



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Grundnivå

”Musik ger barnen ett roligt sätt att lära sig språk”

En kvalitativ intervjustudie om fem förskollärares resonemang kring musikaktiviteter och talspråksutveckling

Författare: Mathilda Ehn & Martina Lindqvist

Handledare: Lottie Lofors-Nyblom

Examinator: Åsa Petterson

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG2DU

Högskolepoäng: 15

Examinationsdatum: 2021-01-22

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Abstract:

Studiens syfte har varit att få ökad kunskap om hur fem förskollärare resonerar kring musikaktiviteter i förskolan och vilken koppling sådana aktiviteter kan ha till barns talspråksutveckling. Studiens metod bestod av kvalitativa intervjuer med en fenomenologisk forskningsansats. Informanterna utgjordes av fem förskollärare från fyra olika förskolor i två kommuner. Med stöd i en intervjuguide utfördes de semistrukturerade intervjuerna via dataplattformen Zoom. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades, varefter en innehållsanalys gjordes. Det empiriska materialet analyserades med hjälp av det sociokulturella perspektivet och didaktik perspektivet.

Studiens resultat visar att samtliga förskollärare uttrycker att de har musikalisk kompetens och att de är bekväma med att leda musikaktiviteter i förskolan. Förskollärarna anser att det finns många olika syften med musikaktiviteter och de gör ingen större skillnad på talspråksutvecklande musikaktiviteter och andra musikaktiviteter. De anser att glädjen i musikaktiviteterna är grunden för att barnen ska kunna ta till sig innehållet på ett lustfyllt sätt. Förskollärarna beskriver att de upplever ett samband mellan musik och språk, där båda innehåller rytm, takt, tempo, ljud och melodi. Fokus i musikaktiviteter relaterade till barns talspråksutveckling är beroende av att barnen får ingå i en kontext där de får uppleva musikaliska grundelement (rytm, takt, tempo), tillsammans med det talade språket som finns i sånger, rim och ramsor och i all kommunikation som sker i musikaktiviteten. Genom att förskollärarna låter barnen ha inflytande och utgår från barnens intressen samt upprepar och varierar innehållet, anser de att barns talspråksutveckling kan stimuleras. Samtliga förskollärare nämner språkljud och ordförråd som språkliga delar som kan stimuleras i musikaktiviteter.

Nyckelord: Musik, musikaktiviteter, språk, talspråksutveckling, förskollärare, förskola, barn

Innehåll

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3. CENTRALA BEGREPP	2
4. BAKGRUND	3
4.1 VAD ÄR MUSIK?	3
4.2 MUSIKENS HISTORISKA BAKGRUND I FÖRSKOLAN	3
4.3 BARN S TALSPRÅKSUTVECKLING.....	4
4.4 BARN, MUSIK OCH TALSPRÅK	5
5. AKTUELL FORSKNING	6
5.1 MUSIKAKTIVITETERS INNEHÅLL.....	6
5.2 MUSIK SOM MEDEL FÖR SPRÅKUTVECKLING	7
5.3 PEDAGOGERNAS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL MUSIK I FÖRSKOLAN	8
5.4 SAMMANFATTNING.....	9
6. METOD	10
6.1 VAL AV METOD OCH FORSKNINGSANSATS.....	10
6.2 URVAL	10
6.3 GENOMFÖRANDE	11
6.4 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA.....	13
6.5 ETISKA RIKTLINJER.....	14
6.6 STUDIENS KVALITET	14
7. TEORIAVSNITT	15
7.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	15
7.1.1 <i>Appropriering</i>	16
7.1.2 <i>Den proximala utvecklingszonen och scaffolding</i>	16
7.1.3 <i>Redskap och mediering</i>	17
7.2 DIDAKTISKT PERSPEKTIV	17
7.2.1 <i>Didaktiska frågor</i>	17
7.2.2 <i>Didaktisk triangel</i>	18
8. RESULTAT OCH ANALYS	18
8.1 SYFTEN MED MUSIKAKTIVITETER.....	19
8.1.1 <i>Glädje</i>	19
8.1.2 <i>Lära om och uppleva musik</i>	20
8.1.3 <i>Musik som verktyg för lärande inom andra områden</i>	20
8.2 SAMBAND MELLAN MUSIKAKTIVITETER OCH TALSPRÅKSUTVECKLING	21
8.2.1 <i>Musikaliska grundelement</i>	21
8.2.2 <i>Sambandet i praktiken</i>	22
8.3 PLANERING OCH GENOMFÖRANDE AV MUSIKAKTIVITETER MED FOKUS PÅ TALSPRÅKSUTVECKLING	22
8.3.1 <i>Förskolläraernas erfarenhet</i>	23
8.3.2 <i>Musik, sång, rim och ramsor</i>	24
8.3.3 <i>Upprepning och variation</i>	25
8.3.4 <i>Spontana musikaktiviteter</i>	27
8.4 RESULTATSAMMANFATTNING	27
9. DISKUSSION	28
9.1 METODDISKUSSION.....	29
9.2 RESULTATDISKUSSION	30
9.3 SLUTSATSER.....	34

9.4 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	35
REFERENSER.....	36
BILAGA 1.....	38
BILAGA 2.....	40

1. Inledning

Denna studie kommer handla om musik och talspråksutveckling. Intresset för det valda kunskapsområdet har vuxit fram från de kurser vi haft i förskollärarytbildningen som relaterar till musik och språk. Från våra egna erfarenheter av arbete inom förskola och verksamhetsförlagd utbildning har vi fått uppfattningen att musik ofta används som ett medel för annat ämnesinnehåll. Vi har stött på förskollärare som planerat musikaktiviteter utifrån didaktiska frågeställningar med målet att bland annat ge barnen möjligheter att utveckla sitt verbala språk. Men vi har även mött förskolor där musikaktiviteter förefaller genomföras på ett mer oreflekterat sätt. Det kan vara att det till exempel är en repertoar av samma sånger som sjungs vid varje tillfälle. Vi har också sett förskolor där musik knappt förekommer i undervisningen. Detta har väckt tankar hos oss om hur olika förskollärare resonerar kring musikaktiviteter och dess eventuella påverkan på barns talspråksutveckling. Barns språkutveckling är en central del i förskolans utbildning. I juli 2019 bestämde regeringen att ett statsbidrag ska införas till förskolor i Sverige som ska verka för att stärka det språkutvecklande arbetet i svenska, då detta förväntas leda till ökad jämlikhet inför skolstart (Utbildningsdepartementet, 2019). Uddén (2010, s. 39) menar att ramsor och sånger är ett sätt för barn att upprepa det verbala språket så det fastnar i minnet och blir varaktig kunskap. Genom att barnen ges möjlighet att delta i musikaktiviteter med sånger och ramsor kan det förstås som att barnens talspråksutveckling kan stimuleras. Vår uppfattning är att om det finns en specifik didaktisk tanke bakom musikundervisningen, så öppnar det upp för att stimulera barns talspråksutveckling på ett mer medvetet sätt. Ehrlin (2012, s. 164) menar att förskollärares upplevda kompetens och i vilken utsträckning de litar på sin musikaliska förmåga påverkar hur stort utrymme musiken får i aktiviteter på förskolan. Verksamma förskollärare har utbildningar och spetskompetenser som skiljer sig åt, vilket kan tänkas påverka resonemang om musikaktiviteters syfte och hur de genomförs.

Riddarsporre (2012, s. 21) menar att musiken är en stor del av barns liv, och även av förskolans utbildning. Musik och språk är områden som barnen i förskolan ska få förutsättningar att utvecklas inom. Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 8) fastslår att förskolan ska prioritera att stimulera barnens språkutveckling samt att detta ska göras genom att ta tillvara på och uppmuntra barnens nyfikenhet för att kommunicera på varierande tillvägagångssätt. Vidare står att förskolan ska ge barnen utrymme att uppleva och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer, bland annat sång, dans och musik

(Skolverket, 2018, s. 9). Barnen ska även få förutsättningar att utveckla sitt ordförråd, leka med ord, berätta, ställa frågor i olika sammanhang samt få möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Skolverket, 2018, s. 14). Det står dock inte i läroplanen *hur* barnen ska få möjlighet att uppnå dessa strävansmål. Därav blir det intressant att ta reda på hur förskollärare resonerar om och hur musikaktiviteter kan genomföras för att stimulera barns talspråksutveckling. Denna studie kan förhoppningsvis ge ny kunskap om hur fem förskollärare tänker kring, planerar och utför musikaktiviteter samt belysa om förskollärarna ser något samband mellan musik och talspråksutveckling. Studien är viktig och av intresse eftersom musik har sin givna plats i utbildningen enligt läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 9). Genom vårt arbete kan diskussioner och reflektioner om musik och barns talspråksutveckling skapas genom att olika resonemang synliggörs. I förlängningen är förhoppningen att studien ger ett stöd i arbetet med musikaktiviteter och kan bidra som inspiration och öppna upp för nya perspektiv hos verksamma förskollärare och lärarstudenter.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att få ökad kunskap om hur fem förskollärare resonerar kring musikaktiviteter i förskolan och vilken koppling sådana aktiviteter kan ha till barns talspråksutveckling.

Vilket syfte uttrycker förskollärarna att de har med musikaktiviteter i förskolan?

Ser förskollärarna något samband mellan musikaktiviteter i förskolan och barns talspråksutveckling, och i så fall hur?

Hur resonerar förskollärarna om planering och genomförande av musikaktiviteter där barns talspråksutveckling är i fokus?

3. Centrala begrepp

Musikaktiviteter: Musikens grundelement består av klang, dynamik, tonhöjd, rytm, puls, tempo, textur och form (Sæther, 2014, s. 29). När begreppet musikaktiviteter används i studien avser det aktiviteter där dessa komponenter används på något sätt tillsammans med barn och förskollärare. Se kapitel 4.1 "Vad är musik?" för utförligare beskrivning.

Talspråksutveckling: Med talspråksutveckling menar vi barnens utveckling av det talade språket, för att läsa mer om talspråksutveckling se kapitel 4.3 "Barns talspråksutveckling".

4. Bakgrund

I detta avsnitt redovisas vad musik kan vara, kort om musikens historiska bakgrund i förskolan, barns talspråksutveckling och kopplingar mellan barn, musik och talspråksutveckling. Dessa teman har valts för att ge en bredare förståelse för studieobjektet och musikens roll i förskolan.

4.1 Vad är musik?

Enligt Nationalencyklopedin (u.å) kan musik allmänt beskrivas som organiserat ljud. Det är dock komplext att ge ett heltäckande svar på frågan, då meningar och upplevelser av musik skiljer sig åt. Sæther (2014, s. 16) menar att det kan vara svårt att förklara musik som ett ljudfenomen i sig, utan att redogöra för sina personliga uppfattningar och den sociala och specifika situation där musiken uttrycks. Oavsett om en människa anser sig vara musikalisk eller ej, kan musik dock ha en innebörd i alla människors liv (Ibid). I vissa språk görs ingen skillnad på musik, dans och sång, de beskrivs i stället med ett ord vilket tyder på att de hör ihop (Westin, 2020, s. 126).

Westin (2020, s. 128) förklarar att barn behöver få bygga sitt musikskapande på tidigare musikaliska erfarenheter, och ju fler erfarenheter de får desto fler möjligheter får de att uttrycka sig genom musik. Detta innebär att barn behöver få bekanta sig med musikaliska grundelement såsom puls, takt, rytm och tonhöjd. *Puls* kan förklaras som musikens motor som för den framåt. Pulsen delas i sin tur in i och skapar olika *taktarter*, såsom 3-takt eller 4-takt. *Rytmen* kan förklaras som de ljud som står i förhållande till pulsen. Genom *tonhöjden* kan olika toner kombineras till en melodi som står i förhållande till rytmen. Genom dessa element skapas olika typer av musik (Ibid., s. 128–129).

4.2 Musikens historiska bakgrund i förskolan

Musiken har haft olika funktioner i förskolan beroende på hur det omgivande samhället har färgat styrdokumentet genom åren. Det första som kan liknas vid en förskola i Sverige är Småbarnsskolan under 1830-talet, under denna period var den kristna tron stark i samhället och psalmer var ett vanligt inslag. I slutet av 1800-talet växte Barntädgården fram där arbetet med teman var karaktäristiskt. Musiken fick främst funktionen som ett uppfostringsmedel genom sånglekar och sagor, därmed blev det viktigt för ledarinnor att ansvarsfullt välja ut innehållet i sånglekarna och sagorna som barnen fick ta del av. Exempel på sånglekar från

denna period är: *Den lilla, lilla gumman, Mors lilla Olle och Lasse liten* (Vallberg-Roth, 2011, s. 54–55, 64). Under 1930–40-talet skedde en reformering av läroplanen där det trycktes på att vetenskap skulle ersätta tro och tradition (Ibid., s. 72). Under 1980-talet arbetade förskolan med ämnesblock, ett av dessa var ljud och rörelse där sång, musik och rytmik ingick (Ibid., s. 93). I dagens Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 9) står att barnen ska få utrymme till eget skapande. Rörelse, sång, musik och dans ses som estetiska uttrycksformer som barnen ska få möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom. Vidare står att dessa uttrycksformer både är ett innehåll och en metod för att stimulera barnens utveckling och lärande (Skolverket, 2018, s. 9). Genom åren har musiken gestaltats på olika sätt i läroplanerna, i dagens läroplan kan musik förstås ha fått ett egenvärde i sig själv och är inte enbart en metod för annat innehåll.

