



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Musik som verktyg för elevens språk-, läs- och skrivutveckling

Tre musikpedagogers uppfattningar om rim, ramsor, rytm  
och rörelse

**KURS:** Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

**PROGRAM:** Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

**FÖRFATTARE:** Josefin Gunnargård

**EXAMINATOR:** Gunvie Möllås

**TERMIN:** VT19

## Sammanfattning Abstract

---

Josefin Gunnargård

### **Musik som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling**

Tre musikpedagogers uppfattning om rim, ramsor, rytm och rörelse

### **Music as a tool for students' language-, reading and writing development**

Three music educators' perception of rhymes, rams, rhythm and movement

Antal sidor: 30

---

Syftet med studien är att synliggöra pedagogers beskrivningar av musicerande som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Utifrån syftet har tre forskningsfrågor formulerats: *Hur beskriver pedagogerna att de använder rim, ramsor, rytm och rörelse som verktyg i sin undervisning? Gynnar rim, ramsor, rytm och rörelse elevers språkutveckling, i så fall hur? Hur uppfattar pedagogerna en möjlig koppling mellan musik och språkutveckling?* Studien är kvalitativ med semistrukturerade intervjuer som metod. Det insamlade materialet har transkriberats alternativt har anteckningar förts för att sedan analyseras utifrån en hermeneutisk ansats. Resultatet visar pedagogernas beskrivningar av hur musicerande kan få vara ett verktyg för elevers språkutveckling. Elever utvecklar sitt språk dels genom sånger, rim och ramsor, dels genom att använda musik, rytm och rörelse i ett sammanhang. Även den kognitiva förmågan stärks då elever arbetar tillsammans och använder hela kroppen som ett redskap för språkutveckling.

The purpose of this study is to make educators' descriptions of music making visible as a tool for students' language-, reading and writing development. Based on the purpose, three research questions have been formulated: *How do the educators describe that they use rhyme, rams, rhythm and movement as tools in their teaching? Do rhymes, rams, rhythm and movement benefit students' language development, if so how? How do the educators perceive a possible connection between music and language development?* The study is qualitative with semi-structured interviews as a method. The material was collected and analyzed from a hermeneutic approach. The result show how music making can be a tool for students' language development. Students develop language skills partly through songs, rhymes and rams, and partly by using music, rhythm and movement in a context. The cognitive ability is also strengthened when the students' working together, and use the whole body as a tool for language development.

**Keywords:** Language development, reading and writing development, music, rhymes, rams, rhythm, movement

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Bakgrund</b>	<b>3</b>
2.1 Språk och musik enligt läroplan	3
2.2 Läs- och skrivutveckling	4
2.2.1 Språklig medvetenhet	4
2.2.2 Fonologisk medvetenhet	5
2.3 Språkutveckling	6
2.4 Gemensamt för språk och musik	6
2.5 Språkutvecklande möjligheter genom arbete med musik	6
2.6 Sociokulturell teori	7
<b>3 Syfte</b>	<b>8</b>
3.1 Frågeställningar	8
<b>4 Metod</b>	<b>9</b>
4.1 Val av metod	9
4.2 Urval	9
4.3 Intervjuguide, genomförande och bearbetning	10
4.4 Tillförlitlighet	12
4.5 Etiskt ansvar	12
4.6 Metod för analys	13
<b>5 Resultat</b>	<b>15</b>
5.1 Verktyg för lärande	15
5.1.1 Rim och ramsor	15
5.1.2 Rytmer	16
5.1.3 Rörelse och kroppskontroll	17
5.2 Vad som gynnar elevers språk-, läs- och skrivutveckling	18
5.2.1 Musik – ett stöd för språkutveckling	18
5.2.2 Musik – ett stöd för läsutveckling	19
5.2.3 Musik – ett stöd för skrivutveckling	20
5.3 Koppling mellan musik och språkutveckling	21
5.3.1 Inkludering	21
5.3.2 Inläring genom det visuella, auditiva och kinestetiska	22
<b>6 Diskussion</b>	<b>24</b>
6.1 Metoddiskussion	24
6.2 Resultatdiskussion	26
6.3 Fortsatt forskning och verksamhetsanknytning	29
<b>7 Referenser</b>	<b>31</b>
<b>Bilaga 1</b> Intervjuguide	
<b>Bilaga 2</b> Samtyckesblankett	

# 1 Inledning

Under mina verksamhetsförlagda utbildningar som jag deltagit i har jag upplevt att musik endast utövas då ämnet finns med på schemat som inplanerad lektion och inte för att det ses som verktyg för elevers språkutveckling eller övriga ämnen. Intresset för musik och min nyfikenhet på hur elever på ett lustfyllt sätt kan få utveckla kunskap, har inspirerat till denna studie. Studien syftar till att undersöka om och i så fall hur pedagoger som arbetar med musik ser kopplingar mellan musik och språkutveckling. Under min sista VFU i en förskoleklass fick jag förmånen att på eget initiativ och i samråd med handledare, prova på att använda musik som verktyg i svenskämnet. Inläring av alfabetet genom att sjunga, rappa och med rytm peka på bokstäverna, visade sig bli ett lustfyllt tillfälle för lärande. Eleverna frågade efter att få sjunga sångerna igen på andra lektioner. Elever som på vissa lektioner hade svårt att sitta still och skriva, var på dessa lektioner istället aktiva deltagare på ett helt annat sätt än vid katederundervisning. Pedagoger som var med på lektionerna uttryckte en önskan om att fortsätta arbeta med musik som verktyg vid elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. Pedagogerna såg det lustfyllda i att använda sång, musik, ramsor och kroppen som redskap för elevernas språkutveckling.

Tidigare forskning visar att när pedagoger arbetar med språkliga aktiviteter bidrar det till elevers lärande och musikaliska utveckling, på samma sätt som musiken bidrar till elevers språkliga utveckling (Dahlbäck, 2011). Varför inte fler pedagoger anammat och implementerat det i sin undervisning till förmån för alla elevers utveckling är frågan. Musik och språk, som har både text, rytm och takt gemensamt, bidrar till ett stimulerande arbetssätt där även hjärnan påverkas positivt. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Lgr 11] (Skolverket, 2018) betonar att elever ska få tillämpa olika uttryck för språkutveckling genom bland annat drama, rytmik, musicerande och bild (ibid.). Musik med rim, ramsor, rytm och rörelse har vi fått med oss från det att vi var spädbarn. Musik gör något med oss och det påverkar våra känslor så att vi skrattar och gråter, musik berör. Vi klappar takten och sjunger med i sångerna. Musik får oss att vilja uttrycka oss genom dans och rörelse. Musikämnet har fram till idag trängts tillbaka till förmån för skolans övriga ämnen, men enligt Bjørkvold (2005) är musiken snarare ”tillkoppling än avkoppling” (s. 143). Alla barn förväntas lära sig läsa och skriva redan i tidig ålder. Hur kan elever bli hjälpta för att processen ska underlättas? Om det finns verktyg för att hjälpa elever, vad och hur kan vi göra? Musiken kan få vara ett verktyg för

elevens språkutveckling. Praktisk–estetiska ämnen kan underlätta för elever att ta till sig de teoretiska ämnena (Säljö, 2014).

Studiens syfte är att synliggöra musikterapeuters beskrivningar av musicerande som verktyg för elevens språk-, läs- och skrivutveckling<sup>1</sup>. Kvalitativa semistrukturerade intervjuer genomfördes för att uppnå studiens syfte.

---

<sup>1</sup> Musikterapeut – Alla tre deltagarna är utbildade musikterapeuter, en arbetar som musikpedagog, en annan som musiklärare och en tredje som musikcoach. Ordet pedagog betyder undervisare, lärare (SAOL). På grekiska betyder ”peda” barn och ”gog” leda, vilket i omkastad ordning betyder att leda barn vilket också pedagogerna i denna studie gör. För att vara konsekvent används därför ordet pedagog.

## 2 Bakgrund

I bakgrunden behandlas läroplansmål (2.1) samt elevers läs och skrivutveckling (2.2). Vidare behandlas språklig medvetenhet (2.2.1) och fonologisk medvetenhet (2.2.2). Ytterligare forskning kring språkutveckling (2.3) tas upp och vad som kan vara gemensamt för musik och språk (2.4). Bakgrunden behandlar även tänkbara språkutvecklande möjligheter genom arbete med musik (2.5). Till sist behandlas sociokulturell teori (2.6).

### 2.1 Språk och musik enligt läroplan

Svenskämnet och musikämnet har egna mål i läroplanen, men de kan också fungera gemensamt i olika lärprocesser där språk och musik används. Ibland är det främst det musikaliska som framträder och ibland det språkliga och vid vissa tillfällen går det inte att säga vilket som är vilket (Dahlbäck, 2011). Enligt Lgr 11, ska eleverna i svenskämnet ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk och på olika sätt kunna uttrycka kunskapen, till exempel genom olika estetiska uttrycksformer (Skolverket, 2018). I det centrala innehållet för svenskämnet formuleras att texterna bland annat kan vara i form av sånger, ramsor och rim. Enligt kursplanen för musikämnet ska eleverna få använda musiken som ett sätt att kommunicera, där bland annat rösten men även olika instrument används som medel. I det centrala innehållet för musik ingår att eleverna ska få imitera och improvisera med hjälp av rytmer, toner och rörelser. De ska även få prova på sång i olika former så som växelsång och kanon. Även känslor och tankar som väcks då man lyssnar på musik ses som betydelsefullt. I svenskämnet betonas språket som det främsta redskapet för att kommunicera, lära och tänka. Via språket har människan möjlighet att utveckla sin identitet, sina tankar och att uttrycka känslor. Vidare ger ett rikt och varierat språk en förståelse för hur andra människor tänker. Svenskämnet och musikämnet har flera gemensamma delar. Båda ger uttryck för att kommunicera genom rösten, användande av texter i form av olika typer av sånger, vikten av att kunna uttrycka känslor och genom olika estetiska uttrycksformer visa sin kunskap (ibid.).

