

# EXAMENSARBETE

## *Hösten 2007*

*Lärarytbildningen*

### **"Var är haren?!"**

- musik som pedagogiskt redskap i en förskola där majoriteten av barnen har annat modersmål än svenska

**Författare**  
Erik Bertilsson  
Maria Nilsson

**Handledare**  
Bo Nilsson

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# ”Var är haren?!”

- en studie musik som pedagogiskt redskap  
i en förskola där majoriteten av barnen har  
annat modersmål än svenska

Erik Bertilsson och Maria Nilsson

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur pedagoger i förskolan använder musikaliska uttrycksmedel i arbetet med barn som har annat modersmål än svenska, samt hur barn spontant använder sig musiska uttrycksmedel i lek. De teoretiska utgångspunkterna grundar sig i Vygotskijs sociokulturella lärandeperspektiv, Björkvolds syn på den musiska människan samt Uddéns teorier om musisk kommunikation och musisk pedagogik. Pedagoger på en invandrarstättad förskola intervjuades, och där genomfördes även observationer av verksamheten. I studiens resultat visas hur barn använder musisk lek i sin vardag genom till exempel rim, spontan sång och dans. Undersökningen visar även hur pedagogerna använder sig av musik i syfte att utveckla barnens språk till viss del, men också att pedagogerna inte alltid är medvetna om hur stor betydelse musik kan ha för barns språkinläring exempelvis i den spontana musiska leken.

**Ämnesord:** Musik, språkutveckling, förskola, musisk kommunikation, språk, rörelse, glädje, lek



# Innehåll

## Förord

1 Inledning.....	9
1.1 Bakgrund .....	9
1.2 Syfte och relevans.....	10
1.3 Disposition.....	10
2. Litteraturgenomgång .....	11
2.1 Ett sociokulturellt lärandeperspektiv .....	11
2.2 Språk och ljud.....	12
2.3 Musik och språk .....	13
2.4 Musisk lek .....	15
2.5 Andraspråksinlärning .....	15
2.6 Sammanfattning.....	16
2.7. Problemformulering .....	17
3. Metod.....	18
3.1 Metodval.....	18
3.2 Metoddiskussion.....	18
3.3 Urval .....	19
3.4 Etiska aspekter.....	19
3.5 Genomförande .....	20
3.6 Analys av data .....	20

4 Resultat.....	21
4.1 Intervjuer .....	21
4.1.1 Pedagogernas personliga relation till musik.....	21
4.1.2 Pedagogernas sätt att arbeta med musik.....	21
4.1.3 Musik är roligt.....	23
4.1.4 Musik är kultur och gemenskap .....	23
4.1.5 Musik ger språk.....	23
4.2 Observation.....	24
4.2.1 Barns spontana lek med musik.....	24
4.2.2 Sätt på lite musik, hon vill dansa! .....	25
4.2.3 Nu är det dags för musik! .....	26
4.3 Sammanfattning.....	27
5 Diskussion .....	28
Referenser.....	34
Bilaga 1 Intervjuguide	

## Förord

Vi som har skrivit detta examensarbete tillsammans heter Erik Bertilsson och Maria Nilsson. Vi har utifrån vårt gemensamma intresse musik skrivit denna uppsats med målsättning att kunna finna musikens möjligheter som pedagogiskt redskap inom språket. Vi tycker att det har varit både roligt, givande och kämpigt att skriva denna uppsats och vi är stolta över vad vi presterat. Vi vill förutom att tacka varandra, rikta ett stort tack till vår handledare Bo Nilsson för hans råd, tips och krav. Ett stort tack även till de pedagoger och barn vi har fått intervjua och observera under arbetet. Vi vill även tacka datasalen i hus 14 på högskolan för att den stått med oss under arbetets gång.





# 1 Inledning

Här ges en bakgrund till vårt arbete, hur intresset för vår forskningsfråga uppkommit samt arbetets syfte, relevans och disposition.

## 1.1 Bakgrund

Vi är intresserade av musikens roll för barns språkutveckling i förskolan, särskilt för barn med svenska som andraspråk. Intresset har uppkommit under vår lärarutbildning och genom erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen då vi kommit i kontakt med förskolor som mestadels består av barn med ett annat modersmål än svenska. Musik är något som vi tycker är viktigt att ge plats åt och använda i skolan. Används musiken som ett pedagogiskt redskap i dessa förskolor, och i så fall hur och varför? Kan musik och sång vara ett sätt att nå ett nytt språk? Detta var bara några av alla frågor och funderingar vi hade i början av vårt arbete och som så småningom ledde fram till våra forskningsfrågor som presenteras under kapitel 2.7 .

Enligt Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) söker och erövrar barn kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. 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. Det tillhör pedagogens uppdrag att använda sig av estetiska uttrycksformer i verksamheten för att bidra till barnens kunskapsförvärvande.

Jederlund (2002) visar på hur han i sitt arbete om musik och språk inte funnit några vetenskapliga studier kring andraspråksinlärning och musik. Vi har själva gjort samma konstaterande i vår sökning efter vetenskapliga studier i ämnet. Med detta konstaterande finner vi stöd för att det behövs mer forskning som riktar sig mot musik och språkutveckling hos barn med annat modersmål än svenska. Uppfattningen inom pedagogisk forskning kring barns musikaliska lärande har flyttats från att tänka i stadier till meningsskapande (Nilsson, 2002). Genom musik kan barnet skapa mening och förståelse om sig själv och sin omgivning. Vilket meningsskapande kan då barnets musikaliska lärande ha för språkutvecklingen, och hur yttrar det sig?

## **1.2 Syfte**

Vår studie syftar till att synliggöra arbetet med musik som ett pedagogiskt redskap i arbetet med barn med annat modersmål än svenska och hur detta arbete kan främja barnens språkutveckling.

## **1.3 Disposition**

I litteraturgenomgången redovisas lärandeteorier grundade i ett sociokulturellt perspektiv, där vi utgått från teorier av Björkvold och Vygotskij. Forskning och teorier kring musikens påverkan och möjligheter diskuteras, liksom vilka delar av språkutvecklingen som kan stimuleras av musik. I ett metodkapitel beskrivs och motiveras val av metod för vår undersökning. Därefter presenterar vi resultatet av vår undersökning. Avslutningsvis följer diskussion där litteratur och undersökning bearbetas med våra egna tankar.

## 2. Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången inleds med ett avsnitt där vi belyser lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv. Därefter tar vi upp språkets byggstenar, och utreder språkljudens begrepp. Vi belyser även musikens samband med språk, begreppet musisk lek samt avslutningsvis ett stycke om andraspråksinläring.

