

TjolahÅpp!

En aktionsforskning i tvåspråkig musikleksamhet

Pro gradu-avhandling

13.4.2018

Elin Bergdal

Avdelningen för musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

Avhandlingens namn	Sidantal
TjolahÅpp! En aktionsforskning i tvåspråkig musiklekverksamhet	59 + 5
Författarens namn	Termin
Elin Bergdal	våren 2018
Utbildningsprogrammets namn	
Musikpedagogik	
Sammandrag	
<p>TjolahÅpp! är ett pilotprojekt för tvåspråkig musiklek. Under perioden 2015-2017 bildades tvåspråkiga musiklekgrupper runt om i Finland. Verksamheten är riktad åt både finska, svenska och tvåspråkiga familjer. Forskningen undersöker verksamheten från musikpedagogens synvinkel. Målet med studien är att få en helhetsomfattande uppfattning om verksamheten utgående från intervjuer med projektpedagogerna. Forskningsfrågorna hanterar frågor angående hur pedagogerna förverkligat tvåspråkigheten, hur tvåspråkigheten påverkar musiklekverksamheten och hur projektet kunde utveckla sin verksamhet.</p> <p>Den teoretiska referensramen behandlar musikfostran för småbarn och olika former av tvåspråkig undervisning. Teoridelen skildrar även musikens gynnsamma effekt på människan och nationella och internationella attityder gentemot flerspråkighet.</p> <p>Forskning är en kvalitativ aktionsforskning. Forskningsmaterialet samlades in genom sju stycken intervjuer med projektpedagogerna och två enkäter riktade åt deltagarna i TjolahÅpp!-grupperna.</p> <p>I forskningsresultaten framgår att projektpedagogerna har förverkligat tvåspråkigheten i verksamheten på olika sätt. En del har valt att konsekvent sjunga samma sång på båda språken medan andra sjungit skilda sånger på ett språk för att klart kunna separera språken från varandra. Tvåspråkighetens roll i verksamheten varierar även beroende på hur tvåspråkig orten är, hurudan språkbalans är i gruppen och pedagogens egna språkkunskaper och tidigare erfarenheter av musiklek på båda språken. TjolahÅpp!-verksamheten har varit omtyckt och föräldrarna har uppskattat att kunna delta i en hobby var man inte behöver välja mellan språken utan kan få både och. Enspråkiga familjer har fått en mjuk introduktion till det främmande språket och tvåspråkiga familjer har fått sångrepertoar på båda hemspråken. Projektverksamheten skiljer sig från språkbads- och språkduschundervisning. Förutom att den sammanför två språk sammanför den även familjer från olika språkbakgrunder som under musiklekstunderna får bekanta sig med varandra och varandras kulturer genom musiken.</p>	
Sökord	
musiklek, tvåspråkig undervisning, musikfostran för småbarn	

Innehåll

1 Inledning	6
2 Teoretisk referensram.....	9
2.1 Musikfostran för småbarn	9
2.1.1 Vad är musiklek?	9
2.1.2 Målsättningar	10
2.1.3 Arbetssätt	12
2.1.4 Musik som stöd för barnets språkutveckling	16
2.2 Olika former av tvåspråkig undervisning	17
2.2.1 Tvåspråkig undervisning	18
2.2.2. Språkbad	19
2.2.3 Språkdusch.....	22
2.3 Internationella attityder gentemot flerspråkighet och nationella språkstrategier ..	24
3 TjolahÅpp!	27
4. Metodik	29
4.1 Presentation av forskningsfrågor	29
4.2 Kvalitativ forskning.....	29
4.2.1 Aktionsforskning	30
4.3 Metoder för datainsamling	31
4.3.1 Enkätundersökning	32
4.3.2 Observation.....	33
4.3.3 Intervju.....	33
4.4 Analys av materialet.....	34
4.5 Reliabilitet och validitet	36
5. Forskningsresultat och analys	38
5.1 Vem är det som har deltagit i TjolahÅpp!-grupperna?	38

5.2 Presentation av informanterna.....	42
5.3 Tvåspråkig musiklek ur pedagogens synvinkel.....	43
5.3.1 Variationer	43
5.3.2 Utmaningar	47
5.3.3 Reflektioner och förslag till utveckling	52
6 Diskussion	55
6.1 TjolahÅpp! i relation till andra former av tvåspråkig undervisning	55
6.2 TjolahÅpp! och framtida verksamhet.....	57
6.3 Förslag på fortsatt forskning.....	58
6.4 Slutord	59
Litteraturförteckning	60
BILAGA 1	63

FIGURER

Figur 1. Finländares språkkunskaper (Pyykkö, 2017, s. 15).....	25
Figur 2. Projektdeltagarnas språkbakgrund.....	39
Figur 3. Tvåspråkighetens betydelse vid val av musiklekgrupp	40

1 Inledning

Hösten 2015 fick jag höra om ett nytt projekt vid namnet TjolahÅpp! som skulle starta upp tvåspråkiga musiklekgrupper runt om i landet. Till projektet hörde även en pro gradu-avhandling och jag blev tillfrågad ifall jag skulle vilja fungera som forskare för projektet. Jag har själv fördjupat mig i tidig musikfostran som en del av mina studier på Sibelius-Akademien och tyckte att projektet lät intressant och tackade därför direkt ja. Jag har fått följa med projektet i över två år och med projektet i tanke har jag även följt med nyheter, forskning och rapporter angående tvåspråkighet samt musikens inverkan på människans utveckling och välmående.

Tvåspråkighet och speciellt svenska språkets ställning i samhället har varit på tapeten en hel del under projektets gång. I mars 2018 rapporterade YLE att finskspråkiga har allt svårare att komma igenom tjänstemannasvenskan. 2005 slopades den obligatoriska svenskan i studentskrivningarna och efter det har mängden elever som skriver svenska som andra språk rasat. Pyykkö (2017, s. 9) skriver i rapporten ”Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland” att utbildnings- och kulturministeriet inte har lyckats att kommunicera vikten av språkkunskaper i samhället.

Finland är officiellt ett tvåspråkigt land där nationalspråken svenska och finska är jämställda enligt grundlagen. Finlandssvenskarna är i en klar minoritet, fem procent av Finlands befolkning uppger ha svenska som sitt modersmål. Även om svenskspråkiga är i en klar minoritet i landet är Finlands tvåspråkighet en ytterst viktig resurs för landet: Svenskan sammanför oss med resten av de nordiska länderna och Sverige är en av Finlands viktigaste handelspartners och vårt största exportland. Svenska språket kommer även i framtiden vara ett av de viktigaste språken i Finland efter finska och engelska. (Pyykkö, 2017, s. 17-18)

Även om Finland är starkt tvåspråkigt kan man idag inte ha mer än ett officiellt modersmål. Detta är problematiskt eftersom det inte stöder ett levande flerspråkigt samhälle. Idag finns många tvåspråkiga familjer vars barn upplever sig vara starkt tvåspråkiga och familjer tvingas ändå göra ett val angående vilket officiellt modersmål barnet skall ha. Dessa familjer måste konstant välja på vilket språk barnen skall gå på sina hobbyer, dagis och skolan. (Angel, 2015, ss. 4-5) Pyykkö (2016, s 20) föreslår i sin rapport att statistikcentralen ändrar på hur de gör statistik över språkkunskaper så att man förutom sitt modersmål, skall kunna anmäla andra språk som hemspråk.

Det har gjorts otaliga undersökningar om musikens gynnsamma inverkan på människans livskvalitet. Huutilainen (2009b, ss.40-41) skriver i sin artikel ”Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa” att sång och musicerande utvecklar människan på ett helomfattande sätt: det utvecklar hörseln, motoriken och andningen såväl som känslolivet och uttrycksförmågan. Hos dem som har hållit på med musik en längre tid kan man se en märkbar skillnad i hjärnans strukturer och funktioner. Musicerande stimulerar hjärnan på många olika områden t.ex. både på den motoriska delen och på känslodelen av hjärnan. Forskning har visat att samverkan mellan vänstra och högra hjärnhalvan är snabbare och mer effektivt hos en musiker än den genomsnittliga människan. Ju längre man har utövat musik och ju yngre man varit när man började, desto större skillnad kan ses i hjärnans utveckling.

Även om det finns mycket forskning angående musiken och dess inverkan på människan och specifikt barn finns det inte så mycket vetenskapliga studier inom musikleken som verksamhetsform. En naturlig orsak till bristen på forskning är att musikpedagoger i Finland som undervisar inom tidig musikfostran ofta endast har kandidatexamen. De musikpedagoger som väljer att fortsätta med forskning efter sin magisterexamen fokuserar ofta på musicerande med äldre barn.

Ännu för hundra år sedan var det vanligt att en familj bestående av tre generationer alla bodde under samma tak. Sångskatten och kulturarvet gick på ett naturligt sätt vidare från den äldre generationen till den yngre. Dagens samhälle är annorlunda och barn har inte lika nära kontakt till sina mor- och farföräldrar och får inte på samma sätt kontakt med sin kulturs specifika seder och bruk. Musiklek kan ses som ett svar på denna lucka i dagens samhälle. Musiklekverksamhet återfinns på de flesta orter i Finland, verksamheten ordnas såväl av musikskolor, medborgarinstitut som kyrkan. Musikleken erbjuder musikundervisning åt barn under skolåldern. Musiken är till för alla åldrar, barnets kontakt med musiken börjar redan i mammans mage. Huutilainen (2004, ss.14-16) skriver om hur barnen redan i magen får sina första musikupplevelser och hur de även kan identifiera ljudmiljön som de hört inne i magen efter att de fötts. Barnen känner igen de sånger mamman har sjungit för barnet vid slutet av graviditeten och föredrar dessa sånger även när någon annan sjunger dem.

TjolahÄpp! är ett projekt som under två år erbjöd tvåspråkiga musiklekgrupper runt om i Finland. Projektet erbjuder musiklek åt alla oavsett språk eller kulturbakgrund. Verksam-

heten är neutralt tvåspråkig och vill erbjuda en lågröskel möjlighet till att delta i tvåspråkig verksamhet. Min uppgift som forskare har varit att undersöka denna verksamhet så mångsidigt som möjligt. Jag har använt mig av många olika datainsamlingsmetoder och undersökt verksamheten från såväl pedagogens som deltagarens synvinkel. Jag har fått jobba intensivt tillsammans med arbetsgruppen bakom projektet och har fått föra många intressanta diskussioner kring tvåspråkighet och musikleksverksamhet.

Under projektets gång har forskningens fokuspunkt fått leva. Jag har velat hitta en synvinkel som är intressant och som skulle vara viktig och nödvändig att undersöka. Eftersom min undersökning till sin längd varit relativt kort har jag inte kunnat följa upp hur TjolahÅpp!-verksamheten satt sina spår i familjer för eventuella framtida tvåspråkiga val. Föräldrarnas attityd gentemot tvåspråkighet var inte heller intressant eftersom man kan anta att någon som frivilligt valt att delta i tvåspråkig verksamhet troligtvis har en positiv eller minst neutral inställning till språken i fråga. Till slut valde jag att undersöka verksamheten närmare från pedagogens synvinkel. Jag hade möjlighet att delta i workshopparna som projektet ordnat för pedagogerna och även följa med pedagogernas lektioner runt om i Finland. Själv som pedagog var jag fascinerad av hur pedagogerna löst utmaningen med att undervisa på två språk och vilka alla faktorer som tillkommer när ett annat språk läggs till i undervisningen.

2 Teoretisk referensram

TjolahÅpp!-projektet är ett banbrytande projekt som tillförde en ny dimension i musiklekverksamheten: att sjunga och leka på två språk. Vi är privilegierade i Finland med högutbildade musikpedagoger specialiserade på tidig musikfostran och som är experter på sitt ämne. Den tvåspråkiga dimensionen i TjolahÅpp!-grupperna har även varit en utmaning för pedagogerna som ofta endast undervisat på ett språk tidigare. I min teoridel kommer jag att redogöra både för **musiklekverksamhet** och olika former av **tvåspråkig undervisning**. Jag kommer att gå igenom musiklekens grunder: dess syfte, mål och arbetssätt samt på vilket sätt musik och mera specifikt hur musiklekverksamhet kan vara ett stöd för barnets språkutveckling. Jag kommer också att behandla olika former av tvåspråkig undervisning, hur de skiljer sig från varandra, hur mycket de förekommer i Finland samt internationella och nationella attityder gentemot flerspråkighet och den nationella läroplanens riktlinjer för tvåspråkig undervisning och undervisning av främmande språk.

2.1 Musikfostran för småbarn

Jag börjar med att presenterar musiklekverksamheten i Finland, dess mål och syften, hur den fungerar och på vilket sätt den strävar till att utveckla barnens språkliga färdigheter. Terminologin för denna verksamhet varierar, på finska har *varhaisiän musiikkikasvatus* och i folkmun *muskari* blivit standardbenämningarna medan samma verksamhet har många olika namn på svenska, bl.a. musiklek, musik och rytmik, musikrytmik och rytmik. Jag använder mig av termen musiklek när jag nedan behandlar musikfostran för barn under skolåldern.

2.1.1 Vad är musiklek?

Musiklek är en form av förberedande musikundervisning för barn under skolåldern. Verksamheten ger målinriktad undervisning som behandlar grunderna i musikens element. Förutom musikaliska färdigheter strävar verksamheten även till att utveckla barnet på ett helomfattande sätt med hjälp av musiken. (Lindeberg-Piironen & Ruokoinen, 2017, s. 340)

Musiklekverksamhet återfinns i nästan alla musikskolor där undervisningen följer den nationella läroplanen för tidig musikfostran. Verksamheten strävar till att barnen utvecklar ett positivt förhållande till musik samt att ge en god grund för framtida musikstudier. Förutom musikskolor erbjuder även bl.a. kyrkan och medborgarinstitut musiklekverksamhet.

Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen (1993, s. 176-177) indelar musiklekverksamheten i tre huvudkategorier:

1. *Familjegrupper* för barn under tre år, där barnet alltid har en vuxen med. (TjolahÅpp!-verksamheten har varit riktad till familjegrupper)

2. *Knatte/Lekgrupper* för 3-5 åringar.

3. *Spelgrupper* för 5-8 åringar. T.ex. kantele- och ukulelegrupper eller instrumentkaruseller, där barnen får prova på olika instrument och hitta ett som de sedan vill fortsätta med på grundnivån i musikskolan.

I mån av möjlighet delas verksamheten ännu in i mindre grupper beroende på ålder, utvecklingsstadium eller tidigare erfarenhet. Gruppindelning ger möjlighet att planera aktiviteterna specifikt för att kunna stöda barnets pågående utveckling. Förutom traditionell musiklek erbjuds även bl.a. rock-musiklek, dans-musiklek, bildkonst-musiklek och musiklek för väntande mammor. Musiklekstundernas längd varierar oftast mellan 30 och 45 minuter, äldre barn (5 år -) kan ha upp till 90 minuters lektioner. (Marjainen, 2009, s. 388; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen, 1993, s. 177)

Idag kan man studera småbarns musikfostran på yrkeshögskolenivå 240sp i Helsingfors vid Metropolia yrkeshögskola och vid Jyväskylä yrkeshögskola. Vid Sibelius-Akademien kan de som studerar musikpedagogik som huvudämne välja småbarns musikfostran som fördjupningsämne 10sp i sin musikmagisterexamen och blir därmed även behöriga musikpedagoger för tidig musikfostran. Under de senaste tio åren har många yrkeshögskolor lagt ner sina utbildningslinjer för musikfostran för småbarn bl.a. i Lahtis och Jakobstad, som var den enda institutionen som erbjöd utbildningen på svenska.

2.1.2 Målsättningar

”Musiikki on kuin aurinko – sen säteet voivat koskettaa kaikkia kehityksen osa-alueita.” (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, & Mäkinen, 1993, s. 85)

Barn är benägna att ta till sig sin omgivande ljudmiljö och så även musik. När barnet börjar grundskolan har hen redan bildat sin egen grundrelation till musik. Därför är det viktigt att barn redan i en tidig ålder kan på ett mångsidigt sätt få positiva musikupplevelser och upplevelser av att ha lyckats tillsammans med musiken. (Marjainen, 2009, s. 387)

Grunderna för läroplanen för den allmänna lärokursen i grundläggande konstundervisning (2017, s.45) beskriver grundmålen för musikfostran för småbarn på ett allmänt plan. Musikleken skall utveckla barnet på ett holistiskt sätt. Barnet får i en trygg omgivning utveckla sin kreativitet och sitt självförtroende medan hen samtidigt lär sig om de grundläggande elementen i musik. Lekar, samspel och samarbetsövningar utvecklar även barnets sociala färdigheter och barnet får öva sig i att fungera i grupp. Verksamheten använder sig inte endast av musiken som konstform utan erbjuder rikligt med tvärkonstnärliga aktiviteter som aktiverar alla barnets sinnen. Läroplanen ger inga specifika instruktioner kring hur verksamheten skall verkställas utan ger utbildningsanordnaren möjlighet att själv planera verksamheten på detaljnivå. Institutionerna gör sedan sin egen läroplan med den nationella läroplanens riktlinjer som utgångspunkt.

Jag har tittat lite närmare på tre olika musikskolors läroplaner för tidig musikfostran (Musiikkiopisto Juvenalia, Lauttasaaren musiikkiopisto och Kotkan seudun musiikkiopisto). Bland musikinstitutens egna läroplaner hittas följande gemensamma målsättningar:

1. Att väcka ett intresse för musik och ge barnet positiva och mångsidiga musikupplevelser.
2. Med hjälp av musiken utveckla barnet på ett mångsidigt sätt: motoriskt, socio-emotionellt och kognitivt.
3. Att skapa och utveckla både barnets musikaliska färdigheter och kunskaper.
4. Utveckla barnets musikaliska uttrycksförmåga och förbereda barnet för framtida studier i musik.