4.3 Barns talspråksutveckling

Barns språkutveckling är en fråga som rör hela samhället. Regeringen beslutade i juli 2019 att ett statsbidrag ska införas till förskolor i Sverige för att stärka det språkutvecklande arbetet i svenska. Utbildningsdepartementet (2019) skriver i ett pressmeddelande att bidraget ska användas för att öka deltagandet i förskolan, samt till insatser och kompetensutveckling som rör språkutveckling. Beslutet grundar sig i att förskolan är en viktig arena för barns språkutveckling, och om arbetet med detta stärks i förskolan kan det leda till ökad jämlikhet inför skolstart. Förskolan har som uppdrag att ge alla barn förutsättningar att utveckla det svenska språket, de barn som har andra modersmål än svenska ska även ges förutsättningar att utvecklas inom dessa. Språk, lärande och identitetsutveckling ses som sammanflätade (Skolverket, 2018, s. 8–9). I Läroplan för förskolan, Lpfö18 står att:

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften (Skolverket, 2018, s.14).

För att ge barnen dessa förutsättningar är det av stor vikt att förskollärare har kunskaper om hur barns talspråksutvecklingen kan se ut. Kommunikation kan ses om ett övergripande begrepp som innefattar det talade språket som har en uppsättning bestämda regler som måste delas av både den som talar och den som lyssnar. Barn bygger sitt språk, som både har en förståelsesida och en uttryckssida, genom att kontinuerligt arbeta med det (Westerlund, 2009, s. 13, 94). Barn lär sig kommunicera i samspel med andra. Detta förutsätter att vuxna försöker tolka barnets yttranden och benämner och bekräftar det barnet gör, samt översätter det till

vuxenspråk. På så vis får barnet kontinuerligt höra språket och ingå i ett samspel (Ibid., s. 37–38). Genom att barn upprepar ord de hör undersöker de och prövar sig fram och ett aktivt språkbygge pågår (Ibid., s. 77). Språkutvecklingen kan på så sätt förstås växa fram och formas utifrån biologiska faktorer, för att ta emot och processa information, men påverkas samtidigt av det språkbruk som barnet möter i sin omgivning (Strömqvist, 2010, s. 57). Språkliga förmågor som barn bland annat behöver tillägna sig för att kunna utveckla, förstå och använda sig av sitt språk är fonologi, lexikon och semantik, morfologi och syntax samt pragmatik. *Fonologi* syftar till förmågan att uppfatta skillnader mellan språkljud vilket behövs för att kunna uttala särskilda ljud. *Lexikon och semantik* innefattar ordförråd och begrepp. Ord kan förstås som språkets byggstenar som i sin tur kan delas upp i olika begrepp och kategorier (Westerlund, 2009, s. 95. Herrlin & Frank, 2019, s. 46).

4.4 Barn, musik och talspråk

Redan i magen kan barnet höra ljud och röster, barnet får på så vis tidiga erfarenheter av musik (Riddarsporre, 2012, s. 21). Som spädbarn får barnet sedan möta ramsor och visor som verkar för att successivt få barnet att förstå ordens mening genom deras rytm och upprepning (Uddén, 2004, s. 46). Jederlund (2011, s. 198) ser det som att de minsta barnen har musik som sitt förstaspråk. Barnen uttrycker sig och kommunicerar via röstljud, bankningar, rasp- och gnidljud. Lekarna och de utforskande aktiviteter barnen gör kan liknas vid rytmiska fraser av rörelser och ljud.

Jederlund (2011, s. 203) menar att grunden i musik och språk är ljudet. Barn tillägnar sig tidigt förmågan att skapa ljud med sin egen röst och att urskilja ljud, vilket är avgörande för barns hela språkutveckling inom musikspråk och talspråk. Den rytmiska förmågan hänger ihop med förmågan att förstå sig på och att kunna organisera sin tillvaro. Språkrytmen, pauser, betoningsmönster och yttrandelängder, kan med hjälp av barnets förmåga att känna igen likheter bryta ner det talade språket till mindre avkodbara bitar. Rytmen hjälper även till att bygga upp de små avkodbara bitarna till större ord och meningar då barnet talar. Även sången är ett sätt för barn att tillägna sig kunskaper om språk. Ofta är det genom sången barns musikskapande börjar och det är ofta genom den barnet lär sig sina första ord på andra språk som inte är modersmålet (Jederlund, 2011, s. 206–210). Genom att träna på ljudskapande, rytm och sånger i förskolan kan barnen på så sätt få möjligheter att utveckla sitt språk.

För barn som har en språksvårighet eller språkinlärningsproblem kan musiken ge möjligheter till lustfylld utveckling. Talspråksutvecklingen kan på sikt påverkas av att musikspråka genom att det kan bygga upp en positiv syn på kommunikation och skapa en kommunikativ identitet hos barnet genom det positiva samspelet. Barn på förskolan har tillägnat sig språkliga uttryck som skiljer sig åt, och Jederlund (2011, s. 23) menar att det är önskvärt att barn får delta i samspel med andra där de språkliga uttryckssätt de behärskar är utgångspunkt.

5. Aktuell forskning

I följande avsnitt presenteras doktorsavhandlingar och artiklar med relevans för den aktuella studien. Studierna fokuserar på musikaktiviteters innehåll i förskolan, musik som medel för språkutveckling och pedagogers förhållningssätt till musik.

Tidigare forskning har tagits fram genom sökning i databaserna Libris, Eric, Google scholar och Summon. Vid sökning användes sökorden: förskola, musik, språkutveckling, preeschool, music samt language. Avgränsningar gjordes till avhandlingar och artiklar på svenska och engelska som var peer-reviewed samt tidigast publicerade år 2011, då aktuell forskning eftersöktes. När vi avgränsade våra sökningar till avhandlingar låg sökresultatet på runt 20 träffar och vid avgränsning till artiklar låg sökresultat på runt 50 träffar. Därefter sorterades de ut efter relevans för ämnet, då vissa av dessa avhandlingar och artiklar endast nämnde ordet musik eller språk i sin text.

5.1 Musikaktiviteters innehåll

Holmberg (2014, s. 20) har som syfte i sin avhandling att beskriva och analysera musikstunders didaktik i förskolepraktiker. För att synliggöra det som händer i musikstunderna har Holmberg (2014, s. 59) använt sig av fältanteckningar, videoobservationer samt samtal med pedagogerna som metod. Resultatet visar att musikstunden kan ha en existentiell eller funktionell utgångspunkt. I en existentiell utgångspunkt leker gruppen med musik, den kan ha ett tema eller utgå från barnens fantasi. I den funktionella utgångspunkten finns musiken som ett stöd för andra ämnen, till exempel för att stödja barns språk (Ibid., s. 221). Holmbergs (Ibid.) resultat visar att pedagogernas främsta avsikt med musikstunderna är själva görandet, att barnen får sjunga, spela och dansa tillsammans, och inte att lära barnen om *hur* de sjunger, spelar och dansar. Liknande resultat finns i Ehrlins (2012, s. 36, 67) avhandling där musikens funktion och plats i musikförskolors pedagogiska verksamhet undersöks genom triangulering, där författaren har jämfört

datamaterial från bland annat intervjuer, samtal och observationer. Ehrlin (2012, s. 159–162) synliggör att musiken i dessa musikförskolor har en språklig funktion, en social funktion, en upplevelsefunktion och en gränsöverskridande funktion. När det gäller den språkliga funktionen fick barnen möjlighet till erfarenheter av olika språkliga mönster som till exempel språkljud, språkritm och meningsbyggnad. Ord och meningar i sånger åskådliggjordes ofta med bilder eller rörelse och ord som till en början endast hördes när barnen sjöng kunde efterhand även höras i barnens tal. I den *sociala funktionen* gav musikaktiviteterna barnen möjlighet att delta i en social gemenskap och i ett gemensamt uttryck i sång, ljud och rörelse. Musiken kunde även placeras in i en *upplevelsefunktion* där musiken hade en funktion för sin egen skull och där fokus låg på att barnen fick uppleva musik. Dock talade inte pedagogerna i musikdidaktiska termer om dessa upplevelser. Musikens *gränsöverskridande* funktion innefattar att barnen fick möta både sånger, lekar och musikstilar som är typiska i en svensk musikförskolekultur, men även från andra delar av världen. Den gränsöverskridande funktionen står i kontrast mot Holmbergs (2014, s. 221–222) resultat som visar att när förskollärare väljer sång och musik till sina musikstunder tenderar de att använda samma repertoar av traditionella sånger. I de spontana musikstunderna kunde sånginnehållet dock variera, då barnen fick ta större plats och kunde ta in sina egna erfarenheter av musik och sånger. Holmberg (2014, s. 223) menar att val av sång och musik utifrån tradition kan leda till att musikstunderna skapar en gemenskap, känsla av delaktighet och ett socialt sammanhang. Om musik och sång enbart väljs och används efter dessa kriterier finns det en risk att musiken blir att ses som en norm, där innehållet blir reglerat. Barnens egna erfarenheter och musikbakgrund hamnar på så vis i skymundan.

5.2 Musik som medel för språkutveckling

Pitts (2016) redovisar i sin artikel för de resultat som framkom av att implementera ett musikprojekt vid namn "The Soundplay". I projektet deltog engelska barn mellan 2 och 4 år, samt vårdnadshavare och pedagoger. Projektet innehöll musikworkshops, konferenser, träningsprogram för lärare samt ljud och videomaterial som lärare och vårdnadshavare kunde ta del av online. Pitts (2016, s. 2–3) förklarar att hon genom detta projekt fick tillfälle att studera sambandet mellan musik och språkutveckling, barns kreativitet inom musik samt lärares brist på självförtroende när det gäller att lära ut och använda sig av musik i sin profession.

De musikworkshops som barnen i Pitts (2016, s. 4) studie fick delta i pågick under ett år och innehöll lärarledda aktiviteter/lekar med fokus på rytm. Barnen fick även utrymme till fri lek med bland annat instrument. Barnens musikaliska och språkliga utveckling bedömdes utifrån ett formulär med förmågor som förväntas att barn mellan 2 och 5 år behärskar. Resultatet visar att barnen som deltog i studien utvecklades inom områden som; rytmisk koordination, att delta och lära sig sånger, lära och förstå nya ord, att ställa och svara på frågor samt att inleda och delta i konversationer. Dahlbäck (2011, s.12) har gjort en liknande studie i form av en aktionsforskningsstudie där undersökningens syfte är att ta reda på hur barn i årskurs 1 deltar och lär i ett sammanhang där musik och det svenska språket samverkar. Vid undervisningstillfällena fanns en fastställd arbetsgång. Igenkännandet blev en styrka då repetition och upprepning gav eleverna möjlighet att känna trygghet som öppnar upp för att tillägna sig kunskap (Ibid., s. 131–132). Resultatet visar att sångerna i musikundervisningen gav eleverna i studien en struktur där olika språkliga delar kunde utforskas; till exempel ljud, bokstäver, rim, stavelser, ord, innehåll och meningar. Musiken gav eleverna utrymme att utforska och pröva olika rytmer och betoningar som görs i det svenska språket. Genom språket kunde eleverna även sätta begrepp på och beskriva olika musikaliska aspekter. Genom att kombinera musik och språk i undervisningen har basfärdigheter inom ämnena fått repeteras och gett barnen olika kommunikationsmöjligheter (Ibid., s. 130).

