

# Musik och språk i samverkan

Detta arbete är genomfört inom ramen för Nationella forskarskolan i musikpedagogik för yrkesverksamma musiklejare.

I forskarskolan, som ingår i lärarlyftet, medverkar Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (värdhögskola); Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet; Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet; Musikhögskolan, Örebro universitet; samt Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet (partnerhögskolor).

Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – HSM, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

ArtMonitor,  
doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 27

Serien ArtMonitor ges ut av Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

ArtMonitor  
Göteborgs universitet  
Konstnärliga fakultetskansliet  
Box 141  
405 30 Göteborg  
[www.konst.gu.se](http://www.konst.gu.se)

Grafisk produktion: Daniel Flodin  
Omslagsbild: Johanna Dahlbäck  
Språkgranskning: Lynn Preston  
Tryck: Ineko AB, Källered 2011

© Katharina Dahlbäck 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

Katharina Dahlbäck

# Musik och språk i samverkan

En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

Licenciatuppsats i ämnet Musikpedagogik

Handledare:

Professor Bengt Olsson & Lektor Ann-Christine Wennergren

Högskolan för scen och musik – HSM,  
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

## Abstract

Title: Musik och språk i samverkan – en aktionsforskningsstudie i åk 1

English title: Music and Language in Interaction – An Action Research Study of First-Grade Pupils.

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Music, language, literacy, action research, children, participation, sociocultural theory, learning, interaction and involvement

The aim of the study is to gain and develop knowledge about how school children participate and learn in lessons where music and language interact. Common features of both music and language, such as sound elements, pitch, rhythm, melody, syntax and meaning, are investigated. Through action research, questions are asked about the ways children participate and interact in music and language activities and also about the mediating functions of music and language to enable the children to communicate in different ways. A class teacher and a special education teacher participated in the action where, four days a week, 26 seven-year-old children began each day with a structured program. Four children were observed closely. The empirical data consists of videotapes, observation protocols, interviews, logs and meeting notes.

The results show how, in accordance with sociocultural theory, pupils became more and more involved and how they engaged in multimodal learning where different learning styles were encouraged. The songs provided a clear structure in which sounds, letters, words, rhyme, syllables, sentences, and content could be explored by all the pupils in the group, and where everyone had access to the same learning object. Linguistic concepts and symbols were used to help pupils understand musical aspects. The ability to listen for sounds and rhythm in both music and language was practised, repeated and varied by using songs and music. The pupils learnt to express language and music through participation, social interaction and transformations in the activities they took part in. Language and music activities in interaction contain a rich variety of communication and semiotic resources. Important aspects for participation were involvement, variation, authenticity, repetition and structure. Music and language in interaction may develop individual learning processes in a social community through educational differentiation.

## Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning</b>	<b>5</b>
<b>Förord</b>	<b>8</b>
<b>Introduktion</b>	<b>11</b>
Syfte och frågeställningar	12
Aktionsforskning	13
Aktion – Forskning	14
Aktionsforskningsspiralen	16
<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>18</b>
Sociokulturellt perspektiv	18
Centrala begrepp	23
Mediering	23
Deltagande	24
Repetition	26
Höra – lyssna	27
Imitation	29
Lek	31
Fantasi och skapande	32
Perception	33
Transformering	33
Musik	34
Musik som mål och medel	36
Musik i skolan	37
Kunskap och lärande i musik och språk	39
Likheter och skillnader mellan språk och musik	41
Rytm	43
Syntax	44
Melodi	45
Muntlig och skriftlig kunskapstradition	46
Literacitet	50
Form och innehåll	52
Ljudmetod eller helordsmetod	53
Barnets möte med språk och musik	55
Musik, sång och språk	57

Struktur i berättelser och sånger	59
Krav eller möjlighet	60
Meningsskapande	63
Språksyn i språk- och musikärbetet	64
<b>Genomförande</b>	<b>67</b>
Utvecklingsarbetet	67
Lektioner i musik och språk	69
Agenda för Språk- och musikmodellen SML, Språklig och Musikalisk Literacitet	69
Kreativa inslag i lektionerna	72
Lärandesituationer och aktioner	73
Symboler	74
Ljudklockan i tidsrummet	75
Lärarnas process i aktionen	76
Studiens design	78
Datainsamlingsmetod	79
Empiri	80
Videofilmning	81
Analysverktyg	81
Analysprocessen	82
Den första analysen	82
Den andra analysen	82
Den tredje analysen	84
Validering och generalisering	85
Resultatvaliditet	85
Processvaliditet	86
Demokratisk validitet	87
Katalytisk validitet	88
Dialogisk validitet	88
Generalisering	90
<b>Resultat</b>	<b>91</b>
Deltagande	91
Välkända aktiviteter/nya moment	92
Analys av videofilmer	94
Deltar genom att lyssna och se utan att agera	95
Deltar genom att delvis agera och medhandla i sång, tal och rörelse	97
Deltar genom att kommunicera och interagera	101

Deltar genom att vara huvudaktör	104
Reflektioner i relation till lärande	107
Transformering	111
Transformering av visuell representation	112
Transformering av auditiv representation	114
Att använda olika teckensystem för egen gestaltning	116
Musik och språk i samverkan	117
Språk för musikaliskt lärande	118
Musik för språkligt lärande	121
Reflektioner i relation till lärande	126
<b>Diskussion</b>	<b>129</b>
Klassrummets kontext	130
Elevens deltagande i kontexten	133
Den multimodala kontexten	134
Kommunikation och interaktion i kontexten	136
Integration av musik och språk	137
<b>Pedagogiska Implikationer</b>	<b>139</b>
<b>English Summary</b>	<b>144</b>
<b>Referenser</b>	<b>156</b>
<b>Bilagor</b>	<b>161</b>

## Förord

En lång skrivprocess närmar sig sitt slut. Den här texten började som en forskningsplan på fem sidor. Det var inträdesbiljetten till den nationella forskarskolan i musikpedagogik som startade våren 2009. En nationell forskarskola är en strålande idé där vi som deltagit har fått vara med om fantastiska kurser och möten på våra musikhögskolor runt om i landet samt nationella och internationella konferenser. Tiden som forskarstudent har varit krävande, rolig, intressant, jobbig och ibland fullkomligt underbar. Avhandlingen har vuxit fram i samspel med många människor och under vägen har den ändrat riktning flera gånger. Från början var det en liten bäck som rann fram, fick kraft genom tillflöden och kämpade sig igenom krökar och hinder. Kloka människor har funnits längs kanterna och drivit på och kommit med kritiska synpunkter vilket är en stor gåva i ett pågående arbete.

Jag vill tacka min handledare, professor Bengt Olsson och doktorandkollegor på HSM och i NFS. Carina, när vi började och såg alla uppgifter torna upp sig framför oss sa du så klokt att vi skulle gå ett litet steg i taget och sätta den ena foten framför den andra. Och så gjorde vi det. Det har varit härligt att få vara din reskamrat! Min handledare, Ann-Christine Wennergren, har förutom att vara min vägvisare i aktionsforskningens värld också varit en sann kritisk vän och ibland en irriterande sokratisk broms som påmint mig om att inte sväva ut i den intressanta omgivningen utan hålla mig till mina huvuduppgifter. Stort tack för det. Birgitta Kullberg följde mig en bit på vägen i en läskurs där vi kunde fördjupa oss i litteratur och tankar runt musikens och skriftspråkets innebörder. Tack för givande samtal! Tarja Häikiö har bidragit med tankar runt barn och estetiskt lärande, Ulf Jederlund har läst och kommit med synpunkter, tack! Vid två tillfällen har jag och min text



fått möta opponenter, Anette Olin och Marie-Helene Zimmerman Nilsson. Ni gav mig mycket att tänka på och mycket att arbeta med som jag verkligen värdesätter.

Den första pilotstudien med språk- och musikmodellen gjordes för flera år sedan tillsammans med klassläraren Birgitta. Du använde ditt sista år som lärare till att utforska området tillsammans med mig och när du beskrev det som ditt roligaste år som lärare gav det kraft och lust att gå vidare. Att aktionsforska var spännande tack vare fantastiska elever och ett gott samarbete med lärare och specialpedagog. Tack Gunilla, Lena, Gun och alla kollegor som bidragit till att språk- och musikärbetet ständigt utvecklas. Tack James Hollingworth för roligt samarbete i workshops runt om i landet där vi mött ett stort intresse för musik och språk i samverkan! Att litteratur och musik är viktiga i livet har mina föräldrar alltid visat och de har med stort intresse följt mitt skrivande. Tack till er och mina syskon med familjer. Mina fyra barn, Kristoffer, Marika, Johanna och Felicia har sett till att jag inte fastnat i mina studier. Det är spännande att följa era olika vägar.

Vetenskapligt arbete behöver syresättas med klingande musik och levande dialog. Musiken har alltid varit levande i vårt hem, tack till barn, musiker, vänner och artister för upplevelser att bära med sig. Att arrangera kulturmöten på Mauritzberg har berikat denna intensiva period i livet. Tack vare bokcirkeln har jag också avsatt tid för läsning av skönlitteratur, tack bokvänner för inspirerande samtal! Tänk att läsning och skrivande, liksom musik, kan vara allt från skön avkoppling, nya upplevelser, omskakande upplevelser till hårt arbete. Märkligt är det också hur tankar och idéer dyker upp och faller på plats när man minst anar det. Naturen och skidspåret har varit platser för otippade aha-upplevelser.

Nu låter jag orden i bäcken rinna ut i det stora pedagogiska och musikpedagogiska havet. Det ska bli spännande att se vad som händer med dem där, om de fångas upp av någon som fiskar eller trålar och om de rinner vidare i någon annan bäck. Det har varit ett stort område att sätta sig in i och tiden som verkade så väl tilltagen är redan slut? När jag var liten älskade jag tjocka böcker som inte tog slut så fort. Nu har jag haft rejält med läsning under ett par år. Och högarna med böcker jag vill läsa fortsätter att växa. Jag inser att jag bara är i början av mina studier vilket alla olästa böcker och artiklar vittnar om. Det har varit ett stort fält att ta sig in i och jag vill vandra vidare mellan de stora, redan plöjda fälten, vila i de gamla vackra hagarna där kunskaper lagrats i stengårdsgårdar och klättra upp på ett berg eller i något träd för att se saker från ännu ett nytt perspektiv.

## Förord

Men aldrig att jag går någonstans utan dig, min Johan, som med kreativa, spännande, galna och kloka tankar alltid finns vid min sida.

# Introduktion

Words make you think a thought.  
Music makes you feel a feeling.  
A song makes you feel a thought.  
(E.Y. Harburg, 1896–1981)

Min avsikt är att i en aktionsforskande studie med en språk- och musikmodell undersöka elevers deltagande och språkets respektive musikens kommunikativa betydelse och gemensamma beståndsdelar som rytm, melodi och syntax. I ett arbetssätt med barn i årskurs ett i en klassrumskontext får både tal, musik, skrift, rörelse och bild samverka även om varje del har sin egen kärna, kunskapsområde och egenvärde. Som lärare i musik och svenska har jag erfarenhet från olika lärandemiljöer med barn, ungdomar och vuxna. De senaste åren har jag bland annat arbetat med barn i musik och svenska under de första skolåren. Mina erfarenheter och visioner runt språk- och muskarbete ledde fram till att jag planerade och genomförde en pilotstudie med en klass tillsammans med en klasslärare där musik- och språkarbete var i fokus under läsåret 2005–2006. Arbetssättet med språk och musik blev uppmärksammat och omskrivet i t. ex. Gottberg (2009) och Hedström (2009). Att välja aktionsforskning som ansats i följande studie framstod som ett spännande sätt att fortsätta utforska området i samverkan med pedagoger i skolan. Jag forskade inte *på* barn och kolleger utan *med* dem (Tiller, 1986) vilket är en väsentlig skillnad som innebär både problem och möjligheter. I aktionsforskning studeras den egna praktiken med en intention att åstadkomma en pedagogisk förändring. Aktionsforskning förenar forskarens intresse av att bilda ny kunskap med praktikens

intresse av att komma åt kunskap som kan få praktiken att fungera bättre (Rönnerman, 2004). Under läsåret 2009–2010 följde jag tillsammans med en klasslärare och en specialpedagog 26 barn i en klass under deras första skolår. Fyra dagar i veckan började dagen med en lektion där musik och språk var i fokus och blandades i olika övningar i ett strukturerat program. Detta utvecklingsarbete ligger som en grund för min aktionsforskningsstudie. Som vetenskaplig ram i följande studie kommer jag att använda sociokulturell teori.

Barns språkliga och musikaliska lärande har främst utforskats var för sig. Jag menar att de många gemensamma beröringspunkter som finns mellan språk och musik behöver studeras närmare och mötas i praktiken. Lärare kan ha en ”tyst kunskap” eller övertygelse om att sånger och ramsor är bra för språkutvecklingen medan det saknas begrepp, redskap och metoder för vad det innebär att låta musik och språk samverka i barns läs-, skriv-, tal-, sång- och musikutveckling. Musik och bild används ofta som något vid sidan av det viktiga språkliga lärandet där deras egna funktioner för att kommunicera inte används och utvecklas. Betydelsen av barns språkliga medvetenhet har uppmärksammats genom exempelvis Bornholmsmodellen och språklekar är numera erkända som en framkomlig väg in i den skriftspråkliga världen. I den här studien följer jag en väg där också musiken finns med och blir en betydelsefull följeslagare. De frågor jag ställer mig är exempelvis hur musikaliska och språkliga lärprocesser kan interagera med varandra och vad det innebär att kombinera dessa ämnen i lärandet. Vi använder både musik, språk, bild och rörelse för att uttrycka oss och kommunicera med varandra och även med oss själva, både i nuet och över tid och rum. Det vi kommunicerar och uttrycker är både kunskaper, upplevelser och känslor. Enligt den sociokulturella teorin bygger vi kunskap tillsammans med andra och Vygotskij (1999) betonar vikten av att kunskaper blir emotionellt befästa samt den skapande processens betydelse för barns lärande.

## **SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR**

Syftet med studien är att bidra med kunskaper om hur barn deltar och lär i en kontext där musik och språk ingår och samverkar. Forskningsfrågorna är:

1. På vilka sätt deltar och interagerar barnen i aktiviteterna?
2. Vilken betydelse har musikens respektive språkets medierande funktioner för de kommunikationsformer barnen använder?

Kontext används här i betydelsen det sammanhang och den omgivning vi befinner oss i vid olika situationer (ex klassrumskontext).

Den medierande funktionen innebär här att språket fungerar som ett redskap i det musikaliska lärandet och musiken som ett redskap i det språkliga lärandet.

## AKTIONSFORSKNING

För att förklara det osynliga  
krävs att ytterst noga iaktta det synliga  
(Olle Skagerfors, konstnär, 1920–1997)

Aktionsforskning beskrivs som en forskningsansats som har sitt ursprung i Kurt Lewins arbete som socialpsykolog i USA på 1940-talet där han studerade grupperns handlingar och försökte förstå vilka förändringar olika aktioner ledde till. Andersen, Herr och Nihlen (2007) menar att Lewin inte var först med att använda aktionsforskning men att det var han som utarbetade en teori för hur man bygger beskrivningar och teorier inom en kontext med aktioner som både är hypotesprövande och innebär förändring av en situation. Lewin såg hur stor betydelse deltagarnas engagemang hade i mötet mellan forskare och praktiker när aktioner genomfördes och hur det påverkade förändringsprocesser (Rönnerman, 2004). Aktionen innebär en förändring av praktiken och forskningen består i att skapa valid kunskap om praktiken. Fokus i aktionsforskning handlar om förståelse och förbättring av den egna praktiken där man observerar, beskriver och analyserar för att transformera och förändra en verksamhet. Värderingsfrågor diskuteras. Vad som är en ”förbättring” kan det finnas delade meningar om. Genom aktionsforskning skapas kunskap om den egna praktiken där många röster får komma till tals vilket kan leda till att föreställningar utmanas liksom den ”top-down” syn på förändringar som kan finnas. Aktionsforskning handlar alltså om att utveckla en verksamhet. Rönnerman beskriver det som ”en ansats som tar utgångspunkt i praktiken, verkar för ett samarbete mellan forskare och praktiker och verkar för en forskning som leder till förändring” (2004, s. 13). Förändringarna kan bestå av nya sätt att tänka och handla eller i de sociomateriella villkoren (Tiller, 1999) och ett viktigt mål är att forskningen och de resultat som kommer fram ska komma praktikerna till godo. I skolkontexten har aktionsforskning en potential att överbrygga dualismen mellan kunskap–handling, teori–praktik, skola–universitet genom att bygga beskrivningar och teorier

som prövas i en kontext vilket leder till en förändring för dem som medverkar i aktionen. Det är en demokratisk rörelse för kunskapsproduktion och förändring av undervisning där regler och värderingar kan utmanas. När forskningsspiralen sätts i rörelse innebär det en autentisk förändring för dem som deltar, för praktiken och för skolan som institution.

Valet av teori och ansats är avgörande för hur en forskningsstudie utformas och vad som synliggörs. Att välja aktionsforskning som ansats i föreliggande studie var ett val just på grund av att direkt kunna gå in och förändra en verksamhet som jag har lång erfarenhet av och till vissa delar är kritisk till, bland annat musikämnets plats i skolan. I aktionen blev musiken en del av den dagliga verksamheten i skolan och ett kommunikationssätt som fick dela utrymme med språket i en klassrumskontext. Nackdelarna med aktionsforskning var att det var tidskrävande inom ramen för en licentiatavhandling, jag följde en klass under ett helt år och var aktiv i planering, lektioner samt reflektionsmöten med medverkande i studien. Det gav ett stort material att hantera och att förflytta sig från den aktiva lärarrollen i aktionen till att se på studien med forskarens blick var också en process som tog tid. För att ge en bild av vad aktionsforskning kan innebära använde jag en metafor med floden, stranden och berget. Det dagliga arbetet med barnen ägde rum mitt i en brusande fors där det var fullt upp att hantera allt vatten, flytta på stenar och ta emot nya intryck och förutsättningar, att planera och agera. Under en period fick deltagarna i utvecklingsarbetet gå upp på strandkanten och se vad som egentligen försiggick i floden, tid för observation och reflektion. När studien nu är avslutad har jag som forskarstuderande klättrat upp på ett berg varifrån jag försöker se på aktionen med en forskares blick. De största svårigheterna har varit att få distans till sammanhang där jag själv varit aktiv i aktionen samt växlingen mellan att vara i forsen, på stranden och på berget. Det är naturligtvis skillnad att vara en utbildad forskare som ger sig in i aktionsforskning eller som i mitt fall, att vara lärare och utbilda sig till forskare parallellt med aktionen.

### **Aktion – Forskning**

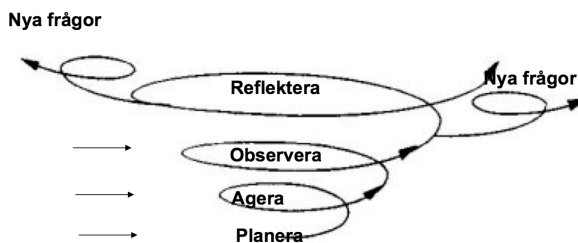
Aktion är en handling som genomförs i samarbete med verksamma på området och forskning är processen att systematiskt och i relation till teorier söka ny kunskap i praktiken (Rönnerman, 2004). Genom att reflektera över beskrivningar av det som sker i handlandet i praktiken kan ”tyst kunskap” synliggöras och beskrivas. Inom pedagogiken beskriver Tiller (1986) aktionsforskning som ett skifte från att ”forska på” lärare och skolledare till

”att forska med” dem. För detta behövs nytänkande både inom forskning och skolutveckling menar han. Detta mer demokratiska sätt att bedriva forskning och utveckling kan jämföras med hur synen på lärande och elever förändrats. Tidigare ansågs det att läraren hade kunskaper som förmedlades till eleven som mer eller mindre villigt och lätt tog den till sig. På samma sätt kan man tänka sig forskning på pedagoger där forskaren har kunskaper som ska förmedlas till pedagoger – som mer eller mindre villigt tar den till sig. Idag ses eleverna som en resurs för eget och andras lärande där de själva konstruerar sin kunskap (Tiller, 1999). Skolans uppgift som tidigare var att ”lära ut” blir idag att skapa förutsättningar för lärande, eleverna ska involveras och ta eget ansvar för sitt lärande. Aktionsforskning flyttar på samma sätt forskarens roll till att vara en mer demokratisk medarbetare i kunskapsutveckling. Wennergren beskriver aktionsforskning som ”ett sätt att kombinera kraven på vetenskaplighet, med praktisk relevans, där strävan efter gemensam kunskapsbildning och demokratiskt samspel utgjort centrala inslag” (Wennergren, 2007, s. 57). Hur man ser på rollerna i ett utvecklingsarbete varierar. Tiller skiljer på aktionslärande som är lärare och skolledares lärande i ett utvecklingsarbete och aktionsforskning som är forskarens uppgift att forska på aktionen. Även här kan man jämföra med lärar- och elevroller. Uppgifter och ansvar är olika, i första hand är läraren ansvarig för att ett lärande kan ske, läraren ska sätta igång processer, handleda, följa arbetet och utvärdera det. Under arbets gång är förhoppningsvis både lärare och elever delaktiga, lärande, aktiva och kreativa. Genom aktionsforskning kan forskaren och läraren tillsammans sätta igång ett utvecklingsarbete där de inblandade både forskar och lär men där forskaren är ansvarig för den akademiska redovisningen vilket är det sätt som används i följande studie.

## Aktionsforskningsspiralen

Planera – agera – observera – reflektera

Arbetet med aktionsforskning beskrivs som en spiral med följande ingredienser: Planera – agera – observera – reflektera. Frågor och problem kommer från praktiken i den lokala kontexten. Följande aktionsforskningsstudie utgår från frågeställningen hur musik och svenska kan integreras för språkligt och musikaliskt lärande.



Figur 1. Aktionsforskningsspiralen enligt McNiff (2002, s. 57).

*Planera:* Jag som forskarstudent initierade aktionsforskningen, informerade skolledningen och planerade aktionsforskningsstudien tillsammans med en klasslärare som skulle ha åk 1 hösten 2009 samt skolans specialpedagog.

*Agera:* När höstterminen 2009 började informerades föräldrarna om arbetet på ett föräldramöte och de gav skriftligt tillstånd att videofilma lektionerna. Fyra dagar varje vecka började med en lektion i musik och språk på 20–30 min.

*Observera:* Fyra barn i klassen observerades närmare för att se hur de deltog i språk- och musikarbetet. Klassläraren följde deras lärande, specialpedagogen hade samtal med dem och jag följde dem med samtal, observationsschema och videokamera.

*Reflektera:* Deltagande pedagoger i utvecklingsarbetet var jag som lärare i musik och svenska, fortsättningsvis ”musikläraren”, klasslärare och specialpedagog. Medverkande lärare skrev loggböcker med noteringar och reflektioner och träffades 1–2 ggr/månad och diskuterade runt projektet. Boken ”Aktionslärande” (Tiller, 1999) användes som diskussions- och re-



flektionsunderlag. Den skriftliga dokumentationen i samband med en aktion har betydelse eftersom det leder till förändringar i sättet att tänka när man formulerar och reflekterar runt sina handlingar och tankar (Vygotskij, 1999) vilket kan leda till nya aktioner.

I aktionsforskningsstudien finns det som i all forskning frågor att beakta såsom den egna förförståelsen och från vilken position verksamheten studeras, till exempel social klass, ålder, kön, etnicitet, utbildning och kunskap. Vikten av "kritiska vänner" (Andersen, m. fl., 2007; Wennergren, 2007) betonas eftersom fördelarna med ett inifrånperspektiv också innebär svårigheter att distansera sig från sitt perspektiv och sitt material. Deltagarna i aktionsforskningsstudien var varandras kritiska vänner samtidigt som jag i min forskarutbildning träffade handledare och andra kritiska röster. Resultaten från en studie är möjliga att flytta från en sändande kontext till en mottagande menar Andersen m. fl. ifall sändaren beskriver den lokala kontexten tillräckligt väl. Då kan en mottagare bedöma om det är möjligt att applicera resultaten i ett annat sammanhang. Situationen som beskrivs är unik i vissa avseenden men har också en allmän sida som kan delas av andra. Ett förändringsarbete ses inte alltid som positivt, frågor kan uppstå kring för vilka aktionen leder till en "förbättring"? Tiller menar att de som aktionsforskar kan bli besvärliga när de börjar ifrågasätta klasstorlek, läroplan, regler, värderingar och fördelning av makt och resurser. De kan komma med lösningar som inte är vad ledning eller personal hade tänkt sig. Samtidigt som det uttrycks ett behov av skapande och kreativa människor i lärande miljöer är det många gånger bara det nytänkande som passar in i befintliga strukturer som efterfrågas. Föreliggande aktionsforskningsstudie var en process som utvecklades efterhand utifrån frågeställningar i praktiken, med särskilt fokus på mänsklig utveckling, deltagande och demokrati.

# Teoretiska utgångspunkter

## SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV

Den teoretiska ingången i studien är sociokulturell. Vygotskij (1896–1934) formulerade grunden för ett perspektiv på människan och hennes utveckling där den omgivande kulturens innehåll och form är av stor betydelse för medvetandets dynamiska och dialektiska tankeformer. Vygotskij (1995, 1999) menar att de tecken, symboler och artefakter (materiella redskap) som finns i en kultur formar medvetandet i dialog med andra människor vilket leder till en kulturell utveckling. Han anser att alla människor har en kreativ förmåga vilket medför att mänskliga aktiviteter är både reproducerande och kombinatoriskt kreativa där vi skapar och återskapar vår kultur. En konsekvens av detta blir då att vad vi lär oss och hur vi lär oss beror på de språk och artefakter som finns och används i det samhälle vi lever. De artefakter som finns har meningserbudanden och vi måste tillägna oss dem både intellektuellt, kommunikativt och fysiskt för att kunna använda dem. Genom att delta i olika aktiviteter tillägnar vi oss både idéer, färdigheter och tankesätt. I Sverige är Säljö (2005) en av förespråkarna för det sociokulturella perspektivet och han ställer frågor om hur människor agerar för att tillägna sig, hålla igång och utveckla de insikter och kunskaper som byggts upp över tid. Människan är mycket flexibel och kan leva i helt olika miljöer och grupperingar där vi samspelar med omgivningen. I ett sociokulturellt perspektiv föregår lärande utveckling eftersom vi föds in i ett samhälle med samlade kunskaper och färdigheter där lärande är att ta del av och tillägna sig olika delar. De kulturella redskap människan skapat har både fysiska och intellektuella sidor. Hur vi talar och tänker är lika konstgjort och historiskt föränderligt som de fysiska

redskap vi använder. Vi har våra biologiska resurser som formar oss och med hjälp av dem kan vi förstå världen. Den som föds i Kina lär sig kinesiska, för 1000 år sedan hade jag troligen inte lärt mig att läsa och skriva. Att den kontext vi delar är avgörande för vårt sätt att vara, tänka och handla är grundläggande i det sociokulturella perspektivet. Men det är inga nya tankar, när jag läste Montaigne (1533–1592) såg jag det sociokulturella perspektivet i hans essayer när han beskriver hur vi anser att de föreställningar vi ser omkring oss är naturliga och allmängiltiga:

Samvetets lagar, som vi påstår är medfödda, föds i stället av vanan. Var och en hyllar i sitt inre de åsikter och seder som är gillade och vedertagna i hans omgivning: han kan inte frigöra sig från dem utan samvetsqual och heller inte följa dem utan att få bifall. (1986, s. 146)

Men den viktigaste följden av vanans makt är att den fångar och snarar oss så att det blir nästan omöjligt för oss att komma loss ur dess grepp och bli oss själva igen och begrunda dess bud. Eftersom vi insuper den med modersmjölken och världens ansikte ter sig som det gjorde den första gång vi såg det, så tycks vi vara födda till att följa dess väg. Och de allmänna föreställningar som vi ser hyllas runtomkring oss och som har ingjutits i våra själar med våra fäders säd framstår som allmängiltiga och naturliga för oss (1986, ss. 146–147).

