



Osaamista  
ja oivallusta  
tulevaisuuden  
tekemiseen

Jenny Backman-Pråhl

## Tjolahåpp! Musikens och språkinläringens symbios

Musikpedagogens erfarenheter av tvåspråkig  
småbarnsmusikfostran

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikki, Ylempi AMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

8.5.2020

Skribent Titel	Jenny Backman-Pråhl <i>Tjolahåpp!</i> Musikens och språkinläringens symbios. Musikpedagogens erfarenheter av tvåspråkig småbarns-musikfostran
Antal sidor + bilagor Datum	66 sidor + 3 bilagor 8.5.2020
Examen	Musik, Högre YH
Utbildningsprogram	Utbildningsprogrammet för Musik
Inriktningalternativ	Musikpedagogik
Handledare	Tapani Heikinheimo, MuD
<p>Syftet med mitt slutarbete är att lyfta fram hur ett tvåspråkigt undervisningsmaterial inom småbarnsmusikfostran kan stöda språkinläringen av ett nytt språk. Genom att utforska forskningsfrågorna skapas en uppfattning om hur det tvåspråkiga <i>Tjolahåpp!</i>-materialets arbetsmetoder stöder inläringen av ett främmande språk. Vilka är effekterna av den tvåspråkiga småbarnsmusikfostrans och språkinläringens samverkan? Ytterligare ligger slutarbetets fokus på hur <i>Tjolahåpp!</i>-materialets arbetsmetoder påverkas av en tvåspråkig undervisningsmiljö.</p> <p><i>Tjolahåpp!</i>-materialet består av en sångbok med en-, två- och blandspråkiga sånger på finska och svenska. Till materialhelheten hör utöver sångboken, en CD-skiva och en lärarhandledning. Lärarhandledningen revideras med ett nytt förord och nya lekbeskrivningar. En sammanfattningstext om hjärnforskning i relation till språkutvecklingen och småbarnsmusikfostran bifogas också handledningen. Ett tilläggsmaterial bestående av ny rekvisita till sångerna är också under bearbetning som en del av slutarbetsprocessen.</p> <p>Informationen som ligger som grund för slutarbetet baseras på min personliga arbetserfarenhet från det tvåspråkiga småbarnsmusikfostranfältet och på relevant källlitteratur. Ytterligare skriver jag om småbarnsmusikfostran, dess undervisningsmetoder och de element som musiken är uppbyggd av, belysta med exempel från <i>Tjolahåpp!</i>-materialet. Jag undersöker i mitt slutarbete hur <i>Tjolahåpp!</i>-materialets arbetsmetoder påverkar språkinläringen av ett främmande språk och hur en tvåspråkig lärandemiljö påverkar användningen av <i>Tjolahåpp!</i>-materialet. Detta görs genom att närma mig forskningsfrågorna via ett autoetnografiskt perspektiv. De autoetnografiska dragen skapas med fältdagboksanteckningarna i relation till litteraturen som handlar om hjärnforskning, språkinläring och småbarnsmusikfostran.</p> <p>Ur ett allmänt perspektiv sett påvisar forskning att musik inverkar på språkinläringen, exempelvis genom att påverka såväl prosodin som hörselsinnets utveckling. Detta gäller såväl modersmålet som lärandet av ett främmande språk. Effekterna av tvåspråkig småbarnsmusikfostran kan således skönjas i såväl teori som praktik genom att betrakta hur fältdagboksanteckningarna och litteraturen stöder varandra. Aspekter att ta i beaktande till följd av tvåspråkiga undervisningsmiljöer är pedagogens taltempo och ordbruk. Ytterligare kan visuella redskap, exempelvis bilder och ritningar, användas för att göra inläringen av ett främmande språk enklare. Detta indikerar att en allmän tolkning av effekterna av musikens och språkinläringens symbios går att applicera på <i>Tjolahåpp!</i>-materialet.</p>	
Sökord	Småbarnsmusikfostran, tvåspråkig, språkberikad undervisning, <i>Tjolahåpp!</i>

Author Title	Jenny Backman-Pråhl <i>Tjolahåpp!</i> The Symbiosis of Music and Language Music Pedagogue's Experiences of Bilingual Early Childhood Music Education
Number of Pages Date	66 pages + 3 appendices 8 May 2020
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Supervisor	Tapani Heikinheimo, DMus
<p>The purpose of this thesis is to research how early childhood music pedagogy can be used in situations of learning a new language. How does the <i>Tjolahåpp!</i> material, a bilingual early childhood music teaching material, support learning of a foreign language? What are the effects of the linguistic and musical integration in the bilingual early childhood music education? Also, attention will be paid to how a foreign language learning environment will affect the way of teaching the <i>Tjolahåpp!</i> material in early childhood music groups.</p> <p>The <i>Tjolahåpp!</i> material consists of a songbook with both mono- and bilingual songs and also songs with mixed language using Finnish and Swedish simultaneously. A CD and a teacher's guide to bilingual early childhood music education are also included in the <i>Tjolahåpp!</i> material. As a by-product of the thesis, the teacher's manual will get an updated preface, with a summary of the language and music symbiosis related to my thesis. Also, revised descriptions of the games will be added to the manual. Moreover, as a relevant part of this thesis project, creating additional material for the teacher's manual is already in process.</p> <p>The data collected as part of this thesis consists of the researcher's field journal notes, written during her own teaching experiences in bilingual early childhood music education groups, and the relevant literature on language integrated learning, brain research of language development and early childhood music pedagogy. Furthermore, the thesis consists of data about early childhood music pedagogy, its teaching methods and music elements illustrated with examples from the <i>Tjolahåpp!</i> material. Based on the field journal notes, the various relevant literature sources, and the common knowledge from the field, the research questions are approached from the autoethnographic perspective: How does the <i>Tjolahåpp!</i> material support learning of a foreign language? How does the working method using the <i>Tjolahåpp!</i> material affect the teaching environment?</p> <p>On a general level, brain research on music and language learning situations indicates that music affects, for instance, both prosody and the development of the auditory sense, concerning both mother tongue and learning of a foreign language. This thesis, in particular contributes with facts that music as a working method has influence on language learning. The effects of bilingual early childhood music education as a working method while learning a new language are demonstrated both in theory and in practice. The literature sources and abstracts from the field diaries illustrate and highlight the conclusions of the research. Furthermore, the special aspects that affect the bilingual teaching environment suggest that the teacher should pay further attention to the tempo of speech and the words that are used. To support the learning of a new language, several visual materials can be used, for instance, pictures and drawings. In conclusion, this thesis proposes that the general information about the symbiosis of music and language can also be applied to the <i>Tjolahåpp!</i> material.</p>	
Keywords	Early childhood music, bilingual, language integrated learning, <i>Tjolahåpp!</i>

Tekijä Otsikko	Jenny Backman-Pråhl Tjolahåpp! Musiikin ja kieliopetuksen yhteisvaikutus. Musiikkipedagogin kokemuksia kaksikielisestä varhaisiänmusiikkikasvatuksesta
Sivumäärä Aika	66 sivua + 3 liitettä 8.5.2020
Tutkinto	Musiikki, Ylempi AMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikin tutkinto-ohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi, Ylempi AMK
Ohjaaja	Tapani Heikinheimo, MuT
<p>Opinnäytetyöni tarkoitus on tutkia, miten kaksikielinen varhaisiänmusiikkikasvatuksen opetusmateriaalia voidaan käyttää uuden kielen oppimisprosessissa. Miten <i>Tjolahåpp!</i> -materiaali tukee vieraan kielen oppimista varhaisiänmusiikkikasvatuksen keinoin? Nostan opinnäytetyössäni esiin varhaisiän musiikkikasvatuksen ja vieraan kielen oppimisen yhteisvaikutuksesta syntyviä ilmiöitä. Samalla tutkin miten kaksikieliset oppimisympäristöt vaikuttavat <i>Tjolahåpp!</i> -materiaalin käyttöön.</p> <p><i>Tjolahåpp!</i> on kaksikielinen varhaisiänmusiikkikasvatuksen materiaali joka koostuu laulukirjasta, CD-levystä ja opettajanoppaasta. Materiaali sisältää sekä yksi-, kaksi- että sekakielisiä lauluja suomeksi ja ruotsiksi. Opettajanopas muokataan uudistetulla esipuheella, uusilla leikkiohjeilla ja tiivistelmällä aivotutkimuksesta musiikin ja kieliopetuksen valossa. Oheismateriaalin tuottaminen on myös osa opinnäytetyöprosessiani.</p> <p>Tutkin opinnäytetyössäni <i>Tjolahåpp!</i> -materiaalin käyttöä omassa opetuksessani ja pyrin saamani kokemusten ja asiaankuuluvan kirjallisuuden perusteella vastaamaan tutkimuskysymyksiin miten <i>Tjolahåpp!</i> -materiaalin työmenetelmät tukevat vieraan kielen oppimista ja miten kaksikielinen opetusympäristö vaikuttaa <i>Tjolahåpp!</i> -materiaalin työtappoihin? Kirjoitan opinnäytetyössäni tämän lisäksi varhaisiänmusiikkikasvatuksesta, opetustavoista ja musiikin elementeistä <i>Tjolahåpp!</i> -materiaalin esimerkkien luotsaamana. Kenttäpäiväkirjamerkintöjen lisäksi valaisen edellä mainittuja tutkimuskysymysaiheita kirjallisuudella aivotutkimuksesta, kielenkehityksestä ja varhaisiänmusiikkikasvatuksesta, käyttäen piirteitä autoetnografisen tutkimusmenetelmästä.</p> <p>Opinnäytetyössäni käsittelen miten musiikin työtavat vaikuttavat kielen oppimiseen yleisellä tasolla, vaikuttamalla esimerkiksi kielen prosodiaan ja kuulojärjestelmään. Tämä koskee sekä äidinkielen että vieraan kielen oppimista. Kaksikielisen varhaisiänmusiikkikasvatuksen työtapojen vaikutukset näkyvät sekä teoriassa että käytännössä. Tämä tutkimukseni johtopäätös perustuu siihen, miten lähdekirjallisuus ja kenttäpäiväkirjamerkinnät tukevat toisiaan. Kaksikielisen opetusympäristön vaikutukset näyttävät osoittavan että opettajan tulisi kiinnittää huomiota puhetempoon ja käytettäviin sanoihin opettaessa vieraalla kielellä. Opetuksen tukemiseksi varhaisiänmusiikkikasvattaja voi tämän lisäksi hyödyntää visuaalista materiaalia, esimerkiksi kuvia ja piirtämistä. Musiikin ja kielen yleisiä yhteisvaikutuksia voidaan näin ollen myös soveltaa <i>Tjolahåpp!</i> -materiaaliin.</p>	
Avainsanat	Varhaisiän musiikkikasvatus, kaksikielinen, kielirikasteinen oppiminen, <i>Tjolahåpp!</i>

## Innehåll

1	Inledning	1
2	Tvåspråkig småbarnsmusikfostran: då, nu och sedan	4
2.1	Småbarnsmusikfostran i Finland	5
2.2	Naturlig tvåspråkig småbarnsmusikpedagogik	6
2.3	Lektionsplanering	7
2.4	<i>Tjolahåpp!</i> -materialets uppkomst	9
2.5	<i>Tjolahåpp!</i> idag och imorgon	10
3	Fokus på språkinläring	12
3.1	Barnets språkkunskaper	12
3.2	Verksamheter med tyngdpunkt på språkinläring	13
3.2.1	Språkbud, CLIL- undervisning och språkdusch eller språkberikad undervisning	13
3.3	Musikens inverkan på språkinläring	14
3.3.1	Hjärnforskning i relation till musik och språk	15
3.4	Fördelar med flera språk	17
4	Metodval och forskningsfrågor	18
4.1	<i>Tjolahåpp!</i> som iakttagelseobjekt	19
4.2	<i>Tjolahåpp!</i> som personlig erfarenhet	20
4.2.1	Fältdagbok och -anteckningar	21
5	<i>Tjolahåpp!</i> på fältet	24
5.1	<i>Tjolahåpp!</i> i daghemsmiljö	24
5.2	<i>Tjolahåpp!</i> i årskurserna 1–2	25
5.3	Musikens grundelement	26
5.3.1	Rytm och tempo	27
5.3.2	Melodi	28
5.3.3	Form	29
5.3.4	Dynamik	30
5.3.5	Klangfärg	31
5.3.6	Harmoni	31
5.4	Undervisningsmetoderna	32
5.4.1	Sång	34
5.4.2	Ramsor	36
5.4.3	Rytmik och instrumentspel	36

5.4.4	Lyssning	37
5.4.5	Musik och rörelse	38
5.4.6	Improvisation	40
5.4.7	Integrering	40
5.5	<i>Tjolahåpp!</i> -materialets användning och funktion inom språkinläringen	41
5.6	Skapandet av <i>Tjolahåpp!</i> -tilläggs materialet	42
6	Sammanfattning	44
6.1	Hälsningar från fältet	44
6.2	Tankar och iakttagelser av <i>Tjolahåpp!</i> -materialet som stöder den tvåspråkiga praktiken	48
6.3	Aspekter och utmaningar som påverkar verksamhetens utformning	50
6.4	Språkliga fördomar	54
7	Diskussion	56
7.1	Mått på <i>Tjolahåpp!</i> -slutarbetets tillförlitlighet och giltighet	56
7.2	Språkinläringen och småbarnsmusikfostran skapar en symbios i <i>Tjolahåpp!</i> -kontexten	58
7.3	<i>Tjolahåpp!</i> som dörröppnare mot språkinläringen	60
7.4	Slutord	62
8	Källor	63

## Bilagor

Bilaga 1. Fältdagboksanteckningar från åk 1–2

Bilaga 2. Fältdagboksanteckningar från dagvården

Bilaga 3. Repertoar och översättningar

## 1 Inledning

Enligt dagstidningen Hufvudstadsbladets chefredaktör Susanna Landor är det aldrig för sent att få till stånd en lycklig språkinläring (Landor 2020). I texten hänvisas till språkinläringens sensitiva period som infaller vid en ålder av 0–6 år. Chefredaktören lyfter också fram forskningsresultat som belyser faktumet att ”barn som under sina 3–5 första levnadsår inte får tillräcklig erfarenhet av att använda språket som verktyg för kommunikation aldrig lär sig behärska språket ordentligt” (Landor 2020). Det är inte omöjligt att lära sig språk efter denna sensitiva period, men inläringen sker långsammare (Huotilainen 2019, 242–243). Genom språkmedvetenhet och språklig förståelse skapar vi ett sätt att ”förstora fönstret mot världen och in i oss själva” (Landor 2020). Mångfald inom språkkompetensen vidgar våra vyer och förser oss med kommunikationsverktyg.

Språkkunskaper är enligt mig också en viktig identitetsingrediens. Nivån på det personliga språket kan variera från modersmålskompetens till behjälpliga kommunikationsfraser att använda på en semesterresa. Det väsentliga är ändå attityden gentemot språken; finns det en vilja att lära sig språk så går inlärningsprocessen kanske smidigare. Språk har alltid intresserat mig och jag anser att språkkunskaper ger mig mervärde i internationella sammanhang såväl på resande fot som hemma, botaniserande bland ett flerspråkigt medieutbud.

Direkta språkliga konfrontationer har jag inte stött på ofta, men diskussionen bland politiska partier och utrop från barn och ungdomar som upplever att språket tar mera än det ger, innehåller ofta en negativ klang. Tonåringar som inte vill studera svenska i skolan ackompanjeras av språkpolitiska program där språkundervisningen i skolan skall sanktioneras. *Tvångssvenskan*, som syftar på den obligatoriska svenskundervisningen i grundskola och gymnasium, är ett känsloladdat ord: Elever med finska som modersmål *tvingas* att lära sig språket i skolan. (Mutanen 2015, 8–9.) Det finns dessutom stor variation i när språkundervisningen i svenska inleds. Bland annat i Raseborg börjar de finska eleverna med svenskundervisning redan i årskurs ett (Statsrådet 2018). Detta beslut stöder antagandet att det är enklare att lära sig ett främmande språk i tidig ålder (Huotilainen 2019, 242). Ett utopistiskt förfarande skulle vara att lärandet gärna får ske så smidigt som möjligt i de låga klasserna och bistå eleverna med positiva erfarenheter av inläringssituationen.

För snart sex år sedan gick startskottet för ett projekt som under arbetsprocessen skulle komma att kallas för *Tjolahåpp!*. Projektet resulterade i ett tvåspråkigt material för småbarnsmusikfostran. Tvåspråkiga musiklekgrupper startades upp och tvåspråkiga fortbildningar ordnades för pedagoger. Elin Bergdal skrev en pro gradu-avhandling om ämnet; *Tjolahåpp! En aktionsforskning i tvåspråkig musiklekverksamhet* (2018), med fokus på såväl deltagarnas som pedagogernas upplevelse av det tvåspråkiga materialet och konceptet. Responsen från fältet var god, där flerspråkigheten ansågs vara en rikedom (Bergdal 2018, 57). Min andel i projektet var att som en del av arbetsgruppen planera helheten, utforma materialet och ordna fortbildningarna. Till *Tjolahåpp!* - materialsammansättningen hör även en lärarhandledning. Den ska under denna slutarbetsprocess också revideras med nya förord innehållande bland annat information om språk- och musikinlärningens symbios. Till materialet skall jag också planera tilläggsmaterial och rekvisita i form av bild- och ordmaterial som kan användas till att förstärka lärandet av sångerna och lekarna.

Jag har fungerat som småbarnsmusikpedagog i ungefär 15 år och under de åren har jag undervisat främst enspråkiga grupper på finska eller svenska. Det har förekommit tvåspråkighet i grupperna, men främst genom deltagarnas två- eller flerspråkiga bakgrund och ibland även i repertoarvalet. Då och då väljer jag finskt material till en grupp med svenska deltagare eller tvärtom. Språkliga fördomar har jag stött på under så gott som hela min karriär. Med information om positiva effekter av språkkunskaper tror jag att man kan påverka dessa negativa attityder. Oftast är det de vuxna deltagarna som har tråkiga upplevelser från språkundervisningen från den egna skolgången och därför ifrågasätts den språkliga aspekten i repertoarvalet, men också deltagande barn kan undra över varför en viss sång sjungs på ett främmande språk. *Tanja del Angel* (2015) skriver om de positiva effekterna av tvåspråkighet och jämför språken med nycklar, där givetvis flera nycklar öppnar flera dörrar. Språket blir ett globalt trumfkort som möjliggör kommunikation över språkgränserna. Det är viktigt att påpeka att tvåspråkighet inte kan påtvingas någon, det går inte heller att bli tvåspråkig enbart genom att studera ett språk; tvåspråkigheten uppnås då den blir en livsstil. (Angel 2015, 4 och 11.)

Med mitt slutarbete vill jag lyfta upp hur språket och musiken stöder varandra i inlärningsprocessen och undervisningssituationen. Man kan tänka sig att språket och musiken är varandras motpoler och inlärningsprocessen och undervisningssituationen är fältet där båda parter möts, blandas ihop, reagerar och skapar synergieffekter. Två faktorerers samverkan blir starkare än summan av den ena faktorn. Denna synergieffekt

ska jag undersöka via frågeställningarna: Hur stöder *Tjolahåpp!* -materialets arbetsmetoder inlärningen av ett främmande språk och hur påverkas *Tjolahåpp!* -materialets arbetsmetoder av tvåspråkiga miljöer? Det grekiska ordet *symbios* står för samlevnad och sam-existens och beskriver enligt min åsikt det tillstånd som detta arbetes två faktorer skapar (Nationalencyklopedin 2020).

Till skillnad från den tidigare pro gradu-avhandlingen (Bergdal 2018) kommer mitt arbete att skrivas med utgångsläge i mina personliga erfarenheter och upplevelser genom ett autoetnografiskt synsätt. Bergdal undersökte däremot i sin avhandling hurudana utmaningar pedagogerna upplevde i den tvåspråkiga undervisningen, hurudana variationer det fanns i lektionernas förverkligande samt hur den tvåspråkiga musikleken kunde utvecklas (Bergdal 2018, 29). De personliga erfarenheter som jag hänvisar till i mitt slutarbete bidrar med svar som återspeglar de teman som Bergdal lyfter fram i sin avhandling: Jag återger i slutarbetets sammanfattningskapitel aspekter och utmaningar som påverkar utformningen av musiklektstunderna. Kapitel fem bidrar i sin helhet med variationer till undervisningen och återger också exempel på hur lektionerna kan nyanseras och utvecklas.

Slutarbetet har strukturerats så att arbetets andra kapitel handlar om vilka teoretiska parametrar texten byggs upp av; en redogörelse över hur småbarnsmusikfostran ser ut i Finland, en beskrivning av *Tjolahåpp!* -projektets uppkomst och framtidsvisioner samt en överblick av lektionsplaneringens grunder. Kapitel tre beskriver språksituationen i Finland, barnens språkliga utveckling, olika verksamhetsformer med tyngdpunkt på språk-inlärning samt musikens inverkan på språkinlärningen. Metodiken presenteras i kapitel fyra där autoetnografen lyfts fram ur den antropologiska etnografen för att erbjuda riktlinjer till skrivprocessen. Kapitel fem består av en redogörelse över de beståndsdelar småbarnsmusikfostran är uppbyggd av för att ge en klar bild av hur arbetet utförs; både de musikaliska elementen och undervisningsmetoderna speglas mot konkreta sånger ur *Tjolahåpp!* -materialet för att ge en verklighetstrogen bild av användningsmöjligheterna. Undervisningsmetoderna som används inom verksamheten beskrivs i ett eget underkapitel (5.2) och musikens grundelement utreds också i en egen helhet (5.3). I kapitel sex, framförs en analysdialog baserad på innehållet i de tidigare kapitlen två, tre, fyra och fem och slutligen i diskussionskapitlet sju, görs en konklusion av mina tankar kring hur tvåspråkig småbarnsmusikfostran fungerar som metod vid inlärningen av ett främmande språk. Därtill dryftas eventuella framtida forskningsprojekt och möjligheter.

## 2 Tvåspråkig småbarnsmusikfostran: då, nu och sedan

*"Välkommen, tervetuloa. Anteeksi förlåt. Sanat nämä så viktiga, med dem så artig oot."* (Tjolahåpp 2017, 18). Strofen är från sången *Knackelituut* ur sångboken *Tjolahåpp!*. Meningen består av artighetsfraser och rim över språkgränserna och ger en konkret bild av det tvåspråkiga material som står som grund för mitt slutarbete. Mitt arbete handlar således om tvåspråkig småbarnsmusikpedagogik. Därför ska jag i detta kapitel börja med att reda ut vilka kännetecken den småbarnsmusikpedagogiska verksamheten har. Utgångsläget i arbetet utgår följaktligen från en beskrivning av småbarnsmusikfostran och dess undervisningsmetoder, musikens grundelement samt lektionsplaneringen och dess målsättningar. Därefter följer i detta kapitel en redogörelse över *Tjolahåpp!* - projektets nutida lägesrapport och framtidsvisioner. Ytterligare skriver jag inom detta teoretiska utgångsläge om min uppfattning om lektionsplaneringens uppbyggnad där jag försöker besvara frågorna:

- Vilka kännetecken har en lektionsplan ämnad för småbarnsmusikpedagogik?
- Vilka teman kan lektionen knytas an till?
- Hur ser musiklektionens målsättningar ut?

Ett naturligt avstamp för denna utredning finns i småbarnsmusikpedagogikens allmänna målsättningar. Enligt läroplanen inom den grundläggande konstundervisningen (Utbildningsstyrelsen 2017) är småbarnsmusikpedagogikens allmänna målsättningar indelade i tre helheter. Dessa beskriver undervisningsstrategin i grova drag:

1. Barnen ska få ta del av musikaliska upplevelser och erhålla musikaliska färdigheter som också står som en god grund för eventuella fortsatta musikstudier.
2. Barnens förmåga att lyssna till och uppleva musik samt deras förmåga att uttrycka sig utvecklas. Musikens grundelement: rytm, form, melodi, harmoni, dynamik och klangfärg skapar undervisningens centrala innehåll.

3. Barnen erbjuds musikaliska upplevelser och genom lek övas barnens musikaliska minne och lyssningsförmåga. Den kognitiva, socio-emotionella och motoriska utvecklingen stöds.

(Lindeberg-Piironen 2017, 353.)

Tvåspråkig småbarnsmusikfostran har tidigare funnits i en rätt så odefinierad form, som ett resultat av naturligt tvåspråkiga musiklekgrupper, som i sig är ett resultat av det omgivande samhällets språkunderlag. Barn med två eller flera hemspråk och enspråkiga barn med eller utan kunskaper i det andra språket kan delta i sådan verksamhet. Variationerna på språkmångfalden och -förekomsten är enligt min uppfattning många, väsentligt är hur pedagogen och deltagarna förverkligar flerspråkigheten. Flera språk kan användas i instruktionerna eller i repertoaren. För att närma mig frågeställningarna hur *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder kan stöda inläringen av flera språk och hur tvåspråkighet påverkar undervisningen och målsättningarna i musikleken, kommer jag i följande underkapitel att skriva om hur småbarnsmusikfostran förverkligas i Finland.