5.3 Pedagogernas förhållningssätt till musik i förskolan

Dahlbäcks (2011, s.137–138) resultat synliggör att lärarna utvärderade och noggrant följde upp varje enskilt barns språkutveckling, men inte barnens musikaliska lärande. Lärarna uttryckte att musiken var ett medel för lust och glädje i skolarbetet. Dahlbäck (Ibid.) ifrågasätter detta och poängterar att det finns fler känslor som musik kan frambringa och att det finns mycket kunskap att hämta inom musikämnet. Utifrån Dahlbäcks resultat kan paralleller dras till Lagerlöfs och Wallerstedts (2018, s. 65–66) studie där de genom fokusgruppsamtal med förskollärare undersöker vilka utmaningar förskollärare möter i musikundervisningen med de yngsta barnen. Resultatet visar att förskollärarna i studien ser musik som både ett ämne och som en känsla; främst glädje. När förskollärarna beskriver musik som en känsla ligger fokus på att skapa stämningar och upplevelser. När förskollärarna uttrycker sina tankar om musik som ett ämne träder dock en annan lärarroll fram, där fokus ligger på att det behöver finnas didaktiska tankar bakom de element inom musiken som barnen ska få möjlighet att lära (Ibid., s 70–71). Informanterna i Lagerlöfs och Wallerstedts (2018, s. 72) studie menar att de saknar kunskap för att kunna synliggöra musikaliska element

som barnen eventuellt visar intresse för, då detta är någonting förskollärarna endast ytligt fått erfara under sin förskollärarytbildning. Ehrlins (2012, s. 139) studie fokuserar även på konsekvenser av pedagogernas förhållningssätt till musik. Precis som Lagerlöf och Wallerstedt (2018) visar Ehrlins (2012, s. 140) resultat att flera av pedagogerna i studien uttryckte att de kände sig osäkra på sin musikaliska kompetens. När dessa pedagogers förskolor övergick till en musikprofil fick de ta del av kompetensutveckling och anammade inställningen att ta sig an musikstunder på ett mer kravlöst sätt. De pedagoger som redan litade på sin musikaliska kompetens såg istället musiken som ett kommunikativt pedagogiskt redskap och som något värdefullt. Synen på musik och på sin musikaliska kompetens påverkar vilket utrymme pedagogerna ger musiken, menar Ehrlin (2012, s. 141–142) och drar slutsatsen att arbetet med musik i förskolan främst behöver handla om att våga sjunga och spela, och inte om att göra på "rätt" sätt. Lagerlöf och Wallerstedt (2018, s. 74–75) beskriver att den största utmaningen i musikundervisningen för förskollärare tycks vara att sätta sitt egna intresse/ointresse för musik åt sidan. Förskollärarna behöver bredda sitt synsätt på musik, för att det inte ska drabba barnens lärande i ämnet. Pitts (2016, s. 21–22) lyfter fram liknande slutsatser där författaren menar att genom studiens projekt kan pedagoger få mer självförtroende gällande sina kunskaper inom musik och en förståelse för hur de själva kan implementera delar av det i sin egen verksamhet. Pitts (2016, s. 22) menar att forskning om och utövande av musik i barns tidiga åldrar behöver fortskrida kontinuerligt så att kunskaperna om musik kan spridas. Det kan även leda till att fler pedagoger får självförtroendet att utöva musik med barnen.

5.4 Sammanfattning

Både Ehrlins (2012) och Holmbergs (2014) resultat visar att musik kan ha olika funktioner; bland annat en språklig funktion. Studierna visar även att musik ofta används som medel för att lära om andra ämnen och att musiken på så sätt i första hand inte används som eget ämne. Dahlbäck (2011, s. 137–138) hade ett liknande resultat men som fokuserade på glädjen, lärarna i studien uttryckte att de såg musiken som ett medel för att göra lärande om andra ämnen lustfyllt. Även Lagerlöfs och Wallerstedts (2018, s. 65–66) studie visade hur förskollärare bland annat såg musik som en känsla, främst glädje. Pitts (2016) och Dahlbäck (2011) visar båda att musiken kan stimulera språkutvecklingen på olika sätt. Pitts (2016 s. 4) resultat visar att barnen utvecklades inom både musikaliska och språkliga förmågor. Dahlbäcks (2011, s. 130) resultat visar att musiken hjälpte eleverna utveckla en förståelse för ljud, bokstäver, rim, stavelser, ord, innehåll och meningar.

Ehrlins (2012), Pitts (2016) samt Lagerlöf och Wallerstedts (2018) studier har gemensamt att de alla lyfter fram hur pedagogers upplevelser av sin egen kompetens och självförtroende påverkar den musikundervisning barnen får möjlighet att delta i. Ehrlin (2012, s.142) menar att pedagoger behöver våga sjunga och spela. Pitts (2016, s.22) menar att om pedagoger får ingå i musikprojekt kan det ge dem ett större självförtroende för att utveckla musiken i utbildningen för barnen. Lagerlöf och Wallerstedt (2018, s 74–75) lyfter fram att förskollärare behöver sätta sitt personliga oengagemang/engagemang för musik åt sidan för att gemensamt arbeta för att barnen får möjlighet till musiklärande på förskolan.

6. Metod

I detta avsnitt görs en genomgång av valet av metod och forskningsansats, urvalet, genomförandet av intervjuerna, bearbetning och analys av data samt de etiska riktlinjerna. I slutet av avsnittet behandlas studiens kvalitet där begreppen reliabilitet och validitet diskuteras.

6.1 Val av metod och forskningsansats

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har vi valt att använda oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer ur ett fenomenologiskt perspektiv, där den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är att söka nyanserade beskrivningar i ord som utgår från intervjupersonens livsvärld. Detta skiljer sig mot den kvantitativa intervjun där syftet är att visa på antal (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). Valet av semistrukturerade intervjuer grundar sig i Alvehus (2019, s. 87) förklaring av denna intervjustruktur som har några öppna frågor med tillhörande följdfrågor som anpassas utifrån intervjupersonens svar. Denna metod har valts eftersom studiens syfte är att synliggöra förskollärares individuella tankar om musikaktiviteter och talspråksutveckling. Det är förskollärarnas egna uppfattningar och erfarenheter som är av intresse. Forskningsansatsen är därför fenomenologisk då den syftar till att förstå intervjupersonens egna tankar och erfarenheter av ett fenomen (Kvale & Brinkman, 2014, s. 44).

6.2 Urval

Kihlström (2007, s. 49) förklarar att när det gäller kvalitativa intervjuer så bör intervjupersonen ha erfarenhet av det som avses att undersökas, så frågorna kan besvaras utifrån självlevda erfarenheter och inte endast med åsikter. Till studien valdes förskollärare eftersom det är förskolläraren som är ansvarig för undervisningen i förskolan och de har alla

genomgått en förskolläraryrkesutbildning. Kvale och Brinkmann (2014, s. 156) förklarar att hur många intervjupersoner som behövs beror på studiens syfte. Utifrån studiens syfte, den tid vi har på oss samt för att få svar nog att besvara syftet och synliggöra mönster och skillnader i svaren valde vi att sex förskollärare skulle delta. Vi valde medvetet förskollärare från tre olika kommuner i Mellansverige då vi har uppfattningen om att det kan ge en bredd i svaren, då förhoppningen är att synliggöra en mångfald av arbetssätt gällande musik. Olika kommuner kan ha anammat olika arbetssätt som förskollärarna färgas av. På grund av avhopp genomfördes dock endast fem intervjuer i två kommuner. Vi upplevde att vi trots bortfallet fick en bredd i svaren och samlade material nog för att besvara studiens syfte och frågeställningar. På detta sätt har vi försökt undvika ett bekvämlighetsurval där informanter endast söks inom en viss specifik plats. Ett bekvämlighetsurval kan bli begränsande, då svaren inte kan representera gruppen i ett bredare sammanhang (Alvehus, 2019, s. 72). Till en början var avsikten att intervjua förskollärare som både arbetar på förskolor med uttalad musikprofil och de som inte gör det, då de som aktivt arbetar med musik i förskolans vardag kan bidra med andra perspektiv. Då förskolor med musikprofil var svåra att få tag på beslöt vi oss dock för att välja förskolor som *inte* har en uttalad musikprofil. Vi ansåg att det låg i studiens intresse att synliggöra förskollärare som arbetar i kommunala förskolor utan profil, då Läroplan för förskolan (2018) fastslår att samtliga ska arbeta med musik och språkutveckling.

Studiens informanter är verksamma i fyra olika kommunala förskolor. För anonymitetens skull har vi valt att ge informanterna fiktiva namn. Karin, Maria och Hanna arbetar på 4–5 årsavdelningar, Pia och Eva arbetar på 1–3 årsavdelningar. Förskollärarnas erfarenhet av förskolläraryrket sträcker sig mellan ca 0,5–30 år.

6.3 Genomförande

Rektorer för förskolor i tre olika kommuner blev kontaktade via mejl med en förfrågan om förskollärare på deras förskolor har möjlighet att delta i en intervju till ett examensarbete med fokus på musik och talspråkutveckling. Löfgren (2014, s. 148–149) skriver att en bra forskningsstrategi innefattar att forskaren har en bra kontakt med informanterna så att de får ett förtroende för intervjupersonen. Detta togs hänsyn till genom att förskolläraren först kontaktades muntligt via telefon för att få information om studien och deltagande av intervju efter rektors godkännande. Om förskollärarna gav sitt samtycke skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) där förskolläraren fick ge sitt samtycke skriftligt till att delta och till att intervjun spelas in. I samband med informationsbrevet bestämdes även datum och

tid för intervjun. Vi poängterade att vi anpassar intervjun efter när intervjupersonerna har tid och möjlighet att gå iväg för att delta ostört.

Intervjuerna valdes att utföras via dataplattformen Zoom med hänsyn till de rådande restriktionerna i landet på grund av Covid-19. Zoom öppnade upp för möjligheten att se varandra ansikte mot ansikte, där ett samtal trots allt kunde bli likt ett samtal i verkligheten där både vi som intervjuare och informanten kunde se varandras kroppsspråk och mimik. Intervjuerna spelades in med hjälp av röstinspelning på en av våra mobiltelefoner när flygplansläget var igång. En halvtimme innan intervjun skickades en länk till Zoom-rummet via mejl. Informanten hälsades välkommen till intervjun och vi påminde om anonymiteten, att intervjun spelas in samt att hen när som helst kan avsluta sin medverkan. Vi uttryckte även att det är just förskollärares egna tankar och erfarenheter vi är intresserade av och att det inte finns några "rätta" svar.

Kihlström (2007, s. 52) påpekar att det kan vara fördelaktigt att börja en intervju med några uppvärmningsfrågor. Detta var något vi hade i åtanke och vi började intervjun med allmänna frågor om informantens förskolläraryrkesutbildning och den förskola hen är verksam i. Kihlström (2007, s. 48) beskriver att den kvalitativa intervjun kan liknas vid ett samtal, men där frågorna har ett bestämt fokus. Alvehus (2019, s. 87) lyfter fram hur intervjuens strukturering kan skilja sig åt. Den semistrukturerade intervjun har några öppna frågor som samtalet utgår från och här blir det viktigt att vara lyhörd inför vad intervjupersonen säger och ställa relevanta följdfrågor. Intervjupersonen får på så vis utrymme att påverka intervjuens innehåll. Vid genomförandet av intervjun använde vi oss av vårt konstruerade frågeformulär (se Bilaga 2) med öppna semistrukturerade frågor, dessa tillämpades som en utgångspunkt där vi la stort fokus på att ställa relevanta följdfrågor och fördjupande frågor utifrån informantens svar. Dahlgren och Johansson (2019, s. 183) beskriver begreppet *probing* som innefattar att följdfrågor som "Hur menar du då?" används för att få ett mer utvecklande svar. Icke-verbal probing innefattar att genom nickningar och hummande visa intresse för det som sägs och att man är öppen för att höra en fortsättning. Användandet av nickningar och bekräftande som "Ja" och "Mm" uttrycktes på ett naturligt sätt för att visa vårt intresse för svaren. Som intervjuare försökte vi genomgående tänka på att låta informanten få tid på sig att svara, vi tog inte nästa fråga på en gång utan lät det vara tyst en stund för att se om informanten ville fortsätta sin tankebana.

Intervjun avslutades med att vi förklarade att vi var klara med intervjun och vi hörde efter om informanten ville tillägga någonting. Vi frågade även om godkännande att höra av oss via mejl om det skulle dyka upp funderingar kring intervjusvaren. Vi tackade sedan informanten för sin medverkan, frågade om hen hade några frågor om studien samt informerade att studien kommer finnas tillgänglig att ta del av på plattformen Diva-portal.

6.4 Bearbetning och analys av data

Efter varje intervju transkriberades innehållet i de inspelade intervjuerna ord för ord genom att inspelningen skrevs ner i ett Word-dokument. Vi turades om att transkribera varannan intervju, varefter vi båda läste igenom transkribering och lyssnade på ljudinspelningen för att säkra att inget missats. Kihlström (2007, s. 148) förklarar att det är viktigt att skriva ner intervjun ordagrant vid transkriberingen, med skratt, pauser och harklingar. När intervjusvaren sedan återges i resultatet tas detta dock bort och framträdande grammatiska fel kan rättas till för att underlätta läsbarheten. Kihlström (2007, s. 148) poängterar att det är viktigt att forskaren är medveten om att transkriberingen är en text som kommer tolkas. Vid bearbetningen skrevs transkriberingarna ut och dessa lästes flera gånger för att vi skulle lära känna materialet. Alvehus (2020, s. 114) menar att analysen i kvalitativa intervjuer handlar om att sortera, reducera och argumentera. Efter vi lärt känna materialet började vi sortera svaren genom att klippa ut olika intervjusvar och placera dem tillsammans med andra svar för att kunna synliggöra mönster och skillnader som kunde utgöra en grund till kategorier. Alvehus (2020, s. 155) förklarar att det är viktigt att inte allt för tidigt låsa fast kategorierna. Detta var något vi tog hänsyn till då vi diskuterade om olika kategorier kunde vara relaterade till varandra. Vi reducerade materialet genom att plocka bort sådant som inte var relevant för studiens syfte och frågeställningar. Vid bearbetningen av materialet kunde följande kategorier synliggöras:

1. Glädje
2. Lära om och uppleva musik
3. Musik som verktyg för lärande inom andra områden
4. Musikaliska grundelement
5. Sambandet i praktiken
6. Förskolläraernas erfarenhet
7. Musik, sång, rim och ramsor
8. Upprepning och variation
9. Spontana musikaktiviteter

Kategorierna analyserades därefter utifrån det sociokulturella perspektivet och det didaktiska perspektivet. Resultatet jämfördes sedan med aktuell forskning som presenteras i diskussionsdelen.

