblad, 2006, s. 11-12).

1.1.2 Tvåspråkighet

Gisela Håkansson definierar tvåspråkighet till att det är när barn och ungdomar använder mer än ett språk. Denna definition omfattas av långt ifrån alla men det är den som kommer att användas i denna uppsats när tvåspråkighet nämns. Ordet ”tvåspråkig” har blivit negativt laddat. Håkansson beskriver i sin bok *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* hur en del kan se en nackdel i att vara tvåspråkig. Tvåspråkighet hos barn framställs som ett problem. Det borde istället vara så att det är bristen på tvåspråkighet som är problemet (Håkansson, 2003, s. 22).

Tvåspråkighet är något som diskuteras med stort intresse, och det väcker starka känslor. En del ser skeptiskt på tvåspråkighet, medan andra ser det som en nödvändighet. Det finns de som anser att det är svårt för små barn att hantera flera språk, och en del som tycker att barn ska lära sig många språk. De vanligaste anledningarna till att vi har tvåspråkiga barn i Sverige är att de antingen växer upp i familjer där två språk talas, att de talar ett annat språk än svenska hemma eller använder ett annat språk än svenska i förskolan och/eller skolan. Migration är en annan orsak. Om familjer flyttar till områden där det inte räcker med modersmålet lär sig barn omgivningens språk, samtidigt som de behåller sitt modersmål (Håkansson, 2003, s. 9-10).

Begreppet modersmål är också svårdefinierbart. Vilket språk är ett barns modersmål? Är det det språk man behärskar bäst, det språk man använder mest eller det språk man först lärt sig? Det så kallade *ursprungskriteriet* är det klaraste kriteriet för att definiera modersmål. Enligt detta är modersmålet det språk man lär sig först och tvåspråkig är den

som har lärt sig två språk från början. Har man då två språk från början blir båda modersmål (Håkansson, 2003, s. 13-15).

1.2 Problemformulering och syfte

Enligt Läroplan för förskolan Lpfö 98 (Rev. 10) ska förskolan arbeta för att barnen ska få använda sig av skapande verksamhet och utveckla sitt språk.

”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och 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” (Skolverket, 2011, s. 7).

Med tanke på läroplanens mål att barnen bör få använda konstnärliga uttrycksformer, där musik är ett, är det intressant att ta reda på hur förskolepedagogerna arbetar med musik som redskap för att stimulera utveckling av andraspråk. Detta eftersom att språket är otroligt viktigt för att barnen ska kunna fungera och kommunicera i samhället. Som tidigare nämnt har jag sett att många barn verkar ha problem med att lära sig det svenska språket när de har ett annat modersmål, men när de får använda sig av musik har det sett annorlunda ut. Jag är av tron att musiken har en väldigt stor betydelse för barns utveckling på känslomässiga och intellektuella plan. Det blir då intressant att se hur det ser ut i verksamheten. Och med tanke på läroplanens betoning på att barn ska få arbeta skapande och estetiskt är denna studie viktig.

1.2.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att ta reda på hur förskolor arbetar med musik som verktyg för tvåspråkiga förskolebarn. Frågeställningarna utifrån detta syfte blir således:

- *Hur använder sig pedagoger av musik i språkutvecklande syfte för tvåspråkiga barn?*
- *På vilket sätt kan musik och sång gynna barn med svenska som andraspråk?*

2. Teoretisk anknytning

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, eftersom dess fokus på socialt samspel och att lärande sker genom sociala handlingar stämmer väl överens med problemområdet. Det sociokulturella perspektivet har inom didaktisk forskning främst tagit intryck av Lev S. Vygotskij (1896-1934), men också av Aleksej N. Leontiev (1903-1979) och Aleksandr R. Lurija (1902-1977). Grunderna för deras utgångspunkter lades under 1920-30-talen vid Universitetet i Moskva. Sociokulturell teoribildning grundar sig också i den amerikanska pragmatiska traditionen med John Dewey (1859-1952) och George Herbert Mead (1863-1931) som framstående gestalter (Anna Ehrlin, 2012, s. 56).

Deweys omfattande och mångsidiga författarskap har länge varit en inspirationskälla för alla de som har varit missnöjda med traditionell pedagogisk teori och praktik. Dewey underströk att kommunikation alltid är viktig i läroprocessen, men varken Dewey eller Mead hade några teorier för språkets roll i samspel för lärande. Sociokulturell teori om kunskap och lärande är ingen entydig teori. Det finns ingen sociokulturell inlärningsteori, utan olika riktningar och olika betoningar. Trots sina djupa historiska rötter är det inte förrän de senaste femton åren som sociokulturella perspektiv har blivit starka inom psykologisk och pedagogisk forskning (Dysthe, 2003, s. 32-33).

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande går också att benämna som kulturhistoriskt, sociointeraktivt, sociohistoriskt och situerat perspektiv, menar Dysthe (2003, s. 33). Utöver den sociokulturella teorin finns två teoribildningar som präglar den svenska skolan, nämligen *behavioristisk* och *kognitivistisk* teori. De tre perspektiven uppkommer ur olika syn på kunskap.

”Enligt behavioristisk teori är kunskapen objektiv och kvantitativ; den finns utanför individen och kan avgränsas och delas. Lärande uppfattas som en ackumulation av stimulus/respons-kopplingar.” (Dysthe 2003, s. 35)

Enligt behaviorismen börjar eleverna med att lära sig grundläggande fakta steg för steg, och på ett senare stadium förväntas de vara kapabla att tänka, reflektera och använda vad de lärt sig. Detta står i motsats till den *konstruktivistiska* teorin, den viktigaste uppfattningen inom kognitiv teori. I kognitiv inlärningsteori, som är inspirerad av kunskapsteoretikern Jean Piaget (1896-1980), är lärande en aktiv konstruktionsprocess där elever och barn tar emot information, tolkar den, knyter ihop den med vad de redan vet och omorganiserar de mentala strukturerna för att den nya förståelsen ska passa in. Förmågan att tänka och forma begrepp uppstår i situationer där den lärande själv är aktiv och prövar sig fram snarare än att snappa upp vad andra säger (Dysthe, 2003, s. 36).

Sociokulturella perspektiv bygger i grunden på en konstruktivistisk syn på lärande, men lägger fokus på att kunskap konstrueras genom samarbete i ett sammanhang, och inte genom individuella processer i första hand. Samarbete och interaktion blir helt avgörande för lärande. Att delta i sociala sammanhang där lärande äger rum är alltså det väsentliga för lärande enligt sociokulturella perspektiv. Dysthe (2003, s. 41-42) lyfter fram sex centrala aspekter på den sociokulturella synen på lärande. Lärande är: *situerat, huvudsakligen socialt, distribuerat, medierat, deltagande i en praxisgemenskap* och *språket* är dessutom grundläggande i läroprocesserna.

Lärande är *situerat* i specifika sociala och fysiska sammanhang, hävdar sociokulturella teoretiker. Kognitiva teoretiker menar att det finns en kärna i lärandet oberoende av kontext, i motsats till detta menar alltså sociokulturella teoretiker att de kontexter där lärande sker är en integrerad del av arbetet. Lärande är alltså situationsbundet och vilken situation personen som lär befinner sig i är alltså en viktig del av det som lärs (Dysthe, 2003, s. 42).

Att lärande är *socialt* har två betydelser: dels det som inriktar sig på det historiska och kulturella sammanhanget, dels det som inriktar sig på relationerna och interaktionen mellan människor. Andra personer, så som lärare, skolkamrater etc. spelar en roll i läroprocessen. Interaktionen med andra i läromiljön har en avgörande faktor i vad som lärs och hur det lärs. *Distribuerat* lärande innebär att kognition sträcker sig utöver individen till andra personer och artefakter. Kunskap är distribuerad bland människor i en grupp. Till exempel är personerna i gruppen skickliga på olika saker som alla blir nödvändiga för helheten (Dysthe, 2003, s. 43-44).

Ett begrepp som Vygotskij fört in i det pedagogiska tänkandet är *mediering*, med andra ord förmedling som används om alla typer av stöd eller hjälp i läroprocesser. Detta stöd kan vara personer eller redskap. Redskapen medierar lärande på olika sätt. Exempelvis verkar böcker och filmer som informationskällor för studenten, medan anteckningsblock och penna är fysiska material som medierar lagring och vidareutveckling av innehåll i texter eller egna tankar (Dysthe, 2003, s. 45-46).

Den lärande som *deltagare i praxisgemenskap* saknar först det mesta av kunskapen som krävs för att vara en ”fullvärdig” medlem i praxisgemenskapen, men deltagandet blir hela tiden mer komplext. I stället för att fokusera på vilka slags kognitiva processer och strukturer som ingår i lärande fokuserar man på vilken slags social aktivitet och deltagande som ger den rätta kontexten för att lärande ska ske. När lärande sker genom deltagande betyder det att lärande främjas genom att deltagarna har olika kunskaper som de delar med sig av till varandra (Dysthe, 2003, s. 47).

En vanlig syn på *språket* är att det är en neutral avbildning av erfarenheten. Detta är, enligt sociokulturell teori, en felaktig uppfattning. Alla språkliga framställningar innehåller värderingar som placerar oss i en historisk och kulturell tradition. Kommunikation är sociokulturellt, den ger oss tillgång till en kulturell mångfald som hela tiden utvecklas. Inom sociokulturell teori lägger man stor vikt vid kommunikativa processer, det är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Det är genom att samtala, lyssna, härma och samverka med andra som man får del av kunskaper och färdigheter från sin barndom och lär sig vad som är värdefullt i kulturen (Dysthe, 2003, s. 47-48).

Vygotskij använde begreppet *den närmaste utvecklingszonen*, och det har blivit ett betydelsefullt teoretiskt underlag för socialt medierat, individuellt lärande. Vygotskij (refererad i Dysthe, 2003, s. 51) menar att det viktiga är den potential för utveckling som ligger mellan det den lärande redan kan och vad hen kan åstadkomma med stöd från en kamrat eller vuxen som kommit längre.

För att sammanfatta den sociokulturella teoribildningen konstateras att kommunikation och språk är viktigt. Lärandet är socialt och det sker i samspel med andra individer, genom kommunikation och i olika kontexter. Den situation man befinner sig i är viktigt

för lärandet, och människor behöver använda sig av olika verktyg och redskap för att förstå sin omvärld. Ett av de viktigaste medierande verktygen är språket, eftersom språket gör det möjligt för oss att ta del av kunskaper och lär oss vad som är meningsfullt i kulturen. Särskilt viktiga begrepp för denna rapport kommer språk, socialt samspel, kontext och kommunikation att bli.

2.1 Tidigare forskning

Det finns tre centrala områden för detta arbete, som kommer att genomgåas under denna rubrik. Det första området behandlar sammankopplingen mellan musik och språk. Det andra området går djupare in på vad musiken har för inverkan på andraspråksutveckling. Det tredje området behandlar forskning om musisk pedagogik, och vad pedagogen har för betydelse för lärandet.

2.1.1 Musik och språk

För att beskriva kopplingen mellan musik och språk används Ulf Jederlunds bok *Musik och språk* (2011), som handlar om sammankopplingen mellan musik och språk i allmänhet, men även om musik och andraspråksutveckling. Jederlund är legitimerad psykoterapeut, musikterapeut, handledare och lärarutbildare. Sedan 1985 har han arbetat specialpedagogiskt och behandlingsinriktat med musik som verktyg. Även Jan-Roar Bjørkvolds bok *Den musiska människan* (2009) har valts. Denna bok handlar om musikens roll i förskola och skola, och han argumenterar för en helhetssyn på lärande, med känslor och sinnesintryck som viktiga delar. Bjørkvold har varit professor vid Universitetet i Oslo sedan 1982 och gästprofessor vid University of California, Irvine 1986-87.

Jederlund (2011, s. 11) menar att det är belagt att vår ”fonologiska medvetenhet”, med andra ord vår känsla för talspråkets ljud, rytm och form har stor betydelse för senare läs- och skrivutveckling. Dessa förmågor kan med gott resultat stimuleras med musikaliska aktiviteter. Det finns alltså särskilda kopplingar mellan vårt musikaliska språk och det talade språket, det menar Jederlund att vi bör dra nytta av i förskolan och skolan. Språkforskare idag är eniga om att ett uttrycksätt aldrig kommer att stå i vägen för ett annat. Istället befruktar alla språkliga uttryck varandra. Till exempel så kan en positiv utveckling i ett barns kroppsspråk och rörelseförmåga avspeglade sig i en bättre bildspråkighet. Ett barn som hittar pulsen i musiken och sången tar ofta samtidigt ett stort steg i sin talspråksutveckling (a.a., s. 13).

