



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Musik är det universella språket för mänskligheten”

En kvalitativ studie om musik
som stödande verktyg för barns språkutveckling

Namn: Elena Alm & Tove Söderlund
Program: Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå
Termin/år: VT/2014
Handledare: Christina Ekström
Examinator: Cecilia Wallerstedt
Kod: VT14-2920-080

Nyckelord:

Språk
Språkutveckling
Musik
Musikalitet
Pedagoger

Abstract

Efter att ha identifierat en brist av ett medvetet användande av musik i förskolan ville vi undersöka hur musik kan användas som ett verktyg för att främja de yngre barnens verbala språkutveckling. Syftet med arbetet var att fördjupa vår bild av hur pedagogen i förskolan kan arbeta med musik på ett mer medvetet sätt och använda det som ett pedagogiskt redskap inriktat på att stimulera språket. Detta gjorde vi genom att ta del av verksamma pedagogers uppfattningar kring ämnet.

Frågeställningarna för arbetet var:

- Hur ser pedagoger på användningen av musik som pedagogiskt verktyg för att främja de yngre barnens verbala språkutveckling?
- Hur uttrycker pedagoger att de inkluderar musik i sin verksamhet?

Detta är en kvalitativ studie där vi har använt oss av intervjuer av sex stycken verksamma pedagoger för att besvara undersökningens frågor. I både analys av resultat och diskussion har vi utgått från det sociokulturella perspektivet, Lindströms teoretiska modell samt tidigare forskning kring ämnet.

Resultaten av undersökningen visade att de valda pedagogerna uttryckte en viss kunskap om fördelarna med musik men enbart ett fåtal av de intervjuade beskrev ett konsekvent och medvetet arbetssätt med musik och språkutveckling. Vår förhoppning är att detta arbete ska fungera som inspiration för människor som är verksamma inom förskolan.

Förord

I denna studie har vi valt att undersöka hur musik kan användas som ett verktyg för att främja de yngsta barnens verbala språkutveckling i förskolan. Vi vill tacka vår handledare Christina Ekström för tips, stöd och återkoppling, samt de sex verksamma pedagoger som ställde upp på våra intervjuer. Utan dessa personer hade studien inte varit möjlig att genomföra. Under arbetets gång har vi delat på ansvaret av samtliga områden samt utformat och bearbetat hela texten tillsammans. Vi vill även tacka varandra för ett mycket gott samarbete!

Elena och Tove

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
2	Syfte och problemformulering	5
2.1	Frågeställningar	5
3	Teoretisk anknytning	6
3.1	Sociokulturellt perspektiv	6
3.2	Lindströms teoretiska modell	7
3.3	Studiens nyckelbegrepp	8
3.3.1	Språk	8
3.3.2	Musik	9
4	Tidigare studier	13
4.1	Musik	13
4.2	Musik och språkutveckling	13
5	Design av undersökning	15
5.1	Metodval	15
5.2	Urval	15
5.2.1	Fakta om respondenter	16
5.3	Genomförande	16
5.4	Metoddiskussion	17
5.5	Forskningsetiska överväganden	18
6	Resultatredovisning	19
6.1	Pedagogers tankar kring musikalitet	19
6.2	Uppfattningar kring relationen mellan musik och språkutveckling	19
6.3	Uttryckta tillvägagångssätt	21
7	Slutdiskussion	24
7.1	Användning av musik som pedagogiskt verktyg för språkutveckling	24
7.2	Inkluderandet av musik i daglig verksamhet	25
7.3	Följder av musikverksamhet i förskolan	25
7.4	Betydelsen av pedagogers musikaliska självkänsla	26
7.5	Didaktiska konsekvenser	26
7.6	Slutord	27
8	Referenslista	28

8.1	Tryckt material.....	28
8.2	Elektroniska källor.....	29
9	Bilagor	30
9.1	Intervjuguide.....	30

1 Inledning

If you think your child's academic studies are more important than the arts, think again.

- Platon (427 f.Kr – 347 f.Kr)

Musik är ett någonting som troligtvis har funnits lika länge som människan själv. I alla kulturer under alla tider har musiken berikat människans liv och personligen skulle vi inte kunna föreställa oss ett liv utan den.

Utifrån våra tidigare erfarenheter i förskolans verksamheter, har vi uppmärksammat att den dagliga användningen av musik inte verkade ske på ett medvetet eller reflekterande sätt, utan oftast i informationssyfte, exempelvis ”tvätta, tvätta liten hand” eller i sångsamlingar som utförs mer av tradition än i lärande- och utvecklingssyfte. I vår utbildning har vi fått kunskap om hur musik kan användas på ett mer målinriktat sätt för att främja barns lärande och utveckling inom olika aspekter, däribland verbal språkutveckling. Vår uppfattning är att det finns praktikbaserad kunskap och beprövad erfarenhet gällande pedagogers förhållningssätt till musik och språkutveckling. Detta gjorde oss nyfikna och intresserade av att få en djupare bild av pedagogers uppfattningar av hur de arbetar i praktiken kring ämnet, för att komplettera vår vetenskapliga kunskap med beprövad erfarenhet.

Eftersom musik alltid har varit ett stort intresse för oss båda, blev vi intresserade av att fördjupa vår bild av hur pedagoger medvetet kan arbeta med musik som gynnande verktyg för verbal språkutveckling. Vi har även insett betydelsen av att ha ett språk, verbalt eller ej, för att kunna uttrycka sig och detta bekräftas i förskolans styrdokument:

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, 2010, s. 7)

Detta utdrag tolkar vi som att det bör ges plats åt estetiska aktiviteter i förskolan för att erbjuda barnen möjlighet till andra uttryckssätt än det talade språket. Att använda musik i ett språkutvecklande syfte är något vi vill lägga stor vikt på i vårt kommande uppdrag som förskollärare, och vi hoppas med denna studie belysa olika möjliga utvägar till att medvetet arbeta med musik som ett språkstimulerande verktyg. Vi hoppas att resultatet av vår undersökning kan bli en inspirationskälla för oss såväl som för andra läsare som är aktiva inom förskolan.

I denna mindre empiriska studie kommer vi därför, genom intervjuer med pedagoger i förskolan, att identifiera deras uppfattningar kring relationen mellan musik och verbal språkutveckling, med inriktning på de yngre barnen vilket innefattar ett till tre års ålder. Många hävdar att musik kan vara ett verktyg för barns språkutveckling, och Skolverket (2010) har även uppmärksammat vikten av ett eftertänksamt arbetssätt och uttrycker att: ”Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling [...]” (s. 7).

Vår förhoppning med undersökningen är att framställa möjligheten till att arbeta mycket mer metodiskt och medvetet med musik än vad vi tidigare har erfarit i verksamheten. Vi ämnar att fördjupa vår bild av hur pedagoger tänker kring området för att synliggöra detta.

2 Syfte och problemformulering

Syftet med detta arbete är att fördjupa vår bild av hur man som pedagog i förskolan kan arbeta med musik som ett didaktiskt verktyg för de yngre barnens verbala språkutveckling genom att ta del av pedagogers uppfattningar kring ämnet. Eftersom vi hade uppmärksammat en brist på en medveten användning av musik i praktiken, utformade vi våra frågeställningar i syfte av att få en fördjupad bild av pedagogers syn på musik och språk samt relationen däremellan.

Vi ville i undersökningen finna likheter och skillnader i pedagogers uppfattningar, snarare än att leta efter rätta eller felaktiga svar. Resultaten av frågeställningarna kommer därför att sammanställas och utgå från hur pedagoger själva uttrycker sina uppfattningar och resonemang angående musik och språkutveckling.

2.1 Frågeställningar

- Hur ser pedagoger på användningen av musik som pedagogiskt verktyg för att främja de yngre barnens verbala språkutveckling?
- Hur uttrycker pedagoger att de inkluderar musik i sin verksamhet?

I studien kommer vi främst att använda oss av *pedagoger* som samlingsnamn vare sig vi talar om förskollärare, barnskötare eller musiklektörer, dock skiljer vi på utbildningar i vissa delar av texten där vi redovisar respondentens uppfattningar. Detta gör vi i vissa fall för att särskilja de pedagoger som har särskild musikutbildning.

3 Teoretisk anknytning

I detta kapitel kommer vi att presentera de teoretiska utgångspunkter som vi stödjer vårt arbete på samt förklarar och fördjupar oss i studiens nyckelbegrepp. Den övergripande synen på lärande och utveckling som vi kommer att utgå från i detta arbete är det *sociokulturella perspektivet*. Enligt Ehrlin (2012, s. 40), och vår egen förståelse, är detta perspektiv utgångspunkten i Skolverkets Läroplanen för förskolan. Ytterligare kommer vi att lyfta fram Lindströms teoretiska modell kring estetiska läroprocesser och ange relevansen av modellen till denna undersökning.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Lev S. Vygotskij (1896-1934) utformade grunden till den sociokulturella synen på utveckling och lärande enligt Dahlbäck (2011). Perspektivet handlar om att innehållet, formen och de sociala samspel som barn stöter på i sin omgivande kultur har stor betydelse för framtida utveckling och lärande. Författaren beskriver vidare hur Vygotskij ansåg att alla människor i grunden besitter en kreativ förmåga där individer skapar och återskapar sin kultur. Språk och *artefakter*, vilket betyder ”konstgjorda föremål”, blir då inom ett samhälle avgörande för vad och hur människan lär och utvecklas (s. 18).

Ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, vilket innebär att människan använder sig av redskap när hon ska förstå och agera i sin omvärld. Dessa redskap menar Vygotskij, är både språkliga och materiella och benämns med den mer allmänna termen *kulturella redskap* (Säljö, 2010 s. 185).

Att tänka och kommunicera innebär således att människor använder sig av kulturella redskap när de förstår och analyserar omvärlden. Vygotskij uttrycker detta som att människor inte upplever världen direkt, att de tänker ”i omvägar” med hjälp av medierande redskap.