## 2.2 Läs- och skrivutveckling

I Gunnargård och Livh (2018) återfinns en sammanställning av forskning som bland annat visar att de elever som saknar fonologisk medvetenhet (beskrivs närmare i 2.2.2) är de som är mest utsatta i sin läsutveckling och är de som riskerar att hamna i avkodningssvårigheter, det vill säga ha svårigheter att avläsa ord. Elevers självbild är kopplad till ordavkodning genom deras sätt att se på sin egen läsning (Fälth, Svensson, Carlsson & Gustafson, 2014; Gunnargård & Livh, 2018). Elevers ordavkodningsförmåga, förmågan att utläsa ord, visar att elever med låg självbild presterade sämre än de elever som hade bättre självförtroende i sin läsning. Slutsatsen enligt forskarna var att elevers självbild påverkar deras utveckling för att tidigt kunna avkoda (Fälth et al., 2014). En ytterligare orsak till elevers avkodningssvårigheter är att pedagogen saknar kunskap om läsinlärning vilket kan bidra till elevers svårigheter (Alatalo, 2011). Enligt Nielsen (2005) behöver pedagogen visa att man tror på eleven genom att bekräfta, ge stöd och uppmuntran. Blir det för svårt sjunker självförtroendet och det kräver mycket för att eleven ska våga prova på nytt igen (Nielsen, 2005). Enligt Gough och Tunmer (1986) kan läsning definieras på olika sätt. De beskriver läsning med The simple view of reading bestående av två delar: Läsning = Avkodning x Förståelse. Dalby, Elbro, Jansen och Krogh (1992) har utvecklat formeln och menar att motivation utgör en tredje faktor i The simple view of reading: Läsning = Avkodning x Förståelse x Motivation. Taube (2007) förklarar sambandet mellan dessa faktorer och menar att utan avkodning blir det ingen läsning och utan förståelse ingen läsning. Det krävs även motivation för att kunna avkoda ord och förstå dess betydelse (ibid.). All undervisning bygger på kommunikation (Druid, 2006), för att kunna stimulera och inspirera till ytterligare utveckling är det alltså viktigt att som lärare ha en god relation till sina elever. Även sammanhanget och lärandesituationen har betydelse för att ett lärande ska ske (ibid.). Tjernberg (2013) beskriver att en pedagog behöver känna till olika metoder och tillvägagångssätt för att inte fastna i en och samma metod vid inlärning, utan anpassa till vad som bäst kan passa eleven. Ett variationsrikt tillvägagångssätt i undervisningen har stor betydelse för elevers läs- och skrivutveckling (ibid.).

### 2.2.1 Språklig medvetenhet

Språklig medvetenhet innebär medvetenhet om språkets struktur och uppbyggnad, att kunna skifta uppmärksamheten från språkets innehållssida till dess formsida, det vill säga hur språket ”låter”. Förenklat innebär fonologisk medvetenhet att man kan urskilja de enskilda språkljuden, fonemen, i talat språk. Språkljuden i talflödet är inte väl avgränsade

från varandra (Bjar et al. 2006). För att upptäcka hur talspråket är uppbyggt sker en stegvis utveckling från större enheter med språkljud, till exempel från stavelser till de enstaka språkljuden, fonemen. När ett barn börjat nå denna insikt uppskattas rim och ramsor, vilket är ett tydligt tecken på detta och barnet kan då jämföra olika ljud och stavelser med varandra. Denna medvetenhet brukar barn ha uppnått när de börjar i förskoleklass, oftast tidigare (Frost, 2006). En betydelsefull skillnad vad gäller talat och skrivet språk är talets rytm och melodi, prosodi. I talet kan de betydelsebärande orden betonas, något som inte på samma sätt kan göras i skriftspråket, mer än möjligtvis genom användningen av skiljetecken som exempelvis utropstecken (Bjar et al. 2006).

### 2.2.2 Fonologisk medvetenhet

Elever behöver bli fonologiskt medvetna tidigt och få träning, annars riskerar elever att hamna i avkodningssvårigheter. Däremot om de får öva bokstäverna i alfabetet och lära sig hur de låter, ökar det elevers möjlighet till tidig läsutveckling (Alatalo, 2011; Gellert & Elbro, 2017). Ju tidigare den fonologiska medvetenheten stimuleras, desto större chans har eleven till god språkutveckling (Lundberg, 2006). Enligt Alatalo (2011) kan även yttre faktorer leda till att elever inte uppnår god läsförmåga, till exempel brist på resurser där elever som behöver inte kan få en-till-en undervisning. En studie gjord av Fälth, Gustafson och Svensson (2017) visar att en experimentgrupp och en jämförelsegrupp som fokuserade på artikulation med olika metoder nådde olika framgång. Experimentgruppen arbetade med metoden FonoMix, vilket är en multi-sensorisk metodik där metoden binder ihop olika sinnen. Det visuella, auditiva och kinestetiska gör sambandet mellan fonem och grafem konkret. Vikten av att kunna se och känna hur munnen skall formas är av stor betydelse (Fälth et al., 2017). Jämförelsegruppen som använde läsinlärningsmetoden whole language, ”läsning på talets grund” (LTG), där mening nås då man läser texter och går från helheten till delarna, nådde också goda resultat. Framgångarna visade sig vara större hos experimentgruppen som arbetade med FonoMix. Efter studien uppger forskarna att fonologisk träning med artikulation ger en bra grund för läsutvecklingen hos eleverna, eftersom flera sinnen arbetar samtidigt (Fälth et al. 2017). Nivbrant Wedin (2013) skriver att ”en del av den fonologiska utvecklingen är förmågan att kunna laborera med betoning och klang.” (Nivbrant Wedin, 2013, s. 10). Genom att pedagoger använder en varierad undervisning med lustfyllda aktiviteter kan det öka motivationen och eleven får en känsla av att lyckas, vilket gynnar elevens självkänsla som tidigare nämnts (Alatalo, 2011; Fälth, 2013).



## 2.3 Språkutveckling

För att elever ska få tag på och förstå språkets innebörd behöver de få träna genom att göra. Det räcker inte med att en lärare står och förklarar regler och teorier utan det krävs att eleven själv får träna läs- och skrivutveckling med mycket stöd från läraren (Nivbrant Wedin, 2013). Läraren behöver alltså ha kunskap om var eleven befinner sig i sin utveckling och om eleven är i svårigheter behöver hen få tillgång till hållbara strategier (ibid.). Här kan musikalitet ha en avgörande roll för den tidiga anknytningen och för förmågan att tillägna sig språk, vilket har betydelse för den sociala utvecklingen (Jederlund, 2011). Förmågan att upptäcka språkets struktur kan börja redan hos spädbarn. Redan vid sexårsåldern kan förmågan avta om inte fortsatt kommunikation sker med omvärlden och därför är denna receptiva period i livet viktig för den fortsatta språkutvecklingen (Söderbergh, 1988).

## 2.4 Gemensamt för språk och musik

Enligt Nivbrant Wedin (2013) föds vi in i två olika ljudsystem, ett språkligt och ett musikaliskt. Det ljudsystemen har gemensamt är: klang, betoning, rytm, puls, nyanser, tempo, melodi och tonhöjd. Inom musiken hittas olika melodiska och rytmiska mönster och som exempel kan nämnas att det är skillnad på en marsch och en vaggång. Forskning visar att musikalisk träning stödjer förmågan att avkoda språkliga tonhöjdsmonster (ibid.). Både det språkliga och musikaliska ljudsystemet sänder ut ljud och omvandlas till vibrationer och ljudvågor. Rörelsen blir till vibration inne i örat som ger en elektrokemisk rörelse till nervsystemet och hjärnan, vilket i sin tur ger uttryck för ett kroppsligt utlopp i form av rörelse (Jederlund, 2013). Genom att vara delaktig i ett sammanhang som att slå på trumma med pinnar eller händer, sjunga eller klappa, sker ett meningsskapande genom rytmen då takten skapas (Michélsen, 2005). Sambandet mellan språk och musik är komplex, minneslagring av en sångtext som sjungs ska komma ihåg med både melodi och uttal. Det kräver därför mer av hjärnans melodianalysnätverk än att enbart komma ihåg hur orden låter och formas i munnen, vilket tillhör det andra nätverket i hjärnan textanalysnätverket (Mithen, 2006).

## 2.5 Språkutvecklande möjligheter genom arbete med musik

Lärare som arbetar med språk kan använda musiken i ett språkutvecklande syfte. Lärares uppfattningar och kunskaper om estetiska uttrycksformer är viktiga för elevers

språkutveckling (Dahlbäck, 2016). Skolverket (2011) skriver att kommunikation, reflektion och handling är något som ska ske inom skolan genom pedagogisk verksamhet och att både de teoretiska och estetiska ämnena ska ske parallellt med varandra. Dahlbäck (2016) uppger att pedagoger kan arbeta på olika sätt med musik. De kan använda musiken som ett mål där elevens förmågor bedöms utifrån att eleven ska sjunga, spela instrument och på så sätt visa sin kunskap. Har pedagogen däremot musik och ytterligare fler ämnen, finns det fler möjligheter att jobba ämnesöverskridande och se musiken som verktyg för ytterligare kunskap (ibid.). Redan från allra första början bör elever få möjlighet att utvecklas genom sång, vilket är en viktig del i den egna språk- och kommunikationsutvecklingen (Bjørkvold, 2005).