### 2.1 Ett sociokulturellt lärandeperspektiv

Vygotskij **betonar** de sociala erfarenheternas betydelse för språkutvecklingen, han menar att de erfarenheter barnet gör under de första levnadsåren är mycket viktiga. Under hela förskoleperioden är språket viktigt för barnets begreppsbyggnad, då det språkliga samspelet leder till ökad intellektuell förmåga. Vygotskij betonar vikten av att barnet deltar i kulturellt betingade verksamheter under ledning av en mer mogen och kunnig person för att utveckla sin tankeförmåga (Vygotskij, 2001). I likhet med den sociokulturella teorin menar språkforskaren Stephen Krashen att språkets tillägnandeprocess gynnas bäst om barnet får möta ett rikt och varierat språk på lagom nivå. Denna nivå måste ligga ett steg över barnets egen språkförmåga och ha ett meningsfullt innehåll. Undervisningens viktigaste uppgift blir att förse barnet med rätt sorts språkligt material. (Bergman red, 2001)

Uddén menar att när barn tillsammans sjunger visor imiteras språkets rytmik och tonfall. Barnet använder hela kroppen för att i sångton, rytm och gester visa sina tankar och sin tolkning av omvärlden. Visan är ett första medel i tillägnan av en språklig innebördsförståelse (Uddén, 2001). Imitation är det centrala redskapet för inläring, och sker i samarbete med andra. När barnet lär sig genom till exempel imitation, utvecklas hon/han och den utvecklingen sker i ”den närmaste utvecklingszonen”. Den närmsta utvecklingszonen bestämmer vilken eller vilka övergångar till inläring som är möjliga. Barnet kan bara lära sig sådant som det redan har förmågan att lära sig, sånt de redan har en förförståelse om. Det som barnet idag kan göra i samarbete med andra kommer det imorgon att kunna göra självständigt (Vygotskij, 2001). Uddéns erfarenhet är att barnet i visan uttrycker sig först genom gester innan orden finns på plats för att kunna sjunga något. Barnet har språket inom sig men behöver stöd från en vuxen som ger barnet material att imitera (Uddén, 2001).

Sundin vill se ett utbyte mellan barns erfarenheter av musik och ljud och vuxenvärldens. Även om vi vuxna fungerar som modeller för barnen betyder inte det att vi vuxna inte har något att lära utav barnens sätt att förhålla sig till ljud. Musikalisk begåvning är något som alla har, om betoningen ligger på sättet vi förhåller oss till musik, vilken innebörd och betydelse den har för var och en. Med den insikten kan vi också förstå musikens betydelse för allt lärande. (Sundin, 2001)

## 2.2 Språk och ljud

Språket består av en mängd byggstenar, bland annat ord, orddelar och språkljud. Den minsta språkliga byggstenen är språkljuden, *fonemen*. De har ingen egen betydelse men ett byte av ett fonem mot ett annat medför att ett visst ord ändrar betydelse. Ett exempel är /g/ respektive /k/ i gran och kran. Fonemen skiljer sig från bokstäver genom att bokstaven /m/ uttalas ”äm”, det vill säga består av två fonem, /ä/ och /m/. Det finns fler fonem än bokstäver, svenskan har cirka 30 stycken fonem (Svensson 1998). Vygotskij utreder sambandet mellan språk och tanke hos barnet. Dessa två former utvecklas på olika sätt och oberoende av varandra. Vygotskij menar att barnets första fonetiska språk inte är knutet till intellektet, barnet bara imiterar språkljuden utan att förstå dem. Vid en viss mognad korsas barnets inre tanke med det fonetiska språket och barnet börjar kunna koppla ihop sitt tänkande med ord och begrepp (Vygotskij, 2001).

För att behärska ett språk måste vi känna till de fonem som ingår i språket, hur de uttalas och hur de uppfattas. Språkets rytm, intonation, röstkvalité, pausering och tonhöjd underlättar uppfattningen av språkljuden. Detta kallas för *prosodi* (Svensson, 1998). De prosodiska mönstren i språket lärs in före det segmentella under varje stadium av språkinläringen, menar barnspråksforskaren och fonetikern Waterson. I sin studie om barnrimmets betydelse för språkutvecklingen fann Waterson att genom lek och improvisation med prosodin lär sig barnet behärska element som intonation, rytm, betoning och fraslängd. När barnet lärt sig behärska dessa element i språket kan barnet fokusera på det segmentella, vokaler och konsonanters sammanfogning till ljudföljder, med stöd av prosodin (Waterson, 1991).

## 2.3 Musik och språk

Människan är enligt Björkvold redan som foster och hela livet musisk. Hennes språk är musiskt i den meningen att alla sinnesintryck och kroppsuttryck bygger på rytm, rörelse och ljud. Dessa utgör medlen för människans kommunikationsförmåga och minne. (Björkvold, 2005) Uddén utvecklar begreppen *musisk kommunikation* och *musisk pedagogik*. Musisk kommunikation är det i ”rytm och rörelse gestaltade ordet”, och är enligt Uddén barns huvudsakliga sätt att samtala, lära och förstå. Musisk pedagogik innebär att se den musiska kommunikationen som ett redskap för att stimulera barns allsidiga lärande (Uddén, 2001).

Rim och ramsor, liksom musik och sång, är redskap som tränar barns medvetenhet om språkets uppbyggnad menar Beckert. Rytm och rim underlättar inläring och gör det lättare att minnas, till exempel orden i en text. Beckert understryker vikten av att välja sånger som barnet kan relatera till och använda i sin sociala omgivning (Skolverket, 2000). Arnqvists forskning visar på hur man redan i förskolan genom aktivt arbete med att uppmärksamma de prosodiska dragen i ord och talspråk kan öka den språkliga medvetenheten och underlätta läsinläringen. Att markera rytmen på varje stavelse i ett ord eller genom att arbeta med rim och ramsor är exempel på detta (Arnqvist, 1993).

Watersons forskning tyder på att den prosodiska utvecklingen styrs av höger hjärnhalva, liksom musik (Waterson, 1991). Spädbarns uppfattning på tal och sång kan ses utifrån ett ”musikaliskt system” enligt Sundin, byggt på variationer i till exempel tonhöjd, tonfall, rytm och klang som ger meningsbetydelser åt språket. Musik i talet blir ett medel som underlättar barnets språk- och begreppsutveckling. Intonationsmönster hos vuxna imiteras av barn och varierar därför efter vilka vuxna de är tillsammans med. (Sundin, 2001)

Sundin tar upp begreppet lyssnarteknik, och hur olika vuxna respektive barn lyssnar på musik och ljud. Vuxna har en annan referensram än barn, och har lärt sig urskilja vad som är nödvändigt att höra och inte. Små barn lyssnar mer direkt till ljud, utan att relatera ljudet till något användbart. Sundin menar att vuxna har en medveten lyssnarteknik och barn ett utvecklingsbetingat lyssnarsätt. Vilken lyssnarteknik barnet utvecklar bestäms av vad vuxna i barnets sociala närvaro riktar uppmärksamhet på i musik och ljud, till exempel orden eller musiken i sånger, rytm och så vidare (Sundin,

2001). Uddén menar att barnet behöver träna sitt lyssnande, för att lära känna och urskilja språkets melodi då en förståelse för språket utvecklas (Uddén, 2001). Goddard hävdar att barnet under sina tre första år lär sig ställa in hörseln till sitt modersmåls frekvenser. I denna ålder har barn förmågan att lära sig vilket språk som helst oavsett modersmål, men denna förmåga försämras avsevärt efter tre års ålder då örats tonjusteringar utvecklats (Goddard, 1996).

När barn jollrar, rimmar, leker med ljud, dansar, målar och så vidare skaffar de sig enligt Sundin erfarenheter som hjälper dem att finna sammanhang, att organisera och utveckla fantasin och inbillningsförmågan och ge den uttrycksformer. Därigenom får de också bättre tillgång till olika symboliska föreställningar, känslor och handlingsmöjligheter. Aktiviteterna kan också fylla andra funktioner, exempelvis terapeutiska, kompensatoriska, som när barn bearbetar inre problem i rollekens form eller i bilder och sång (Sundin, 2001). Björkvold visar på hur förskolebarn med hjälp av sång kommunicerar känslor, information och samhörighet med andra barn. Han använder termen ”barns musikaliska modersmål” för att beskriva detta ljud och rörelsespråk (Björkvold, 2005). Sundin säger att det finns ett samspel mellan estetiska och andra aktiviteter i våra liv och att estetiska erfarenheter är grundläggande för att skaffa kunskap, bearbeta känslor och kommunicera (Sundin, 2001).