(Säljö, 2010, s. 185)

Säljö (2010) konstaterar att alla människor är under ständig utveckling, inte bara barn, vilket gör det möjligt för dem att appropriera kunskaper i olika situationer. *Appropriering* är ett sociokulturellt begrepp som används för att beskriva processen av att bekanta sig med kulturella redskap och lära sig bruka dem. Ytterligare hänvisar författaren till principen om den *närmaste proximala utvecklingszonen*, som enligt honom är stadiet mellan kunnighet och okunnighet. Ett mellanstadium där barn kanske klarar av något med hjälp av en kunnigare kamrat eller en vuxen, det vill säga, det är en ”zon” där barn är mest känsliga för instruktioner och förklaringar. Det är inom den närmaste proximala utvecklingszonen som forskolläraren kan vägleda ett barn med appropriering av olika kulturella redskap och detta sker med hjälp av *scaffolding*. Scaffolding är enligt Säljö ett engelskt begrepp som syftar på samspelet och kommunikationen som sker mellan barnet och dennes ”hjälpare” inom den närmaste proximala utvecklingszonen (s. 190-195).

Enligt Säljö (2010) så refererar Vygotskij till språket som redskapens redskap. Vygotskij hävdade att det är genom kommunikation med andra personer som människor lär sig uttrycka sig och organisera sin omvärld. Vidare beskriver Säljö hur Vygotskij talade om språk som ett medierande redskap genom vilket människan ges möjlighet till att uttrycka sig, förstå sin omvärld och fördjupa sin insikt och kunskap. Säljö menar även att det är genom det skriftliga och verbala språket som människor kan kommunicera om sin omvärld och således etablera relationer och gemensam förståelse med sina medmänniskor (s. 187-188).

Enligt Eriksen Hagtvet (2004) så är imitation en viktig pedagogisk aktivitet i en lärandeprocess. Detta förespråkade Vygotskij och menade att imitationen handlade mer om återskapande istället för en direkt kopiering, då det är essentiellt att barnet är aktivt närvarande och uppmärksam i processen. Eriksen Hagtvet förklarar hur Vygotskij beskrev att under imitationen i en aktivitet så krävs en aktiv motivation, uppmärksamhet och medverkan från barnets sida, samt att aktiviteten faller inom gränserna av barnets närmaste utvecklingszon. Detta menade Vygotskij är nödvändigt för att lärande ska ske och för att barnets närmaste utvecklingszon ska utökas (s. 45-48).

När det gäller de estetiska ämnena så tolkar Dahlbäck (2011) Vygotskijs tankar som att processen där den skapande fantasin övas lägger grunden för barns skapande. Vygotskij menade att musik och bild är naturliga kunskapsformer som människan använder för att förstå samt tillägna sig kunskap (Dahlbäck, 2011, s. 32).

3.2 Lindströms teoretiska modell

Lars Lindström är professor vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapsstraditioner vid Stockholms universitet. Han har i sin studie utvecklat en konceptuell ram för att identifiera framträdande aspekter av estetiskt lärande. Ramverket innehåller två dimensioner, en som representerar målet med aktiviteten vilka kan vara antingen *konvergent* och *divergent*, och den andra dimensionen som representerar medel för estetiskt lärande, vilka är *medieneutrala* eller *mediespecifika* (Lindström, 2012, s. 167).

Enligt Lindström (2008, 2012) så är konvergenta mål fokuserade och rationella och syftar till att åstadkomma något som är givet på förhand. Han förklarar vidare att denna typ av lärande syftar till att framhålla grundläggande färdigheter, bland annat en ämnesspecifik vokabulär, och kan beskrivas som återblickande i den mening av att de illustrerar och animerar det som redan är känt. Divergenta mål är däremot utforskande, öppna och instinktiva, och handlar snarare om att människan kombinerar vad hon kan och vet för nya ändamål. Denna typ av lärande är förknippat med kreativitet och kan beskrivas som framåtblickande i den mening att det ser fram emot det som ännu inte är fullbordat inom den estetiska lärandeprocessen (2008, s. 61; 2012, s. 166-168).

Medlen som används i estetiska processer beskrivs antingen som mediespecifika eller medieneutrala. Kortfattat handlar det mediespecifika lärandet om att betona formerna för representation, exempelvis ord, bilder, algebra, musik, dans, och så vidare. Medieneutralt lärande handlar däremot om instrumentella aspekter av lärande, exempelvis akademiska prestationer eller personlig utveckling.

Lindström (2008, 2012) hävdar även att det finns fyra aspekter i en estetisk process, dessa är att lära *med*, *om*, *i* och *genom*. Vidare menar han att generellt så behövs en kontinuerlig betoning på alla fyra aspekter för att ett balanserat förhållningssätt till att estetisk lärande ska vara möjligt.

Lärande *med* hänvisar till att integrera estetiska uttryck med andra ämnen. Det kan även fungera som en påminnelse om att estetiska föremål tenderar att ha ett innehåll eller funktion som går utöver tillverkarens personliga utveckling, alltså dess intentioner förväntas ”passa” med något förutbestämt.

Lärande *om* avser baskunskaper inom estetisk utbildning, från en praktisk och teoretisk information kring tekniker och material till mer djupgående kunskap om teori gällande exempelvis kompositörer, stilar och genrer.

Lärande *i* handlar om att experimentera med olika tekniker och material för att uttrycka en stämning eller förmedla ett budskap. När undervisningen handlar om att lära sig *om* och *i* estetiska

processer, finns det oftast en medveten satsning på att utveckla elevernas estetiska känsligheter genom guidade upplevelser knutna till kursmålen.

Lärande *genom* har att göra med hur människor anskaffar förhållningssätt och övergripande kompetenser, något som Lindström kallar för "studiotankevanor" genom ett grundligt engagemang inom estetiska processer (2008, s. 63; 2012, s. 170).

Lindström (2012) förklarar det som att en mediespecifik process med ett konvergent mål blir lärande *om* estetik och en mediespecifik process med ett divergent mål blir lärande *i* estetik. Däremot blir en medieneutral process med ett konvergent mål att lära *med* ett estetiskt ämne och en medieneutral process med ett divergent mål resulterar i lärande *genom* ett estetiskt ämne (s. 169).

Genom Lindströms modell, och analys av de resultat som framkommer av intervjuerna, ämnar denna studie påvisa hur lärande och utveckling främst kan ske *med* musik som konst för att gynna språkutveckling.

3.3 Studiens nyckelbegrepp

Följande är en bakgrund kring studiens nyckelbegrepp, *språk* och *musik*, samt aspekter inom dessa ramar som vi bedömer relevanta för undersökningen.

3.3.1 Språk

Språk är ett av flera sätt som människor använder sig av för att kommunicera, och det fyller främst en social funktion. Enligt Svensson (2009) så menar man oftast tal- och skriftspråk när man talar om begreppet språk, men begreppet innefattar även andra kommunikationsmedel exempelvis teckenspråk, piktogram eller kroppsspråk (s. 12). Även Vesterlund (2003) skriver om kroppsspråket och hävdar att det är det mest betydelsefulla språket i möte mellan människor, särskilt vid första mötet då de första intrycken och kroppsliga tolkningar skapar en första blick om individen (s. 7-8). Att människor har ett gemensamt språk bidrar till känslan av gemenskap i ett samhälle, och det är dessutom en viktig faktor för en persons kognitiva förmåga (Svensson, 2009, s. 12). När det handlar om språk så tolkar Jederlund (2011) Vygotskij så att språket alltid kommer först för ett barn och därefter kommer tänkandet (s. 136).

Jederlund (2011) har sammanfattat tidigare forskning kring barns språkutveckling och hävdar att barn redan i spädbarnsåldern kan ett urskilja sin mammas röst, tonfall, tempo och rytm. Orden har då ingen betydelse utan det är musiken i mammans röst som barnet finner meningsfullt och anknyter till. Under det första stadiet i livet är det ljudintryck, rörelser och beröring som är det som barnet bäst hanterar och upplever, mer än visuella intryck. Barnets förmåga att urskilja och komma ihåg olika ljudintryck blir snart märkbart i dess egen ljudproduktion som oftast börjar med skrik, och som sedan utvecklas till olika skrik som betyder olika saker. Redan som nyfött har barnet då lärt sig att associera varierande ljud med olika meningar och innebörder, exempelvis "hungerskrik" eller "trötthetsskrik" (s. 81).

Olika former av språklig medvetenhet

När Svensson (2009) skriver om språklig medvetenhet menar hon barnets egen förmåga att reflektera och medvetet fundera över språket och dess olika innebörder. Barnet uppmärksammar och reflekterar över språkets struktur och form, *hur* språket används, istället för att lägga vikt vid betydelsen av orden. Vidare påpekar Svensson skillnaden mellan språklig *medvetenhet* och språklig *förmåga*, då den språkliga förmågan hos ett barn kan vara stort men ändå sakna medvetenheten i språket, eller tvärtom (s. 87-88). Några former av språklig medvetenhet som är

relevanta för detta arbete är *fonologisk* medvetenhet och *semantisk* medvetenhet. Enligt Svensson så handlar fonologisk medvetenhet om att identifiera och arbeta med *fonem*, vilket är ljuden i ett ord, och öva barn så att de känner sig bekväma med fonemsegmentering och fonemsyntes (s.89). *Semantisk* medvetenhet menar Svensson, handlar om språkets betydelse och kan stimuleras hos barn med hjälp av medvetna diskussioner om olika ords betydelse, men det kan också visa sig genom förmågan att använda och förstå idiom och ordspråk (s. 99).

Språkutveckling

När man talar om språkutveckling är det viktigt att ha kunskap om skillnaden mellan *språk* och *tal*. Centerheim-Jogeroth (1988) menar att språk är ett abstrakt fenomen som människan använder för att organisera sitt tankeinnehåll medan tal är en konkret funktion som användas för kommunikation genom språkljud (s. 11). Författaren hävdar att vissa forskare inom ämnet anser att ett barns språkutveckling går igenom olika faser, och dessa faser kan självklart variera från barn till barn, och i tid. Som ovannämnt ger ett barn tidigt ifrån sig uttryck i form av *skrik*, och skriken anses enligt Centerheim-Jogeroth vara en förberedelse för talet. Vidare förklarar författaren att nästa fas handlar om *joller* vilket tros vara början till språkförståelse och dessa gurgel- väs- och smackljud utvecklas ungefär när barnet är tre månader gammal. Nästa period, vilket kommer vid cirka sex till åtta månaders ålder, innefattar språkets mest primitiva uttryck. Detta kallas för *iterations-joller* och handlar mest om upprepningar och likalydande stavelser exempelvis ”ba-ba”, ”da-da” och så vidare. *Fysiologisk ekolali* är nästa stadie och handlar om att barnet upprepar det hon hör för att senare utveckla ordförståelse. Efter den fasen upphör barnets joller och de första självständiga orden yttras, och barnet börjar nu samla på ord för att bygga upp sitt vokabulär. Förståelse för språket kommer före talet och det första ett barn lär sig att tyda är kroppsspråk och melodin i språket. Vid cirka 15-18 månaders ålder sker den största delen av ett barns motoriska tillväxt och i med detta går talutvecklingen i långsammare takt. När barnet är runt två år börjar hon formulera kortare meningar och kan även förstå enklare instruktioner. Dess vokabulär fortsätter att växa men meningarna är fortfarande ofullständiga. Det är inte förrän vid cirka fyra års ålder som ett barn lär sig tala ”rent” och det bör uppmärksammas att storleken på ordförrådet inte är det mest betydelsefulla, utan att ett barns ordförråd speglar barnets förmåga att hantera begrepp (s. 13-15).