## 2.1 Småbarnsmusikfostran i Finland

Småbarnsmusikfostran är målinriktad musikundervisning för barn under skolåldern. Verksamheten återspeglar en aktuell uppfattning av individen, dess omgivande kultur, samhälle och miljö (Småbarns musikleklärares rf:s broschyr; Utbildningsstyrelsen 2017). Inom småbarnsmusikfostran utgår man från att beakta barnets allmänna och musikaliska utveckling. Karakteristiskt för undervisningen inom småbarnsmusikfostran och dess läroplan är att verksamheten fortskrider stegvis. En lektion, med dess målsättningar och tema, är en del av en större helhet; till exempel en termin, ett läsår eller en temaperiod på några veckor eller månader. (Piispanen 2019, 11.)

I finlandssvensk folkmun kallas verksamheten även för musiklek, musikleki eller rytmik. Av dessa termer är "musiklek" den benämning som jag personligen använder för att beskriva den verksamhet som bedrivs i den arbetsgemenskap där jag är verksam. Småbarnsmusikfostran kan även beskriva en del av musikverksamheten på ett daghem, en klubb eller i en församling och syftar då på de sång- eller musikstunder som ordnas där. (Lindeberg-Piironen 2017, 64 och 344.) En viktig värdegrund är att verksamheten grundar sig på barnens delaktighet i undervisningen och erbjuder deltagarna omfattande

möjligheter att uppleva, skapa, göra och känna musik (Småbarns musiklärare rf:s broschyr). Musiklekens centrala roll är att skapa ett livslångt positivt förhållande till musiken och förstärka barnets intresse för musik. Detta förverkligas när den inre motivationen tänds och förmedlas genom den glädje som musiken erbjuder. Lärandet grundar sig på glada musikaliska upplevelser och handledningen av barnens helhetsmässiga utveckling. (Piispanen 2019, 10–12.)

Småbarnsmusikpedagogik kan studeras på finska på universitetsnivå i Konstuniversitetet Sibelius Akademin och på yrkeshögskolenivå inom yrkeshögskolorna Metropolia Ammattikorkeakoulu i Helsingfors och Jyväskylän Ammattikorkeakoulu (JAMK) i Jyväskylä. Den svenska utbildningen i Finland är tillsatt Sibelius Akademin och musikmagisterutbildningens utbildningsprogram för musikfostran, med fördjupade studier inom småbarns musikfostran. (Juvonen 2019, 16–19.) Man brukar betona att utbildningen är mångsidig och småbarnsmusikläraren får också färdigheter att fortbilda personal inom småbarnsfostran. Ytterligare har pedagogen behörighet att leda musikverksamhet för seniorer. (Småbarns musiklärare rf:s broschyr.)

Den del av småbarnsmusikfostran som jag behandlar i detta arbete, handlar om den verksamhet som oftast ordnas inom ramen av ett musikinstitut med en kompetent, utbildad småbarnsmusikpedagog för barn i åldern 0–8 år.

## 2.2 Naturlig tvåspråkig småbarnsmusikpedagogik

De första musiklekskolorna grundades i Finland år 1958 och har traditionellt ordnats på ett språk (Hongisto-Åberg 1993, 8). I och med *Tjolahåpp!*-projektet som inleddes år 2014 med Svenska Kulturfonden som huvudfinansiär, startades de första officiellt tvåspråkiga musikleksgrupperna upp. Naturligt tvåspråkiga grupper har dock funnits tidigare: Musikleks på en tvåspråkig ort erbjuds oftast i större utsträckning på majoritetens språk, medan minoriteten erbjuds färre alternativ eller inga musikleksgrupper alls (Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2020). Ifall det finska språkundlaget är litet på en tvåspråkig ort med svensk majoritet, finns det således med stor sannolikhet svenska musikleksgrupper med finska deltagare utöver de med svenska som modersmål. Då föds ett naturligt tvåspråkigt underlag i gruppen, men sedan är det upp till pedagogen att avgöra ifall hen använder båda språken i sin undervisning. Småbarnsmusikpedagogiska grupper kan således fungera med två språk parallellt i användning, eller så kan pedagogen välja att använda tvåspråkigt material mer sporadiskt.

De två språken som det i detta fall hänvisas till är finska och svenska, både i majoritets- och minoritetsställning. Enligt uppgifter från Finlands statistikcentral, baserade på statistik från år 2018, har 5,2 % av befolkningen svenska som modersmål och 87,6 % finska. (Finlands Statistikcentral 2019). De regionala procentuella skillnaderna i språkrepresentationen av respektive nationalspråk, varierar i stor grad från kommun till kommun. Väsentligt är att Finlands medborgares språkliga rättigheter är beaktade i grundlagen och på så vis kan dessa tryggas genom att till exempel småbarnspedagogik och grundskole-verksamhet erbjuds på bägge inhemska språk. (Finlands grundlag, lag om småbarnspedagogik 2018/ 540 § 8).

Det allmänna skall tillgodose landets finskspråkiga och svenskspråkiga befolknings kulturella och samhällseliga behov enligt lika grunder.

Finlands grundlag, §17

Citatet från Finlands grundlag är en bra beskrivning på vad projektet *Tjolahåpp!* vill erbjuda barn, familjer och pedagoger runt om i landet. Hittills har bägge språkgrupper erbjudits småbarnsmusikfostran på ett språk, åtminstone i teorin på lika grunder, medan vi nu kan erbjuda musiklektion på två språk samtidigt och eventuellt nå ut till en bredare publik.

### 2.3 Lektionsplanering

Varje musiklektion har en stomme som den är uppbyggd på. Grunden består av en målsättning som beskriver det specifika ämne eller område som under lektionen ska uppnås och av ett tema som lektionens sånger och lekar kan förankras i. Planeringen kan ske veckovis eller terminsvis, eller sträcka sig över ett helt läsår. (Lindeberg-Piironen 2017, 357.) En del pedagoger planerar minutiöst, medan andra antecknar i efterskott vad som hände under lektionen. Båda sätten tjänar säkert sitt syfte genom att pedagogen på ett sätt eller annat håller reda på vad som har gjorts och vad som ska göras.

Andra faktorer som inverkar på lektionsplaneringen är bland annat åldern på barnen, storleken på gruppen och tidpunkten för lektionen. Det är stor skillnad på vad en ettåring klarar av motoriskt, socialt och kognitivt jämfört med en femåring. Grupper som

undervisas på förmiddagen då barnen är som piggest eller på eftermiddagen då barnen i regel är mer trötta spelar också in. Ytterligare bör man, om möjligt, beakta barnens personligheter och egenskaper. Barn som är lugna eller livliga till sitt lynne behöver olika typer av aktivitet för att nå lektionens målsättning. (Piispanen 2019, 165.)

Lektionsplanen är också en summa av pedagogens kännedom om musikfostrans innehåll, målsättningar och teoretiska bakgrund tillsammans med hens pedagogiska uppfattning om inläringen där barnens musikaliska utveckling spelar en aktiv roll (Lindeberg-Piiroinen 2017, 339).

I lektionernas planeringsskede bör man även ta i beaktande via vilken instans musiklekktionerna erbjuds. Musikinstitut inom den grundläggande konstundervisningen använder den egna instansens läroplan som grund, församlingar tar i beaktande delar ur den andliga fostran medan daghemmen följer grunderna för planen för småbarnspedagogik. (Piispanen 2019, 164–165.) Riktlinjerna för varje verksamhet fås från ifrågavarande läroplan, som fungerar som vägledare och ram för den egna undervisningen. Min tjänst inom småbarnsmusikfostran finns i musikinstitutet *Länsi-Uudenmaan musiikki-opisto* vars huvudundervisningsort är i Lojo. Tillsammans i vårt kollegium utarbetade vi under år 2018 en ny läroplan där vi bestämde de riktlinjer som är viktiga för vårt team. I läroplanen beskrivs undervisningens målsättningar på ett allmänt plan, men också enligt åldersindelningen 0–3 år, 4–5 år och 6–8 år (Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2018).

Följande passage, tagen ur musikinstitutet *Länsi-Uudenmaan musiikkiopistos* läroplan (2018), här fritt översatt, beskriver grundstenarna inom målsättningarna i småbarnsmusikfostran: "undervisningen är en upplevelsebaserad, helhetsmässig, lekfull upplevelse som baseras på barnens personliga utgångsläge och fortskrider från en nivå till en annan". Det ursprungliga citatet från den finskspråkiga läroplanen ser ut så här:

Varhaisiän musiikkikasvatuksella pyritään musiikin kokonaisvaltaiseen kokemiseen, elämyksellisyyteen ja leikinomaisuuteen. Se etenee lapsen omista lähtökohdista tavoitteellisesti tasolta toiselle.

(Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2018.)

Utöver dessa allmänna målsättningar har även varje lektion en egen målsättning. Syftet med lektionen bestäms på förhand och kan handla om att uppleva eller lära sig en viss sång eller ett område inom den kognitiva delen av musikfostran; till exempel olika

musikaliska begrepp eller motsatspar. Lektionens målsättning kan sålunda vara att lära sig orden eller melodin till en sång, eller så kan syftet vara att exempelvis uppleva och producera motsatsparen liten-stor, eller lärandet av begreppen solo-tutti.

#### 2.4 *Tjolahåpp!* -materialets uppkomst

*Tjolahåpp!* är namnet på ett projekt som startade för snart fem år sedan. Jag blev kontaktad av musikpedagogen Marina Pettersson, som tillsammans med kulturproducenten Tom Grönroos, samlade ihop en arbetsgrupp med musikpedagoger och andra nyckelpersoner; bland annat en grafiker, illustratör, tonsättare och ordkonstnär. Arbetsgruppen skulle planera ett pedagogiskt material och producera ny musik. För att planera och förverkliga projektet startades också ett samarbete upp med Yrkeshögskolan Novia i Jakobstad under hösten 2016. Studerande från utbildningsprogrammet för musiker och musikpedagoger ombads skriva nya barnsånger på finska eller svenska. Sångerna kunde vara antingen en-, två- eller blandspråkiga, med eller utan översättning eller motsvarande version på det andra språket. Arbetsgruppen bestående av tonsättaren Sam Fröjdö samt ordkonstnären och stå-upp komikern Anders Helenius producerade också några bland- och enspråkiga sånger.

Arbetsgruppen valde ut 16 låtar till sångboken och CD-skivan *Tjolahåpp!*. Låtarna arrangerades och spelades in av studerande vid Yrkeshögskolan Novia. Notskrift och korrekturläsning sköttes också av studerande och studioarbetet är Johan Nybäckers produktion. Illustratören Sten Snickars stod för bilderna och det visuella greppet, som planerades och utformades tillsammans med grafiker och Art Director Lasse Andersson vid reklambyrån *Skärgårds reklam*.

Namnet *Tjolahåpp!* kom till då vi sökte efter ett begrepp som skulle beskriva någonting positivt och medryckande. Pippi Långstrumps uttryck "tjolahopp, tjolahej, tjolahoppsansa" från sången *Här kommer Pippi Långstrump* passade enligt oss ypperligt för detta ändamål. Projektnamnet fick en egen prägel i och med att o:et i ordets sista stavelse ersattes med bokstaven "å". Det blev samtidigt ett sätt att sticka ut på. Namnet fick visuell uppmärksamhet, blev synligt och lätt att komma ihåg.

I begynnelsen var *Tjolahåpp!* ett arbetsnamn på en process, där vi varken kände till vad slutprodukten skulle bli, eller hur målsättningarna för projektet skulle förverkligas. Projektet var en del av det strategiska programmet *Ung på svenska* under åren 2014–

2017 och finansierades med medel från bland annat Svenska Kulturfonden. *Tjolahåpp!* är idag benämningen på ett musikkoncept som innehåller material för småbarnsmusikpedagogik på två språk; finska och svenska. Materialet består av en sångbok med 16 nyskrivna sånger på båda språken; både språkligt åtskilda, men också språkblandade i samma alster. Dessa blandspråkiga sånger är ett fenomen som jag inte har stött på tidigare inom småbarnspedagogikens sångskatt. Ytterligare hör det till materialsammansättningen en digital lärarhandledning och en CD-skiva. Musiken finns också utgiven på olika plattformar, bland annat på Spotify.

I början av projektet ordnades skolningstillfällen där vi bland annat översatte redan befintliga finska och svenska sånger till det andra språket och provsmakade de nya sånger som sedermera publicerades i sångboken *Tjolahåpp!*. Vi startade upp musiklegrupper på följande orter: Åbo, Vasa, Karis, Borgå, Pemark, Kimito, Pargas och Nagu. Grupperna ordnades vid olika instanser; bland annat musikinstitut, församlingar och medborgar-institut. I samband med den första omgången av finansieringen gjordes även en pro gradu-avhandling av Elin Bergdal (Bergdal, 2018) vid Konstuniversitetet Sibelius Akademin. Den aktionsforskningen innehåller intervjuer med pedagogerna, enkäter riktade till föräldrarna och lektionsobservationer.

## 2.5 *Tjolahåpp!* idag och imorgon

Projektet *Tjolahåpp!* har fått fortsatt finansiering i och med det *strategiska programmet för en levande flerspråkighet Hallå!* för åren 2018–2021. Arbetet i denna nya fas består av att sprida det befintliga materialet bland familjer, pedagoger, daghem och skolor samt av produktion av nya *Tjolahåpp!*-sånger. För planerandet av detta arbetsmoment har en styrgrupp tillsatts bestående av den ursprungliga arbetsgruppen, universitetslektor inom småbarnspedagogik vid Helsingfors Universitet Jan-Erik Mansikka samt Melissa Taanila (f. Petters), som utöver sitt engagemang som *Tjolahåpp!*-pedagog också har fungerat som finskspråkigt stöd i projektet. Utöver beställningen av nya sånger, kommer också en revidering av lärarhandledningen att göras. Handledningens tilläggstext och grafik ska innehålla beskrivningar av musikens element och småbarnsmusikfostrans arbetssätt. Denna arbetsuppgift tillfaller mig och utförs genom att samla ihop information om arbetssätten inom småbarnsmusikfältet och genom att redovisa för musikens olika element. Planerandet av tilläggs materialet är en del av mitt slutarbete och förverkligas tillsammans med illustratören Sonja Dragon och Art Director Lasse Andersson från reklambyrån *Skärgårds reklam*. Olika symboler för musikens delområden och arbetssätt

kommer att fungera som en vägvisare genom materialet, där sångbokens och handledningens alla sånger betecknas med de symboler som beskriver just den sångens innehåll och variationer av arbetsätt. Användaren guidas via symbolerna till låtarna och kan på det viset bli inspirerad att använda sångerna på ett varierande sätt, enligt småbarnsmusikfostrans olika arbetsätt. Ytterligare skall lärarhandledningen få ett nytt namn, dess förord skrivs om och en tilläggstext om språkinlärningens och småbarnsmusikfostrans symbios ska också bifogas. Den texten kommer att bestå av ett referat från mitt tredje slutarbetskapitel.

Beställningsmaterialet kommer även att bestå av ett visuellt material som kan användas vid inlärningen av sångerna. Bilder av sångbokens karaktärer, skyltar med ordpar från utvalda sångers lyrik med tillhörande rytm bild samt kort med djurnamn och -låten är några av de produkter som jag planerar som en del av handledningen. Rekvisitan kommer att finnas tillgänglig digitalt. Från den webbsidan kan var och en printa ut materialet för användning, eftersom ett fysiskt material skulle bli kostnadsfylligt och dyrt.

### 3 Fokus på språkinlärning

I Finland finns det två nationalspråk, finska och svenska. Undervisningen inom såväl småbarnspedagogiken som i grundskolor och gymnasier ordnas på både finska och svenska i kommuner, där bägge språkgrupper finns representerade. Enligt Finlands grundlag har barnet rätt att delta i grundläggande undervisning på det egna modersmålet finska eller svenska. (Finlands grundlag, lag om småbarnspedagogik 2018/ 540, § 8.)

Jag avgränsar mitt slutarbete att behandla tvåspråkigheten i Finland, med fokus på bägge nationalspråken, finska och svenska. Målgruppen för undersökningen är barn under skolåldern och barn i de lägre årskurserna ett och två i grundskolan. Jag väljer att behandla min tematik ur denna tvåspråkiga syn med tyngdpunkt på barn i åldern 0–8 år. Detta på grund av att min arbetserfarenhet och kompetens ligger inom just det området. Flerspråkighet, eller tvåspråkighet, involverande andra språk än finska och svenska, kan ändå relateras till min studie i och med att jag tror på att undervisningsmodellen kan appliceras på vilka språk som helst.

#### 3.1 Barnets språkkunskaper

Barnets språkutveckling börjar i ett tidigt skede i växelverkan med föräldern, eller den vuxna som primärt sköter om barnet. Miner, gester och kroppsspråket är, utöver det talade språket, viktiga komponenter i språkutvecklingen. Även blickar och tonen i språket är relevanta. (Aivoliitto 2020.) Modersmålet är oftast barnets första språk och det är förknippat med föräldrarnas språkkompetens. Barnet får med andra ord ett modersmål som baseras på ett språk som någondera föräldern pratar och väljer att använda som första språk. Modersmålet är ändå inte nödvändigtvis den vuxna människans första språk, utan ett språk som man starkt kan identifiera sig med och som upplevs som det egna språket. (Malinen 2019, 64.)

Kan ett barn bli utsatt för, eller lära sig för många olika språk? I mångkulturella sammanhang lär sig barnet flera språk automatiskt, men betyder det att flerspråkigheten består av flera icke fullständiga språk? Tidsmässigt tar inläringen av flera språk längre i anspråk, men språkinnehållet blir ändå komplett. Två- och flerspråkighet innebär inte heller en långsammare utveckling av talet, fastän flera språk betyder mer ord och grammatik att lära sig. (Malinen 2019, 74.)

### 3.2 Verksamheter med tyngdpunkt på språkinläring

I Finland finns det flera olika sätt att förverkliga verksamheter med tyngdpunkt på lärande av ett främmande språk, utöver den så kallade traditionella språkinläringen som upprätthålls i grundskolan. Inom småbarnspedagogiken erbjuds utöver enspråkig småbarnspedagogik också verksamhet på två språk där tyngdpunkten på språkinläringen är annan än fördjupandet av modersmålet. (Palojärvi, Palviainen och Mård-Miettinen 2016, 11.) Variationerna inom verksamheterna beror på aktivitetens längd, mätt i tid, och på hur mycket bägge språken används i verksamheten. Omfattande småbarnspedagogik på två språk, tidigt fullständigt språkbud på finska, svenska eller samiska samt språkberikad undervisning, är alternativa metoder för språkinläringen inom småbarnspedagogiken. (Harju-Luukkainen 2017, 17–19.)

#### 3.2.1 Språkbud, CLIL- undervisning och språkduch eller språkberikad undervisning

För att ett utbildningsprogram skall få kallas språkbud skall olika kriterier uppfyllas. Bland annat skall det finnas en kontinuitet i programmet; en möjlighet att fortsätta med språkbudet i grundskolan efter avslutad småbarnspedagogik. Den språkliga nivån på deltagarna skall vara homogen, eller åtminstone ligga på en ungefär lika nivå. Språkbudsspråken skall stå i relation till den språkliga omgivningens minoritets- och majoritetsspråk: i en kommun med finsk majoritet skall språkbudsspråket således vara svenska. Användningsgraden av språkbudsspråket ska vara åtminstone 50 % under ett läsår. Pedagogen skall vara så gott som tvåspråkig och klara av att utöver språkbudsspråket använda deltagarnas modersmål på ett ändamålsenligt sätt med ett nyansrikt språkbruk. (Bergroth 2015, 1–4.) I språkbudet eftersträvas en funktionell tvåspråkighet där språket blir ett verktyg som barnen kan använda i vardagliga situationer genom att bruka både det egna modersmålet och språkbudsspråket. Språket fyller olika funktioner beroende på ur vilken kontext språket betraktas. I språkbudsverksamheten fungerar språket som ett medel och tillvägagångssätt att lära sig det främmande språket, medan språket är själva inlärningsmålet i den traditionella undervisningen. (Harju-Luukkainen 2017, 18–21.)

Omfattande eller mindre omfattande undervisning på två språk, även kallad CLIL- undervisning (Content and language integrated learning) är en form av integrerad språkundervisning där formatet skiljer sig från språkbudets principer. Kontinuiteten och

förflyttandet från ett stadium till ett annat saknas i CLIL -undervisningen. Pedagogerna använder också båda språken i undervisningen och språket är inte knuten till en skild person eller en skild plats. Samma pedagog kan använda båda språken och variera språkbruket i till exempel olika klassrum, till skillnad från språkbadspedagogen som håller sig till ett språk. (Palojärvi m. fl. 2016, 11–12.)

Språkdusch, eller språkberikad småbarnspedagogik, är en lättare variant av språkbadmetoden, där en del av undervisningsspråket eller materialet är på det främmande språket. Tanken bakom språkduscharna är att barnen genom till exempel lek, rörelse, sånger och ramsor får en språkupplevelse som ger kontaktytor till det främmande språket. Det ger också språkliga erfarenheter som kan påverka attityden hos inlärningsobjekten och tröskeln att använda det främmande språket sänks. (Kallonen 2011.) Den språkberikade småbarnspedagogiken innehåller högst 25 % av det främmande språket och skall ordnas regelbundet samt systematiskt vara en del av verksamheten för barnen. Det kan handla om ett återkommande element i barnets hobbyverksamhet eller vara en del av barnets daghemsdag. Språket kan vara ett annat än landets nationalspråk och utgå från personalens språkkompetens. Målsättningen för den språkberikade småbarnspedagogiken är att stödja barnens språkutveckling och fungera motiverande i språkliga inläringssammanhang. (Harju-Luukkainen 2017, 22–24.) Övriga benämningar på språkduschmetoder är språklubb, språkkryggsäck och språkprovning (Palojärvi m. fl. 2016, 12).

### 3.3 Musikens inverkan på språkinläring

Enligt hjärnforskare Minna Huutilainen, i boken *Näin aivot oppivat* (2019), stöder musiken språkinläringen hos barn genom att bland annat förbättra hörselminnet samt genom att stöda de perceptiva funktionerna och den språkliga förmågan att uppmärksamma olika ljudegenskaper. Musik påverkar hjärnan på många sätt och har ofta en intresseväckande effekt på barn: bakgrundsmusik kan reglera barnets fysiologiska aktiviteter genom att till exempel fungera avslappnande eller uppiggande. Forskning påvisar att hjärnans hörselfunktion, språkliga centra och perceptiva funktioner utvecklas snabbare hos barn som deltar i musiklekverksamhet. (Huutilainen 2019, 144–145.)

Tanja Linnavalli, docent vid Helsingfors Universitet, skriver i sin avhandling *Effects of musical experience on children's language and brain development* om musikens

inverkan på språkinläringen. Enligt denna forskning får barn som deltar i småbarnsmusikfostran ett rikare ordförråd och lär sig lättare särskilja ord, ljud och stavelser än barn som inte deltar i dylik verksamhet. Detta gäller såväl modersmålet som ett främmande språk. Resultaten, baserade på mätningen av behavioristiska data, visar systematiskt hur småbarnsmusikfostran påverkar barns språkkunskaper. (Linnavalli 2018, 2.)

Huutilainen anser att barnets prat på det egna modersmålet blir mer rationellt och automatiserat, då barnet sjunger. Barnet lär sig via sången att producera de rätta stavelserna i språket och lär sig även att uppfatta stavelsernas olika tonhöjder. Dessutom rytmiserar stavelserna på ett förutbestämt sätt som stöder språkinläringen. Vidare förstärks språkets minnesmodell och blir mer flexibelt så att barnet har lättare att lära sig ett främmande språk. (Huutilainen 2019, 146.)

Väsentligt vid språkinläring är en daglig inspiration och kontakt med det främmande språket. Enligt min uppfattning är ett barn av naturen intresserat av att lära sig nya saker och genom ett motiverande pedagogiskt förhållningssätt upprätthålls det intresset. Språkinläringen kunde i den tidigarelagda undervisningen i de låga lågstadielklasserna struktureras via olika klubbtimmar, såsom till exempel schackklubb, kockklubb eller musikkklubb. Inom småbarnspedagogiken kunde språkinläringen likaså integreras med olika verksamheter inom exempelvis daghemmen eller olika hobbyverksamheter. Huutilainens tips till pedagoger, gällande effektiv språkinläring, är att använda ramsor och sånger samt integrera språkinläringen med konstformer och använda funktionella metoder för tidig språkinläring. (Huutilainen 2019, 256–257.)

### 3.3.1 Hjärnforskning i relation till musik och språk

Det finns ett enda centrum för musik i hjärnan, där de musikaliska elementen tonhöjd, rytm och tempo, samt klangfärg bearbetas. För inläringens del är detta av vikt i och med att musiken fungerar som kommunikator mellan de olika systemen som är utspridda över hela hjärnan. I relation till inläringen av ett nytt språk lyfter detta musiken som inlärningsmedel och metod till nya höjder. Musiken hjälper till att förstå, anamma och minnas nya ord och språkliga konstruktioner. Hjärnhalvornas olika funktion; där den högra hemisfären är tillhåll för musiken, medan till exempel språkcentret finns i den vänstra hemisfären, bevisar och beskriver det samarbete mellan hjärnhalvorna som fås till stånd då musiken stimulerar språkinläringen. (Uddén 2004, 65–71.) Följande citat

av filosofie doktor i musikpedagogik, Berit Uddén, summerar tankarna kring musikens påverkan vid inläringen:

Musik hanterar rytmisk tid och tonalt rum och smörjer hjärnans gångjärn så att dörrarna öppnas för inläringens processer (Uddén 2004, 73).