Marjainen (2009, s. 387) för fram vikten av att ha målsättningar vid planering av musiklekverksamhet. Förutom nationella läroplanens allmänna målsättningar och institutionens egen läroplan ska pedagogen även sätta specifika mål skräddarsydda för varje enskild grupp. Detta för att alla enskilda individer skall kunna tas i beaktande i gruppverksamheten. Målsättningarna sätts alltid i relation till det lokala samhället, dess kultur och dess människosyn.

Marjanen (2009, s. 387) beskriver målsättningarna för musikfostran i följande fem delområden: Musikaliska färdigheter, kognitiva färdigheter, socioemotionella färdigheter, psykomotoriska färdigheter och estetiska färdigheter. I musikfostran ses musiken som huvudmålsättningen som genom olika aktiviteter för samman alla andra delområdena. På detta sätt får vi en mångsidig undervisning som strävar till att aktivera alla barnets sinnen för att uppleva musiken. (Marjainen, 2009, ss. 387-388)

2.1.3 Mångsidiga arbetssätt

Till musikpedagogens vardag hör att använda sig mångsidigt och fördomsfritt av olika arbetssätt. Vanligt i musikleken är även att integrera musiken med andra konstformer och undervisningsämnen. De musikaliska arbetssätten består av; sång, rim och ramsor, spel (med såväl kroppen som rytm- och melodiinstrument), aktivt lyssnande, musik och rörelse, dans och musik integrerat med andra konstformer och läroämnen som t.ex. drama, bildkonst, biologi och främmande språk och kulturer.

Mångsidig användning och kombinationer av olika arbetssätt möjliggör en så rik och varierande undervisning som möjligt. Barnet får på så sätt inte bara utveckla sina musikaliska färdigheter utan även utveckla sig själv som person. Musikleken ger möjlighet för barnet att utforska sina sinnen, känslor och sin kropp tillsammans med sin grupp i en trygg miljö. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen, 1993, ss. 85-170; Marjainen, 2009, s.393)

AKTIVT LYSSNANDE

Vår omgivning är full av ljud, våra öron utsätts konstant för olika stimuli som vi sedan lär oss att "sänka" i bakgrunden. Aktivt lyssnande i musikleken övar barnet på att skilja på när man hör och lyssnar. Att höra är en passiv händelse var ljudet når örat och trumhinnan som förändrar vibrationen till vad vi hör som ljud. Lyssnande kräver däremot aktivitet, för när man lyssnar måste man koncentrera sig och lyssna till specifika delar av vad vi hör. Aktivt lyssnande är en förutsättning för att kunna musicera och utveckla sina musikaliska färdigheter. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 93-105)

Aktivt lyssnande i musikleken kan vara *kreativ* till sin natur och betona den subjektiva upplevelsen av hur det låter. Barnet får uttrycka element av musiken t.ex. genom rörelse, målning, spel och sång. Barnen lär sig även att lyssna på varandra och analysera varandras

resultat. Detta stöder förutom lyssnarförmågan även barnets sociala färdigheter. (Perkiö, 2010) Den kan även vara *fokuserad*, var barnet får till uppgift att lyssna till specifika element i musiken, t.ex. tempo, dynamik, form och vilka instrument som spelar. Aktivt lyssnande kan även vara *innerligt lyssnande* var barnen kan höra musik även om det är tyst i rummet. T.ex. i sånglekar var delar av melodin efter hand lämnas bort. Även om melodisnutarna byts ut mot tystnad kan barnet höra för sitt inre tonerna som lämnas bort. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 93-105)

SÅNG

Sången har alltid varit ett sätt för människan att uttrycka sig, det är lika naturligt för oss att sjunga som tala. Sången för oss samman och stärker vår gemenskapskänsla. Sång kan både vara avslappnande och uppiggande. Sångskatten är en viktig del av vårt kulturarv, genom sång och musik har våra traditioner muntligen gått från generation till generation i århundraden. Med hjälp av sången kan vi åskådliggöra musikens olika baselement, rytm, melodi, form och harmoni. Genom att mångsidigt utforska rösten genom olika ljud- och sånglekar blir barnets egen röst bekant och hen vågar använda sig av den fördomsfritt. Genom sången övar barnet att kontrollera sin andning och variera och analysera sin röst-användning. (Kaikkonen, Oksanen & Perkiö. 2014, ss. 12-13; Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen, 1993, ss. 109-111)

Sånger till musikleksamhet väljs noggrant med tanke på barnets utgångsnivå. Melodierna skall vara enkla och röra sig kring ett litet tonomfång i passande tonart för barnet. De skall till sin form vara logiska och berättelsen i sångtexten ska vara intressant.

Vid inläring av nya sånger använder pedagogen sig av olika metoder. Pedagogen kan börja med att berätta en saga kring texten i sången för att väcka barnets intresse och fantasi. När barnets inre motivation väckts är det lätt att lära sig texten utantill. Barnet lär sig snabbt melodin när pedagogen spjälkar upp sången i tillräckligt små bitar. För att sen bit för bit återskapa helheten. Som stöd för melodin kan användas solmisation eller mera allmänna handrörelser för att åskådliggöra när melodin går uppåt eller neråt. Barn lär sig mest genom att imitera vuxna. Därför är det viktigt att pedagogen själv har en ergonomisk tonbildning, god hållning, djup andning och positiv inställning till sång och sin egen röst. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 109-116)

SPEL

Barnets egen röst och kropp är hens första instrument. De är nära till hands och är alltid färdiga att användas. Allt som behövs är nyfikenhet tillsammans med fantasi och ett kreativt sinne. Med hjälp av våra egna kroppar och röster kan vi ge nytt liv till berättelser och tillsammans skapa regn, åska, vind, björnen som lufsar fram och lilla musen som snabbt smyger förbi. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 116-120)

Förutom att spela på sin egen kropp får barnen även spela på rytm- och melodiinstrument. Till vanliga instrument som återfinns i musikleksamheten hör: claves, maraccas (rytmägg), rörblock, olika trummor, bjällra, triangel, klockspel, xylofon och metallofon.

Enligt Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen (1993, s. 137) lär sig barnet på musikleken att:

1. Lyssna på instrumentens klangfärg och känner igen instrumentens ljud.
2. Spela på instrumenten med rätt teknik.
3. Spela tillsammans med andra på ett korrekt sätt utan att söndra instrumenten.

Barnen lär sig att spela genom att lyssna på hur instrumenten låter, titta på hur man spelar och själv spela på instrumenten. Att spela tillsammans utvecklar barnets lyssnande. Barnet skall samtidigt kunna lyssna på sitt eget spelande och andras. Genom samspel får barnet även öva sig på musikens olika beståndsdelar. Barnet utvecklar sin spelförmåga och kan variera sitt spelande med dynamikväxlingar (starkt-svagt), tempoväxlingar och lär sig att följa musikstyckets form (AB, rondo, solo-tutti etc.). Barnet övar även sin koncentrationsförmåga och sitt tålamod. Musiken börjar och slutar med tystnad, alla måste vänta på sin tur att ha solo och koncentrera sig för att höra när det är paus och när det är ens tur att spela. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 121-149)

Barnen övar sig även att ackompanjera med instrumenten. Barnen ackompanjerar sånger, ramsor, rörelser och sagor. I sådana uppgifter får barnen använda även sin fantasi och kreativitet. Barnen kan bilda en ljudbild samtidigt som läraren berättar en saga eller läraren kan visa en bild som inspiration för att tillsammans göra ett musikstycke. Spelaren kan även vara den som ger impulsen, barnet spelar på ett visst sätt och en annan har som uppgift att genom rörelse imitera vad som spelats. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, & Mäkinen, 1993, ss. 121-149)

MUSIK OCH RÖRELSE

Det är ovant för vuxna människor att tänka på sin kropp som en helhet. Vår vardag är fylld med uppgifter som kräver specifik användning av små delar av vår kropp medan småbarn upplever sin kropp på ett naturligt sätt som en helhet t.ex. krypa, stiga, falla och hoppa. Detta holistiska sätt att gestalta sin kropp och dess rörelser bör uppmuntras för att kunna bibehållas och utvecklas. (Preston, 1963, s. 3)

Musik och rörelse är en väsentlig del av musiklekverksamheten. Ofta separerar man musikens delområden från varandra, medan musik och rörelse kombinerar dessa. Musik och rörelse sammanför rörelse, musik, lyssnande och sång. Den ger möjlighet för barnet att inte endast uppfatta musikens element kognitivt utan även få en djupare förståelse kroppsligt.

Seppänen, Tarvonen & Lindeberg-Piironen (2017, s. 278-282) skriver att aktivt lyssnande, sånglekar, kreativ musikrörelse, koreografi och dans är olika arbetssätt inom musik och rörelse.

1. *Aktivt lyssnande* i musik och rörelsens kontext strävar till att få barnet att inte bara lyssna på musiken utan även känna efter hur musiken känns i oss själva. Hur reagerar vi till snabb och vild musik? Hur kan man genom rörelser återskapa hur musiken låter?

2. *Sånglekar* har gamla anor i Finland. Till musiklekens uppgift hör även att föra vidare kulturarvet till nästa generation. Gamla klassiker som *Imse, vimse, spindel*, *Blinka lilla stjärna* och *Haren satt i gropen* är alla sånger som är bundna till rörelser och övar både fin- och grovmotoriken. Genom sånglekar övar barnet sin spatiala-, motoriska-, och koordinationsförmåga.

3. *Kreativ musik och rörelse* strävar till att ge barnet en kroppslig uppfattning av musikens strukturer. Genom rörelse och dans till musiken får barnet en djupare förståelse för musikens element. Genom lekar och fantasi får barnen uttrycka sig själva med hjälp av sin kropp och upptäcka olika kvaliteter i en rörelse (snabb – långsam, lätt – tung, mjuk – skarp). Kreativ musik och rörelse utvecklar barnets balanssinne, koordination- och koncentrationsförmåga och kroppsgestaltning.

4. *Koreografier och danser* hör även till vårt eget kulturarv. En koreografi kan beskrivas som en komponerad dans, den består på samma sätt av olika element som en musikalisk komposition. Vanliga dansformationer är ring, motsatta led, kö och kvadratformationer.

Till de vanligaste dansstegen hör; gång, springsteg, galopp, sidogalopp, hopp och korssteg. Formationerna och dansstegen kan kombineras fritt. Barnen kan göra sina egna koreografier eller dansa enligt traditionella danser. (Seppänen, Tarvonen, & Lindeberg-Piironen, 2017)

2.1.4 Musik som stöd för barnets språkutveckling

Prosodi är ett begrepp inom lingvistik som beskriver ett språks intonation, rytm och dynamik, allt det inom ett språk som inte går att uppfatta genom skriven text. Alla språk har en egen karaktäristisk prosodi; tonhöjdsväxling, ljudstyrka och betoningar på stavelser. När vuxna pratar med småbarn ändrar de ofta på sitt tal och börjar tala så kallat ”babyspråk”. När vi använder oss av detta sätt att tala överdriver vi språkets prosodi. Tonhöjdsväxlingen är mycket större, vår talröst är mycket högre och vi pratar långsammare och repeterar ord många gånger. Detta sätt att prata är intressant för bebisen och hjälper barnet att snabbare lära sig och förstå språket. Barnet orkar även koncentrera sig längre på ”babyspråket” och det bidrar även till en snabbare språkutveckling. (Huotilainen, 2009a, ss. 126–128)

Föräldrar och vuxna ändrar även sin sångröst när de sjunger för spädbarn. Forskning har visat att mammorna ofta sjunger sånger från en högre tonart och i ett långsammare tempo. När barnet är litet väljer även mamman att sjunga samma sånger om och om igen och sjunger det oftare i samma tonart. Detta gör sångerna lätta för barnet att lära sig och identifiera. Musiken fungerar som ett ypperligt medium för kommunikation mellan föräldern och barnet under de första åren. Ännu när barnet inte kan prata eller förstå sångens text kan barnet redan uppfatta och dela känslorna som föräldern signalerar genom sångerna. (Huotilainen, 2009a, ss. 126–128)

Musikleksamheten stöder barnets språkutveckling på många sätt. Musikleksamheten utvecklar barnets hörsel och förmåga att urskilja specifika element i ljudmassan. Många av musikens beståndsdelar återfinns även i vårt språk. Genom rim och ramsor och sånger övar barnen sig på språkets karaktäristiska drag, betoningar och ordens stavelser. Till musiklekens grundelement hör även begreppsparen snabb – långsam, hög – låg, starkt – svagt. Dessa element lär sig barnet ofta omedvetet i egen takt. Det är dock anmärkningsvärt att ifall barnet närmar sig skolåldern och fortfarande har svårt att urskilja och identifiera dessa element i musiken och i sitt eget modersmål kan det senare möjligen framträda som läs- och skrivsvårigheter i grundskolan. (Huotilainen, 2009b, s. 42)

Det har även gjorts en hel del empirisk forskning kring musikens inverkan på andra skolämnen och delområden i barnets utveckling. Forskare har under en längre tid varit intresserade av länken mellan musik och språk eftersom dessa har så mycket gemensamma drag. Relationen mellan ljud och skrift, dess lineära karaktär och kommunikativa syfte. Läskunnighet kan spjälkas upp i olika faser; att namnge bokstäver, att dela upp ord i stavelser, och att läsa enskilda ord. Pga. läskunnighetens nivåer måste även forskarna studera delområdena skilt. Bland resultaten konstaterades att barn som fått musikundervisning (gärna i en ung ålder och under en längre tid) hade känsligare hörsel och kunde såväl spjälka ord i stavelser och analysera samband i meningar bättre än kontrollgruppen. Forskning har alltså hittat ett starkt band mellan musiken och läskunnighet, men forskarna har inte bevisligen hittat ett svar till *vad* det beror på. (Eerola, 2014, ss. 60-62)

Musikundervisning och musikalitet stöder och underlättar även inläringen av främmande språk. Konsten att kunna urskilja och identifiera olika ljud är av stor betydelse vid inläring av främmande språk. Denna förmåga övas och utvecklas i samband med musikutövande och den kommer även till handa vid studier av främmande språk när det gäller hörförståelse och uttal. Specifikt att urskilja stavelser och ord och att kunna analysera sitt eget uttal. Spädbarn föds med kapaciteten att anamma vilket språk som helst. De uppfattar och skiljer åt alla ljudfonem. Ju äldre barnet blir desto mer lär hen sig att lägga märke till sitt eget modersmåls ljudmiljö. Denna mottaglighet för språk och ljud försvinner med åldern. Det har gjorts två liknande undersökningar kring kopplingen mellan musikalitet och inläring av främmande språk. En studie som gjorts med japanska kvinnor som emigrerat till Amerika och en studie gjord i Finland med 10-12 åriga skolelever. Båda gjorde ett musikalitetstest för målgruppen och sedan ett test i engelska med betoning på uttal. Resultaten visade att de som klarade sig bättre i musiktestet även klart lyckades bättre i engelska testet. Det verkar finnas ett starkt samband mellan språk och musik med örats urskiljningsförmåga som gemensam nämnare. Det finns dock inga bevis på att övning av det ena ämnet skulle utveckla det andra. (Eerola, 2014, ss. 61-62; Huotilainen, 2009b, s.45)

2.2 Olika former av tvåspråkig undervisning

I följande kapitel kommer jag att behandla tvåspråkig undervisning i Finland: Hur den nationella läroplanen har organiserat verksamheten, och hur mycket tvåspråkig undervisning förekommer. Jag kommer även att redovisa för de vanligaste formerna av tvåspråkig

undervisning: språkbad och språkduch. Jag kommer att beskriva metodernas mål, syften och arbetssätt samt hur de skiljer sig från varandra. I sista underkapitlet redogör jag för internationella attityder gentemot flerspråkighet och även Finlands språksituation och språkreserv i nuläget. Undervisnings- och kulturministeriets rapport kring nationens språkliga situation utmynnar även i konkreta förslag kring hur man kunde förebygga och utveckla flerspråkigheten i Finland.

2.2.1 Tvåspråkig undervisning

Finland har två officiella språk, finska och svenska. Därför återfinns även parallella dagvårds- och grundskolesystem för respektive språken. Skolorna befinner sig ofta i olika lokaler men det finns även undantag var båda språkgrupperna finns i samma lokal men som skilda enheter. I daghemmen kan erbjudas förutom enspråkig småbarnspedagogik även *verksamhet på två språk*. Detta beslut görs av kommunen eller en privat aktör ifall det gäller ett privat daghem. Denna verksamhet kan erbjudas i omfattande (över 25 % på främmande språket) eller mindre omfattande (mindre än 25 % på främmande språket) form. (Palojärvi, Palviainen, Mård-Miettinen, 2016, s.11)

Grunderna för planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 49) beskriver ett av syftena för tvåspråkig småbarnspedagogik på följande sätt:

”Syftet med småbarnspedagogisk verksamhet på två språk är att ta till vara barnens sensitiva period för tidig språkinläring genom att erbjuda barnen en mångsidigare språkpedagogik än i vanliga fall”

Läroplanen betonar även att språkundervisningen skall vara inspirerande, utveckla barnets språkmedvetenhet och ge barnet en positiv grund för ett livslångt språklärande. Barnet skall få lära och utöva språken på ett naturligt och lekfullt sätt, medan hen samtidigt lär känna främmande språkets kultur.