Kom ihåg att barnets egna upplevelser och erfarenheter är språkets viktigaste grundpelare.

(Centerheim-Jogeroth, 1988, s. 15)

3.3.2 Musik

Begreppet *musik* definieras enligt Nationalencyklopedin (u.å.) som:

Kulturyttring som inte låter sig infångas under någon generellt accepterad, heltäckande definition; allmänt kan dock musik sägas bestå av vissa typer av organiserat ljud, men begreppet kan också inkludera omständigheterna kring musiken, dvs. musiklivet.

Det finns olika uppfattningar kring om musik har betydelse för barns utveckling och lärande men enligt Vesterlund (2003) är musik ett universellt språk som sammanför människor över etiska och kulturella gränser. Hon hävdar att genom musikens tre grundelement, vilka är toner, rörelser och rytmer, kan människor kommunicera med varandra utan ord liksom förmedla budskap och känslor (s. 8). Jederlund (2011) framhäver även ett fjärde grundelement, *personligt uttryck och intryck*, vilket handlar om att människan tolkar musikens signaler till en helhet samt att man upplever meningsfullhet i det musikaliska sammanhanget (s. 15).

Holmberg (2014) lyfter fram begreppet *musicking* vilket inom förskolans verksamhet innebär att ge ”görandet” inom musik ett värde, det vill säga att spela, att dansa, att sjunga. Hon menar att *musicking* är något man gör, en aktivitet, hellre än en konkret ”sak” (s. 36).

När man tänker på musik är det lätt att man främst tänker på sång men Vesterlund (2003) anser att det även handlar om att människan genom kroppen kan röra sig rytmiskt, skapa ljud och dansa. Alltså handlar musik om att, utifrån sig själv och sina egna förutsättningar, uppleva och utveckla känslan för rytm och klang i sin egen kropp och röst (s. 20).

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

- Mallo Vesterlund (2003, s. 8)

Enligt Söderman (2012) är musiken identitetsskapande för människan, vuxen som barn, och att människan väljer aktivt musik efter hur hon vill uttrycka sig, vem hon vill vara och vem hon känner sig som, såväl som ett uttryck för klasstillhörighet. Söderman hävdar att det finns mycket forskning som pekar på vikten av musik för barns utveckling, och han betonar att alla barn tycker om musik, och därför måste alla barn ges möjlighet att utveckla sitt musikaliska ”modersmål” (s. 38-41). Många hävdar i sin forskning kring musik att barn redan från fosterstadiet har präglats av musik och Söderman menar därför att barnen som kommer till förskolan inte ska mötas som musikaliska nybörjare av pedagogerna (s. 41). Däremot poängterar han att man inte kan tala om en medfödd musikalitet genom ärftliga faktorer, utan att det snarare handlar om att människan är innehavare av musikaliska förmågor vilka kan tränas upp och utvecklas (s. 54). Söderman anser att barns musikaliska socialisation dels kommer från föräldrarnas och den närmaste omgivningens sjungande och musikaliska uppmuntran, dels sker det från förskolans musikaliska tradition, och slutligen kommer det från medie- och populärvetenskapens kanaler såsom tv, radion och internet (s. 42).

Söderman (2012) menar att uppfattningen av musik är kontextberoende och kan komma att ändras i olika sammanhang beroende på hur musik värderas och vilka uppfattningar som råder kring musik i den sociala miljön. Beroende på vilka musikaliska möten vi ingår i fostras redan det lilla barnet in i en förståelse kring vad musik innebär. Med detta betonar författaren att förskolan blir ett betydelsefullt socialt sammanhang för barns möjligheter till att utveckla förståelse kring musik och skapa en musikalisk mening (s. 54-55).

Vesterlund (2003) använder sig av olika redskap i försök att berika musikleken med lust men även för att hon anser att barn oftast har lättare att ta till sig ord och meningar när de samtidigt kopplas ihop med rörelse (s. 42). Ett ytterligare motiv till varför man, enligt författaren, kan använda sig av redskap, är för att det ibland är lättare för barn att komma in i en lek om de har en spännande rekvisita i handen, särskilt för de lite mer blyga barnen. Sjalar eller gummiband är exempel på rekvisita som kan användas exempelvis när man bildar en ring av barngruppen, i syfte att få med de barnen som ogillar beröring från andra men vilket ändå gör att de kan känna gemenskap (s. 44).

Hammershøj (1997) framhäver att musikleken har flera fördelar för barnets utveckling. Hon hävdar dels att barnet sjunger språket innan hon talar det. För det lilla barnet är språket i början klang och rytm, alltså ett musikaliskt fenomen, för att senare bli ett kommunikationsmedel genom ordens semantiska innehåll. Vidare menar Hammershøj att instrumentlekar är ett sätt att skapa

gemenskap mellan barnen. Genom att spela instrument tillsammans med andra, samt att delta i den form av samvaro aktiviteten för med sig, ges barnet möjlighet till att lära sig något om dess egna sociala beteende. Här måste den vuxne förmedla att inga rätt eller fel finns i barnets musicerande då detta kan leda till att barnet utvecklar en olustkänsla till musik. Ytterligare hävdar författaren att den vuxne i samspelet med barnet inte ska styra det hela utan inta en lyssnande, inspirerande och accepterande roll, för att den vuxna och barnet ska kunna ha en dialog i musikleken (s. 45-47). Ges barnen chans till att känna tilltro till sig själva i musikleken blir stunden lustfylld och ett lärande är lättare att nå.

Även Holgersen (2012) skriver om gemenskapen i musik och menar att musiken är ett hjälpmedel till att skapa eller upprätthålla ett gemensamhetsfokus i en barngrupp, den musikaliska aktiviteten bidrar därmed till att en social och kulturell gemenskap skapas. Vidare menar Holgersen att det finns olika sätt att få in musikaliska aktiviteter i förskolan, vilka kan vara organiserade pedagogiska aktiviteter så väl som musikaliska aktiviteter med barnen som initiativtagare. En viktig poäng menar han, är att pedagoger är insatta i hur barnens livssituationer påverkar deras sätt att delta i musikaliska aktiviteter och att musik ”för, med och av barn” grundar sig i barnens livsvärld, eftersom det finns så många musikaliska möjligheter för barn i förskolan (s. 91-92).

Den norske musikvetaren Bjørkvold (1991) hävdar att musikbegreppet hela tiden tenderar att dra sig i riktning mot en estetisk professionalisering och på vägen tappar vi barnkulturen. Med detta menar han att vårt tänk kring musikbegreppet innehåller värdenormer som handlar om renhet i sången, tonsäkerhet och skönsång vilket är främmande inom barnkulturen (s. 57).

Musikalitet

Uddholm (1993) beskriver hur kunskapssynen i dagens samhälle är dominerat av ett ”facktänkande” vilket syftar till att dela upp människor i olika begåvningar, exempelvis matematiskt begåvade, språkligt begåvade eller konstnärligt lagda människor. Författaren anser att många av dagens pedagoger strävar efter att sortera sina elever utefter dessa ”fack” med hjälp av olika kunskapstest och personliga bedömningar, men att detta egentligen reducerar pedagogens utvecklade helhetssyn på eleverna, som därmed går miste om sina andra, undagömda förmågor. Han menar att denna ”facksyn” på kunskap, utveckling och lärande skapar begränsade individer med lågt självförtroende inom särskilda ämnen, och att sann kunskap bygger på ett kollektiv av människans egna upplevelser och erfarenheter där alla hennes ”delförmågor” får möjlighet att stimuleras och utvecklas (s. 29).

När Uddholm (1993) beskriver begreppet *musikalitet* konstaterar han att det inte går att beskrivas som en enskild förmåga eller begåvning eftersom det hänger samman med, och är en förutsättning för andra mänskliga förmågor, exempelvis språk, kroppsuppfattning, rumsuppfattning, minne och förnuft. Han beskriver dock hur begreppet i sig själv innefattar olika förmågor förknippade med musiklyssnande och musikskapande såsom att kunna uppfatta likheter och skillnader i rytmer, toner och harmonier (s. 28).

Även Jederlunds (2011) åsikter kring musikalitet beskrivs som en ”delförmåga” eller en ”fristående intelligens” som människor erhåller vid sidan av ett antal andra förmågor eller ”intelligenser”. Han anser att musikalitet är något genuint mänskligt, individens naturliga begåvning inom musikens område vilket innefattar toner, rytmiska ljud, rörelse, känsla, språk och även kultur. Vidare hävdar Jederlund dock att det går att skilja mellan tre delar av en individs musikalitet: *musikalisk receptivitet* (förmågan att uppfatta musik), *musikalisk kreativitet* (förmågan att skapa musik) samt *musikalisk reproduktion* (förmågan att imitera och återge musik). Författaren anser vidare att musikalitet handlar om människans medfödda förmåga att förstå och

uppleva musik samt anlaget att känna, språka och uttrycka sig med hjälp av musik (s. 17, 37, 97, 146). Detta påstående gällande arvsanlag går emot vad viss tidigare forskning påvisat, exempelvis Söderman (2012) som menar att någon medfödd musikalitet genom arv inte går att tala om utan att musikaliteten är beroende av den sociala kontext barnet vistas i (s. 54). Jederlund (2011) förklarar vidare sin uppfattning av att musikalitet är ärftliga musikaliska förmågor att tolka och förstå ljud- och rörelseintryck samt rytmiska förlopp, och att redan från de första stunderna i livet så har människan en inbyggd förmåga att kommunicera med och förstå sin omvärld genom musikaliska uttryck. Han påstår att en individs musikalitet spelar en avgörande roll för exempelvis hennes språktillägnande, emotionella kommunikation och anknytning till omvärlden, vilket därmed gör den ovärderlig för människans hela sociala utveckling (s. 17).