Björkvold visar på att det samband som finns mellan barnets litterära och språkliga uttryck och verbalspråkliga kompetens även gäller barns sång och musik. Hans råd är att ju rikare och mångsidigare material barnet får under de första levnadsåren, desto mer utvecklas deras förmåga att uttrycka sina egna erfarenheter (Björkvold, 2005).

Enligt Sundin möter vi musiken och ljuden med våra erfarenheter, kroppsliga, omedvetna, medvetna och tolkar dem till en gestalt och ger dem innebörd. Det är hur människan tolkar det hon hör som ger det sin mening. Han kallar det för en kognitivsocial aktivitet och ser det som en inre konstruktion, något som sker i människans tanke. Sundin menar att en värdeaspekt kommer in i det vi hör, en förståelseram eller kontext som gör det möjligt för musiken att bli identitetsskapande (Sundin, 1988).

## 2.4 Musisk lek

Det mest grundläggande för all lek är frivilligheten, i leken sätts vanliga lagar åt sidan och ersätts tillfälligt av nya (Nilsson, 2002). Uddén skriver om vikten att uppfatta och uttrycka sig via musisk lek för att utveckla och stimulera den del av hjärnan som styr tanke och språk. Uddén menar att föräldrar och pedagoger behöver sjunga, rimma och dansa med barnen så länge de är funktionellt talspråkliga, men ännu inte kan läsa texter med full förståelse. Barn uttrycker sig ofta spontant i sångton när de leker, både i gemensam lek och då de leker ensamma. De pratsjunger samtidigt som de rör sig och de rör sig ofta i takt till det de säger. Barn lär sig muntligt och med hela kroppen och många barn fortsätter att sjunga påhittade sånger långt upp i åldrarna. För att gestalta sina upplevelser och vad de vill säga använder barn ett multikommunikativt sätt, de uttrycker sina tankar och ord med hjälp av sång, rytm och rörelse, allt i en enhet. (Uddén, 2004)

Baker skriver att för att ett språk skall leva i ett barn måste barnet engagera sig aktivt i det. Barnet måste tycka att språket är värdefullt och roligt. Baker menar att musik och drama kan vara exempel på aktiviteter som barnen kan ha roligt med när de använder sina språk. Det är vid sådana tillfällen språket blir ett medel och inte bara ett mål i sig. I musik och drama växer språket på ett underhållande sätt nästan utan att barnen alls märker det. Baker skriver att när barn leker till musik, dansar och sjunger lär sig barnen språket utan att tänka på det. De sammanbinder ord med handling, är upprymda och får kunskap på samma gång. Baker menar att när språket kopplas ihop med aktiviteter som är motiverade för barnet och ger en mening kan språket få liv inom barnet (Baker, 1996).

## 2.5 Andraspråksinläring

Genom lek med ljud gör barnet erfarenheter som stöder utvecklingen av de förmågor som behövs för talhanteringen och därför också för framsteg i språkutvecklingen. Detta resonemang kring språkutveckling använder Waterson även för andraspråksinläring (Waterson, 1991). Då intonation lärs tidigare än talet i övrigt är den svår att ändra på när barnet skall försöka lära sig ett främmande språk (Sundin, 2001).

Harding och Riley beskriver enligt Svensson (1998) hur barn som lär sig mer än ett språk blandar språken i leken. Att leka med språket är ett normalt sätt för barnen att

jämföra språk. Barn måste få många tillfällen att tala de två språken och behöver kontakt med andra som talar det svagare språket. Andra barn och vuxna än dem som tillhör familjen spelar här en stor roll för barnets andraspråkinläring (Svensson,1998). Liksom Harding och Riley menar även Hyltenstam att barnets språkliga omgivning är viktig för andraspråksinläringen:

Den som vet att andraspråksinläring hos barn försiggår i olika steg – där till exempel barnen tidigt koncentrerar sig på att låta så likt omgivningen som möjligt –konstaterar bara neutralt att barnet i fråga uppnått denna fas i sin språkinläring och vet att detta är ett fullständigt naturligt stadium. Rent funktionellt är detta stadium viktigt i andraspråksinläringen. Ju mer barnet kan låta som en kompetent talare av språket, desto mer språk kommer omgivningen att rikta till barnet och förutsättningarna för att utveckla språket vidare ökar i motsvarande grad.  
(Hyltenstam s.53, 2007)

Bergman skriver om andraspråkselevs baskunskaper i modersmålet som en förutsättning för att lära sig ett nytt språk. Baskunskap omfattar de språkliga färdigheter som normalt är uppnådda vid skolstarten; behärskning av språkets ljudsystem, förmåga att böja ord, kombinera ord till meningar med rätt ordföljd, behärska uttryck för olika tidsaspekter, kunna göra sig förstådd i samtal och så vidare. Brister i denna baskunskap liknar Bergman vid att försöka bygga ett hus vid sidan om grunden. För en andraspråkselev är baskunskapen i sitt modersmål grunden för att kunna påbörja utbyggnad av språket. Bergman understryker därför vikten av modersmålsundervisning (Skolverket, 2000).

För att behärska ett språk krävs att man tillägnat sig olika förmågor inom språket; uttal, ordförråd, grammatik, skriftspråk och kulturell språkbehärskning. Kulturell språkbehärskning innebär att använda sig av rätt uttryck på rätt sätt, vid rätt tillfälle. Ett språk står inte för sig själv, utan bär en kultur och får mening när det används i rätt sammanhang. Språklig inläring kan därför ses som kulturell inläring (Ladberg, 2000).

## **2.6 Sammanfattning**

Genom musiska uttrycksmedel såsom musisk kommunikation och musisk lek imiterar barn språket i till exempel rim och ramsor. Lärandet sker främst genom imitation i samspel med andra, där vuxna och andra barn i omgivningen är förebilder. Språkets ljud består av fonem, som uppfattas med hjälp av prosodi. Prosodi innefattar bland annat språkets rytm, intonation och tonhöjd. De prosodiska mönstren kommer först i inläringen av språket. Barnets omgivning är central för språkinläringen, då det är



omgivningen som förser barnet med material och utmaningar som barnet sedan antar och bearbetar.

## **2.7. Problemprecisering**

Vi har utifrån litteraturen kommit fram till våra forskningsfrågor:

- Hur arbetar pedagoger med musik som pedagogiskt redskap i en förskola där majoriteten barn har annat modersmål än svenska?
- Hur använder sig barn spontant av musiska uttrycksmedel i lek?

## 3. Metod

Här redovisas metodval, metoddiskussion, urval, etiska aspekter, genomförande samt analys av data.

### 3.1 Metodval

Metoden vi valde var semistrukturerade kvalitativa intervjuer med pedagoger om musikens roll i deras verksamhet. Med kvalitativ intervju avses enligt Denscombe (2000) att man söker koncentrera intervjun till några få men betydelsefulla punkter. Man söker ”djup” snarare än ”bredd” i informationen från respondenten. Semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren har förhandsbestämt ämne och frågor, men ger respondenten möjlighet att utveckla sina idéer och svar.

Systematiska observationer med direkt datainsamling gjordes av den dagliga verksamheten, med fokus på musikens roll i vardagen. Enligt Denscombe (2000) finns det tre punkter som forskaren måste vara uppmärksam på när det gäller systematisk observation. Punkterna gäller placering, att undvika interaktion och tiden på platsen. Som observant är det viktigt att ha en diskret placering men samtidigt kunna överblicka hela observationsområdet. Det gäller även att låta det som sker i observationsmiljön ske och att om möjligt inte ge sig i lag med deltagarna. Ju längre tid observanten befinner sig på platsen desto vanare blir deltagarna och dess närvaro har mindre inverkan på observationen. Med direkt datainsamling registrerar forskaren direkt vad människor gör, till skillnad från vad de säger att de gör (Denscombe, 2000). Vi valde att göra fältanteckningar och ljudinspelningar till observationerna.