6.5 Etiska riktlinjer

Vetenskapsrådet (2017, s. 12) skriver att forskningsetik handlar om att människor som deltar i forskning ska skyddas från skada och kränkning. Detta har tagits hänsyn till i studiens planering, genomförande och analys när det gäller formuleringar av frågor, hur dessa har ställts och hur informanternas svar presenteras. Vid forskningsintervjuer ska deltagarna bli *informerade* om studien samt ge sitt *samtycke* till att delta. Information ska även ges om att de får ta tillbaka samtycket (Ibid., s. 26–27). Rektorer fick i första hand information om studien och gav sitt godkännande till att vi kontaktade förskollärare. Förskollärarna fick sedan muntligt information om studien och förfrågan om att delta. Efter det muntliga samtycket skickades informationsbrevet ut via mail som förskollärarna fick skicka tillbaka med sitt godkännande till att delta och till att intervjun spelades in samt sin underskrift. I informationsbrevet stod även att det går att ta tillbaka samtycket, och varje informant påmindes om detta muntligt innan intervjun. *Anonymisering* innebär att ingen utomstående kan sammankoppla ett intervju svar eller andra uppgifter med en specifik person (Ibid., s. 40). Detta togs hänsyn till genom att vi ej antecknade namn eller annan information som kan röja någons identitet eller plats. Om ett namn skrivs ut i studien är det fiktivt. Inspelningen av intervjuerna skedde via röstinspelning på en av våra mobiltelefoner, när röstinspelningen var igång samt när inspelningen förflyttades från mobiltelefon till dator med lösenordsskydd var flygplansläget igång. Innan flygplansläget slogs av raderades inspelningen från mobiltelefonen. Detta för att försäkra att inspelningen inte kunde hamna på nätet. Detta innebär att vi även tagit hänsyn till GDPR som är dataskyddsförordningen (Datainspektion, u.å).

6.6 Studiens kvalitet

Alvehus (2019, s. 126) skriver att när kvaliteten diskuteras i vetenskapliga texter så är det vanligt att den kopplas till begreppen reliabilitet och validitet. Går studien att upprepa med samma resultat finns en god reliabilitet. Med en god validitet så är undersökningen specificerad på studiens undersökningsområde, och det som avses att undersökas är det som undersöks. Dessa förklaringar av begreppen blir dock inte helt applicerbara när studien är en kvalitativ forskning. Kihlström (2007, s. 231–232) skriver att reliabiliteten/trovärdigheten

handlar om hur tillförlitligt studiens resultat är. Ett sätt att öka trovärdigheten är att två personer sitter med i samtliga intervjuer då en kan fokusera på att tolka in kroppsspråk och mimik samt att spela in intervjuerna så att inget missas. Trovärdigheten stärks i vår studie då vi genomförde alla våra intervjuer tillsammans och när den ena ställde frågor kunde den andra rikta blicken mot intervjupersonens mimik. Vi valde att vara med båda två i samtliga intervjuer för att undvika feltolkningar i informantens uttryck, det kunde även ske en diskussion oss emellan om hur vi tolkar samma svar. Vi valde att spela in intervjuerna för att *allt* som intervjupersonen sa då finns tillgängligt i efterhand, då endast minnesanteckningar kan ge fel bild av informantens svar. För att öka studiens validitet/giltighet bör redskapen som används för undersökningen vara väl genomtänkta. Validiteten kan ökas genom att en vetenskapligt skolad person går igenom och granskar redskapen innan studien utförs (Ibid., s. 231). För att öka vår validitet har handledaren granskat våra intervjufrågor för att se så att de håller sig till studiens syfte.

7. Teoriavsnitt

I detta avsnitt redogörs för det sociokulturella perspektivet och det didaktiska perspektivet som valts som ramverk för vår studie. Det sociokulturella perspektivet har valts då vi har uppfattningen att musik i förskolan är aktiviteter där barn får möjligheter att utvecklas och lära i samspel med andra, vilket är utgångspunkten i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2015, s. 95). Det didaktiska perspektivet har valts då studiens studieobjekt består av förskollärares syfte, planering och genomförande av musikaktiviteter. I det sociokulturella perspektivet kommer begreppen *appropriering*, *proximala utvecklingszonen*, *scaffolding*, *mediering* och *redskap* att presenteras och i den didaktiska delen redovisas de didaktiska frågorna samt den didaktiska triangeln.

7.1 Sociokulturellt perspektiv

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896–1934) anses vara upphovsman till det sociokulturella perspektivet. Genom åren har många författare tolkat och inspirerats av Vygotskijs vetenskapliga arbeten, en av dessa är Roger Säljö (2014, 2015) som skriver om hur lärande sker i ett sociokulturellt perspektiv. Vygotskijs utgångspunkt är att människan utvecklas och lär i ett samspel med biologiska, sociala, kulturella och historiska faktorer (Säljö, 2015, s. 91). I barnets början bestäms utvecklingen framförallt av biologiska faktorer, men när barnet börjar skaffa sig ett språk blir utvecklingen allt mer påverkad av sociokulturella faktorer. Barnet formas, lär och utvecklas således i ett samspel med andra

människor och med sin omgivning som är färgad av den rådande kulturen. Barnet tar på så vis till sig vissa idéer och sätt att tänka, men inte andra (Ibid., s. 94–96). Inom det sociokulturella perspektivet görs en skillnad på *språk* och *kommunikation*. Språket är ett system som består av olika delar, och kommunikation ses som en mänsklig aktivitet där språket är ett viktigt element. Människor förstås som att de redan från födseln söker sig mot att kommunicera med andra. Genom att barnet tidigt söker social kontakt utvecklar hen olika sätt att interagera med andra människor. Språkets utveckling ses som ett medel för att barnet ska kunna fortsätta kommunicera. Språkutvecklingen öppnar upp för att barnet genom språkliga resurser kan lära sig att skapa kontakt och samverka med sin omgivning (Säljö, 2014, s. 88). Lärande och utveckling i det sociokulturella perspektivet sker därav i interaktion med andra och via olika sorters kommunikation kan erfarenheter och kunskaper överföras (Säljö, 2015, s. 95).

7.1.1 *Appropriering*

Ett begrepp som förekommer i det sociokulturella perspektivet, när det gäller lärande, är *appropriering*. Det handlar om att barnet tar till sig erfarenheter och kunskaper genom interaktion med andra och gör dessa till sina egna. I samspelet med andra människor lär sig barn bland annat olika begrepp som de tar till sig, lär sig känna igen, förstår och börjar använda själva. Erfarenheterna som approprieras blir på så sätt delar av barnets eget tänkande (Säljö, 2015, s. 95).

7.1.2 *Den proximala utvecklingszonen och scaffolding*

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *den proximala utvecklingszonen*. Säljö (2015, s. 99) skriver att en av Vygotskijs grundtankar är att vi människor utvecklas kontinuerligt hela livet genom de erfarenheter vi förskaffar oss. När vi lärt oss något nytt och besitter de kunskaperna blir den erfarenheten en plattform för vidare inläring. Kunskaperna för vidare inläring finns på så sätt inom räckhåll i utvecklingszoner. Individen kommer dock behöva stöd utifrån för att nå dessa kunskaper (Ibid., s. 100). Utvecklingszonerna kan på så sätt förklaras som det mellanrum, avstånd, mellan vad en individ klarar av på egen hand utifrån sina egna erfarenheter och vad hen kan prestera genom stöd av någon med mer kompetens (Säljö, 2014, s. 120).

Säljö (2015, s. 100–101) skriver om begreppet *scaffolding* (som kan översättas som stöd eller byggnadsställning) som förknippas med den proximala utvecklingszonen. Begreppet innebär att den mer kompetente är ett stöd under inläringen, antingen fysiskt eller intellektuellt, för att individen ska kunna nå nästa utvecklingszon. Den mer kompetente bryter ner uppgiften i

mindre delar och visar vägen (Säljö, 2014, s. 123). Efter hand som barnet lär sig kan den mer kompetente ta bort sitt stöd mer och mer. Till slut kan stödet tas bort helt då barnet behärskar uppgiften (Säljö, 2015, s. 101).

7.1.3 Redskap och mediering

Inom det sociokulturella perspektivet är det människans förmåga att använda sig av och utveckla redskap som skiljer henne från övriga varelser. Hur vi människor samspelar med dessa redskap är en central utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014, 74). Redskapen kan vara intellektuella vilket innefattar att de är språkliga, redskapen kan även vara fysiska vilket innefattar sådana redskap människan skapat för att underlätta vardagen. Det går dock inte att skilja intellektuella redskap och fysiska redskap åt då de samexisterar med varandra, vilket innebär att tänkande och lärande inte endast sker inom individen. Människor samspelar och samexisterar med redskapen och de behöver därför räknas in när det gäller hur vi lär och utvecklas (Ibid., s. 75–76).

Genom de fysiska och intellektuella redskapen kommer det mänskliga tänkandet i kontakt med omvärlden, vilket innebär att de *medierar* verkligheten för människor. Inom det sociokulturella perspektivet går det därför inte att tala om verkligheten vi upplever som något människor står i direkt kontakt med, utan det är de medierande redskapen som tillåter oss att uppfatta den. Den omgivande kulturen och redskapen påverkar på så sätt det mänskliga tänkandet (Säljö, 2014, s. 81). Människans viktigaste medierande redskap är språket eftersom det ger oss möjligheter att samla och kommunicera erfarenheter med andra människor (Ibid., s. 82)

7.2 Didaktiskt perspektiv

I föreliggande studie kompletteras den sociokulturella teorin med de didaktiska frågorna och den didaktiska triangeln för att kunna analysera förskollärarnas svar om planering och genomförande av musikaktiviteter. Didaktik är läran om undervisning och fokuserar på olika processer som påverkar inlärning. Undervisning kan även ske spontant (Pihlgren, 2017, s. 13).

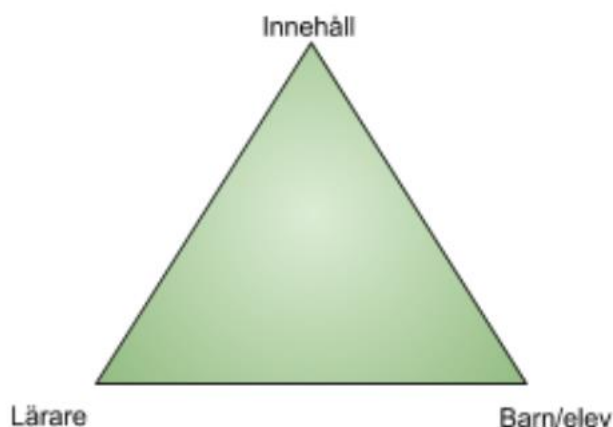
7.2.1 Didaktiska frågor

Didaktikens grundfrågor innefattar frågor som fungerar som ett stöd vid planering och genomförande av undervisning. Frågan “*Vad?*” syftar på innehållet och frågan “*Hur?*” syftar till de former och undervisningshandlingar som används. Frågan “*Varför?*” kan förstås som en reflekterande fråga, där läraren motiverar innehållet och syftet med undervisningen. Utöver dessa tre grundfrågor finns även fler frågor, en av dessa är “*Genom vad?*” som fokuserar på

det material som används för att stödja barnen i sitt lärande. Med en kritisk blick på de didaktiska frågorna kan både möjligheter och utmaningar av att använda dem i undervisningen synliggöras. De didaktiska frågorna kan förstås gå in i varandra, och att vissa blir mer framträdande än andra beroende på undervisningssituation (Vallberg-Roth, 2020, s. 54–55, 56).

7.2.2 Didaktisk triangel

Undervisning kan förstås som en triangelrelation, där läraren undervisar barn/elever om ett innehåll. Denna relation kan symboliseras genom en “didaktisk triangel”. Triangelns syfte är att synliggöra fördelningen mellan läraren, innehållet och barnen/eleverna i undervisningssituationer. Om en del får övervägande mer plats än de andra sker en obalans (Vallberg-Roth, 2020, s. 58). Se figur 1.



Figur 1 Didaktisk triangel.

8. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas en sammanställning av studiens resultat som besvarar studiens syfte och frågeställningar. Studiens syfte är att få ökad kunskap om hur fem förskollärare resonerar kring musikaktiviteter i förskolan och vilken koppling sådana aktiviteter kan ha till barns talspråksutveckling. Varje rubrik utgör en forskningsfråga och underrubrikerna utgör kategorierna som togs fram vid bearbetningen av data. I avsnittet görs även en analys utifrån det sociokulturella perspektivet och det didaktiska perspektivet. Frågeställningarna som besvaras i resultatet är:

Vilket syfte uttrycker förskollärarna att de har med musikaktiviteter i förskolan?

Ser förskollärarna något samband mellan musikaktiviteter i förskolan och barns talspråksutveckling, och i så fall hur?

Hur resonerar förskollärarna om planering och genomförande av musikaktiviteter där barns talspråksutveckling är i fokus?

8.1 Syften med musikaktiviteter

Samtliga förskollärare beskriver att de själva har musikalisk kompetens och erfarenhet men att de ej genomgått någon specialistutbildning inom ämnet. De uttrycker även att de är bekväma med att leda musikaktiviteter. Förskollärarna tar upp syften med musikaktiviteter som glädje, lära om och uppleva musik samt musik som verktyg för att uppnå andra mål.

8.1.1 Glädje

Samtliga förskollärare uttrycker att det främsta syftet med musikaktiviteter är att skapa glädje, flera tog upp hur arbetet med musik ska vara lustfyllt, kul och roligt för att barnen ska tillägna sig innehållet.

Syftet är ju, för det första, att de ska ha roligt. Det ska vara kul på förskolan och det ska vara roligt med musik (Maria).

Samtliga förskollärare uttrycker även att om de själva upplever att det är roligt att arbeta med musik så färgar det av sig på barnen.

Det märks att jag tycker det är kul och då känner jag mig trygg i den rollen för jag känner att det är något jag kan och tycker om. Då blir det automatiskt att jag förmedlar något bra till barnen. De ser att fröken tycker det är jättekul, ja men då tycker vi det också. Och det tror jag är det viktiga med musik (Hanna).

Utifrån Säljös (2014, s. 75–76) tolkning av det sociokulturella perspektivet kan glädjen i musiken ses som ett medierande intellektuellt redskap för att förmedla kunskap.

Förskollärarna försöker i sina musikaktiviteter förmedla glädje via musiken, då de anser att det är grunden för att lära sig. När förskollärare har ett syfte att skapa glädje i musikaktiviteten kan det utifrån Vallberg-Roths (2020, s. 56) förklaring av det didaktiska perspektivet ge svar på frågan "*Hur?*" de väljer att lära ut det aktuella innehållet.

8.1.2 Lära om och uppleva musik

Hanna och Eva berättar att syften med musikaktiviteter kan vara att lära om musik, där barnen kan få en inblick i hur musik och sånger är uppbyggda och träna taktkänsla.

Musik kan man arbeta med för tex taktkänsla, leka med musikgenrer, som rock, pop, visa och klassiskt (Eva).

Flera av förskollärarna nämner att de använder instrument, dans och sång i musikaktiviteter för att ge barnen möjligheter att uppleva musik. Några förskollärare berättar att de spelar gitarr på samlingen. Maria och Eva berättar att de upplever en osäkerhet och brist på kunskap inför att spela gitarr, vilket gör att de utesluter detta från musikaktiviteter.

Vi använder mycket musikinstrument, claves och lite trummor och maracas. Skapat egna instrument har vi också gjort (Pia).

I förskollärarnas svar kan det förstås som att de svarar på Vallberg Roths (2020, s. 56) förklaring på den didaktiska frågan "*Genom vad?*". Barnen får möjlighet att uppleva musik genom att själva testa på att spela instrument, dansa och sjunga.

8.1.3 Musik som verktyg för lärande inom andra områden

Samtliga förskollärare uttrycker att musik är ett verktyg för lärande inom andra områden.

Karin beskriver att musikaktiviteter är ett sätt för barnen att tillägna sig kunskaper med alla sina sinnen, och att syftet inte endast är att det ska vara roligt och lustfyllt. Förskollärarna uttrycker att barnen kan få möjlighet att lära sig det mesta med musik och att det finns många olika syften.

Jag tänker att jag har som syfte att dels det här med socialt samspel, vänta på sin tur, vi lyssnar på varandra, känna gemenskap och glädje. Språkutvecklande. Men ja, det kan ju vara matematik eller vad som helst, "1 2 3 4 5 6 7, hej i mitten vem är du?". Det kan ju egentligen vara vilket pedagogiskt syfte som helst som man har med (Pia).

Maria uttrycker att sången kan vara särskilt gynnsamt för flerspråkiga barn, då de genom den kan få en ingång i det svenska språket på ett lustfyllt sätt. Samtliga förskollärare beskriver att musikaktiviteter är ett sätt att träna språket.

Musiken blir även ett hjälpmedel in i språket. Musik hör hemma här som ett verktyg (Eva).

Samtliga förskollärare utgår från att musikaktiviteter sker i grupp. Karin och Pia tar även upp orden samspel, samhörigheten och gemenskap när de beskriver musikaktiviteter.

Jag tänker dans, det är ju mycket det här med samspelet mellan barnen. Det här att göra saker tillsammans, att alla får vara med, det är en samhörighet med dans. Förstås rörelse och rytmik i det också (Karin).

Hanna och Pia beskriver även musiken som ett sätt att förmedla känslor. Pia berättar att de arbetar med Friendly (medkänslans pedagogik) där de utgår från olika uppgifter där barnen bland annat får försöka uttrycka vad de får för känsla när de hör olika typer av musik.

Utifrån Säljös (2014, s. 74–76) tolkning av det sociokulturella perspektivet kan musikaktiviteterna enligt förskollärarnas svar förstås bli ett medierande redskap för barns utveckling och lärande. Barnen får tillsammans med musiken bland annat möjlighet att träna språket, lära sig om musik samt lära sig uttrycka känslor. Förskollärarna uttrycker att musikaktiviteter sker i grupp, vilket kan tolkas medföra att barnen får möjlighet att utvecklas och lära med stöd av andra. Detta är en av grundtankarna inom det sociokulturella perspektivet där barnet formas, lär och utvecklas i samspel med andra människor (Säljö, 2015, s. 94–96).

8.2 Samband mellan musikaktiviteter och talspråksutveckling

Samtliga förskollärare uttrycker att det finns delar som både musiken och talspråket har gemensamt, samt att de kan se samband mellan musikaktiviteter och barns talspråksutveckling i praktiken. De kategorier som framkommit efter intervjuerna är: Musikaliska grundelement och Sambandet i praktiken.

8.2.1 Musikaliska grundelement

Karin, Maria och Eva använder de musikaliska grundelementen rytm, takt och tempo när de beskriver hur de ser på sambandet mellan musik och talspråksutveckling. Maria och Karin gör ingen skillnad på elementen rytm och takt i sina beskrivningar.

Det finns en form av takt och rytmik i det talade språket och jag inbillar mig iallafall att om man tränar sig mycket i det när man är liten och det finns med från början så tror jag man har lättare med språkutvecklingen sen, och man får större ordförråd och kanske lättare att uttrycka sig och sådär (Maria).

Pia uttrycker att sambandet består av att både det talade språket och musiken innehåller olika typer av ljud. Karin och Eva gör även en koppling till melodi som de menar både finns i musiken och det talade språket.

Rim och ramsande i trallvänliga tempon och att ha musik till sånger förstärker, upplever jag, att barnen får in melodin på ord, takt och känsla (Eva).

Genom att förskollärarna kan se ett samband mellan språk och musik och kan förklara hur, kan det utifrån det didaktiska perspektivet ses som att de har didaktisk kunskap inom musik och språk. Vallberg Roth (2020, s.47) skriver att detta kan hjälpa förskollärare att göra medvetna val och reflektera över undervisningen.

8.2.2 Sambandet i praktiken

När förskollärarna pratar om sambandet mellan musikaktiviteter och barns talspråksutveckling är det språkljud/uttal och ordförråd som nämns. Förskollärarna uttrycker att de inte systematiskt har observerat barnens utveckling av talspråket utifrån musikaktiviteterna, och att det därför är svårt att avgöra sambandet. De uttrycker dock att de upplever sig se ett samband när det gäller barnens språkljud/uttal och ordförråd.

Det är svårt att se kopplingen. Sådana observationer har vi ju inte gjort. Men jag kan ju se om vi har ett barn som har svårt för just språkljuden, men som deltar väldigt gärna i både ramsor och sång och jag ser hur lustfyllt det är. Så jag tänker att det verkligen gynnar just det här barnet (Karin).

Flera förskollärare beskriver att när de sjungit/rimmat tillsammans med barnen så kan de höra hur barnen upprepar orden efteråt, vilket de uttrycker kan ge positiva effekter på både ordförråd och barnens uttal.

Till exempel kan jag höra ett barn när vi äter och tänka, men hjälp, det har ju gett resultat genom att öva, öva, nöta. Och att de tycker det är roligt och då hör man på det där uttalet att så lät det inte bara för två veckor sedan, utan nu har vi verkligen kämpat på (Hanna).

Hur förskollärarna ser på sambandet mellan musikaktiviteter och talspråksutveckling kan ur ett sociokulturellt perspektiv förstås som att barnen får möjlighet att delta i kontexter där musik och det talade språket samverkar tillsammans med andra människor. Säljö (2014, s. 88) skriver att språket utvecklas för att barnet ska kunna fortsätta kommunicera. Genom förskollärarens förståelse för sambandet mellan musik och talspråksutveckling kan de skapa aktiviteter där barnen får möjlighet att utveckla sitt språk i samspel med andra.

8.3 Planering och genomförande av musikaktiviteter med fokus på talspråksutveckling

Samtliga förskollärare tar utgångspunkt i samlingen när de beskriver planering och genomförande av musikaktiviteter med fokus på barns talspråksutveckling. När förskollärarna

berättar om planering och genomförande förklarar de, en för dem, vanlig musiksamling. Förskollärarna uttrycker att talspråksutveckling sker när barnet får ingå i en kontext där språket används på olika sätt. De kategorier som framkommit ur förskollärarnas beskrivningar av planering och genomförande är: Förskollärarnas erfarenhet, Musik, sång, rim och ramsor, Upprepning och variation samt Spontana musikaktiviteter.

8.3.1 Förskollärarnas erfarenhet

Karin och Maria uttrycker båda två att de genom sin erfarenhet har skapat sig en repertoar av sånger och material till musikaktiviteter med fokus på talspråksutveckling. Karin förklarar att denna erfarenhet har lett till att hon känner sig trygg med att leda musikaktiviteter, och att hon upplever det som tacksamt att genomföra dessa med barnen. Maria berättar att hon inte alltid hinner planera sina samlingar, men att hon väljer det innehåll som hon vet fungerar. Maria förklarar att hon genom sin erfarenhet vet vad barn lär sig utifrån olika aktiviteter och sånger. Karin uttrycker även att det är svårt att alltid ha en fast planering för musikaktiviteterna med fokus på talspråksutveckling.

Jag tänker såhär att har man jobbat väldigt länge så har man liksom en slags ryggsäck med sånger och musik och på nåt vis läser man av stunden. Om jag planerat en sak kanske inte det passar in precis i stunden. Jag tänker vilken barngrupp jag har och vad de här barnen behöver träna på (Karin).

Maria och Karin berättar att när de vet att de har barn som behöver träna extra på språket så gör de en planering utifrån det speciella behovet.

Jag planerar ju inte så mycket för jag hinner inte planera utan det blir mer från erfarenhet... Det finns en sån där ramsa "Blonda blenda rensar blåbär" till exempel, om man har problem med "bl". Det finns ju många olika ramsor, så då planerar jag ju mer om jag vet att jag har barn som behöver jobba aktivt med språket (Maria).

De didaktiska frågorna "Vad?", "Hur?" och "Varför?" (Vallberg-Roth, 2020, s. 56) kan ses som besvarade genom förskollärarnas berättelser om sina erfarenheter. De har samlat på sig innehåll och utfört många musikaktiviteter och planeringen kan ske på plats på ett snabbt sätt, utan att de behöver ta särskild planeringstid till detta. Förskollärarna behöver å ena sidan ibland avgöra innehållet i stunden, och där kan den ursprungliga didaktiska planeringen behövas sättas åt sidan för att snabbt göras om till nya didaktiska tankar för att kunna följa barnen i nuet. De didaktiska frågorna kan å andra sidan ses som mer statiska när förskollärarna planerar innehåll utifrån enskilda barn, där specifika ramsor används i syfte att träna språkljud som barnet behöver träna på. Den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014, s.

100–101) blir här synlig. Förskollärarna väljer ramsor där innehållet speglar den kunskap som finns inom barnets räckhåll, men som barnet behöver stöd av en mer kompetent person för att nå. Ramsorna blir ett sätt för förskollärarna att utmana barnet i språkljud och ge det stödet barnet behöver för att nå nästa potentiella utvecklingszon.