Den *omfattande* formen av småbarnspedagogik på två språk strävar till goda färdigheter i båda språken, och att inte endast lära sig ett nytt språk utan även ha främmande språket som undervisningsspråk i andra ämnen. Den *mindre omfattande* formen av språkinläring har som mål att introducera ett nytt språk och därmed väcka intresse för framtida språkstudier. Läroplanen delar ytterligare in *omfattande* språkinläringen i två kategorier: *Tidigt fullständigt språkbad* och *annan omfattande småbarnspedagogik på två språk*. (Utbildningsstyrelsen, 2016, ss. 49-50)

Tidigt fullständigt språkbad är den vanligaste formen av språkbad i Finland. Jag går djupare in på språkbad som en form av tvåspråkig undervisning under följande underrubrik. Annan omfattande förskoleundervisning på två språk kan även kallas CLIL-undervisning (*Content and Language Integrated Learning*). CLIL har likt språkbadet undervisning såväl i för- som grundskolan, men den är inte lika bunden att löpa från ett stadium till ett annat. CLIL är även till sin karaktär mera flexibel i frågor kring språkanvändning och undervisningsprinciper. En lärare kan prata båda språken med sina elever, medan det även kan finnas lärare som endast kan ett av språken. CLIL har en stark förankring i EU:s vision om ett flerspråkigt Europa där människorna kan fungera på två, tre eller flera språk. Här i Finland erbjuds CLIL-undervisning främst på engelska, men även på tyska, franska och ryska. (Palojärvi, Palviainen & Mård-Miettinen, 2016, s. 12; Baker, 2011, s. 246)

Den *mindre omfattande* småbarnspedagogiken på två språk delas också in i två grupper. *Språkberikande småbarnspedagogik* och *Språkboverksamhet*. Den förstnämnda syftar på en verksamhet var man systematiskt ordnar undervisning på ett annat språk än det som huvudsakligen används i daghemmet. Verksamheten skall stödja barnens språkutveckling och bidra med en fortsatt positiv inställning till framtida språkval. Målet kan även vara att ge en god grund för barnens framtida studier i språkberikad förskola eller tvåspråkig grundskola. Språkboverksamhet strävar till att stärka barnens egen kultur och förebygga bevarandet av utrotningshotade minoritetsspråk. I Finlands kontext berör det oftast samiska minoritetsbefolkningen. (Utbildningsstyrelsen, 2016, s. 50)

2.2.2. Språkbad

Språkbad (eng. *immersion*) är en tvåspråkig undervisningsmodell som kommer ursprungligen från Kanada. Landet har två nationalspråk: franska och engelska. Majoriteten av befolkningen har engelska som första språk, största delen av den franska talande minoriteten är bosatta i Quebec området. På 1960-talet när Kanada officiellt blev tvåspråkigt väcktes intresse hos den engelskspråkiga befolkningen att låta sina barn gå i fransk skola för att de skulle bli tvåspråkiga. Detta väckte oro hos den franska befolkningen eftersom de engelskspråkiga eleverna orsakade att det pratades mer och mer engelska på skolgården i de franska skolorna och därmed var en riskfaktor för det franska språket. En ny lagstiftning förbjöd engelskspråkiga att skriva in sig i franska skolor. Därmed stängdes dörren för de engelskspråkiga familjerna. Dessa familjer började till påföljd av detta kräva ett tvåspråkigt alternativ till den enspråkiga undervisningen. Detta var startskottet för processen med att utveckla språkbad. (Staunutz, 1999, ss. 45-47)

Den mest kända modellen för språkbildning är tidigt fullständigt språkbildning (*early total immersion*) som börjar redan i daghemsålder. Där får barnen under sina första år endast undervisning på språkbildningsspråket. Modersmålet introduceras som undervisningsspråk från och med andra eller tredje årskursen och ökar gradvis tills man har nått en jämn fördelning mellan språken. Till programmet hör även att man regelbundet varierar mellan språken för specifika skolämnen för att kunna ge eleverna goda kunskaper och vokabulär på båda språken. (Laurén, 1999, s. 15)

Laurén skriver även om olika språkbildningsprogram i Finland som alla utgår från den kanadensiska modellen men har blivit anpassad till vår egen specifika språkliga situation. Den finländska språkbildningsmodellen strävar till att ge barnen ett andraspråk som ligger på samma behärskningsnivå som barnens modersmål. Språkbildningen lägger även en stadig grund för inläring av flera språk. Laurén tillägger även att ifall didaktiken har varit lyckad kan även språkbildningsprogrammet erbjuda barnen en pedagogisk reform med betoning på elevaktivitet som kan ge eleverna en stark känsla av självständighet och god initiativförmåga. (Laurén, 1999, s. 17)

Språkbildning som undervisningsprogram är svårt att definiera eftersom det finns olika förgreningar inom benämningen. Bergroth (2015, ss 1-4) har i sin rapport presenterat de gemensamma grundpelarna för all språkbildningsverksamhet.

Språkbildningsprogrammet är bundet till skolsystemet. Språkbildningsundervisningen framskrider på samma sätt som resten av skolsystemet. När ett barn anmäler sig till språkbildningsprogrammet i daghemsålder så binder den sig även till att fortsätta programmet i grundskolan. Detta försäkrar hållbara klasstorlekar och en fullständig språkbildningsprocess.

Språkbildningsspråkets och modersmålets ställning i samhället. Språkbildningsundervisning sammanför två språk som båda är starka, synliga och uppskattade i samhället. Språkbildningsspråket är minoritetsspråket som är synligt och allmänt erkänt medan elevernas modersmål är områdets majoritetsspråk. I undervisningen är båda språken likvärdiga och utvecklas parallellt med varandra. Elevens modersmål utvecklas och stöds av närmiljön.

Språkbildning är frivilligt och öppet för alla. Vem som helst kan anmäla sitt barn till språkbildningsprogrammet. Det behövs inga förhandskunskaper eller speciella talanger. Det faktum att språkbildning är frivilligt leder till att eleverna ofta är motiverade och målmedvetna. Detta kan vara en orsak till språkbildningsprogrammets goda resultat.

Språkbadspråkets mängd i undervisningen. Minst 50 % av undervisningen under skolutåret ska hållas på språkbadspråket för att man ska kunna kalla det för språkbad.

Språkbadspråken hålls separata. Språkbadsläraren måste vara tvåspråkig och mycket medveten om sin språkanvändning. Även om läraren använder sig konsekvent av endast ett språk under lektionen behöver hen även anpassa sin språkanvändning för att motsvara elevens språkliga nivå. Kreativitet är även en viktig egenskap hos språkbadsläraren eftersom det finns mycket litet färdigt undervisningsmaterial ämnat för språkbadsundervisning. Läraren måste på så sätt kunna anpassa undervisningsmaterialet för att passa språkbadsklassens behov och även ofta förbereda eget material för undervisningen.

Betonning på innehållet. Språkbadsprogrammet i Finland följer den nationella läroplanen. Även om en del av undervisningen hålls på språkbadspråket grundar sig undervisningsinnehållet på läroämnets mål och krav, inte på språkets grunder. Däremot är det svårt att separera språket från innehållet eftersom språket är samtidigt både *målet och medlet i undervisningen*.

Metoden ”en person – ett språk” är även känd som *Grammont-principen*. För att eleven skall kunna lära sig effektivt ämnesmaterialet måste dess språkkunskaper även utvecklas i samma takt. Till språkbadsundervisningen hör konsekvent användning av ett språk. Denna metod vill optimera elevens aktiva användning av språkbadspråket, speciellt om elevens omgivande samhälle inte ger möjligheter till att använda språket. Om eleven förknippar språkbadspråket med sin lärare kan det ge eleven en situation var det känns naturligare att prata språkbadspråket än sitt eget modersmål.

Språkbadselevens kulturella identitet. Språkbadet bidrar även till att eleverna lär känna det främmande språkets kultur och traditioner, men detta skall ske utan att elevens egen kulturella identitet behöver försvagas.

Laurén (1999, ss. 19-20) delar upp språkbad i tre olika modeller vilkas språkliga syften skiljer från varandra.

1. *Den berikande modellen*, är till för att utvidga majoritetsbefolkningens språkkunskaper. De kanadensiska och finska språkbadsprogrammen hör till denna kategori.

2. *Den integrerande modellen* ämnar att integrera en språklig minoritet i ett majoritetsspråkligt samhälle t.ex. den spanska talande befolkningen i Amerika eller skolor för invandrare.

3. *Den emancipatoriska modellens* mål är att stärka ett svagt eller utdöende språk. För att på så sätt nå en funktionell tvåspråkighet. T.ex. iriska på Irland och walesiska i Storbritannien.

Centret för tillämpad språkforskning vid Jyväskylä universitet har 2012 gjort en kartläggning över språkbadsprogrammen och undervisning i främmande språk i daghem och grundskolan. Undersökningens resultat visar att svenskt språkbad i daghem har år 2011 funnits i 22 kommuner. 14 kommuner har haft språkbad i lågstadiet och 10 kommuner har erbjudit språkbad i högstadiet. Enligt enkätsvaren skulle 644 barn under skolåldern deltagit i språkbad, 1843 barn i lågstadiet samt 631 i högstadiet. Eftersom svarsstatistiken på enkäten inte var 100 % är de sanna siffrorna troligtvis högre. Bl.a. välkända språkbadskommunerna Raseborg, Jakobstad och Sibbo deltog inte i enkätundersökningen. Resultaten förvrängs även eftersom språkbad bedrivs mycket inom privata daghem som inte deltog i enkätundersökningen. Experter inom språkbad uppskattade att ca 4200 barn mellan 3-15 år deltog i språkbadsundervisning 2010, varav ca 2200 befann sig i huvudstadsregionen. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen, & Ala-Vähälä, 2012, s. 23)

2.2.3 Språkdusch

Språkdusch är en form av mindre omfattande (mindre än 25 %) pedagogisk verksamhet på två språk. Benämningen språkdusch återfinns även på andra språk bl.a. på engelska (language shower), finska (kielisuihku) och tyska (die Sprachdusche). (Bärlund, Nyman, & Kajander, 2015, s. 78)

Språkdusch är en relativt ny term för språkundervisning som inte följer några specifika pedagogiska riktlinjer med målinriktat innehåll utan fungerar som mera ex tempore handlingar vid passande tillfällen. Jämfört med språkbadet är språkduschen ett mera informellt sätt att närma sig ett främmande språk. Namnet språkdusch syftar även på kortare ”dopp” i ett annat språk. Sessionerna räcker oftast mellan 30-60 minuter. Verksamheten strävar till att introducera det främmande språket på ett naturligt och positivt sätt. Tyngdpunkten ligger på att ge barnen en inblick i språket och ge dem en del vokabulär genom t.ex. sånger, ramsor och lekar etc. Språkdusch innefattar alla möjliga spontana situationer var man kan introducera ett nytt språk, t.ex. vid påklädningen kan man gå igenom olika klädesplagg på det andra språket. Sånger, lekar och ramsor på främmande språk är fortfa-

rande det vanligaste sättet att utöva språkdusch. Till skillnad från språkbud, används barnets modersmål och främmande språket parallellt i undervisningen. (Bärlund, Nyman, & Kajander, 2015, s. 78)

Språkduschverksamheten strävar till att barnen skall få en inblick i det främmande språket och att de får en positiv inställning till språket och dess kultur. Verksamheten i sig är inte endast språkundervisning utan även kulturundervisning, var barnen både lär sig ett nytt språk och samtidigt får lära sig om språkets kultur; dess seder och bruk, matkultur, musik etc. I nya läroplanen nämns det i flera etapper om hur eleverna skall hitta sin egen identitet i en mångkulturell värld, och även att de lär sig att förstå och att fungera i denna globaliserade och mångkulturella värld som vi lever i idag. Språkdusch kan på så sätt främja en positiv inställning till språk och okända kulturer i en tidig ålder. (Bärlund, Nyman & Kajander, 2015, ss. 77-79; Utbildningsstyrelsen, 2016, s.20, 23, 30)

Kallonen (2011) skriver i sin artikel om språkduschens betydelse för barnets framtida intresse för språkstudier. Hennes teori för språkinlärning "*ei tehdä tästä numeroo*" grundar sig på tanken att man borde introducera nya språk i en så tidig ålder att barnen inte har hunnit influeras av negativa inställningar gentemot språk. Hon poängterar även vikten av att inte göra ett spektakel av själva undervisningssituationen. Språkundervisning med barn under skolåldern får gärna vara informell till sin karaktär. Barnen lär sig bäst genom att direkt få användning av ord de lärt sig, genom t.ex. lek och sång. Kallonen tar upp gårdsspelet *Mölkky* som ett bra exempel på hur barn effektivt kan lära sig siffror på ett annat språk.

Språkduschverksamheten styrs inte av någon nationell förordning även om den hör starkt till för- och grundskolans morgon- och eftermiddagsverksamhet. I läroplanen för morgon- och eftermiddagsverksamhetens hör bl.a. följande mål: att stöda barnets etiska tänkande och förebygga jämställdhet i samhället, något som språkduschverksamheten med sin kulturundervisning klart stöder. Förutom att språkduschverksamhetens innehåll inte följer någon nationell läroplan har inte heller språkduschlärarens behörighetskrav fastställts på nationell nivå, detta betyder att vilken som helst flerspråkig lärare kan fungera som språkduschlärare. Även om språkduschen är en relativt kort form av främmande språk- och kulturundervisning kräver det ändå såväl pedagogiska som språkliga kunskaper och färdigheter av läraren. (Bärlund, Nyman, & Kajander, 2015, ss. 78-79)

2.3 Internationella attityder gentemot flerspråkighet och nationella språkstrategier

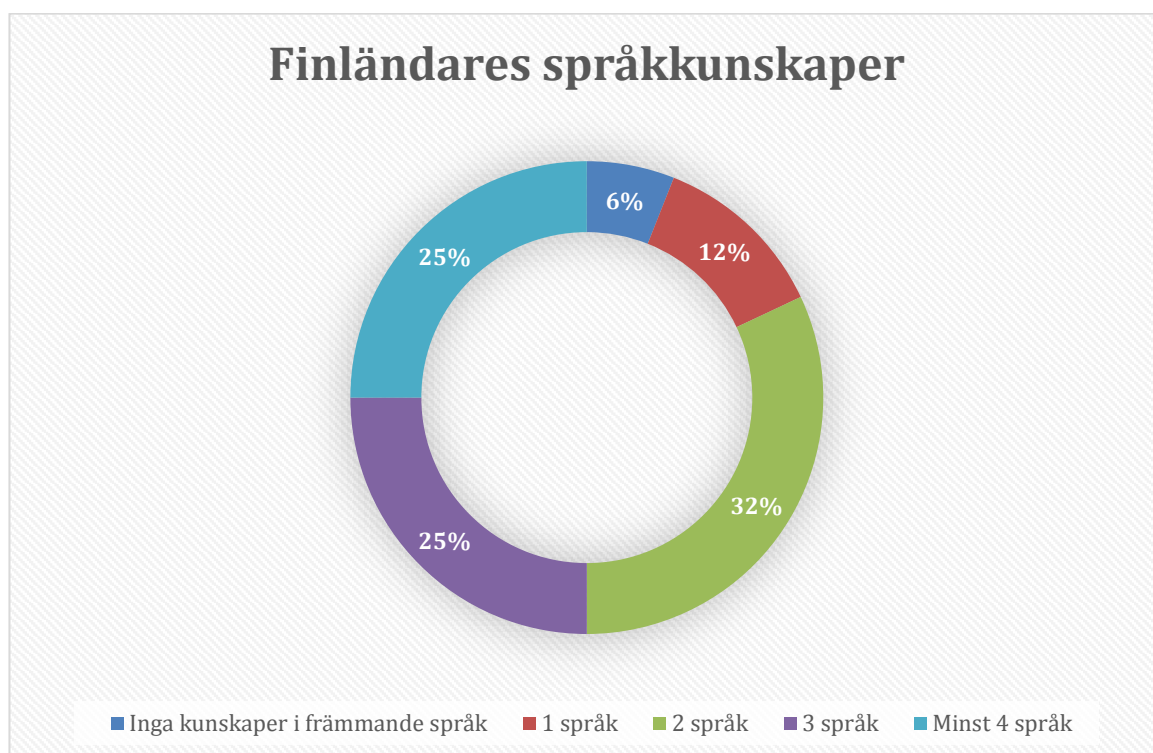
Europeiska unionen består av 24 officiella språk, alla europeiska medborgare har rätt att kommunicera med EU institutioner på vilken som helst av dessa språk. Alla EU:s förordningar publiceras på alla dessa språk och de folkvalda i EU parlamentet har rätt att prata på vilket som helst av dom officiella språken. Förutom de officiella språken återfinns även 60 minoritetsspråk, bl.a. samiska, katalanska och walesiska. EU-länderna själva bestämmer över minoritetsspråkens rättigheter och ställning i samhället, men kommissionen för en konstant dialog med nationerna och uppmuntrar till flerspråkighet och en språklig mångfald. (Flerspråkighet, 2018) Den europeiska kommissionen är mån om att stöda flerspråkighet och mångkulturalism. Tillsammans med nationernas regeringar jobbar de för att ge medborgarna möjligheten att kommunicera på två språk förutom deras eget modersmål. Detta mål var ett av de så kallade Barcelona målen 2002. För att försäkra utvecklingen av språkundervisningen inom EU görs regelbundna undersökningar. Genom att samla in forskningsdata kring språkundervisning kan kommissionen ge aktuell information åt enskilda länder för att de bättre skall kunna planera strategier för utvecklandet av deras språkpolitik. (Flerspråkighet, 2018)

Riitta Pyykkö har gjort en kartläggning under undervisnings- och kulturministeriet regi över Finlands språkliga situation. Rapporten ”Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland” (Pyykkö, 2017) skildrar noggrant Finlands språkliga situation, såväl genom att mäta befolkningens nuvarande språkkunnighet som att utreda hur skolsystemets språkinläring är uppbyggt.

Pyykkö konstaterar att vårt samhälles språkresurser och språkbehov blir större hela tiden i och med invandring och globalisation. Även om behovet på språkkunskaperna är komplexa har dagens språkstudier i grundskolan och i andra stadiets utbildning blivit mer och mer ensidiga. De flesta ungdomar väljer att förutom de inhemska språken endast läsa engelska som främmande språk. Staten har i detta anseende misslyckats att kommunicera vikten av språkkunskaper. Språkkunskaper är en viktig faktor i utvecklingen av vårt samhälle, landets jämställdhet och vår framtid som nation. (Pyykkö, 2017, ss. 9-10)

Enligt en omfattande kartläggning över finländares språkkunskaper gjord 2012 sade sig 94 % av deltagarna (mellan 18 och 64 år) kunna minst ett främmande språk behjälpligt.