Jederlund (2011, s. 22) talar om kommunikativ identitet. Via sina språkliga uttryck formulerar barn sina upplevelser. Barn behöver då vuxna som lyssnar och språkar med dem på alla språk. Utan någon som lyssnar så försvinner meningen med att uttrycka sig för barn. Delar man som vuxen däremot barnets upplevelser i ett gemensamt språkande hjälper man barnet att utveckla en så kallad positiv kommunikativ identitet. I de olika skapande uttrycken finns en viktig aspekt för barn med språksvårigheter och språkinlärningsproblem. Genom lustfylld utveckling av bildspråk och musikspråk påverkas talspråksutvecklingen på sikt fördelaktigt. Man bygger en positiv kommunikativ identitet hos barnen genom att möta barnen i de språkliga uttryck som de behärskar. När barnen samspekar positivt med varandra i dessa språkliga uttryck måste pedagoger lita på att andra språk kommer ”som ett brev på posten” (a.a., s. 23).

Berikande upplevelser och känslan av att lyckas i ett musikaliskt ”språkande” kan leda till ökad förmåga och lust att uttrycka sig i bild, tal och skrift. Sociala och psykologiska faktorer som trygghet, lust och förstärkande respons från omgivningen bidrar alltså till korsbefruktningen språken emellan. Om barnen får använda alla sina språk i ett rikt samspel med omgivningen kommer de att upptäcka lusten och möjligheterna och uttrycka sig (Jederlund, 2011, s. 22).

Sång och melodi är den mest naturliga beröringspunkten mellan musik och språk. En sång blir till när text och melodi finns med. Minneslagring av sång skapar mer komplexa nätverk än minneslagring av enbart melodi eller enbart text. Att lära i sångens form underlättar således minnet av båda. Det finns flera studier som vidgar bilden av sambandet mellan nätverken för hantering av språk respektive melodi. Bilden är komplex, nätverken för de båda är delvis överlappande vad det gäller form, period och grammatik. När man sjunger en sång utan text aktiveras dock mer specifikt höger hjärnhalva (Jederlund, 2011, s. 62-63).

Man kan kalla leken för förskolebarnets viktigaste språk. Lekens koder och budskap kommuniceras i helhetsupplevelser av yttranden i ljud, tal och sång, rörelser, miner och gester. Innehållet härmas, upprepas, varieras och kommer tillbaka och förändras i ett flöde barnen emellan. Man lär sig koder och regler i lekarna genom ögon som ser, kroppar som känner och öron som hör. I skapande fri lek sammansmälter barnens talspråk, kroppsspråk, bildspråk och musikspråk till en musisk helhet som uttrycker barnens alla upplevelser (Jederlund, 2011, s. 151).

Jederlund (2011, s. 155) beskriver fem olika inlärningsstrategier barn använder sig vid musikaliska aktiviteter. *Passivt deltagande* är minst synligt, men här är barnet fullt sysselsatt med att känna, lyssna och iakttä. När barnet sedan börjar delta kan man se vad barnet upplevde som meningsfullt när hen var passiv deltagare. När ett barn börjar delta fullt ut efter en period som passiv deltagare kan man dra slutsatsen att barnet måste lärt sig något också under perioden som passiv. *Stödjande deltagande* innebär barn som deltar men enbart för att det finns ett stöd utifrån, exempelvis en vuxen som sitter nära intill och ger uppmuntrande ord. Även ett instrument som barnet trivs med kan utgöra tillräckligt stöd för att delta.

Den tredje strategin barn kan använda är imitation. Här handlar det om barnets omedelbara lust att ta efter och härma det andra gör i stunden. Identifikation är den fjärde strategin och den handlar om att barnet subjektivt upplever musiken med ett meningsinnehåll. Musikens symboliska uttryck omfattar barnets känsla och tanke som egna uttryck. Ellaboration kallas den sista strategin som Jederlund (2011, s. 156) nämner, och den handlar om utforskande och utformande av ett eget musikaliskt uttryck. Barnet är nyskapande och överraskar med nya klanger, rörelser, rytmer eller lekar. Gemensamt för alla strategier är att de inte utgår några faser som genomgås i viss ordning, utan förekommer samtidigt och finns tillgängliga för alla barn vid ett givet musiktillfälle.

Bjørkvold (2005, s. 50) menar att språket är en historisk avbild av ett lands kulturella insikter, praxis och funktioner. Samma gäller den ursprungliga betydelsen av ordet lek, som visar sig i musiska element som ljud och rörelse. Rörelse, som är en grundläggande mänsklig uttrycksform, innefattas i det språkliga begreppet lek, där ljud är en faktor. Bjørkvold beskriver barns spontansång. Den här typen av sång är till funktion och form mycket närmare besläktad med lek än med den traditionella definitionen av musik.

Sångstroforna hörs ofta som korta snuttar under intensiv lek. Vår syn på musik passar inte in här, menar Bjørkvold (2005, s. 65). Musikbegreppet har utvecklats mot allt tydligare estetisering, specialisering och professionalisering. Detta gör att något väldigt viktigt i barns liv inte får pedagogers uppmärksamhet. Spontansången är viktig i alla aktiviteter, från att gå på toaletten, knyta skorna eller att leka i sandlådan. Den ger puls åt leken, känsla åt rösten och form åt kroppsörelserna.

Det finns ett motsatsförhållande mellan skriftlig och muntlig kultur – mellan vuxenkulturens litteralitet och barnens oralitet. Barnkulturen är här den mer sårbara parten. Det skrivna ordet står fritt från känslor, medan den muntliga kulturen utvecklas i ljud som tränger in i våra sinnen. Den afrikanska kultursynen liknar här den muntliga barnkulturen, till skillnad från den europeiska skriftliga kultursynen. Den afrikanska och europeiska kultursynen kolliderar i synen på ”musik”. ”Afrikanska samhällen har en muntlig, musisk kultur som är funktionellt inbäddad i vardag och fest, arbete och högtidsritualer.” (Bjørkvold 2005, s. 51).

När barn närmar sig treårsåldern börjar de leka i grupp på allvar. De har en omätlig lust att lära och inlärningsförmågan är på topp. Det är många förmågor som ska erövas här, bland annat kroppsspråk, språkets finesser och sångstrofer. Det gäller då att hitta nycklarna till barnkulturens gemenskap, en musisk tillvaro av värme och kyla, vänskap och kiv, lek och rivalitet (Bjørkvold, 2005, s. 32). Barn måste ha tillgång till alla sina uttrycksmedel. Kroppsmognad, språk och sång medverkar till att sätta ord på saker och ting. Bjørkvold (2005, s. 45) beskriver vikten av att känna att den skapande energin flödar, att man måste vara ”in the flow”.

2.1.2 Musik och andraspråksutveckling

I analysen av musik och andraspråksutveckling har - utöver Jederlund – boken *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (2003) valts. Den är skriven av Gisela Håkansson. Den här boken ger ett perspektiv på tvåspråkighet i Sverige förr och nu och beskriver situationer för bland annat barn som invandrat. Håkansson är professor i allmän språkvetenskap vid Lunds universitet och bedriver forskning om enspråkiga och tvåspråkiga barn. Den tredje valda boken är Mallo Vesterlunds *Musikspråka i förskolan* (2003). Boken handlar om hur man möter barn i en aktiv handling för att stimulera deras språkutveckling, genom bland annat lek och musicerande. Vesterlund är förskollärare och språkpedagog. Sedan början av 80-talet har hon arbetat med barn med annat modersmål än svenska.

Jag har även valt Mette Askjær Larsen och Anette Breinholts kapitel ”Tvåspråkighet som referensram för utvärdering av språklig kompetens” ur boken *Språklig praxis i förskolan* (2010) (Lars Holm, Helle Pia Laursen red.). Kapitlet handlar om hur man kan öka kunskap om andraspråk bland pedagoger, och beskriver särskilda tvåspråkighetsfenomen. Larsen är logoped och arbetar med språkutvärdering och intervention med tvåspråkiga barn. Breinholt är utvecklingskonsult och arbetar med integration och språkinsatser i förskolan. Sist ut är Anna Ehrlins avhandling *Att lära av och med varandra – En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (2012). Avhandlingen byggs på en studie av språkstimulerande verksamheter vid tre olika förskolor i ett mångkulturellt område. På studiens alla förskolor finns nästan uteslutande tvåspråkighet, och i studien vill Ehrlin fånga musikens funktioner i det språkstimulerande arbetet.

Enligt Vesterlund (2003, s. 21-22) får ett barn med nedsatt kommunikationsförmåga, exempelvis ett barn på en svensk förskola som inte lärt sig det svenska språket, en identitet som är färgad av detta. I värsta fall blir det en ond cirkel där barnet avstår från att använda sitt svenska språk. Det är då viktigt när man arbetar med människor från olika språkgrupper och kulturer att kunna mötas och hitta ett samspel, menar Vesterlund (2003, s. 8). Det är viktigt i arbetet med flerspråkiga barn att man tänker på hur man använder det svenska språket. Hur man talar till barnen och vilka texter och sånger man arbetar med måste man hela tiden fundera igenom. Det får inte bli för lätt men inte heller för svårt. Det är en balansgång.

Förutom aspekten av andraspråksutveckling som finns när man arbetar med musik med barn från flera olika språkgrupper, så verkar musiken också som ett medel att överbrygga kultur- och språkbarriärer (Jederlund, 2011, s. 157). Musiken är, menar Vesterlund (2003, s. 8), redan ett språk som sammanför människor från olika kulturer. Det är ett universellt sätt att förmedla känslor och budskap. Det är ett sätt att kommunicera med varandra utifrån toner, rytmer och rörelser. Vesterlund (a.a., s. 20) beskriver hur blandningen av musik från olika länder i musikstunderna är ett roligt sätt att mötas och arbeta med integration. Samtidigt som detta upptäcker man musikens alla olika uttryck.

I och med att invandringen ökade i Sverige blev det en diskussion om hur barns språkutveckling bäst ska stödjas i skolan. Fram till 1975 inriktade man sig främst på att ge invandrarbarn stöd i svenska. Men efter 1975 års invandrapolitiska proposition kom detta att ändras. Då formulerades det att det är skolans ansvar att stödja invandrarbarns tvåspråkighet, och ”hemspråksreformen” trädde i kraft 1977 (Håkansson, 2003, s. 76). Andraspråket utvecklas delvis enligt samma principer som förstaspråket. Det handlar om att inlärarna konstruerar en grammatik grundat på det de får höra i omgivningen. Det finns dock en viktig skillnad i första- och andraspråksinläring, menar Håkansson. Den skillnaden är att det lilla barnet som lär sig sitt modersmål utvecklas kognitivt samtidigt som den språkliga utvecklingen, vilket inte den som lär sig sitt andraspråk gör. Andraspråksinläraren har redan ett språk och har då nått en viss kognitiv mognadsnivå. Det finns strukturella skillnader i det språk som används av barn med svenska som förstaspråk och det språk som används av barn med svenska som andraspråk. Det blir då en utmaning för lärare att undervisa andraspråkselever. Man måste förstå elever från en helt annan språklig och kulturell bakgrund (a.a., 166).

Växling mellan språk hos flerspråkiga barn är mycket vanligt. Detta kallas enligt Askjær Larsen & Breinholt (2010, s. 114-116) för *kodskifte*. Det finns två olika sätt att se på detta, antingen ser man det som bristande behärskning av båda språken, eller att den tvåspråkiga kan använda flera språk inom ett och samma yttrande. Det är inte ovanligt att tvåspråkiga barn kan ord och uttryck på det ena språket som de inte kan på det andra. Därför kan kodskifte användas för att lösa språkliga svårigheter. När ett barn hamnar i en situation där det har svårt att uttrycka sig på sitt andraspråk kan det använda en *kommunikationsstrategi*. Det är viktigt för förskollärare och pedagoger att känna till dessa strategier eftersom det ger en bild av hur barnet använder sig av sina språkliga resurser. Kännedom om strategierna kan ge möjlighet för läraren att stötta barnet i tillägnet och användning av ändamålsenliga strategier.