Slutsatsen att barn, oavsett kulturell bakgrund, använder sig av spontan sång vid språk-inläringen, stöder tanken att sång och musik som arbetssätt vid språkinläring är att beakta. Då ett barn lär sig tala börjar det med att först låta och ljuda, sedan sjunga för att därefter börja prata. Barnet använder således musiken och sången som ett hjälp-medel vid talutvecklingen. (Uddén 2004, 83.)

Enligt hjärnforskningsrön är det bra att lära sig flera språk, det går att mäta i de hjärnfunktioner som är relaterade till språkinläringen. Den optimala inlärningsåldern för ett främmande språk, ur hjärnforskningsperspektiv, infaller vid en ålder av tre år då språkets fonemkarta och perceptionsförmåga i relation till hjärnans hörselsystem är mest omformningsbara. Fonemkartan låses vid en ungefärlig ålder av tio år, men man kan givetvis även efter detta lära sig främmande språk. Dock är det svårare att till exempel få till stånd ett autentiskt uttal vid en senare inlärningsålder. Körsång och musik verkar kunna påverka fonemkartans flexibilitet; på samma vis som två- eller flerspråkighet gör i naturligt flerspråkiga miljöer eller vid språkstudier och en flerspråkig vardag. (Huotilainen 2019, 239–242.)

Huotilainen (2019) skriver: "Leikkiminen ja laulaminen ovat lapsen tehokkain tapa oppia kieltä", här fritt översatt: "Ett barn lär sig ett språk mest effektivt genom att leka och sjunga". Detta påstående motiveras med följande förklaringar:

- Varje stavelse i en sång har en egen ton och genom tonerna blir stavelserna enklare att minnas och uppfattas. Uttalet utvecklas också smidigare då de främmande orden uttalas mer autentiskt via den inlevelse som tillfaller naturligt genom att sjunga.
- Prosodin i språket; tonhöjden och tonstyrkans intonation, är enklare att uppfatta genom sång än genom tal. Människans minne uppskattar berättelser och ramsor och vi har därför lättare att minnas stavelser och ord som presenteras i en stadig rytm och takt. Detta gäller såväl det egna modersmålet som ett främmande språk.

- Hörselsystemet utvecklas genom att sjunga och musicera och gör att barnet har lättare att uppfatta språkliga, auditiva detaljer. (Huotilainen 2019, 242–245.)

### 3.4 Fördelar med flera språk

Det förekommer globalt sätt mera tvåspråkiga än enspråkiga människor. Orsaker som bidrar till naturlig flerspråkighet är ofta geografiska och beror på aspekter som relaterar till hur utbrett ett språk är. Huotilainen menar till och med att det kan vara språkligt skadligt för hjärnan att enbart kunna ett språk. Om man aldrig utsätts för andra språkmiljöer är det betydligt svårare att senare lära sig uttala och förstå främmande språk. (Huotilainen 2019, 249.) Även EU-kommissionen uppmanar till tidig språkinlärning, för att det bidrar till en positiv språklig och kulturell attityd samt uppmuntrar till vidare språkinlärning (Kallonen 2011).

I Finland utsätts barnen för språklig påverkan av flera olika språk i sin vardagliga miljö, vilket kan ha goda effekter för framtida språkliga inlärningssituationer. I en daghemsgrupp kan det finnas barn med olika etnisk och språklig bakgrund, eller barn med två- eller flerspråkiga hemförhållanden, och i grannskapet kan det ytterligare finnas familjer med invandrarbakgrund. I media stöter man också på flera språk. Enligt Huotilainen kunde man redan i dagvården låta barnen ta del av olika språk på ett mer ingående sätt för att förstärka det språkliga intresset. Barnen kunde då dessutom lära sig grunderna i ett främmande språk. (Huotilainen 2019, 248–249.)

Filosofie magister och lärare i finska som andra språk inom småbarnsfostran, Heidi Malinen, menar att man i daghemsgrupper kunde synliggöra barnens och de vuxnas språkliga ursprung genom olika övningar: Att markera på en karta var och ens härkomst är ett konkret sätt att synliggöra varifrån vi kommer. Att beakta olika kulturella fenomen anknutna till allas bakgrund är också samtidigt ett sätt att visa på språkets ursprung. (Malinen 2019, 57.) Allt detta för att förklara varför och hur språken är likvärdiga, vilket kan bidra till att språkliga murar raseras. Insikten att språkkunskaper är något gott, något vi behöver, tror jag är viktig med tanke på färden mot ett fördomsfriare klimat när det kommer till två- och flerspråkighet.

#### 4 Metodval och forskningsfrågor

För att förse mitt slutarbete med tillförlitlighet kan jag välja en forskningsmetod som vägleder mig genom slutarbetsprocessen. Metoderna erbjuder ramar, modeller, analysmetoder och olika tillvägagångssätt att samla information på. (Saaranen-Kauppinen och Puusniekka 2006.) Mitt slutarbete kommer att kunna förankras i metoder och ha drag av dessa, men inte definieras som ett arbete baserat på en viss metodik. På ett detaljerat sätt har jag genom slutarbetet försökt beskriva olika situationer med tillhörande problemlösning. Anteckningar, skrivna genom hela slutarbetsprocessen, redogör för de orsaker och argument som ligger bakom beslut av olika slag. Tillräcklig dokumentation tillför således arbetet tillförlitlighet. (Kananen 2014, 143.) Beslut som härrör sig till val av forskningsmetod, forskningsfrågor och -objekt är exempel på dokumenterade angelägenheter.

Mitt slutarbete kommer att försöka utreda hur de språkligt positiva effekterna av tvåspråkig musiklektion ser ut. Hur kan vi dessutom dra nytta av musikpedagogikens didaktiska principer vid inläringen av nya språk? Slutarbetet kommer också att ta upp tvåspråkighetens inverkan på undervisningssituationerna inom småbarnsmusikpedagogiken. Med mitt arbete vill jag tydliggöra vilken betydelse musiklektion har för barns språkutveckling. Hur kan barnen lära sig, eller åtminstone få en inkörsport till ett nytt språk, via tvåspråkiga musiklektioner? Vilka kännetecken har en lektionsplan som tjänar det språkliga inläringssyftet? Hur kan vi dra nytta av musikpedagogiska principer och arbetssätt vid inläringen av flera språk? För att besvara dessa frågor har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- Hur stöder *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder inläringen av ett främmande språk?
- Hur påverkas *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder av tvåspråkiga miljöer?

För att kunna besvara forskningsfrågorna kommer jag att använda mig av material, bestående av anteckningar från fältet, som jag har samlat in i samband med min undervisning. Dessa fakta ackompanjeras av källmaterial som handlar om småbarnsmusikpedagogiken och språkinläringen, samt om hur musikens och språkets samexistens ser ut. Mitt arbete handlar således om att beskriva och förklara det som sker i praktiken. Den informationen behandlas sedan i relation till en teoretisk bakgrund. Informationen samlas in på fältet, där forskningen sker i sin naturliga miljö. Materialet

kan bestå av till exempel intervju- och observationsmaterial, texter och bilder. (Kananen 2014, 18–25.) En kvalitativ forskningsmetod består av olika arbetssätt som reder ut frågan ”varför”, med ett ”därför” och fungerar därmed som problemlösare. Metoden i sig är inte själva lösningen på problemet, utan den visar vägen för forskaren. (Ahrne 2015, 8–10.) Didaktiken inom småbarnmusikfostran och information om hjärnforskningen och språkinläringen erbjuder ytterligare medel och metoder som vägvisare för att få klarhet i forskningsfrågorna.

#### 4.1 *Tjolahåpp!* som iakttagelseobjekt

Mina iakttagelser av undervisningsmaterialet i en autentisk kontext förser slutarbetet med drag och inslag av etnografiska principer. Etnografin klassificeras som en kvalitativ forskningsmetod och har sitt ursprung i antropologin. Med antropologi menas den vetenskap som undersöker människans kultur och sammanhang. Ordet etnografi har sitt ursprung i grekiskan och kan översättas till ”konsten att skriva om folket”, medan mitt arbete handlar om konsten att skriva om *Tjolahåpp!* -materialets funktion i småbarnsmusik-fostransammanhang. En etnografisk studie skall förverkligas på fältet, i forskningsobjektets naturliga miljö. Undervisningsmiljön där jag har samlat in informationen till detta arbete har bestått av grupper i ett genuint sammanhang. Undervisningen ordnades på daghem och i skolor och vid tidpunkten för verksamheten fanns det ingen vetskap om gruppernas status som framtida forskningsobjekt. Det väsentliga inom etnografin är den holistiska betraktningen av fenomenen i dess äkta kontext, vars material samlas in genom observation, intervjuer, anteckningar och dokument. Resultatet av forskningens materialanalys är en etnografisk beskrivning av forskningsobjektet. (Kananen 2014, 13–15.)

Inom etnografin kallas undersökningsobjektet för kultur, och dess uppbyggnad, verksamhet och process är det som undersöks. Forskaren skall också vara en del av kulturen. (Kananen 2014, 26–28.) Forskaren är i mitt fall pedagogen som är aktivt delaktig i verksamheten och samlar in information genom observation. Detta sätt att samla information på är användbart då det inte finns möjlighet att göra intervjuer eller enkäter eller då det inte finns tidigare information att tillgå. (Kananen 2014, 78–81.) Mina fältdagboksanteckningar förser projektet med noterade observationer. Observationer görs dagligen såväl obemärkt som medvetet och det är viktigt att anteckna observationerna i realtid (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen och Saari 1994, 84–85).

Analysen och rapporteringen av materialet i en etnografisk forskning består av forskarens tankar och resonemang. Etnografien är ofta kritiserad över sin subjektivitet, men speglad mot en teoretisk bakgrund i sin rätta kontext är analysen lämplig och med rätt teoretisk bakgrund berikas materialet med en reflektiv bas och en lyckad tolkning skapas. Enligt Leena Syrjälä (Syrjälä m. fl. 1994, 89–90) kan en lyckad tolkning framhäva eller förkasta det självklara eller lyfta fram dolda aspekter. I mitt arbete kommer jag att använda mig av litteratur som beskriver barnens språkutveckling samt musikens och språkets symbios vid inläringssituationer. Dialogen mellan fältdagboksanteckningarna och källlitteraturen förser mitt arbete med användbara argument för att besvara forskningsfrågorna. Den etnografiska rapporteringens trovärdighet är också kritiserad. Skribenten ska övertyga läsarna om sanningshalten i texten, använda sig av detaljerade och tydliga beskrivningar och inte tappa bort realiteten i det som undersöks. Ett sätt att övertyga läsarna om sanningshalten i arbetet är att bifoga detaljerade citat och passager ur observationsmaterialet och fältdagboken. (Syrjälä m. fl. 1994, 99.) I slutarbetets bilaga ett och två finns en sammanställning av fältdagböckernas innehåll.

#### 4.2 *Tjolahåpp!* som personlig erfarenhet

Jag kommer att närma mig slutarbetsämnet via min personliga erfarenhet för att beskriva det som förekommer på lektionerna; småbarnsmusikfostran och språkinläringens samexistens. Autoetnografi är till sin form och sitt sätt att genomföras väldigt lik etnografisk forskning, men med den skillnaden att forskningsmaterialet samlas och skapas från forskarens egen erfarenhet och ur forskarens egna perspektiv (Blomberg 2015, 12). En grundförutsättning för en etnografisk studie är ett reflektivt tankesätt. I det autoetnografiska arbetet skall forskningsmaterialet hanteras analytiskt och kritiskt, trots den personliga prägeln på all data. Autoetnografien är det forskningsätt där forskaren själv och forskarens ämne står som forskningsobjekt. Jag har samlat in information som jag själv har skapat och beskrivningen av data är färgad med personliga åsikter och känslor. Övrigt material som kan användas inom autoetnografien är av litterär karaktär, men också intervjuer, bilder och inspelningar, saker eller föremål som har en personlig kontakt till forskaren kan användas. (Chang 2008, enligt Ahveninen 2018, 26–28.) Utöver fältdagboks-anteckningarna från de undervisningstillfällen som jag hänvisar till i mitt arbete, har jag också ljud- och bildinspelningar att tillgå. Det materialet kommer att användas enbart i syfte att friska upp minnet kring erfarenheterna av lektionerna i och med att forskningslov inte finns till förfogande för detta material.

Jag har valt att betrakta mitt slutarbetsämne via ett autoetnografiskt förhållningssätt, där mina erfarenheter som pedagog fungerar som referensramar speglade mot det teoretiska utgångsläget. Mitt slutarbete återspeglar mina erfarenheter från några utvalda kurser och undervisningstillfällen från föregående läsår. Av alla de tvåspråkiga grupper som jag undervisade under läsår 2018–2019 och 2019–2020 valde jag att skriva om mina erfarenheter från två daghem och fyra skolor i tre tvåspråkiga kommuner i Nyland. Daghemsbarnen representerar fyra- och femåringar och barnen i skolklasserna gick på årskurs ett och två.

Jag valde att använda mig av mina personliga tankar och anteckningar från ifrågavarande grupper i och med att det blev omöjligt att erhålla om forskningslov i efterskott av vare sig kommunerna, daghems- och skolpersonalen eller av de deltagande barnen och deras vårdnadshavare. Problematiken ligger i att jag inte får tag i de barn som deltog i undervisningen på grund av att barnunderlaget i grupperna och klasserna är förändrat i dagsläget. I och med att jag dessutom är en utomstående aktör, så får jag inte tillgång till kontaktuppgifter till barnens vårdnadshavare via kommunen, daghemmen eller skolorna och därför kan inte forskningslov ansökas om i efterskott. Forskningslovet kunde ha möjliggjort en annorlunda vinkling på arbetet, med mer detaljerad information om deltagarna och deras språkliga bakgrund. Den informationen kunde ha samlats in i efterskott via enkäter eller intervjuer. Vid tidpunkten för undervisningen som jag har valt som objekt för forskningen, hade jag inte blivit antagen eller ens ansökt till utbildningsprogrammet för högre högskoleexamen vid yrkeshögskolan Metropolia Ammattikorkeakoulu. Jag kunde således inte i förskott ansöka om forskningslov för dessa grupper, såsom god forskningsetik påvisar (Ahrne 2015, 29). Eftersom mina studier ska förverkligas under ett läsår, finns det inga resurser att starta upp nya grupper som forskningsunderlag.

#### 4.2.1 Fältdagbok och -anteckningar

I observationssammanhang är dagboksanteckningar ett ofta använt verktyg då iakttagelserna ska nedtecknas. Forskaren antecknar observationerna så noggrant som möjligt och hen kan även använda sig av videoinspelningar som observationsmaterial för att på ett enkelt sätt kunna återkomma till utgångspunkten. Observationsmaterialet genomsyras lätt av en subjektiv syn på materialet då forskarens selektiva attityder spelar in. (Kananen 2014, 85.) Enligt Patrik Aspens i boken *Etnografiska metoder* (2011) beskrivs fält-anteckningar som: "anteckningar om fältet gjorda av forskaren i syfte att

skapa ett empiriskt underlag för att genomföra analys och till slut besvara forskningsfrågan” (Aspers 2011, 121). Under föregående år har jag gjort observationsanteckningar och fört fältdagbok vid tidigare nämnda kurstillfällen, både bland skolbarn i årskurs ett och två samt inom dagvården. Anteckningarna bottenar i de lektionsplaner som jag på förhand gjorde, explicit för varje kurstillfälle, och är skrivna direkt efter varje lektion. Anteckningarna består av beskrivningar av hur lektionerna förlöpte och huruvida målsättningarna uppnåddes, men också av en redogörelse över undervisningsmiljön och stämningen i grupperna bland både barn och vuxna deltagare.

Det finns olika metoder att använda sig av för att systematiskt skriva ner anteckningarna, till exempel tabeller och symboler som skall förenkla materialet och göra det mer lättläst (Kananen 2014, 85–86). Enligt Aspers (2011, 128) kan anteckningsprocessen delas upp i fyra stadier där anteckningarna utvecklas från mentala anteckningar till korta nedtecknade alster, som utarbetas till utvecklade anteckningar och slutligen formas till utskrifter. Tanken är att texten i slutändan ska vara så detaljerad som möjligt. Mina anteckningar är ett tillägg till lektionsplaneringarna och består av löpande text med beskrivningar av lektionsmålsättningarna, uppnådda resultat, undervisningsmiljöer och stämningar i grupperna. Tabeller och symboler kommer därför inte i användning i och med att lektionsplaneringen är gjord på förhand, på ett för mig bekant sätt, och erbjuder mig ett naturligt underlag för tolkning av tillagda anteckningar. Mina texter är producerade i enlighet med de fyra stadium som Aspers hänvisar till, utgående från mentala anteckningar som utmynnar i utskrifter.

Det är viktigt att skriva ner tankarna så fort som möjligt efter att lektionen har hållits för att observationen ska vara så tillförlitlig som möjligt (Kananen 2014, 86–87). Processen där mina anteckningar bildar en slutlig utskrift från en mental notering, kan ta flera månader i anspråk. Detta innebär att den slutliga beskrivningen av en känsla eller en miljö kan vara färgad av det minne och den upplevelse jag har av ifrågavarande situation. När man gör anteckningar i fältdagboken får forskaren samtidigt distans till sina upplevelser och observationer. På det viset är det enklare att reflektera över de egna tankar som fältdagboken består av. (Aspers 2011, 125.) Enligt Aspers (2011) finns det sex frågor som bör besvaras i fältanteckningarna: vad, när, var, med vem, hur och varför någonting sker. I de mest ideala sammanhangen skulle fältanteckningarna skrivas ner genast i nära anknytning till observationen. (Aspers 2011, 126–127.) Men som fallet ibland är så skrivs anteckningarna ned med en viss fördröjning. Detta kan påverka och

färga uppfattningen av observationen och därför kan minnet av upplevelsen se olika ut fastän det handlar om samma forskare och samma observationsmiljö.

Anteckningarna som jag har gjort i min fältdagbok återspeglar mina tankar om *Tjolahåpp!*-materialets funktion i de olika barngrupper där jag har undervisat och står som grund för de slutsatser som jag slutligen drar. I fältdagboken hänvisar jag till daghemmen som daghem A och daghem B. Skolorna benämns på likadant vis; skola A, skola B, skola C och skola D. Grupperna inom daghemmen benämns med siffrorna 1–3 och även subtiteln 1A och 1B förekommer i och med att grupp 1 splittrades under kursens gång. Anteckningarna skrev jag ner efter varje lektion, för att på ett realistiskt sätt fånga såväl känslor, stämningar som uppfyllda målsättningar. Vid anteckningstillfället visste jag inte att fältdagboken och -anteckningarna skulle användas som empiriskt material i ett slutarbete med autoetnografisk stil. Därför saknar materialet den sorts återkommande noggrannhet som jag önskar att jag skulle åstadkomma i ett fältmaterial, ifall jag på förhand visste om till vilket syfte som anteckningarna skulle användas. Anteckningarna är stundvis detaljerade och ingående beskrivna, medan det också finns fåordiga och korta noteringar.

## 5 *Tjolahåpp!* på fältet

En konkret förankring till mitt slutarbetesämne, finner jag från min egen undervisningserfarenhet. Den baserar sig på planerade kurstillfällen där beställningen uttryckligen har varit med fokus på musiklek på två språk. Undervisningserfarenheterna från de musiklekgrupper som jag träffar återkommande varje vecka, där en naturlig tvåspråkig miljö förekommer bland barn från tvåspråkiga familjer, står också som grund för de arbets-erfarenheter som jag kommer att relatera till i slutarbetet. Utöver dessa tvåspråkiga erfarenheter vill jag även hänvisa till de erfarenheter som jag ytterligare har från att ha använt *Tjolahåpp!*-materialet och egna översättningar av andra enspråkiga sånger, som ett språkligt avvikande och berikande moment i en enspråkig undervisning.

### 5.1 *Tjolahåpp!* i daghemsmiljö

Under perioden april-maj år 2019 blev jag ombedd och anställd att undervisa alla 4–5 åringar, med finska som modersmål, i två daghem i en tvåspråkig kommun i södra Finland. Tanken bakom musiklekstunden var att den skulle bestå av språkduschbeståndsdelar på svenska och vara riktad till daghemmens alla barn i denna ålderskategori. Personalen skulle också delta i musiklekstunderna, dels för att dra nytta av möjligheten till fortbildning inom småbarnsmusikfostran under lektionen, men också dels för att möjliggöra ett upplägg med lektioner med större barngrupper än det vanligtvis ordnas inom musiklekens ramar. Stora barngrupper kräver vanligtvis flera vuxna deltagare.

Ursprungligen önskade kommunen och beställaren av projektet att hela musikstunden skulle hållas på det främmande språket, i detta fall svenska, och daghemspersonalen skulle fungera som något slags tolkar. Jag avböjde detta förslag och föreslog istället att vi skulle använda svenska sånger, svensk repertoar samt svenskt material och istället instruera på modersmålet finska. Det visade sig dessutom att personalen på daghemmen inte ens kunde svenska, så tanken bakom den ursprungliga idén skulle oavsett ha gått förlorad.

Storleken på de grupper som jag vanligtvis undervisar i musikleken består av fem till tio barn, medan det i grupperna i detta daghem fanns cirka 15 barn som samtidigt deltog i musiklekverksamheten. Antalet barn samt deras karaktärsdrag och temperament påverkar gruppdynamiken (Lindeberg-Piiroinen 2017, 382–383). Ju större grupp, desto

mer komponenter finns det som påverkar och anstränger koncentrationsförmågan. Skapandet av gruppens gemensamma regler och ramar kräver också mera tid. Men i daghemsgруппerna där barnen känner varandra från förut och det redan förekommer inkörda sätt att arbeta fokuserat på, kan antalet deltagare vara större i samma grupp. Dessutom var antalet vuxna deltagare fler än normalt i och med att daghemmets personal deltog i lek-tionerna. Den enda utomstående faktorn och avvikande komponenten i detta fall var den ambulerande pedagogen som undervisade grupperna i fråga. Med en grupp med barn från olika platser tar det i regel längre tid i anspråk att skapa en ny, fungerande grupp då dynamiken och arbetssätten ska nötas in helt från början.

Instrumentuppsättningarna i musikleken är oftast planerade så att det ska finnas ett instrument av varje åt alla barn (Piispanen 2019, 122). Gruppstorleken kan också styras på grund av detta då det är av vikt att alla barn ges möjligheten att delta i verksamheten på lika villkor. Barnen kan givetvis lära sig att vänta på sin tur och på så vis få tillgång till instrumenten på lika villkor, men i olika omgångar. Trots det föredrar jag personligen att skapa ett så talrikt förråd av instrument att det räcker åt alla på samma gång. Instrumentutbudet i daghemmen bestod av en samling rytminstrument i olika valör och med varierande nivå på kvaliteten. Jag såg därför till att ta med mig de instrument jag behövde i undervisningen.

## 5.2 *Tjolahåpp!* i årskurserna 1–2

Under tidsperioden januari-februari 2019 besökte jag två svenska och två finska lågstadieskolor i en tvåspråkig kommun i södra Finland, sammanlagt åtta gånger. Kursen riktade sig till årskurs ett och två och klasserna erbjöds två undervisningstillfällen var. I de finska klasserna använde jag mig av svenskt och blandspråkigt *Tjolahåpp!*-material och i de svenska grupperna användes finskt och blandspråkigt material med samma förtecken. Instruktionsspråket var respektive gruppers modersmål. Klasserna och deras lärare utmanades efter den första undervisningsgången att välja en sång från *Tjolahåpp!*-materialet, som de fick låna av mig, och på valbart sätt dokumentera den färdiga sångprodukten eller själva inlärningsprocessen. En del klasser valde att videofilma eller fotografera inlärningsprocessen och några valde att uppföra en sång från materialet vid därpå följande undervisningsgång. Som tack för denna insats fick klassen en egen *Tjolahåpp!*-lärarhandledning. Som en del av kursupplägget, där vi erbjöd två *Tjolahåpp!*-lektioner gratis, fick klasserna också ta del av ett rabatterat erbjudande av *Tjolahåpp!*-

produkterna. Syftet bakom detta upplägg var att få sprida materialet. Jag ville också som pedagog prova på att använda materialet i en ny miljö med obekanta barn och pedagoger.

I följande underkapitel vill jag beskriva hur *Tjolahåpp!*-materialet kan statuera exempel för de delområden inom musikens grundelement som jag beskriver i detta slutarbete. Beskrivningarna av arbetssätten inom småbarnsmusikfostran ackompanjeras också av exempel från *Tjolahåpp!*. Jag går in på småbarnsmusikpedagogikens och *Tjolahåpp!*-konceptets samverkan, samt utreder hur språkinlärningen kan dra nytta av denna symbios. Ytterligare berättar jag i detta kapitel om min uppfattning om *Tjolahåpp!*-materialets funktion inom verksamheterna med tyngdpunkt på språkinlärning.

Många av de musik- och sångexempel som används i detta arbete är tagna ur sångboken *Tjolahåpp!* och jag markerar sångnamnen i texten med kursiv font. Vissa av exemplen har jag likaledes format utgående från min egen undervisningserfarenhet. Jag vill belysa hur småbarnsmusikpedagogiken kan se ut med tvåspråkiga förtecken med exempel från *Tjolahåpp!*, som i denna text är utmärkta med en blåfärgad tabellruta, och med information om hur och av hurdana beståndsdelar en musiklekktion är uppbyggd.