80 % ansåg sig ha behjälpliga kunskaper i minst två främmande språk och hälften av deltagarna ansåg sig behärska minst tre främmande språk.



Figur 1. Finländares språkkunskaper (Pyykkö, 2017, s. 15)

De vanligaste främmande språken var svenska och engelska följt av de i Finland vanligaste främmande språken tyska (37 %) och franska (15 %). På senaste tiden har även studeranden valt att läsa spanska (12 %) och ryska (11 %). (Pyykkö, 2017, ss. 14-15)

Nationella läroplanen för småbarnspedagogik har klart fört fram vikten av undervisning på främmande språk. Språkbadsundervisningen i daghem har dock inte ökat under åren 2011-2017 medan mindre omfattande undervisning på främmande språk har ökat. Kommunerna är varsamma i frågan om ökat utbud av undervisning på främmande språk i småbarnspedagogiken i framtiden och uppskattar att utbudet förblir oförändrat. Även om en gallup visar att föräldrar önskar fler möjligheter till att studera språk på ett lekfullt sätt i förskolan eller redan tidigare. Pyykkö föreslår som förebyggande åtgärder att universitetet erbjuder i barnträdgårdsutbildningen mera undervisning kring språkmedvetenhet och ger verktyg till hur pedagogen kan stöda barnets språkliga utveckling. Universitet och yrkeshögskolor erbjuder även fortbildning och specialiseringsutbildningsprogram för språkmedveten undervisning åt barnträdgårdslärare. Mera språkorienterade element genom, lekar, spel och språkduschar förs in i småbarnspedagogiken och i förskoleverksam-

heten. Genom fortsatt forskning och projekt inom språkpedagogik och språkbadsundervisning stärks småbarnspedagogikens undervisning på främmande språk. (Pyykkö, 2017, ss. 22-23 124)

Andra förslag till åtgärder som Pyykkö (2017, ss. 124-127) lyfter fram är:

- (a) skoleleverna börjar studera A1-språk (helst något annat än engelska) redan på första årskursens vårtermin. A2-engelska studier skulle börja vid tredje årskursen.
- (b) kommunerna förpliktas att erbjuda andra alternativa A1-språk än engelska.
- (c) utbildningsstyrelsen tillsammans med skol- och utbildningsplanerare utvecklar nya idéer för hur man på olika sätt kan bättre dra nytta av flerspråkighet som en resurs i skolan och samhället.
- (d) universitet och yrkeshögskolor uppmärksammar mera språkkunskaper (andra än svenska, finska och engelska) i antagningsprocessen.
- (e) Social- och hälsoministeriet stärker rådgivningarnas roll i att öka språkmedvetenhet och stöda och informera flerspråkiga familjer.

3 TjolahÅpp!

I detta kapitel ger jag en beskrivning av projektet där jag samlat in mitt data för denna studie. TjolahÅpp! är ett pilotprojekt för tvåspråkig musikfostran för småbarn. Projektet ingår i Svenska kulturfondens strategiska program ”Ung på svenska”. TjolahÅpp!-projektet utvecklades och implementerades under perioden juni 2015 – december 2017. Syftet med projektet var att genom musiken introducera ett nytt språk åt barnet i ett tidigt skede och även väcka intresse för ett annat språk än modersmålet. Verksamheten riktade sig till båda språkgrupperna för att föra dem samman. Grupperna möjliggör även ett forum för en levande tvåspråkig kultur, där repertoaren är en blandning av sånger på båda språken och där deltagarna får dela med sig av sitt eget kulturarv. Projektets grupper kan ses som startskottet för en ny modell av tvåspråkig pedagogik. Projektet fungerade som ett växthus, där man testar material, metoder och analyserar resultat för att kunna utveckla konceptet.

Inom ramarna av projektet produceras även ny barnmusik. Materialet är skraddarsytt för att användas i en tvåspråkig undervisningsmiljö. En del av musiken har Sam Fröjdö komponerat till Anders Helenius texter. Yrkeshögskolan Novia har även fungerat som en samarbetspartner med projektet. Studerande på Novia har fått delta i en kurs var de själva fått skriva, komponera och arrangera sånger för barn åt projektet. Novia har även bandat in det nya materialet. Studerande har bandat in sina egna låtar och även Fröjdö & Helenius låtar för att som slutprodukt ha en tvåspråkig barnmusikskiva som lanserades hösten 2017 tillsammans med en illustrerad sångbok och en lärarhandledning. Lärarhandledningen är elektronisk och hittas på nätet. Där finns färdiga idéer för vad man kan göra med sångerna: aktiviteter, lekar, danser etc.

TjolahÅpp!-grupperna var riktade jämligt såväl till tvåspråkiga, svenskspråkiga som finskspråkiga familjer. Grupper fanns under projektets gång på åtta olika orter: Borgå, Åbo, Karis, Ekenäs, Pemar, Pargas, Kimito, Nagu och Vasa. Musikinstitut, medborgarinstitut, Folkhälsan och församlingar har fungerat som samarbetspartners med projektet. Dessa institutioner har erbjudit grupper inom ramen för deras egen verksamhet. TjolahÅpp!-gruppernas längd och tidpunkt har varierat, beroende på när man har börjat göra reklam och hurudant elevunderlag institutionen har. Vissa grupper har formats av redan existerande enspråkiga grupper medan andra har bildat helt nya grupper under rubriken

TjolahÅpp! Pedagogerna har varit institutionernas egna medan projektet har stått för fortbildningen av pedagogerna.

Fortbildning och workshoppar har ordnats cirka en gång per termin var pedagogerna har fått samlas och diskutera sina upplevelser och även fått nya verktyg för sitt arbete. Workshopparna har haft olika teman och gästande föreläsare. Pedagogerna har delat med sig av sina repertoarer på svenska och finska och kollegerna har på så sätt fått inspirera varandras verksamhet. Workshopparna erbjöd även en möjlighet för pedagogerna att lära känna varandra och bilda ett nätverk av pedagoger att samarbeta med. De har även tillsammans fått arbeta med att översätta sånger för att kunna sjunga dem på båda språken. Pedagogerna har fått ta del av den nya musiken som producerats under projektets gång och har haft möjlighet att lyssna, analysera och ge konstruktiv kritik om materialet för att slutprodukten skall vara så användbar och av så hög pedagogisk kvalitet som möjligt.

Till projektet hör även denna pro gradu-avhandling som strävar till att undersöka och analysera verksamheten för att komma med förslag till utveckling. Detta arbete fokuserar på verksamheten ur pedagogens synvinkel. Jag har även skrivit en text till lärarhandledningen där jag beskriver verksamheten utgående från min undersökning. I texten lyfter jag fram olika aspekter av tvåspråkig musiklektion: Vad kan vi lära oss av pilotprojektet? Vad har varit svårt för pedagogerna? Vad har varit de gemensamma målen för verksamheten och vad lönar det sig för pedagogerna att tänka på innan de börjar med sin egen TjolahÅpp!-grupp.

Efter detta projekt är målet att gå ut i landskapen och lansera denna nya modell för tvåspråkig småbarnsmusikundervisning med hopp om att få nya grupper att bildas. Inom projektet se man också att tvåspråkig småbarnsmusikundervisning skall bli en allmänt förekommande verksamhetsform i Finland.

4. Metodik

4.1 Presentation av forskningsfrågor

Målet med min forskning är att undersöka TjolahÅpp-projektets verksamhet från pedagogens synvinkel: Hur den tvåspråkiga undervisningen förverkligas och hur pedagogerna upplever att undervisa på två språk. Mina forskningsfrågor lyder:

1. Hurdana variationer i att förverkliga tvåspråkig verksamhet kan man hitta inom projektet?
2. Hurdana utmaningar upplever pedagogerna att tvåspråkig verksamhet för med sig?
3. Hur kan musiklektioner på två språk utvecklas – utgående från projekterfarenheterna

Eftersom TjolahÅpp-grupper har skapats runt om i landet på både svenska och finska områden är jag intresserad av hur pedagogerna har upplevt sin undervisning och hur verksamheten ser olika ut beroende på ort och pedagog.

4.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning är en bred benämning som innehar en mångfald av forskningsansatser. Den kvalitativa forskaren strävar till att sanningsenligt skildra livet och dess olika fenomen. Livets fenomen och hur människan upplever dem har många dimensioner och kan därför inte generaliseras eller undersökas genom traditionella vetenskapliga medel. För att kunna definiera den kvalitativa metoden kan man jämföra den med dess motsats: kvantitativ forskning. Var den kvantitativa forskningen undersöker fenomen från en objektiv synvinkel som lätt kan generaliseras är den kvalitativa forskningen intresserad av den enskilda människan och dess subjektiva upplevelser. Var kvalitativa forskningen föredrar aktiv observation eller intervju använder kvantitativa forskningen hellre statistisk enkätundersökning. (Bell, 2006, s. 17; Eskola & Suoranta, 2001, ss. 13-14; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s.161)

Ett kännetecken för en kvalitativ forskning är flexibilitet. Vid forskning av ett specifikt fenomen använder man sig ofta av en induktiv analys. Man samlar in information, analyserar den och drar en slutsats. Forskningen är helomfattande och forskaren stävar till att avslöja oförväntade saker, därför har man ingen hypotes eller förutfattad mening. Forskningsfallet uppfattas som unikt och forskaren kan ha en levande forskningsplan som formas under forskningsprocessens gång. Den levande forskningsplanen bidrar även till att forskningens olika delområden blir sammanflätade och forskningens syfte kan ännu formas under forskningens gång. (Eskola & Suoranta, 2001, ss. 15–16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s. 164)

Jag kan identifiera dessa kännetecken även i min egen forskningsprocess. Projektet var aktivt i två år och jag deltog i såväl pedagogernas workshopar som deras egna lektioner. Under denna relativt långa tidsperiod har jag på ett helomfattande sätt fått följa med projektet från olika synvinklar. Dels från deltagarens synvinkel, dels från pedagogens synvinkel och dels från arbetsgruppens synvinkel. Forskningsplanen har även fått leva under processen, jag har sökt efter aspekter som är intressanta och viktiga att undersöka för att förhoppningsvis kunna med min forskning hjälpa till att utveckla konceptet för dess framtida verksamhet.

4.2.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning är egentlig inte en forskningsmetod utan ett forskningsstrategiskt tillvägagångssätt som kan använda sig av olika forskningsmetoder. (Aaltola & Valli, 2010, s. 214) Strävande till förändring, betoning på praxis och de undersökta aktiva roll i forskningsprocessen är särdrag som sammanför olika aktionsforskningar. (Kuula, 1999, s. 10)

Genom att undersöka en verksamhet och samla in ny information kan detta resultat användas för att utveckla ny praxis och förbättra och effektivisera verksamheten. Detta är även en orsak till varför aktionsforskning ofta finansieras av forskningsmålet själv som önskar utveckla och förnya sin verksamhet. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999, ss. 32-33; Kuula, 1999, ss. 11-12)

Aktionsforskning strävar till att hjälpa människor undersöka verkligheten och reflektera över sitt beteende för att på så sätt kunna förbättra och ändra på sin praxis. Inom traditionell forskning strävar man efter objektiva fakta, där forskaren analyserar sitt forskningsobjekt på avstånd. Aktionsforskningen gör precis tvärtemot. För att forskaren skall kunna

aktivt förändra och förbättra strukturer i verksamheten bildar hen sin egen subjektiva uppfattning av forskningsmålet genom att själv delta i verksamheten och personligen uppleva verksamhetens olika dimensioner. På grund av detta tillvägagångssätt kan forskaren inte heller vara objektiv i ordets egentliga bemärkelse. Aktionsforskningen kan definieras som ett värdebundet och subjektivt tillvägagångssätt. (Aaltola & Valli, 2010, s. 223)

För att kunna utföra en lyckad aktionsforskning är det av stor betydelse att alla inblandade i forskningen är medvetna om forskningen, vem forskningen är riktad till och de undersöktas roll i forskningen. (Kuula, 1999, s. 15; Bell, 2006, s. 19) Ett reflekterande tankesätt har en centralroll i aktionsforskningen. Det är en förnödenhet att deltagarna har förmågan att liksom se sig själv och sitt agerande med ”ett ytterligare öga”. Aktionsforskning har ofta beskrivits som en självreflekterande spiral var praxis, observation, reflektion och omplanering följer varandra. (Heikkinen, Huttunen, & Moilanen, 1999, s. 36)

Ett område som är väl lämpad för aktionsforskning är pedagogik, forskningsmetoden kan då karakteriseras som en pedagogisk process. Aktionsforskning har särskilt använts för att undersöka och utveckla lärarutbildningen och i forskning där lärarens verksamhet är i fokus. För denna metod används ofta uttrycket ”*teacher as researcher*”. (Kuula, 1999, s. 11; Heikkinen, Huttunen & Moilanen, 1999, s. 29)

Min studie om TjolahÅpp! faller inom ramen för aktionsforskning. Mitt syfte är att genom olika forskningsmetoder få en så helomfattande syn på verksamheten som möjligt. Projektet är ett pilotprojekt och är därför inte ett färdigt koncept. Undersökningen strävar till att ge insyn i verksamheten och idéer till utveckling.

4.3 Metoder för datainsamling

För denna forskning använde jag mig av tre olika datainsamlingsmetoder: Enkätundersökning, videofilmning och intervju. Under vårterminen 2016 skickade jag ut två enkäter till föräldrarna i projektgrupperna. Dessa enkäter undersökte mest vilket underlag grupperna hade och svarar på frågor som: vem är det som kommer till tvåspråkiga musiklektgrupper? Hur gamla är deltagarna, varifrån, vad är deras språkbakgrund och motiv till att delta? Detta material använde jag senare till att bilda en helhetsbild av verksamheten.

Under hösten 2016 och våren 2017 reste jag runt till alla projektgrupper och filmade en av deras lektioner. Videomaterialet använde jag främst som ett hjälpmedel till reflektion

för pedagogerna som före deras intervju fick titta på sin egen video och välja ut en kort filmsnutt som på något sätt tangerade den tvåspråkiga verksamheten. Detta videoklipp fungerade som ett startskott för intervjun och diskussioner kring pedagogens upplevelser angående verksamheten.

Under perioden november-januari hade jag möjlighet att intervjua alla pedagoger i sju intervjuer. I största delen av intervjuerna deltog jag, en pedagogerna och projektledare. En av intervjuerna höll jag ensam och i en intervju deltog sammanlagt fem personer som en fokusgrupp. Jag och projektledaren var båda aktiva deltagare i intervjuerna. Projektledaren hade själv en projektgrupp och således egna erfarenheter av verksamheten. Intervjuns längd varierade mellan en till en och en halv timme. Intervjuerna var semi-strukturerade och fria till sin natur. Jag hade en intervjuguide som jag följde så att vi under intervjun tangerade alla teman som jag planerat men frågornas följd och hur djupt vi dök in i frågorna varierade mellan intervjuerna. Intervjuguiden finns som bilaga i slutet av avhandlingen.

4.3.1 Enkätundersökning

Enkätundersökning är den vanligaste datainsamlingsmetoden för surveystudier om man är intresserad av en viss grupps demografiska egenskaper. Oftast undersöker man ett urval av en population och låter samplet representera hela populationen. (Bell, 2006, s. 23) Jag använde mig av en konkret pappersenkät på hösten med vilken jag fick 100 % (37 stycken) svar av alla deltagarna i alla grupper. På våren använde jag en nätenkät som blev skickad per e-post åt alla deltagare. Svarsprocenten på nätenkäten var mycket mindre, till följd av detta har jag använt höstens enkät som grund vid analys av deltagarna och deras språkbakgrund. Av vårens enkät har jag endast använt mig av svaren på öppna frågor angående hur deltagarna upplevde att tvåspråkigheten lyckats i verksamheten och förslag till utveckling för projektverksamheten.

Enkätundersökningar har många fördelar. Man kan på kort tid och med små resurser samla in ett omfattande material. Med en enkätundersökning kan man nå en stor grupp människor med ett brett spektrum av frågor. Med en välgjord nätenkät kan man lätt analysera materialet med hjälp av dataprogram. Nackdelarna med enkätundersökningar gäller ofta kvaliteten av svarsmaterialet, forskaren har inte möjlighet att vara närvarande under tiden respondenten svarar på enkäten. Hur allvarligt och eftertänksamt har respondenten gått igenom enkäten och hur sanningsenligt har hen svarat? Eftersom forskaren

inte kan förtydliga sina frågor kan respondenten missförstå frågorna ifall de inte är tillräckligt entydiga. Planeringen av en enkät kräver även en viss expertis inom ämnet för att få ett så lyckat slutresultat som möjligt. Frågornas formulering och vilka slags valmöjligheter respondenten har att välja mellan är av stor vikt. Respondenten kan även välja att inte svara på vissa frågor som bidrar till obalans i resultaten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s.195)

4.3.2 Observation

Under våren 2016 observerade jag alla aktiva TjolahÅpp grupper. Jag använde mig av en videokamera som hjälpmedel och kunde på så sätt dokumentera allas verksamhet. Detta material använde jag först och främst för att hjälpa pedagogerna att reflektera över sin undervisning.