## 2.6 Sociokulturell teori

Studien har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin. Vygotskij (1978) ansåg att den biologiska och sociokulturella utvecklingen följs åt parallellt. Genom biologiska förändringar utvecklas barnet och samspelet med andra människor ökar. Kommunikation och språk anses avgörande för barnets utveckling, vilket betonas inom det sociokulturella perspektivet (Nilholm, 2016). Vygotskij (1978) uppger att barnet måste få tillfälle att tillägna sig ny kunskap, något som sker genom att exempelvis pedagoger ger stöd och vägleder för att barnet sedan själv ska kunna ta sig vidare och utvecklas. Genom interaktion med andra kan barnet sedan använda sina kunskaper på egen hand (Säljö, 2014). Även Gibbons (2013) menar att när språket används på ett naturligt sätt, vilket ofta sker i ett sammanhang tillsammans med andra så lär man sig bäst (ibid.) Inom den sociokulturella teorin är mediering ett centralt begrepp, vilket betyder att människan använder sig av verktyg för att förstå sin omvärld, både materiella och språkliga verktyg (Säljö, 2014). De materiella verktygen skulle i denna studie kunna vara instrument så som trummor, trumpinnar, maracas. De språkliga verktygen kan utgöras av symboler i form av notvärden och bokstäver. Vygotskij (1978) menar att lärande och utveckling är en ständig progression. Han menar att ny kunskap ständigt finns att erövra då vi precis har lärt oss behärska en färdighet eller ett begrepp. I denna process har pedagogen en viktig uppgift genom att vägleda och ge rätt verktyg för elevens fortsatta utveckling. Vygotskij (1978) benämner det som scaffolding vilket är den engelska termen för processen där pedagogen till en början ger mycket stöd. Efterhand avtar stödet och till slut upphör det helt då eleven behärskar färdigheten (Säljö, 2014).

### **3 Syfte**

Syftet med studien är att synliggöra pedagogers beskrivningar av musicerande som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

#### **3.1 Frågeställningar**

Studien avser besvara följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver pedagogerna att de använder rim, ramsor, rytm och rörelse som verktyg i sin undervisning?
- Gynnar rim, ramsor, rytm och rörelse elevers språkutveckling, i så fall hur?
- Hur uppfattar pedagogerna en möjlig koppling mellan musik och språkutveckling?

## 4 Metod

För att ge svar på studiens syfte och forskningsfrågor lyfts i följande kapitel val av metod (4.1). Vidare behandlas urval (4.2), intervjuguide, genomförande och bearbetning (4.3) samt studiens tillförlitlighet och giltighet (4.4). Avslutningsvis redogörs för det etiska ansvaret (4.5) och analysmetoden (4.6).

### 4.1 Val av metod

Den kvalitativa metoden har som mål att skapa förståelse snarare än att hitta förklaringar, vilket mer liknar den kvantitativa studiens resultat. Då studien syftar till att få fram deltagarens perspektiv och vad den själv uppfattar som betydelsefullt och viktigt, blir utgångspunkten för undersökningen kvalitativ (Bryman, 2011). Syftet med studien är att synliggöra hur pedagoger beskriver sin användning av musicerande som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. För att uppnå studiens syfte och frågeställningar genomfördes individuella kvalitativa forskningsintervjuer med en semistrukturerad intervjuform. Min utgångspunkt var en intervjuguide som gav utrymme för en flexibel intervjuprocess där jag hade en uppsättning frågor till deltagaren, men där ordningen på frågorna kunde variera beroende på interaktionen mellan intervjuare och deltagare. Det är avgörande att frågorna ställs så att deltagarna kan berätta hur de upplever sin värld, därför behöver intervjuaren vara lyhörd och uppmärksam på det som sägs (Bryman, 2011). En kvalitativ intervju kan röra sig i olika riktningar, då målet med intervjun är att få fram vad deltagaren upplever som viktigt och relevant och där innehållet och riktningen styrs av deltagaren. En kvalitativ intervju vill uppnå detaljerade och fylliga svar, till skillnad från en kvantitativ intervju där svaren helst ska vara snabba och ska kunna koda och bearbetas (ibid.).

### 4.2 Urval

Urvalet av deltagande pedagoger för intervjun var målstyrt och baserades på studiens syfte och frågeställningar, vilket är av stor vikt vid kvalitativa forskningsintervjuer där man vill gå på djupet (Bryman, 2011). Urvalet begränsades till musikerapeuter då det inte bereddes tillgång till någon lärare i lågstadiet som arbetade med musik som verktyg, se vidare i resultat (6.2). Deltagarna i studien benämns som pedagog A, B och C.

Pedagogerna har 8–25 års erfarenhet av yrket. Även om studien har gjorts utifrån ett målstyrt urval så har likaså ett bekvämlighetsurval varit nödvändigt. Det vill säga att de pedagoger som valdes ut fanns inom ett rimligt avstånd och bedömdes kunna tillföra studien något (Bryman, 2011). Deltagarna i studien förväntades uppfylla följande kriterier:

- Pedagogen arbetar eller har arbetat i förskola med de äldre barnen, eller i förskoleklass till och med åk 3.
- Pedagogen har erfarenhet av att arbeta med musikterapi.
- Pedagogen har arbetslivserfarenhet inom förskola/skola under minst 5 år.

Genom tips kontaktades pedagogerna via messenger, sms eller mail. Fem olika pedagoger kontaktades, varav tre uttryckte att de hade tid för och intresse av att delta i studien. Pedagogerna som jag har mött är alla tre utbildade musikterapeuter inom FMT-metoden, det vill säga funktionsinriktad musikterapi. Alla tre har arbetat minst 8 år som musikterapeuter och har arbetat eller arbetar fortfarande i elevgrupper i förskola, förskoleklass och i skola. Pedagog A och pedagog C är fortfarande verksamma i skolan, medan pedagog B tidigare har varit i skolan och undervisat. Idag är pedagog B verksam och utbildar andra pedagoger i förskola och skola inom musikterapi och musik som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Jag valde medvetet att intervjua pedagoger som även arbetar i förskolan, där mycket av grunderna för språk-, läs- och skrivutveckling börjar. Pedagogerna var en homogen grupp dels vad gäller kön och dels vad gäller ålder.

#### 4.3 Intervjuguide, genomförande och bearbetning

Inför intervjuerna utarbetades en intervjuguide (se bilaga 1), vilken fungerade som ett stöd för den semistrukturerade intervjun. Handledare och studentkollegor läste frågorna och gav respons på dessa (Bryman, 2011). Frågorna i intervjuguiden grupperades i fem olika områden. Det första området inkluderade inledande frågor där deltagaren fick berätta om sin arbetslivserfarenhet och utbildningsbakgrund. Här ställdes även frågor kring hur arbetet med läsinlärning ser ut för pedagogens arbete. Inom det andra området ställdes frågor kring planering och kartläggning av arbetet och om pedagogen arbetar efter någon specifik modell. Det tredje området handlade om genomförande, hur undervisningen organiseras och om det finns något område inom rim, ramsor, rytm och rörelse som visar sig vara mer

framgångsrikt för elevers språk-, läs- och skrivutveckling, enligt pedagogens erfarenhet. Inom det fjärde området rörde frågorna uppföljning och om det går att svara på om eleven har nått större framgång i sin språk-, läs- och skrivutveckling när rim, ramsor, rytm och rörelse används som verktyg. Det femte området, övrigt, behandlade frågor kring hur arbetssättet bemöts av övriga kollegor och även vårdnadshavare. I och med att intervjun var semistrukturerad fick även deltagaren fritt berätta om sitt arbete om det visade sig att något väsentligt inte fanns med i tidigare frågeställningar.

Deltagare A arbetar på en förskola och på förmiddagarna specifikt med musik i barngrupp med prioritering på 5-åringarna. A har även ren musikterapi enskilt med barn som är i behov av det, exempelvis barn med autism. Deltagare B är idag inte knuten till en specifik skola utan frilansar och arbetar som handledningscoach för både förskolepersonal och lärare, för att de i sin tur skall kunna stödja barn vid språk-, läs- och skrivutveckling. Hen har även 10 års erfarenhet av att arbeta med musikterapi och musik i förskola/skola där huvuduppdraget har varit att lära ut grunderna för barns språk-, läs- och skrivutveckling och där musicerande har varit verktyget. Deltagare C arbetar på tre olika skolor i en annan kommun, med inriktning barn i åldern 6–12 år. Hen är även knuten till Kulturskolan där och arbetar med ren musikterapi för elever som riskerar att få svårigheter med sin språk-, läs- och skrivutveckling.

Varje intervju varade ungefär 45 minuter. Intervju med A genomfördes i pedagogens klassrum, spelades in och transkriberades. De andra två intervjuerna spelades inte in utan där fördes anteckningar på grund av att intervjuerna gjordes på caféer där det var mycket sorl. Det transkriberade och antecknade materialet utgjorde sammanlagt 24 A4 sidor. Hälften av sidorna dvs tolv sidor, är från transkriberingen, de övriga två intervjuerna innehöll vardera sex handskrivna A4 blad. När intervjuerna skulle analyseras lästes de noga igenom två gånger. Därefter lästes de ytterligare en gång för att identifiera vilka teman och uttryck som var återkommande. De teman som framkom i svaren på frågorna placerades sedan in under de olika forskningsfrågorna. De enskilda pedagogernas yttranden kan ses som delar i relation till den helhet som framträder i intervjuerna. Vid analysen har sedan utgångspunkten varit den hermeneutiska cirkeln där tolkningar har gjorts utifrån pedagogernas svar. Pedagogernas uppfattningar och det de ger uttryck för har jag sedan tolkat för att kunna få fram teman. Dessa teman utgör delar som vid analysen har ställts i relation mot hela datamaterialet. Även resultatet utgör delar i relation till bakgrunden och tidigare forskning (Kvale & Brinkmann, 2014).