Ehrlin (2012, s. 149) beskriver att deltagande i sång gör det möjligt för barn att upptäcka och uttala nya språkljud innan orden får sin mening och kan användas i det talade språket. Uttal och ord som har kommit via sånger kan senare användas i eget formulerade

meningar och blir förebilder för det talade språket. Att sjunga blir ett sätt att utforska språket. På de förskolor Ehrlin har gjort sin studie får barnen erfarenhet av språkliga mönster som meningsbyggnad, språkrytm och språkljud. Ord och meningar i sånger illustreras med rörelser eller bilder och det placerar in begreppen i ett sammanhang som ger stöd åt begreppsförståelsen. När sånger används som redskap för att stimulera flerspråkiga barns språkutveckling blir uppmärksamheten på texterna i sångerna. Ord och begrepp illustreras och förklaras för att få en mening. Det talade språket stimuleras på så sätt genom sångtexter och samtal vad de handlar om (Ehrlin, 2012, s. 159).

Om man betraktar musikaktiviteter som kommunikation är musikförskolorna som Ehrlin studerat måna om att skapa möjlighet för barn att ta del i ett gemensamt uttryck av ljud, rörelse och sång där de har stöd av varandra och aktivitetens struktur. Det är som gemensam aktivitet musikleken fått en viktig social och kommunikativ funktion i förskolornas verksamhet. Genom att rimma, sjunga, dansa och klappa får barnen tillfälle att ta del i en social gemenskap både kroppsligt och verbalt (2012, 160).

2.1.3 Musisk pedagogik

För att se vad pedagogen har för roll i arbetet med musik och andraspråksutveckling – utöver Vesterlund - utgår denna studie från Bertil Sundins bok *Barns musikaliska utveckling* (1995). Boken ger en förståelse för hur barn upplever och skapar musik, och även pedagogiska råd och förslag. Bertil Sundin är sedan 1991 professor i musikpedagogik vid Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö. Jag har även valt *Pedagogen och den musikaliska människan* (2008), skriven av Mats Uddholm. Boken behandlar frågor som vilken kunskapssyn som ligger till grund för dagens skola, och hur man tar tillvara på barns spontanitet och glädje i förhållandet till musik. Mats Uddholm är verksam pedagog, musiker och berättare.

Uddholm (1993, s. 41-42) menar att rollen som pedagog inte är en titel utan ett förhållningssätt. Han talar om pedagogen som en vägvisare. Genom att kalla sig för pedagog sänder man ut ett budskap till sin omvärld, att man är en vägvisare. Vägvisarens främsta uppgifter är att visa att det alltid finns nya vägar, även om det ibland känns som att livet är en återvändsgränd. I likhet med Vesterlund beskriver Uddholm pedagogers rädsla för att verka onormala eller avvikande, och hur det begränsar tankarna till det man förväntas tänka. Genom att möta sin egen rädsla inför det okända visar pedagogen vägen (a.a., s. 43). Uddholm pratar också om vikten av att skapa en atmosfär av trygghet, bejaka infall och improvisation, lägga betoning på nuet, att få gruppen att känna gemenskap och att sprida ansvar inom gruppen när man har musiksamlingar (a.a., s. 53).

Uddholm (1993, s. 20). talar också om bristen av musikundervisning i Sverige. Med tanke på hur stor del musik är av våra liv, borde den ha en given plats i våra utbildningar. Men ytterst få resurser styrs till musik, bild och drama. Detta bidrar till att den lilla undervisning som erbjuds ofta hjälper till att sänka självförtroendet hos blivande pedagoger istället för att höja det. Den enskilda människans förmåga blir större om alla hennes delförmågor stimuleras. Den enda sanna kunskapen är den som bygger på människans egna erfarenheter. Förmågan är förutsättningen för att nå ökad kunskap, och delen som kallas musikalitet handlar om mycket mer än att bara sjunga och spela. Istället för uppdelningen där man kan stoppa in lite matematik, lite engelska och lite geografi bör man se kunskap i en helhetsbild (a.a., s. 29).

Som pedagog måste man ta ansvar för de möten man leder, exempelvis på en musiksamling. Det ingår i rollen att ta detta ansvar, där man ger alla möjligheten att flöda. Det är alltid pedagogens uppgift att lägga den ram som gäller för samlingen, och den kan bestå av allt från en fri kaosliknande improvisation till ett rent föredrag. Det yttersta ansvaret ligger på pedagogen och man bör ge sig rätten att misslyckas (Uddholm, 1993, s. 46-47). Man bör aldrig heller tillrättavisa ett barn som hoppar upp och dansar när man sjunger. När man sjunger är det helt naturligt att använda kroppen för att dansa. Det är viktigt att kombinera sången med rörelse, dans och drama (a.a., s. 59).

Vesterlund (2003, s. 18) talar om vikten av öppenhet för nya tankar och idéer när man arbetar med musik med barn. Hon menar att det är viktigt att ta tillvara på barnens fantasi och att man utvecklar musiken utifrån deras idéer. Att improvisera är också viktigt, både då man leder en musikgrupp och då man musicerar. Det är den delade glädjen som är viktigast under musikstunder, menar Vesterlund (a.a., s. 19). Det är då den språkliga processen tar fart, man lär sig helt enkelt när man har roligt.

Musik är så mycket, menar Vesterlund (2003, s. 20). Musicerande handlar om att uppleva rytm och klang i sin egen kropp och röst. När man arbetar med musik i förskolan så tänker man oftast på sången som det naturliga sättet, men det finns andra sätt, menar Vesterlund. Man kan använda sig av kroppen som kan röra sig rytmiskt, frambringa ljud och dansa. Att använda kroppen som ett rytminstrument kallas ”bodypercussion” och är ett mycket enkelt sätt att leka fram ljud och komp. Rytmen, menar Vesterlund, finns hos alla. Man måste bara hitta den. Varje kultur har sin karakteristiska rytm och musik, de afrikanska länderna har exempelvis sina trummor och danser. Det är viktigt för pedagoger att börja där barnen befinner sig, utifrån dess egna erfarenheter, upplevelser och den musikmiljö som är mest bekant för barnet.

Pedagoger måste också ha en regelbunden föräldrakontakt för att barnens familjer ska förstå vad man gör och varför. Människor från olika kulturer förhåller sig olika till både pedagogik och musik. Därför blir det viktigt att ha en öppen dialog med föräldrar om vad det är förskolan gör, och hur arbetet bygger på det som står i läroplanen. När man leder en barngrupp i en musikstund finns det en del saker man ska tänka på, som kan verka självklara, men inte alltid är det. *Trygghet, glädje, tydlighet och planering* är fyra aspekter som är viktiga att tänka på i sitt arbete (Vesterlund, 2003, s. 21-22).

Att skapa god atmosfär, arbetsro och igenkännande är viktigt för att barnen och pedagogerna ska vara trygga i musikstunden. Att upprepa sånger och lekar man gör med barnen och utgå från sin egen repertoar skapar trygghet. Glädjen är nog så viktig. Att som pedagog visa att man har roligt själv är viktigt när man gör aktiviteter. Att vara spontan och våga göra bort sig som pedagog gör att barnen också vågar mer och tycker det är kul. Deltar andra vuxna i aktiviteten måste de också vara engagerade och aktiva. När en pedagog ska introducera nya sånger är det viktigt att denne visar, berättar och är tydlig. Att upprepa sig många gånger och på flera olika sätt är särskilt viktigt när man arbetar med en grupp med många olika modersmål. I många situationer är det kroppsspråk, genom gester och rörelser, som förmedlar budskapet på bästa sätt. Man måste planera sin musikstund väl, och se till att ha en röd tråd i det hela. Man måste vara noga med att välja lekar och sånger som lämpar sig för den aktuella gruppen. Med det sagt ska man inte fastna i sin planering, utan våga vara öppen och nyfiken för situationer som uppstår under musikstundens gång (Vesterlund, 2003, s. 22).

Sundin (1995, s. 146) beskriver att förskollärare har ett gynnsamt läge jämfört med grundskolläraren vad gäller det musikaliska. I förskolan har alla aktiviteter ungefär samma status och pedagogen kan styra verksamheten utifrån sina intressen. Den förskolepedagog som är intresserad av musik har stora möjligheter att arbeta med det. Förskollärare klagat dock över att de kan för litet musik och är väldigt osäkra. Den viktigaste förutsättningen för att arbeta med musik är att pedagogen är öppen i sina egna känslor för musik, och är villig att återupptäcka sig själv i den nyfikenhet för ljud och rörelse som barn visar.

Ofta kan det ses som ett problem att det saknas instrument på förskolor, saknas tid eller att man känner sig osäker som pedagog för att arbeta med musik. Detta är dock inte huvudproblemet till varför man inte arbetar med musik. Det är viktigt att det finns instrument, tid och att man som pedagog är självsäker, men kärnpunkten är att musik inte har någon självklar funktion i arbetet med barn. Men på förskolor är det ändå lättare att låta musiken få en sådan självklar funktion. Vad man kan göra är att man reflekterat över sin egen situation, vad man har för erfarenheter av musik och varför en eventuell osäkerhet finns (Sundin, 1995, s. 168).

3. Metod

I detta avsnitt beskrivs den kvalitativa intervjumetoden. Därefter beskrivs valet av undersökningsgrupp, genomförande, analysmetod, studiens tillförlitlighet och till sist etiska överväganden.

3.1 Val av metod

Kvalitativa intervjuer genomförs som undersökningsmetod. Enligt Trost (2010, s. 25) utmärks kvalitativa intervjuer bland annat av att man ställer enkla frågor som ger komplexa och innehållsrika svar. Den kvalitativa intervjumetoden är den som lämpar sig bäst för mitt arbete, eftersom intresset ligger i att höra pedagogernas tankar och idéer om musik i språkutvecklande syfte. Om frågeställningen gäller att förstå eller hitta ett mönster så ska man göra en kvalitativ studie. Om frågeställningen däremot gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt någonting är så ska man göra en kvantitativ studie, menar Trost (a.a., s. 33). Val av metod sker i sammanslutning till val av teoretiskt perspektiv och den aktuella frågeställningen. När man ska se verkligheten som den intervjuade ser den för att sedan tolka det ur det teoretiska perspektivet, så är den kvalitativa intervjumetoden rätt typ av forskningsmetod.

Som intervjuform genomförs så kallade *ostrukturerade intervjuer*. I den här typen av intervjuer är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska intäckas, men man ställer frågorna i den ordning som passar bäst för den specifika intervjusituationen. Med andra ord är inte intervjuguiden en fast ordning för hur frågorna ska ställas, utan mer en hjälp för mig för vad intervjuerna ska ge svar på. Stukát (2011, s. 43-44) menar att intervjuaren kan formulera frågorna på ett sätt som hen anser vara lättast att förstå för den intervjuade. Genom att intervjua på detta sätt blir det ett mer naturligt samtal och jag tror att mer kommer ut av denna metod än av den *strukturerade intervjuformen*. Hade jag använt denna metod hade ett fast intervjuschema använts, där ordningsföljden för frågorna och deras formulering är bestämda.

Trost (2010, s. 39) beskriver begreppet *standardisering*. I kvantitativa studier använder man sig av standardiserade datainsamlingar. Detta innebär att intervjuaren ställer samma frågor, i samma tonfall och i samma ordning till alla informanter. När man har en låg grad av standardisering så blir det motsatsen till den standardiserade datainsamlingen. Man anpassar sig exempelvis efter informantens språkbruk, tar frågor i den följd de passar och den intervjuades svar får styra i vilken följd frågorna kommer. Låg standardisering användes när intervjuerna genomfördes, eftersom det sammanfaller väl med den ostrukturerade intervjuformen och önskan om att få till öppna samtal med informanterna. Jag gjorde en *komparativ studie*, med andra ord en jämförande studie. Tre informanter valdes för intervju, för att sedan analysera och jämföra likheterna och skillnaderna i deras tankesätt. Två av informanterna arbetar på en förskola med tydlig musikprofil, och den tredje arbetar på en förskola som inte profilerar sig med musik.

Enligt Trost (2010, s. 34) finns det en större misstänksamhet mot kvalitativa studier än mot kvantitativa studier, eftersom man inte på samma sätt kan utläsa lika klara svar från dem. Kvalitativa data ofta möts med misstänksamhet då de är byggda på små urval och inte är representativa för befolkningen i statistisk mening. Trots detta valdes metoden kvalitativa intervjuer eftersom studien inte ämnar att kunna presentera åsikter som gäller för en stor massa, utan vad enskilda pedagoger tänker och tycker om musik och andraspråkutveckling.