Pedagogers musikaliska självkänsla

”Jag kan inte sjunga” är ett vanligt uttryck som man oftast hör av dem som på något sätt har berövats sin sångspontanitet i barndomen (Jernström & Lindberg, 1995, s. 35). Uddholm (1993) menar att det i första hand inte handlar om ifall en person sjunger falskt eller inte eftersom det oftast beror på sångvana, men att ett problem först uppstår när personen känner en olustkänsla gentemot att sjunga inför andra människor (s. 43). Olustkänsla och ovillighet är därmed känslomässiga aspekter som inte får överföras på barnen.

I Vesterlunds (2003) resonemang kring musikpedagogik lägger hon stor vikt på den delade glädjen vid musikstunderna. Hon menar att det handlar om upplevelsen i sig, men även att ”man lär sig när man har roligt” och på detta sätt tar den språkliga processen fart. I och med detta spelar pedagogen en stor roll då denne är en förebild för barnen, och därför gäller det att man sätter sina egna ”musikaliska hinder” åt sidan för att kunna förmedla glädje i musiken (s. 19).

4 Tidigare studier

Studier angående musik och språkutveckling verkar vara ett angeläget område att forska om eftersom det finns talrika examensarbeten, avhandlingar och forskarstudier kring detta. I sökandet efter tidigare forskning som berör musik och språkutveckling har vi funnit en brist gällande den valda åldersgruppen i denna undersökning. I följande kapitel presenteras tidigare forskning och studier gällande musik och språkutveckling som vi bedömer explicit ansluta till vår undersökning.

4.1 Musik

I Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelssons (2008) studie *Från görande till lärande och förståelse - en studie av lärares lärande inom estetik* följde författarna nio arbetslag under två år för att kunna synliggöra en skillnad i hur pedagogerna talade om de estetiska ämnena musik, dans och poesi. Samtliga pedagoger lyfte i slutet av studien fram att begreppet *lärandets objekt* hade blivit tydligare för dem, vilket innebär att de hade utvecklat ett mer målinriktat arbetssätt inom estetiken. Samtidigt som de utvecklade förståelse för innebörden av lärandets objekt, insåg de även vikten av att ”lämna ett stort utrymme för barns eget agerande och funderande, vilket kräver att lärarna lever i en form av osäkerhet och ovisshet om vad som skall hända” (s. 49).

Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education (OECD, 2013) är en studie som påträffats gällande äldre barn vilken handlar om att det finns flera argument som stödjer tänkandet att musik kan hjälpa akademisk framgång. Ett skäl för detta är att musik skapar glädje och motivation hos elever som då blir mer engagerade i ämnet. Ett annat argument som stödjer idén är att skärpan och disciplinen som kommer när man lär sig musik, eller ett instrument, även kan återkopplas till andra ämnen och leda till bland annat bättre koncentrationsförmåga och minne (s. 88). OECD refererar till en studie som utförts 2008 på en grupp av 88 barn i åldrarna tre till fem år som antingen deltog i sin förskolas oförändrade dagliga verksamhet, i en ”musik grupp” som hölls i 40 minuter varje dag, eller i en grupp som fokuserade specifikt på koncentrationsförmågor och att lära sig rikta uppmärksamhet. Det som dock visade sig ha mest betydelse för barnens akademiska framgång var inte vilken specifik grupp de deltog i, utan om de befann sig i en större eller mindre barngrupp med fler eller färre lärare. De barn som fick delta i en mindre grupp med fler lärare visade betydligt större framsteg i sin språkutveckling och sina matematiska kunskaper än dem som deltog i en större barngrupp med färre lärare per barn (s. 93). Sammanfattningsvis menar OECD ändå att resultaten av forskningen angående om musik främjar ett barns IQ är positiva. Det visade sig att barn, i västvärlden, som deltog i musikaliska aktiviteter utöver sin vanliga skolgång hade högre IQ än de som inte var delaktiga i någon musikverksamhet (s. 94).

4.2 Musik och språkutveckling

När det handlar om sånger hävdar Vesterlund (2003) att det är viktigt att vara observant och att lyssna på *hur* barnen tolkar och återger texten av en sång. På detta sätt kan pedagogen märka om barnen har tagit till sig de korrekta orden i texten eller om särskilda ord har bytts ut till ljudligt närliggande ord. Författaren föreslår att barnvisor i början kan användas som ramsor, utan melodi, för att hjälpa barnen lära sig fonemen i texten. På detta sätt hjälper pedagogen barnen i deras språkutveckling och begreppsbyggnad (s. 23).

Vesterlund (2003) framhäver olika moment i en musikstund som hon anser vara språkstimulerande. Det handlar dels om kroppen då hon menar att om kroppen och rörelserna är i harmoni med varandra utvecklas även talet och språket, då man förkroppsligar begreppen i sången. Även ramsor och rytmlekar är ett mycket fint sätt att arbeta med språket. Vidare menar Vesterlund att sånglekar och rörelsesånger utvecklar både språket och kroppsmotoriken. Hon

framhäver även vikten att börja med att sjunga korta och enkla sånger då barnen vid för svåra sånger tappar intresset (s. 36-39).

I studien *Att lära av och med varandra* påvisar Ehrlin (2012) i sitt resultat gällande musik som redskap, att det gemensamma uttrycket inom musikaktiviteter gör det möjligt för varje enskilt barn att kommunicera och göra sig förstådd med hjälp av rörelse och ljud när barnet brister i sina språkliga förmågor. Vidare menar författaren att även den gemensamma sången erbjuder barnen möjlighet att använda mer avancerade begrepp och ord än vad de själva klarar av, vilket hon kopplar till att ett lärande inom den närmaste proximala utvecklingszonen sker (s. 144-145). Ehrlin framhäver i sin diskussion att genom sånger möter barn begrepp och ord som vanligtvis inte ingår i deras vokabulär. Musikaktiviteter erbjuder barnen erfarenhet av mönster i språk, exempelvis språkljud, meningsuppbyggnad och rytm i språket. Eftersom ord och meningar i sång ofta skildras med rörelser, placeras de nya orden och begreppen i ett sammanhang för att fördjupa barnens förståelse av dem (s. 159).

5 Design av undersökning

I detta kapitel kommer vi att redogöra för vilka metoder vi har använt oss av i undersökningen, urvalet av respondenter och våra metoder för genomförande och tillvägagångsätt. Avslutningsvis följer en diskussion kring studiens pålitlighet och giltighet samt hur hänsyn tagits till forskningsetiska regler under studiens gång.

Urvalet av litteratur skedde genom dels tidigare känd litteratur från utbildningen, dels av förslag från handledare samt sökning på bibliotek och internet utifrån ämnena *musik* och *språk/språkutveckling*. Vi försökte, i så stor utsträckning som möjligt, hitta primärkällor av relevant litteratur.

5.1 Metodval

Vi valde att genomföra en *kvalitativ studie*, vilket enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) syftar till att beskriva, förstå och tolka de fenomen som undersöks. Vidare menar författarna att både forskarens och respondenternas uppfattningar kring forskningsämnet kan påverka resultatet av undersökningen (s. 53). Vi tog detta i akt under bearbetningen av vår samlade information och analys. Vi använde oss av *halvstrukturerade intervjuer* vilket enligt Eriksson Barajas et al. betyder att intervjun genomförs med en friare struktur på frågorna och dess ordning (s. 128). Vi var även öppna för att ställa eventuella följdfrågor som dök upp spontant under intervjuens gång. Intervjumetoden vi använde oss av är *fenomenografisk*, vilket Stukat (2011) beskriver som en metod vilket syftar till att granska det aktuella ämnet genom att studera respondenters resonemang, uttryckta uppfattningar och återberättade upplevelser (s. 152). Genom denna metod blev det respondenternas uttryckta uppfattningar som låg till grund för analys och resultat.

5.2 Urval

Respondenterna för undersökningen valdes från tre förskolor i och omkring Göteborg. Från varje förskola valdes två respondenter ur samma arbetslag och sammanlagt blev det sex intervjuer. Vi ville ha med så många olika resonemang och tankesätt som möjligt och valde därför en urvalsprincip av maximal variation. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013) bestäms urvalet av deltagare utifrån studiens syfte, samt att forskaren söker efter så stor variation i svaren som möjligt (s. 137). I diskussionen som uppstod gällande valet av respondenter, beslutade vi oss för att inkludera våra två praktikplatser. Motivet var en större variation i och med att de är belägna i olika områden med socioekonomiska skillnader. Då den tredje förskolan har en uttalad musikprofil, valde vi den i förhoppning av att få ta del av mer medvetna tanke- och arbetssätt gällande musik och språkutveckling.

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) så kan man genomföra samtalsintervjuer av både *informantkaraktär* och *respondentkaraktär*, och det är syftet med undersökningen som avgör vilken karaktär som används (s. 263). Författarna menar att vid en intervju av respondentkaraktär står svarspersonernas egna tankar kring undersökningens ämnet i fokus, och det är då viktigt att utgå från samma intervjuguide så att samtliga svars personer får samma frågor ställda i så stor utsträckning som möjligt (s. 228). För denna studies syfte passade det därför att vi använde oss av respondentkaraktär i våra intervjuer.

5.2.1 Fakta om respondenter

Samtliga förskolor vars pedagoger vi intervjuade är kommunala och belägna i tre olika områden i och utanför Göteborg. Alla intervjuade pedagoger är del av arbetslag som arbetar på småbarnsavdelningar, vilket innefattar åldrarna ett till tre år. Enligt konfidentialitetskravet har alla namn på avdelningar och pedagoger fingerats (Vetenskapsrådet, u.å.). För att få kontakt med samtliga respondenter besökte vi förskolorna personligen och presenterade oss för arbetslagen, detta för att få samtycke till deltagande samt bestämma tidpunkt för när intervjuerna skulle ske.

Förskola 1.

Avdelning: Solen

Förskolläraren Sara har arbetat 22 år inom den pedagogiska verksamheten, varav sex år på Solen. Kollegan Sandra är barnskötare och har jobbat 25 år, varav sju år på Solen.