Att ställa sig utanför och grundligt undersöka anledningar till de åsikter och tankar vi bär på är alltså nästan omöjligt menar Montaigne. Han exemplifierar med vanor och seder i olika kulturer som anses lika självklara för dem som delar dem som de verkar onaturliga och förkastliga för dem utanför.

Dareios frågade några greker vad de begärde för att anta indiernas vana att äta upp sina döda fäder (det var skick och bruk därför att de ansåg att den bästa grav de kunde ge de döda fanns inuti dem själva). Inte för allt i världen! svarade grekerna. Och när Dareios försökte övertala indierna att överge sin sed och anta grekernas vana att bränna fädernas kroppar greps de av ännu större fasa. Så gör alla; det är vanan som gör att vi inte ser tingens verkliga ansikte (1986, s. 148).

Insikten om att vi redan från början ingår i en kontext som formar oss visar sig här hos Montaigne på 1500-talet. Människor socialiseras in i ett sammanhang, en social praktik och även in i ett socialt språk. Detta synsätt skiljer

sig från det kognitivistiska enligt vilket vi utvecklar vår förmåga att uppfatta och behärska fysiska objekt så att den stämmer allt bättre med hur omvärlden faktiskt ser ut. Kognitiva teoretiker, till exempel Piaget, menar att en förutsättning för lärande är att man nått en viss mognadsnivå vilket leder till att utveckling föregår lärande. Vi kan då på ett objektivt sätt iaktta vår omgivning medan vi enligt ett sociokulturellt perspektiv inte kan betrakta världen från en neutral position, vi förhåller oss inte till objekten i sig utan till olika aktiviteter och händelser i de sociala praktiker där vi deltar. Lärande är då situationsbundet och innehållsberoende och handlar om hur människor blir kompetenta aktörer i olika verksamheter och hur de kan hantera de kulturella redskap som ingår. Här spelar institutionaliseringen av kunskap en central roll. Säljö (2005) menar att dynamiken i samspelet mellan det institutionaliserade lärandets struktur och individens färdighet och kunskap är intressant. Vårt sätt att lära formas av de lärmiljöer vi har tillgång till och de kulturella redskap som finns där. Vygotskij (1999) betonar språket som vårt främsta redskap eftersom det avgör vilka koder och nycklar vi får till vårt samhälles kollektiva erfarenheter. Språket ger oss möjlighet att kommunicera insikter och erfarenheter och få dem förmedlade av andra. Kunskaper och färdigheter kan byggas upp och föras vidare mellan människor och generationer. Enligt Vygotskij existerar språk som ett medel för kommunikation och tänkande först mellan människor som ett kollektivt redskap (intermentalt) och därefter hos individen (intra-mentalt) som ett redskap att tänka med. Det är våra biologiska resurser som gör det möjligt för oss att förstå omvärlden. Vi tar till oss sätt att tänka, agera och kommunicera genom interaktion vilket leder till olika sätt att förstå omvärlden och tillgodogöra sig egna och andras erfarenheter och färdigheter. Synen på lärande är enligt det sociokulturella perspektivet att vi är formade av våra biologiska förutsättningar men att de inte bestämmer hur vi utvecklas eller vad vi kan lära. Individen deltar i olika sociala praktiker och lär sig hur man agerar i olika situationer där kunskaper medieras både genom det material som används och genom dem som deltar. Vygotskij menar att skolan och formell utbildning behövs och att barn behöver få utmanande frågor och guidning framåt så att de kan tänja sina gränser.

I studien som följer kommer jag att undersöka hur eleverna deltar och interagerar utifrån de meningserbjudande som finns i en social kontext med musik och språk i fokus. Interaktion ses som de samspel som sker mellan elever och mellan elever och lärare. Att ge barnen möjlighet att själva och tillsammans med andra uppleva och uttrycka sig i vår värld genom att få tillgång till de kulturella redskap som finns lägger grunden för ett livslångt lärande.

Då är den kontext barnen socialiseras in i av betydelse för vad de har möjlighet att lära sig. Vad som blir möjligt att lära beror alltså på de meningserbjudanden som finns. Har vi inga skidor lär vi oss inte att åka skidor, utan tillgång till instrument lär vi oss inte att spela. Barn har en lång erfarenhet av både musik och språk när de börjar skolan eftersom de lär med alla sinnen från det de föds (Kullberg, 2006). På samma sätt som vi aldrig möter musikaliska nybörjare möter vi inte heller skriftspråkliga nybörjare. Kullberg och Nielsen (2008) går igenom några teorier som legat till grund för olika sätt att se på den lärande människan och barns skriftspråkliga lärande. Behaviorismen som uppmärksammar och försöker styra människors beteende resulterar i undervisningsprogram där barnets synliga och mätbara kunskaper premieras. Exempel på detta syns idag i t. ex. datorspel där man klickar sig vidare och får belöningar vid rätt svar. Konstruktivismen ser människan som aktiv och skapande där föreställningar förändras när ny kunskap assimileras. I det sociokulturella perspektivet betonar man lärandets sociala natur och den kollektiva sidan av lärandet där kunskap konstrueras i samspel. Bland alla de verktyg och artefakter som skapats anser Vygotskij (1999) språket vara det viktigaste för att mediera olika kunskaper. När vi kan använda kulturella redskap i olika situationer och för olika syften menar Vygotskij att vi har internaliserat dem. Externa processer, som exempelvis yttre språk, övergår till interna processer, ett inre språk, där det hela tiden sker ett utbyte mellan externa och interna stadier. Säljö använder begreppet *appropriering* vilket kritiseras av André och Salmijärvi (2009). De menar att det är en term som skiljer sig mycket från Vygotskij's term "internalisering". Medan internaliseringsprocessen förklarar hur de högre mentala processerna utvecklas genom att externa funktioner internaliseras betyder *appropriering* enligt dem enbart "att lära sig" men säger inget om hur detta lärande går till. André och Salmijärvi anser att Säljö tar avstånd från ett mentalt inre vilket blir problematiskt när man talar om lärande. Vygotskij menar att den mentala åldern visar vilken utvecklingsnivå barnet befinner sig på men att det intressanta är den närmaste utvecklingszonen (*zone of proximal development, ZPD*) där man kan se den potentiella utvecklingen och vilka processer som kan komma att mogna när barnet lär med hjälp av andra och externa processer internaliseras.

I följande studie utgår synen på kunskap, lärande, elev och lärarroll från Vygotskij's tankar om kunskap som historisk och social där den omgivande kulturen avgör vilken kunskap man får tillgång till. Kunskapen internaliseras genom externa och interna processer där högre mentala modeller utvecklas och där lärandet främjas om utmaningarna ligger inom den proxi-

mala utvecklingszonen. Barn befinner sig i sin utvecklingsnivå där de lär sig av egen kraft men om de blir stimulerade av omgivning, lärare och mer erfarna kamrater kan de utvecklas inom den potentiella nivån, den proximala utvecklingszonen. Är kraven bortom den närmaste zonen är det överkrav som barnet inte har möjlighet att tillägna sig. Vygotskij (1995) menar att även den skapande förmågan kan övas och att värdet ligger mer i den skapande processen än i produkten. Enligt Dysthe (1996) skapas kunskap på nytt av varje individ där var och en måste bygga sina egna kunskapsstrukturer där kunskaper vävs samman med tidigare erfarenheter och där värderingar och attityder är en del av kunskapskonstruktionen. Kunskaper kan inte överföras utan byggs upp både individuellt och i interaktion och samspel där en utveckling sker från enkla till mer komplexa mentala modeller. Undervisning är ett hjälpmedel för lärande genom att eleverna behöver lära sig hur man skall lära och reflektera över sitt lärande (Säljö, 2005; Tiller, 1999 & Kullberg, 2006) och då är interaktion, självkänsla, nyfikenhet och lust samt sociala relationer viktiga aspekter för att skapa goda lärmiljöer. Det finns många vägar att lära och i en god lärmiljö kan människor inspirera varandra. Dewey förespråkade "learning by doing" och menade att vi lär oss saker genom att "göra", läsa genom att läsa, spela genom att spela där ett lärande ständigt sker när vi är aktiva.

Vi utvecklas enligt Vygotskij (1999) som lärande och tänkande personer under hela livet i ett dynamiskt och föränderligt lärande. Han menar att artefakter är externaliseringar av mänsklig kunskap som har olika meningserbjudanden. För att få del av dem och kunna använda och utveckla dem måste vi socialiseras både intellektuellt, kommunikativt och fysiskt. Säljö (2001) betonar att vi måste förbereda den nya generationen hur man utvinnet kunskap ur alla de resurser som finns och där är språket en viktig nyckel för att få del av vårt samhälles kollektiva erfarenheter. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv innebär ökande möjligheter att delta i och behärska sociala språk och kommunikationssätt. Att lära sig i ett komplext samhälle handlar om att genom skolning få tillgång till olika diskurser och öka sina möjligheter att kontrollera sina livsvillkor. Utvecklingsprocessen går enligt Vygotskij från det sociala till det individuella där det egocentriska språket är ett övergångssteg i språkets utveckling från ett yttre till ett inre språk. Det är motsatsen till Piagets tankar om att barnet utvecklas från det individuella och ett egocentriskt tänkande till ett socialt och förnuftigt tänkande. Medan Vygotskij ser barnet som en del av den sociala helheten, ett subjekt som från första stund deltar i det sociala liv där det hör hemma tänker sig Piaget att det finns

något primärt inneslutet i barnet där den sociala miljön som en främmande kraft styr barnets utveckling. Dessa skilda sätt att se på barnet är avgörande för hur vi ser på utveckling; om lärande föregår utveckling där tänkandets utveckling är beroende av språket vilket Vygotskij anser eller om utveckling föregår lärande där barnet anpassar sitt tänkande till andras som är Piagets åsikt. Utveckling följer sin egen logik och sker i en annan takt än inläring menar Vygotskij eftersom det finns vissa knutpunkter som kan lösas upp av en ”aha-upplevelse” som kan medföra en plötslig och snabb utveckling. Han såg också musik och bild som naturliga kunskapsformer för att förstå och för att tillägna sig kunskap. Det är vår förmåga att kombinera som förändrar och utvecklar kunskap ur våra tidigare erfarenheter och leder till mer komplexa mentala modeller.

## CENTRALA BEGREPP

I detta avsnitt följer en genomgång av begrepp, deras betydelser och hur de används i studien; mediering, deltagande, repetition, höra och lyssna, imitation, lek, fantasi och skapande, perception samt transformering.

### Mediering

Vygotskij (1999) visade att vi använder redskap eller verktyg i allt vad vi gör. Redskapen har vuxit fram under historien och de avgör hur vi kan använda vårt intellekt, vår kropp och hur vi kan samspela med andra. Redskapen som kan vara både intellektuella och fysiska avgör hur vi gör erfarenheter och hur vi lär oss, det är de som medierar världen för oss när vi deltar i olika aktiviteter. Mediering innebär i denna studie att människan samspelar med externa redskap när hon agerar och varseblir omvärlden. Vi upplever världen så som den medieras för oss genom redskap som beskriver färg, form och funktion och likaså är vår uppmärksamhet socialiserad genom kulturella erfarenheter. De medierande redskapen är sociala och historiska till sin karaktär och de konstituerar omvärlden för oss enligt specifika mönster (vi tror att jorden är rund även om den ser platt ut). Vi kan se händelser ur olika perspektiv, kommunicera och reflektera. I stället för en uppdelning i fysiska och språkliga redskap talar Säljö om kulturella redskap som har både fysiska och materiella sidor eftersom vi lever i en både materiell och idémässig värld. Säljö tar som exempel en tabell – den är både en fysisk artefakt och ett tankeredskap som går att överföra till nya situationer. Lärandet förändras också när vi får

tillgång till andra medierande redskap. Användandet av samma resurser, till exempel papper, sax, och penna, kan ge olika resultat i design, estetiskt, kognitivt och affektivt beroende av tidigare erfarenheter (Kress, 1997).

## **Deltagande**

Barnet som börjar skolan blir delaktigt i en gemensam kultur där varje skola och klass skapar och återskapar förhållanden och strukturer utifrån styrdokument och lokala förhållanden. Lärande sker i en social process där de meningserbjudande som finns avgör vad som blir möjligt att lära. Vygotskij (1999) ser barnet som en del av den sociala helheten där det deltar i det sociala livet. I föreliggande studie innebär det att eleverna lär sig musik och språk som en konsekvens av att de deltar i en social klassrumskontext som innehåller musik och språk. Hur arbetsättet utformas, hur eleverna deltar, på vilket sätt de andra i gruppen agerar och interagerar samt hur strukturen i lektionen ser ut avgör vad de kan lära sig. Individen socialiseras och socialiserar också sig själv både språkligt, emotionellt, kognitivt och fysiskt genom att delta i olika miljöer och sociala sammanhang enligt Säljö (2005). För eleverna i studien innebär det att kunskaper och färdigheter växer fram i den sociala praktik de deltar. De går i just den här klassen där språk- och musiklektionen har ett specifikt innehåll och där lärande enligt sociokulturellt perspektiv sker både avsiktligt och oavsiktligt. Genom att delta i en social praktik lär man sig också olika sätt att lära och förhålla sig i kommunikativa situationer. Kunskaper och lärande betraktas som situerat, det växer fram i den sociala praktiken. Vad individen lär sig beror då på vilken praktik man ingår i och om innehållet ligger inom den proximala utvecklingszonen. I följande blir studie blir aktiviteten – musik och språk – och hur individer deltar, agerar, interagerar och skapar mening i denna praktik intressant att analysera.

Liberg (Bjar & Liberg, 2003) beskriver olika former av deltagande där man genom att interagera närmar sig olika former av kunskaper och blir en aktör i sitt lärande. Hon menar att man kan ha en repertoar från att vara en lyssnare i ett kollektiv till att initiera samtal och vara en huvudaktör. En individ kan lyssna och delta utan egna inlägg i exempelvis en pedagogisk situation eller bidra med inlägg som bygger på andras åsikter. Man kan också bidra med inlägg som bygger på egna åsikter och tankar eller själv initiera och bidra med egna åsikter och därigenom vara en huvudaktör. Eleverna har olika startpunkter för att vara aktörer i sitt lärande men målet med undervisningen är enligt Liberg att närma sig kunskaper genom att interagera och vara delaktig



(Wennergren, 2007, s. 26). När Liberg diskuterar de här olika formerna för deltagande är det utifrån samtalskulturer. Att socialiseras in i ett språk innebär bland annat att man klarar att delta mer och mer aktivt och med egna bidrag. Som en central drivkraft för att utveckla språket framhåller Liberg känslan av att vara delaktig och att bli berörd. I kontexten med språk och musik handlar det om gemensamma övningar och uppvärmningar där man tillsammans med en lärare prövar och lär sig olika sätt att använda verktyg i sitt språkliga och musikaliska arbete. I dessa övningar kan man delta på olika sätt genom att agera, sjunga, samordna tal, sång och rörelse vilket innebär en kommunikation i gruppen. Känslan av att vara delaktig och att bli berörd kan möjligen komma fler till del i gemensam sång än under ett samtal i en stor grupp. I föreliggande projekt studeras 26 elever för vilka det var svårare att få talutrymme än sångutrymme under en halvtimme. I lektionen finns både musikens och språkets formsida men också med deras funktioner för kommunikation, upplevelse, uttryck och fantasi.

I en undersökning där små barn deltar i en kontext med musik beskriver Holgersen (2002) fyra olika strategier för barnens deltagande. Han har ett fenomenologiskt perspektiv och kommer fram till fyra deltagandestrategier.

1. *Reception* innebär en mottagande, iakttagande och lyssnande strategi.
2. *Imitation* är att efterlikna något yttre och leder till en partiell förståelse genom att man efterliknar lösryckta aspekter som exempelvis olika tempo i musiken utan att förstå mening och helhet vilket man gör i den tredje strategin, identifikation.
3. *Identifikation* förutsätter en förståelse av musikalisk mening för att kunna identifiera sig med ett musikaliskt uttryck eller med en annan person. Med den här strategin kan man både skapa och återskapa ett meningsinnehåll. Den fjärde strategin kallar Holgersen
4. *Elaboration* och då tillför deltagaren något med ett eget uttryck till den aktuella situationen. Det kan vara allt från mindre variationer och improvisationer till ett eget uttryck. Här kan man tänka sig att det också genom en slump uppstår nya moment när barn av en tillfällighet prövar ett kroppsligt eller ljudande uttryck. Om uttrycket får uppmärksamhet och respons fortsätter barnet gärna med det och på så sätt utökar barnet sin repertoar av uttryck att laborera med. Holgersen gör en viktig notering som jag instämmer i genom att betona att strategierna inte bygger på varandra stegvis. Ett barn kan gå direkt från en receptiv strategi till en elaborativ där man kan se att de har tillgång till olika strategier. Att kunna vara huvudaktör i en

grupp innebär inte att man vill vara det. I en musik och språksamling som innehåller många olika moment menar jag att det finns stora möjligheter för en elev att växla mellan olika strategier, dels under lektionen och dels över tid. Därför håller jag med Holgersen om att strategierna inte är hierarkiskt ordnade utan att de är kvalitativt olika och finns som möjliga sätt att delta för varje elev under samlingen. I elevgruppen förekommer flera olika former för deltagande samtidigt och barnen interagerar och identifierar sig med varandra vilket medför att de ibland byter strategier genom att se hur de andra deltar. Vilken strategi man väljer för sitt deltagande kan bero på en mängd faktorer och vad deltagaren upplever som meningsfullt.

## Repetition

Man kan inte två gånger stiga ner i samma flod. I samma vågor stiger vi och stiger vi inte; det är vi och det är inte vi. (Fragment ur Herakleitos' skrift Om naturen)

Ett begrepp som används i både den musikaliska och språkliga praktiken är repetition. Vad innebär det? Är det repetition när vi läser en text som vi redan läst en gång, eller sjunger en sång som vi redan sjungit? Konstnärer och musiker upprepar ofta samma motiv eller tema men är det en repetition av vad de redan gestaltat eller är det ett sätt att utforska, fördjupa och förändra kunskaper? Kullberg (2006) menar att repetition egentligen aldrig är repetition för ett barn. De går varje gång in med en ny förförståelse genom det de tidigare varit med om och detta kan även gälla för konstnären eller musikern som återkommer till ett motiv eller tema med nya insikter. Om jag läser en avhandling nu som jag läste i början av mina studier är det på många sätt en annan bok eftersom jag går in i läsningen med en ny förförståelse. Både vetenskapligt forskningsarbete och konstnärligt arbete är pågående processer där man alltid kan förbättra, förändra, fördjupa och lära sig mer. För att markera sin syn på repetition väljer Kullberg att kalla exempelvis språkliga övningar med liknande innehåll för ”Da capo-övningar”. Samma konkreta uppgift kan repeteras men andra gången går man in med erfarenheter och uppfattningar från föregående tillfälle. Övningarna erfars olika för olika personer och hur många övningar som behövs är lärarens ansvar att bedöma. I övningarna är det en fördel att använda alla sinnen och kommunikationssystem. Kullberg menar att den kognitiva förmågan, de tankefunktioner som hanterar information och kunskap samt den metakognitiva förmågan, att vara medveten

och ha kontroll över sitt tänkande, välja rätt strategi, förstå och ställa frågor är avgörande för att lyckas i sitt lärande. Vygotskij (1999) poängterar att uppmärksamhet, perception och medvetandegörande är en förutsättning för minnet. I föreliggande studie används sånger både för det musikaliska och språkliga lärandet. Att sjunga tillsammans kräver uppmärksamhet och ett lärande av text och melodi. Sånger kan vara ett sätt att repetera språkliga och musikaliska aspekter där alla elever kan delta och uppmärksammas på olika delar. Hagtvet (1990) förespråkar att man ska läsa samma bok många gånger för att barnen efter hand ska behärska språkets rytm och uppbyggnad. Hon menar att de vuxna ska dra in skriftspråket i de saker barnen gör och när de sjunger är det ett naturligt tillfälle att föra in bokstäver, ord och text liksom rytm och melodi. Att repetera något barnen kan menar jag är fruktbart om man samtidigt uppmärksammar en ny aspekt, exempelvis att använda nyanser, symboler eller bilder som ger nya utmaningar. Ibland kan en sång repeteras för att framföras där alla kan delta i melodi, text och gestaltning. Det är också härligt att bara få njuta av ”att kunna” och sjunga det man redan kan tillsammans.

## Höra – lyssna

I både musik och språk är ljud en gemensam komponent och förmågan att uppfatta olika ljud som språk eller musik blir därmed intressant. Skillnaden mellan att höra och lyssna beskriver Wennergren (2007) utifrån att i en dialog uppfatta vad som sägs, höra det, medan att lyssna innebär att man försöker förstå vad som sägs och därigenom kunna ge en reaktion. För att kunna vara en aktör i en dialog behöver man vara en aktiv lyssnare eftersom dialogen bygger på tidigare inlägg. När man lyssnar är man alltså aktiv och har en vilja att förstå något. Wallerstedt (2010) diskuterar hur musiklyssnande kan utvecklas så att en kunnig musiker med hjälp av språkliga kategorier kan urskilja olika aspekter av musik, till exempel om ett ackord är A eller A7. Hon menar att upplevelsen av musik blir olika beroende om man har tillgång till olika sorters distinktioner och kunskaper om musikaliska stildrag. Det ligger ingen värdering i de olika upplevelserna av musiken, poängen är att den blir annorlunda genom ett aktivt lyssnande och lärande. På samma sätt som det finns en skillnad mellan att höra och lyssna finns den skillnaden mellan att titta och att se. När vi visar en symbol, en bild eller ett ord är det kvalitativt annorlunda att se och förstå vad symbolen eller ordet innebär mot att se det som några streck på ett papper. Att tolka bilder är på samma sätt som att tolka

musik beroende av kunskaper och språkliga distinktioner men det säger inget om hur bilden upplevs. Det blir en annorlunda upplevelse med tillgång till olika analysverktyg men det ligger ingen värdering i upplevelsens kvalitet.

Både att skapa musik, framföra musik och lyssna till musik är mentala processer. Det är stor skillnad mellan hjärnans aktivitet:

1. om du är musikaliskt otränad och lyssnar eller nynnare en melodi,
2. om du är till viss del musikaliskt tränad och lyssnar på något eller sjunger en sång,
3. eller om du är musiker och spelar eller en dirigent som lyssnar.

Att lyssna kan vara allt från att höra, känna igen till att lyssna uppmärksam och analysera. (Jan Fagius, föreläsning i Stockholm, 101119). Språkfärdighet och musikalisk färdighet bygger på förmågan att lyssna medvetet och därigenom kunna särskilja ljud och toner. Att kunna analysera ljud är centralt för tanken och det är när hörandet övergår till lyssnande där vi kan göra subtila urskiljningar mellan ljud och mentalt fokusera fenomen som medvetenhet och förståelse väcks (Uddén, 2001). Vikten av att uppmärksamma ljud och kunna lyssna betonas också av Kullberg (2006) som menar att lyssnandet är avgörande för att kunna härma och för att kunna särskilja fonem. I Suzukimetoden är uppmärksam lyssnande betydelsefullt för att barn ska lära sig spela på samma sätt som de lär sig sitt modersmål i ett socialt samspel (Suzuki, 1977). Musiken ska då finnas i barnets miljö så att de hör den innan de själva är aktiva i en spelsituation. När de sedan börjar spela själva ska musiken finnas i den vardagliga miljön liksom man hör sitt modersmål även när man inte själv är aktiv i en dialog. Tidigare var detta bara möjligt för barn som kom från hem där familjen spelade eller sjöng, idag har fler tillgång till musik via tekniska lösningar. Tanken i Suzukipedagogiken är att alla barn formas av det språk och den musik de dagligen hör vilket överensstämmer med det sociokulturella perspektivet.

I en dialog med tal eller musik är lyssnandet och reflektionen över det man hört lika viktig som själva talandet eller spelandet. Uddén (2004) hänvisar till studier som visar att barn med god läsförståelse också visar sig ha en god förmåga att urskilja tonhöjder vilket skulle kunna innebära att det är viktigt för språkutvecklingen att stimulera barnets auditiva urskiljningsförmåga. För den musikaliska utvecklingen är lyssnandet en förutsättning både för att utveckla sitt eget spel eller sång och för att kunna samspela med andra. Ur ett didaktiskt perspektiv är lyssnande en viktig aspekt av lärande och därmed en förmåga

som behöver uppmärksammas i undervisningen menar Wallerstedt (2010). Förmågan att lyssna går att träna på många olika sätt, exempelvis genom att medvetet uppmärksamma och namnge olika ljud. Att lyssna efter motsatser i musiken skärper uppmärksamheten. Mellan kontrasterna finns det också likheter. Både staccato och legato handlar om artikulation, piano och forte är dynamiska aspekter, ett allegro och ett largo anger båda tempo och en hög eller låg ton rör sig båda inom frekvensområdet.

## **Imitation**

Begreppet imitation är av intresse i följande studie eftersom mycket av det språkliga och musikaliska lärandet bygger på förebildande och imitation. Vad är det som händer när vi imiterar, medhandlar och återskapar det vi hör och ser? Imitation kan beskrivas som en imitativ akt bestående av observation och därefter reproduktion som kan ske omedelbart eller vara fördröjd. Mimesisbegreppet har främst använts i konstteorin där konstverket är en efterbildning som vill skapa sinnligt konkreta föreställningar hos åskådaren. Holgersen (2002) diskuterar hur två olika synsätt på imitation kan ses utifrån Platons mimesisbegrepp där man försöker efterlikna idévärlden genom olika uttrycksformer och Aristoteles syn där mimesis är förbundet med skapande. Det här utvecklar sig då till en ontologisk fråga om hur vi ser på världen, finns det en värld att imitera eller konstruerar och skapar vi världen även när vi imiterar? Skillnaden blir, menar Holgersen, att med Platons syn är imitation en avbildning eller ett försök att spela någon annans roll medan Aristoteles synsätt innebär att man återskapar ett uttryck som sitt eget. I studien används det aristoteliska sättet att se på imitation. Att härma, utan förståelse eller eget uttryck, kan vara en början till en imitation med förståelse. Begrepp som visar på ett allt större uttryck för förståelse skulle kunna vara från efterapning, härmning, imitation, variation, improvisation, till egen gestaltning. Uddén (2001) hänvisar till Molinos tre nivåer av imitation där härmning är den första reflexiva nivån, enkel imitation är den andra som innebär en viss inlärning och den tredje är representerande imitation vilken sker utan förebilden, dvs. ur minnet.

Gärdenfors (2006) menar att imitation är en av grundpelarna för att den mänskliga kulturen skall kunna bevaras mellan generationerna och att imitation är ett så vanligt sätt att lära sig något nytt att vi inte ens märker att vi lär oss något när vi härmar. Enligt Fröbel imiterar barn aldrig handlingar. Det som sker är att barn lever sig in i den andres handlingar och genom

det medhandlar. Detta medhandlande kan bli ett självständigt handlande när det medvetandegörs i och med att vi vill förstå vår egen varseblivning (Uddén, 2001). Imitation innebär då ett sätt att lära genom att medhandla och medkonstruera. Barn är multimodala och separerar inte kropp och tanke, de ”gör” handlingar. Igenkännandet innebär trygghet och en jämförelse med tidigare erfarenheter vilket så småningom leder till en egen förståelse och medvetenhet. Även Kress (1997) hävdar att varken barn eller vuxna kopierar eller imiterar. Istället transformerar vi materialet omkring oss och använder oss av det material vi har tillgängligt. Att inte kunna använda olika teckensystem, exempelvis ord, bild eller musik innebär att man blir avskuren från att delta i en del av det ständigt pågående omformandet av tecken i kulturen. Lärande består i att man återskapar något personligt intressant utifrån olika resurser och skapandet av innebörd och mening är mer intressant än att bevara ursprungsversioner. Vi har inte heller samma behov i vår tid av att exakt imitera och återskapa det vi lärt av våra förebilder eftersom vi har en helt annan möjlighet idag att tekniskt bevara till exempel olika musikers tolkningar av ett verk. I lärandet är det viktigt att ha en förebild, en person, en modell eller ett mönster att förhålla sig till betonar Molander (1996). Det vi lär oss kan vara utvecklande och ge nya möjligheter men det kan också vara ett destruktivt lärande med förebilder, mönster och miljöer som leder till negativa erfarenheter och ett destruktivt handlande. Molander beskriver lärandets dialektik genom tvång/frihet och disciplin/nyskapande. Han ger som exempel hur en elev till cellisten Casals genom att lyssna och imitera, diskutera och reflektera kring teknik och tradition hittar sin egen väg till musiken genom samspelet med läraren. I mötet med eleven lär sig även läraren och kan ändra sin egen tolkning och förståelse.