Intervjufrågorna bestämdes utifrån de frågeställningar som nämnts tidigare i texten. Efter att ha litteratursökt på forskningsområdet upplever jag att ämnet är relativt outforskat och att mina forskningsfrågor tidigare inte har blivit besvarade. I den första delen av intervjun frågas ganska brett om hur länge pedagogerna arbetat och allmänt om deras utbildning. Senare smalnar intervjun av och kommer mer in på syftet med hela studien. De första frågorna kan vara avgörande för hur resten av intervjun kommer att flyta, och då är det viktigt att inte börja på ett sätt som är otympligt för den som blir intervjuad (Trost, 2010, s. 84). Det är relativt sparsamt med frågor i intervjuguiden, man ska hellre ha mindre material än för mycket eftersom det ska senare bearbetas. Dessutom ska man inte besvara de intervjuade med allt för många frågor (a.a., s. 71).

3.2 Val av informanter

Två intervjuer är genomförda på en förskola som profilerar sig som musikförskola, och en intervju är genomförd på en förskola som inte uttryckligen säger sig arbeta mycket med musik. Förskolorna ligger i områden där det är stor etnisk mångfald, och många av barnen har andra modersmål än svenska. Valet av en förskola med musikprofil och en utan musikprofil gjordes för att kunna se hur pedagogernas tankesätt möjligen skiljer sig från varandra. Två av intervjuerna är genomförda på en förskola som profilerar sig som musikförskola, och en intervju är genomförd på en förskola som inte uttryckligen säger sig arbeta mycket med musik. Detta urval kändes mest relevant för arbetets syfte.

Jag har under VFU befunnit mig i en förskoleklass där man inte arbetar särskilt mycket med musik. Pedagogerna där verkar ofta ha tanken att musik är bra, men inte lägger någon större vikt vid det än så. Därför ville jag på det här sättet ställa det mot vad pedagoger som arbetar på ”musikförskolor” tänker om musikens roll i språkutvecklingen.

3.3 Genomförande

Tre informanter intervjuades på två olika förskolor. Två av informanterna, som i denna text kallas Sara och Erika, arbetar på en förskola med musikprofil som i denna text kallas *Musikförskolan*. Den tredje informanten som i denna text kallas Monica, arbetar på en förskola utan musikprofil som i denna text kallas *Naturförskolan*.

Sara arbetar på Musikförskolan och tog emot mig väl. Hon visade mig runt på förskolan och berättade med entusiasm om hur de arbetar. Sedan gick vi till personalrummet där vi ostört kunde genomföra intervjun. Den andra informanten, Erika, arbetar också på Musikförskolan. När jag kom var hon ännu inte på plats, och när hon kom sa hon att hon hade glömt bort intervjun. Men trots detta var det inga problem att gå och sätta oss ostört och genomföra intervjun. Monica arbetar på Naturförskolan. Under intervjun satt vi inte ostört. Vi satt i ett rum där barnen kunde se oss, och de kom nyfiket in och undrade vad vi gjorde. Efter att intervjun var genomförd visade hon runt mig i olika rum och berättade om verksamheten.

Registreringen av intervjusvaren skedde med en mobiltelefon, där alla intervjuer spelades in. Sedan transkriberades materialet, d.v.s. skrevs ut sin helhet. I enighet med vad Stukát (2011, s. 45) nämner inkluderades pauser, skratt, tvekanden etc. när materialet skrevs ut. På så sätt kan man enklare förstå ironi, skämt och sinnesstämning när materialet tolkas.

3.4 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet innebär hur bra ett mätinstrument är på att mäta – hur skarpt eller trubbigt det är. En vanlig reliabilitetsbrist som kan finnas i en undersökning är feltolkningar av frågor

eller feltolkningar av frågor och svar hos den bedömda och/eller bedömaren. Det kan också handla om dagsformen hos den svarande. Ett sätt att kontrollera reliabiliteten är att upprepa mätningen, om resultaten stämmer överens med varandra är studien reliabel (Stukát, 2011, s. 133-134).

Validitet är ett mångtydigt begrepp och brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta. Även om man har ett bra mätinstrument med hög reliabilitet är det inte säkert att validiteten blir hög, eftersom det finns risk att man mäter fel saker, menar Stukát (2011, s. 134). Stukát (2011, s. 135) menar vidare att man kanske ska lägga till en felkälla när man har med människor att göra. Hur ärliga är människorna mot mig i sina svar? Kanske vill inte informanterna erkänna sina brister, och det finns också risk för att de vill vara intervjuaren till lags (Stukát, 2011, s. 135). Naturligtvis fanns medvetenheten om att de finns en risk till felkälla här, att de intervjuade kanske inte var ärliga. Men utgångsläget måste ändå ligga i att tro på att informanterna är ärliga i sina svar.

Begreppet *generaliserbarhet* innebär att man måste resonera kring vem de resultat man får fram gäller för. Med andra ord – kan resultatet generaliseras eller gäller det bara för den undersökta gruppen (Stukát, 2011, s. 136). Generaliserbarheten på studien är inte hög, då undersökningen gjorts på en så pass liten grupp. Alltså gäller resultatet först och främst för den undersökta gruppen, men jag tror ändå att fler forskollärare kan känna igen sig i det resultat som framkom.

3.5 Etisk hänsyn

Stukát (2011, s. 138) hänvisar till Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet [HSFR] som har gett ut en skrift (HSFR Etikregler, (<http://vr.se/etik>) där etiska krav för forskning beskrivs. Stukát (2011, s. 139) tar upp fyra grundläggande etiska huvudkrav för studien, som beskrivs nedan och hur de sammankopplas med studien.

Det första kravet är *informationskravet*. Detta innebär att de som berörs av studien ska informeras om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt, detta var något som påpekades. De som medverkar ska också när som helst kunna avbryta sin medverkan. I förhandsinformationen ska namnet på den forskningsansvarige och institutionsanknytning framgå, vilket nämndes både i brevet och telefonsamtalen. Man bör även som forskningsansvarig presentera undersökningens syfte och tillvägagångssätt i stora drag, samt hur resultaten kommer att användas och presenteras. Information om eventuella risker för obehag och skada ska också ges (Stukát, 2011, s. 139).

Det andra kravet är *samtyckeskravet*. Deltagare i en undersökning har själva rätten att bestämma över sin medverkan. Den som medverkar ska ha rätt till att själv bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta (Stukát, 2011, s. 139). Detta krav var ingenting problematiskt, pedagogerna berättade mer än gärna om sin verksamhet och delgav sina tankar utan att någon press lades på dem.

Det tredje kravet Stukát tar upp är *konfidentialitetskravet*. Det innebär att man måste ta hänsyn till de medverkandes anonymitet. Personen som ska undersökas ska vara införstådd med att alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och de privata data som kan identifiera personen inte kommer att redovisas. Det rekommenderas också att forskaren ska fråga deltagare om de är intresserade att få veta var forskningsresultatet kommer att publiceras (Stukát, 2011, s. 139-140). Intervjuerna inleddes med att

säkerställa att deltagarna kommer att vara anonyma och att uppgifterna behandlas konfidentiellt. Dessutom fingeras namnen på både informanterna och förskolorna.

Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet*. Den information som insamlats får endast användas för forskningsändamål. Informationen får inte utnyttjas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Den information som ingår i forskningsrapporten kommer dock bli tillgänglig för läroböcker och tidningsartiklar (Stukát, 2011, s. 140).

4. Resultatredovisning

I denna del av arbetet presenteras det resultat som framkommit av intervjuerna. Kapitlet börjar med att beskriva informanterna. Sedan är resultatredovisningen uppdelad i två delar; resultatpresentation och resultatanalys, för att få en tydlig struktur i det hela. I resultatpresentationen presenteras det informanterna svarat på de frågor som ställts till dem. I resultatanalysen analyseras informanternas svar på ett djupare plan.

4.1 Presentation av informanter

Två förskolor har besökts för mina intervjuer. Den ena kallas alltså Musikförskolan, där arbetar Sara och Erika. På Musikförskolan arbetar man aktivt med musik varje dag. Och den andra förskolan som kallas Naturförskolan, där Monica arbetar, profilerar man sig inte som musikförskola.

Sara, som har spanska som sitt modersmål, arbetar på Musikförskolan. Hon började arbeta som barnskötare 1986, men gjorde diverse uppehåll från arbetet på grund av bland annat barnafödande. Sedan studerade hon till förskollärare och blev färdig år 2000. På Musikförskolan har Sara arbetat sedan fyra år tillbaka. Innan Sara anlände till förskolan hade de ingen utpräglad musikprofil. Sara var den som hade med sig mycket av tankarna om musik, och övertygade sina kollegor om vinsterna med att arbeta mycket med musik. Hon är den som har ansvar för musksamlingarna för alla barn på förskolan. Hon har också läst kursen barn och musik på universitetet. Just nu skriver hon sin D-uppsats i musikterapi. När Sara började arbeta på förskolan tog hon med sig arbetssättet El Sistema, och förändrade förskolans arbetssätt i grunden. El Sistema är undervisning där musik används som verktyg för mänsklig och social utveckling. Man erbjuder eleverna mycket tid tillsammans och lägger kraft på att deras familjer ska känna delaktighet.

”Vi eftersträvar start i tidig ålder och kontinuerlig undervisning under hela uppväxten. Inom El Sistema är orkestern och kören en central mötesplats som nyttjas för demokratisk skolning. För eleverna blir den en fast punkt i tillvaron, ett rum där varje enskilt barn får känna tillhörighet och gemenskap. Ett övergripande mål för El Sistema är att förena barn över hela världen genom en gemensam kunskapsbas.” (Stiftelsen El Sistema, 2014)

Erika arbetar också på Musikförskolan. På Göteborgs universitet läste hon lärarprogrammet med inriktning KUME (Kulturellt meningsskapande genom musik, rytmik och drama) och Svenska som andraspråk som specialisering. Hon har arbetat som förskollärare sedan 2012, och under den tiden har hon haft ett halvår tjänstledigt för att studera en grundkurs i arabiska, men hon talar inte arabiska flytande. Erika har ett stort språkitresse, och arbetar inte lika mycket med musik som Sara, men säger sig ändå ha ett musikintresse. Erika har bara arbetat på Musiförskolan.

Den tredje informanten – Monica – har arbetat i 15 år som förskollärare. Monica har läst förskolläraryr utbildning och hade bild och form som sin inriktning. Om musik eller svenska som andraspråk har hon inte läst mycket, utan menar att hon tillförskaffat sig kunskaperna genom sitt arbete på förskolan. Hon arbetar just nu på den förskola som inte profilerar sig som musikförskola, Naturförskolan. Monica har inte bara arbetat på Naturförskolan, hit kom hon först i augusti 2013. Innan dess arbetade hon på en förskola i samma område i tio år, och före det arbetade hon på en förskola i ett annat område i

Göteborg. Hon säger sig tycka om musik, men uttrycker också att det inte finns tid till att arbeta så mycket med musik.

4.2 Resultatpresentation

4.2.1 Pedagogernas syn på musiksamlingar

Sara uttrycker ett stort intresse för att ha musiksamlingar, och hennes engagemang för El Sistema märks tydligt. Varje dag har hon musiksamlingar, och de som har flest tillfällen med henne är de äldsta barnen på förskolan, ungefär två eller tre gånger i veckan. Hon berättar att hon är den som har musiksamlingar med alla barngrupper, och att de som har minst musikstunder är de minsta barnen, men att de här barnen ändå sjunger på sina avdelningar också. Enligt Sara älskar barnen att uppträda och sjunga, och mitt i den största lokalen står en scen som barnen kan uppträda på.

”Och inte bara här uppträder de, de har även uppträtt på kulturhuset. Och en gång i månaden åker vi till äldreomsorgen och spelar fiol för dem, det är ett fint möte med äldre. Jättefint!” (Sara)

Sara menar att hennes musiksamlingar skiljer mycket från de ”traditionella stunderna” hon sett på förskolor. Hon försöker alltid ha en aktiv tanke med att barnen ska få uppleva med alla sinnen när de träffar henne. När de kommer in i rummet vill hon att de ska möta en magisk miljö. Men hon trycker också på rutinerna, att barnen vet vad som ska hända, och kan påminna henne om hon glömmer av något moment.

Eftersom barnen bor i ett mångkulturellt område, brukar de hälsa och räkna på olika språk på Saras samlingar. Hon använder sig både av sitt eget modersmål, spanska, och tar in alla de olika språk som finns i gruppen. Sara menar att barnens självförtroende växer när man tar in deras eget språk. Det handlar om att bekräfta och se alla barn, menar Sara. För att stärka detta använder hon en handdocka som pratar med varje barn och bekräftar dem.