#### 4.4 Tillförlitlighet

Tillförlitligheten i studien delas upp i fyra olika delkriterier (Bryman, 2011). Undersökningen behöver vara gjord på ett sådant sätt att andra som tar del av studien ser att den har trovärdighet. *Trovärdigheten* visas genom strävan att lyfta fram alla deltagarna och deras berättelser på ett realistiskt sätt och ur ett verkligt perspektiv. I studien görs detta genom de semistrukturerade intervjuerna där deltagarna har berättat hur de arbetar, deras sociala verklighet. Om något har varit oklart har jag som intervjuare hört av mig till deltagarna för att säkerställa så att min tolkning uppfattats på korrekt sätt. Ytterligare en aspekt är redogörelsen för hela forskningsprocessen (urval, bearbetning, analys etc.), vilket också stärker studiens *pålitlighet*. Genom *överförbarhet* kan materialet som finns i studien användas i andra sammanhang, exempelvis skolor, då deltagarna delger hur de ger stöd till elever i deras språk-, läs- och skrivutveckling. Den sista punkten handlar om att intervjuaren har *en möjlighet att styrka och konfirmera* så att inte egna värderingar har påverkat resultatet. I studien har jag som forskare inte medvetet låtit personliga värderingar eller teoretiska inriktningar påverka utförandet eller slutsatserna i studien (Bryman, 2011).

#### 4.5 Etiskt ansvar

Med hänsyn till de etiska aspekterna har Vetenskapsrådets fyra grundläggande individskyddskrav tillgodosetts (2002). Några etiska principer som gäller den svenska forskningen listas nedan, tillsammans med kommentarer om hur jag har tagit hänsyn till dessa krav i min studie.

*Informationskravet:* Deltagaren fick veta syftet med undersökningen. Vid ett första samtal med deltagaren berättade jag att det inte fanns några krav från min sida, utan deltagandet var frivilligt.

*Samtyckeskravet:* Deltagaren hade rätten att hoppa av och avbryta intervjun när den ville. Deltagaren fick läsa igenom och skriva under en samtyckesblankett (bilaga 2) där de etiska aspekterna framgick.

*Konfidentialitetskravet:* Uppgifter om deltagaren förvarades på ett sådant sätt att ingen annan kunde komma åt dem. Deltagarna blev intervjuade och ljudupptagning skedde vid ett tillfälle. Vid de övriga två intervjutillfällena fördes anteckningar under intervjun. Materialet som användes aidentifierades och förvarades på ett säkert sätt under tiden för studien. Deltagare fick veta att materialet kommer att förstöras efter det att studien är färdigställd.

*Nyttjandekravet:* Uppgifterna som framkommit under intervjun används enbart för forskningsändamålet. Deltagarna fick veta att materialet endast presenteras i examensarbetet under lärarutbildningen (Vetenskapsrådet, 2002).

#### 4.6 Metod för analys

Utgångspunkt för analysen har varit hermeneutik (tolkningslära) (Kvale & Brinkmann, 2014). Forskningen syftar till att förstå handlingar och företeelser och se dem var för sig som helheter och i en relation till det som är känt runt om dem. Det ska ge en större förståelse för att kunna förhålla sig till människor och företeelser i det unika sammanhang där de befinner sig (Starrin & Svensson, 1994). Den hermeneutiska cirkeln har använts vid analysarbetet genom att skifta mellan att se på delarna och helheten i vad som framkommer genom texterna som skrivits ner (Kvale & Brinkmann, 2014). Med tanke på de frågor som pedagogerna besvarade eftersträvades en tematisk analys för att sammanställa och analysera data från pedagogernas svar. De mest frekventa orden eller innehållet i meningarna delades in i olika övergripande teman. De första temana i svaren på frågorna rör vilka verktyg pedagogen använder för elevers lärande: rim, ramsor, rytm, rörelse och kroppskontroll. Svar som rör vad som enligt pedagogerna kan gynna elevers språkliga utveckling är: språk, musik – läsutveckling samt musik – språkutveckling. De sista svaren som framkommer är övriga framgångsfaktorer med koppling mellan musik och språk: tillsammans – inkludering, inlärning via sinnen samt inlärning visuellt, auditivt och kinestetiskt. Under tiden analysen pågick tolkade jag det pedagogerna fört fram och sökte förstå de olika delarna, temana utifrån svaren (se tabell 1). Tolkningsprocessen utgick sedan från den ursprungliga texten, meningen hos helheten som kan förändras och förändra delarna, vilket inte är negativt utan kan vara fruktbart och ge en djupare förståelse (ibid.). Förhoppningen har varit att kunna bidra till en fördjupad förståelse och insikt i pedagogernas arbete och deras uppfattningar om hur musicerande kan vara ett verktyg för elevers språkutveckling. Viss förförståelse av ämnet har jag med mig sedan tidigare, dels genom vad jag har läst från tidigare forskning, dels från vad jag har sett och upplevt under den verksamhetsförlagda utbildningen som nämnts tidigare i inledningen. Det som finns med från intervjuerna är de svar som anses vara relevanta för att besvara frågeställningarna.



Tabell 1: Teman som framkommit under analys- och tolkningsarbetet.

<b>Innehåll utifrån forskningsfrågorna</b>	<b>Hur olika verktyg används i undervisningen</b>	<b>Rim, ramsor, rytm och rörelse gynnar språkutveckling</b>	<b>Praktiska uttryck i vardagen som kopplar samman musik och språkutveckling</b>
<b>Tema</b>	Rim och ramsor  Rytm  Rörelse och kroppskontroll	Språk – möte med olika texter  Musik – läsutveckling  Musik – skrivutveckling	Tillsammans – Inkludering  Inläring via sinnen  Inläring – visuellt, auditivt, kinestetiskt

I tabellen ovan ses teman som framträder ur svaren på intervjufrågorna och hur dessa olika teman kopplas till forskningsfrågorna (tabell 1).

## 5 Resultat

I resultatdelen presenteras analysen av de intervjuer som har gjorts med de tre deltagarna. Kapitlets struktur bygger på studiens tre forskningsfrågor, vilka ligger till grund för avsnitt 5.1, 5.2 och 5.3.

### 5.1 Verktyg för lärande

Den här delen behandlar hur pedagogerna som arbetar med musicerande i förskola och skola tolkar verktygen som de använder för barns språkutveckling. Avsnittet knyter an till den första forskningsfrågan: Hur beskriver pedagogerna att de använder rim, ramsor, rytm och rörelse som verktyg i sin undervisning?

#### 5.1.1 Rim och ramsor

Alla tre pedagogerna uppfattar att de flesta barn tycker om att rimma. Deltagarna beskriver att barn genom rim kan ta till sig språket på ett lekfullt och roligt sätt. Genom sånger som bygger på rim i slutet av varje strof, kan barnet själv få komma på vilket rimord som skall avsluta strofen. Möjlighet ges till eleven att själv få tänka och på så sätt utveckla sin kognitiva förmåga. C sjunger bland annat ”Blåsippan ute i backarna står” en sång som innehåller just rim i slutet av varje strof. A berättar att hon just nu har många andraspråks elever och att de tycker om att sjunga och rimma.

A: Det är liksom deras överlevnad, det tror jag alla barn känner. Våra föräldrar också, de vill ju så gärna att de ska lära sig svenska och de försöker ju prata mycket svenska med barnen men jag har försökt att peppa också, att prata modersmålet och utveckla det så att de får ett rikt språk.

B lyfter vikten av att barnen lär sig läsa med hjälp av musiken, sångerna, rimmen och ramsorna. B menar att rim hjälper eleverna att komma igång med sin läsning på ett roligt och lustfyllt sätt. Genom att pedagogen hjälper barnen till en början, ger dem ett första ord att rimma på, så kommer de lättare igång själva att rimma. Rimmen kan så småningom bli till en rytmisk rap eller en sång.

Deltagarna uppger alltså att barnen genom rim och ramsor får språklig kunskap genom ett varierat och språkutvecklande arbetssätt.

### 5.1.2 Rytmer

A beskriver att rytmer och läsflyt hänger nära samman. A ”tror stenhårt på detta” och uppger att inom ren musikerterapi jobbar man enbart med rytmer och att spela. Under en lektion krävs ingen verbal dialog överhuvudtaget. I kontakten med ett barn som inte har visat sig ha något språk, kan barnet och pedagogen få en dialog enbart genom att spela och göra rytmer. Dialogen utspelas i form av att den ena ska upprepa och härma rytmen som den andre precis utförde. I en sådan specifik situation där man jobbar med rytmer och spelar på instrument och ger gensvar, beskriver A att ett barn som inte tidigare har visat sig ha ett språk formar ett ord för första gången. Vidare säger A att hon aldrig har en enda samling utan rytminstrument. Instrumenten kan vara i form av egentillverkade trummor gjorda av plasthinkar. Även egentillverkade pinnar i olika form och tjocklek fungerar som trumpinnar. C berättar att hon använder utskrivna, inplastade kort med notsystem och kort föreställande olika föremål, för rytmlekar. Där får eleverna säga ordet för vad bilden visar och samtidigt klappa rytmen som notkortet visar. Ibland inkluderar rytmerna även pauser där eleverna ska vara tysta. C berättar vidare att eleverna dels lär sig noter och dels lär sig att klappa stavelser, vilket kan vara en hjälp för dem då de skall läsa och skriva. B uppger att språk-, läs- och skrivutvecklingen byggs upp genom de olika grunderna i språket: prosodin – som är stavelsernas längd, tonhöjd, styrka, form, rytm och melodi; den segmentella nivån – genom att man grupperar språkets rytmiskt sammanlänkade språkljud till ljudföljder som blir ord; och semantik – språkförståelse, att förstå ords betydelse. De två första, prosodin och den segmentella, överlappar ofta varandra (Jederlund, 2011).