### 3.2 Metoddiskussion

Fördelar med intervju gentemot enkäter är främst att missförstånd lättare kan klaras upp och respondenten har lättare för att uttrycka sig spontant och nyanserat. Nackdelar kan vara att det är svårare att upprätthålla anonymiteten, och mängden data blir mindre än vid enkäter. Det kan också vara att yttre faktorer och miljön påverkar respondenten till att svara på ett visst sätt inför intervjuaren. Risken finns att respondenten svarar det som han eller hon tror intervjuaren vill höra, och börja tänka i banor om vad som är ”rätt” eller ”fel” svar (Denscombe, 2000). Vi valde att göra intervjuer för att vi fann det svårt

att utifrån vår frågeställning utforma en enkät som inte kunde misstolkas. Ämnet kräver en diskussion, där både intervjuaren och respondenten har möjlighet att förklara och resonera kring frågan. Intervjuerna dokumenterades med bandspelare. En bandspelare kan enligt Denscombe (2000) bli ett störmoment vid intervjutillfället där resultatet kan påverkas. Fördelen är att ljudupptagningar erbjuder en fullständig dokumentation av det som sägs under intervjun. Dokumentationen upptar dock bara det talade ordet, inte respondentens kroppsspråk som kan vara till hjälp att förstå meningen bakom ordet.

Observationerna var tänkta att ge oss en bild av musikens roll i verksamheten som komplement till våra intervjuer med pedagogerna. Vi valde ljudupptagning som komplement till fältanteckningarna istället för att filma och ha observationsscheman, detta eftersom vi inte skulle titta efter flera bestämda punkter. Observationerna gav oss en möjlighet att jämföra bilden pedagogerna gav i intervjuerna med den vi fick genom våra observationer. Fördelen med observation enligt Denscombe (2000) är att forskaren direkt kan iaktta hur människan beter sig i en viss situation, inte bara hur hon tror eller anser hon skulle bete sig. Den stora nackdelen är att direkt observation gör det möjligt att iaktta hur, men aldrig med säkerhet veta varför en individ uppför sig på ett visst sätt i en viss situation. Vi kan inte heller observera allt som sker inför våra ögon. Vi har en tendens att välja ut det som vi vill se och höra.

### **3.3 Urval**

Observation och intervjuer gjordes på två avdelningar på en förskola där en av författarna haft sin VFU (verksamhetsförlagda utbildning). Eftersom vårt syfte med uppsatsen varit att undersöka hur pedagoger använder musik i arbetet med förskolebarn med svenska som andraspråk har vi medvetet valt en förskola där majoriteten av barnen har ett annat modersmål än svenska. Barnen på de avdelningar vi besökt är mellan tre till fem år. Intervjuer gjordes med fem pedagoger, som vi har valt att ge fiktiva namn. Från avdelning A intervjuades Anna och Lina, från avdelning B Kajsa och Sofie. Modersmåls läraren Mary arbetar på båda avdelningarna. Vi har valt att inte redovisa pedagogernas ålder då vi inte funnit det relevant för vår studie.

### **3.4 Etiska aspekter**

Innan observation och intervju kontaktades respondenterna via telefon och personligt besök på förskolan. Vi fick muntlig tillåtelse från avdelningens personal om att få

observera barnen och spela in ljud. Utifrån forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) har vi tagit hänsyn till de krav som ställs på oss som intervjuare. De fyra allmänna huvudkrav i de forskningsetiska principerna (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet) har vi låtit informera våra respondenter om i ett brev som respondenterna har fått ta del av och skriva under innan våra intervjuer. Där stod bland annat att deras identiteter skulle skyddas, att de när som helst kunde avbryta intervjun och att ljudbandet efter intervjuernas transkribering skulle förstöras.

### **3.5 Genomförande**

Observationer genomfördes vid tre tillfällen mellan klockan 9:00 och 15:00 på två olika avdelningar. Observationerna gjordes innan intervjuerna för att minimera risken att påverka pedagogernas svar. Pedagogerna var omedvetna om vad som observerades, men visste att vi var där i syfte av vår uppsats, vars innehåll vi heller inte diskuterat. Pedagogerna fick inte heller veta något om arbetets syfte förrän efter intervjuerna. Alla pedagoger intervjuades enskilt av en av författarna och tog mellan 20-30 minuter att genomföra. Intervjuerna genomfördes på skolan i ett avskilt rum.

### **3.6 Analys av data**

Efter intervjuerna transkriberades banden för att möjliggöra analys. Utifrån våra tolkningar av respondenternas svar fann vi mönster och rubriker skapades för att kunna sortera svaren. Analysen av respondenternas svar har sammanställts och redovisas under varje rubrik i resultatdelen. Observationerna renskrevs och sorterades även dem efter gemensamma mönster relevanta för vår frågeställning. Vi analyserade och skapade rubriker för att kunna sortera det vi sett. Vid utskrift av bandade intervjuer finns det enligt Kvale (1997) en rad metodiska och teoretiska problem. Ett problem är att utskriften är en bedömning av vad transkribenten *hör* på bandet, inte nödvändigtvis vad som *sagts*. Detta påverkar utskriftens reliabilitet och validitet. En variant att minimera risken för feltolkning är enligt Kvale (1997) att låta två av varandra oberoende personer transkribera intervjun, och sedan jämföra utskrifterna i ett dataprogram för att finna likheter och skillnader. I denna uppsats skulle ett sådant arbetssätt ha varit omöjligt på grund av tidsbegränsning. Istället valde vi att transkribera intervjuerna tillsammans, för att vid tveksamheter kunna hjälpa varandra.

## 4 Resultat

Här följer resultatet där vi redovisar våra analyser av intervjuer och observationer.

### 4.1 Intervjuer

#### 4.1.1 *Pedagogernas personliga relation till musik*

Alla pedagoger säger sig tycka om musik på ett eller annat sätt. De flesta tycker om att lyssna på musik, till exempel hemma på sin fritid. Bara Sofie säger att hon aldrig lyssnar på musik hemma, hon vill hellre ha det ”tyst för öronen” när hon är ledig.

#### 4.1.2 *Pedagogernas sätt att arbeta med musik*

Alla pedagoger utom en har lärt sig spela grundläggande gitarrspel i sin lärarutbildning, men ingen av dem säger sig använda gitarren längre i verksamheten. Anna säger sig känna rädsla inför att sjunga, och gör det därför gärna inte. Ingen av de övriga säger sig vara helt bekväma med sina sångröster, men har inga problem att sjunga med barnen.

Alla pedagoger säger sig använda språkpåsar eller sångkort där bilder eller föremål visas samtidigt som man sjunger sången. Till *Bä bä vita lamm* visas till exempel en bild på ett vitt lamm. Språkpåsarna används främst vid samling, men även i mindre grupp om barnen önskar.

Kajsa och Sofie berättar hur de alltid har med något moment av musik i sina samlingar, det kan vara en namnsång eller en sång om dagarna i veckan. Det händer ibland att de arbetar utifrån sång som ett slags tema, där sångens innehåll visualiseras genom till exempel drama eller bild.

Man måste ju få apa till sig ibland (Sofie).

Samma pedagoger tycker det kan vara ett orosmoment om barnen själva får hantera CD-spelaren på avdelningen, och bestämmer därför när det skall spelas musik.