Rytmen och tonen har betydelse för att kunna imitera andra och förstå det talade språket menar Uddén (2004). Små barn lär sig på ett muntligt och kroppsligt sätt. Uddén beskriver imitationsförmågan som medfödd och nödvändig för att lära sig det kommunikationsmönster som finns i den omgivande kulturen. Wennergren (2007) hänvisar till Dale som menar att imitation är ett kreativt sätt att lära men att förståelsen också måste finnas med. En imitation av andra där man återger sånger eller historier kan också varieras med egna utvikningar (Bjar & Liberg, 2003). Att imitation anses vara en mekanisk verksamhet menar Vygotskij (1999) är felaktigt. Barnet kan bara imitera det som ligger inom det område de har intellektuella möjligheter att imitera. Om en lärare förebildar en enkel melodi för en elev kan det vara lätt att imitera, men eleven imiterar ändå på sin nivå med sin ton på instrumentet.

Ifall läraren däremot visar ett svårare stycke kan det vara omöjligt för eleven att imitera eftersom det kanske krävs en teknik som eleven ännu inte har. ”För att kunna imitera måste jag äga en möjlighet att förflytta mig från det jag kan till det jag inte kan” (Vygotskij, 1999, s. 330). Genom att imitera och samarbeta kan barnet höja sig till en högre intellektuell nivå men det måste ske inom den proximala utvecklingszonen (ZPD). Imitation spelar också en stor roll i leken där man dels bearbetar tidigare erfarenheter på ett kreativt sätt och dels skapar nytt (Fast, 2007).

## Lek

Sång, lek och dans har en speciell funktion för att hålla samman människor i deras vardag, den är existentiell till sitt väsen och av estetisk art. Leken innefattar samma begrepp som det estetiska, nämligen spänning, jämvikt, kontrast, variation, rytm och harmoni (Uddén, 2001). Fröbel som har varit betydelsefull för förskolans utformande menade att leken är människans första bildningsmedel (ibid.). Han utvecklade en teori med leken som grund för människans lärande där olika föremål, lekgåvor, användes som medel för barnets utveckling. Sång, rörelse och samtal var viktiga för att kunskaper skulle fastna bättre i minnet och för att barn blir glada av sång. Lekarnas syfte var att barnen skulle få en uppfattning om sig själva och omvärlden. Målet med undervisningen var att varje barn skulle få de bästa möjligheterna att utvecklas för att bli medvetna och kunniga och därigenom förena det yttre livet med det inre och leva i harmoni, glädje och frihet. Som bildningsmedel ansåg Fröbel att lekens form och konst är överlägsna som bildningsmedel genom att språk och tankar förmedlas på ett naturligt och enkelt sätt genom rytmisk rörelse, sång och lek. Rytm och ton påverkar barnets sinne och känsla och de estetiska lekarna sammanbinder känsla och handling med tanken så att barnet kan medvetandegöra sig själv. Han menar att det är naturligt att leka in språket rytmiskt och tonande men musiken är hos Fröbel underordnad syftet att levandegöra handling och språk.

Berg (1992) ser leken som ett identitetsbygge där identitetsutveckling sker genom rollekar. Barnet konstruerar sig själv och blir någon, en individ. Lekens syfte ligger i nuet och är en starkt koncentrerad handling som bekräftar och binder samman människor samt öppnar möjligheter för att nya och förbluffande saker kan ske. Leken ger också möjlighet att få syn på sig själv genom perspektivbyten. Nyttan med leken kan jämföras med nyttan av musik, de ger människor ett gott motiv att leva vidare på jorden genom lust och

möjlighet att för ett ögonblick dela varandras verklighet. I både musik och lek kan också de mörka sidorna i livet komma till uttryck. Ordet lek innefattar i många kulturer både sång, musik och dans. Kanske är det på samma sätt med leken som Patel (2008) beskrev eldens funktion, när människan en gång uppfunnit eld, lek, språk och musik fanns det ingen möjlighet att återvända till en tillvaro utan dem, de blev alltför värdefulla i våra liv och är därför grundläggande i alla kulturer.

### **Fantasi och skapande**

Vygotskij (1995) menar att de känslor och tankar som styr fantasin och skapandet är uppbyggda av element ur verkligheten. I leken kan barn pröva och bearbeta det de varit med om och den är ett sätt att utveckla symboler och omvärldsförståelse. Eftersom vuxna har tillgång till fler erfarenheter har de möjligheter till en rikare fantasi än barn medan barn kan tro mer på sina fantasier. Den kreativa aktivitetens cirkel beskriver Vygotskij som att element ur verkligheten bearbetas av tanken och den kombinatoriska och tekniska förmågan ger fantasiprodukter som kan ta gestalt och återvända till verkligheten som en ny kraft vilken i sin tur kan påverka verkligheten och ge upphov till nya fantasiprodukter. Människans vilja till handling gör att hon vill förverkliga sina fantasier. En grundregel för barns skapande är processen där den skapande fantasin övas menar Vygotskij. Han såg musik och bild som naturliga kunskapsformer för att förstå och för att tillägna sig kunskap. Det är vår förmåga att kombinera som förändrar och utvecklar kunskap ur våra tidigare erfarenheter. Pramling, m. fl. (2008) diskuterar hur vi bär på gamla föreställningar om att lärande är något tråkigt och mödosamt medan skapande är roligt och lätt. Detta visar att man saknar förståelse för de omfattande studier med hård träning musiker, författare och konstnärer ägnar sig åt. Fortfarande anser många att den som kan spela är ”begåvad” och ser inte alla de övningsstimmar och det hantverkskunnande som krävs för att kunna spela. Enligt Vygotskijs (1995) syn på fantasi och skapande innebär ett större kunnande att vi får fler möjligheter att vara fantasifulla och skapande. Synen på skapande i skolan är intressant, handlar det om att ge barnen material och förutsättningar för att ”skapa fritt” eller att ge dem redskap, till exempel olika musikaliska, språkliga eller konstnärliga byggstenar som de får lära sig att använda. Jag menar i enlighet med Vygotskij att ett lärande inom musik, språk eller konst inte står i motsättning till ett ”fritt” skapande utan ökar barnets möjligheter att kunna uttrycka sig.



## Perception

Världen perceperas alltid ur ett speciellt perspektiv och vårt tidigare erfärande påverkar hur vi ger och erhåller mening till de sammanhang vi deltar i enligt det sociokulturella perspektivet. Att skriva och läsa är både en språklig, intellektuell och emotionell aktivitet där skriftens ljudmässiga konstruktion är abstrakt och svårbegriplig och det krävs precision i syn, hörsel och motorik. (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006). Barnet kan då behöva stöd för att rikta sin uppmärksamhet mot någon aspekt av det som ska läras. Att förstå olika begrepp gör det möjligt att koncentrera sig på olika aspekter av det gemensamma lärandeobjektet. Lindgren (2006) menar att förmågan att uttrycka sig genom olika estetiska representationsformer kan tränas där de olika sätten att gestalta en erfarenhet medför skilda sätt att förstå, tolka och skapa mening i det som gestaltas. Harste, Woodward och Burke (1984) ser hur språk och andra kommunikationsformer används av barnen och hur de skiftar mellan att använda olika system som kan stödja varandra:

...our initial thinking about the relationships involved between language and alternative communication systems in the service of literacy learning proved extremely simplistic. We no longer believe that such neat distinctions between language and the alternative communication systems are possible. Not only do alternative communication systems support language, but language supports alternative communication systems. In our study, children as frequently moved from writing to art as from art to writing (Harste, Woodward & Burkes, 1984, s. 207).

De menar att barn använder de teckensystem de har tillgång till och att kommunikationsformerna därigenom påverkar och utvecklar varandra.

## Transformerering

Transformation är centralt i studien med avseende på hur eleverna använder olika semiotiska teckensystem, både verbala och ickeverbala. Kress (1997) menar att det finns en potential i det multimodala och att det krävs en medvetenhet om att olika uttrycksformer ger nya möjligheter i stället för att till exempel se konst som enbart en estetisk form när det även kan vara en form för kunskap och kommunikation. Individer är inte bara användare av kommunikativa system utan även skapare av dem. Enligt det socialsemiotiska perspektivet sker lärande i någon form när olika teckensystem, semiotiska

resurser som bild, ljud tal, gestik, transformeras till nya teckensystem. Vi skapar mening och tolkar olika sociala situationer beroende på vad vi har för intresse och vilka möjligheter vi ser att handla vilket innebär att meningsskapande är en aktiv process. Att skriva sitt namn beskriver Kress som en både transformativ och kreativ handling. Det representerar varje individs väg till det konventionella skriftspråksystemet och är en process av känslomässigt och kognitivt arbete. Det är ett komplext fenomen att tänka en visuell form till ett ljuds mening. Både att skriva och läsa är därigenom transformativa handlingar:

Reading is a transformative action, in which the reader makes sense of the signs provided to her or to him within a frame of reference of their own experience, and guided by their interest at the point of reading (Kress, 1997, s. 58).

Att överföra representationer till andra former är en del av människans utveckling och vi har ett behov av att omforma mellan olika teckensystem menar Kress. Han anser att transformationer uppmuntrar barnens kreativa handlingar och berikar dem både kognitivt, estetiskt och känslomässigt. Om en representation begränsar handling och fantasi kan nya möjligheter öppnas i en annan form. I en sång kan läsningen av texten öppna en del möjligheter, att sjunga sången tillsammans ger andra möjligheter, att rita en bild till den är en tredje möjlighet. Ferm (2004) beskriver det musikaliska objektet som ett ”meningsuniversum” där ett helt spektrum av upplevelsemöjligheter erbjuds. Barnet ser de semiotiska möjligheterna i världen runt omkring sig och Kress anser att vi behöver ge barnen förutsättningar för att göra olika typer av tecken och därigenom assistera barns skapande. I den skriftorienterade världen uppmuntras inte synestetiska aktiviteter trots att vi vet att olika teckensystem ger olika möjligheter till erfarenheter och kunskaper. Bilder i barns texter brukar inte korrigeras eftersom de inte ses som uttryck för kommunikation på samma sätt som det skrivna ordet. Den förförståelse barnet har med sig medför olika meningsskapande och tolkningar av samma text, bild eller musik.

## MUSIK

Musik är det ena skolämnet i studien och svenska det andra. Musik och svenska är stora begrepp och betyder olika saker för olika människor och i olika sammanhang. Likaväl som man kan säga ”det där är väl inte musik”,

kan man säga ”det där är väl inte svenska”. Patel (2008) menar att musik är universell därför att vad den gör för människan är universellt värderat. Han gör en liknelse med vad elden har betytt för människan. Att kunna kontrollera elden är universellt eftersom det transformerar våra liv på ett avgörande sätt, vi kan laga mat, värma oss och lysa upp mörkret. På samma sätt är musik universell eftersom den transformerar våra liv på ett sätt som vi värderar, den uttrycker en existentiell, emotionell, estetisk och identitetsskapande erfarenhet. När en kultur väl har lärt sig använda eld eller musik finns ingen väg tillbaka även om vi skulle kunna leva utan dessa möjligheter. Musik har ett värde för att etablera, definiera, symbolisera och bevara identiteten i en social grupp eller kulturell kontext menar Elliot (Varkøy, 2003). Musik kan därigenom vara en unik källa för att vi ska kunna förstå och få kunskap om oss själva i den kontext vi befinner oss. Varkøy betonar att musiken har flera skikt av mening och kan låta oss komma i kontakt med viktiga dimensioner av vad det innebär att vara människa och ge oss insikt om ramen för vår existens. Den kan ha funktionen av rekreation, underhållning, bildning, kunskap, terapi eller vara till nytta för pedagogiska strävanden. Sundin anser att musikundervisningens viktigaste uppgift är ”att utveckla elevernas förmåga att höra vad musiken har att säga och därmed underlätta förståelsen av den värld vi lever i” (Sundin, 1988, s. 110). Frågan är om det är förståelsen av världen som är det väsentliga eller om det i stället kan vara upplevelsen av världen så som jag eller någon annan ser den som bidrar till en ökad känsla av sammanhang och mening i den värld där vi som lever nu tolkar den med hjälp av de budskap vi får från olika håll.

Patel (2008) beskriver elva typer av musikalisk mening från inommusikalisk till utommusikalisk mening vilket ger en översikt över vad musik kan vara:

1. *Intramusikalisk*: musikalisk struktur, musik uttrycker känslor p.g. a. sin form.
2. *Musikens uttryck av känslor*: genom olika tempo, dynamik, tonomfång, rytm, artikulation. Människor är snabbt överens om vilken känsla musiken uttrycker.
3. *Erfarandet av känslor*: musikens emotionella makt, lyssnarens aktiva användning av musik för att skapa en emotionell sinnesstämning.
4. *Rörelse*: det är unikt för människor att synkronisera rörelser till musik.
5. *Tonmålning*: musikalisk imitation av naturliga fenomen som fåglar, suckar, vind och vatten som får oss att tänka på något utanför musiken.
6. *Musikaliska ämnen*: ämnen för en musikalisk diskurs, t. ex. dans, ceremonier, militärmusik, jakt eller ett ledmotiv.

7. *Sociala associationer*: olika typer av musik associeras med olika kulturer, klasser och kontexter.
8. *Fantasi och berättelser*: det finns en berättande tendens i musik som kan ge upphov till bilder och berättelser.
9. *Association med livserfarenhet*: musik man hör under en viktig episod i livet kan medföra att när man hör den senare flyttas man tillbaka i tiden till hur man tänkte och kände vid det tillfället.
10. *Skapa eller transformera jaget*: musik är en del i processen att forma sin identitet.
11. *Musikalisk struktur och kulturella koncept*: hur musikens struktur överensstämmer med kulturen, den västerländska musiken har en progression och kulturen värnar om framsteg medan den javanesiska musiken och kulturen är cyklisk.

### **Musik som mål och medel**

På vilka sätt används musik i aktionsforskningen? Är det som ett medel för att lära sig läsa och skriva? Ja, på flera sätt används musik som en ingång i det språkliga arbetet. Till sånger används bokstäver, ordbilder och texter och barnen lyssnar efter musik- och språkljud. I musik, ramsor, sång och tal prövas olika uttryckssätt genom variationer i tempo, dynamik, artikulation, tonhöjd och känslouttryck. Är själva musiken ett mål i sig? I projektet finns mål för att utveckla musikaliska förmågor och färdigheter som att kunna sjunga, använda musikaliska symboler, lyssna efter olika aspekter i musik, uppfatta rytmiska mönster och betoningar samt eget musikaliskt skapande. Mycket av det vi gör i skolan med eleverna är saker som de senare ska ha ”nytta” av. För att kunna göra olika saker i livet och under sin utbildning behöver eleverna lära sig vissa saker. Men vi måste också använda den tid vi har med eleverna bara för att vara, t. ex. genom att dela en musikalisk upplevelse här och nu. Sandberg beskriver hur skolan skulle kunna vara ”ett äventyr för barn och ungdomar” (2007, s. 44) där olika kunskapsformer och upplevelser möts. Pragmatikern Dewey (2004) menar att det finns intrinsikala värden som berikar erfarenheten och livet. Det finns saker som är bra, bara för att de är bra i sig själva och inte för något annat ändamål. Skolans fokusering på att mäta elevernas kunskaper utmanas av Varköy (2003) som menar att de mätbara målen kan styra innehållet i undervisningen i musik bort från det som är svårt eller omöjligt att mäta, t. ex. ett personligt uttryck, förståelse för det mänskliga känslolivet eller en musikalisk upplevelse. Frågan om vad som ska

läras är viktigare än hur eller varför och han anser att mänsklig utveckling är ett mål i sig. Varköy står för en humanistisk syn på människan där individen är aktiv, reflekterande, medveten och målorienterad och har ett personligt ansvar för sina val. Synen på människan som en reflekterande individ medför att pedagogiken bör bygga på en dialektisk princip där pedagogens inflytande och formande kombineras med elevens fria växt. Eleven kan aldrig reduceras till ett objekt oavsett ålder medan Varköy (2007) ändå för yngre barn kan se ett behov av att använda instrumentella metoder eftersom det krävs kunskap för en dialektisk lärandeprocess. Utifrån min erfarenhet som pedagog med yngre barn i instrumentalmusik och i grundskolans första år anser jag att ett dialogiskt arbetssätt är möjligt även med små barn och att det på alla nivåer inom olika utbildningar krävs en kombination av olika modeller. Pramling, m. fl. (2008) argumenterar för att det är utvecklandet av barns förståelse och förmågor inom det estetiska området som ska vara målet för den estetiska verksamheten i förskolan. De menar att de estetiska ämnena oftast används som ett oreflekterat görande där barnen inte får de utmanande frågor de behöver för att utveckla ett kunnande. Lindgren (2006) beskriver hur den estetiska verksamheten i skolan får en funktion som kompensation för elever med problem eller att den ska balansera den teoretiska skolvardagen och vara en lustfylld aktivitet där målet är att eleverna ska ha roligt. Hon ifrågasätter förgivettagande om att inlärningssituationer ska vara lustfyllda där musik blir en metod i stället för att det sker ett lärande i ämnet. Diskussion om mål och medel är inte så enkel och det finns ofta inte bara ett mål med det man gör. Samtidigt som eleverna i studien övar att lära sig en sång kan kopplingen till att lära sig skriftspråket vara ett mål, att gestalta sången ett annat samt förmågan att delta i en social gemenskap och respektera andra uppfattningar i gruppen ett tredje mål med samma aktivitet.

## **Musik i skolan**

Musik har sedan antiken varit en självklar del i undervisning av barn. Ämnet har genom tiderna varit ett redskap för social, estetisk och kulturell fostran, karaktärsdaning och för att eleverna ska få kunskaper i musik (Sandberg, 2007). De estetiska ämnena betraktas omväxlande som aktiviteter skilda från övriga ämnen, som verktyg för att förstärka innehållet i andra ämnen eller som egna kunskapsområden för att gestalta, reflektera och kommunicera. På Bolton Elementary School i North Carolina sammanförde dirigenten Perret (2004) en blåskvintett med en skolklass (first grade), inte för att lära ut musik

utan för att lära genom musik. Han hade sett hur viktig levande musik var för barn och utvecklade musikprogram för barn. Att låta musiker komma in i skolan var ett sätt att se hur musik kan påverka lärande. Resultat från standardtester visade en tydlig skillnad i de klasser som fick besök av musiker och Perret menar att det framför allt är träning i noggrant, aktivt lyssnande som hjälper barn att lära sig även andra saker. Att spela ett instrument är en komplex aktivitet som tar många funktioner i anspråk. Musikerna visade barnen på ett konkret sätt hur viktigt det är med samarbete. Alla i gruppen behövs och tillför olika saker, de måste lyssna på varandra och på varandras idéer, lära sig lösa konflikter och komma överens för att få ett så bra resultat som möjligt. Deras inställning till lärande är också viktig; att det alltid finns något att förbättra, att det finns fler möjliga lösningar och tolkningar och att det är en process utan slut där det alltid finns mer att lära, undersöka och uttrycka. Perret insåg att det viktigaste barnen lärde av musikerna var det aktiva lyssnandet vilket gjorde det lättare för dem att lära.

I think that improved listening is the largest single factor contributing to the higher test scores we've seen following the music programs. But I, and others who have been closely associated with the program, would point to additional factors that probably affect the outcome, from the benefits of having five extra teachers in the room to explain things and manage the class, to the seriously playful approach of the musicians, which seems close to the way children discover and learn things on their own (Perret, 2004, s. 185).

Barn föds med möjligheten att lära sig alla ljud i alla språk. Innan de lär sig tala blir de specialiserade på sitt modersmåls ljud som de hör i sin omgivning. För att lära sig skriva och läsa behöver man höra och urskilja små ljud, fonem. Musikerna arbetade medvetet med att lyssna och gav barnen uppgifter att urskilja register (höga och låga toner), nyanser (starkt, svagt), tempo (fort, långsamt) och klangfärg (vilket instrument spelar). Kontraster hjälper oss att uppmärksamma saker och se förändringar som sker. Perret beskriver hur forskare vid University College London fann att barn med dyslexi har svårigheter med att hitta pulsen i ljud med stark rytm. De visade också att barn som är goda läsare också är bra på rytmer. Att vara medveten om pulsen kan göra det lättare att urskilja språkliga mönster vilket skulle kunna påverka förmågan att läsa och skriva. Bolton-projektet visade att barn som inte lärt sig läsa med traditionella metoder hade nytta av musik. De klasser som fick besök av musiker med speciella musikinstruktioner i fyra-månaders perioder

i en omfattning av 18 timmar i 30 minuters lektioner hade signifikant bättre resultat i tester enligt Perret som samtidigt betonar att musik ska läras och uppskattas för sin egen skull. Det är svårt att ”bevisa” att resultaten beror på musikundervisningen.

### **Kunskap och lärande i musik och språk**

Det är bra gjort att få ett barn att lära sig läsa och skriva och lära sig att säga efter, men det är bättre att få ett barn att tänka (Pestalozzi 1746–1827, Kroksmark, 1998, s. 81).

I följande studie är kunskaper i musik och språk i fokus och hur lärande i och genom båda dessa uttrycks- och upplevelseformer kan ske i skolans vardag. I ordet ”kunskap” ligger ”att kunna” och ”att skapa”. Att individen är en förutsättning för kunskap betonas av Gustavsson (2000). Kunskap är en aktivitet och har sitt fäste i individen. Att kunskap har sitt fäste i individen är viktigt, vad vore alla böcker, noter, verktyg och byggnader utan människor som kunde använda och ta del av dem? Kunskaper behöver alltså bäras av människor. Gustavsson beskriver hur kunskap i pedagogiska sammanhang kan ses som ett paket med färdigt innehåll att lämna över till eleverna eller en katalog att välja ur. I paketmodellen ser man i läroplanen vad som ska packas i paketet och sedan förmedlas innehållet på bästa sätt och man kontrollerar att eleverna tagit emot och förstått vad paketet innehåller. För den progressiva kunskapstraditionen använder Gustavsson bilden av kunskap som en katalog. Där lär man eleverna att själva söka efter kunskap eftersom det finns så mycket att välja mellan och man utgår ifrån kunskapens subjektiva dimension där tonvikten läggs vid elevernas erfarenheter, behov, motivation och intresse. Skolan kan vara en plats där man får chans att komma i kontakt med andra kulturformer än de man tidigare träffat på. I studien erbjöds eleverna dels ett paket med kunskaper som de fick ta del av men de fick även tillgång till råmaterial för egen tillverkning av innehåll eller möjlighet att ta med innehåll från andra ställen. Klassen i utvecklingsprojektet började redan från första dagen ett byggande av gemensamma erfarenheter och ett gemensamt lärande i gruppen där pedagoger och elever kunde delge varandra sina olika kunskaper.

Thavenius (Aulin-Gråhamn, m. fl., 2004) menar att det är ett problem att vi har en kunskapssyn där olika ämnen svarar för olika aspekter där de intellektuella ses som viktigast. Det intellektuella ses som utgångspunkter som

ska kompletteras med annat. ”Det okunniga barnet ska varsamt ledas in på den rätta vägen och det skapande barnet ska fritt utveckla sin natur.” (ibid., s. 73). Han menar att lek och lust har blivit en motdiskurs till kunskap och lärande. Myten om ”det fritt skapande barnet” lever i skolan och frågan är om det då sker något lärande? Skolans arbetssätt kallar Thavenius additivt genom att del fogas till del men det är sällan de integreras i större helheter. Elev-erna sitter still, räknar och läser, lägger ner böckerna och sjunger en stund. Ett rationellt tänkande styr det pedagogiska arbetet som är instrumentellt och målinriktat. Detta sätt att tänka är helt motsatt det konstnärliga där man försvarar rätten att yttra sig och utveckla alla möjliga sätt att ge tillvaron mening. Där är nyfikenhet, frågor, motsägelse och osäkerhet grundläggande eftersom man vill undersöka, utmana konventioner och vända på perspektiv. Thavenius förespråkar den radikala estetiken där det inte är självklart att vetenskapen företräder den mest värdefulla kunskapen. Alla sinnen behöver vara med i lärandet, även känslor, fantasi och inlevelseförmåga och det är en utmaning att förena intellektets och estetikens kunskap. Det finns alltid motstridiga perspektiv och konkurrerande kunskaper om samma ting. Estetiken är ett formspråk och vi kan välja mellan t. ex. visuell eller verbal form när vi ska beskriva verkligheten. Han menar att sprängkraften i den radikala estetiken ligger i dess krav på rätten att yttra sig och ompröva de former vi skildrar verkligheten i. Skolans estetik är marginaliserad: ”den kämpar för ett eget litet rum i stället för att kräva att få vara med som ett grundläggande perspektiv i all undervisning.” (ibid., s. 115). Varköy (2003) menar att musik talar in i världen och kan ge oss insikter om våra känslors natur och vår humanitet. Vi behöver utveckla språk och tankar för att komma närmare det som inte kan sägas men som vi ändå anar och upplever. Även Vygotskij beskriver plågan hos en tänkare eller poet när tankens arbete misslyckas och den storslagna tanken inte kan gestaltas i ord. Det som i tanken finns simultant måste uttryckas successivt i språket vilket är problematiskt även om Vygotskij ser språket som ”det allra mest förfinade och komplicerade redskapet att forma och överföra människans tanke, känsla och inre värld med” (1999, s. 79).

Molander (1996) beskriver tre kunskapsbärare i ”tyst kunskap”, kroppen, kulturen och handlingen. Levande kunskap är förkroppsligad och finns i kroppen, till exempel ett musikstycke som finns i muskelminnet i fingrarna och där kunskapen visar sig i handling när musiken spelas. På samma sätt kan en lärares tysta kunskap visa sig i handling i en situation i klassrummet där kunskap i handling är en handling med goda skäl. Att växla mellan handling och reflektion är nödvändigt för kunskap i handling. Molander menar



att reflektioner över den egna yrkesverksamheten är en fruktbar väg att gå för att skapa kunskap. I en dialog skiftar man perspektiv från del till helhet vilket också utmärker det som Molander kallar ”kunskap i handling”. För att förstå handlingar behöver vi tänka i helheter och skapa gestaltningar. Utifrån helheten kan vi uppmärksamma delar och Molander betonar att det är just uppmärksamhet som är en viktig del av kunnandet. När vi uppmärksammar något kan vi få kunskap om det, även när vi skärper vår uppmärksamhet mot sådant vi redan kan och vet. Olika fenomen kan bli föremål för problematisering, uppmärksamhet och lärande. Molander betonar också tidsaspekten. Att bli delaktig i en tradition som hantverk, konst eller musik tar tid. I ett lärande ingår olika faser och ett kunnande växer fram under ett långt tidsperspektiv. Dessutom finns det bara mänskliga sätt att bedöma vad som är kunskap och okunskap: ”Människan är alltings mått: måttet för det varande, att det är, och för det icke varande, att det icke är” (Protagoras).

## LIKHETER OCH SKILLNADER MELLAN SPRÅK OCH MUSIK

Music – ”a group of tones in love with each other”

Language – ”a group of tones that work together  
to get a job done” (Patel, 2004, s. 184).