B: Vi lägger grunden, sen kommer väggarna vilket kan vara handens rörelse genom exempelvis arbeta med maracasägg, för att sen eleven kan få hjälp med att hålla en penna, inte statiskt utan följsamt och avslappnat.

A berättar vidare att av de 70 barn hon möter på förskolan så har ca 80 – 90% ett annat modersmål än svenska. För språkutvecklingen ska det inte betyda något om barnet har två språk, berättar A som nyligen gått en fortbildningskurs om barns flerspråkighet. Däremot,

uppges A, är det så att många barn med annan kultur inte har traditionen av att bli lästa för i hemmet, vilket kan påverka språkutvecklingen negativt. Förskolan där A jobbar har därför börjat arbeta även med vårdnadshavarna, genom att prata med dem om vikten av att läsa med sina barn och berätta berättelser för sina barn. B är tydlig med att framhålla vikten av att eleverna behöver få använda alla sinnen och känna och uppleva med sin kropp. Genom att jobba med rytmik får eleverna en bättre uppfattning om sin egen kropp vilket hjälper elevernas språk-, läs- och skrivutveckling.

Deltagarna uppger att grunden för elevernas läsutveckling är att arbeta med rytmer på ett varierat sätt, vilket de uppfattar ger en god effekt för läsflytet och en god läsutveckling.

### 5.1.3 Rörelse och kroppskontroll

Genom rörelser befästs olika begrepp uppges C. A berättar att hon jobbar mycket med ramsor och att klappa rytm med händerna och även stampa med fötterna i golvet. Även C jobbar mycket med rim, ramsor och stavelser. Eleverna går pulsen, spelar den på instrument, gör kroppsrörelser och korsrörelser som ger bra kognitiv träning. C menar att detta har visat sig vara särskilt bra om eleven har svårigheter med läsningen. I elevgruppen använder C många sånger med rörelse. Hon ger exempel på en sångtext: "Jag sätter fingret mot mitt huvud, fot och knä..." När det specifika ordet sjungs så pekar eleven på den kroppsdel som ordet befästs genom denna kombination. Vidare berättar C att barn som har svårigheter med kroppskontroll och koordination får möjlighet att träna på detta. I gruppen är det inte någon som pekas ut, alla är koncentrerade på sig själva och vad de ska göra. Om något barn har svårigheter kan det se på hur någon annan gör och på så sätt lär de sig genom att se på varandras handlingar. B berättar att en del barn har svårt med koordinationen men i en grupp märks det inte så tydligt. Det blir inte så utpekande mot någon utan de lär sig genom att se på varandra.

Ytterligare en sak som både A och C belyser är vikten av att eleverna under musiklektionerna får sitta på stolar som gör att de kan ha hela foten i golvet. Eleverna skall sitta stadigt, så de har kontakt med marken, inte sitta och dingla med benen, då detta föder osäkerhet och instabilitet. B skriver musik där eleverna sedan får vara med och sjunga, klappa, gå rytmiskt och lyssna in musik genom att uppfatta och även uttrycka det man upplever med rörelser. Även här kan det handla om att sjunga begrepp, exempelvis långa

sjungs långt, korta sjungs väldigt kort och samtidigt har eleverna möjlighet att ta hjälp av händerna och visa vad som menas med långt och kort.

Deltagarna uppger att rörelser hjälper eleverna, dels genom att ta emot intryck och uppfatta, dels genom att få ge och visa uttryck för olika begrepp. Rörelser har flera positiva effekter bland annat för den kognitiva förmågan och utvecklingen av förmågan att styra och kontrollera kroppen.

## 5.2 Vad som gynnar elevers språk-, läs- och skrivutveckling

Denna del behandlar musik som lärande för barns språk-, läs- och skrivutveckling. Avsnittet kopplar an till andra forskningsfrågor: Gynnar rim, ramsor, rytm och rörelse elevers språkutveckling, i så fall hur?

### 5.2.1 Musik – ett stöd för språkutveckling

A är anställd på förskolan specifikt för att barnen skall stärka sitt språk. I området där förskolan finns så har det visat sig att när barnen kommer till skolan så är språket svagt. Därför vill kommunen nu satsa på språkutvecklande arbete och A:s arbete som musikerapeut är inriktat som en språksatsning. Den främsta uppgiften är att lägga grunderna, hjälpa barnen att börja prata, få ett rikt språk, att få ordförråd, begrepp och att kunna berätta, uppger A. Vidare berättar A att det finns elever i femårsåldern som inte har börjat prata och som inte har lyckats forma ord utan det blir "öh, hm, öhöh" och så kan A se att första gången de formar ett ord, är det i en sång. "Det är så magiskt," säger A. B, som skriver egna sånger, använder gärna rim och texter där eleverna får befästa olika begrepp, exempelvis har hon gjort sånger om veckodagarna ("Hela veckan") och alfabetssången, ("Från A till Ö"). C berättar att hennes elever gärna sjunger sånger med rim, C nämner en sång som handlar om Gunnar Äng och heter "En pruttkudde". Förutom att sången är på rim så tränar eleverna även på bokstaven R <GunnarR>, <väckeR>, <ungaR> och så vidare. C uppger även att rim är en bra träning för hjärnan och ett roligt arbetssätt.

Deltagarnas erfarenhet är att genom arbete med rim, ramsor och sånger får eleverna hjälp att utveckla sitt språk. Samtidigt som orden sägs eller sjungs görs rörelser och på så sätt befäster eleven olika begrepp, exempelvis fram, bak, upp, ner och så vidare.

### 5.2.2 Musik – ett stöd för läsutveckling

C uppger att hon ser musiken i förskoleklassen som ”en viktig tårtbit” och hon upplever att det hon gör tillsammans med barnen under musiken är en bidragande del till deras språk-, läs- och skrivutveckling. Barn är olika och uppfattar samma sak på olika sätt, även om de får samma undervisning. Vissa barn gynnas mer av att få musiken som verktyg, men det kan även få vara till hjälp för alla. B uppger att hon ser framgång med läsinlärning med musikens hjälp där uppmärksamhet riktas mot specifika ord. Eleverna tar del av det auditiva, kinestetiska, ljud, rim och ramsor för att få in det i muskelminnet. B menar att eleverna måste få hjälp till olika strategier för att se och upptäcka på vilket sätt varje elev bäst kan lära sig och ta in ny kunskap. En del lär sig främst genom att se, andra genom att höra, ytterligare en tredje genom att känna med kroppen. Genom att jobba regelbundet med musik förbättras arbetsminnet uppger B. B berättar om hur hon var med i ett arbetslag då det gjordes en kartläggning i en årskurs 1:a under ett års tid. B samarbetade med klasslärare och specialpedagog. Upplägget var att B sjöng och gjorde rörelsesånger med eleverna under en timma, varje morgon.

B: Sångerna och rörelserna, rytmerna och alfabetet lärdes in auditivt och kinestetiskt genom att eleverna skrev bokstäverna med handen på kamratens rygg. Det var många olika saker som ledde till lugn och ro i klassen. Det eleverna fick lära sig lade sen en god grund för deras läs- och skrivutveckling. En annan sak som var en bonus var att hela klassen fick en god stämning och höll ihop. Specialpedagogen som fanns med i projektet märkte att eleverna redan vid Allhelgonalovet hade knäckt läskoden. Sen vid jul kunde alla elever läsa och hade läsförståelse.

B berättar vidare att när projektet startade så var det en del vårdnadshavare som ifrågasatte varför så mycket tid skulle läggas till att sjunga och göra rörelser. Efter det gångna året med arbetet önskade samma vårdnadshavare att projektet skulle fortsätta, då de såg resultatet och utvecklingen hos eleverna som varit med i projektet. A uppger att musiken gör något med hjärnan genom att texten som sjungs är lagrad på ett ställe i hjärnan och musiken är lagrad på ett annat ställe. Båda delarna måste samarbeta då en stor del av

hjärnan används när man sjunger. Uppfattningen är att om barnen får träna på rytmer så utvecklas också deras läsförmåga:

A: Sen så har jag fått upp ögonen väldigt mycket för det här med rytmer också, att jag tror ju att det ligger mycket i det att rytmiken och läsflytet sen så småningom i skolan hänger tätt ihop.

Pedagogerna uppger vikten av att se mer än enbart separata delar vid barns läsutveckling. Pedagogernas erfarenhet är att då barn får uppleva ord, genom att lyssna, känna, tala och se får de med sig en djupare språkkunskap. Pedagogerna tolkar det som att med varierat och lustfyllt arbetssätt kan motivationen och självkänslan öka hos eleven.

### 5.2.3 Musik – ett stöd för skrivutveckling

A berättar hur man inom musikterapi jobbar med läsning genom att ställa trummorna i läsriktningen, så barnen jobbar från vänster till höger, i rätt riktning. Här jobbar man även med skrivhanden genom att barnen får använda olika typer av trum-pinnar. A uppger att barnen bara tar pinnarna när de får dem, utan att tänka på att hålla dem som en penna. C berättar att pinnarna som används har olika tjocklek, smala eller tjocka. De kan även vara fyrkantiga eller trekantiga. Det växlas mycket mellan dessa när de spelar på trummorna. A uppger att hon kan se hur barnet håller pinnarna och kan hjälpa barnet att hålla rätt. Därigenom ger A verktyg för ett penngrepp som underlättar skrivandet.