”Eftersom vi bor här med olika kulturer brukar vi hälsa och räkna på olika språk. Spanska, engelska, svenska... De kan hälsa på många olika språk! Och så sjunger vi olika sånger från Afrika. Vi försöker få barnen att uppleva olika språk. Det är inte bara svenska, utan språk i sig är väldigt viktigt.” (Sara)

Erika, som också arbetar på Musikförskolan har inte musiksamlingar lika ofta som Sara. Hon menar att det blir lite speciellt just på Musikförskolan, eftersom att en särskild pedagog är ansvarig för musiken. Hon tycker att Sara för med sig en aktiv tanke bakom musiken, och inte att det är något som pedagoger ”måste” göra. Utöver samlingarna med Sara, så sjunger barnen på Erikas avdelning på deras ”vanliga” samlingar också. Det blir inte bara musik på de samlingarna dock, utan också samtal om barnens vardag samt andra aktiviteter. De har inga instrument med i sina samlingar, utan sjunger låtarna á Capella.

Erika menar att det märks tydligt av att kulturskolan i området arbetar nära förskolorna. Hon vittnar om att Saras arbete med musiken och El Sistema lyfter hela förskolans arbete med musik. Barnen kan samma låtar, och varje år får de nya låtar från kulturskolan. Erika vittnar också om att barnen blir trygga i sig själva av musiken.

”Jag har ju sett barnen som varit med i flera år i El Sistema. Vissa av barnen älskar det ju verkligen, de vill uppträda och sjunga. Man märker att de blir stärkta av det. Och när vi har uppträdande för föräldrarna, de blir så stolta och glada över barnen. Det blir väldigt stärkande, liksom. Den gemensamma sångskatten skapar gemenskap liksom.” (Erika)

Monica, som arbetar på Naturförskolan försöker så ofta hon har samlingen att sjunga, eftersom hon tycker musiken är väldigt viktig. Men hon poängterar att kollegornas inställning har betydelse för den egna inställningen, och hon säger att hennes kollegor inte är så intresserade av varken sång eller musik. Hon berättar om en kollega som är väldigt intresserad av matematik och då väljer bort musiken.

”Hon säger att man inte kan sitta och sjunga jämt. Så det är ju olika hur man ser på det. Där kan inte jag gå in och vrida om det, utan okej... Det är bra att få en blandning på aktiviteterna också så klart.” (Monica)

Monica menar vidare att det kan vara svårt att sitta och sjunga matte och andra ämnen hela tiden. Ibland kanske man måste sitta ner och räkna också. Men när Monica har sina samlingar vill hon alltid uppmärksamma alla barn, att de ska få höra sina namn och sitta i ringen och se varandra. Genom det självförtroendet Monica menar att detta inbringar ska barnen sedan våga sjunga, och när de vågar sjunga kommer de senare att våga prata. Hon pratar om att använda konkret material, men också om vikten av att inte låta barnen vänta för länge.

”Jag tänker att samlingen måste vara så enkel som möjligt, så att man kan komma igång snabbt med den. Jag kan inte låsa mig för mycket vid prylar. Den största prylen får vara jag själv. När barnen sitter och väntar måste det gå fort. Oftast har jag inte tid att förbereda samlingen så som man tänker att man vill göra. Verkligheten är en annan än det man läser i böckerna.” (Monica)

Det är ingen vuxen som spelar instrument på Monicas avdelning. Hon har spelat gitarr tidigare, men blev ringrostig och har sedan dess inte vågat ta upp gitarren igen. Däremot finns det rytminstrument på förskolan som Monica ibland plockar fram till barnen. Monica berättar också om systerförskolan som ligger bredvid där en pedagog spelar piano, och ibland träffas barnen från förskolorna och sjunger tillsammans.

4.2.2 Pedagogernas syn på barns andraspråksutveckling

Sara berättar att alla barn på Musikförskolan har annat modersmål än svenska. De arbetar då aktivt med barnens modersmål, så barnen får höra det. Så när hon möter spanskalande barn hälsar hon ofta på spanska, hon menar då att barnen blir glada och känner att deras språk är en tillgång. Hon menar att musiken kan ge barnen ett stort självförtroende när de ska utveckla sitt språk. Och hon poängterar vikten av de sociala faktorerna, hur man betar sig i en grupp av människor och hur man är mot andra människor. Hon pratar om musikens känslomässiga roll, hur barn som ofta slåss för att uttrycka sina känslor, istället genom musiken får ge utlopp för känslorna.

”Det är som vi brukar säga här... Inte alla kommer att bli musiker, men de kommer att bli bra människor. De kan vara sig själva och visa kärlek här! Musiken gör dem... Jag vet inte varför, men på något sätt lite mjukare. De får vara sig själva och visa att de kan också.” (Sara)

Erika säger att det finns många delar i hur man arbetar med språket. De försöker arbeta ganska mycket med ordförrådet, genom att benämna saker. De försöker att prata om orden de använder, och barnen får förklara vad olika saker betyder. Erika berättar att de ofta försöker använda synonymer och ger ett exempel på hur barn ofta vet vad en blomma är men kanske inte en stjälk. Hon berättar också att de försöker ställa höga förväntningar på barnen i en slags positiv bemärkelse. Med det menar hon att hon inte alltid behöver förenkla sitt språk bara för att barnen inte talar svenska språket så bra. Hon menar att det annars säkert kan vara lätt för pedagoger att göra just så.

”Jag tror att det kan vara vanligt att man förenklar för att man tror att det är bättre för barnen och att de kommer förstå bättre. Men de kan jättemycket mer än man tror, barnen.” (Erika)

Någonting annat hon nämner är att de ofta försöker prata kring språket. Och hon säger också att man inte får vara rädd för att rätta barnen om någonting är grammatiskt fel, men att man säger att man förstår vad de menar. De försöker alltid uppmuntra barnen till att berätta saker och historier, exempelvis med en talarpinne när de har samling. Barnen får utrymme att prata och berätta vad som helt, exempelvis vad man gjort i helgen. Erika menar att det är viktigt med kommunikationen, hon pratar om ”de magiska orden”.

”Nu har vi pratat mycket kring orden, att de är så viktiga för att kunna lösa konflikter, eller för att kunna ha det bra tillsammans. Vi försöker prata kring hur viktiga orden är för oss människor.” (Erika)

I Monicas barngrupp på Naturförskolan har 19 av 20 barn annat modersmål än svenska. Monica menar att trygghet och glädje är stora faktorer för att barnen ska kunna lära sig språket. Hon pratar om den trygghet man försöker uppnå i gruppen, känner sig ett barn tryggt i gruppen vågar barnet också prata, menar hon. Sedan benämner hon nyfikenheten som en viktig faktor.

”Nyfikenheten i språket som kommer genom lek, ramsor och sånger. Egentligen i allt vi gör. För lärandet sker ju hela tiden, i precis allting.” (Monica)

Hon pratar också om hur de som pedagoger försöker vara nära barnen, för att hjälpa barnen benämna vad de leker med och vad de säger. Hon pratar mycket om den närhet som krävs för att vara med i barnens läroprocess. Monica berättar att de försöker lyfta fram att barnen kommer från olika kulturer. Hon pratar om hur de försöker ta in barnens olika kulturella bakgrunder i den verksamhet de driver. Hon pratar om att alla språk är lika mycket värda på förskolan.

”Även om du inte kan svenska men något annat språk så värdesätter vi det lika mycket. Om det är arabiska, kurdiska eller somaliska. Och då är nyckeln att vi har mångspråkig personal, som hjälper oss i detta, som bygger en bro mellan barnen och oss.” (Monica)

Tryggheten gäller inte enbart barnen, utan måste även tillämpas inför föräldrarna. De måste känna sig trygga med att lämna barnen till förskolan. Förskolans personal uppmuntrar alltid föräldrarna att prata sina hemspråk med barnen, och så pratar de svenska på förskolan, säger Monica.

4.2.3 Pedagogernas syn på musiken som andraspråksutvecklande verktyg

Sara pratar väldigt mycket om sitt brinnande intresse för musik, hon tror att musikupplevelser och miljö gör väldigt mycket för barn. Hon berättar hur de har väldigt mycket saker som inte passar in i den miljön hon vill skapa. Hon menar att allt ska vara i barnens höjd, de har fioler, slagverk och gitarrer i barnens höjd.

”I början kanske de kommer att bli galna och slå på sakerna, men sen vänjer de sig. Trummorna och fiolerna är på deras höjd, men det händer ingenting.” (Sara)

Om man inte tillåter att barnen spelar så kommer de heller inte lära sig något, menar Sara. Hon menar att hon har fått kämpa hårt för att få till förskolan så som hon vill ha den, med

en stark musikprofil. När hon kom till förskolan var det ju ingenting, säger hon. Hon berättar hur hon tejpadde alla fönster för att det skulle bli lite mörkare, och köpte in discokulor och andra saker. Hon berättar hur hon sökt pengar för att få igenom sina idéer, och påpekar att man måste ha ett stort driv.

Sara pratar om när de har musikstunder, att hon aldrig någonsin kan tvinga ett barn att sjunga. Hon menar att det kommer när det kommer. Hon pratar om att respektera barnen som de är. Ofta har hon varit med om att barn som sitter och gömmer sig under musikstunden sedan kommer fram och kan alla de sånger och låtar de spelat på fiolerna.

”Man ska respektera barnen som de är. Det är en liten människa som växer och vi ska bekräfta dem och göra vad vi tror är bäst för dem. Vi är här för dem.” (Sara)

Erika pratar om att vissa barn inte pratar speciellt mycket. Vissa barn, menar hon, är mer tysta och iakttagande. Hon tänker speciellt på ett barn som alltid var tyst på musiksamlingarna, men sedan berättade föräldrarna att barnet sjöng väldigt mycket hemma. Erika säger att hon tror att genom sången så får barnen uppleva språket mer direkt.

”Om man har svårt att uttrycka sig i tal... Det kan ju vara kommunikation med en annan människa som är svårt. Att öppna sig, och tänka på att någon annan ser eller hör en. Det är så mycket mer i tal. I sång kan man få uttrycka sig och sina känslor.” (Erika)

Erika pratar om att barnen får en mer direkt väg till att sjunga och behandla känslor som är svårt att uttrycka annars. Det är ett till sätt att uttrycka sig på, menar Erika. Det berikar hela verksamheten. Hon pratar också om att abstrakta saker kan vara svårt att förstå, exempelvis kärlek, speciellt för barn som inte kan språket så bra.

”Jag tänker på ett barn som verkligen är ny i svenska språket, musiken kan vara ett sätt att gestalta de mer abstrakta orden, där man inte bara kan peka på en bild och säga ”det där är glädje” exempelvis.” (Erika)

Hon beskriver även hur de gestaltar de sånger de sjunger med bilder, och även pratar om sångerna när man introducerar dem. Hon ger ett exempel på en sång de har haft den senaste tiden, som handlar om vad en vän är. Då säger hon att de förutom att bara sjunga låten så pratar man även om vad det är, och vad barnen har för tankar. Hon menar att det är viktigt att gestalta med kroppen. Om de exempelvis sjunger om att smyga, då kan man visa hur man gör när man smyger.

”När barnen inte förstår vad en text handlar om så kan man ju försöka visa med bilder eller samtala kring texten. Och även visa med kroppen att ”nu smyger vi”, och då visar man vad det är och barnen förstår.” (Erika)

Erika beskriver hur hon tror att rytmen och pulsen i sånger och ramsor kan hjälpa till i språkutvecklingen. Hon säger att man lär sig en melodi och en rytm i språket, att det blir enklare. Speciellt när alla gör det tillsammans också, menar hon. Hon påpekar att i talet är man ju ensam, alla pratar inte likadant samtidigt, medan i sången finns gemenskapen där.

”Om man har svårt att uttrycka sig i tal så kan det ju vara kommunikation med en annan människa som är svårt. Att öppna sig och någon annan ser en eller hör en. Ja, att man ska försöka nå någon annan. Det är så mycket. Men i sång kan man bara få uttrycka sig. Många av sångerna handlar om kanske känslor, kärlek eller om rädsla, glädje. Ja, man får en mer direkt väg in till att sjunga om känslor eller så där, som man kanske har svårt för att uttrycka annars.” (Erika)

Monica säger att barn som inte kan svenska är väldigt tysta och iakttar, både i sång och tal. Samtidigt menar hon att ibland kommer sångerna de sjunger senare för de här barnen, exempelvis kan julsångerna sjungas i februari, säger hon. Hon poängterar även att de hellre har få sånger som de illustrerar ordentligt med föremål eller de egna kropparna än väldigt många sånger.