Språk och musik delar vissa funktioner, som att vara expressiva och kommunikativa men skiljer sig också i flera avseenden. Följande avsnitt redogör för tidigare forskning om skillnader och likheter mellan språk och musik vilket har betydelse för hur dessa ämnen används och samverkar i föreliggande studie. Musik har liksom språk funnits långt innan det fanns ett sätt att skriftligt notera den. Musikaliska ljud kan visualiseras och läsas på samma sätt som tal kan bli skrift och fundamentalt för att lära sig läsa är att matcha ett sinne (syn) med ett annat (hörsel). Det mest grundläggande musik och tal har gemensamt är att de består av ljud. Ljud orsakas av vibrationer. Vibrationer med samma hastighet, frekvens ger en viss tonhöjd. Storleken (amplituden) på vibrationen bestämmer styrkan. Tonspektrat av frekvenser och övertoner ger den speciella ljudkvalitén till ett instrument, dess timbre. Alla människor har sitt eget unika mönster av övertoner (Perret, 2004). Övertonserien ger olika tonkvaliteter och övertoner är också det som skiljer ett vokalljud från ett annat. Genom skriftspråk kan ljud visualiseras och läsas som noter, bilder och texter. Vygotskij (1999) menar att språkets primära funktion är den kommunikativa och att ord och texter är både kommunikativa och kulturella

tecken. Detsamma kan man säga om toner och noter, de är också tecken på den kultur de ingår i och de har både en expressiv och kommunikativ funktion. Både språk och musik är traditionsförmedlare som kan få oss att förstå handlingar, tankar och känslor som andra människor har upplevt och också ge oss insikter om oss själva. De gemensamma komponenterna i musik och språk är både rytmiska, syntaktiska, affektiva och melodiska (Uddén, 2001). Hur dessa byggstenar kombineras och i vilket sammanhang de används avgör om de blir meningsfulla för någon eller inte.

Vi föds in i två ljudsystem skriver Patel (2008), ett språkligt som inkluderar vokaler, konsonanter och tonhöjdsskillnader i modersmålet och ett musikaliskt med klang och de tonhöjder som finns i kulturens musik. Tal har inte som musik bestämd tonhöjd och den musikaliska melodin är distinkt skild från talets genom puls, intervall och tonalitet. Periodicitet i det rytmiska mönstret är mycket mer strikt i musik, där även pauser förhåller sig till en fast puls, än i språket som är fullt av oregelbundenheter. Patel menar att vi kan tycka om brott mot den musikaliska syntaxen med träning men att vi inte tycker om brott mot den lingvistiska syntaxen. Syntax kan beskrivas som de principer som används för att kombinera olika element i komplexa strukturer. Jag utgår från att Patel menar vanligt tal och språkbruk eftersom vi kan uppskatta det i en del texter, tal och poetiska sammanhang. I språket är den minsta betydelsebärande enheten morfem (ex katt). I musiken är den ett motiv. Fonem är den minsta betydelseskiljande enheten (katt, ratt, satt) i språket. Språk kan översättas även om ordbetydelser och grammatik skiljer sig åt och det inbäddat i språket också finns olika sätt att se på världen. Musik kan inte översättas, varken till ord eller till en annan kulturs musik. Däremot kan musik uppskattas direkt och tvärs över kulturella gränser utan översättning eller kännedom om kontexten eller betydelsen av musiken där den skapats. Även om vi har många ord för känslor kan musik vara bättre på att uttrycka dem och Patel menar att musik verkar ha djupare makt över våra känslor.

Vokalerna är mest musikaliska av språkljuden, de har en klar tonhöjd och en rik harmonisk struktur. Det är de som öppnar för luften medan konsonanter stänger luftströmmen (Patel, 2008). Eftersom fonem har olika klangfärg kan tal analyseras som en följd av fonem och kan också betraktas som en följd av klangfärg. Nyfödda lär sig att kategorisera ljud och då är musikaliska ljudkategorier som tonhöjd och melodi mer beroende av höger hjärnhalva medan språkliga som vokaler och konsonanter är mer beroende av vänster. Forskning om hur nyfödda urskiljer språkljud är väletablerad. Spädbarn är initialt känsliga för många språkliga kontraster, även de som inte finns i

modersmålet. När de lär sig modersmålet tappar de känsligheten för andra språkljud. De går från att vara vad Patel kallar "citizen of the world" till att bli medlemmar i en specifik kultur (ibid., s. 82). Han anser att man behöver undersöka om samma mönster finns i barns musikaliska utveckling eftersom det är en liknande process där man interagerar med en speciell aspekt av ljud. Forskning som visar att människor föredrar rena intervall framför dissonanta, Schellenberg och Trehub (1996) ifrågasätts av Patel eftersom barnen i deras studie redan hört mycket västerländsk musik vid några månaders ålder och han efterlyser forskning om ljudkategorisering i musik enligt sin idé om "shared sound category learning mechanism hypothesis" (ibid., s. 72). Han hänvisar också till forskning som har funnit bevis för att musikalisk träning underlättar avkodningen av lingvistiska tonhöjdsmonster. De här tankarna är intressanta för aktionsforskningsstudien. Om processer och verktyg för att kategorisera ljud i språk och musik är gemensamma blir det intressant med ett arbetssätt där barnen tränar att lyssna på språkljud, fonem, klangfärg och toner. Det skulle kunna skärpa "verktyg och processer" att lära sig lyssna efter olika ljud och att kunna använda dem både språkligt och musikaliskt.

## Rytm

Patel definierar rytm som "the systematic patterning of sound in terms of timing, accent and grouping." (2008, s. 96). Han menar att det finns mycket forskning om rytm i musik och rytm i språk men att jämförande studier är sällsynta trots att de båda karakteriseras av systematiska mönster i tid, accenter och fraser. Varje språk har en rytm som är en del av ljudstrukturen och att behärska den är en del av kompetensen i ett språk. Betoningar är en aspekt av prosodi och språk kan delas in efter om de är betoningsbaserade (t. ex. engelska, arabiska) eller stavelsebaserade (t. ex. franska, hindi). Studier visar att nyfödda kan skilja språk från olika rytmklasser efter fem dygn men att de inte kan skilja språk från samma rytmklass då. När man hör ett främmande språk går det inte att urskilja ordens gränser och det kan inte heller barn göra, men rytm signalerar frasgränser och kan hjälpa till att segmentera talet enligt Patel. I västerländsk musik är den rytmiska strukturen en viktig del men i t. ex. Ch`in (kinesisk musik med sjusträngad zither) är pulsen inte reglerad utan flytande. De regelbundna slag och grupperingar i fraser som återfinns i många kulturer kan innebära en kognitiv benägenhet för dessa aspekter. Slagens funktion är att bland annat att samordna musik och rörelse samt att ge en gemensam tidsram för samspel. Vi föredrar puls inom området 500–700

ms i musik och i språket ligger avståndet mellan betonade och obetonade stavelser inom detta område. Patel visar att den hierarkiska synen att gruppera strukturer i musik har starka paralleller med teorier om prosodiska strukturer i modern lingvistisk teori då man organiserar ljud på en fonologisk nivå som inte direkt bestäms av den syntaktiska strukturen. I stället för syntax är det andra lingvistiska faktorer som spelar en viktig roll, t. ex. den semantiska relationen mellan ord, en önskan att betona vissa ord och rytmiska faktorer som att få en balans i längden på grupperna. Patel visar detta med ett exempel från Chomsky och Halle (1968):

Syntax: "This is [the cat[that caught[the rat[that stole[the cheese]]]]]"

Prosodi: "[This is the cat][that caught the rat][that stole the cheese]"

(Patel, 2008, s. 109)

Gruppering är fundamentalt ett rytmiskt fenomen som kan appliceras både på musikaliska och språkliga sekvenser. Frasslut i musik går ofta ner i tonhöjd och tonlängden förlängs. Dessa ledtrådar finns även i språkets prosodi. Rytm i poesi har en lång historia medan det är först på senare tid man börjat intressera sig för språkets rytm. Hur man uppfattar en rytm verkar inte följa en universell princip utan varierar mellan olika kulturer. I både musik och språk finns komplexa akustiska mönster på många nivåer av strukturer för fraser och Patel menar att det kan finnas en delad kognitiv process för hur rytm struktureras från akustiska signaler. Han skriver att psykolingvistisk forskning indikerar att den rytm modersmålet har påverkar strategier för att segmentera som används även när man lyssnar på främmande språk. Vi är känsliga för rytmiska mönster i språket från våra första år och i en studie visade Patel och Daniele (Patel, 2008) att modersmålets språkrytm avspeglade sig i musikalisk rytm. De jämförde engelskt (betoningsbaserat språk) och franskt (stavelsebetonat) med dels språkliga meningar och dels komponerad instrumentalmusik av engelsk- och fransktalande kompositörer.

## Syntax

Syntax är de principer som styr hur man kan kombinera strukturella element till sekvenser. I den lingvistiska syntaxen finns en stark relation mellan syntax och mening. Ändras syntaxen ändras också meningen: Pojken med den stora hunden såg flickan. Den stora flickan med hunden såg pojken. Syntax i musik är strukturen hos skalor, ackordsekvenser och olika toners roll. Patel

(2008) menar att relationen mellan syntax – mening är stark även i musik. I språk kan små fraser bäddas in i större och även i musik kan små skalmönster av spänning/avspänning ingå i större. Ett ords eller ackords placering är kontextberoende. Patels hypotes är att det finns en djup förbindelse mellan musikalisk och lingvistisk syntax i hjärnan och att de delar neurologiska resurser under den syntaktiska processen men att de har skilda och domän-specifika representationer, toner och ord.

## Melodi

En gemensam definition av ”melodi”, en term som används både i musik och språk är: ”an organized sequence of pitches that conveys a rich variety of information to a listener” (Patel, 2008, s. 182). Prosodi är språkets melodi och består av rytm, betoningar, klang, dynamik och intonation. Melodi i musik bygger på fasta tonhöjder vilket tillsammans med puls och rytm gör musik estetiskt kraftfull. I språket kan tonhöjdskonturen ses som att tonhöjden går upp, ner eller ligger kvar på samma ton. Melodisk kontur är en av de första musikaliska aspekterna nyfödda urskiljer. Intonationen varierar mellan olika språk vilket medför att det som för oss i svenskan låter som ett påstående – fallande tonhöjd – i ungerskan signalerar en fråga. Det prosodiska mönstret i vårt modersmål har därmed betydelse för hur vi tolkar yttranden. Intonation och melodiska element är gemensamma för tal, språk, sång och musik (ibid.) och barnet verkar förstå avsikterna tidigt även om det tar lång tid innan de förstår innebörden. Samspelet med omgivningen bygger till att börja med på språkets melodiska delar. Att man i talet använder samma element som musiken för att påverka människans beteende och upplevelser visas genom att man t. ex. i uppmantran ”använder stora melodiska omfång som böljar högt upp i diskanten och har mjuka konturer” medan talet när man t. ex. ska varna ett barn för något ”blir mera korthugget och får stark intensitet i början av yttrandena” (Sundberg, 2008, s. 29). Som exempel från musiken nämner hon att det är olika rytmer och melodiska mönster i vaggsånger, marscher, klagosånger och dansmusik. Patel (2008) menar att det finns goda skäl att tro att hjärnan behandlar språkliga och musikaliska ljudsystem på olika sätt eftersom man har kunnat visa att det språkliga området finns i vänster hjärnhalva och det musikaliska i höger. Han argumenterar för att mekanismerna för att lära sig ljudsystemen ändå kan vara lika, båda systemen handlar om att lära sig att kategorisera ljud. Det blir olika produkter, tal eller musik från liknande processer. Patel beskriver med en metafor hur det skulle kunna fungera och jämför hjärnan med en

fabrik som gör bilar och motorcyklar och sedan förvarar de olika fordonen i olika rum. En skada på en del av fabriken kan förstöra alla bilar (jfr en hjärnskada) medan motorcyklarna är intakta, men det säger inget om de gemensamma verktyg eller processer som använts för att tillverka de olika fordonen.

### **Muntlig och skriftlig kunskapstradition**

Skriftspråket har en betydande roll i vår kultur och Säljö (2005) påminner om att det kan vara bra att tänka på att det är en väldigt speciell företeelse i människans historia. Det är endast ca tio till femton procent av de språk vi känner till som har haft ett skriftspråk och det är en artificiell form av kommunikation där man kopplar ihop tal med fysiska, visuella tecken. Alfabetet är ett medierande redskap för talat språk men det representerar bara en del av vårt tal och är en teknik för skrift bland många andra. Text är ett gigantiskt externt minnessystem som tillåter oss att lagra information och kunskap. Vi kan läsa samma text och ge den helt olika tolkningar eftersom läsning är en tolkande och kreativ process där vi tillskriver orden mening. I skriftspråk försvinner information som finns i talspråkets intonation, tonhöjd, satsmelodi och gester. Det muntliga språket är dialogiskt där det går att använda förkortningar och utnyttja både visuell perception med mimik och gester och auditiv perception genom språkets intonation medan hela situationen måste beskrivas språkligt i skriftlig kommunikation (Hagtvet, 1990; Vygotskij, 1999). Barnet är motiverat att använda talspråket i de situationer det befinner sig medan skriftspråket innebär en abstraktion från språkets sinnliga sida och kräver en hög abstraktionsnivå för att kunna utvecklas. Vygotskij ser skriftspråket som ett språk i tanken och föreställningen som saknar talspråkets ljudliga, musikaliska och expressiva möjligheter. I barnets språkutveckling finns det yttre språket i omgivningen som lärs i sociala sammanhang. Därefter utvecklas det inre språket som är en process där språket blir tankar som är maximalt reducerade för egen förståelse. Vygotskij menar att det är det egocentriska språket (som är en blandform mellan språk för andra och språk för sig själv) som ombildas och övergår till ett inre språk i funktion och struktur, från interpsykiska funktioner till intrapsykiska där språkets ljudmässiga sida abstraheras. Det har en medvetandegörande funktion och används till att övervinna svårigheter, bedöma och tänka. När det inre språket finns har barnet möjlighet att lära sig skriftspråket som är ett maximalt utvecklat språk. Eftersom skriftspråket är abstrakt blir barnet genom det mer medvetet om det talade språket och höjer sig till en högre nivå i sin språkliga

utveckling. Detta innebär också att människans tänkande och medvetande omstruktureras av skriftspråket (Ong, 1999; Vygotskij, 1999).

En intressant syn på skriftspråket är när Varköy (2008) beskriver hur Sokrates var bekymrad över att läsande skulle förändra de ungas tänkande under antiken. Innan inskriptionerna kom hade bildning bestått i att memorera och kunna recitera lagar, berättelser, poesi m. m. Att lära sig bestod i att memorera och nu skulle man kunna hämta kunskapen från boken i stället för att bära den med sig i sitt eget inre. Ong (1999) beskriver hur den talspråkliga diktaren hade ett helt lager med standardiserade formler och teman som kunde sättas ihop på olika sätt till berättelser. En formelartad tankemodell är nödvändig i en talspråklig kultur då man behöver tänka enligt minnestekniska mönster. Rytmen är till hjälp för minnet liksom upprepningar, antiteser, alliteration, formelartade uttryck och ordspråk. Ong menar att talspråket står i kontrast till skriftspråket genom att tankar och erfarenheter gestaltas och organiseras intellektuellt på skilda sätt. Skriftspråket medförde en omstrukturering av tänkandet eftersom det går att analysera och man kan koncentrera sig framåt när man inte behöver hålla det tidigare tänkta i minnet utan kan skriva ner det. Det skrivna språket tillåter att kunskap lagras utanför hjärnan vilket leder till att man kan distansera sig från det skrivna och göra det tillgängligt för andra människor. Luria genomförde undersökningar bland icke läs- och skrivkunniga och kunde visa hur redan en liten läs- och skrivkunnighet förändrar tankeprocessen på ett genomgripande sätt. Skrivkonsten skiljer det dynamiska levande ordet från nuet och förvandlar det till en orörlig yta. Att förflytta talet från mun och öra med lyssnande och ljuddominans till syn och öga med seende och syndominans förvandlar både talet och tanken menar Ong. Där de talspråkliga kulturerna hade en gemensam äganderätt till ordet och kunskapen blir det i den skriftspråkliga världen en handelsvara där det gemensamma ägandet splittras upp i privat äganderätt. Detta ger också upphov till de romantiska föreställningarna om originalitet och skapande.

Vilka kunskaper behöver barnen idag bära med sig och vilka kunskaper kan de i stället hitta genom andra kulturella redskap? Att lära sig läsa och skriva, både den alfabetiska skriften och notskriften är ett av de stora målen för undervisningen i skola och musikskola idag, under tidigare århundraden var det bara några få som kunde den konsten. Idag lever vi i en snabb, mångfacetterad värld med nya krav på kommunikation. Anderberg skriver (DN, 091105) att läsandet kanske bara är ett steg i vår utveckling när vi nu läser på ett nytt sätt med multimodala texter på internet. Både skrift och musik påver-

kar våra hjärnstrukturer och beroende på vilket språk och alfabet vi använder tas olika delar av hjärnan i anspråk. Han menar att vi står inför en omvandling idag liknande den Sokrates beskriver när det skrivna ordet tog över det muntliga. De försök att renodla konsternas egna uttrycksmedel i ord, toner och färger som modernismen eftersträvat överskrids allt oftare av dagens författare, tonsättare och konstnärer. Detta kan leda till estetisk urholkning i lyhörddhet och associationsrikedom när vi t. ex. blir styrda i vårt lyssnande av ord och bilder men Anderberg tänker också att något tillkommer – på samma sätt som skriftspråket medförde nya sätt att tänka. Även Kress (1997) menar att skrivet språk inte dominerar i vår kultur längre utan att det visuella är likvärdigt. Han menar att språk är något vi gör, det är ett meningsbyggande och en handling i de sociala och kulturella system inom vilka vi handlar och kommunicerar. När vi försöker överföra en representation, t. ex. en känsla, musik eller bild till språklig form visar det sig hur svår eller omöjlig denna uppgift är. Om en representation begränsar handling och fantasi kan nya möjligheter erbjudas i en annan form vilket synliggörs i barns lek, de tar vad de har och omformar det, en kudde kan t. ex. bli en bil. Barn ser möjligheter i olika teckensystem men Kress menar att de synestetiska aktiviteterna som att översätta ljud till ord, ord till färg, trycks ner i den skriftorienterade världen. Vi är olika individer som ger olika mening till det vi läser.

Reading is sign-making, in which the object which is being read forms the substance of the new sign-making by the reader (Kress, 1997, s. 46).

Vår kunskap och vårt intresse medför att vi av samma text skapar olika tecken. Synsättet att läsaren avkodar en text som en författare kodat begränsar läsaren medan ett synsätt att läsaren tolkar texten ger läsaren frihet med texten. Ödman (2007) hänvisar till Ricoeur som menar att författarens intention och textens innebörd upphör att sammanfalla i en skriven diskurs. Dessa olika synsätt blir också avgörande för hur man ser på en musikers roll i förhållande till ett musikaliskt verk där Varköy (2008) talar om hur den muntliga diskursen kan se på den traditionellt notbundna undervisningsformen som att barnen lärs till att vara reproducerande hantverkare och speldosor. Med det synsättet handlar det inte om att tolka skriften utan om avkodning. Att läsa högt eller spela måste i stället i enlighet med Ödman ses som en skapande akt. Detta visar sig enkelt när man ger samma text till två olika skådespelare eller samma noter till två skickliga musiker. Är det verkligen samma text och noter som kan gestaltas på så olika sätt? Hantverkskunnande, skolning utifrån olika



ideal och traditioner, erfarenheter och personlighet ger oss olika tolkningar.

I motsats till Chomsky och Piaget enligt vilka vi följer en given utvecklingsväg menar Kress (1997) att det är våra sociala och kulturella intressen som får oss att handla och skapa mening. Talet är en sekvens i tid som försvinner medan skriften är ett arrangemang i rum som finns kvar. Nyare former av kommunikation där man skriver momentant närmar sig talet (chat, sms). Varköy (2008) diskuterar skillnaderna i synen på det muntliga och skriftliga både inom litteratur och musik och vilka maktkamper som finns mellan de olika diskurserna. Muntlig tradition är idag uppvärderad och står för en diskurs om närhet, helhet och kroppslighet. I enlighet med vårt sätt att tänka i dikotomier blir då skriftspråket kopplat till distans, uppdelning och något utanför oss själva. I skolan är skriftspråket i fokus. Lindeborg (2005) beskriver hur synen på musik förändrades under 1970-talet vilket innebar att musicerande efter noter sågs som ett uttryck för en konstruerad, ofri, fjättrad och reproducerande kunskap medan gehörsspel kunde uttrycka och kommunicera känslor direkt på ett spontant, äkta och naturligt sätt. Musikalitet avmystifierades och man ansåg att alla kan lära sig spela, kompa och att gehör- och sångförmåga kan tränas. Barn lär och skaffar sig kunskaper muntligt innan de lär sig funktionell skriftspråklighet och Uddén (2001) förespråkar att man medvetet använder barns sätt att lära. Vid undervisning enligt Suzuki-metoden (Suzuki, 1977) är en stor del av lärandet gehörsbaserat. Lyssna och imitera är viktiga inslag, men det är ändå till stor del pedagogen som har initiativet till vad eleven ska spela och metoden bygger på att det är en gemensam repertoar som ska läras och användas i samspel. Det finns inte mycket tid till improvisation och eget skapande även om det förekommer. Målet är att lära sig musiken i ett socialt sammanhang och att börja spela utan noter så som man lär sig tala innan man läser och skriver. Att så småningom även lära sig noter är självklart men metoden har ofta blivit ifrågasatt för att en del av eleverna inte blir så bra notläsare. Det finns många fördelar med att börja spela utan noter, ögonkontakt, samspel och musikaliskt uttryck är enklare att förmedla direkt. Svårigheten att lära sig läsa noter när man redan lärt sig spela är gemensam med att lära sig skriva och läsa det talade språket. Fraser i musiken/språket delas upp och blir ”synliga” toner och bokstäver genom att de framträder i en annan form där varje tecken ska förstås för att sedan sättas ihop igen till den helhet vi ville uttrycka. De barn som lärt sig spela med Suzukimetoden (även kallad modersmålsmetoden) och genom gehörsbaserat spelande kan spela långt svårare stycken än de kan börja läsa med noter. På samma sätt kan barn använda och förstå ett långt mer komplicerat språk än det de kan börja med i skrift.

Olika tekniker (muntligt/skriftligt, auditivt/visuellt/kinestetiskt) ger olika möjligheter och vi behöver flera sätt för att förmedla våra insikter och få närhet eller distans till det vi skapat och vill förstå. Vi behöver införliva de insikter vi har om både värdet av att renodla de estetiska uttryckssätten och att använda dem synestetiskt, att använda musik instrumentellt och intrinsikalt liksom värdet av det skriftliga och det muntliga. Att skilja ut och studera motsatser ger klarhet och skärpa, men i det verkliga livet behöver vi inte antingen/eller utan både/och.

## LITERACITET

För att kunna vara deltagare och medskapare i vår kultur idag krävs en hög språklig förmåga. Det livslånga lärandet som nu anses nödvändigt beror enligt Säljö (2005) på att vi lever i ett komplext samhälle vilket leder till att barn- och ungdomstiden inte räcker till för alla de kunskaper, färdigheter och insikter som finns. Dewey (2004) menade att skolan var samhällets socialiseringsinstrument både för individens och för samhällets utformning under demokratiska former. Även Bjar och Liberg (2003) poängterar att skolans uppgift är att ge individen förutsättningar för att kunna vara aktiva och delta i samhällets demokratiska processer.

”Literacy” är ett begrepp som används i den skriftspråkliga debatten utan någon direkt motsvarighet i den svenska terminologin. Att skriftspråket förändras över tid innebär att literacy, fortsättningsvis literacitet, kan sägas vara förmågan att lära sig och kunna använda de språk som är aktuella i det samhälle man lever. Idag är kraven på skriftspråklighet mycket höga sett i ett historiskt perspektiv. Inom skriftspråklig literacitet finns det en färdighetsdiskurs där man ser läsning och skrivning som färdigheter som det är skolans uppgift att utvärdera – eleven som skrivkunnig – och en annan litterär diskurs där förståelsen av ett skrivet innehåll och där förmågan att läsa och författa egna texter betonas – eleven som tänkare (Kullberg & Nielsen, 2008). I det vidgade textbegreppet ingår både tal, skrift, musik, dans, rörelse och bild där olika sinnesintryck interagerar och vi är multimodala i vårt meningsskapande. Literacitet är då ett meningsbyggande, ett arbete, en handling som förklaras i de sociala strukturer och kulturella system inom vilka både vuxna och barn handlar och kommunicerar. Fast (2007) beskriver literacitet som en social aktivitet som präglas både av de sociala situationerna och de kulturella sammanhangen och därför ständigt förekommer i nya former. Det baseras på ett system av symboler, till exempel

bokstäver, bilder, siffror eller noter för kommunikation mellan människor.

Unga människor har kontakt med textlandskap som inte längre är dominerade av tryckt text utan snarare är multimodala. Många av dessa landskap finns utanför skolan och barnen rör sig i många fall bortom de vuxnas blickar (Fast, 2007, s. 40).

Fast ger flera exempel på olika slags literacitet, bland annat: Emergent literacy (perioden som leder till skriftspråklighet), Visual literacy (bilder har en mening och sänder budskap), Literacy events (textorienterade aktiviteter, informella situationer), Family literacy (familjens inverkan och betydelse), Literacy practice (t. ex. data- och videospel där läsande och skrivande praktiserar), Musical literacy (musik som kulturell uttrycksform, förtrogenhet med dess estetiska, emotionella och kroppsliga dimensioner), Digital literacy, Media literacy (tekniska och intellektuella färdigheter), Critical literacy – (kritiskt granska texter). Literacitet förekommer alltså inom olika kunskapsområden och begreppets användning har vidgats och fördjupats från ett lingvistiskt perspektiv till att även omfatta en social dimension och färdigheter inom olika diskurser.

Den sociokulturella synen på språket är att de biologiska förutsättningar begränsar oss men hur vi utvecklas och vad vi lär oss beror på omgivningen. De språkliga strukturerna präglar oss på djupet och språket som ett kollektivt redskap finns redan när vi föds. Man kan till och med se det som ”att kulturen genom kommunikation och språk kidnappar hjärnan som en sociokulturell resurs” (Säljö, 2005, s. 44). Språket används, förändras och utvecklas, fylls med nya erfarenheter och lämnas vidare till kommande generationer enligt den sociokulturella synen på språket. När barn skriver använder de både det auditiva, visuella och motoriska sinnet. Liberg (2006) betonar vikten av det gemensamma läsandet och skrivandet där barn får hjälp av sociala stödstrukturer för att få tillgång till skriftspråkets kulturella redskap såsom skriftsystemet, böcker, papper och penna. Hon anser också att kulturella upplevelser som att läsa och skriva, spela datorspel, se på filmer är viktiga stödstrukturer för det egna läsandet och skrivandet. Att vara multimodal (t. ex. genom att sjunga, rita, dramatisera, samtala) i meningsskapandet runt en text fördjupar förståelsen och stöder läsandet och skrivandet. Skriftspråkets förankring i verkligheten kräver enligt Vygotskij (1999) att barnet dras in i en lärande process av en mer kompetent vuxen eller kamrat.