Förskola 2.

Avdelning: Blomman

Beata är förskollärare och har jobbat 28 år inom den pedagogiska verksamheten, varav två och ett halvt år på Blomman. Barnskötaren Birgitta har arbetat 10 år, varav tre och ett halvt på Blomman.

Förskola 3.

Avdelning: Havet

Barnskötaren Hanna har arbetat 30 år inom den pedagogiska verksamheten, hon har även 50p inom förskollärarytbildningen. Kollegan Helen har jobbat som musiklärare i 25 år. De har båda arbetat på förskolan med musikprofil sen den startades för två och ett halvt år sedan.

5.3 Genomförande

Vi deltog båda aktivt vid varje intervju som genomfördes med en pedagog åt gången, i ett avgränsat och ostört rum på förskolan. Enligt Stukat (2011) så ska en intervju ske i en så ostörd miljö som möjligt så att det uppfattas som en trygg situation för både respondenter och intervjuare, vilket är mest lämpat att göra på respondentens hemmaplan (s. 45). Under intervjuernas gång var det en av oss som ställde frågorna, medan den andra antecknade stödord och gester. Genom att vi använde oss av en halvstrukturerad intervjumetod gavs vi båda möjlighet till att ställa spontana följdfrågor under intervjuernas gång. Som det främsta verktyget för dokumentation och insamling av information använde vi oss av ljudinspelningar som senare transkriberades och användes för analys. Vi resonerade kring att det var en fördel om vi båda närvarade vid intervjuerna för att lyckas nå en större helhet, då våra spontana följdfrågor kunde tänkas skiljas åt. Genom att båda närvara och bilda egna uppfattningar ansåg vi att de senare analyserna skulle få bättre objektiv kvalitet. Frågorna formulerade vi utefter ett fenomenografiskt andra-ordningsperspektiv, vilket enligt Eriksson Barajas et al. (2013) betyder att vi ville komma åt respondenternas tankar och uppfattningar kring ämnet, och inte våra egna (s. 152). Gällande vilka frågor vi ställde, se *Intervjuguide* i Bilaga 1.

Esaiasson et al. (2012) skrev att i undersökningar av respondentkaraktär så kan det vara bra att ställa frågor som kan anses rent informativa på ytan, men som egentligen bäst avspeglar skillnader i tankesätt och resonemang. Författarna föreslog också att avsluta intervjun med att fråga respondenterna om de hade övriga tankar eller reflektioner över ämnet som inte redan hade berörts (s. 267). Detta tog vi i beaktande när vi formulerade vår intervjuguide samt att vi frågade respondenterna om övriga tankar vid intervjuernas slut.

Intervjuerna varierade i tid från den kortaste 0:05:08 till den mest omfattande 0:11:49 och transkriberingarna tog mellan en till två timmar per intervju att genomföra. Vi delade upp transkriberingarna emellan oss så att vi ansvarade för tre var, så att vi sedan kunde analysera och bearbeta informationen tillsammans.

Enligt Eriksson Barajas et al. (2013) så är det under analysfasen som beslut fattas angående hur informationen ska bearbetas och analyseras (s. 49-50). Esaiasson et al. (2012) menar att det finns olika sätt att sammanfatta material vid respondentintervjuer. De hävdar att man kan utgå från vissa delar, eller specifika frågor från intervjun under sammanställning av resultat (s. 270). Under analysstadiet delade vi därför upp det insamlade materialet utefter frågeställningarna för att få en överblick av likheter och skillnader i respondenternas uppfattningar.

5.4 Metoddiskussion

Reliabilitet av en studie handlar enligt Stukát (2011) om kvalitén på själva mätinstrumentet för den aktuella undersökningen. Mätinstrumentet vid kvalitativa undersökningar som denna sker igenom tolkningar, och därmed kan reliabilitetsbrister uppkomma. Vidare menar Stukát att yttre störningar under intervjuens gång kan påverka reliabiliteten genom exempelvis dagsformen hos respondenten eller genom tur och otur i vilka frågor som ställs (s. 133-134). Gällande denna studie så hade respondenterna informerats om ämnet och syftet i förväg, men ett flertal av dem uttryckte ändå en önskan om att ha fått frågorna i förväg för att kunna ge mer genomtänkta svar. Detta var något som vi hade resonerat kring innan, men kom fram till att detta skulle medföra en större risk för att få fabricerade och ”pålästa” svar som inte avspeglade respondenternas spontana uppfattningar av verkligheten.

Eriksson Barajas et al. (2013) hävdar att *validitet* handlar om frånvaron av systematiska mätfel. Författarna menar att det finns olika sätt att försäkra sig om en undersöknings validitet och beskriver att *inhållsvaliditet* är en aspekt som är relevant för en kvalitativ studie. Innehållsvaliditet innebär ”att alla komponenter av ett begrepp som ska mätas täcks med frågor” och forskaren kan då ta hjälp av en expert inom området för att försäkra sig om relevansen av frågorna (s. 105). I utformningen och formuleringen av denna studies intervjufrågor togs handledarens professionella åsikt i akt för att försäkra nåbara svar för syftet. När en undersökning har med människor att göra, menar Stukát (2011) att en felkälla gällande studiens validitet är att respondenternas ärlighet kan ifrågasättas, samt att osanna svar kan ges omedvetet (s. 135). Eftersom det inte gick att bedöma respondenternas ärlighet i intervjuerna, kan därför inte validiteten av denna undersökning försäkras då det var respondenternas uttryckta uppfattningar som efterfrågades och studerades.

Generaliserbarheten av resultaten i denna studie gäller endast den grupp som intervjuades vilket enligt Stukát (2011) ger ett annat värde än om det kunde generaliseras till en större grupp (s. 136). Därför bör det understrykas att det endast är uppfattningarna av respondenterna som återges och ges mest tyngd i resultaten.

Det måste även medges att vi bara har skrapat på ytan av ämnet då vi endast intervjuat sex verksamma pedagoger, och detta ger inte en helhetssyn över hur alla pedagoger tänker och resonerar. Från början hade vi en förväntad bild av att, ur intervjuerna, få en inblick i ett mer genomtänkt arbetssätt med musik som verktyg. Svaren på intervjufrågorna speglade i regel mer *hur* pedagogerna arbetade, än *varför* de arbetade på det sätt som de gav uttryck för. Vid eftertanke skulle intervjufrågorna kunnat ha omformulerats för att besvara undersökningens frågeställningar på ett mer konkret sätt. Då vi även fann att den insamlade informationen från intervjuerna var

något tunt, kom vi fram till att vi borde ha intervjuat nio stycken respondenter istället för sex, då vi hade haft mer material att analysera till resultat och diskussion.

5.5 Forskningsetiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (u.å.) finns det fyra forskningsetiska principer att ta hänsyn i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. *Informationskravet* beaktades genom att vi informerade respondenterna om undersökningens syfte samt vad deras del i studien innebar, detta beträffar även *nyttjandekravet* då vår insamlade data endast är till för denna studie. Respondenterna upplystes även om att deras deltagande var frivilligt och dess rätt att avbryta sin medverkan när som helst. De gav oss sitt medgivande för att delta i intervjuerna, vilket är i enlighet med *samtyckeskravet*. Vi uppehöll *konfidentialitetskravet* genom att ändra samtliga namn på berörda personer och verksamheter, samt att all samlad information förvarades oåtkomligt för obehöriga. Efter transkriberingarna så raderade vi det inspelade materialet, och behöll endast de transkriberingar med fingerade namn.

6 Resultatredovisning

I detta kapitel följer en presentation av resultaten från de kvalitativa intervjuerna. Utifrån våra frågeställningar har vi disponerat upplägget för redovisningen av resultat, genom att först beröra vad pedagogerna på ett övergripande plan uttrycker kring musik och verbal språkutveckling. Här berörs även andra aspekter som pedagogerna gav uttryck för och ansåg att musik främjar. Sedan behandlas pedagogernas uttryck angående deras tillvägagångssätt gällande musikaktiviteter och här redovisas även vad pedagogerna anser om sin egen kompetens och musikaliska självkänsla samt hur de anser att det spelar roll i deras musikaliska utövande. Innan resultat av studien kan presenteras, har vi valt att göra en beskrivning av vad begreppet *musikalitet* betyder för pedagogerna vilket vi anser nödvändigt för att lägga en grund till deras uppfattningar av relationen mellan musik och språkutveckling.

6.1 Pedagogers tankar kring musikalitet

Generellt kan vi se av intervjuerna att uppfattningarna av begreppet musikalitet skiljer sig något även om det finns vissa gemensamma nämnare. Respondenten Beata uttrycker att ”alla människor har en musikalitet” och Helen håller med men menar även att det är något som människor kan utveckla, alltså att musikalitet är två olika saker. Vidare menar Helen att man kan ha bättre förutsättningar än andra att prestera musik på hög nivå, precis som allting annat, men hon ser det som någonting som alla har med sig.

Hanna anser att det inte bara handlar om att kunna sjunga, utan att det handlar om takt och att ha en känsla för språket. Både Sandra och Sara, som tillhör samma arbetslag på Solen uttrycker att musikalitet handlar om att kunna känna en rytm och Beata nämner även rytmen som någonting som alla känner. Birgitta talar även om fysisk rörelse men tänker främst på sång vid begreppet vilket två andra också berör men poängterar att det inte är sångrösten eller de korrekta orden som har betydelse, utan att det är glädjen som det medför och lusten till att hänga med.

6.2 Uppfattningar kring relationen mellan musik och språkutveckling

Samtliga pedagoger anser att barns språkutveckling kan gynnas utav arbetet med musik men *hur* skiljer sig något åt. Detta tyder på att pedagogerna är del i en diskurs kring musik som stöd för lärande inom andra aspekter än endast musikämnet, exempelvis språkutveckling och grovmotoriska färdigheten. Detta är i enlighet med det som skrivits fram i tidigare studier av exempelvis Asplund Carlsson et al. (2008) gällande pedagogers växande medvetenhet om lärandets objekt i estetiska aktiviteter.