Enkät- och intervjuundersökningar samlar material om hur respondenten upplever saker och vad deras åsikter är om specifika ämnen. Materialet berättar inte vad som på riktigt händer. När man samlar material verbalt och attitydmässigt följer även respondentens egna värderingar och synsätt med i svaren. Forskning visar att det material som fås direkt från respondenten inte alltid korrelerar med verkligheten. Observationsforskning ser forskningsmålet från en objektiv synvinkel, bokstavligen som en fluga i taket. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012, s. 212)

4.3.3 Intervju

Intervjun är en flexibel metod som lämpar sig bra för många olika forskningsansatser. Intervjun ger möjlighet till växelverkan mellan intervjuare och respondent där man inte endast får svar på sina frågor men även kommer åt motiven bakom respondentens åsikter. Intervjun ger också rum för oväntade svar som möjligtvis inte skulle komma upp i en enkätundersökning. (Bell, 2006, s. 158)

Intervjun är den vanligaste datainsamlingsmetoden för kvalitativ forskning, eftersom den ger möjligheten att förstå hur den enskilda människan upplever ett fenomen. Intervjuarens uppgift är att sanningsenligt skildra respondentens uppfattningar, tankar, upplevelser och känslor. Detta är en mycket subjektiv teknik som tillför en stor risk för skevhet. Objektivitet i bemärkelsen att forskaren inte blandar sina egna uppfattningar, attityder och värderingar med forskningsobjektet är önskvärt. Även om man kan ifrågasätta möjligheten

till objektivitet kan man sträva till att kartlägga sina egna förutfattade meningar och tankar. Objektivitet börjar med att känna igen sin egen subjektivitet i forskningssituationen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, ss. 34, 41; Bell, 2006, s. 158; Eskola & Suoranta, 2001, s.17)

Jag har använt mig av halvstrukturerad temaintervju i min forskning. En temaintervju har vissa förutsättningar. Forskaren vet att alla respondenterna har upplevt en viss situation, forskaren har undersökt forskningsområdet dess uppbyggnad och dess processer och grundat på forskarens preliminära undersökningar sammanställs en rad teman som stomme för intervjun. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 47) I en halvstrukturerad intervju kan intervjuaren bestämma under intervjuens gång i vilken ordning dessa teman behandlas. Frågorna kan både tjäna tematiskt genom att medföra viktig information till forskningen eller dynamiskt medföra en god växelverkan mellan deltagarna i intervjun. (Kvale, 1996, s. 129) Respondenten har friheten att diskutera fritt kring dessa teman, intervjuaren kan vid behov ställa specificerande frågor. Ifall respondenten av sig själv behandlar alla teman kan intervjun löpa utan avbrott. (Bell, 2006, s. 162)

Fokusgrupp är en fokuserad intervju i grupp. Fokusgrupper möjliggör ett fritt samtal kring ett gemensamt tema. (Langemar, 2008, s. 80) Gruppintervjuerna medför mera att iakttä och kontrollera för intervjuaren jämfört med den traditionella intervjun. Intervjuarens roll är annorlunda i gruppintervjun eftersom det även är på intervjuarens ansvar att se till att diskussionen hålls runt temat och att alla i gruppen har möjlighet att komma till tals. Intervjuarens frågor är riktade till hela gruppen, men intervjuaren kan även ställa sonderingsfrågor åt en specifik respondent i gruppen. Fördelar med gruppintervjun är att deltagarna kan stimulera varandra och inspirera varandra till självreflektion. Teman blir behandlade från många synvinklar svarematerialet blir mera helomfattande än vid en enskild intervju. (Langemar, 2008, s. 81; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s.61)

4.4 Analys av materialet

När intervjumaterialet skall littereras bör man bestämma hur noggrant man dokumenterar intervjun beroende på hur forskningsmaterialet skall analyseras och med vilket syfte. Ifall informanternas svar analyseras utgående från *hur* de säger något eller på *vilket sätt* de svarar på en annan informants föregående uttalande är det viktigt att forskaren littererar intervjun så noggrant som möjligt. Medan ifall forskaren fokuserar på sakinformationen

som samlats in genom intervjun är det inte nödvändigt att göra en så utförlig litterering. (Ruusu vuori, 2010, ss. 424-425)

Man kan lätt finna sig med ett väldigt rikt material efter en djupintervju var respondenten varit i fokus. Allt detta material behöver inte analyseras eftersom forskaren helt enkelt inte kan utnyttja all den informationen i sin forskning. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 135) Mina intervjuer var ganska öppna och innehöll även diskussioner som inte direkt tangerade mina forskningsfrågor. Jag har valt att inte litterera de delar av mina intervjuer som inte är väsentliga för min forskning utan endast dokumentera hur lång tid jag hoppat över och kort beskriva vad diskussionen handlade om. Samtidigt som jag littererade färgade jag delar av intervjun som jag spontant kände att berörde mina forskningsfrågor.

Under hösten skrev jag en text till TjolahÅpp!-projektets lärarhandledning. I den texten ger jag tips på vägen åt musikpedagoger utgående från mina forskningsresultat, med andra ord gjorde jag redan en preliminär kategorisering av mitt material. Före min resultatredovisning i denna avhandling gjorde jag en ny kategorisering med höstens kategorisering som stomme. Kategoriseringen gjorde utgående från mina forskningsfrågor.

Analysen av forskningsmaterialet kan delas in i tre olika skeden som är starkt bundna till varandra: kategorisering av materialet, analys och tolkning. Betoningen mellan dessa tre kan variera men det är viktigt att kunna separera de olika skedena eftersom bara kategorisering av materialet inte ännu betyder att det skulle vara analyserat. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, ss. 11-12) Jag upplever att jag delvis har analyserat mitt material samtidigt som jag gjort min kategorisering eftersom jag jämfört intervjuerna med varandra för att kunna hitta gemensamma drag och avvikande åsikter. Samtidigt har jag även jämfört svaren med mina enkätsvar, korrelerar pedagogens och deltagarens upplevelser av verksamheten?

Syftet med analysering av kvalitativt forskningsmaterial är att skapa en klar bild av materialet och sedan producera ny information kring målsättningarna med undersökningen. Analysen strävar till att sammanfatta materialet utan att förlora information. Tvärtom strävar man till att öka mängden information genom att bilda samband mellan det utspridda materialet. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 137) Jag har analyserat mitt material utgående från teman som återfinns i mina forskningsfrågor. Eftersom jag i min aktionsforskning strävar till att få en så helomfattande bild av verksamheten som möjligt analyserar jag mitt material från olika synvinklar: från pedagogens, deltagarens, projektets och en allmän tvåspråkig pedagogisk synvinkel.

4.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet innebär forskningsresultatets trovärdighet, med andra ord ifall resultatet skulle vara likadant om forskningen skulle göras om med hjälp av samma forskningsmetoder. (Bell, 2006, s. 117) Eftersom jag använt mig av många olika metoder för att samla in mitt forskningsmaterial anser jag att jag innehar ett rikt material som ger en mångsidig syn på verksamheten som en helhet. Mina forskningsfrågor bildar sig på pedagogernas subjektiva upplevelser, jag hade ingen hypotes innan jag intervjuade mina informanter. På så sätt fanns det inte heller något rätt eller fel svar angående deras erfarenheter.

Hirsjärvi & Hurme (2011, s.185) ifrågasätter även användningen av benämningen reliabilitet inom kvalitativ forskning. Ifall man uppfattar intervjun som en dynamisk situation kan man inte anta att informanten skulle svara likadant ifall intervjuens omständigheter skulle vara annorlunda. I detta fall gäller inte samma reliabilitetskriterier för den kvalitativa forskningen jämfört med den kvantitativa.

Dock bör påpekas att den kvalitativa forskningsmetoden är till sin karaktär subjektiv, eftersom forskaren själv beslutar vad av forskningsmaterialet som anses relevant till forskningen. I en kvalitativ analys finns inte andra hjälpmedel än forskarens och möjligtvis forskarens kollegors förutfattade meningar, kunskaper och teorier kring forskningsämnet. Därför måste forskaren själv ifrågasätta sina besluts reliabilitet under forskningen gång. (Eskola & Suoranta, 2001, ss. 208-209)

Bedömning av validitet i en kvalitativ studie innebär bedömning av hur användbart forskningsmaterialet och dess analyserade resultat är. Har forskaren använt sig av rätta metoder för att nå forskningresultat som på ett trovärdigt sätt svarar på forskningens frågeställning? (Ruusuvaara, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 27) Mitt syfte med denna forskning har varit att undersöka TjolahÅpp!-verksamheten, analysera den och med mina resultat ge förslag till utveckling av verksamheten.

Min forskning har fokuserat på verksamheten från pedagogens synvinkel men jag har strävat till att få en så helomfattande syn på verksamheten som möjligt genom att använda mig av olika metoder för att samla in forskningsmaterial och även att inte endast analysera verksamheten från pedagogernas synvinkel utan också från deltagarnas för att på så sätt minska risken för skevhet i forskningsresultatet. Pedagogerna var även måna om att reflektera över sina arbetssätt med hjälp av sina videoklipp. Intervjuerna gav mig ett rikt

material som jag senare analyserat och fått en bred överblick om hurudant det kan vara att undervisa musiklektioner på två språk.

5. Forskningsresultat och analys

I detta kapitel presenterar jag mina forskningsresultat som jag samlat in genom två enkätundersökningar och sju intervjuer. Förutom enkätundersökningen och intervjuerna har jag även rest omkring i Svenskfinland och filmat musiklekstunderna. Detta videomaterial använde jag genom att skicka pedagogens egen undervisningsvideo till dem före intervjun för att videon skulle kunna fungera som ett hjälpmedel till reflektion över pedagogens undervisning. I föregående kapitel går jag mera detaljerat igenom insamlingen av forskningsmaterialet.

5.1 Vem är det som har deltagit i TjolahÅpp!-grupperna?

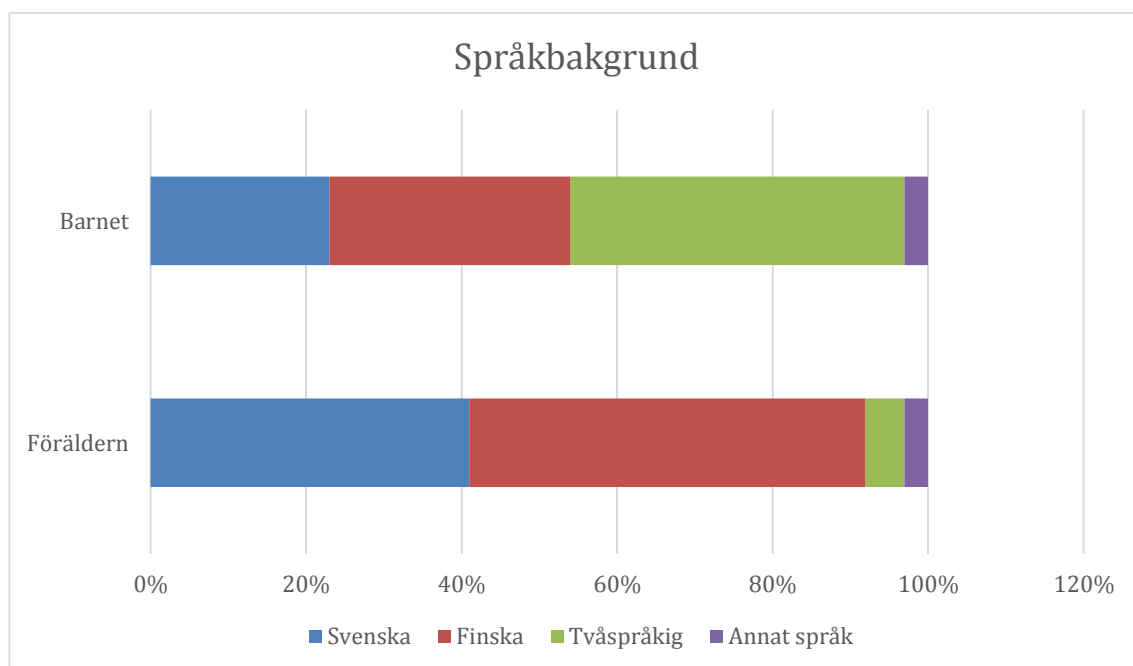
Jag har skickat ut två enkätundersökningar under projektets gång, en i januari 2016 och en i maj 2016. Syftet med enkäterna var att få en bild över vem som deltagit i verksamheten, vad deras språkliga bakgrund är och vad som har motiverat dem att delta i tvåspråkig verksamhet, enkäten som skickades ut i maj undersökte även föräldrarnas åsikter kring hur tvåspråkigheten lyckats i projektverksamheten. Enkäterna fanns på både svenska och finska och deltagarna fick själva välja vilket språk de ville svara på.

Januari 2016 skickade jag ut en enkät i pappersform och i maj 2016 en elektronisk enkät. Pappersenkäten fick en mycket högre svarsprocent medan nätenkätens svar var ganska fåtaliga. Första enkäten ger en tämligen täckande bild av vem som har hittat till projektgrupperna. På grund av det låga svarsantalet på enkäten gjord i maj så har jag främst använt den första enkäten för att kartlägga grupperna medan jag har kunnat använda mig av de öppna svaren i den senare enkäten.

Vårterminen 2016 deltog 37 barn på fem olika orter i Finland: Borgå, Pemark, Kimito, Pargas och Åbo¹. Största delen av barnen deltog med sin mamma (82 %) men även en del pappor deltog i musikleken. Språkfördelningen i verksamheten var jämnt fördelad. 51 % av föräldrarna hade finska som modersmål, medan 41 % hade svenska som modersmål, 5 % uppgav sig vara tvåspråkiga, en deltagare hade italienska som första språk. Dock

¹ Under projektets gång har projektgrupper även funnits i Vasa och Karis.

varierade språkfördelningen märkbart beroende på verksamhetsorten. En stor del av barnen kom från tvåspråkiga hem (43 %) även om 68 % av föräldrarna själva kom från en enspråkig bakgrund.



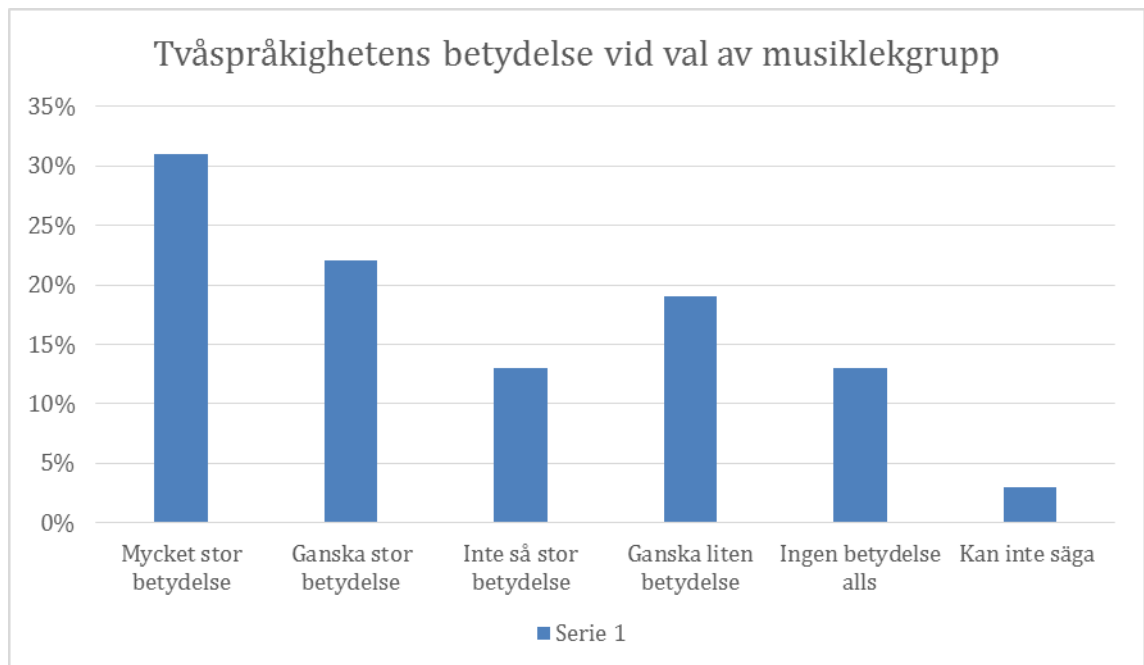
Figur 2. Projektdeltagarnas språkbakgrund

Majoriteten av föräldrarna var mellan 31 och 35 år gamla (43 %) och hela 90 % av alla föräldrar var mellan 26 och 40 år. Tre av fyra hade tidigare erfarenheter av musiklek.

Hälften av alla deltagare ansåg att tvåspråkigheten i TjolahÅpp! var en ganska viktig (22 %) eller mycket viktig (31 %) orsak till val av musiklekgrupp. I öppna frågan kring varför man sökt sig till tvåspråkig musiklek framkom tydligt två olika motiv.

Det ena motivet var att starkt enspråkiga familjer ville introducera det andra inhemska språket åt sitt barn. Som ett exempel på detta svarade en informant att ”jag är rädd för att mitt barn inte skall lära sig finska. Jag kommer att försöka få med henne i finska/tvåspråkiga sammanhang så mycket som möjligt.”

Det andra motivet var att tvåspråkiga familjer ville stärka sitt barns tvåspråkighet och även stärka den deltagande förälderns kunskaper i det främmande språket. En informant svarade att ”barnet hör båda språken hemma, och musikleken förde vidare den miljön. Annars måste man välja någondera [*sic!*] språket utanför hemmet. En hobby går antingen på finska eller svenska.”



Figur 3. Tvåspråkighetens betydelse vid val av musiklekgrupp

I vårens enkät frågade jag deltagarna om TjolahÅpp!-musikleken hade inverkat på deras sjungande i hemmen och i så fall på vilket sätt. 75 % av deltagarna tyckte att den inverkat på deras sjungande, föräldern sjunger inte endast deras egna sånger från barndomen utan kan varva dem med sånger från musikleken. Vid frågan om TjolahÅpp inverkat på språkanvändningen i hemmet ansåg endast 25 % att den inverkat. Det är oftast lättare att sjunga på ett annat språk än att tala. Barnen är fördomsfria och vågar friskt sjunga med även om de inte alltid förstår innebörden i sången. De nya sångerna kan även hjälpa föräldern till att våga använda det främmande språket mera. Som exempel svarade en informant: ”Isä puhuu edelleen ruotsia ja äiti suomea, mutta äiti on uskaltanut nyt laulamaan joitain lauluja myös ruotsiksi.”