## Form och innehåll

Vår alfabetiska skrift är en fonetisk skrift där ett tecken (grafem) motsvarar ett definierat talljud men Eeg-Oloffson (2008) menar att det skrivna ordet inte är en representation av det talade och att det är två olika språk. Det skrivna språket innehåller fler konsonanter, annorlunda ändelser och fullständiga satser medan det talade kan uttrycka mycket av det som måste beskrivas i ord med gester och kroppsspråk. Hon beskriver tre nivåer i det språkliga lärandet. Först kommer den tekniska sidan med avkodning och läskunnighet, sedan läsförståelsen när avkodningen blivit automatiserad och sist förmågan att reflektera över det lästa. Även Allard och Sundblad (2006) beskriver att tala och skriva som två olika språkliga uttrycksformer. Gemensamt för dem är att de är kommunikativa förmågor som lärs via kommunikation och tillämpning. Hagtvet (1990) menar att man behöver stimulera barns skriftspråk genom att rikta deras uppmärksamhet både mot språkets syntax (struktur) och semantik (innehåll). Hon beskriver en strategi som verkar ha en stimulerande inverkan på skriftspråk:

...att den vuxne riktar barnets uppmärksamhet mot särskilt viktiga aspekter av en lässituation, så att barnet hela tiden kan koncentrera sig på själva kärnan i det som ska läras in. På ett sätt kan man säga att det rör sig om en förenkling genom problemfokusering. Den vuxne konstruerar ett slags stomme eller skelett, som visar barnet ett utsnitt av situationen (scaffolding). (Hagtvet, 1990, s. 104).

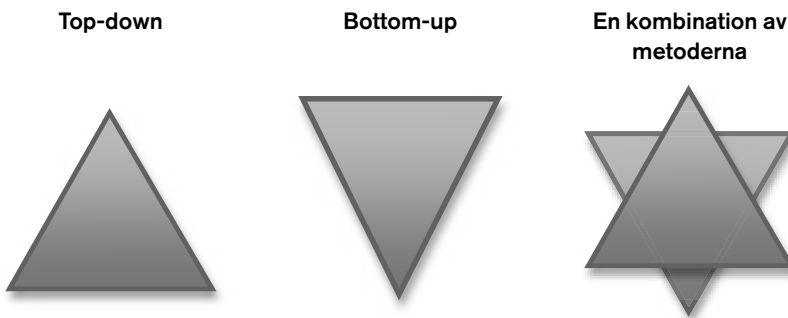
Barn har tidigt en känsla för riktig och felaktig syntax. Enligt Hagtvet bör barns upptäcktsresa i språkets ljudvärld börja med stavelser och rim eftersom det är lättare att få grepp om än fonemisk analys och syntes. Dahlgren m. fl. (2006) menar att både den skriftspråkliga medvetenheten (att förstå skriftspråkets användning och konstruktion) och den fonologiska medvetenheten (att uppmärksamma talspråkets ljudstruktur samt språkets form- och innehållsaspekt) är viktiga för barns skriftspråklärande. En omfattande vetenskaplig studie genomfördes på Bornholm för att studera sambandet mellan fonologisk medvetenhet och förmågan att förstå den alfabetiska principen och utveckla läsförmågan. Den numera välkända Bornholmsmodellen visade att språklekarna hjälpte barnen att förstå sambandet mellan språkljud och bokstav och att speciellt träning av fonem gav en kraftig effekt (Dahlgren, m. fl., 2006). För att kunna omkoda de grafiska tecknen måste man ha en medveten hållning till sitt eget språk och förstå

att språket består av ord, samt att orden är uppbyggda av stavelser och ljud. Dahlgren beskriver fyra stadier i läsningen: Pseudoläsning (läsa omgivning), logografisk (läsa ordbilder), alfabetisk (knäcka koden, ljuda) och ortografisk läsning (automatisering av avkodning). Allard och Sundblad (2006) ser skriftspråklärandet som en utvecklingsprocess där det är barnet som lär sig att läsa och skriva. Den vuxne kan stödja eller störa processen. Förutsättningar för läslärandet är ett talspråk där man omedvetet behärskar språkets struktur och komplicerade regler. Om man lägger för stor vikt vid felfri avläsning är risken stor att barn ser läsning som teknik i stället för som tänkande och förståelse. Effekten blir mekanisk avläsning utan förståelse vilket också kan bli fallet i avläsning av notskrift. Noggrant och systematiskt språkarbete behöver inte stå i motsättning till en kreativ och levande pedagogik anser Lundberg (2006) som var vetenskaplig ledare för Bornholmsprojektet. Jag instämmer i detta och menar att de strukturerade lektionerna i designen av föreliggande studie även ger utrymme för spontanitet och kreativitet.

### **Ljudmetod eller helordsmetod**

Användandet av ljudmetod (syntetisk) eller helordsmetod (analytisk) har en lång historia fram till våra dagars diskussioner om hur skriftspråklärande ska ske. Ljudmetoden kom från Tyskland på 1860-talet och i undervisningen fick man inte använda både bokstavens namn och ljud för att barnen då skulle få svårigheter att skilja dem åt. Kullberg (2006) beskriver hur svårt det kunde bli när man inte fick fråga efter bokstavens namn utan som exempel använde omskrivningen ”läppbrummen” för m-ljudet. Hon menar att det inte finns några belegg för att barn inte kan hålla isär bokstävernas namn och ljud. Ungefär samtidigt med ljudmetoden, 1859, utkom en läsebok av Siljeström med ordbilder. Den fick kritik för att den ledde bort barnens uppmärksamhet från att återge ljuden på rätt sätt (som ansågs vara det viktiga i läsningen) till att uppmärksamma det som ansågs vara mindre viktigt, nämligen ordens betydelse. Dessutom blev undervisningen för nöjsam, skolarbetet skulle vara ett hårt och pliktfyllt arbete. Söderbergh (2006) förespråkar metoden med ordlappar som stämmer med hur barn lär sig det talade språket och har under många år vidareutvecklat den. Med hjälp av ordlappar räknar barnen så småningom ut sambandet bokstav – ljud och bryter den alfabetiska koden. Barnen upplever att de kan läsa flytande hela tiden från 2-årsåldern och skriva från 3–4 års ålder när motoriken tillåter det.

Kullberg (2006) beskriver hur den syntetiska metoden (ljudmetoden, bottom-up) utgår från en naturorienterad vetenskaplig syn. Man utgår från elementen (bokstäver, ljud) och från det enkla till det svåra. Den tekniska förmågan kommer före förståelse av innehåll och detta synsätt har ofta dominerat i praktiken. En humanistisk vetenskaplig grundsyn utgår från helheter (text, sats, fras, ord) och lägger huvudvikten vid mening och innehåll. Att utgå från ett holistiskt synsätt innebär en analytisk metod (whole language, top-down). Numera verkar de flesta skriftspråksforskare vara överens om att det inte är antingen syntetisk eller analytisk metod som behövs i det första skriftspråkslärandet utan båda delarna behövs och fyller olika funktioner. Eleverna i studiens utvecklingsarbete guidas som en hel grupp genom interaktion med läraren och varandra in i musik- och skriftspråkliga aktiviteter där både den analytiska och syntetiska metoden används.



Figur 2. Metoder för skriftspråkslärande.

Kullberg (2006) menar att ordbildsmetoden kan användas i inledningsfasen som en fortsättning på det logografiska läsandet innan eleverna lärt sig särskilja bokstavsljud. Under 1970-talet kom två metoder att få stor betydelse för skriftspråkslärandet och diskussionerna om olika tillvägagångssätt. Wittingmetoden utarbetades av Maja Witting. Den innebär i korthet att man arbetar med ”innehållsneutrala språkstrukturer, självständig läsning och skrivning och arbete med principer för ljudstridig stavning” (ibid., s. 140). LTG (Läsning På Talets Grund) var den andra metoden skapad av Ulrika Leimar. Utgångspunkten är barnets eget språk och berättelser som bearbetas genom olika faser; samtal, diktering, laboration, återläsning och efterbearbetning. Barnen skulle läsa och skriva parallellt med bokstavsarbetet.

## Barnets möte med språk och musik

En förutsättning för att utveckla språket är att hjärnan tidigt får etablera språkliga funktioner för att formas och struktureras. Abrahamsson och Hyltenstam (2003) menar att det idag är få forskare som tvivlar på att biologiska faktorer är av betydelse för inläring av språk. Om språkmekanismen etableras och tränas fungerar den sedan även för inläring av andra språk. Man kan redan på barns joller höra vilket språk de anpassar sig till. Forskare vid universitetet i Würzburg (Wermke, 2009) har visat att redan spädbarnens skrik formas av vilket språk de hört under fosterstadiet. En undersökning av 30 nyfödda barn i fransktalande familjer och 30 barn från tysktalande visade att de franska barnen skrek med en stigande tonhöjd och de tyska med en fallande. I det barnriktade talets prosodi (grundton, talhastighet, betoning) använder vi ett högre tonregister än vanligt (Sundberg, 2003) och flickor tilltalas dessutom med ljusare röst än pojkar. Vi talar också långsammare och betonar ord som är betydelsebärande. Meningarna är korta. Vuxna ändrar sitt tal på alla språkliga nivåer genom att använda ”tydligare vokaler, enklare ord- och satsbyggnad, kortare satser med pauser emellan, långsammare tempo och många upprepningar” (ibid., s. 30). Det barnriktade talet har en affektiv funktion (känslor, attityder), en kommunikativ (information, kontrollera uppmärksamhet) och en pedagogisk (lära barnet sociala regler, enkulturation). I barnspråkets utveckling kommer den prosodiska nivån först och det spädbarnsriktade språket innehåller till stor del vokalljud vilket förstärker prosodin (Uddén, 2004). Från ca 12 veckors ålder kan barn klara att härma vokaler medan konsonanterna inte struktureras förrän i slutet av det första levnadsåret. Talet har biologisk/genetisk grund och tal och joller kommer igång automatiskt, oberoende av social stimulans (Hjälme, 2006) men den fortsatta utvecklingen är socialt och kulturellt beroende. Uddén (2001) menar att sång, rytm och ton kan verka stabiliserande i språkbildningen när barnen till en början imiterar språkljuden utan att förstå dem. Hon anser att barn använder sjungandet som ett hjälpmedel för att utveckla talet. Både barnspråket och barnvisan har emotionella, kognitiva och kulturella funktioner för barnets välmående och utveckling.

Spädbarn kan komma ihåg melodier som de får höra flera gånger menar Sundberg (2008). ”I början är språket sång och rytm för det lilla barnet, dvs. ett musikaliskt fenomen” skriver Hammershøy (1997, s. 46). Hon menar att den organiska rytmen utgår från kroppen och andningen vilket man t. ex. märker i små barns egna sånger, meningen är slut när barnet inte har mer

luft. Att sång, rytm och ton kan fungera som stabilisator för språkbildningen anser Uddén (2004) beror på att den prosodiska nivån, dvs. ”sången” i språket är så betydelsefull och framhävs i det barnriktade talet. Hon skriver att de melodiska och rytmiska helheterna tas emot av den högra hjärnhemisfären medan de snabba språkljuden tas in i vänster hemisfär. Hjärnbalken förbinder de båda hemisfärerna och ju fler nervbanor som finns etablerade desto bättre blir den totala hjärnfunktionen. Att det finns en speciell musikalisk utveckling hos barn är en myt enligt Uddén. Det är i stället en stimulans- och övningsfråga att man lär sig sjunga enligt kulturens normer. Barn som får mycket sångstimulans kan sjunga innan de kan tala. Förmågan att lyssna medvetet och särskilja ljud och toner verkar vara väsentligt för både språkfärdighet och musikalisk färdighet. Den auditiva urskiljningsförmågan behöver alltså stimuleras av omgivningen. Till en början imiterar barnen språkljuden i sång och tal utan att förstå vad de betyder. Sången ligger mellan lätet och talspråket och Uddén anser att barn använder sjungandet som ett hjälpmedel för att utveckla talet. Anledningen att spädbarn föredrar barnriktad sång framför barnriktat tal menar Patel (2008) beror på att sången är mer stereotyp. Han betonar att problemet med den forskning som genomförs på spädbarn är att erfarenheter via hörseln börjar före födelsen med rytm och melodi i musik och tal.

Oavsett hur människans förmåga att sjunga, spela och leka har uppstått så har de följt oss genom en lång utveckling och är en viktig ingrediens i våra liv. Det finns starka skäl att vårda och förvalta detta arv och lämna det vidare till varje nyfött barn menar Fagius (2008). Hon betonar att på samma sätt som en god språklig miljö gynnar ett barns språkutveckling gynnar en stimulerande miljö med sång barnets sångförmåga. Musikaliskt joller med rytm och tonhöjd som man kan höra från två månaders ålder förekommer mer i förhållande till hur mycket modern sjunger (pappan och övrig familj beskriver hon inte). Gränserna mellan tal och sång kan vara oklara hos yngre barn men när de blir äldre används tonhöjd för att skilja mellan tal och sång (ibid.). Fagius beskriver utifrån modeller av Rutkowski och Welch hur barnen när de ska framföra en instruerad sång ”går från ett talliknande entonigt sjungande av sångtexten inom ett begränsat omfång (”talregistersångare”) till ett utökat tonomfång i kombination med en ökad tonsäkerhet” (Fagius, 2008, s. 61). Att sjunga är att bära med sig språket menar Fagius. Fröbel ansåg att den starkt påverkande sångtonen var av stor betydelse för att införa ord och begrepp i barnets värld och han menade att man skulle improvisera och sjunga ord och sånger runt barnets handlingar (Uddén, 2001).



Strömqvist (2003) beskriver hur barnet anpassar sig till de språkliga klangerna i omgivningen och ökar sin förmåga att höra skillnad på ljud som är vanliga i omgivningen under sitt första halvår. I kommunikation med barn framhävs innehållsord i sitt sammanhang och det är också sådana ord barns tidiga ordförråd består av. Den U-formade utvecklingen av talspråket är väl dokumenterad vilket Strömqvist ger exempel på. Först imiterar barnet den vuxnes ord som en helhet och det låter riktigt, sedan kommer en analysfas där barnet uppfattar segmenten och uttalar ordet annorlunda för att till sist uttala ordet riktigt och automatiserat (ibid.). Denna utveckling ser man också i skriftspråket. Barn kan lära sig många helord för att sedan skriva ”sämre” när de analyserar och själva skriver orden för att till sist skriva dem riktigt när de analyserat dem och förstått den inre strukturen. Muntlig och skriftspråklig utveckling sker parallellt menar Hagtvet (1990). Begrepp för yngre barn är ofta diffust organiserade och begrepp som lätt/kort/smal/lätt är nästan synonyma vilket jag sett med exempelvis ”fort/starkt” i studien. Det är då sammanhanget som bestämmer ordens innehåll. Hagtvet menar att vi behöver rikta barnets uppmärksamhet från innehållet i budskapet till det språkliga sättet att uttrycka sig för att öka medvetenheten om att göra sig förstådd. Barns skriftspråklärande börjar när de föds (Kullberg, 2006). De kommer med hela sin kommunikativa kompetens till skolan där de flesta egentligen bara behöver lära sig alfabetet, att sammanljuda och använda dessa kunskaper tillsammans med dem de redan har för att bli skriftspråkliga. Barns första riktiga skrift är konsonantskriften där vokalerna följer med konsonanterna så att ÄR skrivs R. Detta sätt att utnyttja konsonantskrift används nu i exempelvis sms-skrift. Kullberg betonar att barns aktiviteter innebär en integration av att tala, läsa, skissa, klottra, måla, berätta och beskriva där alla delar påverkar och leder skriftspråksutvecklingen framåt. I utvecklingsarbetet som ligger till grund för studien tillkommer även musikaliska aktiviteter.

### **Musik, sång och språk**

Walton (2010) menar att det finns forskning om det positiva sambandet mellan fonologisk medvetenhet och språkutveckling. Däremot finns det inga motsvarande studier för vad sång och musik i ett språkprogram skulle ha för effekter. Han anser att sånger är ett extremt effektivt verktyg för de färdigheter som är nödvändiga för att kunna läsa. Walton använde sång och rörelse i ett språkprogram för att lära aboriginska barn att läsa. Barnen tyckte om aktiviteterna och deras fonologiska medvetenhet var bättre än kontrollgrup-

pernas. Det som gjorde att läsfärdigheten utvecklades snabbare menar Walton beror på att det är en traditionellt välfungerande undervisningsmetod att förebilda och delta som även stämmer med Vygotskijs proximala utvecklingszon. Ord med rytm i en sång med tydlig puls är lätta att lära. För att träna kommunikationsförmågan som är språkets huvudsakliga funktion krävs uppmärksamhet och lyssnande som används när man sjunger tillsammans. I en tysk undersökning intervjuades 500 förskolebarn där det visade sig att 88 procent av de barn som sjöng ofta klarade ett skolmognadsstest medan bara 44 procent av dem som sjöng sällan klarade det. En av forskarna i studien, Blank, förklarade detta med att barnen som sjöng mycket lär sig språket genom sånger och sångtexter och därigenom får en bättre inlärningsförmåga och utvecklas snabbare. De sjungande barnen hade ett stort försprång framför de mindre sjungande oavsett faktorer som föräldrarnas bildningsnivå och forskarna menar att det inte är så att barn som är kreativa och intelligenta sjunger mer utan att det är sjungandet som är grund till deras språkliga och kognitiva utveckling (Hansson, 2010). Att det är för lite fokus på fördelarna med sång och rörelser menar även Blythe som anser att lek, dans och sång bygger grunden till barns inlärningsförmåga. Att sjunga ”live” är bättre än att använda inspelat material eftersom fler sinnen än hörselsinnet stimuleras genom fysisk interaktion (Moein, 2011).

Fröbel reflekterade över att de barn som kom till hans skola i sexårsåldern redan behärskade modersmålet så väl (Uddén, 2004). Hur hade de lärt sig? Han byggde vidare på barndomens pedagogik där man sjunger, rimmor och ramsar med barn. Suzuki (1977) var fascinerad av att alla barn lär sig tala sitt modersmål och använde barns sätt att lära sig tala i sin metod för att lära sig spela instrument. Uddén förordar en pedagogik där man använder sig av musiska bildningsstrategier där ”det är fullkomligt naturligt att sjunga, klappa, röra sig rytmiskt och dansa utan att ställa för höga estetiska krav på sig” (ibid., s. 102). En musisk pedagogik beskriver Uddén som:

en språkligt lekande hållning, som möter barn på deras eget sätt att lära. Pedagogiken utgår från det musiska barnet som varligt måste ledas vid handen mot vuxenlivets verbala språk- och förståelsekrav. Vi måste alltså utgå från barnets musiska bildningsstrategier och i takt med barnets logiska mognad införa logiska bildningsstrategier i verbal form. Rytm- och tonmässig synkronisering är för barnet en förutsättning för att förstå talspråket (ibid., s. 102).

Om det är musik- och rytm pedagoger som har hand om musikundervisningen finns risken att musik blir något speciellt som man bara gör när de utbildade pedagogerna är med. Traditionellt har musikpedagogerna ingen utbildning i språkinläring liksom grundskolelärarna inte har någon musikutbildning och den naturliga kopplingen mellan musik och språk försvinner. Uddén vill sätta det sjungna ordet tillsammans med förklarande talspråk i centrum där dessutom gester visar och förtydligar ordens innebörder, att klappa till förstärker visans puls och ordrytmen, ackordspel stödjer och samordnar meloditon och dans eller rytmisk rörelse samordnar takten och förstärker den kulturella gemenskapen. För en musisk pedagog är det viktigt att vara språkligt tydlig och anpassa tal och sång i kommunikationen rytmiskt och i tonhöjd. Pedagogen behöver kunna förebilda visor och sånglekar liksom i Suzukimetoden där det är viktigt att kunna förebilda tonkvalité, rytmer, fraser som barnen ska imitera. Uddén (2001) beskriver hur Lamb och Gregory fann ett samband mellan musikalisk förmåga och läsning hos nybörjarläsare. Barn med god förmåga att diskriminera klanger, tonhöjd och ljud ägde även en fonologisk medvetenhet som gav en god läsförmåga.

### **Struktur i berättelser och sånger**

Ju mer stereotyp struktur ett material har desto bättre är förutsättningarna för att minnas. Kan man placera det man hört eller läst i en struktur minns och förstår man det bättre. Hagtvet (1990) menar att berättelser utgör en sådan strukturerad form som hjälper barnen att minnas. Samma berättelse bör läsas många gånger så att man gradvis behärskar rytm och uppbyggnad. Sagor och fabler är exempel där strukturen är klar och enkel vilket både kan ge en stark upplevelse och göra dem användbara i språkarbetet. Jag menar att användandet av sånger i språkinläringen kan vara ett sätt att placera in ord och information i en strukturerad form med tydlig början och slut som gör det lättare att lära sig nya sånger, ord och melodier. Med sånger är det lätt och naturligt att repetera och fler sinnen engageras i medvetandegörandeprocessen. I följande studies utvecklingsarbete är det sångerna som står för en enkel struktur där även melodi, rytm och rim hjälper minnet. När barnen börjar sjunga sången kommer oftast orden även om de inte trodde att de skulle komma ihåg sången. Att få många sagor och berättelser ger barnen en inre berättelsekänsla som gör att de lättare kommer ihåg en historia och kan följa den röda tråden. På samma sätt ger många sånger en känsla både för textens innehåll och den musikaliska strukturen och genom repetition blir

det lättare att lära nya sånger, komma ihåg dem och hitta på egna. Det skapar aktiva läsare och sångare. Även Fast menar att berättelser ger en ram att hålla sig till och att barn genom berättelser kan ”move into literacy” (2007, s. 86). Barn blir delaktiga i en läsargemenskap genom högläsning och att använda sånger som ett sätt att ”flytta in i språket” medför en annan slags delaktighet där alla barnen kan sjunga samtidigt och vara medskapande i gestaltningen. Fast har i sin studie sett hur barn möter sång och musik på skilda sätt i sina olika uppväxtmiljöer och menar att rytm, sång och musik ger en kroppslig förnimmelse av språket. Hon beskriver hur Don Holdaway märkte att barnens sånger förde dem rakt in i literacitet. Sångerna gav barnen en kroppslig förnimmelse av språket genom rytm och rim och han såg hur de sjöng och rörde sig oavbrutet.

### **Krav eller möjlighet**

Att skriftspråket innebär både möjligheter och krav diskuteras av Nielsen (Kullberg & Nielsen, 2008). Skriften är central för vårt samhälle och den är maktens och rättsstatens främsta medel för kommunikation. Ett specialiserat språk kan vara ett effektivt redskap men det utestänger också dem som inte har kunskapen om det och kan då vara ett maktmedel. Kullberg (2006) beskriver hur läskunnighet redan i och med 1686 års kyrkolag var ett krav från kyrkligt håll. Det var varje samhällsmedlems skyldighet att lära sig läsa för att kunna följa kyrkans lära samt lagar och förordningar. Fram till 1800-talets mitt var läsundervisningen kyrkans och hemmets ansvar. Kyrkoherde Cadmus gav anvisningar för hur mycket små barn skulle lära sig läsa med ett häfte som utkom år 1800. Det var en lek med ordlappar med ord från barnets omgivning. ”Nöje, inte plikt”, var ett tema hos Cadmus (Söderbergh, 2006, s. 24). Tanken med 1842 års folkskolestadga var att hela det svenska folket skulle bli läskunnigt. Ansvaret för att lära sig läsa var hemmets ansvar även när folkskolan inrättades och fram till småskolan som officiellt inrättades 1875 med undervisning för yngre elever.

Dahlgren och Olsson (Dahlgren m. fl., 2006) har undersökt vilka motiv barn såg för att lära sig skriftspråket. Den ena kategorin, möjlighetskategorin, såg skriftspråket som en möjlighet och hade en positiv drivkraft att bemästra skriftspråket. De barn som hade uppfattningen att det var ett krav att lära sig skriva och läsa, kravkategorin, saknade denna positiva drivkraft. I PISA resultatet från 2006 bekräftas också att lusten och intresset är grundläggande för skriftspråkutvecklingen och har större betydelse än sociala, kul-

turella och ekonomiska faktorer. (Kullberg & Nielsen, 2008). Både Hagtvet (1990) samt Liberg (2006) betonar vikten av att förmedla att läsning är en aktivitet som skänker glädje. Mycket forskning och arbete i skolan handlar om det grammatiska läsandet och skrivandet och Liberg menar att det bara är ett medel för att nå det effektiva språkandet där vi använder språket i den värld och kultur som vi lever i. Hon jämför det effektiva läsandet och skrivandet med dansande, sjungande och spelande som också övas med olika tekniker och där de olika stegen för att lära sig ett musikstycke eller en dans inte är dans eller musik. På samma sätt som man inom språkundervisningen kan fastna i de tekniska aspekterna av lärandet beskriver Zimmerman Nilsson (2009) hur detta kommer till uttryck i musikundervisningen på gymnasiet där fakta och färdigheter som kan bedömas, och som ger musikämnet en hantverksmässig inriktning, får ett stort utrymme i lärande. Synen på det effektiva läsandet och skrivandet som det primära kan överföras till musiken. Liberg visar hur barnen först deltar i ett gemensamt och begränsat språkande på sina egna villkor i sociala och informella sammanhang. Språket finns liksom musik och sång i de sammanhang som barnet socialiseras in i. För att själv kunna delta fullt ut i olika sociala sammanhang och på olika nivåer krävs ett omfattande lärande som kan vara både informellt och formellt. Utgångspunkten ligger i det effektiva läsandet, skrivandet, musicerandet och en vilja att delta. För att nå det utvecklade effektiva skrivandet, läsandet och musicerandet behövs ”ett dopp i det grammatiska badet” menar Liberg. Till vad ska musiken och språket användas? Det utvecklade effektiva språkandet, spelandet kan förekomma på olika nivåer och för olika ändamål där målet inte är en uppvisning i teknisk skicklighet. Därför behöver de tekniker som tränas i skolan finnas i ett sammanhang där det upplevs meningsfullt och ett syfte med övningarna i att läsa och skriva olika typer av texter eller förmågan att hantera olika instrument och spelstilar. Det finns många platser i dagens svenska samhälle för sång (Fagius, 2008) och barn idag behöver få tillgång till både nya sånger och dem som tidigare generationer sjungit. När vi sjunger bär vi med oss språket och det är ett sångarv som vi både ska förvalta och förnya menar hon:

Att sjunga tillsammans, vare sig det är på allra enklaste sätt eller på hög konstnärlig nivå förut-sätter att sång får en självklar plats i samvaron mellan människor. Ett samhälle som ger rum för sång från de första sekunderna i livet, genom hela skoltiden och för alla åldrar resten av livet gör ett gott val (Fagius, 2008, s. 83).

Karin Gustavsson, lågstadielärare 1949–1991 (personlig kommunikation 2010-03-17) menar att högläsning med barnen var en av höjdpunkterna i skolans vardag men att det inte ansågs som viktigt. Skolan skulle vara så nyttig som möjligt och barnen skulle hållas sysselsatta och i arbete. Högläsning var ”gräddes på moset” som man kunde ha när barnen arbetat ordentligt med bokstavsarbete och annat. ”Om ni jobbar mycket kan jag läsa lite” var enligt Gustavsson ett vanligt förhållande i skolan. Tiden skulle användas för arbete och högläsning hörde till nöjeskategorin. Hur betydelsefull högläsningen ändå var beskriver hon utifrån sin upplevelse av kontakten med litteraturen i sin egen skolgång. Uppvuxen i ett hem med många syskon, alltid full fart och stökigt hemma satt hon i byskolan ute på landet (Fjällskär utanför Nyköping) som tolvåring och hörde sin lärare läsa Gösta Berlings saga. När fröken läste orden ”Gösta Berling, starkast och svagast bland människor”, rös hon. Det var en rysning som följde henne genom livet i ett stort intresse för litteratur och en vetskap om ordens makt och betydelse för barn. Självklart läste hon för sina egna skolbarn och glömmar aldrig en del stunder tillsammans med barnen, t. ex. flickan som kom med sin julklapp ”Mio min Mio” av Astrid Lindgren när den var nyutkommen och hur hon tillsammans med klassen upplevde den. Det är starka minnen och barnen ser att den vuxne också är engagerad och berörd av vad litteraturen förmedlar. Som pensionär tänker hon att hon borde ha läst mer med barnen eftersom hon hade en så stark känsla av att detta var något av det viktigaste hon gjorde i sitt arbete. Hon lärde mängder av barn att läsa och skriva genom åren och undrar hur de sedan använde sin språkförmåga. Gustavsson (2000) skriver om hur vi i modernt utbildningsväsen behöver återskapa fronesis (praktisk klokhet) genom t. ex. mer skönlitteratur. Där finns mänsklig erfarenhet samlad och han hänvisar till Nussbaum som förespråkar skönlitteratur i olika utbildningar, t. ex. för jurister som lär sig lagar (episteme, teoretisk kunskap) men behöver fronesis, vilket man kan få genom att läsa skönlitteratur, för att kunna tillämpa dem. Upplevelser och erfarenheter som inte kan mätas och bedömas betraktas som mindre viktiga i utbildningssammanhang. Både skönlitteratur och musikupplevelser kan ge upphov till starka känslor och insikter om sig själv och andra som kan spela en avgörande roll för lärandet. Samtidigt finns det i musikämnet kunskaper, både teoretiska och praktiska, som är möjliga att lära sig och också är möjliga att bedöma.