8.3.2 Musik, sång, rim och ramsor

Samtliga av de intervjuade förskollärarna uttrycker att de använder sig av sånger, rim och ramsor i olika svårighetsgrader när barns talspråksutveckling är i fokus i musikaktiviteter.

Jag gör ofta sånger där barnen själva får vara med och klappa på knäna eller sådär, så de är med i takten (Maria).

Maria förklarar att hon genomför övningar med rytm och takt eftersom forskning visar att detta kan ge barnen stöd i språkutvecklingen. Flera förskollärare beskriver att sångerna de sjunger i samlingen kan göra att barnen lär sig nya ord och olika innebörder av ord som de sedan själva kan använda sig av i sitt eget tal, och därmed utöka ordförrådet.

Karin beskriver att hon tar in rytmik, dans och sång i sina samlingar. Karin beskriver att rytmiken kan innehålla att de klappar stavelser i barnens namn, att sånger och ramsor innehåller många ord och begrepp och att hon brukar leka med språket med barnen.

Leker med ord gör vi, vi sjunger och det blir lite tokiga sånger. Vi brukar sjunga såna där tvärtemot sånger där fröken sitter på bordet med djuret i smöret, vi leker och skojar med språket och det är också viktigt. Att man leker med språket och det gör man ofta i sånger (Karin).

Både Hanna och Eva förklarar att de på deras avdelning lägger stor vikt vid sång, rim och ramsor i sångsamlingen för att träna munmotorik.

Vi tränar på att uttala ord i både ramsor och sång. Verkligen det här att man får in att träna munmotoriken, att man får in orden och verkligen visar att det är viktigt för barnen att röra på munnen för att få de här orden (Hanna).

Hanna, Pia och Eva beskriver att de använder sig av "sångkort" i de samlingar som de leder för att barnen ska få en tydlig bild av det begrepp de sjunger om. Eva nämner att hon använder tecken som stöd till innehållet.

Vi använder ju oss även väldigt mycket av bilder, sångkort, sångfiskar med en magnet som man fiskar upp och så är det ju en bild på ett får och då blir det "Bä bä, vita lamm". Då får de en bild på hur ett får ser ut och att det är just det vi sjunger om (Pia).

Hanna och Pia beskriver att de behöver vara tydliga i sitt eget förhållningssätt när de sjunger med barnen. Hanna förklarar att hon är tydlig i sitt eget språk, att hon inte använder slangord och att hon aktivt lyssnar på hur barnen sjunger och pratar för att kunna hjälpa dem framåt. Pia uttrycker att hon ofta pratar med barnen om innehållet i sångerna och betonar orden för att barnen ska förstå det.

Det är väl det som är viktigast att jag är en aktiv pedagog, som hela tiden, inte rättar dem om jag hör att dem sjunger fel eller så. Men att jag lägger fram det på ett annat sätt att, nu hörde jag att du sjöng så här, vi provar att sjunga såhär istället (Hanna).

Innehållet i sångerna, rimen och ramsorna (bilderna, tecken som stöd, orden, takten och rytmen) kan utifrån Säljö (2014, s. 74–76) tolkning av sociokulturellt perspektiv ses som ett medierande redskap för talspråksutvecklingen. När förskollärarna använder sig av ord tillsammans med musik anser de att barnens talspråksutveckling kan stimuleras. Genom att förskollärarna använder sig av rytm, takt och olika typer av sånger och ramsor, får barnen möjlighet att samspela med hjälp av redskapen genom att lära känna, höra och uttala ord. Musiken öppnar på så vis upp för att de ska ta till sig det talade språket. När förskollärarna beskriver och ger exempel på innehållet i musikaktiviteter kan de didaktiska frågorna “*Vad?*”, “*Hur?*” och “*Varför?*” urskiljas. Förskollärarna beskriver att barnen genom verktygen sånger, rim och ramsor kan stimulera sin talspråksutveckling på olika sätt. Förskollärarna motiverar även sina val, Maria lutar sig mot forskning som visat att rytm och takt kan stimulera språkutvecklingen. Genom de didaktiska frågorna kan förskollärarna på så vis göra medvetna val i sin undervisning utifrån vad det är som ska läras ut (Vallberg Roth, 2020, s. 56).

8.3.3 Upprepning och variation

Samtliga förskollärare nämner att de använder sig av upprepning i samlingarna och att de väljer sånger, rim och ramsor som barnen på något sätt känner igen, och som utgår från barnens intressen och hör till deras verklighet. Maria och Hanna uttrycker att de sedan övar på dem tills orden är förankrade hos barnen. Ord som förskollärarna relaterar till upprepning är trygghet och barns inflytande.

Det är ju så, att barnen lär sig försiktigt. Jag kanske delar upp ramsan i flera delar och tar det långsamt och upprepar och gör det många gånger så att barnen känner sig trygga med det jag gör till slut. (Karin).

Samtliga förskollärare uttrycker även att de varierar undervisningen i samlingarna för att barnen ska behålla sin uppmärksamhet, lära sig mer och för att få möjlighet att upptäcka nya intressen.

Men det är ju inte så att jag sitter enformigt och kör samma sånger, eller bara sånger. Jag vill ju att barnen ska få prova på så många olika aktiviteter som möjligt. Jag försöker variera för att dels få barnens uppmärksamhet men även för att de ska lära sig mer, just för att utveckla språket då (Maria).

Karin förklarar att hon tar in nytt innehåll eftersom det ska vara relaterat till det de arbetar med i barngruppen, samt att det finns barn som vill ha nya utmaningar. Hanna och Eva förklarar att de varierar sångsamlingen med sångkort från gång till gång, bland annat genom att barnen får välja fritt vad de vill sjunga eller att de tar in nya sånger.

Men sen att man kanske tar in någon helt ny sång bara för att kanske väcka nytt intressen. Det blir ju mycket av de klassiska sångerna, men sen märker man ju att dem tröttnar lite. Då kanske man sjunger något helt annat. Som just nu är de ju helt insnöade på melodifestivalen låtar så varför inte ta en sån liten snutt då någon gång (Hanna).

Utifrån den didaktiska triangeln (Vallberg Roth, 2020, s. 58) kan det ses som att undervisningen utgår från det barncentrerade hörnet, där barnens inflytande får ta plats. Förskollärarna uttrycker även att innehållet varieras, då variationen kan göra barnen mer uppmärksamma, få möjlighet att lära sig mer samt upptäcka nya intressen. Detta kan ses som att det sker en jämn fördelning mellan de faktorer – lärare, innehåll, barn – som styr hur musikaktiviteterna genomförs, där ett hörn i den didaktiska triangeln inte utesluter de andra hörnen. Både förskollärare och barn skapar innehållet i musikaktiviteterna. Förskollärarnas svar kan utifrån det sociokulturella perspektivet tolkas som att barnen får möjlighet att appropriera innehållet. Genom förskollärarnas upprepning ges barnen möjlighet till att upprepa de ord i innehållet som de tycker om, ta till sig, förstå och använda orden. Säljö (2015, s. 95) skriver att erfarenheter som approprieras blir delar av barnets eget tänkande och barnen kan efterhand använda orden självständigt. Barnen på förskolan ingår i en kontext, där de samspelar med biologiska, sociala, kulturella och historiska faktorer (Ibid., s. 91). Genom att förskollärarna väljer ut vissa sånger, rim och ramsor som barnen får ta del av, och andra inte, formas, lär och utvecklas barnen i en kontext som är påverkad av den rådande kulturen. Förskollärarnas svar om att dela upp ramsor, upprepa, och byta ut delar av samlingen kan relateras till Säljös (2015, s. 101) förklaring på begreppet scaffolding, då förskollärarna tillhandahåller barnen med stöttor i form av uppdelning och upprepningar som efterhand plockas bort när barnen har tillägnat sig innehållet.

8.3.4 Spontana musikaktiviteter

Karin och Pia berättar att de ofta gör spontana musikaktiviteter. Karin förklarar att hon läser av barnen i stunden och att det då kan bli spontant som hon skapar en musikaktivitet. Maria lyfter att hon kan se barnen ägna sig åt spontana musikaktiviteter under dagen, som att de sjunger eller startar en danslek med varandra som de tidigare utfört i samlingen.

Ofta är det spontant man gör saker också man sitter med barnen en stund och så hoppar det upp någonting och så börjar vi sjunga eller ramsa (Karin).

Maria beskriver att musikaktiviteter skulle kunna genomföras fristående från samlingen, men att hon själv inte arbetat så. Pia förklarar att hennes synsätt innefattar att hon som förskollärare måste se musiken i alla delar av förskolans vardag.

Musiken har en stor plats och man kan inte bara tänka att, ja, nu hade jag en musiksamling på torsdag och så ser man inte musik i alla olika delar av en dag (Pia).

De didaktiska frågorna kan förstås som att de inte blir lika tydliga utifrån förskollärarnas resonemang om spontana musikaktiviteter, då flera av dem menar att de spontana musikaktiviteterna bara sker, utan någon planering. Det didaktiska perspektivet innefattar dock både planerad och spontan undervisning (Pihlgren, 2018, s. 13). Förskollärarna gör flera val när de startar en spontan musikaktivitet, vad gäller innehåll och hur det genomförs. Utifrån didaktiska triangeln (Vallberg Roths 2020, s. 58) kan det förstås som att de som lärare svarar på barnens engagemang och skapar undervisningstillfällen utifrån det, på så vis uppstår en balans mellan relationen lärare-barn-innehåll.

8.4 Resultatsammanfattning

Samtliga förskollärare uttrycker att de har musikalisk kompetens och att de är bekväma med att leda musikaktiviteter i förskolan. Förskollärarna beskriver en mångfald av syften med musikaktiviteter, dessa är att skapa glädje, lära om och uppleva musik samt att använda musik som verktyg för lärande inom andra områden. Förskollärarna beskriver att när barnen upplever att musikaktiviteterna är lustfyllda, så lär de sig innehållet bättre. När förskollärarna beskriver att syftet är att lära om och uppleva musik ligger fokus på att ge barnen en inblick i hur musiken är uppbyggd, träna taktkänsla, samt att de får pröva på att spela instrument, dansa och sjunga. När förskollärarna beskriver musiken som ett verktyg för annat lärande uttrycker de hur barnen kan lära sig allt möjligt genom musik och ger exempel som matematik, språk, socialt samspel och att lära sig uttrycka känslor.

Förskollärarna uttrycker att de kan se samband mellan musik och det talade språket då de beskriver att båda innehåller rytm, takt, tempo, ljud och melodi. Några förskollärare beskriver även hur de upplever att barnens språkljud/uttal och ordförråd förändrats i relation till musikaktiviteter. Dock förklarar förskollärarna att de inte med säkerhet kan avgöra sambandet mellan barnens talspråksutveckling och musikaktiviteterna, då de inte har observerat sambandet systematiskt.

I resultatet synliggörs att förskollärarna tar utgångspunkt i samlingen när de beskriver hur de planerar och genomför musikaktiviteter med fokus på talspråksutveckling. Förskollärarna uttrycker att talspråksutveckling sker när barnet får ingå i en kontext där språket används på olika sätt. Vid musikaktiviteter beskriver förskollärarna att de bland annat utgår från sina egna erfarenheter. De beskriver att de oftast inte utgår från en i förväg gjord planering utan planerar istället i stunden då de har en "ryggsäck" med material som de vet fungerar med barngruppen. Dock uttrycker förskollärarna att när de vet att de har barn som behöver träna extra på ett specifikt språkljud planerar de innehållet i förväg. För att stimulera barns talspråksutveckling i musikaktiviteterna beskriver förskollärarna att de använder sig av musik, sång, rim och ramsor där rytmik, dans, bildstöd och tecken som stöd är tydliga inslag. Detta görs för att ge barnen möjligheter till ett ökat ordförråd, för att stimulera munmotoriken samt för att ge tydlighet. Förskollärarna framhåller även upprepning och variation som viktiga delar i planering och genomförande av musikaktiviteter med fokus på talspråksutveckling. Förskollärarna förklarar att upprepning av innehållet skapar trygghet samt ger barnen möjlighet till inflytande över innehållet. Variation lyfts fram som viktigt enligt förskollärarna eftersom det kan leda till att barnen blir uppmärksamma, lär sig mer och kan upptäcka nya intressen. Några av förskollärarna lyfter även att musikaktiviteter kan ske spontant, både tillsammans med barn/förskollärare och barn/barn. En förskollärare poängterar att det är av vikt att se musiken i alla delar i förskolans vardag, medan en förskollärare aldrig arbetat med musik fristående från just samlingen.

9. Diskussion

Studiens syfte är att få ökad kunskap om hur fem förskollärare resonerar kring musikaktiviteter i förskolan och vilken koppling sådana aktiviteter kan ha till barns talspråksutveckling. I detta avsnitt diskuteras fördelar och nackdelar med studiens metod, och sedan studiens resultat i relation till tidigare forskning. Avsnittet avslutas med förslag till vidare forskning.