Jag har ju upptäckt det här att här är lite stök och bök bland skivorna och sånt, så jag tycker väl det är bättre att vi har skött skivorna. Det håller inte om de själva ska sköta det (Kajsa).

Anna och Lina säger sig låta musiken förekomma spontant på barnens efterfrågan, när barnen är sugna på att sätta på en skiva så får de göra det.

När barnen är pigga på det så ser man ju det och då går man in, antingen dansar eller sjunger med dem, eller ja sätter på musik (Lina).

De menar att är viktigt att musiken förekommer vid rätt tidpunkt, när barnen känner för det i stunden.

Lina reflekterar över hur hon tidigare arbetat med musik:

Förr jobbade jag med en tjej som spelar gitarr, och då blev det ju lite annorlunda för då hade man mer det här planerade och det var ju väldigt trevligt. Man sjöng mycket och man spelade mycket. Eftersom varken jag eller Anna som spelar så blir det ju mer spontant på nåt sätt (Lina).

Pedagogerna berättar om en danspedagog som en gång i veckan kommer till förskolan och har dans med fyra och fem-åringarna från alla avdelningar. Det är väldigt uppskattat av både personal och barn, flera pedagoger berömmar danspedagogens engagemang och förmåga att fånga barnen. Ibland leker barnen det de varit med om under dansen.

Man kan se att barnen liksom ibland gör det dem har lärt sig, själva. Det dem har lärt sig med danspedagogen (Kajsa).

Musik kan kopplas till olika ämnen. Mary berättar hur hon använder musik vare sig det gäller att lära barnen om kroppen eller om vilka yrken som finns. Hon menar att det gäller att hitta rätt musik till ämnet du undervisar i, vilket syfte du har styr musikvalet. Hon beskriver musik som en nyckel i en nyckelknippa, som en väg att öppna upp och väcka lusten att lära.

Du måste förstå med vilka nycklar du ska öppna, du har olika nycklar, okej? Men den nyckeln går inte med den pojken, eller den flickan, så här jag tänker på andra sätt (Mary).

Flera pedagoger menar att det gäller att ta reda på var nivån ligger, att man måste utgå från barnet. De menar att man ska se till vilka sånger barnen tycker är roliga och vad som lockar barnet.

### **4.1.3 Musik är roligt**

Musik finns på förskolan för att det alltid har funnits där. Det ligger enligt pedagogerna i förskolans uppdrag. Musik är roligt och det är viktigt att använda det som barn tycker är roligt. Några menar också att musik kan vara ett sätt att avreagera sig på, att få ut sina aggressioner eller uttrycka sin glädje.

Barnen tycker om det, tänk på barnen. Men det finns andra barn, de tycker inte om musik så du kan tänka göra med dem något annat (Mary).

Det finns ju mycket danslekar och såhär med musiken och det tycker de är roligt. Alltså, musik är glädje på något vis (Sofie).

Alla pedagoger menar att musik ska vara roligt för barnen och att musiken kan användas till att bara lyssnas på eller för att det kan ha lugnande effekt på barnen.

### **4.1.4 Musik är kultur och gemenskap**

Musiken är en kulturbärare och används för att skapa en gemenskap och samhörighet i gruppen. I musiken kan alla vara med, även den lilla människan vågar komma fram.

Jag tror den är lite gratisskjuts för dem just att man kan sjunga tillsammans alla...musik ger dem en styrka på något vis (Sofie).

Musiken är en förmedlare av kultur, både av den svenska och av barnens egen kultur. Vid högtider såsom jul och påsk sjunger man sånger som förknippas med högtiden. Får dessa barn inte höra traditionella, svenska sånger, som till exempel julsånger, i skolan så får de inte höra det någonstans.

Jag tycker det är en del utav att vara delaktig i att känna sig välkommen i landet, att få ta del av det som många som har svensktalande föräldrar redan kan (Kajsa).

Lina tar upp vikten av att barnen får spela sin musik från sin kultur, för att bygga broar mellan barnens olika kulturer.

Om vi spelar arabisk musik för ett albanskt barn eller svenskt barn så ser de ju att, som den skivan vi har de är ju svenska sånger fast på arabiska, vi har ju likadant. Det låter lite olika när vi sjunger...en del barn som har tagit med sig hit deras musik som är typisk för deras länder det älskar de att spela. De får bekräftelse i sin religion och sitt ursprung (Lina).

### **4.1.5 Musik ger språk**

Pedagogerna berättar att de använder språkpåsar för att öka barnens språkmedvetenhet, deras svenska ordförråd och för att förklara sångens innehåll i texten.

Eftersom vi har invandrarbarn och jag pratar om ekorren satt i granen så är det inte alls säkert att de vet vad ekorren satt i granen är för någonting. Om jag då visar med en språkpåse; jag visar en

ekorre, jag visar en gran, jag visar barn, och allt det när jag sjunger sången så visar jag de olika orden vad de är konkret då. Och sen när de har gjort det så kan man leka Kims lek för att se sen om de har lärt sig någonting, om de har blivit medvetna om något ord (Lina).

Rytm och läsinlärning hör ihop, Lina pratar om talet och bokstavsgången och hur att rappa kan vara ett sätt att underlätta för minnet.

Anna säger att hon inte tror barnens sång i sig inte är särskilt utvecklande, men hon menar att sången ändå blir betydelsefull därför att barnen tycker att det är roligt att sjunga.

Språkmässigt vet jag inte, alltså. Har man inte förförståelse om vad låten handlar om så är det ju egentligen bara melodin man nynnär. Det är ju inte fel, men jag tror inte man utvecklar språket direkt men det kan vara en bidragande, alltså det kan kanske någonstans hjälpa till att utveckla... Vi har det klassiska exemplet *Bä bä vita lamm*, vem åt vem? Alltså det gäller att veta vad man sjunger och inte bara en massa ord (Anna).

För att sången ska bli utvecklande för språket menar hon att barnen behöver förstå sångens innehåll och vad orden i texten betyder.

Kajsa berättar hur hon har märkt att barnen kopplar ihop orden från sången till verkligheten.

Om man ska fråga vad det är för ett djur till exempel så är det ett lamm, då säger de liksom "*bä bä vita lamm*" va. Alltså förknippar de ofta orden och sakerna med sånger. Om vi är i skogen och vi pratar om att det är en gran eller en ekorre, ja då ser man snabbt till sångerna. Sen är det ju kanske inte så kul att de tror att det heter "*bä bä vita lamm*" när det bara heter lamm...men jag tycker då känns det som att de sätter, förknippar ändå, har haft nytta av orden i sången (Kajsa).

Musiken kan vara ett redskap för att lära sig prepositioner, något som invandrarbarn har svårt för. Lina berättar att hon märkt samma svårighet i språket hos barnens föräldrar.

## 4.2 Observation

### 4.2.1 Barns spontana lek med musik

Under den fria leken har vi i våra observationer kunnat iaktta hur barnen på olika sätt spontant använder sig av musisk lek utan någon pedagogisk styrning. De leker med språket genom att prova olika rim på varandras namn. I leken sjunger de ibland sånger som de lärt sig i exempelvis samlingar, sånger som bekräftar leken. Några barn sjunger till exempel julsånger när de bakar pepparkakor av lera.



En pojke sitter vid datorn och ritar med ett ritprogram. Ritprogrammet har en inbyggd röst som då och då frågar och ger kommentarer på rikssvenska till den som ritar. Pojken härmar röstens uttal och upprepar; ”Vad ska du rita för nåt? Det där var bra!”