### 5.3 Musikens grundelement

Musiken är uppbyggd av olika delområden eller grundelement, som kan jämföras med ingredienserna i ett matrecept eller med ett språks grammatikaliska beståndsdelar. Rytm och tempo, melodi, harmoni, klangfärg, form samt dynamik är de musikaliska delområden som bildar den musikaliska helhet som behandlas i småbarnsmusikpedagogiken. Under musiklekktionerna upplevs och produceras dessa delområden, åtskilda eller sammanfogade, med olika verktyg och arbetssätt, i dialog med varandra. (Lindeberg-Piiroinen 2017, 31–35). De sånger och musikexempel som förekommer på lektionerna är uppbyggda av alla dessa delområden, men under undervisningstimmarna betonas oftast inlärningen av ett delområde i taget. Inlärningen av melodin i en sång kan vara målsättningen för en lektion medan förstärkningen och skapandet av en melodi också kan vara en del av en lektions målsättning. Målsättningen kan även vara att uppleva och producera tempoförändringar genom att variera snabbheten i en rörelselek eller sånglek.

Vid inläringen av en sång ska utgångsläget vara själva sången, och i dessa fall även språket, men sångens karaktär och uppbyggnad är ändå de faktorer som bestämmer på vilket sätt sången lärs ut. Sångens rytm, hand- och rörelselekar, ord och melodi är faktorer som påverkar sättet på vilket sången lärs ut. (Lindeberg-Piironen 2017, 160–163.) Jag planerade lärandet av sångexemplen utgående från dessa olika arbetssätt för att på ett varierande sätt i följande underkapitel visa hur sångerna kan läras ut.

### 5.3.1 Rytm och tempo

Rytm är toner, ljud och pauser som är lika eller olika långa samt därtill alla variationer av dessa. Tempo syftar på hur snabbt och med vilken fart någonting framskrider. (Linnankivi, Tenkku och Urho 1994, 61–62.) Rytm och tempo finns överallt; pulserande i hjärtslagen och i ljudmiljöer omkring oss. Rytmsinnets utveckling påverkar både läs- och skrivkunnsigheten på ett positivt sätt. I startfasen av rytmfostran upplevs och produceras grundpulsen helhetsmässigt i både rörelselekar, sånglekar och instrumentspel. Därefter integreras ordrytmen och melodirytmen i övningarna. En del av inlärningsprocessen är också att bli bekant med notbilder och notation. Detta bearbetas först då rytmerna har övats på ett omfattande sätt med hjälp av gehöret och kroppen. (Piispanen 2019, 31.)

I sången *Pilipalipuupää* utgår jag först från grundpulsen, som upplevs och skapas då vi rör oss till musiken. Därefter plockas fraser ut ur sången och ordrytmen förstärks genom att klappa och spela rytmerna.

#### Ruta 1. Grundpuls

Snabb-långsam, lång-kort, marsch-vals och ökande-minskande är motsatspar som beskriver rytmen och dess tempoväxlingar. Dessa begrepp används i undervisningen som hjälpmedel för att uppfatta begreppen "rytm och tempo" och för att förstärka inläringen av dessa. (Piispanen 2019, 31.)

Utformningen av sången *Kettunen* eller *Röd liten räv* får en naturlig variation genom att använda motsatsparen snabb-långsam för att gestalta rävens framfart på olika sätt. Dessutom kan sången varieras ytterligare med motsatsparen marsch-vals där ackompanjemanget spelas i tvåtakt och tretakt, och med begreppen accelerando-ritardando där sången förverkligas med ökande och minskande tempo.

## Ruta 2. Motsatspar

Svårighetsgraden i rytm- och tempoövningarna anpassas till åldern och produceras i enlighet med barnets ålder; barn under tre år erbjuds upplevelsebaserad inläring, medan barn mellan åldern 3–6 arbetar med att producera rytm- och tempoelementen själva. (Lindeberg-Piironen 2017, 34–40.)

### 5.3.2 Melodi

Begreppet melodi kan definieras enligt följande: en melodi är toner som följer och avlöser varandra. De rör sig uppåt och nedåt, eller stannar kvar på samma tonhöjd. Längden på tonerna kan vara korta eller långa. (Lindeberg-Piironen 2017, 41.)

Barnen i musikleken blir bekanta med begreppsparen hög-låg och sjunkande-stigande för att beskriva melodiernas funktion. Även toner som återkommande ligger på samma nivå beskriver den melodiska uppfattningen. Den visuella delen av melodiuppfattningen tas också upp på lektionen ifall barnen befinner sig i en lämplig ålder på passlig kognitiv nivå. Melodin kan ritas till ett ljudpartitur eller följas med hjälp av en "sjungande hand", där olika handtecken tagna från exempelvis Kodály-metodikens solmiseringstecken, visar melodins framfart. Det visuella förstärks således med hjälp av en stigande eller sjunkande samt stillastående handrörelse. Detta är ett förstadium till notläsning. (Piispanen 2019, 53.)

Det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid valet av starttoner och tonarter då man musicerar med barn. Deras ambitus ligger i ett rätt högt tonläge och det kan kännas obekvämt för vuxna att sjunga så högt. Vi ska ändå sträva till att sjunga i barnens sångläge och dessutom ge en tydlig tonangivelse innan sången börjar. (Piispanen 2019, 54.) Orden "färdiga, vi börjar nu", sjungna på melodins startton, är en välfungerande

tonartsguide. Som startangivelse fungerar också att på en sjungen ton räkna in sången till två, tre eller fyra, beroende på taktarten och eventuella upptakter. Genom att sjunga talen på en förutbestämd ton får man då samtidigt starttonen angiven.

Melodier kan produceras med olika melodiinstrument och i musikleksammanhang används bland annat xylofoner och klockspel, piano, blockflöjt, ukulele och kantele för att framställa melodier (Lindeberg-Piironen 2017, 236–238). Sången, det mest personliga melodiinstrumentet som alla är begåvade med på ett sätt eller annat, åstadkommer melodier på ett naturligt sätt och är ett av de enklaste och mest använda arbetsredskapen i utövandet av melodifostran (Piispanen 2019, 53).

Melodin i *Banaanini* är uppbyggd av fem toner i upprepande tonföljd och lämpar sig därför väl som melodiinlärningsmaterial. Den återkommande melodislingan i början av frasen kan på ett enkelt sätt spelas på till exempel klockspel. *Puu puu fågelns bo* är sångvänlig därför att det melodiska budskapet repeteras om och om igen, trots att melodins omfång är av mer omfattande sort och den rytmiska utformningen är svängig.

Ruta 3. Melodi

### 5.3.3 Form

Musikens form består av element som är lika och olika. Dessa beståndsdelar förekommer i varierande ordningsföljd och med upprepningar av olika slag. Musiken börjar från tystnad och avslutas vid tystnad. Det som finns mellan start och slut bildar den musikaliska formen. (Lindeberg-Piironen 2017, 46.) Inläringen av musikens form sker genom sång, musik och rörelse, rytmik och lyssning; först genom gehöret och kroppen, senare genom att bekanta sig med olika sätt att notera musiken (Piispanen 2019, 61–63).

För att närma sig formanalysen kan musikens beståndsdelar delas upp i mindre delar, till exempel i fraser eller fraspar. Solo-tutti är ett motsatspar som kan användas för att förstärka inläringen och uppfattningen av formanalysen.

I sången *Appi-app* förekommer tre olika delar som benämns A, B och C. Dessa delar kan enklast uppfattas genom rörelselekar där de upplevs helhetsmässigt, på olika sätt, med hela kroppen i samrörelse med musiken. Olika handrörelser fungerar också som redskap för att beskriva sångens budskap och används för att tydliggöra sångens form. *Nauravat nakit ja perunamuusi* innehåller två olika delar, benämnda A och B, som kan gestaltas genom att göra en ringlek med hjälp av en "rytmring" (tygbeklätt tjockt gummiband med stor diameter) eller en hula-hularing. Under A-delen snurrar ringen och under B-delen rytmiseras sångens grundpuls med hjälp av ringen. *Banaanini* innehåller alternerande fraspår på både svenska och finska och går att förverkliga på ett enkelt sätt med motsatsparet solo-tutti. Läraren och barnen kan bilda motpoler eller så kan gruppen delas upp i två läger, där den ena gruppen sjunger, leker och spelar de svenska fraserna och den andra sköter om den finska biten.

#### Ruta 4. Form

#### 5.3.4 Dynamik

Dynamik står för ljudstyrka och dess variationer från starkt-svagt (piano-forte) och ökande-minskande (crescendo-diminuendo). Dynamiken erbjuder musiken karaktär, skapar stämning och ger olika klangfärg. (Lindeberg-Piironen 2017, 44–45.) På musiklektionen lär vi oss om dynamikens olika element genom att sjunga och spela svagt och starkt samt genom att röra oss till musiken enligt samma mönster. Begreppen svag-stark brukar även omskrivas till motsatserna liten-stor. Benämningarna piano-forte och diminuendo-crescendo blir småningom också bekanta för barnen i musikleken.

Förmågan att uppfatta dynamiska förändringar övas på olika sätt med barn i olika ålder. Barn under två år upplever oftast dynamiken tillsammans med en trygg vuxen, så att inte plötsliga förändringar i till exempel ljudstyrka upplevs skrämmande. (Piispanen 2019, 73–74.) Ett välfungerande sätt att uppleva dynamiken och dynamiska förändringar för barn i åldern tre till åtta år är att applicera den dynamiska egenskapen på till exempel ett djur med liknande egenskaper: svag eller liten kan beskrivas som en mus och stark eller stor som en elefant.

*Djurvisan* eller *Eläinlaulu* gestaltas följaktligen med olika sångstyrka för små respektive stora djur: Versen om loppan sjungs eller spelas med pianonyanser och hästen eller kon musiceras starkt i forte.

#### Ruta 5. Dynamik

### 5.3.5 Klangfärg

Musikens klangfärg beskriver ljudens karaktär med hjälp av nyanser och färger. En ton kan till exempel vara klar, stum, mörk, ljus och mjuk eller hård. I musikleken letar vi efter klangfärger genom att till exempel lyssna till olika instrumenttoner; hur låter triangeln i jämförelse med trumman? Hur låter respektive instrument med olika spelteknik? Trumman kan producera olika sorters ljud beroende på slagteknik och triangeln låter olika beroende på hurudan spelpinne och dämpning som används. Den egna kroppen erbjuder också olika klangfärger via body percussion och i vår närmiljö finns det ljud med olika karaktär att använda sig av. (Piispanen 2019, 81–82.) Det musikaliska slutresultatet blir rikare och mer levande genom att använda olika ljudkällor för att till exempel smycka ut en dikt, ramsa eller sång.

I sången *Djurvisan* och *Eläinlaulu* kan klangfärgen övas genom att skapa olika djurläten med både den egna sångrösten och olika instrument. *Pilipalipuupääs* rytmostinatton med maraccas, trummor och claves (närmare beskrivning på uppbyggandet av rytmerna finns i *Tjolahåpp!*-lärohandledningen) bidrar till olika klangfärger.

#### Ruta 6. Klangfärg

### 5.3.6 Harmoni

Musikens harmoni är ackorden i en sång: flera toner som ljuder samtidigt och som följer ett visst mönster i förflyttningen från ett ackord till ett annat. I musikleken tas harmonibegreppet an genom motsatserna dur-moll, och första (tonika/ I), fjärde (subdominant/ IV) samt femte stegets (dominant/ V) ackord. Tonika-, subdominant- och dominantackord är musikteoretiska begrepp som används inom undervisningen av musikens grundfärdigheter för att beskriva förhållandet mellan ackorden och dess funktion. De

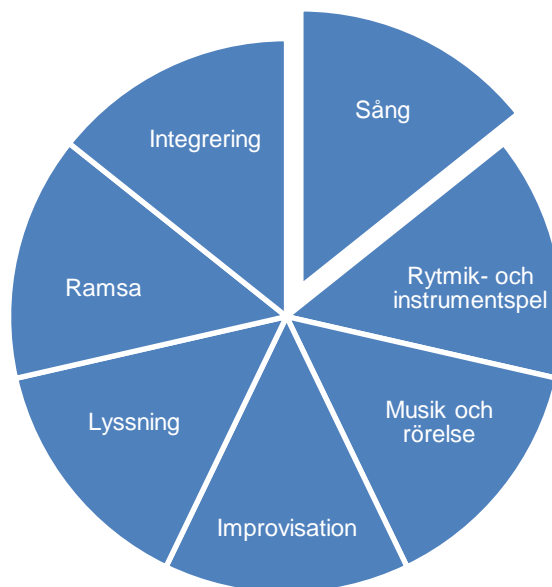
romerska siffrorna fungerar som mer lättlästa symboler för samma ackord och används inom musikleken för att ange vilket ackord som ska spelas. Ackorden och den harmoniska världen övas konkret inom småbarnsmusikfostran med hjälp av bland annat den femsträngade kantelen, ukulelen, Boomwhackers och xylofoner. (Piispanen 2019, 19 och 89–90.)

*Kettunen* eller *Röd liten räva* och *Po-dom, po-dom* kan ackompanjeras med tre dur-ackord; på kantelen med D-dur, G-dur och A-dur eller med ett ackordostinato med Boomwhackers, där tonerna D, G och A alternerar enligt samma ackordmönster som med ett ackordinstrument.

Ruta 7. Harmoni

#### 5.4 Undervisningsmetoderna

Småbarnsmusikfostran strävar till att skapa en omfattande musikalisk process. Sång, ramsor, rytmik och instrumentspel, musik och rörelse, lyssning, improvisation och integrering mellan olika konstformer är undervisningsmetoder som på ett varierande och integrerande sätt används för att förverkliga musikens element inom småbarnsmusikundervisningen. (Piispanen 2019, 18–21.) Professor *Jean Wilmouth* beskriver en processcirkel inom musikfostran, baserad på Orff-pedagogiken, där undervisningsmetoderna framställs som egna sektorer (Lindeberg-Piironen 2017, 356). Här nedan har jag namngett sektorerna enligt metoderna nämnda här ovan. De olika delområdena beskriver visuellt hur alla sektorer är jämlika, samarbetar, erbjuder variationer och är i kontakt med varandra. Processen kan starta från vilken sektor som helst och fortlöpa i vilken ordning som helst. Till exempel kan man utgå från en ramsad rytm som sedan appliceras på en rörelselek för att slutligen användas som grund i lektionens spelade rytmikelement. (Lindeberg-Piironen 2017, 380–381.)



Figur 1. Processcirkel med undervisningsmetoderna inom småbarnsmusikfostran (Piispanen 2019, 20–21; Lindeberg-Piironen 2017, 356).

I läroplanen vid musikinstitutet *Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto* återges småbarnsmusikfostrans undervisningsmetoder samt de grundpelare som är typiska för verksamheten. Barnens musikaliska färdigheter förstärks genom upplevelsebaserad inläring och lek och dessutom förstärks barnens kognitiva, emotionella, motoriska och sociala färdigheter.

Työtapoja ovat laulaminen, loruleminen, musiikkiliikunta, soittaminen ja musiikin kuunteleminen. Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvalmiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään.

(Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2018)

Följande genomgång av arbetsmetoderna inom småbarnsmusikfostran går att förankras till läroplanen vid musikinstitutet *Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto*, där jag innehar min tjänst.

### 5.4.1 Sång

Av alla metoder är sången det element som alltid finns till hands. Relationen till sången och utgångsläget för användandet av sången som redskap är väldigt olika, beroende på hur mycket eller lite det har sjungits i ett barns familj. (Piispanen 2019, 92.) Jag har märkt att det kan vara bra att närma sig sången som arbetsredskap genom att först använda rösten till ramsor, i och med att tröskeln att använda rösten är lägre i rytmiskt prat än sjungande.

Sången kan också användas som ett sorts kommunikationsmedel mellan nyfödda och deras föräldrar och forskning påvisar att ett nyfött barn känner igen sånger och ljud som hen har hört under graviditeten. Användningen av sånger vid påklädning, blöjbyte, nattning och i matsituationer har också visat sig ha effekt vid ett barns eventuella känslomässiga motgångar då sången för bort uppmärksamheten från det som just då känns motigt. (Piispanen 2019, 93.) Sång är med andra ord ett användbart redskap då sången och de upplevda känslorna är korrelerade och sammankopplade.

Då ett barn inte sjunger i musikleken kan det bero på olika faktorer. Sången kan sjungas i ett felaktigt melodiskt läge eller vara för svår, eller så är barnet obekvämt i gruppsituationen och väljer att vara tyst under lektionerna. Dessa tystlåtna barn sjunger oftast ändå hemma. (Piispanen 2019, 96.) Knep som används för att locka med de tysta musiklekbarnen är exempelvis att be barnen sjunga ända ut till solen, grannen eller biblioteket eller så kan barnen försöka sjunga med mera volym och styrka än pedagogen. Då bör läraren vara tydlig i instruerandet så att sången fortfarande sjungs och inte skriks fram. Ett effektivt sätt att uppmuntra barn i musikleken att sjunga är att ge sången direkt, positiv respons (Lindeberg-Piironen 2017, 148).

Barnen tycker om upprepningar och sjunger gärna samma sånger om och om igen. Det skapar en känsla av trygghet och barnen njuter av sitt kunnande. Med olika knep kan användningen av sångerna varieras. Genom att skapa ett "sångträd" eller en "sångdam" med tillhörande bilder och bildkort av sångerna, kan sångerna på ett visuellt sätt användas för att tilltala barnen. Barnen får välja en bild från sångträdet eller -dammen. Denna medvetna handling lär barnen att acceptera den slumpmässiga faktor som ligger bakom valet av sång. Man kan också gömma sångkorten i en påse, hatt eller låda för att göra sångvalet mer spännande. Barnen får då göra ett omedvetet, men

demokratiskt sångval. Leksituationen där barnen väljer sång eller lek kan också ackompanjeras av en räkneramsa eller sång. (Lindeberg-Piironen 2017, 164–167.)

Vid val av sånger för inlärnings syfte är det viktigt att ta i beaktande sångens ambitus, ord och språkbruk samt melodiska och rytmiska svårighetsgrad. Stämningsskapande sånger och sånger som har ett svårare språkligt budskap och innehåll, kan med fördel läras ut genom att först lyssna till sången eller genom att göra sångens text till en berättelse. Sångelekar med rörelser som passar in till sångens innehåll fungerar som en visuell förstärkare vid inläringen och barnen lär sig sångens ord och melodi genom upprepning. Metodsånger är enkla sånger baserade på ett fåtal toner och med ord från barnens begreppsvärld. Dessa används till att förstärka gehöret och förbättra barnets förmåga att sjunga rent. (Piispanen 2019, 98–99.) Visuellt stöd med bilder och handdockor kan också användas som motiverande effekt vid inläringen. Det visuella fångar barnens uppmärksamhet och uppgiftens agenda, att lära ut sången, blir av sekundär natur (Piispanen 2019, 112).

Vid inläringen av en ny sång kan man använda sig av orden och rytmen som utgångsläge genom att göra sången till en ramsa: *Pilipalipuupää* -sångens fraser bildar ordrytmer att klappa; pi-li-pa-li-puu-pää klappas ti-ti-ti-ti-ta-ta med åttonde- och fjärdedelsnoter. Melodin kan även trallas och sånglekens rörelser göras bekanta utan ord: *Appi-app*-versen innehåller meningar som på ett enkelt sätt går att förverkliga stumt med tillhörande handrörelser. Sången om *Röd liten räva* eller *Kettunen* får ett intressant tillskott då en handdocka som föreställer en räva smyger från famn till famn och samtidigt gör rörelseuppmaningarna *skutt* och *spring* för att förstärka inläringen av sången i fråga. Eko-inläring är också en effektiv inlärningsmetod där läraren sjunger en del av sången i taget och barnen härmar: *Puu puu* -fraserna är enkla att upprepa melodiskt på ett identiskt sätt. Genom att använda inlärningsobjektet som bakgrundsmusik planteras sångens element i smyg: *Lövsång* -inspelningen spelas i bakgrunden då deltagarna skakar en fiberduk med tyglöv på.

Ruta 8. Sång

### 5.4.2 Ramsor

Ramsandet är i Finland en anrik tradition och bottnar i folkdiktningen. Den traditionella barnramsans i kombination med famnlekar har under historiens gång varit ett redskap att förstärka den naturliga språkinlärningen med, men har samtidigt också fungerat som ett sätt för barn och vuxna att etablera ömsesidig kontakt och skapa trygghet med. Ramsorna förstärker den språkliga utvecklingen då barnen får smaka på språket och språkets klangfärg genom ramsornas rytmer och ordanvändning. Genom att ramsa i sångens ställe, kan även de mera sångskygga barnen och föräldrarna delta i musicerandet från första början. (Piispanen 2019, 113–114.) Dikter, berättelser och sagor är andra typer av texter, utöver sånger, som fungerar som ramsor. Även sagotering; där barnen hittar på meningar och ord och pedagogen skriver ner dem ord för ord, är ett sätt att smaka på språket.

*Pilipalipuupää* kan genomföras som en ramsa, där ramsans nonsensord skapar en tydlig rytm. *Vissa dagar* innehåller många svenska användbara ord som genom ramsandet möjliggör ett smakprov av språket. *Banaanini* består av svängiga rytmelement som är lätta att ramsa.

Ruta 9. Ramsor

### 5.4.3 Rytmik och instrumentspel

En betydande del av småbarnsmusikfostran består av att spela på olika instrument. Ett viktigt utgångsläge för spelandet är att prova på, lyssna och reagera på ljud med rörelse. Inom småbarnsmusikpedagogiken spelas olika rytm- och melodiinstrument; till exempel claves, maraccas och rytmägg, trummor, triangel, xylofoner, metallofoner och klockspel. Speluppgifterna varierar från ackompanjativa exempel till producerandet av ljudmiljöer till berättelser och ljudpartitur. (Lindeberg-Piironen 2017, 213 och 251–262.) Små barn bekantar sig med ett instrument i taget genom att experimentera och imitera. Det rytmiska utgångsläget för spelandet är producerandet av grundpulsen; först genom body percussion där den egna kroppen producerar rytmerna med olika klangmöjligheter, sedan spelade på instrumenten. Då grundpulsen känns stadig kan ostinatton, med sina rytmiska och melodiska upprepningar samt ord- och melodirytmer, övas in.

Ordrytmerna i sången *Pilipalipuupää* klappas eller stampas först och byts sedan ut att spelas på rytminstrument. Man får till stånd olika ljudegenskaper beroende på vilka kroppsdelar som används i body percussion-elementen. *Banaanini* erbjuder med sina tvåspråkiga fraser två läger, där vardera gruppen spelar ett instrument. Instrumenten alternerar enligt språken och skapar en instrumental kommunikation.

#### Ruta 10. Rytm

Innan instrumenten tas i bruk i musikleken är det viktigt att komma överens om gemensamma spelregler: när får man spela och när ska man sluta? Musiken börjar och slutar vid tystnad; detta bör övas in ända från början. Regler som gäller hanteringen av instrumenten är minst lika viktiga att gå genom; ett varsamt handlag och spelande på behövligt avstånd från öronen är aspekter som även bör gås igenom och övas in. (Piispanen 2019, 118–119.)

Spelandets målsättningar kan delas in i musikaliska, sociala, motoriska och kognitiva färdigheter. Spelandet handlar bland annat om att förstärka rytmisinnen och rytmiken och det musikaliska minnet. Sociala färdigheter som övas in är att lära sig vänta på sin tur och att spela ensam och tillsammans i en grupp. Motsatsparet solo-tutti förstärker detta. De fin- och grovmotoriska färdigheterna utvecklas och koordinationssinnet förstärks då barnet lär sig hantera instrumenten. Fakta och information om olika instrument fås då man lär sig hantera instrumenten på rätt sätt. Namnen på instrumenten och eventuell terminologi i anknytning till spelandet blir bekanta och man strävar till att använda instrumentet tekniskt korrekt. Instrumentalisterna får också uppleva musikens element i praktiken; huvudsakligen klangfärg, harmoni och dynamik utöver rytm och tempo. (Lindeberg-Piironen 2017, 223–225.)

#### 5.4.4 Lyssning

Verben lyssna och höra beskriver i angiven ordning ett aktivt och ett passivt förfarande. Det är viktigt att skilja dem åt. Att höra innebär att hörselcentret i hjärnan tolkar nervimpulser på ett passivt sätt att uppfattas som ljud, medan lyssnandet förutsätter ett aktivt agerande hos oss: lyssnaren är koncentrerad och gör medvetna observationer och val. Barnet lär sig ordens betydelse, lär sig prata och tänka genom att lyssna. (Lindeberg-Piironen 2017, 179.) Lyssningselementet i småbarnsmusikfostran kan inspirera till olika

aktiviteter. En typ av musik inspirerar barnen att röra på sig eller dansa och en annan sorts musik inbjuder till avslappningsstunder. Då musiken för en lyssningsuppgift ska väljas ska syftet med uppgiften först definieras, ytterligare är det bra att variera musikgenren så att så bred musikbakgrund som möjligt representeras. (Piispanen 2019, 130–132.)

*Vissa dagar* är en sång som handlar om känslor och passar bra som lyssningsmaterial till en uppgift som behandlar känslspektrats glada och sorgsna motiv, medan *Nauravat nakit* fungerar väl som rörelsemusik att dansa och leka till.