Musiken och sångens betydelse i musikleken upplevs som mycket viktig för de flesta deltagarna (81 %) och även föräldrarnas och barnets gemenskap är av stor betydelse. Sociala samvaron med andra föräldrar var inte lika betydelsefullt trots att det i öppna frågorna kom fram att många skulle önska att det fanns mera tid före och efter musikstunden för att kunna lära känna varandra.

Föräldrarnas och barnets vardag är fylld med musik i olika former. 85 % av föräldrarna sjunger för sitt barn dagligen, och lyssnar på musik ofta om inte dagligen. 38 % av deltagarna ansåg att musik är en mycket viktig del av deras liv, 46 % ansåg den vara ganska viktig och endast 14 % tyckte att musik inte var en så viktig del av deras liv.

Som min sista fråga i januarienkäten frågade jag vilka förväntningar föräldrarna hade inför den tvåspråkiga musikleken. Jag skickade ut enkäterna i början av terminen så de flesta av föräldrarna hade bara hunnit delta några gånger i musikleken. De flesta svaren handlade om det musikaliska innehållet i musiklekverksamheten och föräldrarna önskade en mångsidig musikstund som skulle introducera nya sånger och instrument åt barnen på ett positivt sätt. En del av svaren tangerade även tvåspråkigheten i musikleken.

”Oppia myös ruotsinkielisiä lauluja ja tukea sekä oman että tyttömme ruotsinkielen oppimista. Tutustua perheisiin (erityisesti kaksikielisiin).”

I vårens enkät frågade jag följaktligen om hur deltagarna ansåg att tvåspråkigheten lyckats i musiklekverksamheten. Överlag var responsen positiv, föräldrarna har uppskattat att pedagogerna använder båda språken även om hen inte är fullständigt tvåspråkig. Projektet har upplevt som ett lätt sätt att lära sig det andra språket: ”Laulut ja leikit sopivasti molemmilla kielillä. Laulaen ja leikkien oppii kieliäkin helpommin.”

Pedagogernas egen språkbakgrund har i vissa fall kommit fram i undervisningen beträffande hur hen har använt språken under musikleken. Deltagarna var väldigt lyhörda vad gäller hur jämnt språken använts –såväl i sångerna som på vilket språk pedagogen talar.

”Jag tror att det lätt blir så att ledaren tar till det språket som hen kan bättre, alltså tycker jag att finska mera använts under musikleken, alltså vad gäller prat med barn. (Sångerna som sjungs är jämnt finska och svenska) Det här har alltså inte egentligen stört mig för jag vill ju att mina barn ska lära sej [*sic!*] finska.”

Föräldrarna uppskattade specifikt sångerna som sjöngs på båda språken med samma rörelser. Nya sånger på ett främmande språk upplevdes lättare att lära sig när man också sjöng sången på sitt eget modersmål.

”Jag tycker att det varit speciellt bra då samma sång sjungits på båda språken efter varandra. Därtill har det fungerat bra då sångledaren använt kort och djur etc. för att gestalta vad sången handlar om.”

I vårens enkät bad jag även föräldrarna att ge förslag på hur verksamheten skulle kunna utvecklas. Det tema som mest kom fram var det faktum att det tar längre och kräver mera koncentration att lära sig nya sånger på ett främmande språk. Informanterna gav olika förslag till hur man kunde utveckla verksamheten för att underlätta inläringen av sånger. Deltagarna önskade bl.a. att få texten synlig till sångerna under timmarna för att snabbare kunna sjunga med. Bland informanternas kommentarer påpekades även vikten av repetition av okända sånger och att varva de nya sångerna med välbekanta enkla sånger för att lättare få barnen att sjunga med.

Deltagarna har uppskattat den tvåspråkiga musikleken oberoende av språkbakgrund. Projektet har dragit till sig familjer med väldigt olika språkbakgrunder vilket är en vinst i sig. Det främmande språket har varit en krydda i musikleken som kunnat vara en utmaning vid inläring av sångerna. Därför var de sånger som sjöngs på båda språken uppskattade och när man kunde göra samma rörelser på olika språk var det lättare att komma ihåg och lära sig nya sångtexter. Deltagarna har överlag haft en mycket positiv inställning till tvåspråkigheten i verksamheten. Man kan anta att de som valt att delta i en tvåspråkig musiklekgrupp även överlag har en positiv inställning till tvåspråkighet.

5.2 Presentation av informanterna

Förutom kartläggningen med hjälp av enkäterna har jag gjort sju intervjuer med alla projektets nio musikpedagoger. Intervjuerna har varierat till sin deltagarmängd, mängden har varierat mellan intervjuer med en informant till en gruppintervju med fyra informanter. Olika storlek på intervjugrupperna har haft sina för- och nackdelar. Vid större gruppintervjuer har informanterna kunnat stimulera varandra och väcka tankar som kanske annars inte skulle ha kommit fram, medan intervjuer med endast en informant blir mera intim och kanske även gett bättre förutsättningar till att informanten vågat berätta allt den funderat över angående temat. Förutom vid ett tillfälle har även projektledaren deltagit i intervjuerna. I följande kapitel har jag bytt ut informanternas namn för att deras identitet och uttalanden skall kunna vara anonyma.

Pedagogernas tidigare erfarenheter av musiklek och musiklek på två språk var mycket varierande. En del av dem hade tidigare undervisat skilt på svenska och finska medan andra tidigare endast undervisat på ett av språken. Pedagogernas egna språkkunskaper varierade. En del var starkt tvåspråkiga medan andra hade klart svagare kunskaper på det ena språket. På en av verksamhetsorterna höll man musiklektionerna med två pedagoger alla andra orter hade en pedagog per grupp. Största delen av pedagogerna har under en längre tid jobbat som musikleklärare medan en del av pedagogerna nyligen börjat sin karriär inom musikfostran för småbarn. Orterna var till sitt språkklimat mycket varierande. Vissa av orterna har en tämligen levande tvåspråkighet var båda språken dagligen syns och hörs i vardagen, medan vissa av orterna klart har en mera enspråkig kultur var ett av språken klart är i minoritet. Detta syntes även på språkbalansen i grupperna beroende på orten i fråga.

5.3 Tvåspråkig musiklek ur pedagogens synvinkel

Till följande kommer jag att presentera det forskningsresultat jag samlat in genom mina intervjuer. TjolahÅpp! är ett nytt koncept för tvåspråkig musiklek, likadan verksamhet kan även påträffas på enskilda orter men detta projekt strävar till att göra tvåspråkig musiklekverksamhet till en norm i Finland. Projektets avsikt är att verksamheten på orterna fortsätter efter att projektet tagit slut och att dessa pilotgrupper kan fungera som exempel för nya TjolahÅpp!-grupper som kan bildas runt om i landet. Min forskningsvinkel är med fokus på musikpedagogerna, hur de upplever att undervisa musik på två språk och hur de verkställt den tvåspråkiga verksamheten. Jag har analyserat och kategoriserat mitt material med mina forskningsfrågor som utgångspunkt.

5.3.1 Variationer

Eftersom TjolahÅpp! är ett pilotprojekt fanns det inte mycket didaktiska riktlinjer för pedagogerna innan de började undervisa på två språk. Hur pedagogerna skulle verkställa tvåspråkigheten i undervisningen var på så sätt ganska långt upp till dem själva. På grund av detta fanns det även en del variationer i hur pedagogerna löst utmaningen med tvåspråkig musiklek.

En av de mest märkbara skillnaderna var hur pedagogerna valt sånger på två språk. Arbetssätten kan delas in i två grupper, *att översätta sånger* och *att sjunga skilda sånger på svenska och finska*. Ingen av pedagogerna har utan undantag endast använt sig av ena metoden men man kan se en klar skillnad på tankesätt och filosofi. T.ex. Siv var medveten om att hon hade en annan strategi än sin projektkollega ”(...)hon har försökt översätta allt men jag gick nog direkt ut till det att man tar vad man har och sen om det råkar gå så är det bra.” (Siv)

Mikaela är svenskspråkig och har en lång karriär som musiklekskollärare. Hon har tidigare mest undervisat på svenska och har gått all sin utbildning på svenska. Hon började på hösten med att strikt översätta sånger så att all repertoar kunde sjungas på båda språken: ”Jo, i början tyckte jag det var väldigt viktigt för mig att alla sånger skulle vara tvåspråkiga.” (Mikaela)

Översättandet var tidskrävande och utmanande för Mikaela. Språken är så annorlunda till sin rytmik att det är svårt att bibehålla musikens grundidé med en annan text på ett annat

språk. Mikaela översatte oftast från finska till svenska även om hon hade mera repertoar på svenska. Den egna sångskatten ville hon inte översätta till finska utan översatte hellre nyare finska sånger.

”Därför väljer jag gärna finskspråkiga sånger som jag översätter. Egentligen har jag ju bara gjort det, för som sagt så finns det så mycket fint för dom här yngre och sen igen så har jag då det där kulturarvet, finlandssvenska som sitter i benmärgen. Så det är lite spännande.”
(Mikaela)

Även Emma som tidigare har hållit musiklektioner på både svenska och finska upplevde att hon mest översatte från finska till svenska.

”Det som jag lätt kritiserar mig själv för är att det lätt blir mycket mera finsk musik än svensk och att jag översätter det mesta till svenska. Så emellanåt måste jag riktigt tänka att nu ska jag ta någonting riktigt svenskt också! Så det inte bara blir finsk musik på svenska. Så att det inte bara blir finsk kultur på båda språken. Speciellt för mig när jag är så mycket mera finsk.”
(Emma)

Under terminens gång började Mikaela även ta in sånger och ramsor som enbart använts på ett språk. Det är viktigt för henne att sångerna skall vara pedagogiska och fungerande. Därför ville hon erbjuda de sånger på svenska som hon vet att är bra men som hon inte ville översätta. Det var något hon ”märkte i synnerhet vid jultiden. Alla dom här härliga svenska ramsorna med hur rider pappa och dom här. Som barnen älskar som rida, rida ramsor.” (Mikaela)

Ronja har finska som modersmål men har under en längre tid hållit musiklektioner på både svenska och finska. Hon planerade musiklektionerna så att språkbytena skulle bli så klara som möjligt.

”En ole kauheasti sekoittanut että ensin suomenkielinen loru ja sitten taas ruotsinkielinen ja suomalainen. Et kyllä mä oon yrittänyt pitää niitä sillä tavalla että ensin yks alue on toista kieltä ja sitten vaihdetaan toiseen kieleen ja pysytään siinä vähän aikaa siinä laulussa ettei se tuu ihan näin...” (Ronja)

Ronja har funderat mycket kring hur man på rätt sätt undervisar på två språk jämfört med språkbadsundervisning och gjort egna slutsatser. Under första året använde hon bara en sång som sjöngs på båda språken inför musikinstitutets vårfest. Med tiden har hon dock även börjat använda sig mera av sånger på båda språken.

”Olen aloittanut laulun suomenkielisellä säkeistöllä ja sitten olen jatkanut ruotsinkielellä. Niin että ne tietää että tästä laulusta löytyy myös toisen kielen sanat. Olen miettinyt että onko

tämä sitten ok vai ei? Tuleeko tästä vahinkoa lapsille? Mutta ei se nyt voi vahinkoa tuottaa. Sehän vaan tuo yhden lisä jutun. Että just tämän voi laulaa näin myös. Se oli just mitä olin pohtinut. Se on ollut minulle pohdinnan asia ja olen työstänyt sitä aika paljon että teenkö niin vai en.” (Ronja)

Pedagogerna har i början av verksamheten gjort olika slutsatser angående hur språken skall delas upp i undervisningen. Med tiden har deras arbetssätt blivit mera flexibla och de har vågat prova sig fram mera. Föräldrarna har varit fördomsfria och positiva inför pedagogernas val av undervisningsmetod. Sånger som sjungs på båda språken var dock något som deltagarna uppskattade speciellt mycket.

Pedagogerna upplevde även språkets funktion i verksamheten på olika sätt. Detta märktes även i deras språkanvändning under lektionen. Sonja och Kaisa har tillsammans hållit TjolahÅpp-grupp, de har båda finska som modersmål och har tidigare endast undervisat musiklek på finska. Orten var de var verksamma är starkt finsk och den tvåspråkiga verksamheten var unik med att föra fram svenskan på orten. I denna kontext blev språk-aspekten den centrala delen av verksamheten.

”Joo, huomasin kyllä että minä sanoin kaikki ohjeet kyllä molemmilla kielillä. Sillä tavalla että ”Kom hit!” ”Tule tänne!”. Ajattelin että vahvistan sitä että nyt mennään tanssimaan, nu ska vi dansa.” (Sonja)

I och med att Sonja och Kaisa båda upplevde att deras svenska kunskaper var märkbart svagare är deras modersmål kunde de även på ett naturligt sätt ta i beaktan hur föräldrarna och barnen upplevde situationen. De använde sig bl.a. av printade sångtexter och hade dem fram under musikleken för att föräldrarna snabbare skulle lära sig orden och kunna sjunga med. I våren 2016 enkät fanns det även en kommentar angående utvecklings förslag var just detta önskades: ”Ge de vuxna möjlighet att få text under timmarna, via papper eller video kanon eller text på tavlan/stor plansch på väggen.”

Jessica är fullständigt trespråkig, orten var hon har haft sin TjolahÅpp-grupp har en levande tvåspråkig kultur. Många av ortens fritidsaktiviteter går på två språk och största delen av människorna pratar flytande båda språken. Verksamhetens kontext skiljer säg avsevärt från Sonjas och Kaisas. Jessica har även en helt annan syn på språkets betydelse i verksamheten.

”Minä en ehkä mennyt kieli edellä sitten kuitenkin, tai enemmän laulu edellä. Kun kieliasia on niin itsestään selvä tälle ryhmälle. Niin peruseriaatteena on ollut että valitsen biisit 50/50

kielen perusteella ja aika vähän sellaisia mitkä voisi laulaa molemmilla kielellä. Minulla on se tarina tai teema ja sen ympärillä lauletaan suomeksi ja ruotsiksi.” (Jessica)

Språkets betydelse i TjolahÅpp!-verksamheten varierar på vilken ort den är belägen. Språkets uppgift i verksamheten bestäms och präglas utgående från den språkliga kontexten var verksamheten befinner sig i.

Pedagogernas tankesätt kring hur de använder språken och varför har även varierat. Pedagogerna har för det mesta alltid tilltalat barnet på deras modersmål. T.ex. vid sånger var man uppmärksammar ett barn i taget så tenderar pedagogerna att sjunga sången på barnets modersmål när det är dess tur. Detta är logiskt eftersom man vill att barnet skall förstå texten och känna sig sedd. Många pedagoger har också märkt att det är mycket tyngre att undervisa på två språk om gruppen inte är till sin språkbakgrund i balans. Om majoriteten är finskspråkiga upplevs det som onaturligt att prata lika mycket på svenska som på finska under musiklektunden.

”Nu vet jag inte om det märktes men jag tycker att jag nästan glömmer bort den där finskan när det är så mycket svenskspråkiga i gruppen. Så det har endast varit en finskspråkig familj, men nu kom det faktist en till så nu är dom två finska familjer. Det är just bra för mig för att jag skall komma ihåg att ta det på finska också.” (Emma)

Vid frågan hur pedagogen använder språken under musiklektunden och varför väcktes många tankar. Pratar vi finska för att där finns finskspråkiga eller för att de svenskspråkiga ska lära sig finska? Deltagarnas inställning gentemot språken kan lätt påverka pedagogens språkanvändning.

”Man tänker att man serverar kanske ändå lite mera om det är mera svenskspråkiga. Imorgon vet jag att när där är mycket finskspråkiga mammor att vissa är liksom ”Nojoo, kyllä, mut en mä tiiä” Sen kan det påverka mig lite att vitsi, kanske jag inte ändå ska vara allt för svensk att dom slutar snart.” (Siv)

O andra sidan så kan man ifrågasätta detta tankesätt. Vad är föräldrarnas motiv till att delta i TjolahÅpp-verksamheten? Vilket språk är viktigare för dem att få höra?

”Och sen finns det dom svenskspråkiga som kommer uttryckligen till en finsk grupp för att dom vill ha det. Så jag har funderat på det här ibland att vem serverar man egentligen? Ibland väljer dom just det här andra språket och då tänker vi att vi serverar dem när vi använder deras modersmål. Men det är inte därför dom är där.” (Pamela)

Ronja har även upplevt att vissa deltagare kommer till den tvåspråkiga musikleken enkom för att få lära sig det främmande språket på ett lättillgängligt sätt.

”Ja sitten tässä on sellainen asia mistä minä tykkään. Minulla on yksi suomenkielinen perhe jossa on kaksi suomenkielistä poikaa. Ne olivat viime vuonna minun ruotsinkielisessä ryhmässä, niin nyt kun tuli tämä ryhmä niin ne luonnollisesti jatkoi tässä minun kanssani. Se että ne kuitenkin valitsi vaikeamman reitin että ne tulevat siihen. On ollut kivaa kun tässä TjolahÅpp ryhmässä ne kuitenkin saa myös suomenkielistä materiaalia ja pystyy ottamaan ne parhaimmat suomenkieliset laulut siihen ryhmään. Se on ollut tosi kivaa. Vaikka siinäkin perheessä puhutaan suomea eikä molempia.” (Ronja)

Detta är en intressant frågeställning eftersom över hälften av deltagarna i första enkäten svarade att tvåspråkigheten var av ganska stor eller mycket stor betydelse vid val av grupp. Hälften av föräldrarna gjorde alltså ett medvetet val att delta i en grupp var de kanske inte behöver välja mellan barnets båda hemspråk eller å andra sidan att ge barnet möjlighet att sjunga på ett annat språk än dess modersmål.

Det verkar som att språkets betydelse i TjolahÅpp-verksamheten beror på hurudan den språkliga kontexten är i så väl gruppen som på orten överlag. Även pedagogens egen uppfattning av båda språkens betydelse för undervisningen och för deltagarna inverkar på verksamheten.