Helen uttrycker att musik och språkutveckling gagnar varandra och att:

Det är ju så intressant få jobba med de små barnen för det är som en... det hjälper ju så fantastiskt bra språkutvecklingen men sen är det också så att man märker hur hjärnan arbetar lite annorlunda eftersom vi har barn som sjunger med ord, sånger, men de kan inte säga de orden när de pratar vanligt så det är en fantastisk alltså man förstår inte riktigt hur det hänger ihop men det är liksom på så många plan som musiken är fantastisk.

Ur detta citat tolkar vi att pedagogen ser musik som ett språk i sig själv och som ett alternativt uttrycksätt eftersom barnet hon talar om inte kan uttrycka vissa ord verbalt i dagligt tal, men är kapabel till att uttala orden i sången. Vi tolkar det dels som att orden blir kontextburna i den specifika sången och för att som pedagog få en inblick i om barnet verkligen har förstått ordet och

dess begreppsinnehåll, kan det vara gynnande att gå igenom sången som en ramsa med barnen som Vesterlund (2003) föreslår i kapitel 4.1.1. En annan aspekt vi ser ur detta citat handlar om stadiet fysiologisk ekolali som enligt Centerheim-Jogeroth (1988) innebär att barnet upprepar ord som de hör utan att förstå innebörden av dem (s. 13-15).

Även Sandra menar att sång hjälper barnen att lära sig språket samt hur man uttrycker sig. Sara och Beata tar upp rytmen i språket som en central aspekt av musikens vikt för språkutveckling, exempelvis genom arbetet med ramsor. Sara uttrycker även att ett hjälpmedel för att främja språkutveckling är genom användningen av redskap såsom taktpinnar eller ”maracasägg”. Med hjälp av dessa kan man markera stavelser i ett ord, korta av ett ord, höra rytmen i ett ord vilket hon anser främjar utveckling av det verbala språket. Detta uttalande överensstämmer med vad Svensson (2009) menar gällande stimulansen av barns fonologiska medvetenhet, som kan övas genom språklekar där barnen exempelvis får rimma, bilda ord med specifika ljud, identifiera ljuden i ett ord och så vidare (s. 89).

Birgitta uttrycker att det är den fysiska aktiviteten genom musiken som är viktig då hon anser att barn lär sig mycket när man kopplar ord genom kroppen. Detta anknyter till Vesterlunds (2003) dikt ”Musik skapar glädje och dans [...]” i kapitel 3.3.2.

På avdelning Blomman har de många barn som är tvåspråkiga och Beata menar att:

[...] nu har ju vi barn som inte alls är bra språkmässigt alltså de är väldigt svaga många barn för att de är tvåspråkiga och de kommer väldigt sent, eh så det är klart att det gynnar de väldigt mycket ju mer vi sjunger och spelar.

Detta uttalande kopplar vi till Vygotskijs tankar kring att lärande är kontextberoende, alltså det är i sammanhang med andra som barn lär sig. I detta fall då språket flödar i sångaktiviteten är språkutvecklingen inom räckhåll om orden ligger inom barnens närmaste proximala utvecklingszoner. Vidare kan Beata dock inte uttala sig om exakt vilka språkliga färdigheter deras musikverksamhet bidrar till då det för tillfället inte är någonting de dokumenterar. Beata fortsätter att prata om hur musiken hjälper barnen att leka med ord och därmed även ha roligt med ord. Hon ger exempel på när de lyssnar på speciell musik så kan hon hitta på egna ord som sångtexter och då blir även barnen inspirerade till att själva hitta på sånger. På detta sätt tycker hon att språket blir till något kul. Beata uttrycker vidare; genom att leka med orden blir barnen duktiga på att rimma, vilket hon menar främjar barnens språkutveckling ytterligare. Detta anknyter till Svenssons (2009) resonemang kring att rimma, där hon förklarar hur en känsla för språkets *prosodi*, vilket innebär rytmen och melodin av det talade språket, i samband med fonologisk medvetenhet är betydande för att ett barn ska kunna rimma (s. 90). Återknyter vi detta till Beatas påstående kan vi se att hon uppmuntrar barnens språkutveckling med hjälp av musik, genom att leka med ord i sång och ramsor, och inspirera barnen till att göra detsamma.

Övriga aspekter

Under intervjuernas gång framhäver ett flertal av respondenterna åsikter om övriga förmågor som barnen kan utveckla genom musikanvändning. Exempelvis talar Sandra främst om grovmotorik och Birgitta förstärker detta genom att säga:

De får bättre rörelse, bättre motorik, bättre koncentration, bättre hälsa och välbefinnande då såklart, och språket kommer med också. De får sociala relationer brukar vara bättre när man har sånt, som gemensamt för det man gör med kroppen det minns man. Och gemenskap skapar det, en vi-känsla, jag, det ökar självkänsla, självbilden tycker jag.

Detta citat kan vi koppla till Ehrlin (2012) då resultaten av hennes studie visade att när ord och meningar i sång skildras med rörelser, placeras de nya orden och begreppen i ett sammanhang för att fördjupa barnens förståelse av dem (s. 159). Av detta kan vi se ett kontextberoende lärande genom kroppslig rörelse i samband med musik, det vill säga att barnens språk ges större möjlighet för utveckling när man förkroppsligar de ord och begrepp som samtidigt uttalas.

Ett annat ämne som var återkommande i flera av respondenternas svar handlade om sociala relationer, gemenskap och blyga barn. Flera av pedagogerna på samtliga avdelningar talar om att det är lättare att nå vissa barn genom exempelvis sång då det är en gemensam aktivitet där ingen enskild individ står i fokus. Musikpedagogen Helens uttrycker sin uppfattning som:

Dels är det gemenskapen på huset, det är en sån brygga mellan alla barnen. När vi träffas allihopa och sjunger tillsammans så gör det att man lär känna varandra på huset. Vi gör något väldigt roligt ihop för det är en sådan feel-good i musiken, det är inte alltså... musiken är ju dels är det ju utvecklande för språk och andra saker men det är också för sig själv, står för sig själv och det som den bidrar till där är att man mår bra. Så det är en stor effekt. Det är liksom gemenskapen som den främjar, även i den lilla gruppen, vi sjunger mycket tillsammans och alla barnen gillar det. Musiken lockar på det sättet. Eh... jag tänker såhär att alla barn har med sig musikalitet då, reagerar på musik och när man är liten har man inget språk däremot så kan man uttrycka sig i musiken innan man har språket.

Vi kan se av de två citaten ovan att själva språkutvecklingen inte uppmärksammas i lika hög grad som exempelvis sociala aspekter, gemenskap och självkänsla. Holgersen (2012) menar att gemensamma musikaliska aktiviteter bidrar till att ett gemensamt uppmärksamhetsfokus i barngruppen skapas (s. 91-92). Vi anser även att denna gemensamma uppmärksamhetsfokus som uppstår i musikaktiviteter, kan tack vare den sociala kontexten gynna språkutvecklingen.

6.3 Uttryckta tillvägagångssätt

Gemensamt för musikverksamheten på samtliga förskolor är att de sjunger, både i den planerade sångsamlingen och vid de spontana sångstunderna som ofta sker efter barnens initiativ, dock talar pedagogerna nästan uteslutande om lärarledda aktiviteter i deras uppfattningar kring musikaktiviteter.

Helen beskriver hur de knyter an till sångerna de sjunger till aktuella teman samt sjunger sånger med vardagspråk vilket innehåller ord som de, vuxna som barn, använder sig av i sin vardag. Vidare säger hon:

Och sen så till temat som nu tillexempel havet då sjunger vi om sköldpaddor och vi sjunger om hajar och så vidare. Så att de små barnen får ord som de inte visste fanns och så får de ett begrepp till det eh och så får de liksom ord som de kanske aldrig hade stött på annars [...] Också språket, om det är någonting som vi håller på att prata mycket om i förskolan alltså just med någonting, det kan vara relationer, det kan vara något som är på tapeten i gruppen just nu kanske maskar eller det kanske är någon som går och slåss hela tiden eller så. Om det pratas mycket om en sak då kan man koppla vidare och använda sånger också, att man kan bearbeta det som händer med hjälp utav sånger och så också så att man inte... alltså bara prat kan ju bli tjatigt eller det kan... så att man kan använda musiken till att fördjupa det som händer och det man pratar om och det som är viktigt i gruppen.

Ur detta citat drar vi slutsatsen att musik kan vara ett hjälpmedel i lärandesammahang då det blir ett naturligt tillvägagångssätt att introducera nya ord i barnens vokabulär. På detta sätt blir det inte

lika påtagligt att det är en sorts undervisning som sker. Musiken kan även användas för att beröra sociala frågor i barngruppen utan att något enskilt barn riskerar att känna sig träffat av det aktuella ämnet. Eftersom pedagogen uttrycker att det finns ett klart syfte med musikverksamheten i citatet ovan, det vill säga ett konvergent mål, är detta ett exempel på hur lärande *med* musik kan ske, som ingår i Lindströms teoretiska modell.

Vidare i intervjuerna uttrycker respondenterna att det finns instrument på alla avdelningar som används i olika utsträckningar beroende på avdelning. Pedagogerna på Solen och Havet talar även om att barnen får tillgång till vissa instrument vid förfrågan, dock poängterar Hanna att de inte får springa omkring på avdelningen med exempelvis en ukulele utan det gäller att barnen lär sig hantera instrumenten på ett varsamt sätt. Hanna berättar om en tidigare erfarenhet på avdelningen:

[...] vi sitter på mattan och spelar, och vi hade för ett år sen en liten två-åring, som spelade "lilla snigel", han kunde inte heller prata! Men han höll sin ukulele, och han slog i takt, och man kunde höra att det var "lilla snigel". Han kunde lite utav orden.

Av detta uttalande tolkar vi att användningen av ett instrument blir till en lustfylld del i musikaktiviteten där kvalitén på utförandet inte spelar någon roll, utan att det är glädjen i aktiviteten som är central samt att barnet får en känsla av tilltro till sig själv som musikalisk kompetent när han spelar på ukulelen. Som nämnt tidigare, så anser vissa att musiken hjälper, och användningen av instrument, till att utveckla bland annat barns koncentrationsförmåga som sedan kan används i andra lärandesammanhang. Vad gäller glädjen som kommer med musikaktiviteten menar Vesterlund (2003) att det är när man har roligt som ett lärande lättast sker och den språkliga processen tar fart. Pedagogens fokus bör då ligga på att uppmuntra barnen och stärka barnens musikaliska självkänsla (s. 19).