#### Ruta 11. Lyssning

Lyssningsförmågan utvecklas i musikleken bland annat genom en aktiv lyssning där *koncentrerad*, *kreativ* och *inre lyssning* är underbegrepp. Rörelselekar med musik är också exempel på aktiv lyssning där läraren antingen kan ge instruktioner om hur och när barnen ska röra sig; till exempel gå, springa, hoppa, galoppera, krypa, åla eller rulla. Barnen kan också instrueras till kreativitet där de hittar på improvisatoriska element till rörelseleken. Pauser i musiken kräver en skarp reaktionsförmåga och övas in genom bland annat rörelse- och instrumentlekar där rörelsen eller rytmiken stannar upp under pausen. Den inre lyssningsförmågan utvecklas då sångerna "sjungs" tyst i huvudet och kan övas med olika gissningslekar där läraren sjunger eller spelar en bit av en bekant sång och barnen får gissa vilken sång det är. Detta kan också övas med handrörelser tagna från en sång. I sången *Appi-app* visar handrörelserna en smarttelefon och dess funktioner, och i samband med detta rörelsemönster känns sången igen fastän den har sjungits ljudlöst. Fokuserad lyssningsförmåga övas då uppgiften är att känna igen musikens olika element, instrument, teman och klangfärger. Den kreativa lyssningsförmågan ger uttryck för de känslor och fantasibilder som väcks av musiken genom rörelse, dans, teater, berättelser och bildkonst. (Piispanen 2019, 130–136.)

#### 5.4.5 Musik och rörelse

Musik och rörelse är det delområde inom musikfostran där lyssnande, sång, rörelse och kreativitet förenas. Kroppen fungerar som ett instrument och barnen använder det instrumentet för att hitta på och prova på olika sätt att uttrycka det de hör i musiken. Målsättningarna inom musik och rörelse är omfattande och handlar om att utveckla

kontakt- och kommunikationsförmågan, fantasin och uttrycksförmågan samt förståelsen för de musikaliska elementen. Koordinationen och kroppskontrollen jämte koncentrations- och uppfattningsförmågan förstärks ytterligare. (Lindeberg-Piironen 2017, 273–276.)

*Röd liten räv* eller *Kettunen* lämpar sig väl som rörelselek, såväl ledd som improviserad. Sångens ord inspirerar barnen att hitta på rörelser som för sångens berättelse vidare, genom till exempel rörelseverben *hoppa*, *skutta*, *springa*, men också substantiven *svans*, *flingor* och *nosen* erbjuder naturliga möjligheter att förverkliga sångens innebörd med såväl grov- som finmotoriska rörelser. I sången *Appi-app* kan man med fördel betona formanalysen och hitta på olika rörelsesätt för varje del (A, B och C) av sången, *Pilipalipuupää* fungerar som rörelsemusik till exempelvis tåglekar av olika slag samt i *Sikin sokin råddigågga* kan man leka rörelselekar med olika uppgifter på givna signaler.

#### Ruta 12. Musik och rörelse

De pedagogiska principerna i musik och rörelse består bland annat av att erbjuda möjligheter att njuta av musiken och erfara glädje och lycka. Inlärningsprocessen går från något enkelt mot det svårare och utmynnar i teori först efter upplevelsen. Musik och rörelse aktiverar både kropp och sinne. (Juntunen, Perkiö och Simola-Isaksson 2010, 11–13.) De motoriska grundfärdigheterna inom balans och rörelse samt förmågan att hantera redskap, används och förstärks inom småbarnsmusikfostran. Till musikrörelsefältet hör rörelselekar med förankring i lyssningsuppgifter och sånglekar, koreografier och ledda danser samt kreativ musikrörelse och improvisation. Barnet bekantar sig med sin kropp via musikrörelsen och danser. Uttrycksförmågan och de grov- och finmotoriska rörelserna övas följaktligen. (Piispanen 2019, 138–140.)

Sången *Pilipalipuupää* har visat sig vara användbar inom många delområden: grovmotoriken övas genom rörelselekar där grundpulsen förstärks, ordrytmer upplevs och produceras inledningsvis genom att använda body percussion för att först stöda inläringen med hela kroppen, sedan spelas rytterna med olika rytminstrument så att även finmotoriken utvecklas och stöds.

#### Ruta 13. Musik och rörelse

#### 5.4.6 Improvisation

Improvisation är viktigt för utvecklingen av barnens kreativitet. Ju tidigare improvisationen påbörjas inom småbarnsmusikfostran, desto lättare är det för barnen att hitta på improviserade element i såväl sång, instrumentspel som rörelselekar. Det finns många olika sätt att alstra improviserade element på i musiken; barnen kan till exempel skapa solon eller ljudbilder till en berättelse eller ramsa, utföra rörelser eller göra illustrationer till musiken. Improvisationsövningarna förstärker uttrycksförmågan och hjälper oss att yttra oss fritt och kreativt. Improvisation är nuförtiden en del av musikinstitutens nya läroplaner och får numera mer synlighet och plats i undervisningen. (Piispanen 2019, 152–155.)

*Sikin sokin råddigågga* är en rörelselek som kan förverkligas genom en improvisationsövning med barnens namn som reaktionsimpuls: När barnet hör sitt namn får det hitta på en rörelse som alla andra härmar. *Eläinlaulu* och *Djurvisan* erbjuder situationer att improvisera till, med såväl djurläten som rörelsemönster som är typiska för djuren i fråga. *Keijupölyä* kan spelas med improvisatoriska moment med exempelvis xylofonbitar i D-durtonartens första ackord D. Tonerna kan med andra ord gestalta älvstoffets framfart och danande färd.

Ruta 14. Improvisation

#### 5.4.7 Integrering

Olika konstformer har genom historien befunnits i dialog med varandra och en integrering av konstformerna betyder att en typ av kultur förs samman med en annan. Ur ett didaktiskt perspektiv inom småbarnsmusikfostran betyder integrering vanligtvis att läroplanen, lektionsinnehållet och undervisningsmetoderna sammanförs. Men även gränsöverskridande verksamheter konstformer emellan, är en vanlig integrationsförekomst inom småbarnsmusikfostran: Bild-, ord- och danskonst för att nämna några. (Lindeberg-Piironen 2017, 305–315.) När olika konstformer integreras i musikleken föds flera möjligheter för barnen att hitta det mest naturliga sättet att uttrycka sig på. En del kan uttrycka sig naturligt genom dans och rörelse, medan någon annan använder till exempel papper och penna. (Piispanen 2019, 156.)

*Puu puu* erbjuder olika bildkonstnärliga variationer där träd i olika storlekar kan dekoreras. Trädkonturen kan göras av handens eller hela kroppens linjer. Trädens löv kan ritas, målas eller pysslas av andra material.

Ruta 15. Integrering

### 5.5 *Tjolahåpp!* -materialets användning och funktion inom språkinläringen

*Tjolahåpp!* -materialet kan användas inom olika verksamheter med fokus på språkinläringen. I följande stycke tar jag upp olika exempel från sångboken *Tjolahåpp!* för att på ett konkret sätt belysa hur materialet kan användas i olika språkinläringssammanhang.

I språkbadsituationer kan sånger på det aktuella språkbadsspråket användas; i en grupp med språkbad på finska kunde till exempel *Nauravat nakit* användas för att stärka den språkliga inläringen och i en svensk språkbadsgrupp kunde sången *Vissa dagar* användas på motsvarande vis. I ett språkduschsammanhang och inom CLIL -undervisningen, där båda språken är närvarande, kan *Tjolahåpp!* -materialet användas så gott som i sin helhet. Sånger med båda språken blandade i samma sång (*Puu puu* eller *Appi-app*), eller motsvarande sång på respektive språk (*Eläinlaulu* och *Djurvisan* eller *Kettunen* och *Röd liten räva*) samt sånger som finns enbart på det ena språket (*Lövsång* och *Po-dom, po-dom*) kan användas på ett varierande sätt i undervisningen för att stöda språkinläringen. I exemplen ovan fungerar sångerna dels som en förstärkare av det språk som är under bearbetning, men också som själva inlärningsobjektet; innehållande ord och fraser som ska läras ut.

*Tjolahåpp!* -materialet lämpar sig enligt min mening för tvåspråkig småbarnsmusikfostran i sin traditionella tappning med musiklektioner en gång i veckan med språkberikad småbarnspedagogiska förtecken, eller som repertoar inom språkbadsverksamhet och CLIL -undervisning. På detta sätt blir barnet serverad musikaliska språkimpulser, som förhoppningsvis antingen väcker barnets intresse för olika språk eller bereder väg för en kulturell och språklig förståelse.

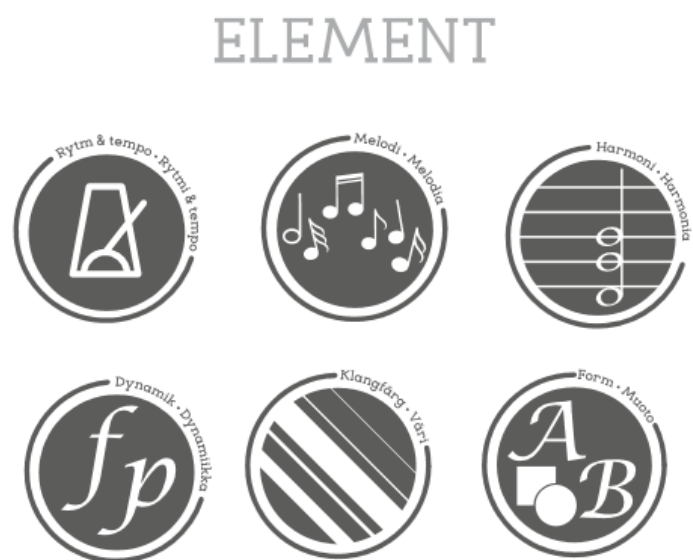
## 5.6 Skapandet av *Tjolahåpp!* -tilläggs materialet

Under de drygt tre år som *Tjolahåpp!* -materialet har varit i min användning har jag framställt eget tilläggs material och rekvisita som stöd för undervisningen. Skyltar med ord från sångerna, bilder på föremål, djur och karaktärer som förekommer i sångerna har jag ritat, färglagt, klippt och limmat. Det självproducerade tilläggs materialets utseende har inga drag av det befintliga *Tjolahåpp!* -materialet, som har tilldelats både en egen färgvärld, fonter och karaktärer. Av den anledningen ville jag planera ett tilläggs material på beställning av professionella illustratörer och grafiker där rekvisitans färgvärld, fonter och figurer skulle vara enkla att koppla ihop med det befintliga *Tjolahåpp!* -materialet.

Ytterligare skall *Tjolahåpp!* -materialets handledning revideras; symboler för musikens grundelement och småbarnsmusikfostrans undervisningsmetoder skall skapas och förordet skrivas om. En tilläggstext med information om språkinläringens och musikens jämbördes tillvaro kommer också att bifogas. Symbolerna kommer att finnas vid varje sång för att beskriva vilka element sången är uppbyggd av och vilka undervisningsmetoder som kan användas. Symbolerna och tilläggs materialet är ett beställningsprojekt som jag utarbetar tillsammans med Sonja Dragon och Lasse Andersson vid Skärgårdsreklam. Grafikern och illustratören skapar materialet baserat på mina beskrivningar, i dialog med mig. Som referensperson har jag använt mig av Ulla Piispanen som år 2019 gav ut sångboken *Muskarisoppa*; innehållande sånger, lekbeskrivningar och ett omfattande infopaket om undervisningsmetoderna och musikens grundelement. Samtalen med Piispanen har resulterat i ett visuellt fungerande och tilltalande material.

## METODER



Figur 2. Metodsymboler till *Tjolahåpp!*-handledningen.Figur 3. Elementsymboler till *Tjolahåpp!*-handledningen.

## 6 Sammanfattning

I detta kapitel vill jag lyfta fram hur *Tjolahåpp!*-materialet och språkinläringen påverkas av varandra i en undervisningssituation. Hur ser effekterna ut av bägge ämnesområdets sammanlänkning? Jag vill redogöra för på vilket sätt främmande språk kan användas inom småbarnsmusikpedagogiken och hur inlärningsprocessen av ett språk kan stödjas med arbetsmetoder från musikleken. Lektionsplanerna från lektionerna beskrivna i följande underkapitel kommer att finnas bifogade till mitt slutarbete och fungerar som ett sorts botten för pedagoger som vill arbeta med två språk inom småbarnsmusikfostran. Efter de konkreta exemplen på tvåspråkiga musiklekturer är det mer begripligt att förstå innebörden av forskningsfrågorna och därtill ta ställning till dem:

- Hur stöder *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder inläringen av ett främmande språk?
- Hur påverkas *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder av tvåspråkiga miljöer?

Slutsatser och resonemang kring frågorna gör jag baserat på min erfarenhet som pedagog. Ytterligare belyser jag temat med litteratur om småbarnsmusikfostran och med forskningsresultat om hur hjärnan påverkas av musikaliska upplägg vid språkinTEGRERAD verksamhet. Anteckningarna från fältdagböckerna ger en åskådlig bild av undervisningen och pedagogens uppfattning av språkinlärningsresultaten. I följande underkapitel (6.1) beskriver jag på vilket sätt den tvåspråkiga undervisningen förverkligades på fältet, i såväl daghemsmiljö som i skolklasserna. Resonemangen bottnar i mina fältdagböcker från ifrågavarande undervisningstillfällen (se bilaga 1 och 2). Därpå följande underkapitel (6.2) behandlar på vilket sätt *Tjolahåpp!*-materialet kan användas inom tvåspråkig verksamhet och samtidigt stöda inläringen av ett främmande språk. Aspekter och utmaningar som påverkar verksamhetens utformning beskrivs i underkapitel 6.3, där jag lyfter fram faktorer som är lika eller olika i jämförelse med enspråkiga småbarnsmusiklektioner. Sammanfattningskapitlets sista helhet (6.4) handlar om språkliga fördomar och på vilka sätt småbarnsmusikfostran på två språk kan påverka dessa.

### 6.1 Hälsningar från fältet

Följande underkapitel består av en sammanfattning av mina tankar från fältdagböckerna. Fältdagboken från årskurserna ett och två finns i sin helhet i bilaga ett och fältdagboks-

anteckningarna från daghemsmiljön finns återgivna i bilaga två. Jag hade fria händer att planera undervisningsinnehållet och jag valde att i daghemsgrupperna bygga upp musikstunderna med material från *Tjolahåpp!* -boken tillsammans med övriga sånger som jag tidigare hade översatt från finska till svenska. Temat och målsättningarna varierade från gång till gång.

*Färggåtor* (originalsången *Väriarvoituksia* skriven av *Soili Perkiö*), *Fartlåten* (komponerad av *Anna Brummer* och översatt till finska av *Jenny Backman-Pråhl*) och *Djurvisan/ Eläinlaulu* (från *Tjolahåpp!* -materialet) var återkommande sånger under de fem gånger som jag undervisade i daghemmen. Tematiken, som handlade om färger och djur, styrdes av låtvalen. Vi bekantade oss med djurlåten på svenska och förundrades över varför en del djur låter olika på olika språk: Grisens svenska nöff, respektive finska röh, hundens voff och hau, kossans mu och ammuu - för att nämna några. Barnen hade svårt att först förstå varför djuren låter olika på olika språk, men de godtog förklaringen att lätet representerade djurens "talade språk" kopplat till antingen en svensk eller finsk språkidentitet.

Lärandet av färgerna i sången *Färggåtor* förstärkte jag visuellt med bilder samt med färggranna dukar och bollar. Det är som om barnet både ser och hör samma sak då ordens betydelse förstärks med visuella redskap (Aivoliitto 2020). När de nya svenska termerna för färgerna grön, blå, röd och gul var bekanta, kunde vi utveckla inlärningsprocessen för de finska barnen. Lärandet bestod av eko-inlärningsmoment där läraren först sjunger en fras och eleverna upprepar samma fras genom härmning (Piispanen 2019, 112–113). Via musikärorelselekar lärde vi oss olika verb som beskriver rörelsesätten hoppa, gå, snurra och olika substantiv såsom kroppsdelarna: hand, huvud och axel. I uppgifter i anknytning till musik och rörelse inövas musikaliska färdigheter genom att kombinera musikens och rörelsens aktion till en kroppslig förnimmelse. (Juntunen m. fl. 2010, 11.) Sången *Fartlåten* innehåller ord som handlar om riktningar: framåt, bakåt, hit och dit samt upp och ner. Dessa använde vi oss av i såväl rörelselekar som i instrumentala uppgifter. Jag satte också tid på att lära barnen hälsnings- och artighetsfraser. "Tack", "varsågod", "hej" och "hejdå" var ord som barnen snappade upp med fart. Barnen upplevde också att det var en aning märkligt att det svenska ordet "hej" lät precis som finskans "hei" i inledningssången *Hip hej*. Med hälsningssången vill man förutom att hälsa alla välkomna, också förstärka en positiv samverkan mellan pedagog och deltagare. Alla parter blir sedda och ges en möjlighet att ta plats. Barnen lär sig dessutom att vänta på sin tur, som är en av grundpelarna i ett respektfullt bemötande.

(Piispanen 2019, 168.) En sorts språklig samhörighet med hög igenkänningsfaktor i detta enkla hej-ord uppfattades och bidrog till att språktröskeln sänktes; alla kom följande vecka ihåg hur man kan hälsa på svenska. Ett alldeles härligt minne var också när hela gruppen på femton barn sade adjö med orden: "Hej då kompis!". Då kändes det som om en språklig fördomsmur hade raserats med tre ord. För barnen blev språket bara ett medel att använda sig av i kommunikationen med mig som har ett annat modersmål.

Lektionerna som undervisades i skolmiljö i årskurs ett och två, innehöll enbart sånger från materialet *Tjolahåpp!*, till skillnad från kurstillfället där jag anställdes för att undervisa 4–5 åringar inom dagvården. I följande tabell har jag sammanställt vilka arbetsmetoder som användes vid respektive *Tjolahåpp!* -sång. Sångerna tillämpades vid de undervisningstillfällena i årskurs ett och två som fältdagböckerna hänvisar till.

Sånger	Sång	Rytm	Musik och rörelse	Ramsa	Lyssna	Integrera	Improvisera
Djurvisan/ Eläinlaulu	X					X	X
Pilipali puupää		X	X	X			
Appi-app	X		X		X	X	
Sikinsokin råddigågga			X				
Banaanini		X			X		

Figur 4. Tabell med metodvariationer till ett urval av *Tjolahåpp!* -sånger.

Den första lektionens uppgifter baserades på sångerna *Pilipali puupää* och *Appi-app* (se figur 4, 46). Den förstnämnda gjorde vi som en musikrörelselek där vi skapade ett tåg av deltagarna. Barnen och lärarna kopplade ihop sig som tågvagnar genom att hålla i axlarna på den som stod framför. På given signal från ett blåsinstrument som påminner om en tågvissla, släppte deltagarna axelgreppet och gjorde en helomvändning så att tåget svängdes. Denna lek gjorde vi på nytt följande lektion så att ledaren av tåget, "lokföraren", gick sist i tåget på signalen spelad av rytminstrumentet cabasa. På så vis fick alla deltagare leda kedjan av tågavagnar. Två typiska musik och rörelseövningar representerades i den leken: barnen följde musikens grundpuls genom att gå i takt med musiken och reaktionsförmågan testades då barnen skulle reagera på given signal (Juntunen m.fl. 2010, 14). Därefter tittade vi konkret på sångtextens innehåll och plockade ut finska och svenska ord. Barnen fick välja antingen ett ord som de tyckte lät eller såg svenskt eller finskt ut och de fick även försöka översätta eller förklara ordet som

de hade valt. Sångens ord har ibland ingen innebörd, utan representerar ett läte. Till exempel "piipaa" syftar på uttryckningsfordonens kännpaka ljud, "putput" står för träbåtens puttrande medan "tööt" låter som en tuta.

Sången *Appi-app* närmade vi oss genom att hitta på passande rörelser till orden i sångens vers. Versen består av både finska och svenska ord som är lätta att gestalta med handrörelser. "Min lilla smarta telefon" gjordes med hjälp av händerna till olika typer av telefoner och "sulla surffailen mä edes takaisin" gestaltades med svepande handrörelser. Då orden förankrades till en rörelse hade barnen lättare att komma ihåg fraserna och om orden glömdes bort, kom största delen av barnen ändå ihåg gesterna och kunde leka sången med enbart händerna. Vi fortsatte inläringen av sången genom att förstärka orden via aktivt lyssnande där barnen fick rita rörelserna vi tidigare hade hittat på, på kompisens rygg. Vi satt på golvet i en tågformation och fortsatte därmed också med tågtemat genom denna sång. Följande steg gick ut på att förmedla det som ritades på ryggen på ett papper. Barnen arbetade parvis och turvisades om att rita rörelserna från sången på ryggen eller pappret. Figurer och motiv som ritas på barnets rygg bidrar till att känslolinet stimuleras och handlingen stöder också utvecklingen av koncentrationsförmågan (Juntunen m. fl. 2010, 233).

Följande lektion bekantade vi oss med den blandspråkiga sången *Sikin sokin råddigågga* genom musik och rörelse (se figur 4, 46). Rörelseleken fungerade samtidigt som en namnlek där alla fick hitta på en rörelse att härma då pedagogen sade namnen i slumpmässig ordning. Namnlekar är lämpliga att använda som kontaktskapande lekar, då man ska bekanta sig med gruppen och lära sig namnen på deltagarna. Barnet blir uppmärksammat och sett då det hör sitt eget namn och namnet fungerar också som ett signalljud att reagera på även i högljudda miljöer (Juntunen m.fl. 2010, 48–51). Följande sång som vi tog oss an var *Banaanini*, där finska och svenska fraser alternerar (se figur 4, 46). Gruppen delades upp i två språkläger och för respektive grupp delades instrument ut. Vi lyssnade och spelade till sången så att språken representerades av varsitt rytminstrument. Övningen går delvis ut på att imitera och följa ledaren samt på att samtidigt reagera på givet tecken tillsammans med de andra instrumentalisterna i samma instrumentgrupp. Samspelet blir en sorts kommunikation på musikens universella språk. (Lindeberg-Piironen 2017, 215–217.) Oavsett om barnen kunde sjunga med i sången på det språk som de representerade enligt instrumentgrupp, kunde de ändå kommunicera med instrumenten som språkrör.

## 6.2 Tankar och iakttagelser av *Tjolahåpp!*-materialet som stöder den tvåspråkiga praktiken

Inledningsvis har jag gjort en sammanfattning av på vilket sätt *Tjolahåpp!*-materialets arbetsmetoder stöder inläringen av ett främmande språk. Sammanställningen baseras på fältdagböckernas och den vetenskapliga informationens dialog och består av olika språkkompetensområden som påverkas positivt av musiken. De olika språkkompetensområdena är plockade ur litteratur relaterad till hjärnforskning och språk. På basen av den uppdelningen påverkar undervisningsmetoderna i en positiv bemärkelse:

- hörselsystemets utveckling
- läshastigheten
- uppbyggnaden av språkets fonemkarta
- prosodin
- ord- och språkkompetensen

Barn som har språkliga utmaningar med det egna modersmålet, stöter troligen också på svårigheter med lärandet av främmande språk (Dufva, Vaarala och Pitkänen, 2007 enligt Pöllänen 2015, 4). Hur kan dessa barn stödas i inlärningsprocessen, så att språken förstärks oavsett status? Hur väl lämpar sig exempelvis blandspråkiga sånger i lärandesituationer av såväl modersmål som främmande språk? För att uppfatta olika ljud som är karakteristiska för modersmålet är det av vikt att sjunga, nynna och lyssna på sånger. Hörselsystemet tränas genom musikleik då pratets akustiska drag är lättare att förnimma i sång. Barn med läs- och skrivsvårigheter har nytta av att delta i musikverksamhet då forskningsresultat visar på att till exempel läshastigheten ökas via hobbyverksamhet i musikens tecken. (Huutilainen 2013, 103.)

Musikverksamheter utvidgar hörselsystemets områden i hjärnan och påverkar uppbyggnaden av språkets fonemkarta. Då man uppfattar ett främmande språk aktiveras samma områden i hjärnan. Ju tidigare ett barn utsätts för främmande språk, desto enklare blir inlärningsprocessen. Uttalet blir mer autentiskt och hörselsystemet öppnas upp för många dimensioner av språkliga hörselintryck. (Huutilainen 2013, 104–105.)

Prosodi står för språkets tonhöjd, rytm, styrka, artikulation och ljudkvalitet. Intonation, satsmelodi och betoning är väsentliga begrepp som ytterligare beskriver prosodins betydelse. (Institutet för de inhemska språken.) Det handlar om en beskrivning av

språkets modersmålslika, autentiska uttal. *Knackelituut* består av blandspråkigt svenska och finska meningar där artighetsfraser övas. Även betoningen på de svenska orden i frasen i takt 9–11 "... förlåt, ursäkta mig!" har beaktats i kompositionen genom att placera det svenska ordets svaga del på upptakten medan ordets betonade del infaller på taktens starka del. Finskans snabba och korta stavelser i ordet "tervetuloa" i takt 14 är också noterade med snabba notvärden för att få uttalet av orden att låta korrekt. Denna sång innehåller således en naturlig musikalisk prosodi i sin rytmiska utformning.