## Meningsskapande

Det finns inget naturgivet i vårt sätt att tala eller tänka menar Säljö (2005). Ord och uttryck är artefakter, lika konstgjorda och historiskt föränderliga som de fysiska artefakter människor använder. Vi använder och utvecklar språket, fyller det med nya erfarenheter och lämnar det vidare. Språket är en social handling och är primärt till för kommunikation. Föräldern eller läraren är en aktiv förmedlare som riktar barnets uppmärksamhet mot det som är väsentligt för skriftspråksutvecklingen. Genom problemfokusering förenklar man för barnet så att det kan koncentrera sig på det som ska läras. Kress (1997) menar att vi behöver en ny syn på språket där vi ser på språkanvändarna som ”language makers”. För att förstå hur barn lär sig skriftspråk behöver vi förstå hur de skapar mening. Hur skapar barn mening i den mångfacetterade värld de lever i med den nya världens krav på kommunikation? Informationsexplosionen behöver det visuella som är ett snabbare medium för kommunikation. Digitala texter är inte längre linjära. Läsaren styr själv ordningen där information, text, bild, ljud och länkar finns presenterade. Kress ser språk och literacitet som ett meningsbyggande vilket är ett socialt och kulturellt fenomen. Vi talar och skriver alltid i ett socialt sammanhang. Mellan talat och skrivet språk sker ett skifte från sekvens av ljud i tid till arrangemang i rum, men Kress betonar också att skriftspråket genom våra nya kommunikationssystem närmar sig talat språk och blir mer multimodalt. Språket återskapas av alla som använder det och språkets förändringar återspeglar samhällets förändringar. Liberg (2006) beskriver hur barn lär sig läsa och skriva inom ett socio-interaktionistiskt perspektiv. Språket antas växa fram och utvecklas i interaktion med andra där språkandet är ett sätt att nyskapa, återskapa och vidmakthålla mening för medlemmarna i ett samhälle och en kultur. Tidigare forskning har fokuserat på hur man lär sig hantera skriftens redskap medan Liberg studerar hur man lär sig använda den i olika sammanhang och för olika syften.

I Danmark har Holgersen (2002) undersökt hur små barn deltar i musiklektioner med pedagoger. Han såg hur olika former av meningsskapande kunde vara avgörande för hur barnen deltog och visar tre meningsspekter:

1. Sociala aspekter, att delta med andra i samma situation och göra något tillsammans kan vara meningsskapande.
2. Musikaliska aspekter kan vara betydelsefulla.
3. Kroppsliga aspekter där man upplever egna och andras rörelser.

Holgersen diskuterar hur barnen som deltar är inriktade på det sociala eller det musikaliska och menar att barn som i första hand är inriktade på det sociala kan involveras i det musikaliska innehållet av andra deltagare. Barn riktar sig mot olika aspekter av mening, upplevelse eller innehåll och i musiksamlingen som en helhet kan musiken, aktiviteten eller de andra deltagarna skifta mellan att vara förgrund eller bakgrund. Holgersen menar att det är i sig meningsskapande att delta i musikaliska aktiviteter och att deltagandet kan vara förbundet med olika former av mening.

## SPRÅKSYN I SPRÅK- OCH MUSIKARBETET

I arbetet med språk- och musikmodellen har jag hämtat inspiration i första hand från LTG och Suzukimetoden. Det finns naturligtvis idéer och inspiration att hämta från många olika håll och metoder för teknikträning i språk där man kan träna vissa moment precis som man i musik behöver öva vissa färdigheter genom teknikövningar. Musiken och språket är helheter som kan delas upp i sina beståndsdelar eller i små helheter precis som vatten i väte och syre eller i små vattendroppar. Flera olika sätt att bearbeta text och musik, del och helhet, form och innehåll, upplevelse och tolkning behövs. Dahlgren m. fl. (2006) anser att barnen behöver förstå skillnaden mellan läsande, skrivande och läs- och skrivträning. Detta gäller även inom det musikaliska lärandet, det är skillnad mellan att öva och att musicera.

I Suzukimetoden (Suzuki, 1977) är imitation, förebildande och repetition viktiga ingredienser. De stycken man redan kan spela fortsätter man att repetera och lyfter dem till en högre nivå eftersom det alltid går att förbättra teknik och musikaliskt uttryck. Metoden bygger också på att alla kan spela tillsammans oavsett hur långt man kommit i sin utveckling och att man lär av varandra. Alla kan vara med en stund i en gemensam uppvärmning med grunder som alla behöver i sitt spel och därefter kan var och en arbeta vidare och få utmaningar på sin egen nivå. När eleverna idag arbetar på olika nivåer med olika böcker i läsning och den lärarledda gemensamma undervisningen minskat förlorar eleverna det stöd de kan få av läraren och varandra i en lärarledd undervisning. Jag menar att det är bra att eleverna får arbeta med material som är lagom utmanande för dem men att alla elever kan ha nytta och glädje av en gemensam stund där man arbetar med grundläggande språkliga och musikaliska färdigheter. Musiken kan vara en samlande kraft och sången ett gemensamt lärandeobjekt där det finns många olika sätt att variera och repetera de musikaliska och språkliga byggstenarna.



I Dunns lärstilmodell (Bolander & Boström, 2008) framhålls att elever har olika lärstilar som gynnas av att tillgodoses på olika sätt i undervisningen. Författarna menar att lärare ska försöka matcha barnens olika sätt att lära genom en varierad undervisning där man använder många inlärningskanaler. Att det finns olika sätt att lära, olika lärstilar som kan användas och utvecklas är av intresse. En del lärandeobjekt, exempelvis att lyssna på musik har den auditiva förmågan i fokus. I en variation av lärandeobjektet avgör också målet med en övning vilken förmåga som är i fokus. Jag är däremot kritisk till deras slutsatser att man redan som barn har en uttalad strategi som är ”bäst” och att man ska använda och förstärka just det sättet att lära. De menar också att det finns olikheter mellan pojkar och flickor ”Många pojkar är starkt holistiska och har taktila eller kinestetiska styrkor, vilket gör det svårt för dem att hävda sig när läsundervisningen är av det mer traditionella slaget” (ibid., s. 41,). Likaså skriver de att pojkar vill läsa om sport, humor, motorer och serieböcker. Både synen på lärstilar och genus som något medfött eller inneboende naturligt stämmer inte överens med den socialkonstruktionistiska synen i föreliggande studie. Genus förstås i stället som en konstruktion där barnet från födseln introduceras i den omgivande kontextens normer för vad det innebär att vara pojke eller flicka i en ständigt pågående process av tankar och handlingar (Borgström Källén, 2011).

Både musik och språk kan användas för att uppleva, uttrycka, förstå och lära. Musikaliska och språkliga förmågor kan ständigt utvecklas. Det finns egentligen tillräckligt med språkligt och musikaliskt material i en sång för att arbeta med den under flera veckor. I sångerna finns ord och meningar att samtala runt, läsa tillsammans och i sångens rytm sjungs ord och melodi tillsammans av alla barn. Notinlärning i Suzukiundervisning har varit kritiserad därför att barnen när de ska börja med noter redan kommit så långt i sitt musicerande att de har svårt när de ska börja läsa noter som inte alls motsvarar det de kan spela på gehör. Precis som i barns talspråk kan de musikaliskt betona och frasera naturligt men vid notskriftsläsningen ska varje ton visuellt ses som en not med en viss duration och tonhöjd. Att avkoda notskriften medför att spelet blir lidande precis som när ett talspråkligt barn ska läsa och det naturliga talflödet stoppas av ansträngningen att avkoda. Att barnen inte lär sig noter samtidigt som de lär sig spela menar jag inte är något problem. Det finns många fördelar med ett gehörsbaserat spelande och diskussionen om notskriftens betydelse är egentligen gemensam med skriftspråkets. Behöver vi skriftspråk och notskrift är det också angeläget att barn får möjligheter och förutsättningar för att få tillgång till dem. Förmågan att avläsa skriftspråk-

kets och notskriftens form är en förutsättning för att kunna ta till sig, tolka och förstå innehållet. Kullberg (2006) beskriver hur uppmärksamheten skiftar mellan form och innehåll där förmågan att avkoda ger förutsättningar att förstå det innehåll som förmedlas. I ett språkligt arbete i en grupp kan några elever ha fullt upp med att avkoda orden medan de barn som automatiserat själva avkodningen funderar över innehållet. Både i notläsning och skriftspråk kan man använda skriften som ett stöd för minnet. I samtal och sång med utgångspunkt i en text kan alla elever få utmaningar av ett gemensamt material där de också blir ett stöd för varandra genom att en del av barnen uppmärksammar formen och andra innehållet. Dahlgren m. fl. (2006) betonar skriftspråksanvändning som en social aktivitet med en funktionsaspekt för att kommunicera och en formaspekt för skriftspråkets tekniska uppbyggnad. Att skriva och läsa är både en språklig, intellektuell och emotionell aktivitet där skriftens ljudmässiga konstruktion är abstrakt och svårbegriplig och det krävs precision i syn, hörsel och motorik. De menar också att det faktum att fonem ändrar sin karaktär och intensitet beroende på var i ordet de står och vilka andra fonem de samspelar med medför att principen med ett ljud – en bokstav är komplicerad. För barn verkar det därför vara lättare att urskilja stavelser än fonem i ord. De enskilda ljuden hörs inte ”utan är en del av de stavelser (som man kan uppfatta som separata enheter) som ingår i det talade språket” (ibid., s. 19). Utifrån detta resonemang är sånger bra att använda eftersom de tydligt bygger på stavelser i rytm och melodi. Lärandet blir också autentiskt genom användandet av de ord, begrepp som finns i en sång och att de utmaningar som finns där tas till vara. Björkvold uttrycker det:

Språket lever inte isolerat. Språket bärs upp av kulturen i ett sammanhang, där dikten i sång, poesi, drama och roman ger språket legitimitet och bärkraft, som kulturens yttersta destillat (Björkvold, 1988).

## Genomförande

I det här kapitlet beskrivs först utvecklingsarbetet med den agenda som formgav språk- och musikmodellen. Därefter presenteras aktionens genomförande och processens betydelse för elever och pedagoger i studien. Forskningsstudiens design med metoder för datainsamling beskrivs samt analysverktyg som använts och hur analysprocessen gestaltat sig. Slutligen följer ett avsnitt om validering och generalisering.

### UTVECKLINGARBETET

Aktionen ägde rum i grundskolan, årskurs ett, i en klass med 26 elever. Det fanns tre klasser med årskurs ett på skolan och valet av klass berodde på att läraren som skulle arbeta där hade erfarenhet av barns första språkliga lärande. De andra två lärarna på den aktuella skolan hade inte tidigare haft årskurs ett i grundskolan. Under ett år genomfördes ett utvecklingsarbete i samarbete mellan elever, klasslärare, musiklärare och specialpedagog. Fyra dagar i veckan inleddes skoldagen med en lektion i musik och språk. Hela klassen deltog i aktionen men det var fyra barn som följdes närmare och observerades i studien. De valdes genom att klassläraren delade in alla barn i två grupper efter hur långt de kommit i sin språkliga utveckling i augusti och därefter drogs slumpvis två elever från varje grupp. I samtal under hösten och våren bedömde specialpedagogen de fyra elevernas språkutveckling och benämnde alla eleverna med ”han”. De har fått fiktiva namn; Carl, Nils, Olle och Erik. LUS är ett läsutvecklingsschema vilket används som ett kvalitativt bedömningsinstrument över elevernas läsutveckling där man vid steg 15 läser flytande.

1. Carl hade inte kommit så långt i sin språkutveckling, LUS 4 i okt/nov 2009. I maj 2010 var hans LUS-resultat 10. Klassläraren beskrev att Carl till en början var ”sluten och tyckte att det var jobbigt med skolarbetet.” På vårterminen var han glad och började ljuda sig fram i sin läsning och delge sina tankar. Specialpedagogen sammanfattade hans svar på frågor runt läsning i maj:

Det är lite svårt att läsa och ibland tycker jag att det går sådär. Det kan vara roligt när jag inte har något annat att göra... Det är bra att kunna läsa när man ska få ett arbete så att man kan ta hand om sig själv (det har mamma sagt). När vi har musik- och språkstund sjunger vi. Det tycker jag är roligt.

2. Nils hade börjat experimentera med bokstäver och ord och hade LUS 7 i okt/nov. I maj läste han, LUS 12–13. Klassläraren beskrev att Nils ”läser tyst inne i huvudet och sedan högt tre ord i taget.” Till specialpedagogen sa han:

Jag tycker det är roligt att läsa. Det är bra att kunna läsa när man vill läsa böcker själv. När vi har språk- och musikstund sjunger vi. Jag tycker att det är bra och jag förstår alla grejer.

3. Olle kunde läsa en liten bok i okt/nov men det gick långsamt och läsningen var hackig och ryckig, LUS 11. I maj var LUS-bedömningen 13–15. Även klassläraren menade att läsningen var hackig men att Olle skrev väldigt bra och ”är nog med de små bokstäverna...är kvick i sina tolkningar.” Specialpedagogens sammanfattning av intervjun med Olle var att läsningen

är roligt ibland beroende av vilken bok det är jag läser...Det är bra att kunna läsa så man kan läsa brev och e-mail. Musik -och språkstunden har varit jättekul och vi får sjunga och välja sång och dans.

4. Erik bedömdes som språkligt medveten, LUS 12 i okt/nov 2009. I maj läste eleven nästan flytande, LUS 13–15. Klassläraren beskrev att Erik ofta hade ”ont någonstans i kroppen men jag upplever att han är mer tålig nu efter ett halvår i årskurs ett. Han vill helst kunna innan han gör något och håller sig tillbaka och iakttar före han kanske vågar delta.” Specialpedagogen intervjuade Erik som sa:

Jag tycker att det går bra för mig att läsa. Jag brukar läsa tjocka böcker t. ex. ”Lasse-Maja”... Man behöver kunna läsa för att lära sig språket. Som vuxen kan det vara bra att läsa, mamma gör det på kvällen. På språk- och musikstunden sjunger vi sånger som vi får välja och ibland tränar vi språket. Jag tycker det är roligt och det är bra sånger, fastän jag inte tycker direkt om att sjunga.

### Lektioner i musik och språk

För att kunna se på vilka sätt eleverna deltog i musik och språkarbetet beskrivs här det lektionsinnehåll som var grundläggande för aktionen och skapade den språkliga och musikaliska miljön i gruppen. I det sociokulturella perspektivet är det sammanhang eleverna ingår i avgörande för vilka möjligheter de har att lära och på vilka sätt de kan delta. När klassen där utvecklingsarbetet genomfördes började i årskurs ett, höstterminen 2009, var grovplaneringen och schema klara så att aktionen kunde börja direkt. Inledande möten med rektor, specialpedagog och klasslärare hölls under vårterminen 2009 och aktionsforskningsstudien inleddes med ett möte i augusti. Förutsättningarna var att det skulle finnas en fast tid på schemat fyra dagar i veckan för lektioner i musik och språk. Lektionerna följde alltid en fast agenda. Inspirationen till arbetssättet kommer från egna erfarenheter i skolan med musik och språk på olika stadier, från Suzukipedagogiken och LTG. I arbetet med musik och språk var barnen i en miljö där de genom att lyssna, höra och se musik, tal och skriftspråk blev delaktiga och engagerade för att bygga vidare på det de redan kunde och där målet var att de skulle få möjlighet att lära sig mer och att öka sin förmåga att uttrycka sig genom tal, skriftspråk och musik.

### Agenda för Språk- och musikmodellen SML, Språklig och Musikalisk Literacitet

Nedanstående agenda följdes vid varje lektionstillfälle. Ramen gav struktur åt arbetet och ändå stora möjligheter till variation inom varje punkt på agendan.

1. Startvisa
2. Datum
3. Månadssång med tecken
4. Veckans sång
5. Veckans ramsa
6. Repetitionssång
7. Repetitionsramsa
8. Alfabetvisa
9. Musikspråk – aktivitet

För många barn var det en trygghet att veta vad som skulle hända. Kullberg (2006) menar att barnen under den första tiden i skolan har fullt upp med att lära att lära. De behöver tid för att vänja sig vid skolan och när de vet formen kan de ägna sig åt innehållet. Det kan ses som en förklaring till att barnen tyckte om struktur och upprepning. I samtal med eleverna diskuterades lektionens syfte och innehåll. Agendan var uppsatt på ett blädderblock där barnen kunde följa ordningen under samlingen. De påpekade också om läraren hoppade över något eller ändrade något i formen. Det blev på så sätt former på två nivåer: hela lektionen som hade den större formen med variationer mellan de olika punkterna som skapade en grundstruktur. Sedan hade varje punkt sin form och ett innehåll som kunde varieras inom formen.

*Startvisa:* Sången som inledde lektionen hade flera funktioner. Den var en tydlig start på samlingen i musik och språk och den återkom varje gång med samma melodi med olika bokstäver. Ett sinne, hörseln, skulle kopplas ihop med ett annat, synen. Redan i den första sången användes flera olika sätt för att lära, visuellt, auditivt och kinestetiskt.

*Datum:* Kalendern är multimodal, där ingår siffror, ordningstal, veckodag månad, år, namn och bilder. Samtal runt kalendern ordnade tillvaron när barnens egna erfarenheter och sociala liv mötte det som skulle ske under de olika veckodagarna i skolan.

*Månadssång med tecken:* Talat språk kan skrivas med skriftspråkliga tecken som är tysta tills någon som kan koden gör dem levande. Månadssången sjöngs med teckenspråk till och det såg ut som en rörelsedans när alla barn i ringen ibland tänkte sången tyst och endast visade tecknen. Det kinestetiska sinnet användes. Samtal om teckenspråk skapade en förståelse för människor med funktionsnedsättningar och att det finns olika sätt att kommunicera.

*Veckans sång:* Med sånger fanns det många möjligheter att arbeta både språkligt och musikaliskt. I den här klassen var veckans sång kopplad till veckans bokstav men det skulle också ha kunnat vara sånger som hörde ihop med ett tema. Barnen läste på många olika nivåer och sångerna blev små berättelser som alla barnen hade tillgång till. En sång har en tydlig början och slut. Rytmen gjorde att barnen sjöng och läste med flyt och att alla fick använda sin röst samtidigt. Sångfrasernas längd överensstämmer oftast med meningarnas längd vilket gjorde dem lätta att läsa och frasera. Vi kunde sjunga på många sätt för att pröva olika musikaliska uttryck, långsamt och sorgset, staccato och legato eller snabbt och glatt. Att pröva och uppleva variationer visade vilka möjligheter det finns till musikaliska va-

riationer och ökade möjligheterna till tolkningsförslag och eget skapande. Bokstäver, helord, rimord, bilder och hela texter fanns med till arbetet med sångtexterna.

*Veckans ramsa:* Även ramsan var i den här klassen kopplad till den bokstav klassen arbetade med under veckan. Till varje ramsa visades både grov- och finmotoriska rörelser. Det fanns bestämda rörelser till ramsorna men barnen kunde också komma med förslag på variationer och andra sätt att röra sig till dem. När ord och rörelse kombinerades valde barnen som observerades att delta i rörelserna först. Det kan bero på att det var lättare att se och följa tydliga rytmiska rörelser än att uppfatta orden. Ibland fanns ord, text, bild eller föremål kopplat till ramsan och barnens symboler kunde också användas för variationer.

*Repetitionssång:* För att befästa och göra det möjligt för alla barn att lära sig sångerna repeterades de sånger barnen redan hade sjungit. Dagens värd valde en sång och en ramsa vilket var en viktig punkt för barnen.

*Repetitionsramsa:* Den ramsa som eleven valt repeterades. Eftersom det varje vecka tillkom en ny sång och ramsa fick barnen med tiden en stor skatt av sånger och ramsor att välja bland. När barnen skrivit symboler för korta, långa, starka, svaga, glada, ledsna, ljusa, mörka, snabba och långsamma toner användes de vid repetition av sånger och ramsor.

*Alfabetsvisa:* Alla bokstäver i alfabetet sjöngs vid varje samling och visades samtidigt som versaler eller gemener. När barnen väl var förtrogna med sången hittade de på variationer som att andra gången de sjöng sången skulle de stanna på veckans bokstav. Det blev både en övning i att vara uppmärksam och att se bokstävernas position i alfabetet. Sedan lade de till klapp på en del ställen i sången eller valde vid vilken bokstav sången skulle sluta, ofta begynnelsebokstaven i det egna namnet. De fick också sjunga alfabetssången med bokstäverna skrivna i ”fel” ordning för att verkligen titta på vad som stod skrivet och avläsa det.

*Musikspråk-aktivitet:* Den dagen musiklearen hade lektionen med klassen avslutades samlingen med en aktivitet. Det kunde vara att lyssna på ett musikstycke och rita eller måla till eller att skriva brev till dockan Maja som ibland följde med till klassen. Barnen skrev egna sångtexter, arbetade med betonad och obetonad stavelse, använde rytminstrument och ljudklockan på olika sätt. Hela året avslutades med en resa genom hela alfabetet med sånger och ramsor som eleverna presenterade för föräldrarna. Detta blev en sammanfattning och repetition av årets arbete när klassen övade inför presentationen.

### **Kreativa inslag i lektionerna**

Lektionerna hade en bestämd struktur men inom varje punkt på agendan fanns det utrymme för elevernas idéer och kreativa moment där nya möjligheter kunde prövas. Genom lektionerna fick eleverna tillgång till språkliga och musikaliska verktyg utöver dem de redan kunde och de gemensamma erfarenheterna växte och gav större förutsättningar att vara skapande. Kreativa inslag var exempelvis att med hjälp av symbolerna gestalta sånger och ramsor, att experimentera med ljudklockan språkligt och musikaliskt, att dramatisera, rita och måla till sånger och musik på olika sätt, hitta på rörelser, kommunikationen mellan barnen i aktiviteterna samt barnens interaktioner med Maja. Under musik- språkaktiviteten fanns det mer tid för eget skapande och även under skoldagen med klasslärarens språkarbete i olika former. Sångerna som användes valdes utifrån förslag från barn och föräldrar. På våren saknades det sånger till några bokstäver och då hittade barnen på en sång om zebraerna Zero, Zune och Zixten. En annan sång de själva skrivit; ”Klassens sång” fick vara veckans sång på bokstaven K.



## Lärandesituationer och aktioner



Figur 3.

Strukturen och arbetssättet med musik- och språk var planerade innan läsåret började och utgick från tidigare erfarenheter av pilotstudien 2005–2006. Det sker en ständig förändring i olika kontexter. I den här studien var det en annan lärare och andra barn vilket givetvis förändrade arbetet. Dockan Maja blev en betydelsefull figur i lärandet. Barnen kommunicerade gärna med henne och vände sig direkt till Maja även om de förstod att det var läraren som pratade genom Maja. När ett barn föreslog att sången skulle handla om Maja på bokstaven d eftersom hon var en docka protesterade en annan elev med att hon inte alls var en docka, Maja var ju levande. Hon var den lekfulla länken mellan fantasi och verklighet och barnen kunde identifiera sig med Maja som kämpade med att lära sig läsa och skriva och de ville gärna hjälpa henne. ”Hoppas att breven jelper att lära dej läsa små båkstaver” stod det i ett brev och de ville också veta hur det gick ”Hej Maja blir du betre”. Figuren visar när Maja försöker läsa en liten bok hon fått som handlar om hur det är att lära sig läsa och skriva. ”De va en gån en fem årig flicka som hette Maja och hon skule burja i förskoleklass.....” Maja kunde redan tala och sjunga och barnen tyckte om hennes sånger i ”Majas alfabetssånger”. När hon frågade efter deras favoritsånger och bad dem rita eller skriva till henne valde de flesta en Majasång, kanske för att göra henne glad. I dialog med Maja och kommunikation med små meddelanden fick en del barn lust att kommunicera

genom ett lekfullt språkande där Maja hade en annan position än läraren vilket gav situationen en annan mening.

## Symboler

Arbetet med symboler var ett exempel på en ny aktion som infördes under året. Barnen kunde redan många symboler och i arbetet reflekterades över symbolers betydelse och funktion. De fick skapa egna symboler, samtala om och pröva symbolers funktion, exempelvis "p" och "f" i handling. Inspirerad av ett musikstycke av John Cage, "Five" där fem musiker spelar på fem olika instrument under fem minuter väcktes idén till "ljudklockan" för att experimentera med symboler och användande av ljud, språkliga och musikaliska, i tidsrummet. Ljudande musik och talat språk är ljud som finns i tiden. Den nedskrivna notationen eller texten är ett föremål i rummet medan ljudet finns i rummet under ett tidsintervall. Ljudet i tiden är alltså något som språket och musiken har gemensamt. När barn lär sig läsa kan de använda olika strategier; till exempel att se en ordbild och uttala den som ett ord, alternativt analysera ljuden och utifrån dessa bilda ordet eller se en bild och gissa sig till betydelsen av ordet, eventuellt med hjälp av den första bokstaven. Till att börja med kunde barnen lära sig många helord, men de behövde också förstå den inre strukturen hos orden för att kunna läsa sig till längre och obekanta ord. För att "knäcka koden" och förstå ljudens betydelse i ordens uppbyggnad var ljudklockan ett hjälpmedel (medierande redskap). Ödman (2007) beskriver förståelse som kunskap och upplevelse i förening. Här kan kunskap om ljuden och upplevelsen av ljudklockan leda till en förståelse av vad det innebär att läsa. Det blev tydligt att ljuden finns under en liten tid och sedan övergår i nästa ljud.

## Ljudklockan i tidsrummet



Figur 4.