I lekrummet finns olika tittskåp med jultema. Skåpen innehåller bland annat vad vi uppfattar som pepparkaksgubbar, en mormor som bakar och små tomtar på ett bord. En pojke börjar sjunga ”Tre gubbar, tre gubbar från pepparkakeland” när han ser skåpet med pepparkakor. Vidare sjunger han ”Midnatt råder” till skåpet med de små tomtarna på bordet. Till skåpet som vi tror innehåller en mormor som bakar sjunger pojken ”En sockerbagare här bor i staden”. Till det fjärde tittskåpet som innehåller en tomte som vilar i snön utanför ett hus sjunger pojken ”I ett hus vid skogens slut”. Knappt har han hunnit börja sjunga förrän han utbrister ”Var är haren?!” då tittskåpet inte innehåller någon hare.

#### ***4.2.2 Sätt på lite musik, hon vill dansa!***

Under våra observationer har vi sett hur pedagoger oplanerat låter musik finnas med i vardagen. En pedagog sätter på en cd-skiva med arabiska barnsånger i lekrummet. Musiken hörs ut i köket där alla barn på avdelningen sitter. Strax därpå börjar en pojke dansa till musiken i köket och någon minut senare vill han och en flicka dansa i lekrummet. Detta leder till att barnen håller sig i lekrummet och till dansen en längre stund. Pojken vill byta musik efter en kvart och säger ”inte arabiska, ni fattar inte” och byter så småningom till Astrid Lindgrens barnsånger. Senare på eftermiddagen sätter personalen på samma skiva igen med arabisk musik. Barn och personal sitter i köket och pysslar och spelar spel. Musiken hörs i bakgrunden.

En flicka som inte kan någon svenska alls sitter vid datorn tillsammans med en pedagog och andra barn. Flickan börjar klappa händerna till ljudet från datorn. När pedagogen märker detta ber hon en pojke att sätta på musik till flickan i lekrummet. Pojken börjar leta bland skivorna och hittar ett tomt fodral med Pippi Långstrump på omslaget. Pojken börjar sjunga ”Här kommer Pippi Långstrump” för sig själv. Pojken sjunger både refräng och vers med rätt melodi men byter plats på en del meningar i versen. När han till slut inte hittar någon skiva går han tillbaka till datorn. Pedagogen letar själv upp en skiva istället med olika svenska barnsånger och sätter sig på golvet tillsammans med flickan. Flickan hoppar fram till musiken, sprudlande glad. I låten ”Klappa klappa

händerna” gör pedagogen sångens rörelser med flickan sittande mittemot sig. Flickan härmar pedagogen men sjunger inte med. När låten kommer till att man ska stampa fötterna, stampar pedagogen fötterna med inneskorna på sig. Flickan försvinner ut i hallen för att komma tillbaka med sina skor i händerna och visar att hon vill ha dom på. Flickan försöker härma hur pedagogen sitter i skräddarställning på golvet.

Vi har även sett hur pedagoger styr i motsatt riktning, och sätter stopp för musik i den fria leken. En pojke som kan mycket lite svenska visar för en pedagog att han vill sätta på musik genom att dra med sig pedagogen till avdelningens cd-spelare och peka på den. ”Nej, där finns ingen sån arabisk musik som jag vet du tycker om” säger pedagogen och lägger upp skivorna på en hylla utom räckhåll för pojken. Pedagogen och pojken lämnar sedan lekhallen där cd-spelaren står.

#### *4.2.3 Nu är det dags för musik!*

De styrda musikstunderna infaller oftast i samling på morgonen eller innan lunch. Då leker pedagogerna med barnen i olika lekar, sånger och ramsor där barnen är aktiva samtidigt som de sjunger. Samlingarna kan även vara stilla. Under en av våra observationer fick barnen lära sig en dikt om första advent i samband med att de tände det första ljuset i sin adventsljusstake. Pedagogen läste först tillsammans med barnen som efter några upprepningar klarade att säga den själva.

Förskolan har en modersmållärare som undervisar barn med arabiska som modersmål. I hennes undervisning förekommer det ofta musik på arabiska som ett redskap eller komplement. Musiken har vi sett förekomma under till exempel målning och pyssel. Vid dessa tillfällen har modersmålläraren hand om alla barnen på den ena avdelningen, även de som inte har arabiska som modersmål. Detta på grund av att de är så få barn.

Danspedagogen kommer en gång i veckan och dansar och sjunger med barnen. Vi observerade det sista danstillfället för terminen då barnen hade uppvisning för varandra. Med hjälp av rörelser, mimspel och rösten illustrerar danspedagogen de olika ordens innebörd i sångerna. En ramsa som används är den om det snälla spöket:

Tjock, smal, liten och stor, lång där nere ett spöke bor. Är han farlig? Nej, nej, nej! Han vill bara säga hej! (Lotta)

En låt handlar om motsatser, där danspedagogen använder sig av djurvärlden för att illustrera ordens betydelse. För att förtydliga betydelsen betonar hon adjektiven med både kroppsspråk och tonläge. Adjektivet ”stor” uttalas med mörk och kraftig stämma och ”liten” med en ljusare, pipigare röst. Barnen får sen gå runt i lekhallen som stora elefanter och små myror.

Hon använder sig av olika rytminstrument som tamburin och maracas för att förtydliga en viss rytm, till exempel i en låt där barnen ska galoppa istället för att springa.

Genomgående för danspedagogens sånger är att barnen får göra det de sjunger om, till exempel klappar de sig på magen när de sjunger ”jag klappar på magen”, de hoppar när de sjunger ”jag hoppar” och så vidare.

### **4.3 Sammanfattning**

I våra intervjuer och observationer har vi kunnat se hur pedagogerna på två avdelningar använder musik i förskolan för att främja inlärning av det svenska språket. Ingen av pedagogerna använder instrument i undervisningen, utan använder sig av sång och rörelser eller CD-spelare istället. På båda avdelningarna används språkpåsar som ett redskap för att ge en bild till orden i sången eller sagan. Olika sånger, rim och ramsor används både i och utanför samlingar, både spontant och planerat. Ibland har musiken ett specifikt syfte till exempel att lära barnen nya ord, ibland är syftet att skapa glädje och gemenskap och att bygga broar mellan kulturer. I danspedagogens lektion har vi sett hur hon genom musik, sång och dans öppnar en väg för barnen att förstå språket och ordens innebörd. Pedagogerna använder CD-skivor med musik både på barnens modersmål och på svenska. På avdelning A tillåter pedagogerna barnen att själva sätta på CD-skivor när de känner för det, medan pedagogerna på avdelning B har valt att inte låta barnen själva hantera CD-spelaren.

När vi har observerat barnens musiska lek har vi sett hur de genom rim och imitation testar sig fram i det svenska språket. Språket imiteras till exempel utifrån sånger eller från ett dataspel. Vi har sett glädjen i att få spela musik, att få dansa eller bara lyssna på den i bakgrunden. Barnen sjunger gärna låtar i sin lek vilka de känner igen sen tidigare och som de kan sjunga med i. Kan de inte alla orden så nynnade de i alla fall med i melodin. Några av pedagogerna berättar hur de sett barnen göra kopplingar mellan språkpåsar och verkligheten i sin lek.

## 5 Diskussion

I diskussionen reflekteras och diskuteras resultatet av vår undersökning mot litteraturen.