*Tjolahåpp!* -materialets musikaliska symbios med språkinläringen får gensvar i Heidi Malinens beskrivning av språkcirkeln i boken *Anna lapselle ääni* (2019). Språkcirkelns olika beståndsdelar erbjuder språkliga delområden att undersöka via musiken. Dessa delområden synkroniseras med ett urval av *Tjolahåpp!* -sånger i tabellen på följande sida. (Se figur 5, 50.) Språkcirkeln består av ord som beskriver föremål och ting, händelser och gärningar samt namn på egenskaper hos saker. Utöver språkcirkelns ordkategorier rekommenderar Malinen att man ska bekanta sig med ordklasser och olika områden av språkkompetens; till exempel användningen av vardagliga fraser och ett kreativt språkbruk, böjning av ord och därtill fördjupning i litteraturfostran. Verktyg som stöder litteraturfostran är högläsning och läs- och skrivförståelseuppgifter. (Malinen 2019, 105–108.) Språkcirkelns delområden och de olika delarna av språkkompetens, enligt Malinen, exemplifieras med följande *Tjolahåpp!* -sånger: *Knackelituut* innehåller hälsnings- och artighetsfraser, orden i *Lövsång* består av olika beskrivningar av egenskaper hos föremålen, lyriken i *Puu puu* inrymmer benämningar på många föremål och låten *Tjolahåpp!* beskriver olika gärningar i form av verb. Enligt Malinen är det också viktigt att lära barnen substantiv och därför är det naturligt att börja med inläringen av namn på föremål och saker. Djuren i *Djurvisan* och *Eläinlaulu* och redogörelsen av miljön i *Röd liten räv* och *Kettunen* är beskrivningar på substantiv. Barnet kan på ett enkelt sätt med hjälp av sak-orden vara delaktig i en kommunikativ process, genom att till exempel benämna föremål istället för att peka på dem. Mest naturligt är det också att börja med sådana substantiv som finns i barnets omgivning och som beskriver ord som representerar barnets intressesfär. (Malinen 2019, 109–112.)

Sånger	Substantiv	Verb	Adjektiv	Hälsningsfraser
Knackelituut				X
Lövsång	X	X	X	
Puu puu	X	X		
Tjolahåpp		X	X	
Djurvisan/ Eläinlaulu	X	X	X	
Röd liten räv/ Kettunen	X	X	X	

Figur 5. Tabell över hur språkcirkelns områden tangerar ett urval av *Tjolahåpp!*-sånger.

### 6.3 Aspekter och utmaningar som påverkar verksamhetens utformning

Under kursernas gång lade jag märke till att småbarnsmusikpedagogikens arbetsmetoder är så gott som likadana oavsett hur många språk som är involverade. Lektionerna utformas enligt samma grundprinciper med likadana element i undervisningen, men tidsramarna för enskilda moment varierar. I en svensk grupp används till exempel mera tid till *Eläinlaulu* än till motsvarande sång på svenska; *Djurvisan*. Ett axplock ur fältdagböckerna påvisar också de olika undervisningsmetodernas betydelse i språkinläringen. De främmande ordens innebörd blir förtydligade genom att använda visuella redskap (se ruta 15, 41), eko-inläring (se ruta 8, 35) och musikrörelseövningar med rörelse-verb eller riktningar (se ruta 12, 39). Jag vill påstå att så gott som alla barn under kursens gång, lärde sig ett eller flera ord eller hela meningar på det främmande språket. Sån-gerna och övningarna hade också en fördjupande effekt på språkinläringen hos de barn som redan från tidigare hade kunskaper om språket i fråga.

I de fall då barnens språkkunskaper är små, är det viktigt att tala tydligt och betona de ord som är väsentliga i varje situation. Upprepningar, återkommande rutiner och användning av bilder för att förstärka inläringen är också aspekter att fästa uppmärksamhet vid i tvåspråkiga undervisningssituationer. (Palojärvi m. fl. 2016, 16.) Det känns till en början ovant att sänka på mitt personliga undervisnings- och taltempo så att pratet blir så tydligt som möjligt, jämfört med sättet jag talar på i mina enspråkiga musiklegrupper. Ytterligare får jag anpassa tidsanvändningen per sång och lek för att bättre tjäna barnens språkinlärningsprocess. Bilder använder jag vanligtvis i enspråkiga grupper, men med tvåspråkiga grupper används däremot visuella redskap mer ofta.

Innebörden av bilderna behöver inte förklaras eller översättas, utan de fungerar som visuellt stöd för inläringen av ett främmande ord eller uttryck. För att inläringen ska bli så språkligt djup som möjligt får jag också mer återkommande använda samma sånger.

Mina värderingar och den kunskap jag besitter som pedagog genomsyrar de lektioner som jag planerar och håller. Det som jag anser vara viktigt är det som jag sätter tid på att genomdriva. (jfr Huhtinen-Hildén 2013, 134.) I början av läsåret använder jag mycket tid på att forma gruppen till en fungerande helhet. De barn som söker uppmärksamhet med oönskat beteende blir bekräftade då de betar sig på önskvärt sätt. Det förekommer rätt ofta i början av terminen att stökiga barn söker bekräftelse via ett negativt beteendemönster. Ifall jag som pedagog gång på gång strävar till att uppnå den arbetsro som för mig är viktig, där även oroliga barn blir sedda och finner sin plats, blir oftast slutresultatet en välfungerande grupp. (Lindeberg-Piironen 2017, 373–374.) De barn som av naturen är blyga, tystlåtna eller osäkra ska också få sin plats och del av uppmärksamheten. Även detta kan ta lång tid i anspråk, men det brukar ge frukt efter tålmodiga och upprepade insatser. (Lindeberg-Piironen 2017, 371–372.) Det är stor skillnad på gruppdynamiken i en grupp där musiklekläraren fungerar som gruppens pedagog varje vecka eller enbart sporadiskt. Jag har större möjlighet att påverka gruppdynamiken i en grupp som jag undervisar kontinuerligt och processen där gruppens samspel byggs upp blir mer påverkningsbar. De gånger då jag undervisar främmande grupper är det oftast andra vuxna deltagare med; exempelvis daghemspersonal och klasslärare, och de har redan tidigare skapat sina egna ramar och sätt att forma samspelet i gruppen. Då jag undervisar främmande grupper blir det ofta gruppens egna pedagoger och personal som upprätthåller gruppens funktion. För att jag ska få till stånd en fungerande gruppdynamik med främmande barn där deras bekanta vuxna också deltar, behöver jag vara tydlig i mina instruktioner där jag uttrycker min önskan att få handleda gruppen i alla situationer. Ibland är det ändå väldigt befriande och tidsmässigt effektivt att ge över ansvaret på de vuxna som känner barnen väl.

Lektionen ska byggas upp med en tydlig ram, innehållande bekanta inlednings- och avslutningssånger. Dessa ramar fungerar som startskott och stoppsignal för både yngre och äldre musiklekbarn och bidrar till den trygga känsla som vi vill förmedla i musikleken. Varje pedagog har sitt eget personliga sätt att skapa en lektion och oavsett tillvägagångssätt är följande instruktioner bra att ha i åtanke:

- Använd samma inledning och avslutning, åtminstone terminsvis.

- Blanda gammalt material med nytt så att det gamla och från förut bekanta, gärna gås genom i början av lektionen.
- Variera arbetssätt så att en sång också spelas och används som rörelselek eller lyssningsmusik. (Piispanen 2019, 166–167.)

Jag brukar terminsvis använda samma inlednings- och avslutningssånger, varefter jag varvar verksamheten med sång- och rörelselekar, instrumentala uppgifter och lyssningsuppgifter. Lektionen följer ett cykliskt mönster där vi uppehåller oss en viss tid vid de olika elementen. Barnen har alltså en tendens att vid ett tidigt skede känna igen pedagogens sätt att bygga upp lektionen. Detta bidrar till att barnen känner igen mitt undervisningstempo, såväl hemma som på lektionen. (Lindeberg-Piironen 2017, 400.) Under årens lopp har jag även fått ta del av många historier, berättelser och till och med videoinspelningar hemifrån barnens egen leksfär, där de har anammat mitt sätt att undervisa och således leker musiklek hemma med familjemedlemmar eller nallar. Pedagogens alla manér härmas och barnen använder sig av en hög problemlösningsfaktor: ett barn använde en gång äggskäraren som kantele då inget annat fanns att tillgå som instrument. Lektionsplanerna och ramarna för lektionen med grupper som pedagogen träffar några enstaka gånger följer samma mönster som ramarna för grupper vars verksamhet pågår en längre tid.

Målsättningarna inom småbarnsmusikpedagogiken är att förstärka barnens intresse och relation till musiken. Verksamheten byggs upp kring barnens intressesfärer och tangerar aktuella händelser i barnens liv; allt från väderfenomen till högtider. (Piispanen 2019, 12.) Också influenser från media är förekommande inslag i musikleken; under mina lektioner har barnen i lekar av kreativ natur valt att "flossa", vilket innebär att dansa på ett visst, polyrytmiskt sätt. Denna trend härleds från konsolspelet *Fortnite* och har använts flitigt under den tidsperiod då spelet var som mest populärt. Kantelespelande barn i mina grupper har också inspirerats till ackordspel av titelsången från det platsbaserade spelet *Pokémon Go*. Målsättningen inom den tvåspråkiga musikleken har ofta också ett språkligt syfte som kan handla om lärandet av nya ord och begrepp.

Tematiken kring en lektion kan byggas upp på väldigt olika baser. Temat kan i princip handla om vad du vill: högtider, årstider, sagor, karaktärer, fysiska platser, personer, saker och föremål. Enbart fantasin sätter gränser. För tillfället är "rymden" det personliga favorit-temat där bekanta sånger som *Blinka lilla stjärna* varvas med nyare sånger om resor (*Viikon matka* ur *Siinan taikaradio*) där expeditionen avslutas med en rymd-

raketsfärd. Övriga återkommande teman inom min undervisning är exempelvis sommarminnen, jul, regn, skogen, olika djur, cirkus, bondgården och snöslottet.

Temat i lektionsplanen förverkligas genom att använda sånger i anknytning till temat där till exempel *Djurvisan* kan presentera bondgårdens invånare på ett naturligt och enkelt sätt. *Lövsång* har däremot en naturlig plats i ett höstligt regntema där löven kan gestaltas i exempelvis ritade handkonturer som färgläggs i höstens alla färger. *Röd liten räv* och *Kettunen* kan kopplas till teman som handlar om till exempel vinter.

#### Ruta 16. Tema

Mitt eget sätt att planera lektioner har genomgått en förändring i och med att arbetserfarenheten har blivit bredare och djupare. Som icke kompetent småbarnsmusikpedagog i början av min karriär, kunde jag använda timtal för att planera en lektion, dessutom använde jag aldrig samma plan för olika grupper fastän grupperna tillhörde samma ålderskategori. Nuförtiden går planerandet betydligt snabbare och jag kan hushålla mer ekonomiskt, sett ur ett tidsperspektiv, i och med att jag planerar en lektion för alla grupper tillhörande samma kategori. Däremot använder jag den ena lektionsplanen på olika sätt med olika grupper, beaktande varje grupps individuella behov. Om barnen är rastlösa och behöver göra av med energi, använder vi tid till att leka rörelselekar, medan barn som är otrygga och har svårt att förflytta sig från en aktivitet till en annan, behöver tid vid lektionens inledningsmoment med eventuella hälsningssånger och temapresentationer.

Min vision är att i framtiden välja att inte planera lektioner på förhand utan istället hitta på vad som skall göras i stunden under en pågående lektion. Lite som att improvisera, men ändå med fastställda tematiska ramar, så att jag vet vad som ska gås igenom under lektionen men utan på förhand bestämd ordning. Det känns till och med befriande om jag i misstag glömmer lektionsplaneringen hemma. Då får jag istället arbeta med de målsättningar, arbetssätt och teman som finns bevarade i minnet. Denna dröm om befrielse från planering kunde förverkligas med rätt enkla medel: efter varje lektion med improviserad arbetsordning, material och målsättningar skulle det behövas cirka en kvart för att anteckna det som gjorts under lektionen. För att förverkliga kontinuiteten i verksamheten, även då lektionen inte är planerad på förhand, skulle det behövas någon form av anteckningsstrategi för att även följande vecka komma ihåg var föregående

lektion tog slut. Dessutom skulle det också alltid behöva finnas till hands allt tillhörande material och all rekvisita som jag använder i min undervisning; till exempel dukar, bollar, bilder, handdockor och instrument. Detta tillvägagångssätt är inte aktuellt i min nuvarande tjänst, eftersom jag för tillfället arbetar på upp till sju olika undervisningsställen per vecka.

#### 6.4 Språkliga fördomar

Går det att motbevisa språkliga fördomar med forskningsresultat om språkutveckling i relation till tvåspråkig småbarnsmusikpedagogik? Hur kan fakta om småbarnsmusikfostran och pedagogiska principer inom undervisningen, tillsammans med information om språkinläringen av ett främmande språk, bidra till mindre fördomar?

Under min egen uppväxt i den tvåspråkiga staden Vasa, klarade jag mig med de finska språkkunskaper jag hade lärt mig i grundskolan och gymnasiet. Nivån på finskan var inte särdeles hög, men jag gjorde mig förstådd och förstod det mesta i skrift och tal. I Österbotten tog vi dessutom hellre del av det rikssvenska programutbudet på tv och så gott som alla mina hobbyn gick på svenska. Användningsgraden av min finska var låg och jag uppfattade inte heller att jag hade ett behov av att lära mig språket bättre, förrän jag flyttade till södra Finland där den dagliga språkliga kontaktytan var nämnvärt större. Plötsligt behövde jag finska språkkunskaper i studierna och arbetssituationer och även i det privata livet märkte jag hur bristen av mina finska kunskaper påverkade vardagen. Motivationen att lära mig mer finska kom samtidigt med insikten om nyttan med språket. Jag antar att denna motivation och insikt är lika bra inlärningsdrivkrafter oavsett vilket språk det syftas på. Pedagogen behöver goda språkkunskaper i bägge språken för att kunna undervisa tvåspråkiga grupper eller enspråkiga grupper på respektive modersmål. Idag klarar jag av att kommunicera och arbeta på två språk, tack vare fullföljda språkstudier, men också tack vare en språkmotiverad inställning. Språkinläringen kan vara omotiverande och förståelsen för språkkunskapens vikt kan fattas. Föräldrarnas och lärarnas attityder gentemot språk och språkinläringen är ytterst viktiga med tanke på barnens inställning till ett främmande språk. (Kallonen 2011.) Barnen lär sig gärna genom att härma, så om vi vill att barnen ska ha en öppen attityd mot främmande språk, behöver vi vuxna visa samma attityd.

Fördomar kan också ha gamla anor och bottna i en förlegad bild att tvåspråkigheten skulle vara privilegierad en högre samhällsklass där den tvåspråkiga, numerärt låga,

befolkningen har ansetts ha en högre utbildningsgrad. Detta är en förvrängd och ensidig uppfattning om tvåspråkigheten och dess utbredning. Över 70 % av världens befolkning anses nämligen vara tvåspråkig. (Angel 2015, 5.)

Det förekommer också en rädsla att tvåspråkiga verksamheter påverkar det egna kulturarvet och språkutvecklingen negativt. Ifall ett barn deltar i tvåspråkig musiklekverksamhet skulle det alltså finnas en risk att utvecklingen av det egna modersmålet och av det främmande språket skulle hämmas. Dessutom skulle det finnas en risk att den egna kulturen, med sångskatten på det egna språket och tillhörande lekar, inte får sin rätt-mätiga plats. Jag håller dock med Marina Petterson som i förordet till *Tjolahåpp!* -lärrarhandledningen (Pettersson 2017, 3–5) skriver att det är deltagarna själva i musiklekgrupperna som bidrar till och upprätthåller den egna kulturen tillsammans med pedagogen. Därmed spelar det ingen roll vilket modersmål som representeras i majoritet eller minoritet i och med att verksamheten blir en mötesplats där fokus ligger på själva verksamheten, inte på språket. I lärrarhandledningens förord dryftas också att den språkliga identiteten inte försvagas i och med en tvåspråkig miljö eller verksamhet. Man blir snarare mera medveten om sin kulturella identitet då den speglas mot en annan härkomst och ett annat ursprung.

## 7 Diskussion

*Tjolahåpp!*-materialet har funnits på marknaden i drygt tre år och materialet har spridits bland såväl familjer som pedagoger. Småbarnsmusiklärarna som har använt sig av materialet har fått följa med hur arbetsmetoderna och materialet påverkar språkinläringen av ett främmande språk.

Slutarbetet har under läsårets gång formats till en beskrivning av *Tjolahåpp!* relaterad till dåtiden, nutiden och framtiden. Slutarbetsprocessen går att beskriva som en resa där enbart startplatsen i början av studieperioden fanns till kännedom. Slutdestinationen, färdmedlen och rutten har gradvis klarnat samtidigt som skrivarbetet har fortgått. Skrivandet påbörjades rätt ostrukturerat, men ändå med de stora helheterna i åtanke; kapitlet om småbarnsmusikfostran och språkinläringen var de stora ämnesområden som betades av först. Mest problematiskt och svårgreppat upplever jag att integreringen av *Tjolahåpp!*-erfarenheterna var. Dessutom var det svårt att hitta en forskningsmetod där det finns utrymme för pedagogens egna erfarenheter, men i den autoetnografiska metodiken fann jag sätt som stöder den sortens undersökning av arbetet. Därför redogör jag i underkapitel 7.1 för arbetets tillförlitlighet via forskningsbegreppen *reliabilitet* och *validitet*.

Under arbetets gång blev behovet av en dialog mellan de personliga erfarenheterna och insamlade data tydlig och i sammanfattningskapitlet gör jag konklusioner baserade på dessa uppgifter. Till följande lyfter jag upp, i underkapitel 7.2, de aspekter som enligt mig besvarar forskningsfrågorna genom att ta avstamp i min undervisningserfarenhet och den litteratur som jag har hänvisat till genomgående. Därutöver ger jag förslag på framtida forskning i underkapitel 7.3.

### 7.1 Mått på *Tjolahåpp!*-slutarbetets tillförlitlighet och giltighet

För att kunna fastställa ett kvalitativt forskningsarbets tillförlitlighet och giltighet, används verktygen reliabilitet och validitet (Kananen 2014, 141.) Reliabilitet syftar på arbetets tillförlitlighet medan validitet innebär hur användbart och giltigt ett forskningsresultat är (Bell 2006, 117). Med andra ord ska arbetets trovärdighet utvärderas. Giltigheten kan i mitt arbete mätas med hur väl svaren på forskningsfrågorna korrelerar med de ställda frågorna och de antaganden jag har gjort. Kan vi dra nytta av

musikpedagogiska och didaktiska principer och arbetssätt vid inläringen av nya språk? Vilken betydelse har musiklektioner för barns språkutveckling och -inläring? Kan barnen få en inkörsport till ett nytt språk via tvåspråkiga musiklektioner? I underkapitel 7.2 går jag mer detaljerat genom dessa frågeställningar och tar där ställning till dem.

Enligt Judith Bell, i boken *Introduktion till forskningsmetodik* (2006) är reliabilitet "ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter." Det är svårt att anpassa detta mätverktyg till mitt arbete i och med att det är så gott som omöjligt att få till stånd likadana forskningsresultat, sett ur ett autoetnografiskt perspektiv, där en annan forskare vid ett annat liknande tillfälle skulle utföra likadan forskning.

Den tid som jag har definierat som underlag för mitt slutarbete; ett till två läsår, kan verka snäv, men min erfarenhet som tvåspråkig småbarnsmusikfostrare sträcker sig över en tidsperiod på cirka femton år och kan därför fungera som mätare över hur länge forskningen har pågått på fältet. Inom den etnografiska forskningen kan tillförlitligheten även mätas på detta sätt. (Kananen 2014, 140–141.)

Det fältmaterial som jag använder mig av i arbetet är anonymiserat. Det går alltså inte att känna igen personer eller platser. Tillförlitligheten kan kännetecknas av materialets bekräftelse där informanterna kan läsa igenom materialet och bekräfta dess äkthet (Kananen 2014, 142). Däri kvarstår problematiken med att få beskrivningarna bekräftade i och med att det är omöjligt att få tag i deltagarna från grupperna som står som forskningsobjekt. Med andra ord kan inte fältmaterialet bekräftas i dess ursprungliga andemening. Däremot kan man be kollegor eller andra involverade försökspersoner att ta ställning till huruvida forskningsfrågorna, fältmaterialet och källorna korrelerar och stämmer överens. Detta ger en indikation om forskningsfrågorna är tillförlitliga och giltiga. (Bell 2006, 118.) Det etnografiska slutarbetet får en obestridlig tolkning ifall två forskare kommer till samma slutsats (Kananen 2014, 143).

Källhänvisningarna i mitt slutarbete består av många litterära verk om såväl småbarnsmusikfostran som språkinläring och hjärnforskning i anknytning till språkets och musikens inbördes relation. Källornas innebörd och budskap är i detta fall liktydiga och arbetets mättnad, eller saturation, blir ett annat användbart mätverktyg på det etnografiska arbetets tillförlitlighet. Saturation syftar på när ytterligare källor och data inte tillför arbetet något nytt. (Kananen 2014, 144.)

## 7.2 Språkinläringen och småbarnsmusikfostran skapar en symbios i *Tjolahåpp!* -kontexten

En av de frågor som jag med mitt slutarbete har sökt svar på är hur *Tjolahåpp!* -materialets arbetsmetoder stöder inläringen av ett främmande språk? Med information om hjärnforskningen, språkinläringen och arbetsmetoderna inom småbarnsmusikfostran har jag försökt påvisa att det finns ett samband som påverkar språkinläringen positivt. Denna teoretiska bakgrund och mina anteckningar från fältmaterialet skapar det underlag som står som grund för mina påståenden. Jag hänvisar igen till Minna Huutilainen som påpekar att barnen lär sig ett språk mest effektivt genom att leka och sjunga (Huutilainen 2019, 244). Forskningsresultaten om språkinläringen och småbarnsmusikfostran tyder på att barn som deltar i musiklekundervisning får ett starkare modersmål (Linnavalli 2018, 1). Jag vill påstå att detta även gäller språkinläring av främmande språk. Detta talar för att musik påverkar all språkinläring, oavsett om språket har modersmålsstatus eller är ett främmande språk som inlärningsobjekt. *Tjolahåpp!* -materialet kan i detta avseende ses som ett låg-tröskel-material med sånger som är lätta att använda oavsett nivån på pedagogens eller deltagarnas språkkunskaper. *Tjolahåpp!* -sångerna erbjuder identiska språkliga optioner; exempelvis sångerna *Kettunen* och *Röd liten räva* kan knytas an till ett tema eller en lektions målsättning frånsett språk. Men också sånger på det andra inhemska språket fungerar som alternativ till redan befintligt material. Materialsammansättningen är i det hänseendet unikt med sin bidragande tillgänglighet.

Tvåspråkig småbarnsmusikfostran kan i olika utsträckning användas inom olika former av verksamhet med tyngdpunkt på språkinläring (språkbad, CLIL-undervisning och språkdusch eller språkberikad undervisning). I underkapitel 5.5 återges mer detaljerat hur *Tjolahåpp!* -materialet kan användas i dylika sammanhang. Tvåspråkig småbarnsmusikfostran påminner däremot i sin traditionella utformning mer om språkberikad undervisning, eller språkdusch; som förut var den mer använda termen att beskriva verksamheten. Med traditionell tappning syftar jag på musiklektioner som hålls en gång i veckan. Inom den språkberikade undervisningen består undervisningsspråket och materialet till en viss del av det främmande språket (Harju-Luukkainen 2017, 22) och den definitionen passar också in på *Tjolahåpp!* -materialet och dess arbetsmetod. Det som skiljer den språkberikade undervisningen och den tvåspråkiga småbarnsmusikfostran åt är deltagarna (Bergdal 2018, 56). Språkberikad

verksamhet ordnas oftast inom till exempel ett daghem, där barnen har en rätt enhetlig språkbakgrund. Deltagare i tvåspråkig småbarnsmusikfostran kan däremot komma från väldigt olika språkliga förhållanden.

Huutilainen skriver också att barn har de bästa förutsättningarna att lära sig ett främmande språk, men först vid en ålder av tre år samt då barnet innehar en åldersenlig kunskap av det egna modersmålet. (Huutilainen 2013, 105.) I naturligt tvåspråkiga familjer lär sig barnet två språk parallellt ända från födseln och även i musikleksammanhang förekommer tvåspråkiga musiklekgrupper för barn under tre års ålder. Borde man då vänta med språkintegrerad musiklekundervisning tills barnet är först tre år gammalt? Språkexponeringen är gles i musikleken då lektionerna oftast hålls endast en gång i veckan, men det är ändå till barnets fördel att barnet utsätts för språkliga impulser av andra språk än det egna modersmålet innan en ålder av tre år.

Den andra forskningsfrågan handlar om att utreda hur småbarnsmusikpedagogikens arbetsmetoder påverkas av tvåspråkiga miljöer. Jag anser att språkinläringen och småbarnsmusikfostran skapar en symbios i *Tjolahåpp!*-kontexten. Denna samexistens skapar synergieffekter som resulterar i att musiklekens arbetsmetoder också påverkas av språkinläringens ramar. Pedagogen måste eventuellt justera sin undervisningsstil så att tempot och vokabulären anpassas till en tvåspråkig miljö. Visuella redskap och bildstöd kan också med fördel användas i större utsträckning för att stöda undervisningsmetoderna. I övrigt anser jag att undervisningsmetoderna inom såväl tvåspråkig småbarnsmusikfostran som enspråkig verksamhet stämmer väl överens oavsett vilket eller hur många språk som används inom undervisningen.