”Basutbudet är att vi har femton välkända barnsånger, som Idas Sommarvisa exempelvis, och så är ju målsättningen att de ska lära sig dem. Man får sjunga samma, samma, samma och verkligen nöta in dem. Det är det som är nyckeln” (Monica)

Gällande hur delaktiga barnen är så beskriver Monica att de har en påse med föremål där barnen får dra fram ett föremål. Då kan det exempelvis vara en katt, och då sjunger de den sång de kan om en katt. Utöver detta så har de även sångkort, där det står färdiga sånger. Barnen får då dra ett kort och så står det på vad det kan vara, exempelvis Imse Vimse Spindel.

Monica beskriver hur hon tycker sig se att barns kroppar är kopplade till musiken, i och med att barnen dansar, sjunger, nynnar och rycks med av musiken. Men sedan resonerar hon över att barnen har en annan ”musikalisk kultur” som hon beskriver det.

”Sen har ju inte vi samma typ av musikaliska kultur som många av barnen har hemma. Det blir ett hinder. Att vi inte dansar på samma sätt, till exempel. De har ju väldigt mycket trummor och går på mycket fester och så där. Men sedan tänker jag att det ena inte behöver utesluta det andra, man kan ju lägga till mer upplevelser kring kultur och musik. Den svenska barnmusiken vi har, den är ju väldigt fin.” (Monica)

Sedan beskriver Monica hur de ibland brukar arbeta med musik som går att koppla till andra saker, till exempel Mamma Mu eller Emil i Lönneberga. Hon menar att det går utmärkt att koppla till böcker, teatrar och filmer och på så sätt hjälpa barnen i deras andraspråksutveckling.

4.2.4 Avslutande kommentarer om musik och andraspråksutveckling

Sara trycker på vikten av att inte vara rädd för att det blir stökigt när man arbetar med musik. Hon menar att barn är barn, och att de inte ska behöva sitta och vara tysta, och hon ger exempel på hur de tidigare på dagen hade haft musiksamling.

”De var så glada och skrek och jag tänkte att vi måste låta dem skrika. Man kan inte stå och gapa ”tyst, tyst, tyst!” hela tiden. [...] Man måste låta dem höras, helt enkelt.” (Sara)

Sara ger mig tips på hur musikstunder kan hållas. Om man kan åtta sånger väldigt bra, och man har bra koll på vad man ska göra, och man har en docka som hälsar på barnen – då kommer allt bli bra, menar Sara. Hon menar att pedagogens självsäkerhet är otroligt viktig, för annars märker barnen av osäkerheten och blir osäkra själva. Man ska alltid ha tydliga ramar för samlingarna, och i mitten kan vad som helst hända, och man ska låta det hända!

”Det är viktigt att man själv tycker om det man gör, annars går det inte. Barnen ser om fröken inte tycker det är roligt.” (Sara)

Sara beskriver vidare hur man alltid ska använda hela kroppen. Det går inte att sitta stilla och bara sjunga, menar hon. Istället ska man använda sig av sina olika röstlägen och

mycket drama. I slutet av intervjun ger Sara mig sina avslutande tips. Kärlek är först och främst det viktigaste man ska ha med sig, menar hon. Läger du till glädje och skoj till det, så kommer det andra av sig självt, menar hon.

”Kärlek och att ha roligt, glöm aldrig det! Och sen det andra... Det är inga problem! Det ordnar sig, om man har en bra chef också, haha! Det är ett härligt arbete vi har, vi kan göra vad som helst. Och man är aldrig färdig, glöm inte det.” (Sara)

Erika beskriver hur viktigt det är att se alla barns olika språk som en tillgång istället för ett problem. Hon berättar att de tog in föräldrarna till förskolan så fick de visa hur man skriver olika saker på deras egna språk. Det är viktigt att få föräldrarna att bli delaktiga och känna att de bidrar med sina språk.

”Det är ju en otrolig resurs, det är det man försöker få barnen att förstå liksom. Att det är en fantastisk möjlighet vi har att lära från varandra.” (Erika)

Erika berättar hur hon alltid försöker uppmuntra föräldrarna till att prata modersmålet med barnen hemma, då hon menar att all forskning visar att ju bättre modersmål man har, desto bättre svenska kommer man också få. Hon säger att de brukar trycka mycket på att modersmålet är viktigt, då hon menar att ett bra ordförråd på båda språken berikar. Erika återkommer gång på gång till att prata om språket som en viktig faktor för barnens språkutveckling. Hon menar att synliggöra språket i vardagen och bygga ordförråd är viktigt för barnens språkutveckling. Hon återkommer till att använda språk till att lösa konflikter.

”Jag tänker att det är lättare på förskolan, för då kommer språket in så naturligt i det mesta som man gör. Det finns med så naturligt i leken. [...] Musiken är ett jättebra verktyg till exempel. Barnen som inte har lätt för tal kan ändå i sången uttrycka sig.” (Erika)

Monica avslutar intervjun med att belysa svårigheterna med sitt arbete. Hon menar att hon står ganska ensam, och att hon inte riktigt får någon feedback. Sedan, menar hon, att det är svårt att veta hur det gick för barnen som gått på förskolan.

”Väldigt mycket familjer kommer och går, det är ingen stabilitet. [...] Alla bara försvinner och det flyttas så mycket, det finns ingen stabilitet. Det är snabba grejer liksom.” (Monica)

Monica menar dock att man måste vara positiv, att man måste tänka att det ska gå bra. Monica menar att förskolans visioner i längden kommer att leda till något bra för barnen, som att det kommer gå bra i skolan och att de senare kommer att få ett jobb. Det är det absolut viktigaste, menar hon.

4.3 Resultatanalys

I denna del analyseras det insamlade materialet och jämförs med tidigare forskning och mina teoretiska utgångspunkter. Först analyseras Saras och Erikas svar, och därefter Monicas.

Jag får känslan av att ha intervjuat tre pedagoger med olika inriktningar i sitt arbete. Sara, som är en stark initiativtagare och arbetar utifrån en tydlig musikprofil. Erika, som inte har samma kompetens och intresse för musik, men som gärna arbetar efter Saras mönster och ser bara fördelar med det. Och sist har vi Monica, som arbetar utifrån en helt annan profil. Hon tycker om musik, men anser sig varken ha tillräckligt ha tid, ork eller hjälp

från kollegor för att arbeta aktivt med musik. Nedan kommer tankesätten de har ställas emot varandra för att se likheter och skillnader.

4.3.1 Musikförskolan

Sara talar om vikten av rutiner i arbetet, så att barnen vet vad som ska hända och kan vara med och hjälpa till om hon skulle glömma av något. Detta ger barnen en känsla av gemenskap. Detta är någonting som alla tre informanter trycker på, vikten av gemenskap för barnen. Sara tar in flera olika språk i sina samlingar, på det viset får barnen känna att deras språk är en tillgång och de blir stärkta i sig själva. De både sjunger och kommunicerar på barnens olika språk. Här blir kunskapen distribuerad. De olika barnen har sina olika språk och är olika skickliga på dem, och kan dela med sig av kunskapen till de andra i gruppen (Dysthe, 2003, s. 43-44).

Både Sara och Erika talar om de sociala faktorer som musiken medför, hur det hjälper till att skapa en gemenskap i gruppen. Genom musiken upplever de att barngrupperna stärks. Ehrlin nämner också denna funktion, det är som gemensam aktivitet musikstunderna får en viktig social roll i förskolornas verksamhet. Genom olika musiska aktiviteter får barnen ta del i en social gemenskap både kroppsligt och verbalt (Ehrlin, 2012, s. 160).

Musiken är ett sätt att ge utlopp för sina känslor, menar Sara. Hon vittnar om hur barn blir mjukare av musiken och hur de får vara sig själva. Musiken är ett sätt att kommunicera med varandra utifrån toner, rytmer och rörelser. Det är ett universellt sätt att förmedla känslor och budskap (Vesterlund, 2003, s. 8). Musik och språk från olika länder i samlingarna är något både Sara och Erika använder sig av, också för att skapa gemenskap, men även för att barnen ska få känna att deras språk är en tillgång. Att alla språk är en tillgång var Erika väldigt noga med att påpeka. Att ta in sånger och musik från olika länder i musikstunderna är ett roligt sätt att mötas, samtidigt som man arbetar med integration så upptäcker man musikens alla olika uttryck (Vesterlund, 2003, s. 20).

När de tar in olika språk i samlingen och synliggör mångfalden av språken visar de barnen att deras språk är en tillgång och inte något negativt. Det har inte alltid varit så här för tvåspråkiga barn och det är inte helt självklart att arbeta på detta sätt. Håkansson (2003, s. 22) beskriver hur en del kan se en nackdel i att vara tvåspråkig. Tvåspråkighet hos barn framställs som ett problem. Det borde istället vara så att det är bristen på tvåspråkighet som är problemet. Men här arbetar alltså Sara och Erika aktivt med tvåspråkighet som en stor fördel för verksamheten.

Sara har stort intresse för musik, och tycker att det är väldigt roligt. Det är väldigt viktigt att pedagoger visar sitt engagemang i arbetet med musik, och att de visar att de tycker det är kul. Att skapa en god atmosfär och igenkännande är viktigt för tryggheten i musikstunden. Glädjen är nog så viktig! Att som pedagog visa att man har roligt när man gör aktiviteter, att vara spontan och våga göra bort sig som pedagog gör att barnen vågar mer och tycker det är kul (Vesterlund, 2003, s. 22). Pedagogers rädsla för att verka onormala begränsar tankarna till det man förväntas tänka, men om en pedagog ska visa vägen måste hen möta sin egen rädsla inför det okända (Uddholm, 1993, s. 43).

Erika tycker sig se vissa barn som inte deltar särskilt aktivt i musikstunder och i sånger, men föräldrarna berättar senare att de sjunger mycket hemma. I olika kontexter betar sig alltså barnen annorlunda. I likhet med detta berättar Sara att hon tycker att det inte spelar

någon större roll att vissa barn inte sjunger, utan menar att sången kommer när den kommer. Deras förhållningssätt har likheter med Jederlunds fem olika stadier. När barnet är en passiv deltagande är det fullt sysselsatt med att känna, lyssna och iaktta. När barnet senare börjar delta aktivt kan man se vad barnet upplevt som meningsfullt under musikstunderna. Det sista stadiet – ellaboration – när barnet skapar nya musikaliska uttryck och överraskar med nya rörelser eller rytmer, kan komma när som helst. De olika stadierna är inget som går i en stege utan kan överlappa varandra (Jederlund, 2011, s. 155-156).

Att ha tydliga ramar för en samling och alltid ha en röd tråd i samlingen är mycket viktigt, tycker Sara. Men inom dessa ramar ska man inte vara rädd för att improvisera, och man ska inte heller vara rädd för att det ska uppstå ett kaos, menar hon. Man måste planera sin musikstund väl, och ha en röd tråd löpande genom det hela. Man måste vara noga med att välja lekar och sånger som lämpar sig för den aktuella gruppen. Med det sagt ska man inte fastna i sin planering, utan våga vara öppen för situationer som uppstår under musikstunden (Vesterlund, 2003, s. 22). Uddholm beskriver att man som pedagog måste ansvar för de möten man leder, exempelvis på en musiksamling. Det ingår i rollen att ta detta ansvar, där man ger alla möjligheten att flöda. Det är alltid pedagogens uppgift att lägga den ram som gäller för samlingen, och den kan bestå av allt från en fri kaosliknande improvisation till ett rent föredrag. Det yttersta ansvaret ligger på pedagogen och man bör ge sig rätten att misslyckas (Uddholm, 1993, s. 46-47).

Sara använder sig av andra estetiska uttrycksformer, så som drama och andra förstärkningar när hon arbetar med musik. Även Erika berättar hur de använder sig av bilder och drama för att skapa en större förståelse för texter i sånger som de sjunger. Använda sig av rösten, kropp och drama. Det är viktigt att kombinera sången med rörelse, dans och drama. Så även om man har en ”lugn” sångstund och sitter ner bör man aldrig tillrättavisa ett barn som ställer sig upp och dansar eller rör på sig till musiken, det är helt naturligt att använda sin kropp i musikstunder (Uddholm, 1993, s. 59).

Erika talar mycket om hur de arbetar aktivt med ordförrådet, och benämner ord med synonymer för att skapa en större förståelse för språket. Erika medierar på så sätt sin kunskap till barnen i deras läroprocesser. Mediering kan vara stöd från personer eller redskap. Redskapen medierar lärande på olika sätt. Exempelvis verkar böcker och filmer som informationskällor för studenten, medan anteckningsblock och penna är fysiska material som medierar lagring och vidareutveckling av innehåll i texter eller egna tankar (Dysthe, 2003, s. 45-46).