Beata på Blomman säger att de använder "sångkort" och har djur som de kopplar till olika sånger, de använder sig av fingerramsor samt att de använder trumman för att hålla takten och för att väcka nyfikenhet hos barnen. Hon fortsätter att beskriva hur de även lyssnar mycket på band och har rörelsestunder till musiken på banden. På Solen använder Sandra sig av gymna med barnen till musik och de använder programmet "Mini-röris", vilket Sandra anser gagnar barnens taktkänsla då de går och rör sig till musiken.

Helen uttrycker att hon tycker att det är viktigt att få sjunga tillsammans med alla barnen på förskolan då hon anser att det bidrar till en gemensam "sångskatt". Kan alla barnen samma sånger så kan man sjunga ihop vilket främjar gemenskapen vilket hon understryker som betydelsefullt.

Pedagogers syn på sin musikkompetens och musikaliska självkänsla

Vad gäller pedagogernas musikaliska utbildning fick ingen utav barnskötarna Hanna, Sandra och Birgitta någon specifik undervisning i musik vad de kan komma ihåg. Däremot gick Hanna en gitarrkurs under tiden hon läste vissa kurser inom förskolläraryrket, och detsamma gäller förskolläraren Sara. Pedagogerna Helen fick en gedigen utbildning i musik eftersom hon gick på Musikhögskola. Den sista respondenten Beatas lärare i musik, sång och rytmik under sin förskolläraryrket var Olle Widestrand, som har skrivit bland annat musikböckerna *Låteri* *Låtera* och *Sjung med i skolan*. Även hon fick en gitarrutbildning.

När det handlar om pedagogernas musikaliska självkänsla uttrycker barnskötarna att de inte känner sig särskilt trygga med att sjunga själva. Dock poängterar alla tre att de försöker bortse från sina egna hämningar när de sjunger med barnen för att inte föra över sina egna komplex på barnen, eftersom barnen inte märker om de sjunger "korrekt" eller inte. Vidare menar de att det

viktigaste med sångstunderna är att det är något roligt som de gör tillsammans, vilket skapar glädje hos både barn och pedagoger. Sara uttrycker även att:

[...] barnen är inte kräsna på nåt sätt så, dom tycker att det är lika kul ändå. Dom hör ju liksom inte det att, "åh vad dåligt det här låt", så att det är, jag tror inte man får låta sig hejdas även om man inte själv tycker att man är jättebra. Utan bara, kör på, så!

Detta överensstämmer med Uddholms (1993) tankar kring att överföra egna begränsningar och dålig självkänsla gällande musikaliska kompetenser.

Beata känner inte att hon har några personliga hinder vid musikaktiviteter och menar att hennes viktigaste uppgift är att fånga barnen i musikstunden så att det blir intressant, roligt och meningsfullt för dem. Återigen spelar den delade glädjen en stor roll.

Helen som är musikpedagog uttrycker en annan synvinkel när hon talar om sin egen musikkompetens, och menar att hon agerar som ett stöd för både barnen och sina kollegor som inte har någon formell musikutbildning. Hon understryker vikten av kontinuitet i musikverksamheten, vilket hon menar blir en vinst för barnen i längden. Ett exempel hon ger på detta är när de övar att spela instrument, då repetition och övning spelar stor roll för att öka barnens kunskaper, lärande och utveckling. På förskolan där Helen och Hanna arbetar finns det många olika musikaliska kompetenser bland flera av pedagogerna och Helen uttrycker stor uppskattning för detta eftersom de kompletterar varandra utan att "kliva varandra på tårna", vilket hon anser främjar lärandet för barnen såväl som för kollegorna. Genom att sammanföra många olika kompetenser skapas även en mer välrundad musikgrund.

7 Slutdiskussion

Detta kapitel syftar till att sammanfatta studien genom att utveckla och diskutera de mest framträdande resultaten utifrån syftet och frågeställningarna. Detta kommer vi även knyta an till teorier och tidigare forskning, för att kunna tolka och värdera resultaten. Avslutningsvis kommer vi att diskutera vad resultatet av undersökningen ger för konsekvenser för barn, förskollärare, barnskötare och samtliga som medverkar i förskolans dagliga verksamhet.

Vi vill påpeka att resultaten i undersökningen framhäver respondenternas egna uppfattningar och därav bör det nämnas att alla intervjuade pedagoger inte hade samma utgångsläge eller tidigare erfarenheter inom musik. Vi tänker främst på pedagogen Helen som är den enda utbildade musikpedagogen av respondenterna och Hanna som jobbar på förskolan med musikinriktning tillsammans med Helen.

Syftet med detta arbete var att fördjupa vår bild av hur man som pedagog i förskolan kan arbeta med musik som ett didaktiskt verktyg för de yngre barnens verbala språkutveckling. Eftersom vi hade identifierat en brist gällande medveten användning av musik i praktiken valde vi att ta del av verksamma pedagogers uppfattningar kring ämnena musik och språkutveckling samt om de ansåg det finnas en relation mellan dessa. Diskussionen som följer är först tematiserad utefter studiens frågeställningar för att sedan resonera kring olika konsekvenser av musikverksamhet.

7.1 Användning av musik som pedagogiskt verktyg för språkutveckling

Sammanfattningsvis var samtliga pedagoger i stort sett överens om att musik kan användas som ett gynnsamt verktyg för de yngre barnens verbala språkutveckling. Den mest märkbara skillnaden vi identifierade låg i de uttryckta arbetssätten, och om musik används på ett medvetet sätt eller om det är en aktivitet som sker mest av gammal vana och tradition. En aspekt som togs upp av flera pedagoger angående musik som didaktiskt verktyg gällde sång, rim, ramsor och språklekar. På det stora hela visste pedagogerna att lek med språket var gynnsamt även om vissa inte kunde redogöra mer djupgående vad det innebar eller varför det var ett hjälpsamt medel. Exempelvis togs det upp att en rolig aktivitet var att låta barnen hitta på egna sångtexter, vilket dessutom bidrar till barnens språkliga medvetenhet. Efter beskrivningen av denna aktivitet drog vi slutsatsen att det var en passande språklig erfarenhet som specifikt berörde fonologisk och semantisk medvetenhet samt att aktiviteten gör att barnen får öva sig på att höra prosodin i språket. Genom att exempelvis rimma övar barnet sin fonologiska medvetenhet då barnet utvecklar en förståelse av att ord är uppbyggda av olika ”ljud-bitar”, det vill säga fonem. Den fonologiska medvetenheten kopplat med en känsla för språkets prosodi, alltså melodin och rytmen i språket, anser Svensson (2009) är det mest väsentliga med att rimma eftersom barnen måste dela upp språkljud och använda dessa till att bilda mönster för nya ord, exempelvis *att* i orden *katt*, *hatt*, *skatt*, *ratt*, *fnatt*, *zatt* (s. 90). Det sista ordet *zatt* är dock ett nonsensord, och för att stimulera och utveckla barns semantiska medvetenhet, vilket har att göra med språkets betydelse, krävs diskussion och reflektion kring innebörden av ord (Svensson, 2009, s. 99). Enligt Skolverket (2010) ska ”förskolan sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord [...]” (s. 10). Att hitta på egna sångtexter och att rimma är att leka med ord, och när barn upplever att de leker och har roligt blir erfarenheten meningsfull för dem. Då denna undersökning var riktad mot barn i yngre åldrar, gäller det att svårighetsnivån på orden och texterna de leker med anpassas efter deras närmaste proximala utvecklingszon så att lärande blir möjligt.

Även gemenskapen som medföljer det musikaliska sammanhanget, sociala relationer och möjligheten att nå de blygare barnen var återkommande aspekter som kom upp i intervjuerna. På en av förskolorna poängterades betydelsen av att genomföra musiksamlingar med samtliga

avdelningar för att främja gemenskapen bland alla barn och pedagoger på hela förskolan då de får en förenad ”musikskatt” som alla känner igen. Pedagogerna uttryckte att musiksamlingarna med hela förskolan och även de inom de enskilda avdelningarna bidrar till en ”vi-känsla” vilket ökar barnens självkänsla. Vidare ansåg pedagogerna att musikstunderna var fördelaktiga situationer för att nå de lite mer blygare barnen då det är stunder som kan anpassas, genom exempelvis val av sånger, så att inget enskilt barn behöver stå i centrum eller känna sig ”utpekad” på något vis. I det sociala sammanhanget av en musikaktivitet, blir musiken i sig själv, enligt Vygotskijs mening, ett kulturellt redskap genom vilket barnets kognitiva funktioner övas och som även ger barnet möjlighet till att förstå och kommunicera med sin omvärld.

7.2 Inkluderandet av musik i daglig verksamhet

Som tidigare sagt så uttrycker samtliga pedagoger att det är sången som tar upp den största delen av musikverksamheten på avdelningarna. De menar då både den planerade sångsamlingen och den spontana sången som barnen oftast tar initiativ till. Utifrån dessa påståenden får vi känslan av att de flesta barnen på avdelningarna är intresserade av sång eftersom de är de som ofta är initiativtagare till de spontana sångstunderna. Holgersen (2012) menar att musikaktiviteter med barnen som initiativtagare är minst lika betydelsefulla som de planerade pedagogiska aktiviteterna. Vidare hävdar han att det är viktigt att vara observant på barns livssituationer eftersom det kan tänkas påverka deras sätt att vara delaktig i musikverksamheter. Man bör därför som pedagog förstå musik utifrån barnens livsvärld, med utgångspunkt i ”för, med och av” barn (s. 92). Detta kan appliceras till undersökningen då pedagoger i förskolan alltid ska utgå ifrån och ta hänsyn till barnens livsvärldar i förskolan. I arbetet med musik uttrycker flera av respondenterna att de tror att de hade arbetat mer medvetet med musik om de hade en bredare musikutbildning än vad de erbjöds under deras utbildningar. Av detta kan vi dra slutsatsen av att de är medvetna om att de brister i sina kunskaper gällande musik och dess olika aspekter, och de förstår själva att det är därför de inte medvetet kan applicera musik som ett direkt verktyg för andra ämnen. Ur resultatet kan vi se att det är endast avdelningen Havet som uttrycker ett medvetet arbetssätt med musik som språkstimulerande verktyg.