Förändringar i samhället, undervisningsmetoderna och även ändringar i den personliga utvecklingen som pedagog, formar verksamheten att möta nya krav som ställs. För att få till stånd en fungerande tvåspråkig småbarnsmusikfostran är det sannolikt att pedagogen får göra omställningar i såväl undervisningsmetoderna som synsättet på pedagogiken och dess syfte. Huhtinen-Hildén (2013) skriver om en förändring i undervisningskulturen som ställer krav på pedagogerna; man kan skönja en viss förändring i undervisningskulturen där vi har barnen som utgångspunkt, inte pedagogiken. Man har fört fram att om ett barn inte kan lära sig på det sätt vi undervisar, borde vi undervisa dem så att de lär sig (se Huhtinen-Hildén 2013, 136.) Detta återspeglar den förändring som syns i samhället; undervisningen ska mer och mer utgå från barnet och dess behov. Dessutom syns ett ökat behov av förståelse för språklig

tolerans i och med den globala flykting-krisen och befolkningens flyttrörelser. Genom att integrera språk i musikundervisningen eller musik med språkundervisningen, möter vi också skolvärldens behov av den tidigare lagda språkundervisningen.

Jag vill framhålla att det i detta arbete är omöjligt att mäta språkinläringen kvantitativt i antalet inlärd ord. Informationen om barnens språkinläring, som är baserad på mina fältdagboksanteckningar, ger ändå en bild av i vilken grad barnen har lärt sig ord på det främmande språket. Mängden ord som resultat av inläringen är inte i detta avseende det viktiga att reda ut, utan resultatet som påvisar att inläring har skett är av vikt. I mina fältdagboksanteckningar i bilaga två finns noterat hur barnen därpå följande undervisningsgång kom ihåg ord beträffande personnamn och hälsningsfraser. En annan viktig aspekt, är enligt min mening på vilket sätt det främmande språket öppnas upp för barnen i en dylik verksamhet och skapar en språklig kontaktyta. Det finns alla förutsättningar för ett barn att lära sig ett främmande språk vid en ålder av tre år (Huotilainen 2013, 105) genom att exempelvis delta i verksamhet med tyngdpunkt på språkinläring. Då språkinläringen inleds i ett tidigt skede, finns det större sannolikhet att en högre språkkompetens uppnås. Kallonen (2011) menar också att en språklig negativ attityd kan motarbetas enklare då arbetsinsatsen görs i ett tidigt skede. (Kallonen 2011.)

### 7.3 *Tjolahåpp!* som dörröppnare mot språkinläringen

Eftersom det redan har forskats kring ämnet *Tjolahåpp!*, (Bergdal 2018) vill jag lyfta fram de tankar om framtida forskning som framförs i den avhandlingens diskussionskapitel (Bergdal 2018, 58–59). Bergdal tar där fasta på forskningen ur en social och språklig synvinkel; kan *Tjolahåpp!* bidra med att förebygga samarbete och förståelse mellan språkgrupperna? Ytterligare forskningsområden som Bergdal intresseras av är att skapa en uppfattning om vilka metoder av tvåspråkig undervisning som fungerar bäst. Dessutom kunde en kartläggning göras över var tvåspråkig musiklekverksamhet finns. En mer långsiktig undersökning kunde vara att forska kring ifall tvåspråkig musiklek påverkar deltagarnas framtida val av språkstudier. De forskningsområden som utöver dessa förslag känns relevanta för mig och i viss mån även tangerar Bergdals förslag på fortsatt forskning, innehar också sociala och språkliga drag.

I framtiden kunde en etnografisk forskning av ämnet utföras på fältet, där forskaren antingen är den betraktande observeraren eller den deltagande pedagogen.

Undersökningen skulle då ta fasta på de deltagande barnens erfarenheter av tvåspråkig småbarnsmusikfostran och därmed forska kring *Tjolahåpp!* -materialets funktion ur barnets perspektiv. Forskaren kunde med hjälp av en etnografisk metodik samla in information genom såväl observation som intervjuer med de deltagande barnen och enkäter riktade till föräldrarna. Forskningen kunde också ta fasta på information med kvantitativ prägel och exempelvis definiera mängden inlärd ord.

Språkliga fördomar är ett ämne som alltid har fascinerat mig, dels för att jag som språklig minoritetsföreträdare fått både se och uppleva fördomsfullt bemötande, men också på grund av att jag har så liten förståelse för dessa, enligt mig, ogrundade uppfattningar. För mig är det ett naturligt val att välja flera språk än ett, då kommunikationsmöjligheterna med andra nationaliteter ökar avsevärt med större språkkunskaper. Enligt Kari Sajavaara (Sajavaara 2006, enligt Kallonen 2011) var de svenska inlärningsresultaten bland finskspråkiga alarmerande dåliga, efter såväl avslutad grundskola som avlagd studentexamen. Detta berodde enligt Sajavaara på bristfällig motivation bland eleverna och en lösning på problemet skulle bestå av slopande av den obligatoriska svenska undervisningen. Då skulle motivationen höjas, menade Sajavaara. Den obligatoriska studentsvenskan avskaffades år 2005, men ämnet har bibehållit sin status som obligatoriskt ämne i gymnasiet. År 2019 skrev 51,8 % av studenterna provet i svenska, medan 48,7 % skrev motsvarande prov i studentexamen år 2018. (Hufvudstadsbladet 2019.) En liten ökning finns att se, statistiken förtäljer dock inte vad ökningen beror på.

Innan *Tjolahåpp!* -grupperna startades upp år 2015 hade jag inte stött på officiellt tvåspråkiga grupper, men i och med detta projekt kunde man redan i anmälningsskedet välja att delta i en enspråkig eller tvåspråkig verksamhet. Jag antar att de som anmälde sig till en tvåspråkig verksamhet gjorde ett medvetet val, dessa deltagare hade knappast språkliga fördomar. Så de deltagare som besitter språkliga fördomar nås inte på ett naturligt sätt via färdigt etablerade *Tjolahåpp!* -grupper. Vi skulle nå även de med språkliga fördomar ifall tvåspråkig småbarnsmusikfostran fick fotfäste i daghems- och skolvärlden, som ett projekt där alla barn skulle delta. På motsvarande vis som det i vissa kommuner ordnas gratis småbarnsfostran för alla 5-åringar (Undervisnings- och kulturministeriet).

Forskning som tar upp det svenska språkets ställning i Finland kunde med fördel användas för att lyfta fram problematiken kring attityderna om språkinläringen. Med statistik från bland annat studentexamensnämnden, avvägt mot det språkligt politiska

klimat som råder, kunde man få en tydlig bild av motivationen hos lärande elever och vuxna språkutövare. Det räcker inte att påminna om det svenska språkets historiska bakgrund i Finland för att förklara varför minoritetsspråket har den status det har. Snarare borde den statusinformationen ge rum åt svenskans roll som dörröppnare mot Skandinavien och Europa. (Mutanen 2015, 10.) Kunskaper i svenska öppnar upp för kommunikation i åtminstone våra nordiska grannländer.

#### 7.4 Slutord

Tidigarelagd språkundervisning och -påverkan bidrar till ett mer fördomsfritt språkligt klimat. Barn som blir exponerade för flera språk före en ålder av tio år, har bättre förutsättningar att lära sig ett eller flera främmande språk. Med dessa argument och med den teoretiska bakgrund som i slutarbetestexten har påvisats; där positiva orsaker till flerspråkighet har lyfts fram, skapas ett konstruktivt bidrag till den språkliga debatten. "Att sträva efter språklig polyamori borde vara en självklarhet. Ju fler språk vi älskar och behärskar, desto bättre, men allt behöver inte vara perfekt." (Landor 2019). Att våga använda språk i den omfattning man behärskar är en styrka. Då skapas möjligheterna till kommunikation. Kommunikationen är livsviktigt och en förutsättning för människans mentala och fysiska hälsas välmående.

## 8 Källor

Ahrne, Göran och Peter Svensson (red.). 2015. *Handbok i kvalitativa metoder. 2: a upplagan*. Stockholm: Liber.

Ahveninen, Juho. 2014. *Autoetnografinen tutkimus oman opettajuuden kehittymisestä kitaransoiton opettajana*. Pro gradu tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.  
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201811303164.pdf>

Aivoliitto. *Pienen kielipolku. Vinkkejä lapsen kielenkehityksen tueksi*. [www.aivoliitto.fi](http://www.aivoliitto.fi)  
<https://www.aivoliitto.fi/verkkokauppa/tuotteet/pienen-kielipolku/> (Läst 10.1.2020).

Angel, Tanja del. 2015. *Äidinkielenä kaksikielisyys, kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen*. [www.duoduo.fi](http://www.duoduo.fi) <http://www.duoduo.fi/kirjasto/julkaisu-aidinkielenä-kaksikielisyys-kahten-kulttuurin-perheiden-nakokulmaa-kaksikielisyteen> (Läst 22.11.2019).

Aspers, Patrik. 2011. *Etnografiska metoder. 2: a upplagan*. Malmö: Liber.

Bell, Judith. 2006. *Introduktion till forskningsmetodik. 4: e upplagan*. Översättning B. Nilsson. Studentlitteratur.

Bergdal, Elin. 2018. *TjolahÅpp! En aktionsforskning i tvåspråkig musikleksverksamhet*. Pro gradu avhandling. Helsingfors: Konstuniversitetet.

Bergroth, Mari. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylypy*. Vaasa: Vaasan yliopisto.  
<https://www.univaasa.fi/sv/for/student/programmes/bachelor/languages/immersion/bergroth-2015/> (Läst 20.11.2019).

Blomberg, Lovisa. 2015. *Att vara en vara. En autoetnografisk studie av konsumtion och identitetsskapande*. Examensarbete. Umeå: Umeå Univeristet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:816962/FULLTEXT01.pdf>

Finlands grundlag. <https://www.finlex.fi/sv/> (läst: 4.11.2019).

Fejes, Andreas och Robert Thornberg (red.). 2019. *Handbok i kvalitativ analys. 3: e upplagan*. Stockholm: Liber.

Harju-Luukkainen, Heidi och Anne Kultti (red.). 2017. *Undervisning i flerspråkig förskola*. Malmö: Gleerups.

Hongisto-Åberg, Marja, Anne Lindeberg-Piiroinen och Leena Mäkinen. 1993. *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hufvudstadsbladet. 2019. HBL 1.6.2019, *IL: Studentsvenskan blir obligatorisk igen*, <https://www.hbl.fi/artikel/il-studentsvenskan-blir-obligatorisk-igen/> (läst 19.2.2020).

Huhtinen-Hildén, Laura. 2013. "Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla". Från verket *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juntunen, Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen och Heidi Westerlund (red.). 130–149. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huutilainen, Minna. 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huutilainen, Minna. 2013. "Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta". Från verket *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Jordan-Kilki, Päivi, Eija Kauppinen och Eeva Korolainen-Viitasalo (red.) 97–110. Tampere: Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.

Institutet för de inhemska språken. *Prosodia*.

[https://www.kotus.fi/aineistot/puhutun\\_kielen\\_aineistot/murreaanitteita/kauden\\_murre/li\\_satietao\\_liudennuksesta\\_ja\\_prosodiasta/prosodia](https://www.kotus.fi/aineistot/puhutun_kielen_aineistot/murreaanitteita/kauden_murre/li_satietao_liudennuksesta_ja_prosodiasta/prosodia) (Läst 25.1.2020).

Juntunen, Marja-Leena, Soili Perkiö och Inkeri Simola-Isaksson. 2010. *Musiikkia liikkuu*. Helsinki: WSOY.

Juvonen, Laura. 2019. "Kurkistuksia varhaisiän musiikinopettajien ammatillisiin koulutuksiin." *Pikkutrilli*, 2/2019, 16–19.

Kallonen, Eva. 2011. "Ei tehdä tästä nyt numeroo - Kielisuihkutus osana varhaista kielenoppimista". *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011\\_Ei\\_tehda\\_tasta\\_nyt\\_nr\\_oo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/26899/Maalis2011_Ei_tehda_tasta_nyt_nr_oo.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Läst 22.11.2019).

Kananen, Jorma. 2014. *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen oppinnäytetyön?* Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino.

Landor, Susanna. 2019. *Puolukka är inte hallon, men man kan älska båda*. Hufvudstadsbladet. 12.12.2019.

Landor, Susanna. 2020. *När de sensitiva perioderna är förbi*. Hufvudstadsbladet. 5.2.2020.

Lindeberg-Piironen, Anne och Inkeri Ruokonen (red.). 2017. *Musiikki varhaiskasvatuksessa-käsikirja*. Helsinki: Classicus.

Linnankivi, Marja, Liisa Tenkku och Ellen Urho. 1994. *Musiikin didaktiikka*. 2: a upplagan. WSOY.

Linnavalli, Tanja. 2018. "Music playschool enhances children's linguistic skills." *Scientific reports*. [https://www.nature.com/articles/s41598-018-27126-5.epdf?author\\_access\\_token=7NydCH3clm9jLF5Qyb38UtRgN0jAjWel9jnR3ZoTv0OSjm\\_oN8HzPuHGEvr\\_pBAFXEXUlhjz45VolvwILBabZd7GqpB\\_UMeIGXtl03olopkO9Ak5UuGJN2yFjo7wxLDgQVXXvoOiD4VS2yNsyfYaw%3D%3D](https://www.nature.com/articles/s41598-018-27126-5.epdf?author_access_token=7NydCH3clm9jLF5Qyb38UtRgN0jAjWel9jnR3ZoTv0OSjm_oN8HzPuHGEvr_pBAFXEXUlhjz45VolvwILBabZd7GqpB_UMeIGXtl03olopkO9Ak5UuGJN2yFjo7wxLDgQVXXvoOiD4VS2yNsyfYaw%3D%3D) (Läst 11.1.2020).

Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto. 2020. *Lukujärjestykset* <https://www.lohja.fi/vapaa-aika-liikunta/taiteen-perusopetus/lansi-uudenmaan-musiikkiopisto/muskarit/lukujarjestykset/> (Läst 8.4.2020).

Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston opetussuunnitelma. 2018. <https://www.lohja.fi/wp-content/uploads/2019/08/OPS.pdf> (Läst 22.10.2019).

Malinen, Heidi. 2019. *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mutanen, Anniina. 2015. *"Svenskan har lika rätt att existera i Finland som finskan." En diskursanalys om hur svenskan i Finland diskuteras i svenska tidningar*. Kandidataavhandling i svenska. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46376/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201506182386.pdf>

Nationalencyklopedin. 2020. <https://www.ne.se> (Läst: 21.3.2020).

Palojärvi, Anu, Åsa Palviainen och Karita Mård-Miettinen (red.). 2016. *På finska och svenska. Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Pettersson, Marina och Jenny Backman-Pråhl (red.). 2017. *Tjolahåpp!*. Kaarina: Painotalo painola.

Pettersson, Marina. 2017. *Tjolahåpp! Lärarhandledning. Opettajanopas*. Elektronisk publikation. <https://tjolahapp.fi/wp-content/uploads/2019/09/Tjolahapp-Lararhandledning-Opettajan-opas.pdf> (Läst 28.10.2019).

Piispanen, Ulla. 2019. *Muskarisoppa*. Helsinki: Lasten Keskus.

Pöllänen, Sanni. 2015. *Svensklärarnas uppfattning om dyslexi i språkundervisning*. Kandidatavhandling i svenska. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46331/URN%3ANBN%3afi%3ajyu-201506162337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Saaranen-Kauppinen, Anita och Anna Puusniekka. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Läst 22.9.2019).

Statistikcentralen. 2019. *Finland i siffror*. [https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto\\_sv.html](https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto_sv.html) (Läst 20.12.2019).

Statsrådet. 2018. *Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-604-1> (Läst 23.2.2020).

Syrjälä, Leena, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen och Seppo Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uddén, Berit. 2004. *Tanke – visa – språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur AB.

Undervisnings- och kulturministeriet. 2019. *5-vuotiaiden maksuttoman varhaiskasvatuksen kokeilu laajenee- uusia kuntia mukaan*. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/5-vuotiaiden-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeilu-laajenee-uusia-kuntia-mukaan](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/5-vuotiaiden-maksuttoman-varhaiskasvatuksen-kokeilu-laajenee-uusia-kuntia-mukaan) (Läst 26.1.2020).

Utbildningsstyrelsen. 2017. *Grunderna för läroplanen för den fördjupade lärokursen i grundläggande konstundervisning 2017*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/tpo/3689874/taiteenala/3762597> (Läst: 8.4.2020).

## Fältdagboksanteckningar från åk 1–2

Arbetsgruppen för *Tjolahåpp!*-projektet kontaktade skolor i olika regioner i Finland under tidsperioden november-december år 2018 för att erbjuda gratis tvåspråkig småbarnsmusikfostran. Vi ville sprida vårt material bland barn i åldern 7–9 år och erbjöd årskurserna ett och två, två stycken 45 minuters lektioner. Som tack för att vi fick komma in i deras vardag fick de utöver lektionerna också ett bra erbjudande på *Tjolahåpp!* -sångboken, lärarhandledningen och CD-skivan. I samband med den första lektionen gav vi klasserna en språklig och musikalisk utmaning. Som belöning för utförd utmaning skulle de få en lärarhandledning.

Fyra klasser från fyra skolor deltog i undervisningen. Två av klasserna var sammansatta årskurser ett och två, de övriga klasserna enskilda årskurser ett eller två. Skolorna benämns i fältdagboksanteckningarna: A, B, C och D. Projektet sträckte sig över perioden 7.1.2019–25.2.2019 och varje klass fick ta del av två lektioner.

Sångerna som används under lektionerna är i lektionsplanen målade med **fet font**. Under respektive sång finns beskrivet de arbetsmetoder som används i undervisningen. Slutligen har jag sammanställt tankar och reflektioner om ifrågavarande lektion. Dessa funderingar och åsikter är skrivna med *kursiv stil*.

### LEKTIONSPLANERING 1: 7.1.2019 och 21.1.2019

#### 1. Pilipalipuupää

Sången är en blandspråkig låt med både riktiga ord och benämningar av nonsens-karaktär. Arrangemanget på inspelningen är utformat i ett snabbt, men gångvänligt tempo. Vi bekantade oss med sången genom att först leka en rörelselek, sedan använde vi låtmaterialet till en instrumental uppgift.

#### MUSIK OCH RÖRELSE:

-vi skapar ett tåg genom att ta tag i varandra och svänger tåget vid given signal med tågvisslan

-vi betraktar orden i första versen, plockar ut ett ord och berättar vad vi vet om det: vilket språk tillhör ordet och vilken betydelse har det?

#### INSTRUMENT OCH RYTMIK:

-vi spelar tre ordrytmer (*pilipalipuupää, huuhaa humbug, tööt*) med handtrumma, maraccas och claves. Läraren fungerar som en kapellmästare efter att vi har bekantat oss med reglerna för start- och stopptecken.

## 2. Appi-app

Sången är en blandspråkig sång med hela meningar på vardera språken. Det förekommer både finska och svenska meningar i en frasgrupp. Refrängen består av upprepningar av glosan "appi-app". Sångens uppbyggnad följer formen AABACAA. För att presentera melodin tar vi oss an sången via en sånglek, där ordens innebörd gestaltas med handrörelser. Därefter lyssnar vi till sångens inspelning och bearbetar budskapet kinestetiskt så att känslosinnet aktiveras.

#### SÅNGLEK:

-pedagogen visar en pekplatta gjord av papp och nynnar samtidigt melodin. Barnen får känna på pekplattan och provtrycka app-bilderna på lek. Det visuella redskapet fungerar som intresseväckare och presenterar samtidigt temat, medan nynnandet av melodin gör den sjungna strofen bekant för deltagarna.

-vi hittar på rörelser till sångens ord för att beskriva innehållet i verserna. I refrängen gör vi olika klappningar.

#### LYSSNING:

-vi lyssnar till sången och ritar under refrängen samma rörelser på en kompis rygg, som vi hittat på i den föregående sångleken. Beröringen förstärker rörelserna och fördjupar ordens inläring.

#### *Anteckningar från fältet:*

*Under första lektionen i hela projektet i skola A hinner vi endast med sången Pilipalipuupää. Det går mycket tid åt att i början att reda ut praktiska saker: Utmaningen som vi meddelat om på förhand kräver tillgång till materialet; hur och när skall de få en*

bok att låna? "Låneboken" för uppdraget har vi inte nämnt på förhand- detta tas upp och behöver redas ut. Lånematerialet får de sedan av mig. Morgontimme. Barnen är pigga och eleverna lyssnar noga, de är "ordentliga". Förutom klassläraren, deltar också skolans musiklärare som dessutom fungerar som skolans speciallärare. Jag får en känsla av att vara under lupp; lärarna verkar lite misstänksamma mot materialet och mig som pedagog. Detta märks i en ovillighet att leka och spela med. De deltar, men med en lätt broms på, lätt ifrågasättande.

I skola B har vi riktat projektet till en klass, skolan har på förhand valt ut åk 2. Men när jag väl kommer dit frågar rektorn ifall både åk 1 och 2 (26 elever allt som allt) kan delta. Undervisningen är inte uppbyggd för en sån stor grupp, men jag säger ändå ja. Jag borde ha löst situationen genom att erbjuda klassvisa lektioner. Nu lider lektionen av att gruppen är för stor, jag hinner inte skapa den kontakt jag brukar och sångerna får enbart en ytbehandling.

Lärarna (2 st) är passiva, jag borde ha instruerat närmare vad som förväntas av dem på förhand: lärarna får gärna hjälpa till med att hålla reda på stökiga elever och samtidigt delta aktivt i lekarna. Gruppen är stökig, men ändå fungerande; barnen lyssnar på mig och gör som jag ber dem. Här kunde namnskyftar ha varit en förenklande variabel, enklare att hålla reda på barnen och instruera "Anna: gå dit, sitt där...". Detta är sista lektionen före maten med oroliga och hungriga barn.

Skola C: klassen består av kelliga flickor och busiga pojkar. Läraren försvinner, kvar blir skolgångsbiträden. De deltar både i lekarna och i upprätthållandet av ordningen. Stämningen är uppsluppen och glad. Stökigheten stör med andra ord inte särskilt. En kille håller ett redskap i händerna för att kunna koncentrera sig bättre- jag är på väg att ta bort det, men som tur var berättar assistenten till vilket ändamål det används. Jag trodde att det var en leksak som han hade tagit utan lov, men det var ett redskap som skulle hålla pojken lugn och koncentrerad. Viktig info, som kom till min vetskap av misstag. Är det inte viktigt att på förhand få information om barnens eventuella diagnoser och utmaningar? Ifall ansvarspersonerna är på plats, nej. Från mina egna grupper har jag erfarenhet att om ett barn har något hjälpmedel så vill alla ha. Detta kan bero på att barnen inte vet vad redskapet används till då deltagarna kommer från olika platser och bakgrund. Medan skolbarnen är medvetna om klasskompisarnas utmaningar så tar hjälpmedlen inte så mycket utrymme och uppmärksamhet.

*Skola D: Jag glömmer bort att fråga namnen i början av lektionen! Det känns som ett oförlåtligt misstag; barnen ska bli sedda. Enklast sker ju det med hjälp av deras namn. Speciellt markeringen fungerar uruselt då pedagogen inte kan namnen, men de flesta namn snappar jag ändå upp under lektionens gång. Härlig stämning i klassen, jag känner mig verkligen välkommen. Jag tror att läraren hade bäddat för mig (vi är bekanta från förut, hen är en ingift släkting som vet hur jag undervisar, familjen har haft sina egna barn i min musiklek).*

*Det känns tråkigt att märka att en del vuxna har förutfattade meningar om såväl materialet som sättet att undervisa på. Det smittar av sig på barnen.*

*Språkligt lär sig barnen olika beskrivningar av ljud på både finska och svenska i sången "Pilipalipuupää". Exempelvis "pii-paa", "buu-bää", "put-put". Dessutom belyses ord från talspråket; "virivari" och "pilipali". Orden i sången är lösryckta och placerade i en slumpmässig ordning så att innehållet saknar innebörd. Jag lägger märke till att det främmande språket ändå är lätt att ta till sig trots blandspråkigheten. Ordens igenkänningsfaktor i det främmande språkets höjdes. I sången "Appi-app" upplever jag att barnen snappar upp enstaka ord. De finskspråkiga lär sig orden "telefon", "ner" och "ler" medan de svenskspråkiga elevernas finska ordförråd växer med orden "edes takaisin", "oikealle" och "vasemmalle".*

## LEKTIONSPLANERING 2: 1.2.2019 och 25.2.2019

### 1. Pilipalipuupää

#### RYTM OCH INSTRUMENTSPEL:

- musiken spelas som bakgrundsmusik, som en liten påminnelse, då barnen kommer in i klassrummet
- vi spelar rytmerna från föregående lektion med alternativa instrument: diskborstar, slevar och kastrullock. Vi förstärker också kapellmästarleken.

### 2. Banaanini

Sången innehåller hela meningar på finska och svenska. Meningarna rimmar fastän de tillhör olika språk.

**RYTM OCH INSTRUMENTSPEL:**

-vi delar upp klassen i två grupper baserat på språkkunskaperna. I alla skolor finns det en del som kan åtminstone några ord av det främmande språket. Grupperna fick varsitt instrument; maraccas och claves.