A: Det [penngreppet] kan vara ganska basalt och utifrån det så jobbar pedagogen sedan med skrivhanden.

I handflatan har människan många sensorer som skickar signaler mellan hjärnan och handen. Även i fötterna och i munnen har vi sensorer menar A vilket påverkar oss människor. Det är också därför som man jobbar mycket med kroppen i musikterapi. B påtalar att det taktila och kinestetiska har nära samband. Det kinestetiska i detta sammanhang är till exempel hur vi håller en penna. Kroppen minns från ett tillfälle till ett annat hur rörelsen ska vara, då vi håller en penna för att skriva. Genom att praktiskt träna på att använda maracasägg, övar barnen på att ha en avslappnad handled för att sedan med penna i handen istället för ägg, kunna forma bokstäver utan att spänna handleden.

Pedagogerna menar att musik kan vara en hjälp för elevers skrivutveckling genom att med instrument som hjälp, till exempel trumma, pinnar och maracas träna på att bland annat automatisera sina rörelser för att öva penngreppet.

### 5.3 Koppling mellan musik och språkutveckling

Detta avsnitt behandlar den tredje forskningsfrågan: Hur uppfattar pedagogerna en möjlig koppling mellan musik och språkutveckling?

#### 5.3.1 Inkludering

B berättar att då man arbetar i grupp inkluderas alla barn och den starkare hjälper den svagare. Barnen får lära i ett sammanhang utan att för den skull kunna allt direkt. C som jobbar i förskolan, förskoleklass och skola, berättar att det finns flera barn med talsvårigheter. C tar hjälp av en blockflöjt som barnen får använda ”för att få struktur på munnen.” C berättar hur barn med talsvårigheter får arbeta med olika bokstäver såsom <r> och <s>, vilka verkar vara svåra för flera barn. C jobbar även på Kulturskolan, dit hon kan få barn från förskoleklass och skolan som behöver ha enskild undervisning för mer stöd. Det blir en punktinsats med uppföljning som ser olika ut på olika skolor. I regel träffar C en elev regelbundet under 1–2 terminer och efter det följer en utvärdering. C använder då musikterapi, som modell för att hjälpa eleven. C uppger att musikterapi inte alltid passar alla, men kan fungera bra ett tag. Alla barn är olika och lär på olika sätt. Om inte barnet gillar musik kan det bli tråkigt och barnet tappar lusten. Pedagogerna som jobbar med musikterapi är noga med att poängtera och lyfta fram forskning som de själva har tagit del av och som ligger till grund för deras arbete. A uppger att genom att arbeta i grupp gynnas flest elever. Pedagogen får också möjlighet att uppmärksamma om någon i gruppen behöver extra stöd och kan ibland märka att några behöver enskild undervisning. Exempelvis är det inte ovanligt att elever har svårigheter med balansen och kroppskontrollen eller med skrivhanden. Det är sådant som pedagogerna kan hjälpa eleven med.

A: Jag har ju haft barn med selektiv mutism och barn som inte har kommit igång med språket och så, de är ju med i detta (pekar på bilder av olika objekt såsom träd, fågel, vatten och så vidare) de kan ju på nåt sätt hänga med.



Genom att hitta områden som är gemensamma för barnen, exempelvis platsen där de bor, så har A genomfört ett projekt med barnen där de skapar musik och texter tillsammans. A uppger att det handlar om att prata mycket och lyssna på varandra och komma fram till vad man gemensamt skall skriva om. B berättar om känslor som väcks då barnen får lyssna till musik och peka på bilder. Barnen får även lyssna till musik då pedagogen berättar en berättelse eller läser en saga. A berättar om ett experiment där barnen delades upp i två grupper. Båda grupperna fick lyssna till berättelsen om Peer Gynt. Den ena gruppen fick lyssna till musik under tiden de lyssnade till berättelsen. Barnen återberättade sedan sagan. Den andra halvan fick berättelsen utan musik och återberättade även de. Det visade sig, enligt A, vara en drastisk skillnad på återberättandet. De barn som hade fått musik till berättandet hade så mycket mer känslor att berätta, medan de som inte hade musik hade återberättat ganska ”torrt” och kortfattat, inte lika målande som den andra gruppen.

Pedagogernas uppfattning är att genom att musicera tillsammans får eleverna hjälp med att uttrycka sig och att utöka ordförrådet, vilket bidrar till deras språkutveckling. Musiken främjar alla elevers språkutveckling men framför allt tolkar pedagogerna att musiken är en hjälp för dem som är i behov av särskilt stöd.

### 5.3.2 Inläring genom det visuella, auditiva och kinestetiska

A säger att hon är helt övertygad om att musicerande gör någonting med hjärnan, att det sätter igång mycket. Bara genom att man sjunger så lagras texten på ett ställe i hjärnan och musiken på ett annat ställe, vilket gör att hjärnan får jobba väldigt mycket genom att samarbeta. Ytterligare en aspekt på att hjärnan får arbeta är att det utsöndras substanser som gör att man mår bra och känner välbefinnande, allt detta händer när man sjunger, uppger A. B säger detsamma och hänvisar till olika inläringstyper. Alla människor lär in på olika sätt och oftast är något av sätten mer dominant än det andra. En del lär sig bäst genom det visuella, genom synen och genom bilder. Lär man sig lättare via det auditiva innebär det att man lär sig bäst via hörseln genom musik, samtal, ljud och diskussioner. Det tredje sättet uppger B, är att lära sig via det kinestetiska, det vill säga där personen känner med sina händer, fötter eller på annat sätt rent fysiskt upplever olika material. Det kan även vara genom att någon fysiskt rör vid personen.

B: Elever kan genom att en annan person skriver en bokstav med handen på ryggen, känna bokstaven. För en person som bäst lär sig

på detta sätt tar det ofta lite längre tid att lära sig, men det sätter sig bra i minnet genom upplevelsen och via känslor.

Pedagogernas uppfattning är att musik inte är neutralt utan påverkar vår hjärna, våra känslor och våra uttryck. Pedagogerna uttrycker att alla delarna behövs i undervisningen för att eleverna ska kunna ta till sig den. Alla är olika och lär sig på olika sätt varför ett varierat arbetssätt är att förorda enligt pedagogerna.

## 6 Diskussion

I följande kapitel värderas studiens metod och tillvägagångssätt, i förhållande till syfte och frågeställningar (6.1). Studiens resultat diskuteras i relation till bakgrunden i kapitel 3 (6.2). Till sist förs tankar fram som berör fortsatt framtida forskning och verksamhetsanknytning (6.3).

### 6.1 Metoddiskussion

Studiens materialinsamlingsmetod har varit kvalitativa intervjuer av semistrukturerad karaktär (Bryman, 2011). Syftet med valet av metod var att synliggöra pedagogers tolkningar och beskrivningar och att få en förståelse för deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). Metoden har fungerat väl för att uppfylla studiens syfte och frågeställningar. Eftersom fokus har varit pedagogernas egna beskrivningar har deras svar gett en helhetsbild av deras uppfattningar. Det är dock viktigt att påpeka att studien har brister då det endast varit tre deltagare i studien och deras svar gav en tämligen likartad bild av erfarenheter. Deltagarna var dessutom en homogen grupp, dels vad gäller kön och dels vad gäller ålder, vilket kan vara en förklaring till snarlika tolkningar. Däremot kan det ses som en styrka när det i analysen framkommer att deltagarnas variationer, mönster och mål påminner om varandras arbete och hur de tolkar sin omvärld.

Pedagogerna hade ingen aning om frågorna i förväg, vilket gjorde att de inte kunde förbereda sig. Förmodligen hade svaren varit tydligare och lättare att analysera om de hade fått frågorna tidigare. Däremot svarade de spontant utifrån sina egna erfarenheter och jag som intervjuare kunde ställa relevanta följdfrågor för att uppfylla studiens syfte och frågeställningar. En stor fördel för analysarbetet var den intervju som spelades in och sedan transkriberades. De två intervjuer som inte spelades in, men där anteckningar fördes, blev svårare att tolka. Även om transkriberingen var tidskrävande hade det varit att föredra även med de två övriga intervjuerna. Under dessa intervjuer som inte spelades in antecknade jag så mycket jag kunde. När pedagogerna sa något som var i linje med mina forskningsfrågor blev jag mer noggrann med att anteckna ordagrant. Trots det så kom inte exakt varje ord med i citaten. Även om innehållet i det som sades kom med så blev det inte ordagrant, vilket kan ha haft betydelse för nyanseringarna i citaten. Vid analysen av råmaterialet kan vissa nyanser ha fallit bort i en del meningar, vilket i sin tur kan ha påverkat resultatet. Vid

något tillfälle då ett svar var alltför otydligt ringde jag upp deltagaren för att få ett korrekt citat.

Vid intervjuerna upptäcktes att vissa intervjufrågor inte kunde besvaras av pedagogerna då det inte var relevanta frågor för dem. Det var exempelvis frågor som rörde uppföljning: *Hur ser uppföljningen ut? Hur ser arbetet med läsinlärning ut på er skola?* Svaren på dessa frågor var svåra att svara på då pedagogerna enbart arbetar med musik, inte som ett mål ur läroplanen utan som verktyg för elevers språkutveckling. Pedagogerna har inte eleverna i något ytterligare ämne och kunde inte svara på hur läsinlärningen på skolan ser ut. Däremot finns ett nära samarbete mellan pedagogerna och elevernas klasslärare där de kan samtala om elevernas behov. Pedagogerna påpekar att ett gott samarbete är av stor vikt för att kunna hjälpa eleverna i deras språk-, läs- och skrivutveckling. Jag är medveten om att de teman som framkommit ur pedagogernas svar har tolkats av mig och har påverkats av min tidigare förförståelse.