Ljudklockan är gjord av en rund träskiva som är målad och går att skriva på med tavelkrita. Tanken är att man ska kunna rita olika symboler i kanten och visaren går runt och visar vilket ljud som ska höras. När man skriver in bokstäver runt kanten kan hela klassen tillsammans ljuda och de elever som inte kan ljuda ihop ett ord kan göra det med hjälp av klockan och klasskamraterna. Detta är ett exempel på när den proximala utvecklingszonen Vygotskij beskriver blir synlig i gruppen. En del elever hade kommit långt och befann sig redan i en annan zon som läsare. Därigenom kunde de fungera som stöd (scaffolding) för dem som ännu inte själva kunde ljuda ihop bokstäver till ord. Ljudklockan kunde också förklara hur vi använder symboler för att beskriva ljud. Ljudet "s" ser inte ut som ett "s", det är en gemensam överenskommelse vi har att det ljudet ska skrivas med bokstaven "s" och likaså att det ord vi säger, t. ex. "stol" ska beteckna föremålet stol. I andra språk kan man använda helt andra symboler för att skriva ner språkljud exempelvis kinesiska tecken. För att skriva ner musikens ljud kan vi också använda olika notationssätt. Ljudklockan användes även för att göra en enkel ljudkomposition i klassen. Eleverna fick först prova de olika rytminstrumenten och lära sig namnen på dem. De fick lyssna på de olika instrumentens ljud och spela till några olika sånger på varierande sätt och med olika rytmsektioner. Därefter bestämdes tillsammans hur symbolerna för de olika instrumenten skulle ritas och överföras till

Ljudklockan. Vid genomspelning av kompositionerna var barnen väldigt koncentrerade. De följde noga visaren och började spela (triangel 12.05–12.15), därefter maraccas osv. Barnen fick sedan själva på ett eget papper med en klocka rita in rytminstrument som de ville ha dem i en egen komposition. Elevernas kompositioner ritades på den stora klockan och spelades av klassen. Någon kom på att visaren kunde gå två varv, första varvet med ett instrument i taget och under det andra varvet kunde ett instrument i taget börja spela och fortsätta medan fler instrument kom till så att det slutade ”klockan 12” det andra varvet med att alla spelade. Barnen hade fullt upp med att koncentrera sig på att själva göra sin insats i tid och en del hade även överskott till att se till att andra började spela. En del lyssnade också på hur det lät tillsammans, ”det låter som musik” var en kommentar under uppspelningen. Ljudklockan medförde ett experimenterande med ljud, språkliga och musikaliska, där barnen var engagerade och ville pröva olika sätt att organisera ljud och undersöka vad som hände när man lade till eller tog bort ljud med bokstäver eller andra symboler. Det här momentet hade kunnat få större utrymme. Inspe­lning av barnens kompositioner hade kunnat ge dem möjlighet att lyssna och reflektera över vad de skrivit. För att få med ljudklockan varje gång hade den kunnat vara en punkt på agendan. Enkla och tydliga symboler gjorde barnen uppmärksamma på deras betydelse i vårt sätt att kommunicera, gav en förståelse för hur de kan användas och att man måste ha tillgång till koden för att kunna använda dem. Bokstäver och musikaliska symboler medförde att klangen ändrades efter vilken vokal som visades när barnen sjöng en känd melodi eller att sättet att sjunga blev annorlunda beroende på vilken symbol som användes. De symboler barnen utvecklade byggde på tydliga kontraster och var också ett medel för att lyssna efter olika saker i musik. Eleverna fick pröva att med gester gestalta ett musikaliskt förlopp genom att ”leka dirigent”.

## LÄRARNAS PROCESS I AKTIONEN

Klassläraren beskrev hur hon inför utvecklingsarbetet var tveksam till att inte veta formen och vägen framåt i utvecklingsprojektet. Hon ville vara strukturerad och väl förberedd och såg det som en utmaning att inte veta exakt hur aktionen skulle gestalta sig men framhöll också att hon var nyfiken på vad hon skulle lära sig. Lärarnas arbete växte fram genom reflektionsmöten, utifrån deras och barnens idéer, de lektioner som genomfördes och utvärderingar av hur de fungerade. I ett arbete med kreativa processer finns det alltid ett visst mått av osäkerhet och spänning. Jag som musikle­r­are hade inte tidigare sam-

arbetat med klassläraren. Specialpedagogen var inte med under lektionerna i klassen men deltog vid reflektionsmöten och hade samtal med några barn. Hon såg det som mycket fruktbart med reflektionstiden, att inte ha för bråttom utan att kunna stanna upp och fundera på vad man håller på med och varför innan man "hastar in i något nytt utan större reflektion" (spec. ped). För alla parter blev det ett givande samarbete när utvecklingsarbetet med jämna mellanrum kunde utvärderas och lärarna kunde "ta hänsyn till barnens egna idéer, pedagogernas idéer och till slut komma fram till något som alla varit med och beslutat om" (spec. ped). Både klassläraren och specialpedagogen kunde se hur de själva utvecklats i sin profession. Klassläraren såg det som sitt uppdrag "att se till att alla får delaktighet och att inte bara de som tar talutrymmet får bekräftelse". Hon menade att observationerna av de fyra elever gav henne insikt i att studera enskilda elevers deltagande även i andra gruppaktiviteter. Utifrån gemensamma reflektionstillfällen kunde specialpedagogen se hur nya tankesätt förändrade undervisningen t. ex. att lägga stor vikt vid repetition och förförståelse för att fånga upp så många elever som möjligt i samlingen. Klassläraren menade att det var givande att utifrån det material som användes i samlingarna låta barnen delge sina erfarenheter och upptäcka samband (t. ex. ordet VI ser ut som den romerska siffran VI, välkänd för eleverna från ett dataspel). Hon var också förvånad över hur lätt eleverna skapade egna texter och ramsor och jag undrar om det beror på att de inte fått möjlighet till det tidigare i årskurs ett, att man tror att det är "för svårt"? Eleverna behöver inte kunna läsa och skriva för att skapa texter och melodier men för att minnas kan det behövas någon skrivkunskap som noterar i någon form eller spelar in. Sångerna och ramsorna som användes gav ett stort material och en känsla för form och struktur som barnen kunde ta med i sitt eget skapande. I diskussioner runt hur och varför musik och språk används för kommunikation samt hur olika symboler används för olika språk betonade klassläraren betydelsen av att förklara för barnen "historien om hur allt började och hur det ser ut idag". Konstruktioner av verkligheten avgör hur olika saker benämns, kinesiska tecken är ett sätt att teckna språk och gemensamma symboler kan användas till språk man inte förstår även om man kan alfabetet. Kina, Japan och Korea har delvis samma skriftspråk (byggt på symbolspråk) men det talade språket är helt olika.

Värderingar utmanades när populärkultur diskuterades, vad barnen får ta med sig in i klassrummet av egna erfarenheter och vad som värderas i skolan. En affisch på en dörr i klassrummet med bilar och bokstäver som läraren satte upp i första hand med tanke på pojkarna gav anledning till en diskus-

sion om genus och vad som görs och sägs utan att reflektera över det egna sättet att agera ur ett genusperspektiv. Diskussionerna handlade också om de begrepp som används om barns lärande, vilken skillnad det är att tala om ”inlärning” och ”utlärning” eller ”lärande” och vilken kunskapssyn som följer med begreppen. En annan fråga som kritiskt diskuterades var exempelvis synen på språk och musik där jag utmanade den underliggande tanken att det språkliga lärandet är centralt och synen på musik som ett medel för det språkliga lärandet samt musik som glädje.

När utvecklingsarbetet startade hade jag ingen erfarenhet av det aktionsforskande arbetssättet utan det var med hjälp av handledning, litteraturstudier och möten med andra aktionsforskare som jag fick stöd i att utföra den här aktionsforskande studien. Att börja med ett nytt arbetssätt med eleverna samtidigt med loggboksskrivande, dokumentation, observation och samtal var en utmaning. Pedagogerna var vana vid att planera och agera och att samtala om innehåll och mål för arbetet medan analys och reflektion inte brukade få så stort utrymme. Under läsåret var målsättningen att inte använda reflektionsmöten till lektionsplanering utan att kunna lyfta samtalet till andra frågor. Litteraturstudierna var ett sätt att diskutera utifrån andra frågeställningar och de forskarkurser jag gick under året var ett stöd i att bli en mer forskande lärare. Ett reflekterande arbetssätt såg både klassläraren och specialpedagogen som en väg framåt. Loggboksskrivandet behöver utvecklas för att ge mer. Det blev många gånger mer en beskrivning av arbetet än en reflekterande text och klassläraren anförde tidsbrist som skäl till att det inte blivit så mycket skrivet som hon skulle önska. Inför kommande läsår ville hon fortsätta arbetssättet med en agenda som skulle utgå från tematrymden i sånger och samtal. En annan tänkbar form som specialpedagogen såg som en möjlighet är att i möten med kollegor samarbeta runt en fråga eller ett ämne, skriva loggbok runt undervisningen och arbeta vidare i en aktionsforskningspiral genom att planera, agera, dokumentera, observera och reflektera. När pedagogerna berättade om projektet för kollegor och skolråd fanns en känsla av stolthet och glädje över arbetet där lärarna såg att de tillsammans med barnen ingått i en lärande gemenskap.

## STUDIENS DESIGN

Den studie som genomförts tar sin utgångspunkt i utvecklingsarbetet. Här beskrivs metoder för datainsamling, analysverktyg för kategorisering och analysprocessen.

## Datainsamlingsmetod

De data som ligger till grund för analysen är insamlade under ett läsår (2009–2010). I samband med ett föräldramöte vid läsårets början informerades om videofilmning med önskemål om skriftlig tillåtelse från alla föräldrar. Några föräldrar efterfrågade mer information och det förtydligades på vilket sätt filmerna skulle användas. Därefter godkände alla föräldrar filmningen. Jag som forskarstudent förberedde reflektionstillfällena med klassläraren och specialpedagogen genom en dagordning och skrev mötesanteckningar. Vid dessa tillfällen diskuterades och reflekterades utifrån frågeställningar i den gemensamma litteraturen (Tiller, 1999), lektioner, elever och observationer. Empirin till studien är samlad genom loggböcker, observationsschema, videofilmer, samtal med barn, frågor till klasslärare, specialpedagog och föräldrar, barnens bilder och texter samt mötesanteckningar. En utvärdering av utvecklingsarbetet genomfördes både av oss som deltog i aktionen, barn och föräldrar. I och med att aktionen, språk och musikärbetet, började hösten 2009 inleddes också insamlingen av empiri. Lärarna började skriva loggböcker, hade reflektionstillfällena och observerade barnen. Observationsprotokollet upprättades för att det var svårt att hinna se vad eleverna gjorde under en aktivitet som innehöll så många delar, att titta på ett ord, sjunga, göra rörelser m. m. Mina anteckningar beskrev bara delvis vad som hände under en samling. Med ett protokoll var intentionen att jag skulle hinna fylla i hur alla de fyra eleverna deltog, men det visade sig omöjligt att hinna med. Jag fick i stället observera en elev vid varje samling. Vid sju tillfällen observerade jag eleverna genom att föra observationsprotokoll. Varje måndag ledde jag lektionen och då kunde klassläraren observera eller videofilma. Tre dagar i veckan genomförde klassläraren samlingen och vid en del av dessa tillfällen observerades eller filmades aktiviteterna. Eftersom jag var en känd person för barnen blev det ett naturligt inslag att även observera eller filma.

Filmerna gav mycket mer information än observationsprotokollen, att kunna se filmen flera gånger och se hur eleven gjorde rörelser, sjöng med, deltog eller gjorde något annat blev möjligt att studera på ett helt annat sätt. Att arbeta med anteckningar, observationsschema och video gav en triangulering av arbetet. Samtalen med barnen skrevs ner och några filmer transkriberades (fyra lektioner där var och ett av de fyra barnen var i fokus). Barnen fick några utvärderingsfrågor och föräldrarna fick möjlighet att komma med synpunkter.

## Empiri

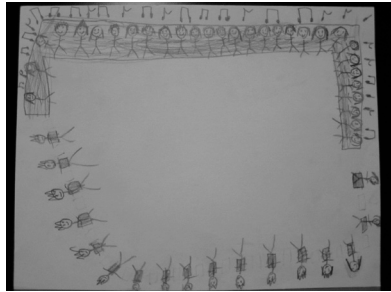
Empirin är insamlad under hela läsåret. Vid analysarbetet användes främst observationsprotokoll från sju lektionstillfällen, fyra transkriptioner av fyra lektioner, och samtliga videofilmer med anteckningar.

Insamlingsteknik	Data	Frekvens	Tid
Observation med protokoll	Skrivna protokoll	7 tillfällen à 40 min	Höstterminen
Videofilmning	Transkriberad film	4 av 14 inspelade filmer	Vårterminen
Samtal med barn (forskaren)	Minnesanteckningar	4 barn tre olika tillfällen	Fördelat över läsåret
Samtal med barn (specialpedagogen)	Minnesanteckningar	4 barn två olika tillfällen	Höst- & vårtermin
Samtal vid reflektions-tillfällen	Minnesanteckningar	10 tillfällen	Fördelat över läsåret
Samtal vid utvärderingsdagar	Utvärderingsrapport	2 dagarr	Maj 2010
Lektionsmaterial	Bilder och texter	4 barn, flera tillfällen	Fördelat över året
Skrivande	Loggböcker	3 pedagoger, flera tillfällen	Fördelat över året
Skriftliga frågor till föräldrar i klassen	Skrivna kommentarer	1 tillfälle	Maj 2010



## Videofilmning

I klassrummet stod bänkarna som en fyrkant runt hela klassrummet så att alla i klassen kunde se varandra. På en del av filmerna sitter eleverna (26 barn) i sina bänkar men vanligast vid samlingarna var att de satt mitt i klassrummet i en U-formad soffa där halva klassen fick plats.



Figur 5.

De andra barnen satt på sittunderlag på golvet så att alla tillsammans bildade en cirkel. Det blev lättare att ställa sig upp och sjunga eller göra rörelser, nackdelen var att de stod lite för tätt. När ord, texter och bilder visades kunde barnen se bättre när de satt i ringen på golvet. Ledaren för lektionen satt på en låg pall för att vara i ögonhöjd med barnen och använde gitarr, ett staffli med blädderblock eller höll upp bokstäver, ord och symboler på A4 papper när de användes. Den som filmade stod bakom fyrkanten med bänkar eller bakom samlingsringen och kunde zooma in den elev som observerades närmare. Vid några tillfällen de första gångerna vinkade eller tittade några barn rakt in i kameran men därefter verkade de inte tänka på att de filmades. Det är 26 barn i klassen, men som man ser på bilden (figur 5) uppfattade det barn som har ritat den att det är en ring på golvet och i den blå soffan och att det är väldigt många som sitter där. Eleven har ritat 47 personer.

## ANALYSVERKTYG

För att upptäcka elevernas delaktighet och hur de interagerade och handlade analyserades observationsprotokoll, videofilmer och transkriptioner av videofilmer från lektionerna i musik och språk. Elevernas deltagande stude-

rades noggrant och materialet kodades och kategoriserades. I analysarbetet var Holgersens (2002) och Libergs (Wennergren, 2007, s. 26) begrepp för deltagande i en musikalisk respektive språklig kontext som tidigare beskrivits ett stöd i kategoriseringen (se kapitlet ”Centrala begrepp”). En annan aspekt var vilken mening barnen tillskrev sitt deltagande där Holgersen i sin undersökning diskuterar om barnen var inriktade på socialt, musikaliskt eller kroppsligt meningsskapande och där jag lägger till språkligt meningskapande. Kategorierna i studien växte fram abduktivt ur en pendling mellan empiri och teori och följande fyra kategorier formulerades för elevernas deltagande i denna studie:

1. Att lyssna och se utan att agera
2. Att bidra genom att delvis agera och medhandla i sång, tal och rörelse.
3. Att bidra genom att kommunicera och interagera
4. Att själv initiera genom förslag och eget skapande, att vara huvudaktör.

## **ANALYSPROCESSEN**

### **Den första analysen**

Det första försöket att analysera materialet var en analys av observationsprotokoll och transkriptioner av videomaterialet där deltagandet hos en av de fyra elever som följdes närmare beskrevs. Den här analysen gav en inblick i en elevs sätt att delta men fördjupades inte genom att urskilja mönster som kunde gälla för alla fyra eleverna.

### **Den andra analysen**

För att kunna dra slutsatser om elevernas deltagande och kommunikation utgick jag från innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) som metod. Jag läste igenom anteckningar och såg igenom alla videofilmerna flera gånger för att få en uppfattning om helheten. Därefter tog jag fram meningar, meningsbärande enheter, som innehöll information om det som var relevant utifrån frågeställningarna. Jag studerade noggrant hur barnen deltog i samlingen genom att se hur de agerade. För att notera olika sätt att delta skrev jag ner kodord och därefter grupperade jag dem i olika kategorier. Att kategorisera materialet tog lång tid där jag prövade olika sätt. Kategorierna ska vara fullständiga och ömsesidigt uteslutande vilket betyder att alla meningsbärande

## Genomförande

enheter ska höra till en relevant kategori och att de inte ska kunna hamna i olika kategorier. Utifrån genomgång av videofilmer och utskrifter sammanställde jag olika sätt att delta i samlingen utifrån de fyra elevernas agerande.

Data	Kondensering	Kod
Videofilmer	Tittar på bokstaven vid uppmaning till alla barn att rikta uppmärksamheten, att se.	Uppmärksamhet
Transkriptioner	Känner på sina läppar när han ljudar bokstaven	Taktilt
	Sitter passiv	Passiv
	Tittar på en kamrat och imiterar (medhandlar)	Kamratstöd
	Gör rörelser utan att delta i sången	Deltar i en del av aktiviteten
	Klappar hela tiden när de andra klappar på ett speciellt ord. Trummar på bänken i st f på benen, hälar ihop i st f tår ihop.	Kan inte/missförstår instruktion
	Klappar lite efter de andra	Imiterar de andra barnen i stället för att handla medvetet själv
	Gäspas, tittar bort, deltar inte	Orkar/kan/vill inte delta
	Alfabetssång, deltar aktivt	Välkänd aktivitet som eleven behärskar
	Ny utmanande aktivitet, ex tokiga alfabetet, Blinka på tre vokaler (A, I, O)	Glad och aktiv vid lagom svår ny utmaning
	Sjunger och gör rörelser	Deltar helt i aktiviteten
Visar en rörelse på eget initiativ medan andra elever tittar på lära- ren eller en säker kamrat.	Kan visa rörelser själv, behöver stöd av lärare/kamrater	

Vid den andra analysen iakttog jag hur de fyra eleverna deltog, gjorde noteringar och delade in dem i sju aspekter av deltagande. Ferm (2004) noterar att det är viktigt som forskare att skilja på vad jag ser och hur jag tolkar det jag ser. Under den här perioden reflekterade jag över min förståelse och mina värderingar som lärare i förhållande till min forskarroll. I analysen fanns begrepp som kunde tolkas som värderande, att eleven var aktiv eller passiv. Jag hade även en kategori ”deltar inte” som jag senare tog bort eftersom alla som fanns i rummet på något sätt deltog. Därefter fick jag gå tillbaka till materialet och noga titta igenom det igen och bara notera vad jag såg att eleverna gjorde.

### Den tredje analysen

Den tredje analysen innebar att jag återigen gick igenom filmer och utskrift. Den här gången noterade jag och skrev koder för vad jag faktiskt såg att eleverna gjorde med neutrala beskrivningar. Det förekom mycket större samspel mellan barnen än vad jag tidigare hade sett. Barnen lutade sig mot varandra, rörde vid varandra, tittade på varandra när de sjöng och gjorde rörelser, lekte och kommunicerade under och mellan aktiviteterna. I den här analysomgången beskrev jag först sex olika sätt att delta som sedan reducerades till fyra olika kategorier.

KODER – Eleven deltar genom att:

1. Lyssna
2. Titta – uppmärksamma något.
3. Skapa (symbol, bild, text), egna rörelser
4. Kommunicera
5. Efterbilda
6. Sjunga (rent/orent, går inte att höra i gruppen)
7. Tala
8. Utföra rörelser (teckenspråk, takt/otakt, går att se i gruppen)
9. Samordna röst (tal eller sång)/ rörelse
10. Samordna symbol/röst (tal eller sång) och/eller rörelse
11. Samordna röst (tal eller sång)/ rörelse med gruppen
12. Använda införlivade rörelsemönster i nya kombinationer
13. Ge förslag till variationer i aktiviteter
14. Kommentera
15. Berätta
16. Fråga
17. Leka
18. Förebilda
19. Skriva/Läsa
20. Komma med förslag
21. Rikta uppmärksamheten mot en symbol eller bild
22. Ta reda på en uppgift
23. Välja sång/ramsa

Efter den tredje genomgången av materialet blev det fyra olika kategorier för deltagande:

1. *Deltar genom att lyssna och se utan att agera.*
  - a. sitta med i samlingen
  - b. vara i rummet och hålla på med något annat än det gruppen gör.
2. *Deltar genom att delvis agera och medhandla i sång, tal och rörelse.*
  - a. sjunga – tala – utföra rörelser
  - b. i välkända aktiviteter, sånger, ramsor
  - c. enbart i rörelser
  - d. enbart med röst (sång eller tal).
3. *Deltar genom att kommunicera och interagera.*
  - a. fråga, berätta
  - b. samspela, leka
  - c. samordna röst, rörelse med gruppen
  - d. förebilda, efterbilda
  - e. rikta uppmärksamheten mot något
  - f. uttrycka engagemang, lust, glädje och andra känslor.
4. *Deltar genom att vara huvudaktör.*
  - a. att själv initiera, bidra med åsikter och förslag
  - b. skapa symboler, bilder, text, musik och rörelse.

Med det här sättet att koda och kategorisera materialet såg jag på ett annat sätt vad eleverna gjorde och fick därmed bättre verktyg för att analysera elevernas deltagande. De tidigare värderande orden som passiv och aktiv finns inte med. Det är omöjligt att veta om en elev som är till synes passiv ändå lyssnar och deltar. Alla som befinner sig i rummet ses i någon bemärkelse som deltagande.

## **VALIDERING OCH GENERALISERING**

Jag använder de fem validitetskriterier som finns hos Anderson m. fl., (2007) och diskuterar därefter studiens generaliserbarhet.

### **Resultatvaliditet**

I resultatvaliditet diskuteras i vilken utsträckning aktionen leder till fördjupad förståelse eller lösning av problemet. Utvecklingsarbetet innebar en

ökad förståelse för vissa kritiska faktorer i barns deltagande och lärande i en kontext med språk och musik. Ett etiskt dilemma var att lärarna måste ha föräldrarnas skriftliga godkännande för videofilmning medan barnen inte kunde överblicka konsekvenserna av att delta i studien och inte uttryckligt behövde samtycka även om lärarna diskuterade studien med klassen. Repetitionen, den dagliga strukturen och användandet av olika lärstilar visade sig ha betydelse för barnens möjligheter att delta i samlingarna. Arbetssättet visade hur musik och språk kan samverka i gemensamma aktiviteter för hela klassen där alla har tillgång till texter och sånger för både musikaliskt och språkligt arbete.aktionen gav förståelse hos lärare och elever för språkets musikaliska sida och även betydelsen av att använda musik som ett uttrycks-sätt och kommunikationsmedel.

### **Processvaliditet**

Processvaliditet innefattar i vilken utsträckning problem löses så att det blir ett pågående lärande för individen eller systemet samt hur utomstående får möjlighet att bedöma värdet av aktionsforskningen. Såsom tidigare beskrivits hade lärarna regelbundna reflektionsmöten för att lära av varandra, av klassens respons och idéer samt att diskutera utifrån frågeställningar genom loggbokskrivandet, observationer och litteraturläsning. Det fortsatta arbetet diskuterades och betydelsen av att kunna tala öppet som ”kritiska vänner”, det vill säga personer som engagerar sig, ifrågasätter och ger konstruktiv kritik, för att lära och få ut så mycket som möjligt av våra reflektionsmöten påongterades:

... jag kan ju se att [ klasslärarens namn] tagit till sig mycket av det vi alla tre har pratat om och förändrat vissa delar av undervisningen och även sina tankar under tiden (specialpedagogen).

Klassläraren menade att hon hade blivit mer observant på hur eleverna deltog och vilka strategier de använde.

Effekterna har varit att se och att tydliggöra deltagandet och utifrån det se framsteg. Eleverna har tagit stora kliv i sin läsutveckling, de har tagit stora kliv i sin skrivutveckling och de har en stor ramsor och sång-skatt med sig (klassläraren).

Triangulering med olika metoder i processen har uppfyllts med observationer, loggbok, intervjuer och videoinspelningar. Ett lärande för systemet, sko-

lan, var det egentligen inte under läsåret med utvecklingsarbetet. När projektet var avslutat föreläste pedagogerna för hela skolan vid två tillfällen och de tre lärare som började läsåret 2010 med årskurs ett bestämde sig för att använda sig av språk- och musikmodellen. Detta har medfört en förändring av arbets sätt i den första språkinläringen där samma modell använts och utvecklats. Pedagogerna i aktionen föreläste även för andra pedagoger i kommunen vid ett tillfälle och intresset var stort för arbetssättet vilket utvärderingen visade:

- Koppling mellan teori – praktik (och vår medverkan) gör detta till en lärorik stund.
- Verkar mycket spännande. Vill pröva nästa gång jag får en åk 1. Jättebra, rolig, barnen deltar aktivt, bra med repetitioner. Intressant med ljudklockan
- Intressant att få höra om en nyskapande metod som kombinerar musik – svenska.

Möjlighet för utomstående att bedöma värdet av aktionen uppfylldes genom en rapport om utvecklingsarbetet samt genom föreläsningar och workshops. Värdet av aktionsforskningen kan bedömas på seminarier, konferenser och genom föreliggande avhandling.

### **Demokratisk validitet**

Demokratisk validitet handlar om i vilken utsträckning forskningen är gjord i samarbete med dem som har del i problemet som undersöks. Aktionen under läsåret och planeringar av undervisningen skedde i nära samarbete med klasslärare och specialpedagog. Planeringen av aktionen började redan under våren med lärare och skolläda ning. Under läsåret den pågick infördes flera förändringar efter gemensamma reflektioner och diskussioner. En utvärdering av projektet skrevs gemensamt. Föräldrar och barn informerades och vårdnadshavare godkände skriftligt att barnen filmades.

Den delen jag har deltagit i har varit fascinerande. Dels att få delta på viss distans och sedan se effekterna av er aktionsforskning. Att med jämna mellanrum utvärdera, att hela tiden ta hänsyn till barnens egna idéer, pedagogernas idéer och till slut komma fram till något som alla varit med i och beslutat om. Reflektionsstunderna har varit mycket givande. I min värld är det endast detta sätt som är det mest fruktbara för alla parter. I den ”vanliga” skolan har vi oftast för bråttom och gör inte alla stegen, utan hastar in i något nytt utan större reflektion (specialpedagogen).

### **Katalytisk validitet**

Här belyses den transformativa delen av aktionsforskning, det vill säga i vilken grad forskningsprocessen fokuserar deltagarna mot att lära känna verkligheten för att kunna förändra den. Att genomföra en aktion där tre pedagoger införde ett nytt arbetssätt i en klass och tillsammans reflekterade runt arbetet bidrog till att de såg med nya ögon på praktiken och också såg nya möjligheter till förändringar.

I allt detta arbete har det ju hela tiden handlat om att förändra, pröva något nytt, ta vara på det gamla som är bra. Vi har ju utmanat våra värderingar genom att ställa frågor till varandra som ibland varit lite kontroversiella (specialpedagogen).

De frågor specialpedagogen syftar på kan vara hur begrepp används på ett oreflekterat sätt, synen på estetiska lärprocesser, musik och bild som kommunicerande system eller en ”dekoration” av det viktiga språkliga lärandet. Pedagogerna menade att det gav kraft att genomföra en aktion och att undersöka hur invanda mönster kan förändras. Den vetenskapliga litteraturen, mitt deltagande i akademiska sammanhang, analysarbete och skrivande var ett stöd för att tolka, förklara och sätta ord på det som skedde i utvecklingsarbetet.