I Erikas barngrupp har de höga förväntningar på barnen, ”i en positiv bemärkelse” som hon benämner det. Hon är noga med att inte lägga språket på en låg nivå bara för att barnen inte har så stora kunskaper ännu, hon är mer noga med att prata om språket och vill på så sätt hjälpa barnen i deras andraspråksutveckling. Det är viktigt i arbetet med flerspråkiga barn att man tänker på hur man använder det svenska språket. Hur man talar till barnen och vilka texter och sånger man arbetar med måste man hela tiden fundera igenom. Det får inte bli för lätt men inte heller för svårt. Det är en balansgång (Vesterlund, 2003, s. 21-22).

När vissa barn har problem med svenska språket är det kommunikationen som kan vara svår enligt Erika. Att öppna sig för en annan människa ingår i språket och då menar hon att det är lättare för barn som inte är säkra på språket att uttrycka sig genom musik och

sång. Sången hjälper också barnen att förstå abstrakta saker, så som kärlek och vänskap. Kommunikation är sociokulturellt, den ger oss tillgång till en kulturell mångfald som hela tiden utvecklas. Inom sociokulturell teori lägger man stor vikt vid kommunikativa processer, det är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Det är genom att samtala, lyssna, härma och samverka med andra som man får del av kunskaper och färdigheter från sin barndom och lär sig vad som är värdefullt i kulturen (Dysthe, 2003, s. 47-48). Vägen till kommunikation kan med fördel stödjas med musik och sång, enligt Erika.

Erika är också noga med att få med föräldrarna i verksamheten, något hon ser som mycket viktigt när man arbetar med tvåspråkiga barn. Att få med föräldrarna och se deras språkkunskaper som en fördel är viktigt. Hon uppmanar dem till att tala modersmålet hemma, då hon anser att det främjar språkutvecklingen, ett påstående som stämmer väl överens med vad som finns att läsa i Lpfö 98 (rev. 10).

”Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden. Av skollagen framgår att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.” (Skolverket, 2011, s. 7)

Pedagoger måste ha en regelbunden föräldrakontakt för att barnens familjer ska förstå vad man gör och varför. Människor från olika kulturer förhåller sig olika till både pedagogik och musik. Därför blir det viktigt att ha en öppen dialog med föräldrar om vad det är förskolan gör, och hur arbetet bygger på det som står i läroplanen (Vesterlund, 2003, s. 21-22).

4.3.2 Naturförskolan

Monica säger att hon tycker att musiken är väldigt viktig, men att hon står ganska ensam. Hon menade att de andra fokuserar på matematik och andra ämnen, och verkar inte tycka att detta gick att sammanföra med musik i alla lägen. Monica säger att man inte kan ”sitta och sjunga matte”. Detta tankesätt motsäger det som Sara på Musikförskolan pratar mycket om - att arbeta med alla sinnen och upptäcka saker via musik och sång. Musiken och sången är ett uttrycks sätt som hjälper en förstå abstrakta ting. Musikalitet är långt mycket mer än bara att kunna spela och sjunga. Istället för att se kunskap som något uppdelat där man kan stoppa in lite matte, lite språk och lite geografi bör man istället se kunskap utifrån en helhetsbild (Uddholm, 1993, s. 29).

Monica menar att verkligheten ser annorlunda ut än det man läser i böckerna, och att det inte alltid går att arbeta som man vill. Men enligt Lpfö 98 (rev. 10) ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer – bland annat sång och musik (Skolverket, 2011, s. 9). Det är viktigt att använda sig av olika uttrycksformer i arbetet.

Monica pratar i likhet med Sara och Erika om tryggheten och glädjen som måste finnas i musikstunderna, men också om att det måste gå fort när barnen sitter och väntar. Hon pratar om att tiden inte finns till att förbereda musiksamlingarna så som hon vill göra. Fokuseringen på tid och att det inte går som man vill blir viktig för Monica. Det kan vara ett problem att tid saknas. Detta är dock inte huvudproblemet till varför man inte kan arbeta med musik, kärnpunkten är att musik inte har någon självklar funktion i arbetet

med barn. Men på förskolor är det ändå lättare att låta musiken få en sådan självklar funktion. Vad man kan göra är att man reflekterar över sin egen situation, vad man har för erfarenheter av musik och varför en eventuell osäkerhet finns (Sundin, 1995, s. 168).

Även på Naturförskolan värdesätter de allas språk, berättar Monica. Hon verkar dock inte tycka se sig någon skillnad på om barn som inte kan svenska så bra agerar annorlunda i sångstunderna. Hon menar att alla barn som inte kan prata är tysta även där. Detta stämmer inte överens Jederlunds olika inlärningsstrategier barn använder sig av vid musikstunder. Kanske hade vissa barn kunnat vara med mer i sången i ett stödjande deltagande, där det exempelvis finns en vuxen med och stöttar barnen, eller om barnen hade fått använda sig av instrument (Jederlund, 2011, s. 155). Det är alltså inte så enkelt att barn som inte kan prata svenska inte heller sjunger på svenska, det finns olika inlärningsstrategier och det är viktigt att känna till detta som pedagog.

Monica pratar om att de hellre har för få sånger än för många, och helst av allt klassiska svenska barnvisor, som Idas sommarvisa eller Bä bä vita lamm. Dessa visor utgår från ett slags basutbud hon har, och verkar känna sig trygg med dem. Frågan är hur mycket glädje som uppstår i musikstunden om man använder samma låtar varje gång man sjunger. Öppenheten för nya tankar och idéer är viktigt när man arbetar med musik med barn. Att ta tillvara på deras fantasi och utveckla musiken utifrån deras idéer är något som ska göras för givande musikstunder. Att improvisera är också viktigt, både då man leder en musikgrupp och då man musicerar. Det är den delade glädjen som är viktigast under musikstunder. Det är då den språkliga processen tar fart, man lär sig helt enkelt när man har roligt (Vesterlund, 2003, s. 18-19).

Naturförskolan använder sig dessutom av så kallade sångpåsar där det ligger olika föremål som representerar olika sånger, och hon berättar att de försöker förstärka med hjälp av drama. På detta sätt försöker de använda medierande redskap för hjälp i barnens läroprocesser. Med föremålen i påsen som barnen får välja ur får de ett medierande redskap och kan associera sången till ett föremål (jämför med Dysthe, 2003, s. 45-46). Till exempel kanske barnet får upp en katt ur sången, och då blir sången Lille Katt.

Att barnen har en ”annan kultur” verkar på något sätt kännas jobbigt för Monica. Hon säger sig inte kunna dansa på samma sätt som dem, och att de har så mycket trummor. Det är svårt att få en uppfattning om vilka ”de” är, som hon pratar om. Men för att skapa en glädje och trygghet i gruppen och främja språkutveckling vore det att föredra att möta barnen med deras språk, och låta dem visa upp hur deras musik och sånger låter – istället för att bara arbeta med svenska visor. Monica påstår att de ägnar sig åt svenska sånger i förskolan, så får de sjunga andra sånger hemma, men varför inte göra både och i förskolan? Monica har dock en poäng i att den europeiska kultursynen kolliderar med exempelvis den afrikanska i synen på musik, afrikanska samhällen har en muntlig, musisk kultur som är med hela tiden i deras vardag (Bjørkvold, 2005, s. 51). Med det sagt är det inte omöjligt att olika kulturer möts i förskolan. Musikstunderna borde vara ett perfekt tillfälle för barn och pedagoger att möta varandra och se varandras olika förhållningssätt till musik. Uddholm beskriver vikten av att skapa en atmosfär av trygghet, bejaka infall och improvisation, lägga betoning på nuet, att få gruppen att känna gemenskap och att sprida ansvar inom gruppen när man har musiksamlingar (Uddholm, 1993, s. 53).

Monica avslutar intervjun i två helt olika känslolägen. Först säger hon att det är svårt att arbeta i området hon är i, hon är väldigt ensam, får ingen feedback och upplever ingen

stabilitet – men tror ändå på det hon gör. En fråga man kan ställa sig är: om allt känns svårt och ostabilt – hur mycket glädje, trygghet och positiva musikaliska möten uppstår då i gruppen? Sundin (1995, s. 146) beskriver att förskollärare har ett gynnsamt läge jämfört med grundskolläraren vad gäller det musikaliska. I förskolan har alla aktiviteter ungefär samma status och pedagogen kan styra verksamheten utifrån sina intressen. Den förskolepedagog som är intresserad av musik har stora möjligheter att arbeta med det. Förskollärare klagat dock över att de kan för litet musik och är väldigt osäkra. Den viktigaste förutsättningen för att arbeta med musik är att pedagogen är öppen i sina egna känslor för musik, och är villig att återupptäcka sig själv i den nyfikenhet för ljud och rörelse som barn visar.

5. Slutdiskussion

Syftet med arbetet var att ta reda på hur pedagoger arbetar med musik som verktyg för tvåspråkiga förskolebarn. I slutdiskussionen diskuteras resultatet utifrån tidigare forskning, styrdokument och mina egna tankar om resultatet. Egna slutsatser från resultatet kommer att dras och det kommer även bli en återkoppling till frågeställningarna, som är:

- *Hur använder sig pedagoger av musik i språkutvecklande syfte för tvåspråkiga barn?*
- *På vilket sätt kan musik och sång gynna barn med svenska som andraspråk?*

Det finns tydliga skillnader i förhållningsätten bland pedagogerna. Sara är mycket positiv till att arbeta med musik, det är hennes drivkraft och stora intresse. Erika verkar mer inriktad på att arbeta med språket i vardagliga situationer och prata mycket om språket. Monica tycker att musiken är viktig, men verkar vara ensam och ha tappat sin glöd för det. Utan stödet från kollegorna blir det svårt att arbeta med musik, tycker hon. Låt oss återgå till problemformuleringen och vad Lpfö98 (rev. 10) säger:

”Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och 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” (Skolverket, 2011, s. 7).

Om det står i våra styrdokument att vi ska arbeta med olika estetiska uttrycksformer för att kommunicera, och för att främja barns utveckling och lärande kan man undra varför Monicas kollegor inte vill arbeta med det. Om Monica hade fått bättre stöd från sina kollegor i arbetet hade det naturligtvis blivit enklare för henne att arbeta med musiken. Det Monica ger uttryck för tror jag dock många pedagoger kan känna igen sig i, en osäkerhet i arbetet med musik. Vår västerländska elitistiska syn på musik, att musik innebär en prestation är ett problem och kan bli en kulturkrock när vi möter barn från andra kulturer i förskolan. Det finns en brist på musikundervisning i Sverige, trots att stor del av våra liv består av musik. Detta bidrar till att den lilla undervisning som erbjuds ofta hjälper till att sänka självförtroendet hos pedagoger istället för att höja det (Uddholm, 1993, s. 20).

En intressant aspekt var att Monica redan i början av intervjun sa att verkligheten inte ser ut som i böckerna. Det var som att hon var i försvarsposition för att de inte arbetar så mycket med musik. Hon nämner alla de negativa faktorer som gör att det inte blir som man tänkt sig: dåligt med tid, ingen hjälp eller feedback, barn som försvinner. Jag upplevde ingen glädje även om hon säger att glädjen är otroligt viktig – och glädjen är viktig, enligt Vesterlund (2003, s.22). Man måste visa att visa att man har roligt för att barnen ska tycka det är kul med musik. Som jag tänkte redan innan arbetet påbörjades så är det ingen av pedagogerna som tycker att musik är något man inte bör hålla på med, men det finns en väldig skillnad i hur man pratar om musiken. Väldigt mycket på Musikförskolan beror på Sara, det vittnade hon själv om – hur hon ändrade hela förskolan när hon kom. Det verkar som att Erika ser detta som en lättnad för både henne själv och den övriga personalen på Musikförskolan. Saras kompetens gav hela förskolan en spark i rätt riktning och Saras musikaliska kompetens verkade komplettera Erika väldigt bra. Den goda atmosfären som skapats på Musikförskolan är viktigt för att både barn och pedagoger ska känna sig trygga i musikstunder (a.a.).

När Monica talar om att barnen har en ”annan kultur” känns det som att hon ser det som någonting exotiskt och att hon inte förstod sig på det. Hon är noga med att påpeka att alla barns språk och kulturella bakgrund är lika viktiga på förskolan, men hon arbetar bara med svenska visor och barnsånger. Hon menar att de har sina egna sånger hemma, och på förskolan erbjuder de den ”svenska låtskatten”. Inom ramarna för denna uppsats finns inte möjlighet att diskutera detta ingående, men studier visar att är man arbetar med människor från olika språkgrupper och kulturer är det viktigt att kunna mötas och hitta ett samspel (Vesterlund, 2003, s. 8).