Andra musikaliska aktiviteter som vissa pedagoger uttryckte sig om, var att de använde sig av rytmik och rörelse som de anser främjar taktkänsla, grovmotorik, koordination, hälsa och välbefinnande samt bättre koncentration. En pedagog anser att ”det man gör med kroppen det minns man” och menar med detta att även de fysiska aktiviteterna spelar stor roll för lärande och utveckling. Detta går hand i hand med förskolans uppdrag då pedagoger ska sträva efter att varje enskilt barn ges möjlighet till att utveckla sin kroppsuppfattning, motorik, koordinationsförmåga samt förstå innebörden av att värna om sin hälsa och sitt välbefinnande (Skolverket, 2010, s. 10). Utav detta identifierar vi betydelsen av att inkludera rytmik och rörelse i de musikaliska aktiviteterna med barnen i förskolan, och Vesterlund (2003) understryker även betydelsen av att använda olika redskap för att berika musikleken med lust och glädje, men även för att barn oftast har lättare för att ta till sig ord och meningar när de samtidigt kopplas ihop med rörelse (s. 42).

7.3 Följder av musikverksamhet i förskolan

När det gäller att urskilja i arbetet med musik som språkstimulerande verktyg fokuserade de flesta av pedagogerna mer på andra aspekter inom lärande och utveckling, än just språkutveckling. På en avdelning där det vistas många barn som är tvåspråkiga menar förskolläraren att det gynnar barnens språk ju mer de sjunger. Dock kunde hon inte precisera på vilket sätt, alltså vilka delar, som sång bidrar till barnens lärande och utveckling. Utifrån det sammanlagda resultatet av undersökningen och tidigare forskning kan vi se att sångstunderna kan användas som ett verktyg för de yngre barnens verbala språkutveckling då barnen hör orden i samband med sången och

däriigenom kan bilda en förståelse kring dessa. Alltså blir valet av sånger, och kontexten barnen vistas i avgörande för barnens språkliga utveckling.

Vidare anknyter detta till Lindströms teoretiska modell om estetiskt lärande om det finns ett tydligt ”mål” med sångstunden, alltså att pedagogerna är medvetna om syftet med aktiviteten vilket gör att det kan bli lärande *med* musik. Som nämnt innan är det essentiellt att verksamma pedagoger lägger en kontinuerlig betoning på alla fyra aspekter, det vill säga lärande *med, i, om* och *genom* för ett balanserat förhållningssätt till estetiskt lärande.

På avdelningen Havet uttrycker pedagogerna att barnen även får lära sig spela instrument exempelvis ukulele, från tidig ålder om intresset finns. Detta kan kopplas till studien *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* (OECD, u.å.) som påvisar att barn som lär sig instrument eller deltar i annan musikundervisning utöver akademisk skolning visar sig ha högre IQ än de barn som inte deltar i någon sorts musikundervisning. Musikundervisning särskilt det med instrument, kräver repetition, disciplin och uppmärksamhet, vilka är färdigheter som sedan kan appliceras till andra akademiska områden. Av detta kan vi se att pedagoger inte bör vara rädda för att låta barn testa på instrument vid tidig ålder, utan istället uppmuntra till att utforska instrumenten utan att lägga betydelse i ljuden som uppkommer. Vi förstår detta som att sådana aktiviteter kan ses som instrumentlekar vilket Hammershøj (1997) menar är ett sätt att skapa gemenskap mellan barnen. Hon uttrycker att genom att spela instrument tillsammans med andra, samt att delta i den form av samvaro som aktiviteten för med sig, får barnet möjlighet till att även lära sig något om dess egna sociala beteende (s. 47).

7.4 Betydelsen av pedagogers musikaliska självkänsla

I undersökning ville vi även belysa hur pedagogernas musikaliska självkänsla kan möjliggöra alternativt lägga hinder för barnens musikutövande. Även om pedagogerna uttryckte att de inte kände sig nöjda med sina musikkunskaper, både gällande musikalisk självkänsla och brist på musikutbildning, kunde de ändå identifiera sin pedagogiska uppgift att ha musikstunder med barnen. Det som poängterades är den förmedlade glädjen, även om man som person inte känner sig trygg i musikens värld. Vi tolkar att ett sådant medvetet synsätt mestadels medför möjligheter istället för hinder i musikverksamheten. Detta överensstämmer med Vesterlunds (2003) resonemang kring att musikpedagogik bör lägga stor vikt på den delade glädjen vid musikstunderna. Hon poängterar att det är upplevelsen i sig som spelar roll, och att ”man lär sig när man har roligt”, vilket hon menar sätter fart på den språkliga processen. Författaren hävdar även att pedagogen är en förebild för barnen, och därför gäller det att sätta sina egna ”musikaliska hinder” åt sidan för att kunna förmedla glädje i musikaliska aktiviteter (s. 19).

Musikpedagogen som intervjuades, har flera kollegor på förskolan med djupare musikaliska kunskaper, och hon framhäver därför att det är upplyftande att kunna dela med sig av sina egna kunskaper och erfarenheter, och på så vis inspireras av andra, så att den gemensamma musikverksamheten kan berikas.

7.5 Didaktiska konsekvenser

Vi anser att resultaten av vår undersökning kan bidra till ett mer medvetet arbetssätt med musik i den dagliga verksamheten. Genom att lyfta fram och fördjupa oss i verksamma pedagogers uppfattningar gällande musik som ett verktyg för barns språkutveckling, har vi lyckats identifiera vilka berikande aspekter av ett medvetet arbetssätt inom musikverksamhet som finns. Detta kopplar vi även till förskolan då Skolverket (2010) uttrycker:

att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama.

(Skolverket, 2010, s. 10)

För att barnen ska få möjlighet att utveckla sitt språk genom musik anser vi att det krävs att pedagogerna själva besitter ett brett register av kunskaper inom olika delar av musikverksamheten. Vi anser det nödvändigt för pedagoger att vara medvetna om syftet med musikaktiviteterna de erbjuder för att kunna förse barnen med en möjlighet till lärande och utveckling. Som en av pedagogerna på Blomman uttryckte så hade de för tillfället ingen dokumentation av själva musikaktiviteterna och kunde därav inte uttrycka några direkta resultat av arbetet med musik. Vi kan tänka oss att en konsekvens av att dokumentera musikaktiviteterna, så som andra pedagogiska ämnen, är att man därmed kan kartlägga flera områden inom barns lärande och utveckling som musiken främjar, däribland språkutveckling.

7.6 Slutord

Vi anser att denna studie har öppnat upp ögonen för hur pedagoger kan använda musik på ett medvetet och målinriktat sätt för att främja barns lärande och utveckling. Ett förslag på vidare forskning är att genomföra en kvantitativ studie med syftet av att få en övergripande bild av hur musikaktiviteter faktiskt ser ut i förskolor. Exempelvis skulle detta kunna göras med hjälp av en enkätundersökning vilket ger möjlighet till att få en större omfattning av information.

Med denna undersökning hoppas vi väcka nyfikenhet och intresse för musikens alla delar och hur dessa kan användas som ett verktyg för barns språkutveckling. Vår förhoppning är att detta ska inspirera både verksamma och blivande förskollärare till att inkludera musik i den pedagogiska vardagen, vare sig man är van eller ovan med musik. Med detta arbete har vi erhållit en fördjupad inblick av hur man kan arbeta med musik på ett medvetet sätt för att främja de yngre barnens språkutveckling.

Likt det en praktikhandledare en gång sa: ”Klä vardagen i språk!”, vill vi avsluta detta arbete med orden:

”Klä vardagen med musik!”

8 Referenslista

8.1 Tryckt material

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnehageforskning*, 1(1), 41-51.
- Bjørkvold, J-R. (1991). *Den musiska människan – barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa Förlag.
- Centerheim-Jogeroth, M. (1988). *Vägen till språket*. Stockholm: Liber.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan – en aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. (Licentiatuppsats i ämnet musikpedagogik). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eriksen Hagtvet, B. (2004). *Språkstimulering Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Kultur och Natur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Hammershøj, H. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Holgersen, S-E. (2012). Musik som fast hållpunkt. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (s.87-103). Stockholm: Natur och Kultur.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk – Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.
- Jernström, E., & Lindberg, S. (1995). *Musiklust*. Stockholm: Runa Förlag.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s.137-195). Stockholm: Natur och kultur.
- Söderman, J. (2012). Barnmusik eller musik för barn. I B. Riddersporre & J. Söderman (Red.), *Musikvetenskap för förskolan* (s.37-50). Stockholm: Natur och Kultur.

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.

8.2 Elektroniska källor

Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö* (Örebro Studies in Educational Sciences). Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf>

Holmberg, Y. (2014). *Musikskap – Musikstunders didaktik i förskolepraktiker* (Malmö Studies in Educational Sciences No. 71). Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig: http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/16896/YH%202043_16896%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lindström, L. (2008, u.m.). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd (s.57-68). *KRUT* nr. 133/134. Tillgänglig: <http://www.krut.a.se/133/krut133-134.pdf>

Lindström, L. (2012, juni). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study (s.166-179). *International Journal of Art & Design Education*, 31 (2). Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x/abstract>

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Musik*. Hämtad 2014-05-21, från <http://www.ne.se/sok?q=musik>

OECD. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Hämtad 2014-05-13, från http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/art-for-art-sake_9789264180789-en

Platon-citat: <http://www.psbach.com/research/quotations.htm>. Hämtad 2014-05-09

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-04-08, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

9 Bilagor

9.1 Intervjuguide

1. Vad heter Du?
2. Vad har Du för utbildning?
3. Hur länge har Du jobbat inom den pedagogiska verksamheten?
4. Hur länge har Du arbetat på nuvarande avdelning?
5. Vad fick Du för musikundervisning under din utbildning?
6. Hur tolkar Du begreppet "musikalitet"?
7. Hur tänker Du kring relationen mellan musik och verbal språkutveckling?
8. Hur skulle Du säga att ni arbetar med musik i relation till språkutveckling?
9. Vilka effekter inom språkutvecklingen kan Du se hos barnen genom arbetet med musik?
10. Vilka resultat inom utveckling och lärande i allmänhet kan Du se av att arbeta med musik?
11. Hur ser Du på din egna musikaliska kunskap i relation kring hur ni arbetar med musik?
12. Kan Du ge ett exempel på en musikverksamhet ni har här på avdelningen?
13. Finns det något mer Du tänker på kring ämnet som vi inte redan har berört?