Genom analys och tolkning av insamlat material har jag försökt framställa pedagogernas tolkningar och förståelse av sin omvärld. Förhoppningen är att personliga värderingar inte har påverkat slutsatserna av undersökningen. Jag är också medveten om att studien inte kan anses heltäckande. Även antalet deltagare som har medverkat i studien har påverkat generaliserbarheten, det vill säga att det är omöjligt att dra slutsatser utifrån resultatet. Genom deltagarnas svar framkom enbart en beskrivning av hur det kan se ut. Därför är inte studiens resultat generaliserbart. Däremot visar resultatet att pedagogerna har en viss samsyn i ämnet, musik som verktyg. Studien hade dock kunnat få en större variation och ett bredare resultat om det hade varit fler deltagare. Det hade varit intressant att ha med musikerapeuterna som nu finns med i studien men även andra pedagoger som är klasslärare och undervisar i fler ämnen än musik. Jag har även reflekterat över om intervjuerna hade kunnat kombineras ihop med observationer. Observationer hade gett mig möjlighet att se pedagogernas sätt att arbeta och jag hade kunnat ställa frågor under intervjuerna i relation till hur de gör i praktiken. Datainsamlingen har nu blivit förhållandevis homogen och saknar till viss del variationer och nyanser, vilket troligen hade kunnat komma fram på ett tydligare sätt med ett större urval av deltagare. Samtidigt har ämnet varit relevant för deltagarna då de har erfarenhet och kunskap inom området.

## 6.2 Resultatdiskussion

Pedagogerna framhåller att grunden för språkutveckling är att ha ett *varierande arbetsätt*. Det stärks av tidigare forskning som fastslår att kunskap befästs när både hjärnan och kroppen får vara med (Druid, 2006; Fälth et. al. 2017). Pedagogerna framhåller just vikten av att använda hela kroppen. När man rimmar, sjunger sånger eller säger ramsor får kroppen vara med och förstärka språkliga begrepp, genom att peka eller göra det som texten berättar. Genom rörelserna lär eleverna sig även att uppfatta ord och hela processen ger nya intryck och skapar mening (Fälth et. al. 2017).

När eleverna aktiverar *flera sinnen* finns ännu större möjlighet till inläring, vilket gör att elevernas språkutveckling gynnas (Alatalo, 2011; Fälth, 2013). Pedagogerna i studien arbetar med lustfyllda aktiviteter och inkluderar eleverna, vilket också ökar motivationen och självbilden. Studiens resultatet pekar på att om eleverna får laborera, göra på olika sätt, härma pedagogen eller att pedagogen härmar eleverna, så blir lärprocessen en lustfylld aktivitet som anpassas efter elevernas behov och förutsättningar, något som betonas i Lgr 11 (Skolverket, 2018). I studien har pedagogerna med inlevelse och glädje berättat om upplevelser tillsammans med eleverna där de har uppfattat att de har hittat nya sätt att lära sig på. Pedagogerna har inte specifikt pekat på att eleverna gynnas bättre genom rim, ramsor, rytm eller rörelse. Däremot menar de att ett varierat arbetsätt där dessa delar ingår gynnar elevernas språkutveckling. Genom att eleverna ser, hör, känner och gör i handling befästs ny kunskap. Ju mer jag läser om ämnet språk-, läs- och skrivutveckling desto mer övertygad blir jag om att arbete med musicerande ökar elevernas kunskap kring språk. Visst förstår jag att det inte går att hitta en klass med hundraprocentig uppslutning där alla är positiva och vill lära sig genom estetiska inslag. Men samtidigt tror jag att motivationen till att vilja lära sig ökar om arbetet sker med flera lustfyllda aktiviteter och ett varierat arbetsätt.

Elevers språkutveckling gynnas även genom andra *praktiska ämnen* som bild och slöjd i olika form, där det kreativa och skapande får utrymme, vilket även Säljö (2014) framhåller. Även deltagarna i studien menar att det inte enbart är musicerande som skulle kunna vara ett verktyg för språk-, läs- och skrivutveckling utan det finns fler estetiska uttryck som skulle kunna främja elevers språkliga utveckling. Alla elever har inte intresse av att musicera och att använda olika instrument för att utveckla sin läsning eller utveckla skrivandet. Det går dock inte att komma ifrån att musik berör oss alla, om än på olika sätt.

Musik kan ge olika sinnesstämningar och förstärka känslor vilket jag tror kan ha en positiv effekt i förlängningen för elevers språkutveckling. Pedagogerna framhåller genomgående hur elever genom att lyssna till musik uttrycker och framhäver fler känslor, vilket jag tolkar som att eleverna ges större möjlighet till att vidga sitt språk. Det tycks vara så att musiken sätter igång processer i form av kreativitet som ger både djup och meningsfullhet.

Har *självkänsla* något med elevers språkutveckling att göra? Ja, det verkar så, Alatalo (2011) och Fälth et. al. (2017) menar att redan tidigt i skolåldern påverkas självkänslan och självbilden om elever inte känner att de lyckas i sin läsning. Alla är olika och lär på olika sätt och i olika takt, vilket är helt naturligt. Skolan ställer stora krav på måluppfyllelse och att elever ska uppnå kunskapskraven i olika ämnen. Helst ska de nå samma mål vid samma tidpunkt, vilket ibland kan tyckas orimligt. Elevers självuppfattning är starkt knuten till den egna självkänslan vilken påverkar inläringen och det egna måendet. Elevers självuppfattning grundläggs i tidig ålder och påverkar lärandet (ibid.). Känslan och välbihaget över att ibland lyckas behöver vi alla få möta. Jag vill hävda att vi inom skolans värld är ganska duktiga på att tala om att alla ska få möjlighet att vara precis som man är. Alla är lika mycket värda och varje individ är värdefull för den man är. Samtidigt upplever jag att vi inte är lika bra på att hjälpa elever till en bättre självkänsla och att få elever att känna sig lyckade och duktiga. Vi behöver bli bättre på att bygga elevers självkänsla och börja i tidig ålder. Mår elevers inre bra så når de också längre och får en god självkänsla vilket ökar möjligheten till god språkutveckling.

I likhet med vad pedagogerna uttrycker så behöver eleverna känna *motivation* och att det de gör känns meningsfullt. När vi människor ska lära oss språk lär vi oss bäst genom att använda det i naturliga sammanhang. I ämnesundervisningen ges många utmärkta tillfällen för pedagogen att fokusera på och lyfta fram språket (Gibbons, 2013). Forskning visar på motivationens betydelse, att den är viktig i läsinläringen och för all inläring (Taube, 2007). När vi känner meningsfullhet, känner vi lust och välmående, vilket underlättar inläringen samtidigt som ansträngning är en viktig faktor för att befästa färdigheter. Elbro (2004) menar att läsa är en konst som elever ska lära sig och att det är en komplicerad färdighet som kräver tid och övning för att utveckla. Det framkommer i studien att pedagogerna uppfattar att eleverna känner motivation då de arbetar med musik och musicerande. Dessutom ser de hur värdefullt det är att eleverna får arbeta tillsammans i naturliga situationer. Det utvecklar språket och gör lärandet meningsfullt.

Ytterligare ett område som framkom under studien och som blev till ny kunskap för mig var deltagarnas tankar kring *rörelse och kroppskontroll*. Deltagarna menade att både rörelse och kroppskontroll är viktiga funktioner för elevers språkutveckling. Även Svensson (2009) påtalar att god motorisk förmåga kan ge bättre förutsättningar för inläring intellektuellt. När man tränar olika rörelser ger det en god effekt på det psykologiska planet och när prestationsförmågan ökar kan det bero på positiva förväntningar och uppmärksamhet från både eleven själv och vuxna i elevens omgivning. Det i sin tur leder till att elevens motivation till att lära stärks (ibid.). Det tycks alltså som om det inte enbart är hjärnan som har en stor betydelse för språket, utan även kroppens rörelse gynnar språkutvecklingen.

En annan sak att lyfta fram är hur *miljön* i våra klassrum ser ut. Vi pratar mycket om lärmiljö, det vill säga det sammanhang och den miljö elever befinner sig i under skoldagen. Å ena sidan tänker jag att det borde finnas fler instrument synliga i våra klassrum. Fler sånginslag borde vara en självklarhet när vi arbetar med elever i de yngre åldrarna. Rytms- och rörelseövningar borde vara givna inslag under skoldagen och där alla elever uppmuntras att vara delaktiga. Å andra sidan finns det de som menar att vi skall skala bort så mycket som möjligt i klassrummet för att inte störa eleverna med för många synintryck. Men vi vet samtidigt att språket utvecklas genom att vi sjunger och tar del av olika texter. Vi måste påminna oss om att flera grundläggande företeelser så som prosodi, grammatik och motorik stärks genom musicerande. Det förefaller rimligt att anta att om instrument finns och används i klassrummet på ett genomtänkt sätt så gynnas fler elever i språk-, läs och skrivutveckling.