9.1 Metoddiskussion

Kvalitativa semistrukturerade forskningsintervjuer med en fenomenologisk ansats har i denna studie utgjort metoden. Vi anser att vi genom den valda metoden lyckats besvara studiens syfte och frågeställningar med hjälp av den data som genererades. Genom intervjufrågorna har förskollärarnas svar visat på olika sätt att arbeta med musik med fokus på talspråksutveckling. Vi upplevde att förskollärarna började berätta om vissa saker tidigare under intervjun än vi förväntat efter vår semistrukturerade intervjuguide. Detta kan ha berott på att de på förhand visste att studien skulle handla om sambandet mellan musik och språk, och att de på ett tidigt stadium ville berätta om sitt arbetssätt. Vid första intervjutillfället var vi inte helt beredda på detta och samtalet blev inte lika flytande som i resterande intervjuer. För att undvika detta hade vi kunnat utföra provintervjuer, där potentiella svårigheter med intervjun kunde uppmärksammas på förhand (Kihlström, 2007, s. 231). Dock bortprioriteras detta då tiden inte räckte till för en provintervju innan den första bokade intervjun ägde rum.

Vi skickade inte ut några intervjufrågor innan intervjutillfället. Fördelen med detta var att förskollärarna endast utgick från sina egna tankar och erfarenheter om musik och språk. Genom detta kan giltigheten stärkas av att det är förskollärares egna reflektioner som kommer fram i resultatet, vilket är utgångspunkten i en kvalitativ intervju (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). Vi upptäckte att nackdelen med detta metodval var att några förskollärare uttryckte en osäkerhet inför intervjusituationen, då de inte kände till frågorna på förhand. Vissa valde - möjligen på grund av detta - även att tacka nej. Från början hade vi informanter från tre olika kommuner, men på grund av sjukdom blev några intervjuer inställda. Detta ledde till att vi snabbt fick försöka ta kontakt med andra rektorer och förskollärare, vilket resulterade i informanter från endast två kommuner. Eventuellt hade vi kunnat få en större bredd i svaren med informanter från tre kommuner. Men då förskollärarna har olika rektorer och olika bakgrunder upplever vi att vi fortfarande fått en bredd i svaren.

Kontexten och förskollärarnas sinnesstämning under intervjun kan även påverka vilka svar de gav. På så vis är det inte säkert att informanterna skulle gett samma svar på frågorna vid ett annat tillfälle, vilket kan påverka reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295). Dock var vi väldigt noga med att inte ställa ledande frågor för att inte påverka svaren, vilket kan förstärka reliabiliteten (Ibid.). Vi försökte även skapa en trygghet före intervjun genom att berätta att det är deras egna tankar vi är intresserade av och att det inte finns några "rätta"

svar. Vi anpassade även intervjuerna till när förskollärarna kunde gå undan och utföra en ostörd intervju.

Vi valde att båda två delta i de fem intervjuerna. Detta kan förstås ha lett till både för och nackdelar. En nackdel är att informanten kan ha känt en press av att det var två personer som skulle lyssna och på så sätt känt en otrygghet. Dock upplevde vi inte att informanterna kände sig otrygga utan vi såg det istället som en fördel då vi kunde dela upp intervjufrågorna mellan oss. Medan den ena ställde frågor kunde den andra koncentrera sig på att läsa av informantens kroppsspråk och vara med och ställa relevanta följdfrågor som den andra eventuellt skulle missa. Detta ökar tillförlitligheten i vår studie (Kihlström, 2007, s. 232). Vi anser att det mest gynnsamma hade varit att utföra intervjuerna på en fysisk plats. Men på grund av det rådande läget med Covid-19 genomfördes alla intervjuer via dataplattformen Zoom, vilket möjliggjorde att vi ändå kunde se informantens kroppsspråk och mimik trots att vi inte kunde ses i samma lokal. Samtliga intervjuer spelades även in och transkriberades noga. Hade vi inte valt att spela in intervjuerna hade tillförlitligheten i studiens minskat, då tolkningen av våra minnesord från intervjun hade kunnat ge svaren andra innebörder än transkriberingen som var ord för ord (Kihlström, 2007, s. 232).

9.2 Resultatdiskussion

I resultatet framgår att ett av förskollärarnas gemensamma syfte med musikaktiviteter är att skapa glädje. Förskollärarna uttrycker att när det är lustfyllt för barnen så lär de sig innehållet bättre. I resultatet blir det även synligt att samtliga förskollärare ser musikaktiviteter som ett verktyg för att lära om andra målområden, som språk, socialt samspel och förmåga att uttrycka känslor. I förskollärarnas beskrivningar kan den språkliga och sociala funktionen av musikaktiviteter som Ehrlin (2012, s. 159–160) beskriver synliggöras. Utifrån förskollärarnas svar i vår studie tolkar vi det som att dessa funktioner är flytande och går in i varandra. Det går därmed inte att länka en musikaktivitet till endast en funktion. En liknelse kan även dras till Dahlbäcks (2011, s. 137–138) resultat som visar att lärarna fokuserar på glädje och ser musiken som ett medel för att göra lärande om andra ämnen lustfyllt. Resultatet i vår studie nyanseras dock genom att flera av förskollärarna berättar att det inte endast är känslan glädje som barnen får ta del av i musikaktiviteter, förskollärarna uttrycker att musiken är ett sätt att lära sig uttrycka flera olika känslor.

Lagerlöf och Wallerstedts (2018) resultat visar att förskollärare talar om musik på olika sätt om de ser på det som en känsla, där glädje är framträdande, eller som ett ämne, där förskollärarna uttrycker att de behöver musikdidaktisk kunskap. I tolkningen av vårt resultat kan inte denna distinkta skillnad göras. Förskollärarna i vår studie tolkas dela synen att ämnet musik samverkar med andra ämnen på ett lustfyllt sätt i musikaktiviteter. Vårt resultat visar att flera förskollärare uttrycker att ett syfte med musikaktiviteter är att lära om musik genom att barnen får vara med och uppleva olika genrer och att spela på olika instrument. Detta kan relateras till Ehrlins (2012, s. 161) resultat, där musikstunder visade sig ha en upplevelsefunktion där musiken fick ett egenvärde i sig själv. Holmbergs (2012, s. 221) tolkning av sitt resultat är att pedagogerna inte fokuserar på att lära ut *hur* barnen kan spela på ett instrument eller *hur* de kan sjunga, fokus låg istället på *att* spela och sjunga tillsammans. Detta är även en tolkning vi gör utifrån vår studies resultat, då förskollärarna beskriver att det är görandet som är i fokus. Förskollärarna tar upp exempel som att spela instrument, sjunga och dansa. Dock är en reflektion här att förskollärarna kan förstå det som att barnen lär sig hur de spelar, sjunger och dansar genom att få pröva på det, dock skulle barnen kunna tänkas få en annan förståelse för musikaliska grundelement om förskollärarna fokuserade på att prata om dem, visa på och ge begrepp för olika tekniker.

Samtliga förskollärare uttrycker att de upplever att det finns ett samband mellan musikaktiviteter och barns talspråkutveckling, men att det kan vara svårt att avgöra eftersom det inte är någonting de systematiskt observerat. De beskriver hur rytm, takt, tempo, ljud och melodi både finns i musiken och det talade språket. De språkliga delarna som förskollärarna uttrycker att de sett en utveckling i hos barnen utifrån musikaktiviteter är språkljud/uttal och ordförråd. Förskollärarnas resonemang kan stärkas av Pitts (2016), Dahlbäcks (2011) och Ehrlins (2012) studier. Pitts (2016) och Dahlbäcks (2011) resultat visar att musikens grundelement kan stimulera barns språkutveckling. Även Ehrlins (2012) resultat visar att musikstunder har en språklig funktion, där barnen får möjlighet att tillägna sig kunskaper om olika språkliga delar. Om förskollärarna i vår studie fokuserat på att dokumentera och följa upp barnens talspråkutveckling utifrån musikaktiviteterna hade de kanske kunnat uttrycka ytterligare språkliga delar som påverkas av musikaliska grundelement, som i sin tur eventuellt hade påverkat planeringen och genomförandet av musikaktiviteter.

I resultatet synliggörs att förskollärarna uttrycker att de har musikalisk kompetens och att de känner sig bekväma med att leda musikaktiviteter. Dock framkommer att några av

förskollärarna känner en osäkerhet med att själva spela ett instrument i barngruppen på grund av osäkerhet och brist på kompetens om instrumentet. Utifrån Lagerlöfs och Wallerstedts (2018) samt Ehrlins (2012) resultat förväntade vi oss att förskollärarna i vår studie skulle uttrycka en större osäkerhet när det gäller sin musikaliska kompetens. Dock kan förskollärarna i vår studie ha lagt andra värderingar i vad musikalisk kompetens innefattar än ovanstående studiers författare, och därför skiljer sig resultaten åt. Samtliga förskollärare talar om rytm och takt relaterat till musik, och vi förstår det som att flera av förskollärarna använder orden som synonymer. Det finns fler musikaliska grundelement som förskollärarna inte nämner. Lagerlöf och Wallerstedt (2018, s. 72) fann i sin studie att förskollärarna uttrycker att de själva upplever brist på kompetens för att kunna visa på och förklara begrepp som rytm, takt, puls och dynamik. Detta kan även vara fallet i vår studie, även fast förskollärarna anser sig ha en viss musikalisk kompetens berättar de att de inte genomgått någon djupare utbildning inom ämnet. Pitts (2016, s. 21–22) skriver hur pedagogers självförtroende och kompetens inom musikämnet kan göra så att de förstår hur de kan implementera musikaktiviteter i förskolan för att utveckla barnens språk. Eftersom förskollärarna i vår studie uttrycker att de har en viss musikalisk kompetens kan det ses som att de förstår hur de ska genomföra musikaktiviteter där barn får möjlighet att utveckla det talade språket. När förskollärarna förklarar hur de genomför och planerar musikaktiviteter synliggörs denna kompetens och förståelse. Till exempel när en förskollärare uttrycker hur hon upplever att rim, ramsor och sånger förstärker hur barnen får in melodi, takt och känsla för ord.

Vi tolkar förskollärarnas svar som att de inte gör någon större skillnad på när de har musikaktiviteter med fokus på talspråksutveckling och när de har andra musikaktiviteter. Förskollärarna lyfter fram samlingen som en musikaktivitet, som de alla har på sina förskolor. Att samtliga förskollärare berättar om sina samlingar kan förstås vara eftersom den alltid innehåller någon slags koppling till musik. Några förskollärare nämner även spontana musikaktiviteter. Gemensamt för förskollärarnas svar är att ingen talar om planering av musikaktiviteter som någonting de gör på en bestämd tid, eller att de genomgående planerar specifikt utifrån olika språkliga delar. Förskollärarna uttrycker att det kan finnas flera olika syften i en musikaktivitet och att den språkliga delen kommer genom att barnen får höra, prova på och ta till sig ord i sånger, rim och ramsor och i den kommunikationen som sker i innehållet. I Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 8–9) står att förskolan ska stimulera barns språkutveckling och nyfikenhet. Samt att barnen ska få möjlighet att uppleva och

kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer, som sång, dans och musik. Genom att förskollärarna i vår studie arbetar med musik i förskolan och kan förklara hur musikaktiviteterna kan stimulera barns talspråksutveckling kan det ses som att de arbetar med dessa mål från läroplanen. Dock kan det förstås som att det saknas återkommande didaktiska planeringar av musikaktiviteterna. Vår reflektion är att barnens utveckling och lärande inom musik och talspråksutveckling kan stimuleras och följas upp på ett tydligare sätt om innehållet i undervisningen planeras utifrån musikaliska grundelement och språkliga delar. Vi tolkar förskollärarnas svar som att de menar att det centrala i musikaktiviteterna är att utgå från barnens intressen och att ha förmågan att kunna ändra den eventuella planeringen i stunden. Utifrån förskollärarnas svar, när det gäller musikaktiviteter, förstår vi det som att det ofta sker en efterkonstruktion av vad barnen får möjlighet att utvecklas och lära inom när det gäller just talspråksutvecklingen. Vår reflektion är att detta i sin tur kan leda till att barnen inte får de förutsättningar de behöver för att ha möjlighet att utvecklas och lära inom alla områden inom talspråksutveckling och musik.

Resultatet visar att samtliga förskollärare gör de didaktiska valen att sånger, rim och ramsor utgör en stor del av musikaktiviteter för att stimulera barns talspråksutveckling.

Förskollärarna framhåller upprepning som en viktig del för talspråksutvecklingen, för att barnen ska känna sig trygga, få ha inflytande samt för att få möjlighet att förankra orden. I både Pitts (2016) och Dahlbäcks (2011) studie hade musikprojekten en bestämd arbetsgång, vilket Dahlbäck (2011, s. 131–132) menar fungerande som en styrka då barnen lärde sig känna igen innehållet, blev trygga och kunde lära.