Syftet med vårt arbete var att få reda på hur pedagoger på en invandrantät förskola använder musik som pedagogiskt redskap, samt hur barn spontant använder sig av musik i sin lek. I våra intervjuer framkom att alla pedagoger tycker musik är ett viktigt och roligt inslag i verksamheten, även om alla inte känner sig helt bekväma med det. Enligt Sundin har alla människor musikalisk begåvning, om betoningen ligger på sättet vi förhåller oss till musik, dess innebörd och betydelse för den enskilde individen (Sundin, 2001). Vi tolkar Sundin som att det viktiga inte är att kunna sjunga eller spela något instrument, utan att ha kunskap om musikens betydelse för allt lärande för att kunna använda musiken som ett pedagogiskt redskap. Människan är redan från början musisk, människans kommunikationsförmåga och minne är i grunden musiskt och bygger på rytm, rörelse och ljud (Björkvold, 2005). Uddén (2001) menar att barns huvudsakliga sätt att samtala, lära och förstå är genom musisk kommunikation. Med denna syn på människan förstår vi hur musik och språkinläring hör ihop, och även all annan inläring eftersom musisk kommunikation är det främsta sätt barn lär sig kommunicera genom. I läraruppgifter ingår bland annat musik och sång som både innehåll och metod för att främja barns utveckling och lärande (Läroplan för förskolan 1998, 2006). Flera av pedagogerna nämner att musik ingår i yrket och att det helt enkelt skall finnas med i verksamheten.

Anna menar att barnen måste veta vad de sjunger för att en sång ska vara utvecklande för språket. Hon tror inte att endast nynnande till en melodi är utvecklande. Vygotskij menar att barnet i början av sin språkutveckling inte behöver förstå språkljuden, det räcker med att imitera dem (Vygotskij, 2001). Genom att härma språkets rytm, intonation, röstkvalité, pausering och tonhöjd tränar barn upp prosodi som är förutsättningen för att lära sig de fonem som ingår i språket (Svensson, 1998). Det är i lek och improvisation med prosodi som barnet enligt Waterson (1991) tränar upp förmågan att behärska dessa element i språket, som leder till att barnet kan sammanfoga vokaler och konsonanter till ord och meningar. Detta anser vi visar på att nynnandet på en melodi faktiskt kan vara utvecklande för språket, då detta är det första steget till att

behärska prosodi som i sin tur är grunden för språkbehärskning. Ytterligare stöd för detta finner vi hos Sundin (2001), som menar att då intonation lärs tidigare än talet är det svårt för barnet att ändra den när det lär sig ett nytt språk. Vi ser därför musiken som ett redskap att träna och härma språkets uttal och melodi.

Ett exempel på träning av prosodi såg vi i pojken som härmade datorns röst i ett ritprogram. Han härmade datorröstens rikssvenska uttal, och därigenom tränade han enligt vår tolkning av Waterson prosodi i sitt andraspråk genom lek. Hyltenstam menar att när barn kan låta så likt omgivningen som möjligt riktar omgivningen mer språk till barnet, och förutsättningarna ökar då att utveckla språket vidare (Att läsa och skriva, 2007). Pojkens träning vid datorn borde således enligt vår tolkning av Hyltenstam leda till att omgivningen berömmar, uppmuntrar och riktar mer språk till honom. Detta leder till att han får ännu mer språk att härma.

Vilken lyssnarteknik barn utvecklar bestäms av vad vuxna i barns sociala närvaro riktar uppmärksamhet på i musik och ljud, till exempel orden eller musiken i sånger (Sundin, 2001). Under sina tre första år har barnet förmågan att lära sig vilket språk som helst oavsett modersmål, då örat fortfarande tonjusteras (Goddard, 1996). Är det då så att språkinläringen underlättas för ett barn med annat modersmål än svenska om det får höra mycket svensk musik under sina tre första år? Enligt Uddén (2001) borde detta vara möjligt då barn genom musik tränar sig i att lära känna språkets melodi och uppbyggnad.

När barn sjunger visor tillsammans imiterar de språkets rytmik och tonfall, och använder hela sin kropp för att gestalta visans innehåll (Uddén, 2001). Imitation är det främsta redskapet för inläring när det sker tillsammans med andra (Vygotskij, 2001). Vi har i våra observationer sett exempel på hur barnen får användning för dessa redskap både i grupp och i enskilda möten med pedagoger, där sång och rörelser imiteras och uppmuntras. Vi ser här ett sociokulturellt lärande, där pedagogen står för materialet som Vygotskij och Uddén talar om. Både Vygotskij (2001) och Uddén (2001) påpekar vikten av att barn har stöd från en vuxen, som ger barnet rätt språkligt material att imitera. Språkforskaren Krashen menar att språket gynnas bäst om barnet möter ett rikt och varierat språk på en nivå som ligger ett steg över barnets egna språkförmåga (Bergman, 2001). Barn imiterar vuxnas intonationsmönster och varierar därför efter

vilka vuxna de är tillsammans med (Sundin, 2001). Vi menar att det är viktigt att förstå att man som vuxen i barnens omgivning är en förebild eftersom barnen imiterar och utgår från det material de får tillgång till. I våra intervjuer berättar pedagoger om hur de har sett att barn leker det de har varit med om under dagen, som till exempel danspedagogens lektion.

I våra intervjuer berättar Kajsa hur hon känner sig som en kulturbärare, där hon är den som förmedlar den svenska kulturen till barnen genom traditionella svenska sånger. Kajsa menar att förskolan är den enda plats som dessa barn har en möjlighet att få ta del av det som andra barn med svensktalande föräldrar ofta har med sig hemifrån. Ladberg (2000) menar att språk bär en kultur, och i det ligger att behärska uttryck och veta när, var och hur de ska användas. I vår observation såg vi hur pedagogen tillsammans med barnen tände det första ljuset i adventljusstaken, och läste en vers ur en adventsdikt. För ett barn från en kultur utan traditionellt kristet julfirande kan ett fenomen som advent behöva förklaras tydligare. Här ser vi tydligt pedagogens roll som en kulturbärare, där rim, ramsor och sång används för att lära och förstå de språktermer som används vid julen. Musiken kan bygga broar mellan kulturer genom att barnen delar med sig av sin musik och sin kultur och därigenom upptäcka likheter och skillnader.

Pedagogerna använder språkpåsar som ett komplement till sånger eller sagor bland annat för att öka barnens språkmedvetenhet. Detta är ett bra sätt att göra barnen medvetna om språkets uppbyggnad menar Beckert då rytm och rim underlättar inläring och gör det lättare att minnas. Beckert menar att det är viktigt att välja sånger som barnet kan relatera till i sin vardag (Skolverket, 2000). Några av pedagogerna har sett denna utveckling, då barnen kopplar föremålen från språkpåsar till föremål i verkligheten när de träffar på dem. Pedagogerna menar att de då kan se vilken nytta språkpåsar har haft för barnens ordförråd och språkmedvetenhet. Vi har själva sett genom observationerna hur en pojke utifrån en bild sjungit en sång vars innehåll han sammankopplat med bilden. Därigenom har vi sett samma koppling och utveckling som pedagogerna berättat om, nämligen den att språkpåsar i form av sång, rim och ramsor tycks vara en hjälp att minnas till exempel orden i en sång.