Under mina verksamhetsförlagda utbildningar har jag sett hur olika undervisningen ser ut i olika skolor. Sättet *hur lärare arbetar* ser väldigt olika ut. Trots skillnader bör vi tänka på hur vi kan hjälpa eleverna vidare i sin språkutveckling. Gör vi tillräckligt? Eller lägger vi fokus på fel saker istället för att ”stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroendet samt deras vilja att pröva och omsätta idéer i handling och lösa problem [...] utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket, 2018, s. 7). Pedagogerna lyfter flera gånger fram vikten av att arbeta i grupp. Genom att hitta en gemensam utgångspunkt för eleverna skapas möjlighet att lära sig genom att lyssna på varandra. Tankar som en elev har kan bidra till att en annan elev får nya idéer och tankar. Interaktionen mellan elev – elev och elev – pedagog, är på det viset

av stor vikt för språkutvecklingen. Pedagogerna i studien ser styrkan i att arbeta i grupp tillsammans med eleverna, vilket överensstämmer med den sociokulturella teorin som betonar att kommunikationen med andra människor formar tänkandet och språket (Säljö, 2014).

För mig handlade studien från början endast om musik som verktyg och kopplingen mellan språk och musik. Men under studiens gång har fler betydelsefulla aspekter framkommit som viktiga delar för att kunna se helheten mellan musik och språk. Framförallt hjärnans komplexitet och av resultaten som framkommit kan man se att musik och språk har en viktig funktion för hjärnan. Utan att gå in alltför djupt på hjärnans funktion visar ändå resultatet att hjärnan påverkas av det musikaliska och språkliga, enligt pedagogerna. Även forskning hävdar samband och beröringspunkter som har stor betydelse. I vänster hjärnhalva sker reaktionen på språk och höger hjärnhalva reagerar på musik (Koelsch, 2012). Pedagogerna pratade om sensorer, bland annat i handflatorna och under fötterna, som skickar signaler till och påverkar hjärnan som i sin tur skickar tillbaka signalerna till händerna och fötterna. Allt hänger ihop, hela kroppen!

### 6.3 Fortsatt forskning och verksamhetsanknytning

För fortsatt forskning kan en etnografisk undersökning vara lämplig. Av det som framkom i studien skulle det vara intressant att vara engagerad i en social miljö tillsammans med elever då de utövar sitt musicerande. Genom att följa en grupp elever vid flera tillfällen under en längre tid, ges möjligheter till att göra uppföljning av arbetet med elevers språkutveckling. Man kan även göra observationer av pedagogernas arbete med musik och dess funktion som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling (Bryman, 2011).

För mig har även flera tankar väckts kring hur jag som lärare skulle kunna använda musik som verktyg för nyanlända elevers språkutveckling. Fokus i studien har varit de elever som har svenska som sitt förstaspråk, det språk som lärs i samspel med kamrater och vårdnadshavare (Svensson, 2009). Genom ramsor, rim och sånger skulle andraspråkselever få god hjälp att lära sig nya ord och begrepp i det nya språket. Jag vet av egen erfarenhet hur en elev som var ny i svenska språket, skulle lära sig veckodagarna. Eleven fick lära sig en ramsa med namnen på veckodagarna och därefter även rörelser till ramsan. Då eleven fick frågan om vilken veckodag som kommer efter tisdag, funderade



hen och pekade på naveln och svarade ”onsdag.” Eleven hade lärt sig var på kroppen onsdag fanns och kunde på så sätt minnas vad dagen hette.

Studiens resultat kan tyda på att de flesta eleverna gynnas av musik som verktyg i språk-, läs- och skrivutvecklingen. Varför inte högskolan har mer av musik på schemat för de som studerar till lärare är en intressant frågeställning, inte minst för de som skall arbeta med yngre elever i förskolan, förskoleklass och upp till årskurs 3. Det satsas mest på kärnämnen, men mindre på de estetiska ämnena. Resultatet i studien tyder på att elever som får mer av de estetisk-praktiska ämnena även har möjlighet att lyckas bättre i kärnämnen. Kanske kan studiens resultat inspirera till att börja eller kanske fortsätta att arbeta med musik som verktyg för elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

## 7 Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik).

Bjar, L., Rosén, M., Gustafsson, J-E., Lindberg, I., & Evaldsson, A-C. (2006). *Det hänger på språket – Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan* (3.uppl.). Stockholm, Sverige: Repro 8.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö, Sverige: Liber.

Dalby, M. A., Elbro, C. Jansen, M., & Krogh, T. (1992). *Bogen om læsning – om læsehandicappede og læsehandicap III*. Munksgaars, Danmark: Danmarks pedagogiska institut.

Dahlbäck, K. (2011). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. (Licentiatuppsats, Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk profession). Hämtad 19-05-12 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/27887?locale=sv>

Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 5 (2),1-19. doi:org/10.7577/if.v5i2.1851

Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm, Sverige: Natur & Kultur.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm, Sverige: Liber.

Frost, J. (2006). *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.

Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers* (Doktorsavhandling, Linnaeus University, Department of Pedagogy).

Fälth, L., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276.

Fälth, L., Svensson, I., Carlsson, S., & Gustafson, S. (2014). Self-image and Reading Development – the Effect of Self-Image on Reading Development among Pupils in Grade 2. *The Online Journal of Counseling and Education*, 3, 17–34.

Gellert, A. S., & Elbro, C. (2017). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties? A longitudinal study from kindergarten through grade 1. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 227–237. doi: 10.1177/0022219415609185

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (3.uppl.). Uppsala, Sverige: Hallgren & Fallgren.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6 – 10. Hämtad 2019-05-20, från <http://journals.sagepub.com>

Gunnargård, J., & Livh, A. (2018). *Avkoda är A och O: en litteraturstudie om elever i avkodningssvårigheter*. Självständigt arbete, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation.

Jederlund, U. (2011). *Musik och språk – ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm, Sverige: Liber.

Koelsch, S. (2012). *Brain and music*. Oxford, United Kingdom: John Wiley & Sons.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva* (1.uppl.). Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.

Michélsen, E. (2005). *Samspel på småbarnsavdelningar* (1.uppl.). Stockholm, Sverige: Liber.

Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: the Origins of Music, Language, Mind and Body*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Hämtad 190501 <https://pdfs.semanticscholar.org/504c/db061532a6943baf61ab91b51c09e39049b3.pdf>

Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt: läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem* (Doktorsavhandling, Göteborg University, Department of Education).

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning för lärarstudenter*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Nivbrant Wedin, E. (2013). *Utveckla språket med musik. Rörliga rytmer och toner att ta på*. Hestra, Sverige: Isaberg förlag.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm, Sverige: Skolverket.

Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Svensson, A.K. (2009). *Barnet, språket och miljön: Från ord till mening*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärande* (s. 250–310). Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.

Söderbergh, R. (1988). *Barnets tidiga språkliga utveckling* (2. uppl.). Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm, Sverige: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Specialpedagogiska institutionen).

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 19-04-03 från: [www.codes.vr.se/texts/](http://www.codes.vr.se/texts/)

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# **Bilaga 1**

## **Intervjuguide**

### **Inledande frågor**

Hur länge har du arbetat som pedagog?

Vilken utbildning har du?

Hur ser arbetet med läsinlärning ut på er skola (om relevant för musikerapeut?)

Hur arbetar du med läsinlärning?

### **Planering**

Hur görs kartläggning för elever som är i läs- och skrivsvårigheter ?

Hur ser du vilken åtgärd som skall göras?

Om du utgår från någon särskild modell, vilken i så fall och varför?

### **Genomförande**

På vilket sätt ser din undervisning annorlunda ut för elever i språksvårigheter?

Individanpassar du din undervisning i genomförandet?

Hur organiserar du undervisningen i klassrummet?

Arbetar du med elever enskilt eller i hela elevgrupper?

Ser du någon skillnad i elevers utveckling beroende på vad du arbetar med exempelvis rim, ramsor, rytm eller rörelse? Finns det något av detta som visar på större framgång , i så fall varför tror du?

### **Uppföljning**

Hur ser uppföljningen ut?

Ser du någon framgång med ditt undervisningssätt för elever i deras läs- och skrivutveckling?

När elever längre i sin utveckling att bli fonologiskt medveten genom de arbetsmoment som utförs i undervisningen genom exempelvis rim, ramsor, rytm och rörelse?

### **Övrigt**

Hur bemöts ditt sätt att undervisa av övriga kollegor? Är de positiva, har du deras stöd? Rektioner/attityder du vill dela med dig av?

## Bilaga 2

### Samtyckesblankett

Hej!

Mitt namn är Josefin Gunnargård jag läser just nu sista terminen på Jönköping University, grundlärarutbildningen F-3.

Jag ska nu skriva mitt examensarbete (C-uppsats) vilket kommer bli en fortsättning på litteraturstudien som jag skrev våren 2018 tillsammans med en klasskamrat. Vår litteraturstudie handlade om vilka orsaker som kan tänkas ligga bakom elevers avkodningssvårigheter och även hur lärare kan hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger använder rim, ramsor, rytm och rörelse som verktyg för lärande och utveckling för elever i svårigheter vid läs och skrivinläring.

Data som samlas in under intervjuerna avidentifieras och förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det. Materialet som jag samlar in under arbetets gång kommer endast att presenteras i examensarbetet under lärarutbildningen, därefter kommer materialet att förstöras.

Deltagandet är helt frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning.

Vid frågor angående undersökningen så är du naturligtvis välkommen att kontakta mig direkt via telefon 070 – 964 99 26 eller via e-post [gujo1502@student.ju.se](mailto:gujo1502@student.ju.se)

Vänliga hälsningar

Josefin Gunnargård

---

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du tagit del av informationen.

Kan du tänka dig att delta i studien?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.

Nej, jag har tagit del av ovanstående information och vill inte delta i studien.

Namn:

Namnförtydligande:

---

Din e-mejl:

---