5.3.2 Utmaningar

Under mina intervjuer diskuterade vi även om utmaningarna med tvåspråkig musiklekverksamhet. Tvåspråkigheten medför en ny dimension i så väl gruppdynamiken som repertoaren. Vad har varit svårt? Vad har överraskat? Hur har pedagogernas arbetssätt skilt sig från en enspråkig musiklekverksamhet? Vad ska man ta i beaktande inför en tvåspråkig musiklektimme?

Den första utmaningen pedagogerna fick tackla var verkställandet av TjolahÅpp-verksamheten. Det fanns inga specifika instruktioner på hur pedagogerna skulle förverkliga tvåspråkigheten i musikleken.

”...ajattelin että teenkö mä nyt tän oikein oli just se. Niinku että missä määrin niinku sitä kieltä vaihdetaan siinä. Vaikka ne jotka pitää kielikylypyryhmiä että onko niillä tavallaan se että ne niinku limittäin ruotsinkieliset laulut ja ruotsinkielisen opetuksen ja sitten pelkästään suomi seuraavaks pari ohjelmaa ja taas pelkästään ruotsi?” (Ronja)

Pedagogerna fick använda sin kreativitet och prova sig fram. Bristen på klara instruktioner gav även en frihet åt pedagogerna att själva reflektera över hur de ville förverkliga tvåspråkigheten och varför.

Ingen av pedagogerna hade egentligen ändrat på sina målsättningar för musikleken. Musiken är fortfarande i fokus och pedagogerna använde sig av likadana arbetssätt för att nå sina musikaliska mål som tidigare: ”Tavoitteistani en ikinä tingi. Se musiikillinen tavoite joka on tunnille asetettu niin se on aina.” (Ronja)

Siv har fortsatt med att utgå från teman till vilka hon samlar passande sånger och genom temasångerna introducerar musikens olika element åt barnen. Tvåspråkigheten får även bli en del av den röda tråden när allting cirkulerar runt samma tema, ”Mera funderar jag att kan det bli klumpig, när jag ännu till är så temabunden. Men nu måste jag bara hitta sådana sånger som jag kan få in i mina teman.” (Siv)

Den tvåspråkiga repertoaren var ett tidsdigert jobb för de pedagoger som tidigare endast undervisat på ett språk. Kriterierna för goda pedagogiska barnsånger är höga och det tog tid att hitta lämplig repertoar.

”Kun oman lapsuuden lastenlaulut ovat kuitenkin olleet suomenkielisiä. Niin minä jotenkin päätin että nyt minun on opeteltava uusia ruotsinkielisiä biisejä. Ja kyllähän se tuntui raskeammalta, että nojaa, nyt täytyy taas keksiä joku uusi ruotsinkielinen laulu. Kun taas suomenkielisiä lauluja oli kuitenkin niin paljon selkärepussa että se tuntui aina vaivalloisemmalta keksiä ruotsiksi. Vaikkei kaksikielisyys muuten olisi vaikeata minulle.” (Jessica)

De pedagoger som tidigare undervisat på båda språken upplevde tvärtom det som en lättnad att få använda sig av sånger på båda språken.

”Egentligen tar det nästan mindre tid. Samma kanske. Sen har jag ofta samma 1-åringars grupp på finska, då tittar jag bara att okej, samma sak men byter den här till svenska och den här till svenska för att göra det så 50/50 som möjligt.” (Emma)

Alla pedagoger upplevde sig ändå vara starkare på ett av språken och de pedagoger som tidigare undervisat både svenskspråkig och finskspråkig musiklektion upplevde det som en frihet att få inkludera sånger som de tidigare inte kunde använda på grund av språket.

”Siis niin paljon helpempi. Syksy kun se alkoi niin ajattelin että jes! Nyt minulla on lupaa käyttää suomenkielisiä, vauvan vaaka ja kaikki nämä parhaat. Jes nyt saan antaa näille ruotsinkielisille tämän näin. Että hei kuunnelkaa miten hyviä nämä ovat!” (Ronja)

Attityden till jobbet med att leta efter nya sånger varierade mellan pedagogerna. En klar skillnad mellan att hålla en enspråkig lektion jämfört med en tvåspråkig lektion var för många tiden det tog att sammanställa repertoaren. Vissa av pedagogerna ansåg det vara

en betungande del av verksamheten medan andra upplevde det som en möjlighet att förnya sig själv och utveckla sin repertoar: ”Niin minäkin ajattelen että rikastan myös itseäni kun perehdyn toisen kielen repertuaariin. Oma laulusto laajenee.” (Sonja)

De pedagoger som tidigare gjort jobbet med att samla in repertoar på båda språken hade en helt klart lättare utgångssituation. De pedagoger som behövde söka all repertoar från början hade igen en möjlighet att söka efter sådan repertoar som hen själv tyckte var passande i just detta skede av pedagogens process, ny repertoar - nya idéer.

En återkommande kommentar gällde skillnaden i utbudet och kvaliteten av barnsånger på svenska och finska. Den finska barnsångstraditionen är stark och levande, ny musik produceras i jämn takt hela tiden, ” Man blir så avundsjuk när det kommer hela tiden och det är så classy. ” (Pamela)

Det hittas även mycket metodiska och pedagogiska sånger inom den finska barnsångsrepertoaren, största delen av kompositörerna och författarna är själva småbarnspedagoger och känner sin målgrupp väl ”men sen igen så finns det så fina sånger på finska också. Det finns nytt och fint material. Och med väldigt fina melodier som jag saknar på svenska. Det finns mycket mera.” (Mikaela)

Den svenskspråkiga repertoaren har många brister. Ett problem är att den rikssvenska sångskatten inte är den samma som den finlandssvenska. Det finns inte mycket ny finlandssvensk barnmusik och de svenska barnsångerna tenderar att inte vara lika pedagogiska till sin struktur och melodi som de finska sångerna: ”Ainut asia on että TjolahÄppissa eivät ruotsinkieliset kauniit laulut jotka ovat päälle sivun pituisia eivät toimi ja niitä en ole myöskään ottanutkaan.” (Ronja)

För de allra minsta som kommer till musikleken med sin förälder söker pedagogerna efter lätta sånger som kan användas mångsidigt. Språkaspekten gör det ännu viktigare för sångerna att vara lätta att ta till sig.

”Muistan että meillä oli yksi ruotsinkielinen laulu joka oli aika vaikea rytmisesti. Kappale itsessään oli vaikea ja sitten vielä ruotsiksi niin se oli ihan mahdoton tehtävä. Kyllä sellainen 1-4-5 ja helpot rytmit on se mitä voi saada nopeammin käyttöön.” (Kaisa)

Detta var även en orsak till att många upplevde att deras repertoar lätt blev mer finsk än svensk eftersom de ofta översatte finska sånger till svenska. Möjligheten till att få använda de finska barnsångerna upplevdes som en lättnad och en rikedom för pedagogerna

som tidigare dragit musiklekgrupper på svenska. Mängden av finska sånger gör bristen på ny finlandssvensk repertoar ännu mera uppenbar. Projektet producerade även nytt tvåspråkigt material för att underlätta pedagogernas repertoarbrist.

En av musiklekens viktigaste uppgifter är att föra vidare sångskatten och kulturarvet till följande generation. I projektverksamheten hade pedagogerna två vitt skilda kulturarv att dela med sig åt deltagarna. Detta orsakade huvudbry för största delen av pedagogerna.

”Då sa jag så här, att familjegrupper vill jag dra på ett språk medan musikleken tar jag på tvåspråk. Och det som jag märker nu är, jag vet inte. Förstås, jag är ju så uppväxt med den här svenska kulturen. Och det sitter i min benmärg alla dom här sångerna, att jag kan inte helt enkel dom finska sångerna.” (Mikaela)

Även om pedagogerna hittade repertoar på båda språken upplevde de flesta att de inte kände till vilka av sångerna som var de elementära sångerna som ”alla borde kunna”.

”Olisi tosi hyvä jos tulisi ne tärkeimmät laulut, ja että ne tulisi siihen opetukseen mukaan(...) Vaikka ne ovat kuinka tuttuja, niin ei ne välttämättä tunne sitä laulua. Opettajan vastuulla on ottaa ne tärkeimmät laulut molemmilla kielillä.” (Ronja)

Pedagogerna upplevde att de inte kunde stå för både den finska och svenska kulturen om de inte upplevde sig tillhöra både och utan det är gruppen och dess kulturella mångfald som utgör kulturutbytet.

Det var en som frågade att hur då menar du att man får av den andra kulturen? Men inte är det ju jag som, jag kan inte stå för den finska kulturen för jag kommer inte från den men dom som är där på golvet, det är ju föräldrarna. Sen kommer det via musiken, sångerna och texterna. (...) Inte kan jag servera någon finsk kultur, och jag har själv sagt förut att jag skulle aldrig dra muskari på finska. Och nu gör jag det ändå lite, men jag har bara tänkt annorlunda. (Pamela)

På pedagogens ansvar är ändå repertoaren och båda kulturernas sångskatt och ifall pedagogen inte har bekantat sig med båda språkens kultur grundligt kan hen inte känna till vilka sånger som är sångskattens allra dyrbaraste pärlor. Ifall fallet är att pedagogen känner sig osäker på vilka sånger som bör vara med har projektpedagogerna en resurs i varandra, bland pedagogerna finns både svensk- och finskspråkiga som är experter på deras egna kulturarv.

Språken i allmänhet var en utmaning på varierande nivå för pedagogerna beroende på deras språkbakgrund och språkkunskaper.

”Minä ehkä ajattelin jossain kohtaa että itse tunnilla niin sanon ruotsiksi vaan mitä tulee mieleen. Mutta sitten huomaa että ei se toimi niin. Että tämä on sellainen asia mitä pitää harjoitella.” (Kaisa)

Alla pedagoger har satt stor vikt vid att sångernas texter och speciellt deras egna översättningar grammatikaliskt skall vara korrekt och texten naturlig.

”Siis se mistä mä oon ollu tosi tarkka on se materiaali mitä käyttää, että sen täytyy olla täysin oikein. Kun sä laulat että sä laulat oikein, ettei sinne tule mitään murrusanoja tai mitään sellaista. Se pitää mennä ihan täysin oikein” (Ronja)

Många av pedagogerna har använt sig av utomstående individer som har översättnings-språket som modersmål för att försäkra sig om att texten är trovärdig. Igen en gång kunde nätverket av projektpedagoger vara en stor hjälp vid kontroll av texter.

”Som tur har jag min man och mina barn som är äkta svenskspråkiga. Så jag kan fråga hjälp av dem med mina översättningar. Jag har ganska bra öra, men det kan hända att man emellanåt riktigt hör dom där små finesserna i språket.” (Emma)

Översättningsarbetet är utmanande eftersom pedagogerna vill behålla sångens karaktär och textens rytmiska funktion även om det sjungs på ett annat språk. Att översätta sånger mellan två språk som inte är släkt med varandra tillför snabbt större problem än man skulle tro.

”Sitten vasta tajuaa kun rupeat itse tekemään sitä käännöstöitä, ettei niitä voi kääntää tosta noin vaan. Kun ei niillä kielillä ole mitään yhteistä. Se tekee asian todella haastavaksi, mutta minä tykkään siitä kyllä tosi paljon.” (Ronja)

Pedagogerna strävade även till en god språkanvändning under lektionerna men de upplevde inte lika stor press över att göra misstag i verbala situationer som skriftliga. Brister i språkkunskaper kunde i vissa fall till och med bidra med en starkare vi-anda i gruppen. Alla hjälper varandra och alla är välkomna även om man inte har lika starka kunskaper i båda språken.

”Ainakin meidän kannalta koin että meidän suomenruotsalaiselta äidiltä sai aina varmistaa että menikö oikein. Hän toimi ihan apuopena. Ja ehkä se vuorovaikutus oli vähän erilaista ja että se meni myös niin että antakaa meille varmuutta kun te kuitenkin osaatte kieltä paremmin.” (Kaisa)

En allmän utmaning för en musikleklärare är att bilda en sådan stämning var föräldrarna vågar sjunga. Tvåspråkigheten i TjolahÅpp! kan medföra en ännu högre tröskel för föräldrarna att våga sjunga.

”Kyllä minä muistan että kyselin yhdeltä äidiltä joskus kauden alussa että mikä tämä juttu on kun aikuiset eivät laula? Ja yritin sanoa että turha jos te ette laula niin ei lapsetkaan laula silloin. Sitten ne vastasivat että se on vaikeata laulaa toisella kielellä ja ei ne uskalla. Se oli ihan hyvä että se tuli sanottua. Sanoin niille että tähän on maailman kritiikittömin ympäristö ikinä. Teidän omat lapset, nehän ihailee teidän ääntä.” (Jessica)

Språkbalansen i gruppen kunde lätt orsaka olika utmaningar. Pedagogen upplevde ofta att tvåspråkigheten helt enkelt inte kändes naturlig när majoriteten av deltagarna hörde till ena språkgruppen, ”(...)just i den här babygruppen var alla nästan är finskspråkiga så det kan kännas så konstigt, jag känner mig inte alls naturlig när jag pratar svenska åt dem som inte kan svara på svenska.” (Emma)

Ett annat problem som kunde uppstå var en polarisering av gruppen. Språkgrupperna håller sig till sig själva och umgås inte sinsemellan, detta bildar en otrevlig stämning som inte främjar språk- och kulturutbytet: ”Dom finskspråkiga satt alltid på den här sidan och de svenskspråkiga satt på den här sidan.(...) Där blev det ganska klar fördelning, dom pratade högt emellan varandra. Emellanåt lite så att det blev irriterande.” (Siv)

Tvåspråkigheten i verksamheten bidrar med en mera heterogen grupp än i vanlig enspråkig musiklek. Variationen i gruppen tillför en ny dimension i verksamheten som kan berika språkinläringen men i vissa fall kan det även orsaka svårigheter i att bilda en god stämning i gruppen. Projektverksamheten kan kräva att pedagogerna behöver jobba mera på gruppdynamiken i undervisningen.

5.3.3 Reflektioner och förslag till utveckling

Projektpedagogerna är de nya experterna inom tvåspråkig musiklek. De har simultant utvecklats och förbättrat sin undervisning under projektverksamhetens gång. Pedagogerna har även fått svara på frågor om hur TjolahÅpp!-projektet borde utveckla sin verksamhet? Vad har projektet inte tänkt på? Vad har pedagogerna lärt sig under tiden de undervisat projektgrupperna? Vad är det viktigaste som de har lärt sig under projektets gång? Vilka är faktorerna som möjliggör en lyckad tvåspråkig musiklek?

Mikaela hade en väldigt liten men multikulturell grupp och hon märkte att de deltagare som inte hade någondera av språken som sitt eget modersmål ofta var de som var mest positiva och ivriga inför tvåspråkigheten i musikleken. Hon ansåg att invandrare skulle vara en bra målgrupp för verksamheten för att ge dem möjlighet att komma i kontakt med båda språken.

De flesta av pedagogerna upplevde att de under projektets gång ändrat på deras arbetssätt och även på deras synsätt på tvåspråkig musiklek. Pedagogerna tog i början av projektet mycket stress över hur de borde bygga upp tvåspråkigheten, vad som är det bästa sättet att undervisa och kan de göra något så fel att det skulle skada barnens språkutveckling? Största delen av pedagogerna hade vid tiden av vår intervju redan kommit till den slutsatsen att även om det skulle visa sig att det gjort något som inte optimerar barnens språkutveckling kan inte tvåspråkig aktivitet 45 minuter i veckan göra så mycket skada. Tvärtom, föräldrarna och barnen själva bestämmer hur mycket av det givna materialet de tar med sig hem.

Många av pedagogerna önskade sig nytt material inkom för TjolahÅpp! för att underlätta pedagogernas repertoarbrist. Detta önskemål har projektet förutspått och svarat på genom att göra en ny sångbok med nya sånger på både svenska och finska med tillhörande CD och färdiga instruktioner till hur sångerna kan användas. De nya sångerna kan även fungera som en gemensam nämnare för TjolahÅpp!-grupperna som ofta ser ganska olika ut till sin repertoar. Det bör nämnas att det inte finns några krav på att pedagogerna måste använda sig av de nya sångerna. Pedagogerna får bekanta sig med materialet och använda sig av det som pedagogerna tycker är användbart i deras verksamhet.

Under TjolahÅpp-projektets sista workshop för pedagogerna presenterades den nya sångboken och Cd:n. De färdiga lekinstruktionerna provades och diskuterades för att pedagogerna skulle få en inblick i hur de kunde använda sig av sångerna. Jag deltog i workshopen med att presentera de resultat jag kommit fram till utifrån mina intervjuer. Till min glädje var det ingen som utropade ”Så där var det inte alls!”, mina slutsatser korrelerade med deras upplevelser och vi diskuterade även tillsammans om resultaten. Efter min presentation bad jag ännu pedagogerna att fundera över vad som har varit grundpelarna i TjolahÅpp!? Vad är det viktigaste att veta för en blivande projektpedagog?

Det svar som kom starkast var: Det är inte så allvarligt! Ta inte för mycket stress över språken, musiken är det viktigaste och språket kommer med på ett naturligt sätt genom

sångerna. Utöver sångerna behöver inte pedagogen understryka tvåspråkigheten i verksamheten utan låt den språkliga biten vara ett element i verksamheten som alla andra. Barnen är i en ålder var deras naturliga fördomsfrihet och nyfikenhet möjliggör att de snappar åt sig nya intryck omedvetet, så även språken.

Jessica summerade i sin intervju fint detta tankesätt om den tvåspråkiga musiklekens mål och syfte:

”Kun se kieliympäristö on jo valmiiksi kaksikielinen niin jos kieli on väline niin se asenne kasvattaa huomaamatta enemmän kun että oikeasti tietoisesti oppisi kielen. Vaikka et uskaltaisi laulaa sillä toisella kielellä niin se on kuitenkin läsnä. Ja siitä tulee normaalimpi, itses-tään selvempi ja rennompia osa sinun elämää koko ajan laulun kautta.” (Jessica)

Pedagogerna började från att ha bildat en sträng uppfattning kring vilka metoder de borde använda för att ha en lyckad verksamhet till att ha lossat på remmarna och fokuserat på musiken och låta språken komma med som en naturlig följd av sångerna.