Lärandet måste vara roligt i förskolan, det är Baker (1996) och pedagogerna överens om. Musik och drama är aktiviteter som enligt Baker gör att språket blir ett medel och

inte bara ett mål i sig. I leken med musik och sång lär sig barnen språket utan att tänka på det. Vi har sett hur pedagogerna spontant tagit tillfällen i akt när ett behov av musik från barnen har visat sig. Ett exempel är den lilla flickan och pedagogen som sitter mittemot varandra på golvet. Pedagogen sjunger och klappar till låten ”Klappa klappa händerna”, flickan härmar pedagogens rörelser men sjunger inte med. Ändå ser man en glädje i hela flickans kroppsspråk, hon tycker det är roligt med musik! Vi ser hur flickan härmar pedagogens kroppsspråk, ett sociokulturellt lärande, som leder till en förståelse för ordens betydelse i sången. Vid detta tillfälle fanns en uppmärksam pedagog närvarande som skapade ett lärandetillfälle via musiken. Om inte pedagogen varit där, hade det blivit ett lärande för flickan ändå? Då vi menar att språk och musik hör ihop, tycker vi oss se att lärandetillfällen för språk skapas varje gång musik ljuder ifrån högtalarna. Vilket lärande det blir styrs av vem musiken upplevs tillsammans med. Enligt Uddén (2001) behöver man inte kunna sjunga orden, det räcker med att dansa och nynna med i melodin, det är där det börjar. Detta är musisk kommunikation och är enligt Uddén barns huvudsakliga sätt att lära, samtala och förstå. I vår observation höjer pedagogen ribban från att ”bara” dansa till musiken, till att förmedla språkmedvetenhet när hon gestaltar orden i sången och ger dem en innebörd.

Musisk pedagogik innebär att se den musiska kommunikationen som ett redskap för att stimulera barns allsidiga lärande (Uddén, 2001). Träning av språkets prosodiska drag genom markering av ords rytm eller rim och ramsor ökar barns språkmedvetenhet (Arnqvist, 1993). I observationen av danspedagogens lektion ser vi nu både Uddéns och Arnqvists tankar i danspedagogens arbetssätt. Genom rytm och rörelser gestaltades orden i sången, för att barnen skulle förstå sångens innehåll och ordens betydelse.

Både Sundin (2001) och Björkvold (2005) tar upp musikens terapeutiska funktion. De nämner leken med dans, ljud och rim som en väg för barn att finna uttrycksformer för att bearbeta inre problem och kommunicera känslor. Sundin menar att estetiska erfarenheter som till exempel musik, drama och bild är grunden för att kunna bearbeta känslor och kommunicera. I våra intervjuer framkommer att pedagogerna ser musiken som ett forum för att kunna få utlopp för sina känslor, både aggression och glädje.

Harding och Riley skriver om hur barn som lär sig mer än ett språk blandar språken i leken, och att barn gör så för att jämföra språken (Svensson, 1998). I våra observationer

av barns lek har vi inte sett detta, tvärtom har vi sett hur barn tydligt gjort skillnad på språken och framhävt svenskan. Vi har sett hur en pojke, med arabiska som modersmål, har velat spela svensk musik istället för arabisk med motiveringen att alla inte förstår annars. I den lek vi har observerat har alla barn pratat svenska.

Bergman påpekar vikten av att barnet får baskunskaper i sitt modersmål för att kunna lära sig ett nytt språk (Skolverket, 2000). I vår observation såg vi hur modersmålläraren i arabiska använde musik som ett redskap för att träna modersmålet. Även vid tillfällen då modersmålläraren inte var närvarande, förekom såväl arabisk som svensk musik på avdelningen. Vi ser här att de barn med arabiska som modersmål får höra och träna arabiska både genom samtal med pedagog och genom musik. De barn med annat modersmål än arabiska har vi inte sett få någon träning i sitt modersmål, bara i svenskan.

## **5.1 Avslutande sammanfattning**

Vi har i vårt arbete funnit att pedagogerna i förskolan, och framförallt danspedagogen, använder sig av musisk kommunikation i ett sociokulturellt arbetssätt. I litteraturen har vi funnit stöd för ett sådant arbetssätt främjar andraspråksinlärning av svenska. Genom användning av till exempel språkåsar, rytm och rörelse till sång och musik ger pedagogerna barnen språkmateriäl att imitera som utökar deras ordförråd och språkmedvetenhet. Vi uppfattar inte att pedagogerna är medvetna om hur stor betydelse musik har för språket. Vi har i litteraturen funnit att "bara nynna på en melodi" i sig är ett steg utvecklingen mot att behärska ett språk, något som pedagogerna enligt vår undersökning inte är medvetna om. Vi ser en stor potential hos pedagogerna i deras arbetssätt och inställning till musik som ett pedagogiskt redskap, och med mer kunskap om till exempel musikens betydelse för prosodi skulle pedagogerna kunna se och uppmärksamma ännu fler lärandetillfällen till språk.

I våra observationer har vi sett hur barn spontant använder sig av musiska uttrycksmedel såsom att sjunga sånger som bekräftar leken, eller leka med ord i rim och ramsor. Vi har sett imitation av språk genom ett spel på dator, musik i olika former och även i interaktion med andra barn. Eftersom vi medvetet har sökt och läst om den musiska leken har vi sett på barnens lek med andra ögon än vad vi annars hade gjort. I och med detta ser vi hur musik förekommer i barns lek betydligt oftare och på fler sätt än vad vi



tidigare har tänkt på. Vi hoppas därför att fler pedagoger kommer att uppmärksamma den musiska leken och dess möjligheter.

Under vårt arbete har det varit svårt att finna uppdaterad litteratur som tar upp andraspråksinläring i skolan. Vad beror detta på? I dagens mångkulturella samhälle tycker vi detta borde vara mer i centrum. En av alla funderingar som dök upp kring den litteratur vi fann i ämnet var att vi tvärtemot Harding och Riley's teorier inte såg att barnen i sin lek blandade språken. Vi kände tvärtom att det nästan var lite pinsamt från barnens sida att prata något annat än svenska. Varför är det så, och varifrån kommer denna inställning?

## Referenser

- Arnqvist, A (1993) *Barns språkutveckling*. Studentlitteratur AB.
- Baker, C (1996) *Barnets väg till tvåspråkighet: Råd till föräldrar och lärare i förskola och grundskola*. Förlaget Påfågeln, Uppsala.
- Bergman (red.) (2001) *Två flugor i en smäll*. Liber AB.
- Björkvold, J-R (2005). *Den musiska människan*. Hässelby: Runa förlag AB.
- Denscombe, M (2000) *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojek inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur, Lund.
- Goddard, S (1996) *Ett fönster in i barnets huvud*. Cypiditas Descendi AB, Mjölby.
- Hyltenstam, K i Myndigheten för Skolutveckling (2007) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Jederlund, U (2002) *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Runa förlag AB.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Ladberg, G (2000) *Tala många språk*. Förlag Carlsson.
- Läroplan för förskolan 1998 (2006) Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Nilsson, B (2002) ”*Jag kan göra hundra låtar*”. *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Skolverket (2000). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Elanders Gummessons.
- Sundin, B (1988). *Musiken i människan*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Sundin, B (2001) *Barns musikaliska utveckling*. Liber AB.
- Svensson, A (1998). *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur, Lund.
- Uddén, B (2001) *Musisk pedagogik för kunskapande barn*. KMH-förlaget.
- Uddén, B (2004) *Tanke – visa –språk. Musisk pedagogik med barn*. Studentlitteratur, Lund.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L (2001) *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos.
- Waterson, N (1991) *Barnrimmets betydelse för språkutvecklingen*. Lunds universitet.

## **Bilaga 1 Intervjuguide**

Vilken relation har du personligen till musik?

Vad betyder musik för dig som pedagog?

När, var och hur förekommer musik i verksamheten?

Vad är det som styr förekomsten av musik?

Varför använder ni musik på detta sätt? Vad är syftet?

Vad är er uppfattning om musikens betydelse för barnen? Vad lär barn genom musik?

Hur ser förskolan på musikens roll i verksamheten? Vilken roll har musiken i er lokala skolplan?