Jag fick en bild av hur pedagogerna använder sig av musik i språkutvecklande syfte för tvåspråkiga barn, speciellt på Musikförskolan. Där använder de sig av musiken för att mötas, att känna gemenskap och att alla ska få känna att deras modersmål är viktigt. På så sätt menar personalen att andraspråket också kommer att utvecklas lite ”på köpet”. Att genom melodier, rytmer och att tillsammans sjunga abstrakta saker så utvecklas barnen sitt språk och det skapar en större förståelse för ord. Jederlund (2011, s. 11) beskriver att ett barn som hittar pulsen i musiken och sången ofta samtidigt tar ett stort steg i sin talspråkutveckling. Interaktionen med andra i läromiljön har en avgörande faktor i vad som lärs och hur det lärs, lärandet sträcker sig utöver individen till andra personer. Kunskapen är distribuerad bland människor i en grupp (Dysthe, 2003, s. 43-44).

Erika visar tydligt hur intresserad hon är av språk – och inte minst av tvåspråkighet. Hon verkar mycket mån om att alla barn ska ges tid till att prata och kommunicera, och hon vill mer än gärna lyssna på barnen. På så sätt stärks barnens kommunikativa identitet. Via sina språkliga uttryck formulerar barn sina upplevelser. Barn behöver då vuxna som lyssnar och språkar med dem på alla språk. Utan någon som lyssnar så försvinner meningen med att uttrycka sig för barn (Jederlund, 2011, s. 22-23). Erika arbetar mycket med andraspråksutveckling utan musik som hjälpmedel och lyckas med detta. Detta kan nog bero på att Sara finns på förskolan och arbetar med musik med alla barn, och därigenom kan Erika arbeta mer med hennes egna intresseområden. Sara och Erika verkar komplettera varandra bra.

Erika talar mycket om att samtala om språket och om ord i arbetet med barn med svenska som andraspråk, och det känns som att hon har stor kunskap i hur andraspråksutveckling fungerar. En skillnad som finns mellan första- och andraspråksinläring är att det lilla barnet som lär sig sitt modersmål utvecklas kognitivt samtidigt som den språkliga utvecklingen, vilket inte den som lär sig sitt andraspråk gör. Andraspråksinläraren har redan ett språk och har då nått en viss kognitiv mognadsnivå. Det finns strukturella skillnader i det språk som används av barn med svenska som förstaspråk och det språk som används av barn med svenska som andraspråk (Håkansson, 2003, s. 166). Det här verkar Erika vara medveten om och är noga med att prata om ord, språk och låta barnen komma till tals och på så sätt utveckla sitt språk.

Hur Erika arbetar med musik framkom inte riktigt. Hon säger själv att Sara är den som är ansvarig för musiken i och med El Sistema, och det kändes som att resten av pedagogerna inte är aktiva i musikstunderna. Detta är återigen ett exempel på vår västerländska elitistiska syn på musik. Erika vågar inte delta, hon litat istället på Sara eftersom Sara är den duktiga på området. Detta blir naturligtvis ett problem när man arbetar med musik med små barn. I förlängningen flyttar vi som vuxna över denna elitistiska syn på musik på barnen, som när de uppnår högre ålder kommer att få samma syn. Det är väldigt viktigt

att alla pedagoger är delaktiga i musikstunden, så att de inte bidrar till att överföra denna västerländska elitistiska syn på musik. Att vara spontan och våga göra bort sig som pedagog gör att barnen också vågar mer och tycker det är kul. Deltar andra vuxna i aktiviteten måste de också vara engagerade och aktiva (Vesterlund, 2003, s. 22).

Förskollärare har ett bra läge att arbeta med musik, bara man vill, det har framkommit i denna studie. Det gäller dock att man har intresset för musik. Även om man ser sig som okunnig måste man våga vara öppen i sina känslor för musik. Man måste vara nyfiken och vilja upptäcka tillsammans med barnen (Sundin, 1995, s. 146). Man får inte se det som ett problem att det inte finns instrument, att man saknar tid eller att man är osäker. Det är ingen som bedömer ens musikaliska färdigheter i förskolan, det viktiga är att barnen har roligt, får upptäcka rytmer och utveckla sitt språk.

Jag tycker att studien gett svar på frågeställningarna. En tydlig bild har uppstått om hur pedagoger arbetar med musik i språkutvecklande syfte för tvåspråkiga barn. Jag har framför allt fått ut mycket tankar från bara tre informanter. Några större generella slutsatser kan inte dras utifrån detta eftersom urvalet är för litet. Förhoppningen är att mina slutsatser kan leda till att fler pedagoger vågar lita till att musiken har en positiv inverkan på språket – och att man som pedagog vågar arbeta med musik. Det måste få vara kaosartat ibland, det måste få ta den tid det tar för barn att börja delta aktivt. Det har varit otroligt givande att skriva detta arbete, och det har gett mig en ännu större övertygelse om musikens roll i förskolan.

5.1 Metoddiskussion

Att göra en kvalitativ intervjustudie passade sig väl till studiens syfte. I efterhand hade det varit intressant att göra en observation för att se hur arbetet med musiken ser ut i praktiken. Det hade kunnat ge mig en ännu tydligare bild av hur man jobbar med musik som språkutvecklande verktyg, och även ökat reliabiliteten i studien.

Jag hade kunnat ha fler intervjufrågor till pedagogerna, ibland besvarade de flera frågor när bara en hade ställts. Det var då svårt att komma på nya frågor i stunden, och hade med fördel kunnat ha färdiga ”extrafrågor” för att få ut ännu mer av mina intervjuer. Förutom detta tycker jag att fick ett bra resultat av intervjuerna, med intressanta och givande svar. Informanterna visade ett stort engagemang och det var inte svårt att ställa korta frågor och få långa svar.

En mer rak fråga angående kodskifte hade också kunnat ställas under intervjuerna, då ingen av informanterna nämnde det som en viktig aspekt i arbetet med tvåspråkiga barn. När ett barn hamnar i en situation där det har svårt att uttrycka sig på sitt andraspråk kan det helt enkelt använda sig av sitt modersmål – det är viktigt för pedagoger att känna till dessa kommunikationsstrategier för att kunna stötta barnen i deras språkutveckling. (Askjær Larsen & Breinholt, 2010, s. 114-116). Det är möjligt att informanterna helt enkelt inte tänkte på kodskifte just under intervjuerna, men känner till det.

Att få kontakt med förskolorna var svårt och det tog mycket tid, och när man väl hade fått kontakt var det svårt att boka in intervjuer. Fler pedagoger hade intervjuats i mån av tid, men att genomföra ett sådant här arbete själv innebär också dubbelt arbete – och fler intervjuer hanns helt enkelt inte med. Jag är dock mycket nöjd med informanterna som deltog och är mycket tacksam för det engagemang de visade, och de innehållsrika svar de gav.

5.2 Relevans för läraryrket

Jag tyckte redan innan denna studie att musiken är en viktig del av arbetet i förskolan, och övertygelsen stärks efter denna studie. Av den tidigare forskning som använts, och av de svar som getts i mina intervjuer märks det att musiken verkligen behövs. Barnen kommer i kontakt med sina känslor, de övar sig på språket, melodier, rytmer och känner en gemenskap i gruppen. Att se människan som en helhet där musiken ingår i allt man gör är för mig helt naturligt – ännu mer efter att ha intervjuat engagerade pedagoger. Eftersom det står i våra styrdokument att musiken måste finnas med i verksamheten så måste pedagoger ges den självsäkerhet som behövs för att arbeta med musik. Förhoppningen är att den här rapporten kan hjälpa pedagoger i deras ankar om musik och tvåspråkiga barn. Förhoppningen är att pedagoger och barn från olika kulturer ska kunna mötas i positiva musikstunder, och genom den glädje som där uppstår hjälper barnen i deras andraspråksutveckling. Om arbetet också har lyckats ge inspiration till pedagoger som inte arbetar på en musikprofilerad förskola så har jag lyckats väl.

5.3 Fortsatt forskning

En fortsatt forskning på detta arbete hade gått djupare in på de sociala faktorer musiken medför i barngrupper. Alla informanter talade i positiva ordalag mycket om den gemenskap, glädje och samspelet som finns i musikstunder, och det hade varit intressant i att djupdyka i vad musiken har för roll i detta.

5.4 Avslutande ord

Musiken är en stor del av våra liv. Låt den också bli en stor del av förskoleverksamheten för att främja barns utveckling på alla olika områden. Musik är inte något som man behöver vara bäst på för att få utöva. Genom att utforska detta område har jag fått mycket inspiration till att själv arbeta med musik i språkutvecklande syfte, och förhoppningen är att ha gett er som läser inspiration till detsamma. Försök få med er kollegorna på det musikaliska tåget, kräv inga prestationer, möt varandra utifrån era kulturella bakgrunder och skapa positiva musikaliska möten. På så sätt kommer musikstunder bli roligare för alla. Alla barn kommer inte att bli musiker, men de kommer att bli bra människor.

Referenser

Askjær Larsen, M. & Breinholt A. (2010). Tvåspråkighet som referensram för utvärdering av språklig kompetens. I L. Holm & HP. Laursen (Red.), *Språklig praxis i förskolan* (s. 109-124). Lund: Studentlitteratur.

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

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra: En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (Avhandling för doktorsexamen). Örebro Universitet.

Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf>

Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uddholm, M. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan*. Mölndal: Förlaget Lutfisken.

Vesterlund, M. (2003). *Musikspråka i förskolan: Med musik, rytmik och rörelse*. Stockholm: Runa Förlag.

Otryckta källor

Skolverket. (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö98 Reviderad 2010*. Hämtad 2014-05-20, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikation/visa-enskild->

[publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fftp/pub%2Fws%2Fskolbo
k%2Fftp/pub/ext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442](http://www5.skolverket.se/ftp/pub/FSkolbo
k/ftp/pub/ext/trycksak/Record%3Fk%3D2442)

Stiftelsen El Sistema. (2007). *Vad är El Sistema Sverige?* Hämtad 2014-05-15, från

http://www.elsistema.se/?page_id=977

Bilagor

Bilaga 1

Brev till förskolor

Hej!

Jag heter Joakim Svedin och är blivande förskollärare som studerar på Göteborgs Universitet. Just nu läser jag den sista terminen och skriver examensarbetet, med andra ord C-uppsats.

Tidigare läste jag inriktningen Skapande verksamhet för tidigare åldrar och är således intresserad av allt som har med estetik och skapande att göra. Det jag har valt att skriva om i detta arbete är musik relaterat till flerspråkiga barns språkliga utveckling. Syftet med arbetet är att undersöka hur pedagoger aktivt arbetar med musik som verktyg för andraspråksutveckling.

För att kunna ta reda på detta behöver jag underlag i form av intervjuer med förskollärare. Därför undrar jag om jag kan få komma i kontakt med er och besöka er förskola för att intervjua en eller ett par pedagoger om uppsatsens innehåll; musik och andraspråksutveckling. Om det är någon förskollärare som är intresserad av att ställa upp på en intervju – hör gärna av dig till mig. Tack på förhand!

Med vänlig hälsning,

Joakim Svedin XXXXXXXXXXXX, xxxxxxxxxxx@gmail.com

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
 - På denna förskola?
2. Vad har du för utbildning?
3. Har du läst någon speciell utbildning om musik och/eller språkutveckling?
 - Något speciellt om de barn som har två språk?
4. Hur ofta har ni musiksamlingar?
 - Syftet med samlingarna
5. Hur stor del av din barngrupp har något annat språk än svenska som modersmål?
 - Har ni några särskilda tankar över hur dessa barn ska lära sig det svenska språket på ett bra sätt?
 - Vad tror du musik ger dessa barn?
6. Kan du ge ett konkret exempel på hur ni arbetar med musik en vanlig dag på förskolan?
7. Hur arbetar ni med de tvåspråkiga barnens språkutveckling (förutom musik)?
8. Vad har du för tankar kring musik i språkutvecklande syfte?
9. Om ni arbetar med musik i språkutvecklande syfte för de barn med fler språk än svenskan – kan du ge ett exempel på hur det kan se ut?
10. Vad är dina bästa pedagogiska tips för musik i språkstimulerande syfte? Några speciella aktiviteter?
11. Något du vill lägga till?