Förskollärarna i vår studie framhåller även variation som en viktig del i musikaktiviteter, där barnen får utforska olika typer av musik, sånger, rim och ramsor som både utgår från deras eget intresse och det som förskolan arbetar med för tillfället samt för att de ska få pröva på flera olika aktiviteter. Dock uttrycker även förskollärarna att det kan bli mycket klassiska barnsånger. Vi tolkar att förskollärarnas beskrivning av "sångkort" framförallt blir en färdig traditionell repertoar av barnsånger, då förskollärare beskriver sångkorten med sånger som "Bä bä vita lamm". Holmbergs (2014, s. 221–222) resultat visar att när förskollärarna bestämde sång och musik till planerade musikstunder valde de ofta utifrån tradition, medan det i de spontana musikstunderna kunde bli en större variation utifrån barnens egna intressen, något som delvis stämmer överens med vårt resultat. Förskollärarna utgår dels från tradition och dels från barnens egna intressen i planerade musikaktiviteter, till skillnad från Holmbergs

(2014, s. 221–222) resultat där variation utifrån barnens intresse främst skedde i de spontana musikstunderna. Att de traditionella sångerna ofta blir didaktiska val i musikaktiviteter kan förstås vara en konsekvens av att de har en stark koppling till svensk barnkultur. Samtliga som verkar inom förskolan känner ofta igen dessa sånger, eller får lära sig känna igen just dessa sånger. Holmberg (2014, s. 223) menar att detta på ett sätt kan skapa en gemenskap, men att det även kan leda till att barnens egna musikaliska erfarenheter och bakgrunder sätts åt sidan. I vår studies resultat kan vi se en balans i just detta, då förskollärarna tydligt framhåller barnens egna intressen. Ett exempel på detta är när en förskollärare tar in låtar från melodifestivalen för att barnen intresserar sig för just dem. Detta kan förstås öka de ord och begrepp som barnen får möta, vilket kan vara positivt för talspråksutvecklingen.

I våra frågeställningar eftersökte vi inte specifikt talspråksutveckling inom det svenska språket då vi ville hålla det öppet. Vi märkte dock att samtliga förskollärare utgick från svenskan i sina beskrivningar. Detta kan ha berott på att samtliga underförstått antog att vi menade just det svenska språket, eller att det är främst det språket de använder på förskolan. I Läroplan för förskolan (2018, s. 14) står att barnen ska få möjlighet att utvecklas inom alla sina språk. Vi gör tolkningen att om förskollärarna har ett stort fokus på olika språk i sitt arbete med musikaktiviteter skulle det vara någonting som framkom i svaren, men det skulle behövas ytterligare frågor till förskollärarna för att diskutera detta vidare.

9.3 Slutsatser

Förskollärarna i denna studie beskriver flera olika syften med musikaktiviteter, ett av dessa syften är språkutveckling. När förskollärarna förklarar detta syfte tolkar vi det som att de flesta anser att talspråksutvecklingen sker naturligt i musikaktiviteterna och att de inte behöver en specifik planering för just detta. Dock planerar vissa förskollärare utifrån specifika språkliga delar när de vet att det finns ett barn som behöver arbeta aktivt inom någon del. En reflektion vi gör här är om det skulle bli någon skillnad i barns talspråksutveckling om förskollärarna gjorde didaktiska val i musikaktiviteterna utifrån specifika språkliga delar, som pragmatik, lexikon och fonologi, genomgående i musikaktiviteter med syfte att stimulera talspråksutvecklingen. Detta tänker vi även kan bidra till en större medvetenhet hos förskollärare om vad för mål de formulerar relaterat till talspråksutvecklingen.

Samtliga förskollärare uttrycker att de upplever sig se ett samband mellan deras musikaktiviteter och barns talspråksutveckling, men de kan inte avgöra sambandet med säkerhet. Vi reflekterar även här om det skulle bli en skillnad i förskollärarnas svar om

sambandet var något de aktivt observerade. Eventuellt skulle detta kunna leda till andra didaktiska val i musikaktiviteter. Givetvis förstår vi att det inte alltid finns tid för detta inom förskolans ram men vi ser det ändå som en intressant tanke att lyfta.

Genom tidigare forskning och intervjuer så har vi fått en förståelse av att musik kan vara språkutvecklande, men att förskollärare behöver ha musikalisk kompetens för att kunna förstå vad det är som barnen får möjlighet att lära. Detta innebär att förskollärare behöver ha förståelse för musikaliska grundelement och förmåga att bygga musikundervisningen utifrån barnens egna musikaliska erfarenheter. Genom arbetet med denna studie har våra ögon öppnats upp för musik som eget ämne i förskolan där det blir av vikt att visa på de musikaliska grundelementen. Musiken som eget ämne skulle kunna öppna upp för barns egna identitetsskapande som musicerande individer. Genom detta kan barnen skapa musikaliska erfarenheter och förmågor som de även kan ha nytta av i andra lärandesituationer. I Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 9) står inget om att barnen ska få möjlighet att lära sig om musikaliska grundelement, dock står det att barnen ska få möjligheter att uppleva och kommunicera via musik. En fråga vi ställer oss här är om musikundervisningen i förskolan skulle se annorlunda ut om den framlades mer som ett eget målområde i läroplanen. Den aktuella studien synliggör att förskollärarna ser musik som ett självklart innehåll i förskolornas verksamheter, men att själva musikundervisningen är en aning didaktiskt eftersatt.

9.4 Förslag till vidare forskning

Det hade varit intressant att genomföra forskning med liknande utgångspunkter som vår studie men med observationer som ett komplement till kvalitativa intervjuer, då det hade kunnat synliggöra ytterligare aspekter som förskollärarna inte tänkte på att berätta i intervjun. Detta hade kunnat generera mer kunskap om förskollärares didaktik i musikaktiviteter med fokus på talspråsutveckling.

Vi upplever att det behövs mer forskning om musikens roll som eget område i förskolan. Detta för att öka kunskapen om hur musik kan planeras och genomföras i förskolan och hur den kan relateras till barnens musikaliska bakgrund. Genom intervjuer och observationer hade kunskap om detta kunnat skapas. I vår studie framkom att musikaktiviteter i förskolan främst används för att skapa glädje och ge ett lustfyllt lärande inom andra ämnen. Här har tankar dykt upp om att musiken behöver ha ett egenvärde i sig själv.

Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. 2. uppl., Stockholm: Liber AB.
- Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan - En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/27887/1/gupea_2077_27887_1.pdf (Hämtad: 2020-11-19).
- Dahlgren, L O & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I: Fejes, A & Thornberg, R. (red). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB. S. 179-192.
- Datainspektionen (u.å). *Dataskyddsförordningen (GDPR)*. Datainspektionen. Tillgänglig: <https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/> (Hämtad: 2020-11-23).
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Örebro: Örebro Universitet. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:552453/FULLTEXT03.pdf> (Hämtad: 2020-11-12).
- Herrlin, K & Frank, E (2019). Fonologisk medvetenhet. I: Alatalo, T. (red.). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Holmberg, Y. (2014). *Musikskap - musikstunders didaktik i förskolepraktiker*. Malmö: Malmö Högskola. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/16896/YH%202043_16896%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Hämtad: 2020-11-12).
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I: Dimenäs, J. (red). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB. S. 52–63.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2018). Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan. *Barn. Forskning om barn og barndom i Norden*, 36 (3–4), ss. 59–78. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2897> (Hämtad: 2020-11-18).
- Löfgren, H. (2014). Lärarberättelser från förskolan. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M. & Franzen, K. (red). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB. S. 144–156.
- Nationalencyklopedin (u.å). Musik. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/musik> (Hämtad 2020-11-17).

- Pihlgren, S. A. (2017). *Undervisning i förskolan- att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pitts, S. E. (2016). Music, language and learning: Investigating the impact of a music workshop project in four English early years settings. *International Journal of Education & the Arts*, 17(20). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103655.pdf> (Hämtad: 2020-11-18).
- Riddarsporre, B. (2012). Barns tidiga upplevelser av musik. I: Riddarsporre, B & Söderman, J. (red). *Musikvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur. S.21-34.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I: Bjar, L & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Sæther, M. (2014). Vad är musik? I: Angelo, E & Sæther, M. (red). *Barnet och musiken. En introduktion i musikpedagogik för förskollärare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. S. 15–45.
- Uddén, B. (2004). *Tanke - Visa - Språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Utbildningsdepartementet. (2019). *Nytt statsbidrag för bättre språkutveckling i förskolan*. [pressmeddelande] 11 juli.
- Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vallberg Roth, A. (2020). Didaktik. I: Vallberg Roth, A., Holmberg, Y., Löf, C. & Stensson, C. (red.). *Didaktik - flerstämmig undervisning i förskola*. Lund: Studentlitteratur AB. S. 43-61.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westerlund, M. (2009). *Barn i början. Språkutveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westin, B. (2020). Musik i praktiken. I: Ehrlin, A. (red.). *Estetiska uttrycksformer i teori och praktik. Bild- Drama- och Musikdidaktik*. Stockholm: Liber AB. S. 137-153.

Bilaga 1



HÖGSKOLAN
DALARNA

2020-11-09

Information om och förfrågan om deltagande till intervju

Vi är två studenter som under höstterminen 2020 ska skriva vårt examensarbete på förskolläraryrket vid Högskolan Dalarna. Vår undersökning kommer handla om musik och språkutveckling. Som metod i vårt examensarbete kommer vi använda oss av intervjuer, och du tillfrågas här om deltagande i denna undersökning.

Undersökningens syfte och innehåll

Syftet med studien är att få ökad kunskap om hur några förskollärare resonerar kring musikaktiviteter i förskolan och vilken koppling sådana aktiviteter kan ha till barns verbala språkutveckling. Området är viktigt att undersöka för att skapa diskussioner och reflektioner kring musikens betydelse för språkutvecklingen. Vi ser fram emot ditt deltagande.

Genomförande

Vi har planerat att sex förskollärare ska delta i undersökningen. Om du väljer att delta i studien kommer det innebära en intervju på cirka 45 min via videoplattformen Zoom. Du får då en länk via mail som du sedan klickar in dig på. Vi kommer använda oss av ljudupptagning under intervjun för att underlätta transkribering (utskrift av intervjuerna). När transkriberingen är klar kommer ljudupptagningen att raderas. Studien kommer att presenteras i en examensuppsats som ventileras vid Högskolan Dalarna. Du kommer att kunna ta del av undersökningens resultat genom den digitala plattformen Diva.

Vi vill att du ska känna dig trygg när du deltar i denna undersökning. Bearbetningen av intervjun kommer utföras av oss studenter med stöd från vår handledare. Den förskola där du arbetar samt din identitet kommer förbli anonyma genom hela processen, och eventuella namn som nämns under intervjun kommer att vara fiktiva. Inga känsliga uppgifter kommer att samlas in. Det är endast vi studenter och vår handledare som kommer ha tillgång till det insamlade materialet. Insamlade data kommer under arbetets gång att förvaras hos undertecknad i privat mobiltelefon och dator med lösenord. Alla insamlade data kommer även att förstöras när examensarbetet är godkänt och klart.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Härmed samtycker jag till deltagande i en intervju:

Ja Nej

Jag samtycker till att intervjun får spelas in genom ljudupptagning:

Ja Nej

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Datum: 2020-11-11

Datum: 2020-11-11

Martina Lindqvist

Mathilda Ehn

Martina Lindqvist, student

Mathilda Ehn, student

Datum: 2020-11-11

Datum:

Lottie Lofors-Nyblom

Lottie Lofors-Nyblom, handledare

Deltagarens underskrift

Bilaga 2

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare?
2. Vilken åldersgrupp arbetar du med?
3. Ingick musik som en del i din förskolläraryrkesutbildning? Hur då?

Specifika frågor:

4. Hur ser du på musikens roll/plats i förskolan?
5. Hur ser du på din egna musikaliska kompetens?
6. Är du bekväm med att leda och planera musikaktiviteter i förskolan? Varför/Varför inte?
7. Vad är det första som dyker upp i ditt huvud när du tänker på musik i förskolan?
8. Hur kan en musikaktivitet som du leder se ut på din avdelning? Vad är syftet med en sådan musikaktivitet?
9. Anser du att det finns några likheter mellan musik och det talade språket? Vad för likheter?
10. Har du uppfattningen att barns talspråksutveckling kan stimuleras genom musikaktiviteter? Hur då?
11. Använder du dig av musik i utbildningen som en medveten metod för talspråksutveckling? Och i såna fall hur?
12. Vad tycker du är viktigt att tänka på vid en musikaktivitet med syfte att stimulera barnens språk?
13. Vad tänker du blir viktigt att tänka på när du väljer ut innehållet som barnen får ta del av i musikaktiviteten med tanke på talspråksutvecklingen?
14. Kan du se en utveckling i barnens talspråksutveckling genom att de får möjlighet att delta i musikaktiviteter? Hur då? Varför tror du att du kan se denna utveckling?