-Grupperna alternerar spelande med det egna instrumentet enligt det språk som sjungs.

-Pedagogen använder kort med finska och svenska flaggan + fraserna utskrivna för att förtydliggöra den egna spelturen.

**3. Sikinsokin råddigågga**

Sången är en blandspråkig sång med hela meningar på båda språken. Arrangemanget är rockigt och medryckande. Det är lätt att hitta grundpulsen i musiken och röra sig till den.

**MUSIK OCH RÖRELSE:**

-rörelselek med improvisatoriska moment. Barnen får hitta på rörelser som alla andra härmar då de hör sitt eget namn. Klassens egna lärare får en specialuppgift: nämn barnens namn i sporadisk ordning.

**4. Appi-app****LYSSNA:**

- vi sjunger genom sången för att komma ihåg vad vi har lärt oss föregående lektion

-vi lyssnar till sången och ritar rörelserna på ryggen på en kompis. Det som kompiserna känner på ryggen ritade hen på ett papper.

*Anteckningar från fältet:*

*Vi börjar lektionerna med att titta på klassernas utförda utmaningar: inspelningar, bilder eller sånger uppförda på plats och ställe. Alla klasser har godtagit utmaningen. Skola A har filmat "Eläinlaulu" och "Djurvisan" och hittat på rörelser som djuren gör; allt från rullande grisar till galopperande hästar. Då jag frågar ifall jag får visa filmen åt mina lärarkompisar i arbetsgruppen svarar barnen nej. Deras lärare säger dock att hen ville att jag skall få visa filmen eftersom hen tycker att deras påhittade lekar är så mycket*

bättre än de förslag som finns i lärarhandledningen. Instruktionen i den gamla handledningen är ytterst fåordig, men det är ett medvetet val eftersom vi vill att användarna är kreativa och hittar på egna lekar. Denna kommentar förmedlar igen en känsla av att läraren ifråga inte stöder vårt projekt, eller tycker att materialet är värt att satsa på.

Skola B uppför Röd liten räv på svenska (barnens modersmål) och har hittat på en gemensam koreografi med rörelser som beskriver orden i sången.

Skola C har tagit bilder av en skidlek utomhus där de har integrerat gymnastik med musik och finska. Sången *Eläinlaulu* sjungs på finska av elever med svenska som modersmål. Eleverna får representera ett djur i sången. Eleverna står först i en ring. När de i sången hör det djur de representerar, skidar de motsols runt ringen tillbaka till sin egen plats.

Skola D uppför sången *Kettunen* och Röd liten räv som en pardans med koreografi som barnen har varit med och utvecklat. Otroligt fint, vackert och kontaktskapande. Även de mest "tuffa" pojkarna deltar helhjärtat.

En allmän insikt för mig: de finska barnen i denna tvåspråkiga region har mindre kunskap i svenska än på motsvarande sätt i den andra språkgruppen. Något jag märker i undervisningssituationen i relation till mitt språkbruk. De finska orden i Appi-apps C-del är lättare att lära ut åt de svenska barnen, medan de finska barnen har svårt med motsvarande svenska ord i A-delen. Ettorna (och tvåorna) har förvånansvärt svårt att läsa meningarna på *Banaanini*-lapparna. Eleverna i skola A visar prov på en negativ attityd i början av lektionen: "stäng av" ropar de då de hör *Pilipalipuupää* i bakgrunden då de kommer in i klassen. Jag drar paralleller till samma lärare som också tidigare har förmedlat negativa vibbar längs med hela projektet.

Orden från föregående lektions sånger är för en del elever fortfarande bekanta. Några behöver påminnas om innebörden. Sången minns de nog. I sången "*Banaanini*" består den språkliga inläringen främst av ordet "banan" på bägge språken. Inlärningsmässigt ingen stor bedrift, men exemplet fungerar som en ögonöppnare då ordets uttal och skrivsätt är så gott som identiska. Barnen märker att det finns likheter mellan språken. I sången "*Sikinsokin räddigägga*" fascinerar barnen av inledningsljudet; solisten låter som en missnöjd gnällspik. Det vill grupperna i skola B och C (svenska skolor) höra om och om igen.



## Fältdagboksanteckningar från dagvården

Tidsperiod: april-maj 2019

Materialet och sångerna som används på lektionerna är översatta sånger eller redan befintliga svenska barnsånger. De flesta sångerna är ursprungligen på finska och översättningarna är gjorda av mig. I de fall där originalsången är på finska återfinns det ursprungliga sångnamnet i lektionsplaneringen inom parentes.

Lektionsplanen är indelad i flera numrerade helheter. Sångerna som används under lektionerna är i lektionsplanen målade med **fet font**. Under varje sång finns arbetsmetoderna beskrivna. Slutligen har jag sammanställt tankar och reflektioner om ifrågavarande lektion. Dessa funderingar och åsikter är skrivna med *kursiv stil*.

Lektionerna är ett beställningsprojekt till två finska daghem i en tvåspråkig kommun i södra Finland.

### LEKTIONSPLANERING 1

1. INLEDNING med femsträngad kantele som ackompanjemangsinstrument:

#### **Hip hej**

-hälsningssång med varierad pulsklapp. Klappningar i kors och med turvisa rörelser bidrar till variationerna.

-vi bekantar oss med varandra och lär varandras namn

2. SÅNGLEK med små påskäggsleksaker som rekvisita:

#### **Häxan trollar** (Minä olen noita)

-påsktemat till ära trollar vi fram leksaker med hjälp av trollformler

-trollformlernas ordrytm klappas: hokkus pokkus filiokkus, abrakadabra och simsalabim

-ordrytmen är likadan på både svenska och finska

3. MUSIK OCH RÖRELSE med malletter som häxkvastar:

#### **Dimitri Kabalevsky: The Comedians, Op. 26 - Galop**

-häxorna flyger under stycket på häxkvastar gjorda av malletter

## 4. INSTRUMENTSPEL med handtrumma och mallett:

**Häxan trollar** (Minä olen noita)

- handtrumman fungerar som en häxkittel, malletten är sleven som rör om i kitteln medan sången sjungs
- trollformlerna spelas med malletten i handen och på trumman

## 5. MUSIK OCH RÖRELSE:

**Limusiini: Hyppely**

- uppgiftslek med "grodpåsar" (mjuka grodleksaker som påminner om ärtpåsar)
- grodorna balanseras på följande kroppsdelar: hand, huvud och axel
- grodan placeras på en ny kroppsdel enligt den instruktion läraren ger

## 6. SÅNGLEK med grodpåsar:

**Hoppande, stop!** (Liikkumiset)

- vi utför rörelserna som förekommer i sången med grodorna: hoppa, simma och flyga

## 7. RÖRELSELEK:

**Helmina** (Helmiina)

- kurragömmalek med ett mjukisdjur i form av en höna
- barnen letar, pedagogen gömmer och kan ge ledtrådar i form av "gömma nyckel"-lekens instruktioner med nivåer enligt: fågel, fisk och fjäril
- gömoställen kan vara enkla eller svåra; göm hönan under tröjan för att göra det svårare för barnen att hitta den, låt den efter en stunds letande plötsligt falla ner på golvet

*Fältdagboksanteckningar 8.4.2019:*

*Jag har tre lektioner per undervisningstillfälle till mitt förfogande. Daghem A är mindre till antalet barn. Daghem B har många barn och följaktligen använder vi två av de tre timresurserna på detta stora dagis. Grupperna är åldersblandade med 4–5 åringar. Det är stor variation i vad barnen klarar av motoriskt, socialt och kognitivt. Enligt min mening skulle detta kursupplägg ha passat bättre för enbart 5-åringar.*

*Daghemspersonalen känner igen flera av sångerna, de har sjungit dem på finska förut. Detta är till stor hjälp för de vuxna då de skall lära sig sångerna på svenska.*

*Personalen är till stor hjälp då barnen skall placeras på bänkar och dynor - vem går ihop med vem? Jag tycker att personalen skall delta i lekarna, hjälpa sådana barn*

som inte kan, vågar eller vill, men utan att lägga sig i undervisningen. Lektionen skall skötas av småbarnsmusikpedagogen. Oroliga och stökiga barn tar personalen ändå hand om. Jag ges inte heller möjligheten att göra det. Detta är ett enklare sätt att i stunden klara av bråkiga situationer, men i längden är det nog av vikt att musikläraren själv får skapa de rutiner som sätter gränser.

En pojke har ryska som modersmål, finska som andra språk. Personalen vill själva att han inte skall delta i lektionerna (han är visserligen också en av de busigare typerna i gruppen) på grund av språkaspekten: han har tydligen en svagare finska än det önskas att han skall ha. Han är sist och slutligen en av de som lättast snappar upp svenska ord.

I den andra musikrörelseleken övar vi in orden "hand-huvud-axel" som ett sorts mantra. Det funkar jättebra att placera grodpåsarna på dessa kroppsdelar under rörelseleken!

Barnen uppmuntras att delta i sångerna med några ord: "hip hej", "simsalabim", "kotkotkot"; ord som i tal är identiska eller åtminstone liknar de finska motsvarigheterna.

Daghem A har själva på förhand valt att enbart daghemmets 5-åringar skall delta i lektionerna. Föreståndaren anser att de barnen har bäst förutsättningar att delta och få ut något av lektionerna. Ingen övrig redogörelse har getts ut utöver den information som min beskrivning av upplägget baseras på. Föreståndaren kan inte på detaljplan veta vad lektionerna går ut på, men ändå besitter hen sådan information om barnen som jag inte har och kan lättare förutse vilka barn som drar nytta av lektionerna. Den bästa situationen skulle vara att alla barn deltar och ifall gruppstorleken blir ohållbart stor skulle extra timresurser sättas in. Vem bestämmer alltså hur gruppen ska se ut? Daghempersonalen, småbarnsmusikpedagogen eller kanske föräldrarna?

En förälder till en 4-åring på daghem A kontaktar personalen och daghemschefen och kräver att även 4-åringarna också skall få delta i musikleken. Detta godkänner chefen. Resultatet av att daghem A:s alla 4–5 åringar plötsligt deltar i lektionerna, bidrar till att det daghemmets grupper enbart får två lektioner var. Jag avslutar alltså fem-åringarnas musiklek efter två lektioner och påbörjar 4-åringarnas efter det. Daghem B vill att alla 4–5 åringar skall få vara med ända från början. Jag tycker det

är omdömeslöst att inte reda ut ramarna för undervisningsgrupperna på förhand.  
Detta stör såväl pedagogens, personalens och barnens arbete.

## LEKTIONSPLANERING 2

### 1. INLEDNING:

#### **Hip hej**

- istället för deltagarnas namn sjungs: "alla", "flickor", "pojkar"
- nya klappningar används för att förstärka grundpulsen

### 2. SÅNG OCH RÖRELSELEK:

#### **Helmina** (Helmiina)

- ett stort påskägg göms med små leksakskycklingar i
- "Gömma nyckeln"- temat fortsätter och barnen uppmuntras att sjunga genom leken. Använd svåra gömställen och locka fram hönan med barnsång!

### 3. MUSIK OCH RÖRELSE med leksakskyckling som rekvisita:

#### **Modest Mussorgsky: Ballet of the unhatched chicks**

- A-delen: kycklingen hålls i handen medan vi rör oss i takt till musiken
- B-delen: stanna och låt kycklingen "äta" från golvet

### 4. INSTRUMENTSPEL:

#### **Häxan trollar** (Minä olen noita)

- använd grodguiron eller alternativa instrument av wellpappsbitar. Spelpinnen fungerar som trollstav. Trollformlernas rytmer spelas på instrumentet, vifta med trollstaven i sångens början.
- lär ut artighetsfraserna "tack" och "varsågod" i och med att instrumenten delas ut.

### 5. RÖRELSELEK med "häxkvastar":

#### **Flygande, stop!** (Liikkumiset)

- använd gymnastikband i olika färger eller en mallett med fastknuten duk som häxkvast
- benämna färgerna på dukarna på svenska: gul, blå, röd och grön
- flyg, trolle och stanna
- fungerar som en förövning inför nästa lek

### 6. MUSIK OCH RÖRELSE:

#### **Dimitri Kabalevsky: The Comedians, Op. 26 - Galop**

- använd rörelserna från övningen ovan

-A: flygande, B: trollande antingen med eller utan trollformelorden *simsalabim, abrakadabra, hokkus pokkus filiokkus (ta-titi-ta Z, ta-titi-ta-ta, titi-titi-tiriti-ta)*

## 7. INSTRUMENTSPEL:

### **Helmina** (Helmiina)

- spela med en pingisboll som föreställer ett ägg
- första versen rullas ägget mellan handflatorna
- andra versen studsas bollen

## 8. LYSSNA:

### **Limusiini: Luolassa**

- rulla pingisbollarna parvis

## *Fältdagboksanteckningar 15.4.2019*

*Barnen kommer förvånansvärt bra ihåg ord från sångerna, speciellt Hip hej och Helmina. I Hip hej väljer jag andra ord denna gång; vi sjunger åt "alla", "flickor" och "pojkar". Ordet pojkar är lätt att komma ihåg då det påminner om finskans pojat.*

*Förflyttningarna från en lek till en annan är utmanande i daghem A. I daghem B är barnen en aning lugnare. Grupp 1 i daghem A bör med tanke på klockslaget och deras mattider ha bäst förutsättningar att klara av uppgifterna. Barnen är inte märkbart trötta eller hungriga under morgonens första lektion kl. 9.00-9.45. I daghem B med grupp 2 och 3, där hungriga magar och trötta barn borde ha påverkat omständigheterna, var det lugnare. Målsättningen att lära ut artighetsfraserna "tack" och "varsågod" fungerar väl. Det går att smyga in fraserna än här än där.*

## LEKTIONSPLANERING 3

### 1. INLEDNING:

#### **Hip hej**

- sjung sången med namn igen, dels för att förstärka minnet, men också på grund av den bekräftelse och synlighet det egna namnet medför.

### 2. SÅNGLEK:

#### **Färggåtorna** (Väriarvoituksia)

- sjung verserna på finska, refrängen på svenska

- presentera färgerna röd, gul och grön i cirklar av papp
- bygg ett trafikljus av pappcirklarna för att föra lektionens tema vidare

### 3. RÖRELSELEK:

#### **Körande, stop!** (Liikkumiset)

- använd också följande beskrivningar: "backande", "körande", "runt och runt" (i rondell)
- förstärk rörelserna och riktningarna inför nästa lek

### 4. MUSIK OCH RÖRELSE:

#### **Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1: Hei menox!**

- A: kör framåt, stanna vid pauserna
- B: backa
- C: runt i rondell
- form: AABAACAA

### 5. INSTRUMENTSPEL:

#### **Spelande, stop!** (Liikkumiset)

- använd rytmplattor och öva reaktionsförmågan vid pauserna
- såpbubblspel: spela på plattorna eller mot golvet då det finns såpbubblor i luften, eller välj en hemlig bubbla som en egen spelbubbla och spela så länge tills den spräcks

### 6. SÅNGLEK:

#### **Djurvisan** (Eläinlaulu)

- bekanta er med djurnamnen på svenska, förstärk inläringen med fingerdockor

### 7. MUSIK OCH RÖRELSE:

#### **Pähkinäsydän: Navettapolkka**

- låten har formen ABC och för varje del väljs en rörelse: gå, backa och snurra. Även olika ridstilar kan användas: galopp, skritt och trav.

*Fältdagboksanteckningar 29.4.2019*

*Temat är trafik och färger. Även djurtemat tangeras.*

*Några svenska ord känns svåra att uttala: bland annat "gul" och "hund". Detta beror säkerligen på det svenska uttalet av bokstaven "u". Ordet "körande" är också svårt med startstavelens tje-ljud.*

Lektionen påminner mer om en vanlig musiklektion, barnen är bekanta med mig och de vet ungefär vad musikstunden går ut på. Språket är en sidoprodukt, något som de får på köpet i och med musicerandet. Känslan av flow infinner sig!

## LEKTIONSPLANERING 4

### 1. INLEDNING:

#### **Hip hej**

-använd "flickor", "pojkar", "alla" som upprepning och förstärkning

### 2. SÅNGLEK:

#### **Djurvisan** (Eläinlaulu)

-fingerdockorna och loppan fungerar som motiverande effekter; loppan kan med fördel vara osynlig, någonting pyttelitet som lyfts upp mellan tumme och pekfinger.

### 3. MUSIK OCH RÖRELSE:

#### **Pähkinäsydän: Navettapolkka**

- använd siffrorna 1,2,3 (på svenska), där ett nummer står för ett verb: 1= gå, 2= backa, 3= snurra.

### 4. RÖRELSELEK:

#### **Djurvisan** (Eläinlaulu)

-rörelselek där barnen får hitta på hur djuren i sången rör sig.

### 5. INSTRUMENTSPEL:

#### **Färggåtorna** (Väriarvoituksia)

-tre färger: röd, gul, grön som representeras av ett instrument var: röd= handtrumma, gul= maraccas, grön= rytmpinnar.  
-det instrument vars färg sjungs om får spela.

### 6. RÖRELSELEK:

#### **Framåt, stop!** (Liikkumiset)

-kör *framåt, bakåt, runt* med en handtrumma i handen som ratt.  
-rörelserna får andra benämningar på det vi redan övat på: gå, backa och snurra.

### 7. MUSIK OCH RÖRELSE:

**Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1: Hei menox!**

-håll trumratten i handen och lek samma rörelselek som föregående lektion

## 8. LYSSNA:

**Djurvisan** (Eläinlaulu)

-ge en målarpensel åt alla för att putsa djuren eller sig själva

*Fältdagboksanteckningar 6.5.2019*

*Koncentrationen i grupp 2 i daghem B börjar sina. Är de för bekväma med mig? Tycker de övningarna är tråkiga? Har de som oftast härjar haft en besvärlig dag eller period? Lektionen känns utmanande.*

*I daghem A byts barnen ut i gruppen i och med klagomålet och kraven från föräldrahåll. Jag börjar med grupp 1B i daghem A denna dag, men från och med denna dags lektionsplan. Påsktemat som jag började med med de andra grupperna två veckor tidigare är förlegat då påsken redan är förbi. Barnen från grupp 1A i daghem A är ledsna och besvikna över att de inte får fortsätta med musikleken. Barnen från grupp 1B är däremot nöjda, glada och belåtna.*

*Barnunderlaget i grupperna varierar mycket från gång till gång i och med sjukdomsfall och lediga dagar som infaller just den dagen jag är på plats. Det skulle vara fruktsamt att få vara på plats varje dag under en längre period för att få lära känna alla barnen.*

## LEKTIONSPLANERING 5

## 1. INLEDNING:

**Hip hej**

-upprepa "flickor"... eller namnen- det som verkar behövas mer i respektive grupp

## 2. SÅNGLEK:

**Färggåtorna** (Väriarvoituksia)

-hela sången sjungen på svenska med bildstöd till verserna

## 3. RÖRELSELEK:

**Färgsången** (Väri laulu)

-sjung A-delen på finska där man sjunger om vem som har någon specifik färg på sig

-sjung B-delen på svenska med verben *hoppa, klappa, snurra*. Verben fungerar som förövning till nästa lek.

## 4. MUSIK OCH RÖRELSE:

**Olin liikunta- ja kuunteluäänite 2: Rondo**

-uppgiftslek där uppgift byts vid tillhörande nummer: 1= hoppa, 2= klappa, 3= snurra

## 5. INSTRUMENTSPEL:

**Djurvisan** (Eläinlaulu)

-spela med rytm-pinnar

**Fartlåten**

-spela med rytm-pinnar mot golvet, använd riktningarna från sången som spelinstruktioner

## 6. MUSIK OCH RÖRELSE:

**Piilometsän säveliä: Metsäpolkka**

-ge instruktionerna på svenska, antingen med ridstilarna eller rörelseverben  
-likadan rörelselek som föregående lektion, men med annan musik.

## 7. LYSSNA:

**Djurvisan** (Eläinlaulu)

-pedagogen tvättar alla djuren (barnen) med penslar.

*Fältdagboksanteckningar 13.5.2019*

*Den sista övningen där pedagogen tar kroppslig kontakt med penslar, är möjlig att genomföra i och med att barnen är trygga i situationen. Antingen trygga med mig, eller trygga i och med att daghemspersonalen är på plats. Även det barnet från grupp 3 i daghem B som varit otåligt och tagit medvetet avstånd, lät mig röra vid hen med penseln.*

*Färgsången är oväntat svår. Jag har inte använt den tidigare, vilket är en miss. Den sjungs emellanåt på finska så att barnen skall veta vad som förväntas av dem, sen tas refrängen/ B-delen på svenska igen.*

*Att kombinera siffror med verb i musik och rörelseleken fungerar bra då man instruerar på modersmålet. Nu blir det för lång tankekedja att minnas: först verbet; vad betyder det? Sedan ett nummer att komma ihåg. Detta blir för svårt. Inget sånt mer, tack.*

## LEKTIONSPLANERING 6

### 1. INLEDNING:

#### **Hip hej**

-använd ordet "kompis" och "kaveri" istället för namn och "flickor"...

### 2. MUSIK OCH RÖRELSE:

#### **Limusiini: Hyppely**

-uppgiftslek med verben gå, backa, hoppa som pedagogen instruerar.

### 3. RÖRELSELEK:

#### **Färgsång** (Väirilaulu)

-använd uppgifterna från föregående sång.

-använd finska och svenska varvat med varandra.

### 4. SÅNGLEK:

#### **Färggåtor** (Väriarvoituksia)

-dela ut kort i färgerna röd, blå, gul åt alla barnen.

-sjung om en färg i taget och visa kortet med rätt färg.

### 5. SPEL:

#### **Fartlåten med såpbubblspel**

-för rytmpinnarna enligt riktningarna i sången; framåt, bakåt, upp, ner. Stanna vid ordet "stop".

-såpbubblspel: spela enligt instruktionerna i lektionsplan tre.

#### **Djurvisan** (Eläinlaulu)

-lek med fingerdockor och rytmpinnar, placera fingerdockan på rytmpinnen och lek med djuret, upprepa "djuret hoppar på gården omkring"-frasen

-hoppa och backa också

### 6. RINGLEK:

#### **Fartlåten**

-ringlek där riktningarna förverkligas med hela kroppen

### 7. MUSIK OCH RÖRELSE:

**Olin liikunta- ja kuunteluäänite 2: Olin katrilli**  
-namnlek där alla får hitta på en rörelse som alla härmar

*Fältdagboksanteckningar 20.5.2019*

*Efter denna sista lektion tar vi farväl med orden "Hej då kompis!". Det känns underbart!*

## Repertoarlista och översättningar

Sångböcker:

Olin laulukirja (OTAVA): *Väriarvoituksia* (s. 25), *Minä olen noita* (s. 222)

Tjolahåpp!: *Eläinlaulu* (s. 21), *Djurvisan* (s. 20)

Hjulen på bussen (Fontana Media): *Fartlåten* (s. 50)

Vauvojen laulun aika (WSOY): *Liikkumiset* (s. 72), *Helmiina* (s. 88)

Lystitunti (OTAVA): *Väri-laulu* (s. 16)

*Hip hej*-sången har jag lärt mig under studietiden på finska och vet inte ursprunget till den.

CD-skivor som använts under lektionerna:

Liikuntamusiikkia Limusiini (Helsingin konservatorio)

Olin liikunta- ja kuunteluäänite 1 (Otava)

Olin liikunta- ja kuunteluäänite 2 (Otava)

Piilometsän säveliä (Verso)

Tellu ja Leipuri-orkesteri: Pähkinäsydän (Seita Music KY)

Mina översättningar:

**Häxan trollar** (Minä olen noita)

Häxan trollar simsalabim

Många saker, djur och ting

Simsalabim, simsalabim.

*Trollformlerna byts ut efter behov; abrakadabra, hokkus pokkus filiokkus*

**Helmina** (Helmiina)

Var är Helmina, kotkotkot?

Kotkotkot? Kotkotkot.

Var är Helmina, kotkotkot?

Kot. Kot. Kot.

Lägger ägg och värper, Plopp, plopp, plopp.

Plopp, plopp, plopp. Plopp, plopp, plopp.

Lägger ägg och värper, Plopp, plopp, plopp.

Plopp. Plopp. Plopp.

### **Färggåtorna** (Väriarvoituksia)

Solens strålar och maskrosen,

Den färgen känner jag igen.

Den är gul, den är gul.

Den är gul, den är gul.

Den färgen den är gul.

Himlens färg och blåbären,

Den färgen känner jag igen.

Den är blå, den är blå.

Den är blå, den är blå.

Den färgen den är blå.

Björkens blad och grästuvan,

Den färgen tror jag att du kan.

Den är grön, den är grön.

Den är grön, den är grön.

Den färgen den är grön.

Lingonbär och jordgubben,

Den färgen känner jag igen.

Den är röd, den är röd.

Den är röd, den är röd.

Den färgen den är röd.

### **Gående, stop!** (Liikkumiset)

Gående, gående.

Gående, gående.

Gående, gående.

Sedan stop!

Backande, snurrande, framåt, bakåt...

**Färgsången** (Värlaulu)

Vem är det som har nåt blått och färggrant på?

Blått och färggrant på?

Den som har nåt blått på, den får *hoppa* si och så,

*Hoppa* si och så.

Byt ut ordet *hoppa* till andra verb