6 Diskussion

6.1 TjolahÅpp! i relation till andra former av tvåspråkig undervisning

En fråga som jag har funderat över under hela projektets gång men speciellt under tiden jag har skrivit min teoridel är frågan kring vilken slags verksamhet TjolahÅpp! är i relation till de vanligaste formerna av tvåspråkig undervisning. I min teoridel går jag igenom språkbadsverksamhetens och språkduschverksamhetens kännetecken, mål och arbetssätt.

Mina intervjuer har visat att pedagogerna ser på TjolahÅpp!-verksamheten på varierande sätt. Språket har haft olika syften på olika orter mycket beroende på gruppen, pedagogen och deras språkbakgrunder. I de grupperna där man nästan sjungit alla sånger på svenska och finska för att på ett klart sätt göra det främmande språket mera förståeligt kan man anta att syftet är att barnet genom musiken skall lära sig förstå en del av det främmande språket och genom sången även snabbt våga använda språket i fråga. Dessa mål hör starkt ihop med *språkduschens* mål att introducera och väcka intresse för det främmande språket.

Andra pedagoger har översatt ganska lite och använt sig mest av brukbara sånger på båda språken. Dessa har ofta även medvetet valt att separera språken så klart som möjligt. Jessica sa även under intervjun att henne filosofi under projektets gång har varit att språket är medlet inte målet. Hennes grupp var till sin språkbalans väldigt tvåspråkig och alla förstod vad hon sa oberoende vilket språk hon valde att använda. Språkanvändningen var alltså inget problem för henne personligen och inte heller för hennes grupp, båda språken var en naturlig del av gruppen och Jessica behövde egentligen inte anstränga sig angående språken utan fick fokusera sig på att låta musiken tala med hjälp av båda språken. Detta synsätt på språkets roll i verksamheten är starkt relaterat till *språkbadprogrammets* syn på främmande språket var språket är samtidigt både målet och medlet i undervisningen.

Till sin mängd och längd påminner projektet om språkduschverksamheten, barnen får en gång i veckan ett kort dopp i båda språken och dess musik och kultur. Musiken innehåller förutom toner och harmonier även språkets kultur och historia som deltagarna får ta åt sig samtidigt som de får njuta av att musicera tillsammans. Musiken har den fördelen att

barnen bevisligen har fortsatt att ”doppa” sig i språken där hemma och sjungit på det främmande språket och fått fortsätta att smaka på det nya språket.

Det som skiljer TjolahÅpp! från både språkduschen och språkbadet är den sociala kontexten. Språkbad och språkdusch är riktade till en målgrupp med en tämligen homogen språkbakgrund. Projektgrupperna är riktade till alla: enspråkigt svenska och finska familjer, tvåspråkiga familjer och alla varianter som hittas där emellan. Till projektets glädje visade enkätsvaren att familjer med alla möjliga språkbakgrunder hittat till projektgrupperna. Denna mångfald av människor med olika kulturell bakgrund ger möjlighet till en unik gemenskap och delande av kulturer. Enkätsvaren visade att vissa familjerna ville delta i tvåspråkig musiklektion för att de inte behövde välja på vilket av hemspråken deras barn skulle utöva sin hobby på och å andra sidan fanns det enspråkiga familjer som ville ge deras barn möjlighet att höra det främmande språket. Projektet erbjuder en möjlighet för enspråkiga familjer som annars lever ett strikt enspråkigt liv att lära känna familjer från en annan språkgrupp som befinner sig i samma livssituation. Vad är ett mera effektivt sätt att lära sig ett annat språk än att få en vän att leka med som pratar det språket?

Projektet har många gemensamma drag med såväl språkbad som språkdusch men projektet har även en helt egen kontext som gör verksamheten till en unik möjlighet att välja tvåspråkigt istället för enspråkigt för sitt barn. Projektet passar kanske bäst på orter var det finns såväl finskspråkiga som svenskspråkiga familjer. Dock är det inte en förutsättning för att kunna ha tvåspråkig musiklektion, dess uppgift blir bara annorlunda och syftet med verksamheten anpassas enligt gruppens språkliga situation.

Att vara en neutralt tvåspråkig verksamhet har även varit en utmaning för arbetsgruppen. Pedagogerna har varit ganska jämnt svensk- och finskspråkiga vilket har gjort workshopparna väldigt givande eftersom pedagogerna har fått dela med sig av sina repertoarer och sin kultur med varandra. Projektledaren har även varit väldigt noga med att all material och information som projektet lägger ut skall finnas på både svenska och finska. Namnet TjolahÅpp! har en väldigt svensk klang även det faktum att svenska kulturfonden står bakom projektet är väldigt typiskt finlandssvenskt även om programmet specifikt är för tvåspråkig verksamhet i Finland. Huvudsaken är dock att verksamheten når deltagare med alla möjliga språkbakgrunder och detta har projektet lyckats med.

Jämfört med vanlig enspråkig musiklektion är den självklara skillnaden till projektgrupperna tvåspråkigheten. Pedagogerna upplevde att de inte ändrat på sina målsättningar och syften i musikleken oberoende om verksamheten går på ett eller två språk. Musikleken förblir

likadan till sin uppbyggnad men repertoaren blir annorlunda. Den finska och den finlandssvenska musikkulturen är märkbart olika till sin karaktär. Sångskatterna är olika och traditionerna varierar. Jag har haft privilegiet av att få följa med projektgrupperna och jag har lagt märke till att musikupplevelsen för deltagarna blir rikare och mångsidigare i och med att repertoaren innehar tre kulturers musik: den finska, den finlandssvenska och den riks-svenska.

6.2 TjolahÅpp! och framtida verksamhet

TjolahÅpp!-projektet har fått bra feedback från såväl deltagarna som pedagogerna. Flerspråkighet är en rikedom och desto tidigare barnen lär sig språk desto lättare har de i framtida språkstudier. Tvåspråkiga familjer ökar hela tiden och tvåspråkiga hobbyer har en klar marknadsnisch i dagens mångkulturella och flerspråkiga samhälle.

Arbetsgruppen bakom TjolahÅpp!-projektet skulle till näst vilja gå ut i landskapen och marknadsföra konceptet för att nya tvåspråkiga musiklekgrupper skulle bildas. Projektet har under sin verksamhetsperiod producerat nytt material som de kan erbjuda åt de nya pedagogerna att använda i sin undervisning.

Det finns en viss problematik med att marknadsföra ett koncept som visar sig vara så fri till sin natur. Vid pilotprojektets början fanns det inga klara linjer över *hur* man skall undervisa tvåspråkigt inom TjolahÅpp! men jag upplever att efter pilotprojektet tagit slut finns det fortfarande inga tydliga ramar. TjolahÅpp!-projektet har möjliggjort dessa pilotgrupper som visade sig vara lyckade och uppskattade, men vad är egentligen TjolahÅpp!-metoden? Vad är det som gör det till sin egen verksamhet? Ifall projektet marknadsför sig som ett eget nytt koncept borde den bilda sig en klar grund för vad TjolahÅpp!-grupper står för, vad deras mål och syfte är och hur TjolahÅpp skiljer sig från annan tvåspråkig musiklekverksamhet som kan finnas på tvåspråkiga orter. Risken med att utveckla en specifik metod för projektet är att målgruppen krymper. Ju mera krav och förutsättningar som ställs för att hålla en TjolahÅpp!-grupp desto mindre familjer passar in i formatet.

I ljuset av forskningen tycker jag att det vackraste med TjolahÅpp!-grupperna har varit just variationen. Alla pedagoger har startat från samma koncept: **musiklek på två språk** och sen fått göra verksamheten till sin egen genom att forma den tillsammans med sin grupp. Orterna, grupperna, institutionerna och pedagogerna har alla varit olika och därför

har även musikleken sätt annorlunda ut. Är det här det som TjolahÅpp!-projektet borde gå ut och berätta om? Att tvåspråkig verksamhet är en rikedom oavsett hurudan utgångspunkten är. Att man inte behöver vara fullständigt tvåspråkig eller ha tidigare erfarenheter av att dra musiklek på båda språken för att kunna undervisa musiklek på två språk. Att allt som egentligen krävs av pedagogen för en lyckad tvåspråkig musiklek är:

1. En positiv attityd gentemot tvåspråkighet.
2. Nyfikenhet till att själv lära sig mera om språken och deras kulturer.
3. Motivation att orka anstränga sig för att hitta fungerande repertoar på båda språken.
4. Känslighet för att analysera gruppen och vilken slags undervisning just de behöver.
5. Och sist men inte minst kreativitet. Det finns ändlöst med sätt att använda sig av tvåspråkigheten i verksamheten, troligtvis har bara en bråkdel av dem ännu upptäckts.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

Under projektets gång har jag haft möjligheten att undersöka TjolahÅpp!-verksamheten från många olika synvinklar. Forskningens syfte är att undersöka och utveckla verksamheten från pedagogens synvinkel. Ett av projektets dolda syften är även att sammanföra språkgrupperna, att facillitera en situation var språkgrupperna på ett naturligt och fördomsfritt sätt kommer i kontakt med varandra och varandras kulturer. Projektet vill erbjuda familjerna en möjlighet att utveckla sitt samhälle till en allt mera levande tvåspråkighet. Det skulle vara intressant att forska i verksamheten från en social och språklig synvinkel. Kan TjolahÅpp! bidra med att förebygga samarbete och förståelse mellan språkgrupperna?

Även om projektet officiellt slutade i december 2017 strävar TjolahÅpp! till att pilotgrupperna på orterna skulle fortsätta. Projektet har även som mål att använda sig av all information och material som samlats in och producerats under projektets gång och med hjälp av detta material resa runt i Finland och sprida ordet, inspirera och motivera varför tvåspråkig musiklek borde vara en norm i vårt tvåspråkiga land. Ett förslag till framtida forskning skulle vara att göra en kartläggning över var tvåspråkig musiklekverksamhet finns och ifall de ursprungliga projektorterna fortfarande erbjuder tvåspråkig verksamhet?

Det skulle även vara intressant att göra en långsiktig undersökning kring ifall tvåspråkig-musiklek påverkar föräldrarnas fortsatta val av språkstudier för sitt barn på något vis? Kan tvåspråkig musiklek fungera som en inkörsport till följande tvåspråkiga val? Hur många av de barn som deltagit i TjolahÅpp!-grupperna väljer att fortsätta i tvåspråkigt dagis eller språkbadsprogram?

Det görs mycket forskning kring språkinlärning och musikens goda inverkan på språkkunskaper. Det skulle även vara intressant att forska i hur man kan optimera språkinlärningen i tvåspråkig musiklek. Vilka metoder av tvåspråkigundervisning fungerar bäst? Är det bättre att skilja på språken så klart som möjligt för att barnen inte skall blanda på språken eller ger det mera möjligheter för barnet att förstå sångens innebörd ifall samma sång sjungs på båda språken? I TjolahÅpp!-sångboken finns det en del sånger där man har båda språken blandade i samma text är det en effektiv metod?

6.4 Slutord

TjolahÅpp! är ett givande projekt, många familjer har fått delta i tvåspråkig musiklek och många pedagoger har fått utvidga sin repertoar och utveckla sin undervisning. Jag har genom min studie fått uppleva hur tvåspråkigheten kan ha sin välvalda plats i musiklekverksamheten oberoende var i Finland den är belägen och hur tvåspråkig orten är utanför klassrummet.

Det har varit ett privilegium att få delta i ett så aktuellt projekt. Jag hoppas att tvåspråkig-musiklek i framtiden är en vanlig företeelse i vårt allt mera flerspråkiga samhälle. Förhoppningsvis har detta projekt och andra projekt som deltagit i ”Kultur på svenska” programmet gjort en insats som består och som får växa även efter att projekten tagit slut.

Litteraturförteckning

(u.d.).

Aaltola, J., & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Juva: WS Bookwell Oy.

Angel, T. d. (2015). *Äidinkielenä kaksikielisyys, kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen*. Hämtat från www.duoduo.fi:
<http://pdf.duoduo.fi/kaksikielisyys-julkaisu.pdf>

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. United states of America: McNaughton & Gunn Ltd.

Bärlund, P., Nyman, T., & Kajander, K. (2015). "Ai niin, unohdin pyyhkeen ja uikkarin kielisuihkutteluun tänään." Vieraiden kielten aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia kielisuihkutuksesta. *Elävä ainepedagogiikka* 9, 76-96.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur AB, Lund: Replika Press Pvt Ltd, India.

Bergroth, M. (2015). *Kotmaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Hämtat från
<https://www.univaasa.fi/sv/education/bachelor/languages/immersion/bergroth-2015/>

Eerola, P.-S. (2014). Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia - katsaus empiirisiin tutkimuksiin. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 57-70.

Eskola, J., & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Flerspråkighet. (den 10 4 2018). Hämtat från Utbildning, vi stöder utbildning i EU och övriga världen: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_sv

Heikkinen, H., Huttunen, R., & Moilanen, P. (1999). *Siinä tutkija missä tekijä*. Juva: Kirjoittajat ja PS-viestintä Oy.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A., & Mäkinen, L. (1993). *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Tammerfors: Fazer Musiikki Oy.
- Huotilainen, M. (2004). Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien. *Tieteessä tapahtuu* 22 (4), 14-16.
- Huotilainen, M. (2009a). Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. (J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä, Red.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 121-129.
- Huotilainen, M. (2009b). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. *Taide ja taito - Kiinni elämässä*, 40-48.
- Kaikkonen, M., Oksanen, T., & Perkiö, S. (2014). *Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma, Orff-kurssit I, II ja III*. Järvenpää: JaSeSoi musiikkikasvatusyhdistys ry.
- Kallonen, E. (11 2011). Ei tehdä tästä nyt numeroo - Kielisuihutus osana varhaista kielioppimista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa, kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kuula, A. (1999). *Toiminta tutkimus, Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kvale, S. (1996). *InterViews an introduction to qualitative research interviewing*. Lund: SAGE Publications, Inc.
- Langemar, P. (2008). *Kvalitativ forskningsmetodik i psykologi*. Stockholm: Liber AB.
- Laurén, C. (1999). En modell för språk i daghem och skola. i C. Laurén, *En modell för språk i daghem och skola* (ss. 15-17). Vasa: ISBN.
- Lindeberg-Piironen, A., & Ruokoinen, I. (2017). Musiikkitoiminnan suunnittelu. i A. Lindeberg-Piironen, & I. Ruokoinen (Red.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa* (ss. 339-411). Tallinna: Paino printall.
- Marjainen, K. (2009). Musiikkitoiminnan suunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. (J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä, Red.)

- Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 385-405.
- Palojärvi, Anu Palviainen, Åsa Mård-Miettinen Karita. (2016). *På finska och svenska, Tvåspråkig pedagogik i daghem och förskola*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. i M.-L. Juntunen, S. Perkiö, & I. Simola-Isaksson, *Musiikkia Liikkuen* (ss. 28-29). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Preston, V. (1963). *A handbook for modern educational dance*. London: Unwin brothers limited.
- Pyykkö, R. (2017). *Flerspråkighet som en resurs. Utredning angående läget för och nivån på språkreserven i Finland*. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litterojan muistilista. i J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen, *Haastattelun analyysi* (ss. 424-431). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. i J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen, *Haastattelun analyysi* (ss. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, E., Tarvonen, L., & Lindeberg-Piiroinen, A. (2017). Musiikkiliikunta. i A. Lindeberg-Piiroinen, & I. Ruokoinen (Red.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa* (ss. 273-304). Tallinna: Paino Printall.
- Staunutz, S. M. (1999). WHY IMMERSION? i C. Laurén, *Language aquisition at kindergarten and school*. Vasa: ISBN.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. Tammerfors: Suomen yliopistopaino oy.
- Utbildningsstyrelsen. (2017). *Grunderna för läroplanen för den allmänna lärokursen i grundläggande konstundervisning*. Helsingfors: Suomen Yliopistopaino Oy.

BILAGA 1

Intervjuguide

Frågor inleds på ett ALLMÄNT plan för att låta gå vidare in på detaljer

Ställ FÖLJDFRÅGOR / Ge tid åt varje fråga/Låt diskussionen leva/Tillåt utsvävningar och sidospår

*Första frågan: "Hur kändes det för dig att titta på videon"? Vad fäste du uppmärksamhet vid?

UTMANINGAR OCH MERVÄRDE

- Har det funnits situationer/erfarenheter där någon del inte fungerat?
- Vad har fungerat särskilt väl?
- Vilket mervärde anser du att tvåspråkig rytmik har? (kontra enspråkig)
- Vilken utvecklingspotential finns det i tvåspråkig rytmik?
- Vilken skulle en ideal grupp vara i den tvåspråkiga rytmiken?
- Föräldrarnas spontana kommentarer?
- Hurdana kommentarer har du fått? Föräldrar, kolleger, administration, vänner...

ATTITYDER

- Attityder till tvåspråkighet **i gruppen**
- Attityder till tvåspråkighet **i kommunen**
- Hur syns dessa samhällsattityder bland deltagarna? Är deltagarna delade efter språk?
- Hur mycket samverkar deltagarna med varandra? Före/efter/i andra sammanhang?

INTRESSE OCH MOTIVATION

- Hurdana typer av familjer är mest representerade i rytmiken, försök beskriva dem
- Orsaker till att det på några orter inte finns någon grupp denna höst?
- Orsaker till att det överlag (Just nu) tycks vara svårt att få ihop grupper

KONKRETA FÖRSLAG

- **Vad lönar det sig att tänka på** för den som startar upp tvåspråkiga grupper?
- Hur optimera info och reklam?

Samtalet skall utmynna i ETT konkret utvecklingsförslag från varje pedagog => diskutera er fram till ett konkret utvecklingsområde som pedagogen försöker utveckla under våren. Det kan också vara många!