### **Dialogisk validitet**

Subjektivitet och tolkning är en del av aktionsforskning, liksom egentligen av all forskning. Genom dialogisk validitet undersöks egna erfarenheter och trosföreställningar kritiskt och vikten av ”kritiska vänner” betonas. Inför den här aktionen hade jag med mig många års arbete med både musik och språk. De frågor jag burit med mig i min yrkespraktik har varit en bidragande orsak till det arbetssätt aktionen bygger på. Genom mitt arbete inom olika skolformer från förskoleklass till högskola och studieförbund, musikskola, kulturskola har skillnader och likheter mellan arbetssätt och de båda ämnenas funktion och status blivit tydlig. Naturligtvis dras jag också med många förbigettaganden och lägger inte märke till självklarheter i kontexten. Klassläraren, som arbetat i 20 år med yngre barn och specialpedagogen, som arbetat i 25 år som klasslärare och därefter i 10 år som specialpedagog hade med sig sina tidigare erfarenheter som avspeglades i aktionen. Silverman (2004) betonar att allt vad vi observerar är impregnerat av antaganden och att försöka



beskriva saker ”som de är” är dömt att misslyckas. Utan något perspektiv finns det inget att rapportera. Jag har ofta arbetat med utvecklingsarbeten och varje gång arbetet ifrågasätts bidrar det till en egen kritisk reflektion. Med estetiskt arbete har kritiken ofta varit en undran om det finns tid för sådana aktiviteter när det finns så mycket annat viktigt barnen ska göra i skolan. I diskussioner runt vad barnen egentligen lär sig i en skapande process med att exempelvis skriva och tonsätta egna sånger kommer man fram till att det i den processen ingår många av de moment som ska finnas med i skolarbetet. Det är inte ”grädde på moset” utan ett språkligt och estetiskt utvecklingsarbete som även innehåller centrala värdegrundsfrågor. Inom grundskola och kulturskola förutsätts professionella medarbetare medan krav på högre utbildning inte är påtagligt för ledare och verksamhetschefer inom organisationerna. Detta innebär att vetenskapliga frågor och kulturens plats får en låg prioritet när kompetens saknas för övergripande mål och utvärderingar. Studien har bekräftat mina antaganden att det estetiska arbetet i skolan behövs och fyller en viktig funktion för det dagliga livet på en skola både för elever och personal. I arbetet med Suzukiundervisningen och i pilotprojektet med musik och språk har jag tagit fasta på struktur, repetitionens betydelse, att alla kan delta i upplevelser och grundläggande övningar, vikten av att skilja på teknik, färdigheter och upplevelse, uttryck samt de olika lärstilar och lärstrategier vi har att tillgå i en lärande praktik. Detta ställningstagande behöver dock inte hindra att jag kan betrakta utförandet av aktionen på ett kritiskt sätt. Efter läsåret med utvecklingsarbetet har jag inte arbetat i den klass jag studerar vilket har varit ett sätt att distansera sig och försöka se på materialet utifrån med nya ögon. Att videofilma och följa en enda elev under en hel samling och sedan kunna titta på sekvenser flera gånger har varit ett sätt att göra det välbekanta främmande. Med hjälp av videofilmning kan man som Andersen uttrycker det – ta av sig deltagarhatten och sätta på sig forskarhatten. Under min forskningsutbildning har jag fått flera anledningar att kritiskt tänka igenom både erfarenheter och föreställningar genom seminarier och reflektionstillfällen. Jag har även träffat andra aktionsforskare och ”kritiska vänner” för att diskutera problem, skrivprocess samt nackdelar och fördelar med att forska i sin egen praktik.

## Generalisering

I den här studien redovisas resultat från en klass som är unik i vissa avseenden där det också finns mönster som kan vara giltiga för andra klasser. Aktionsforskning handlar om att förändra institutioner inifrån (Anderson, m. fl. 2007). Vi förmedlar erfarenheter och berättelser för att skapa mening och förståelse genom aktionsforskning på samma sätt som lärare dagligen delar berättelser med varandra som en del av sin yrkestradition. Kvaless resemetafor stämmer här på det aktionsforskande arbetssättet, vi samlar kunskap under resan, förändras själva under resans gång och berättar om allt detta vid hemkomsten (Kvale, 2009). Om andra ska ha glädje och nytta av vår berättelse behöver de få så mycket information som möjligt för att själva kunna pröva om vår berättelse verkar trovärdig (validering). Det kan också tänkas att det är fler som vill bege sig på liknande resor och därför behöver resevillkor och de mål resan leder till vara tydligt beskrivna. En fallstudie kan vara en övergång mellan tyst kunskap och formell påståendekunskap. ”I postmoderna föreställningar om samhällsvetenskap ersätts generaliseringsmålet med möjligheten att överföra kunskap från en situation till en annan under beaktande av den sociala kunskapens kontextualitet och heterogenitet” (Kvale, 2009, s. 187). En bedömning av resultaten från den här studien kan då ge vägledning för vad som kan hända i en annan situation vilket Kvale benämner analytisk generalisering. Även Anderson m. fl. ser fallstudier som en möjlighet där data och analys kan leda till ett mer komplext lärande både för dem som varit inblandade och utomstående.

# Resultat

Resultatet beskrivs i tre delar som handlar om på vilka sätt eleverna deltog, vilka transformationer som skedde mellan de olika kommunikationsformerna och hur musik och språk samverkade i aktionen.

## DELTAGANDE

Under lektionerna var alla barnen samlade i en ring och läraren samtalande med barnen om att målet med aktiviteterna var att lära sig skriftspråk och musik. Eleverna hade flera möjligheter att delta i musik- och språkaktiviteterna genom att lyssna, tala, sjunga och eleven kunde också välja att inte delta. Som ledare för en stor barngrupp är målet att engagera hela gruppen i aktiviteten och det är svårt att följa hur den enskilda eleven deltar. Genom att filma med en elev i fokus blev det möjligt att uppmärksamma elevers olika sätt att delta. Klassen sjöng gärna redan i början på höstterminen. Repetitionens betydelse visades genom att de elever som inte deltog aktivt vid terminsstarten började med att delta i de sånger som repeterades dagligen. Musik och språk blev en del av skoldagen där eleverna uppmanades att delta i det de kunde och att göra sitt bästa. Vad det gäller klassen som helhet deltog de flesta aktivt under lektionerna. Lektionens ledare fungerade ungefär som en dirigent. Startsången var signalen att lektionen började och sedan följde olika moment där repetition och variation var viktiga för att alla elever skulle ha möjlighet att delta. Lektionerna var väl förberedda och kan jämföras med ett repetitionsarbete med en ensemble eller orkester där dirigenten leder, fördelar ord och ton och där alla i gruppen är aktiva i lärandet. Växlingen mellan del och helhet, att öva en liten fras, lyssna på ett språkljud, sjunga en hel text

## Resultat

och att se till att alla är uppmärksamma och samarbetar under repetitionsarbetet var också den uppgift läraren hade under språk- och musiklektionerna. Eleverna kom med egna förslag och idéer och möjligheten att delta berodde på hur de olika aktiviteterna var utformade. För att visa en elevs deltagande under året i nya respektive välkända aktiviteter visas först ett observationsprotokoll och ett exempel ur en intervju. Därefter följer analyser av videoutskrifter från lektionerna.

### Välkända aktiviteter/nya moment

Nedan visas ett observationsprotokoll för en av de fyra eleverna. Det observationsschema som upprättades följer lektionsupplägget och där noterades hur eleven deltog i de olika aktiviteterna.

- X Eleven deltar helt.
- O Eleven deltar delvis.
- Eleven deltar inte alls.
- /X T.ex. när eleven inte deltar första gången i ramsan men deltar helt andra gången.

#### Carl 090930 (fingerat namn)

	Startvisa	Månads-sång	Veckans-sång	Veckans ramsa	Repsång	Rep-ramsa	Alfabets-sång
Sång/tal	---	---	---	---	---	---	---/X
Rörelse	O	O		O		O	
Puls/rytm	---						
Uppmärksamhet	O	O	O	O	---	O	O

## Resultat

### Carl 100308 (fingerat namn)

	Startvisa	Månads- sång	Veckans sång	Veckans ramsa	Repsång	Rep- ramsa	Alfabet- sång
Sång/tal	X	---	O	---	X	O	X
Rörelse	X	X		O		O	
Puls/rytm	O						
Uppmärks- samhet	X	X	O	O	X	O	X

Enligt observationsprotokollet över en elevs deltagande började Carl att enbart delta med rörelse och visa uppmärksamhet för vad som hände under samlingen. Stegvis kunde han delta mer och mer i startvisan som inledde samlingen och återkom varje dag. Aktiviteten blev således mer och mer välkänd för eleven. De moment som återkom varje gång i samlingen var de som den här eleven behärskade fullt ut och kunde delta i på vårterminen när de hade blivit välkända. Carl kunde då både sjunga, utföra rörelser och rikta sin uppmärksamhet för att samordna sig med grupp och ledare. Veckans sång var ny varje vecka och innebar ett nytt moment. På höstterminen sjöng eleven inte alls med i sången som var ny men började delta i veckans sång under vårterminen. Den här eleven kunde delta delvis i den nya sången, t. ex. sjunga delar av sången, vissa ord och rim men kunde inte läsa och sjunga tillräckligt för att delta helt i den. I ett exempel från en intervju med Carl visas hur han utan gruppens stöd säger en ramsa som funnits med på lektionen och hur han med lärarens stöd kommer ihåg ramsans alla ord.

(Intervju med Carl 09-09-11, C är Carl och I står för intervjuaren.)

#### Ramsa med rörelse

C: Jag tror jag kan denna utantill.

C: säger: Olle orme är så lång, mycke bra i sång.

C: gör rörelserna till (bara en hand på andra delen)

[Vi gör den tillsammans och då blir den riktig med ord och rörelser.]

C: säger ramsan svagt. ”Ormen Olle är så lång, han är mycket bra i sång.”

I: Tvärtomot? Hur låter det då? ”Olle orm är så lång, han är mycket bra i sång”

## Resultat

(Carl säger den starkare). Vad heter det om det är tvärtemot svagt?

c: Vet inte.

1: Kan du säga den fort?

c: Orme Olle är så bra i sång, han är mycket bra i sång (fort och starkt).

Här visade det sig att Carl kunde den ramsa som funnits med på lektionerna när han fick stöd att utföra den men att han ännu inte kunde den på egen hand. Han trodde att han kunde den. Carl kunde rörelserna till även om han inte använde båda händerna i andra delen. Orden blev en egen variant där han fick med det viktigaste, han sa ramsan rytmiskt och fick med de prosodiskt betonade rimorden, lång och sång. När han har fått stöttning i ramsans ord sa han den riktigt på egen hand. När svårighetsgraden ökade och Carl skulle säga ramsan starkt och fort kom orden i fel ordning. När uppgiften var att prata starkt och fort hamnade fokus där. Carl kunde inte betydelsen av begrepp som stark/svag i det här sammanhanget. Att koppla ihop fort och starkt är vanligt och verkar för många elever vara svårt att skilja. De sånger som klassen sjungit repeterades och därigenom fanns ytterligare möjlighet att lära sig sångerna när de återkom som repetitionssånger. Under vårterminen blev Carl också fullt delaktig i alfabetssången som fanns med varje samling.

### **Analys av videofilmer**

Transkriptionerna i analyserna som följer kommer från videofilmerna. Utskrifterna innehåller vad läraren och eleverna sa och gjorde. Bokstaven L står för att läraren säger något och E för att det är en elev som talar. I citaten används klamrar runt det som inte talas. Delvis finns det noterat vad eleverna gjorde och speciellt vad den elev som fokuserades under samlingen ägnade sig åt. De fyra eleverna fick pojknamn och vi kallade eleverna genomgående för ”han”. Till att börja med var det specialpedagogen som i sin beskrivning av de fyra barnen skrev ”han” för att vi inte skulle färgas av våra föreställningar om eleven utan distansera oss. Det var också ett sätt att komma bort från föreställningar om vad det innebär att vara pojke eller flicka i samlingen eftersom den frågeställningen inte undersöks. I studien är två barn flickor och två barn pojkar. Eleverna har fortsättningsvis fingerade pojknamn, Nils, Erik, Olle och Carl. Man hade likaväl kunnat välja fyra flicknamn.

### **Deltar genom att lyssna och se utan att agera**

I den första av fyra kategorier deltar eleven genom att lyssna och se utan att agera:

- a. sitta med i samlingen.
- b. vara i rummet och hålla på med något annat än det gruppen gör.

Alla elever fanns i klassrummet under hela samlingen. När de inte deltog på ett synligt sätt kunde de ändå ha sett och hört vad gruppen gjorde och kanske lyssnade de och reflekterade över vad som hände i samlingen. Att inte delta alls skulle med ett sociokulturellt synsätt vara att inte ha varit i klassrummet. De som var i samma rum var på något sätt delaktiga i vad som hände. Att inte agera betyder här egentligen att jag som observerade inte vet om de elever som inte agerade synligt ändå lyssnade och eventuellt kände sig delaktiga i det som försiggick.

Elev som inte gillar genomgångar... verkar inte ta in information eller sång text. Denna elev visade på torsdagen då vi gjorde veckans lek ”gömma nyckel” i halv-klass att sångtexten av samlingssång verkligen gått in för när klasskamraten varit ute och skulle komma in och leta efter nyckeln då sjöng eleven ”Välkommen in i musiken, att känna glädje i takt och ton” och eleven höll upp båda armarna och visade välkommen-gester. (Loggbok, klassläraren).

Dahlgren m. fl. (2006) menar att tala, skriva och rita är produktion och synlig konkret verksamhet, i vår verksamhet hör även sång och spel till synlig verksamhet. Att lyssna, läsa, titta på bilder är däremot en abstrakt verksamhet som inte synliggörs på samma sätt. Ibland var någon elev inte intresserad eller motiverad att vara aktiv. Detta kan bero på andra händelser som upptog elevens intresse för tillfället och att det som pågick i samlingen låg utanför detta intresse. I den här klassen deltog eleverna genom att sitta med i gruppen men alla var inte aktiva under hela samlingen och några ägnade sig vid olika tillfällen åt andra saker än att delta. Ibland kunde detta kopplas till det gruppen höll på med, till exempel en elev som smög runt och letade efter saker som började på den bokstaven som klassen sjöng om. I exemplet nedan synliggörs inte om Carl deltog i någon bemärkelse eller om han på något sätt noterade vad som hände i gruppen.

L: Pelle pingvin plaskar kring i vaken, pälsen håller den varm om baken. [Fler och fler elever läser med. Carl är inte med, sitter och tittar rakt fram, gäspar lite.]

Här introducerade läraren en ny ramsa genom att upprepa den flera gånger. Fler och fler av eleverna läste med i ramsan. Carl deltog inte alls. Han kanske hörde och såg ramsan men försökte inte delta genom att börja säga ramsan.

L: Ja, jättebra, då tar vi och klappar ett p också.

[Klassen sjunger och klappar. Carl sitter med händerna för munnen alldeles stilla och är inte med.]

L: Carl och Adam! [Carl och Adam tittar upp och börjar sjunga och klappa.]

L: Kan vi ta det igen och så kan vi försöka att ni klappar i takt så att alla klappar samtidigt. Tänk på det hur ni klappar, att ni inte bara klappar på utan klappa i takt allihopa. Titta på varandra och lyssna och sjung också! [Carl sjunger i början några ord, sedan klappar han koncentrerat och klappar i takt ända till de sista slagen.]

Carl satt även vid det här tillfället till en början stilla utan att delta. Att han höll händerna för munnen kan bero på att han deltog i föregående moment där barnen ljudade bokstaven p och läraren pratade om att det lät som när man går uppför en backe, puh, puh. Då var Carl med, sjöng sången och höll händerna för munnen och kände på ljudet. Här höll han händerna för munnen igen och jag vet inte om han fortfarande var kvar i den förra övningen och om han noterade att barnen runt omkring honom nu hade övergått till att sjunga och klappa bokstaven p.

Ibland deltog och imiterade barnen med fördröjning och eventuellt var Carl ännu inte färdig med den övning som de andra avslutat. Här uppmärksammade läraren att Carl och A inte deltog. När hon påminde Carl genom att säga hans namn blev han aktiv och deltog först genom att sjunga men koncentrerade sig sedan på att klappa i takt. Det är exempel på när ledaren bjöd in en elev att delta genom att uppmärksamma honom på att han inte deltog. För Carl kan det ha varit för många moment att delta i. Läraren ville att eleverna skulle klappa, dessutom i takt, de skulle titta på varandra, lyssna och sjunga. Carl valde då att klappa och deltog helt i den delen av uppgiften. Tempot kan ha varit för högt för Carl, han kanske hade behövt längre tid, dels att få känna på bokstaven p, hur läpparna stöter ut luften som känns i händerna när man håller dem för munnen och sedan att bara tänka på att klappa i takt och först därefter lägga till sången. De flesta barn i gruppen hade inga svårigheter med att både sjunga och klappa vilket ledde till att det här



momentet inte fick mer tid. Gruppen som helhet var medskapare i aktiviteten med röster och rörelser. Det var när en enskild elev studerades som det gavs möjlighet att uppfatta vad eleven inte deltog i och vad som kunde ha repeterats fler gånger, på varierande sätt genom barnens förslag, för att ge alla barnen möjligheten att lära sig att klappa i takt och sjunga samtidigt.

### **Deltar genom att delvis agera och medhandla i sång, tal och rörelse**

I den andra kategorin deltar eleven genom att delvis agera och medhandla i sång, tal och rörelse:

- a. sjunga – tala – utföra rörelser.
- b. i välkända aktiviteter, sånger, ramsor.
- c. enbart i rörelser.
- d. enbart med röst (sång eller tal).

I det gemensamma lärandet i gruppen fick eleverna stöd av varandra och ledaren (scaffolding) i sina försök att omskapa ett tecken till ljud, en bokstavskombination till ord eller ord till en text. I sångerna var läraren och de elever som kunde sången förebilder och varje elev som sjöng medhandlade och omskapade sången till ett eget uttryck. I exemplet som följer gick läraren igenom en ny ramsa med rörelser till. Det talade språket användes, det fanns ingen text att läsa och inga ordbilder eller bilder till ramsan. Ramsan utfördes i olika tempo med en stadig puls och rörelser till. Namnen på de kroppsdelar där pulsen markerades nämndes vid namn vilket medförde att övningen även innefattade kroppsuppfattning och motorisk förmåga att koordinera rörelser och även att koordinera dem med sin röst. Ramsans ord repeterades på olika sätt, genom att barnen fyllde i rimord, klappade den för att hitta en gemensam puls och sa den i olika nyanser för att variera uttryckssätten. Olle deltog på följande sätt i övningen.

[Veckans ramsa]

L: Så ska vi se vad det är för ramsa på K. Det handlar ju förstås på k om en katt.

E: En katt som har en hatt

[Läraren säger ramsan och barnen fyller i rimordet – mätt]

L: Precis. Ni kan klappa efter mig. Kissekatt [eleverna repeterar. Olika nyanser

## Resultat

och tempo. Klassen är van att imitera och upprepar i korus. Olle tittar på läraren och på klassen. Är med på allt, klappar och pratar.]

L: Mycket bra och så ska vi göra så här nu. Höger, vänster, knä, knä [visar rörelser]. Eller så här – axel, axel, knä, knä. [Upprepar flera gånger långsamt. Olle är med, både i rörelser och ord, byter hand ibland när det inte stämmer. Klassen säger också axel, axel. Knä, knä. ]

E: Axel var är du? [Någon skrattar åt ordvitsen. Klassen fortsätter med rörelserna under tiden.]

L: Och så långsamt nu då [visar ännu saktare axel, axel... några gånger] Fort. Axel, axel... Och så tar vi Kissekatt, nu gör vi den till då. [Säger ramsan med rörelser till, klassen hänger på. Olle tittar på dem mittemot. Säger ramsan med rörelser, byter hand ibland, annars i takt. ]

L: Och den ska ni göra hela veckan men ni kan ju redan så bra, få se om alla kan den långsamt så tar vi en gång fort sen. Alla försöker långsamt nu. Alla kan långsamt.

[Ramsan riktigt långsamt. Alla som syns i bild är med. Olle säger ramsan och gör rörelser utom på slutet då han gäspar.]

L: Och så snabba, ska vi se hur många som hänger med på snabba redan första dan på måndan. Nu –

[Klassen börjar direkt. Snabbt och starkt med rörelser. Olle säger ramsan, rörelserna går för fort och blir t. ex. inte i kors mot axlarna. Två flickor bredvid både säger och gör ramsan med tydliga rörelser till helt rätt.]

L: Ja, ni är ju superduktiga!

E: Ännu snabbare!

Olle agerade här både genom att sjunga, tala och utföra rörelser. För Olle befann sig den här övningen inom den proximala utvecklingszonen (ZPD). Han klarade att samordna röst och rörelser men det var ändå en utmaning för honom eftersom det var nya ord och rörelser som skulle läras. Innan han kunde ramsan med rörelser behövde han stöd (scaffolding) från läraren och gruppen. Han tittade både på läraren och på de andra barnen för att se hur de gjorde och kanske också för att se att han var med i det sociala sammanhanget. Barnen gjorde ramsan tillsammans och det kan ha varit viktigt för Olle att göra samma rörelser som de andra, dvs. den sociala aspekten av att delta. Ibland skilde sig Olles rörelsemönster från övriga vilket han noterade själv och ändrade. När övningen hade utförts flera gånger och Olle varit aktiv gäspade han på slutet men var sedan med igen vid en ny uppmaning att utföra ramsan snabbt och starkt. Han kunde inte ramsan tillräckligt för att utföra

den snabbt utan gjorde rörelserna för fort och korsade inte armarna mot axlarna vilket han gjorde när den utfördes i långsammare takt. Under övningen var han aktiv, medhandlade och samordnade sig med ledare och grupp. Läraren förstärkte rörelserna i ramsan med ord för att barnen både skulle kunna se och höra vad som hände. "Axel, axel, knä, knä". För en del barn kunde den verbala instruktionen bli ytterligare ett stöd och den samlade också gruppen eftersom rytmen i orden förstärkte rytmen i rörelsen. På slutet utmanade läraren de elever som klarade av att samordna ord och rörelse och där visade det sig på videofilmen att Olle som till synes deltog helt och fullt i själva verket inte hann utföra rörelserna riktigt.

En annan elev, Nils, rörde sig mycket under lektionerna och berättade vid ett intervju tillfälle att han tyckte det var tråkigt att sitta stilla. Analysen av filmerna visar att han nästan aldrig satt stilla och att han deltog mer i övningar som innehöll rörelser. Här får vi följa Nils i månadssången med teckenspråk.

[Månadssång med tecken]

L: Får jag se när alla gör tecknen så jag ser att alla kan dem. Då säger jag bara ett ord: Hur gör ni vitt? Hur gör ni vinter? Mörkt? Kallt? Bra? Snöa? Tittar?

[Barnen visar tecknen. Nils är snabb, tittar på läraren och de barn som sitter mitt emot honom och visar snabbt tecknen. När han gör fel tecken korrigerar han snabbt och visar det riktiga, t. ex. vinter i stället för vitt.]

L: Då tar vi hela sången och alla visar alla tecken nu?

[Nils är med och visar alla tecken och sjunger delvis.]

L: Då tar jag fram två av våra symboler och här står det...?

[Håller upp ett papper med lilla p]

E: piano [säger eleverna tillsammans med italiensk betoning.]

L: Piano på italienska betyder att vi ska göra sången hurdå?

E: svagt

L: Svagt, nu gör vi den svagt. Är ni med?

Här var Nils aktiv, visade snabbt tecknen till sången och när han visade fel tecken (ovan blandade han ihop tecknet för vinter och vitt) och såg vad de andra barnen och läraren visade korrigerade han sig själv och visade det tecken som hörde ihop med ordet. I de fall där aktiviteten innehöll både sång/tal/rörelse synliggjordes hur eleverna valde att delta först med rörelser och när de hade införlivats deltog de även i sång och tal. Att följa en rörelse verkade vara tydligare och lättare att följa än orden i en sång eller ramsa. Rörelsen är synlig medan de ord som samtidigt sades eller sjöngs var svårare att hinna uppfatta

och efterbilda. Rörelserna blev mer precisa när de hade repeterats och ibland när de fått en verbal förklaring som att vid tecknet för ”kallt” tänka på rimfrost i skägget eller vid tecknet ”vitt” tänka på en vit skjortkrage. I citatet ovan sjöng Nils delvis medan han gjorde alla tecken som hörde till sången. I nedanstående utdrag ser vi hur Olle på samma sätt deltog i tecknandet av orden men inte kunde kombinera rörelserna med sången och då valde även han att delta genom att sjunga delvis men visa alla tecken till sången. Vid det här tillfället satt Olle så att han hade lite svårt att se läraren men han försökte göra de tecken läraren visade. När flera i klassen kunde tecknen blev det lättare för honom att titta på klasskamraterna och sedan se efter om läraren visade samma tecken. Det kan också vara så att det var viktigare för honom att göra på samma sätt som de andra deltagarna än att göra som läraren visade.

[Månadssång med tecken]

L: Snön som smälter. Tredje månaden är mars. [Visar tecken till orden.] Nu kommer våren och våren, då gör vi tvärtom, det är en snödriva nu som smälter bort. Nu kommer våren snart igen. Fågeln sjunger – och där kommer toner ut ur munnen så här [visar tecken för ”sjunger”.] Fågeln sjunger A lala. Det är härligt – då gör man liksom under hakan så här [visar], mm, härligt, känns härligt. Lilla vän och vän bara håller man, tar ihop händerna alldeles tyst så här. [Olle sitter alldeles bredvid läraren och får titta snett uppåt för att se tecknen. Är med på alla tecken som visas.]

L: Bra! [Går igenom texten långsamt en gång till, visar och förklarar tecknen igen. Olle tittar på läraren igen och är med på repetitionen av alla tecken.]

L: Vi provar med sången till ska vi se.

[Olle gör tecknen och sjunger delvis med i sången. Klassen sjunger och gör rörelser. A börjar sjunga Lalala när man kommer till ”fågeln sjunger”. Alla sjunger vidare och A tystnar.]

L: Vad ni är bra på detta. Då frågar jag er några ord här ska vi se. Kan ni göra, visa mig, hur gör man snön? Bara visa – snön.

[Barnen visar. Läraren frågar efter olika ord och barnen visar. Läraren förstärker med att visa tecknen och säga – bra, bra, bra, snön, där kom fågeln med sin näbb, vän – och utan klapp, man bara tar mjukt i handen på sin vän – utan klapp, så bara, sjunger – precis, Olle är snabb på att visa tecknen, tittar på de andra och sedan på läraren som visar när några barn har kommit på rätt tecken.]

L: Bra, vi tar den en gång till. Nu ska ni sjunga den hela mars så ni hinner lära er den, men vi tar den en sista gång. Men – sch...

[Klassen sjunger månadssången en gång till med rörelser till. Olle tittar delvis i

## Resultat

lärarens papper där sången står, delvis på läraren och på andra i gruppen. Gör de flesta tecknen rätt men hinner inte både sjunga och göra tecknen hela tiden. Sjunger delvis.]

Det verkar alltså som att barnen när de skulle utföra två moment, exempelvis sjunga och göra rörelser, valde att utföra rörelserna innan de kunde sjunga och göra rörelser samtidigt. De flesta av eleverna i klassen deltog helt i välkända och enkla övningar för att avstå eller bara delta delvis i nya eller mer avancerade aktiviteter. Elevernas engagemang i aktiviteterna kunde visa sig genom lust och glädje eller andra känslouttryck som visade att eleven var musikaliskt, språkligt eller kroppsligt engagerad. Eleverna kunde vara aktiva och motiverade att delta, kanske beroende på att de kunde läsa och överföra skrift till ljud, eller att de hade lärt sig orden till sånger och ramsor och därigenom hade förutsättningar att delta helt. Elever som inte kunde ord eller rörelser till sånger och ramsor kunde ändå vara aktiva och delta utifrån sina förutsättningar. Detta engagemang behövde inte visa sig under hela samlingen. En elev kunde också vara mer passiv under delar av tiden för att engagera sig när något nytt moment tillkom eller vid en välkänd aktivitet som eleven behärskade. Det visade sig att eleverna valde olika former för sitt deltagande under en samling och kanske hade det också olika mening för dem. En elev kunde ha sociala motiv för att delta och samma elev kunde också se en musikalisk eller kroppslig anledning till att delta. Att det var roligt att göra saker tillsammans med andra, att tycka om musiken, att vilja sjunga och röra sig kan ha varit anledningar till ett aktivt deltagande. Andra elever deltog bara i vissa moment, de kanske rycktes med av en social anledning när hela gruppen var engagerad i en sång, ramsa, text eller lek men de kunde också välja att avstå från att delta eller att bara delta i en del av aktiviteten, som att bara utföra rörelsen utan att sjunga. En anledning till att inte delta helt kan också vara att man inte har förmågan eller viljan att delta.

### **Deltar genom att kommunicera och interagera**

I den tredje kategorin deltar eleven genom att kommunicera och interagera på olika sätt:

- a. fråga, berätta.
- b. samspela, leka.
- c. samordna röst, rörelse med gruppen.

- d. förebilda, efterbilda.
- e. rikta uppmärksamheten mot något.
- f. uttrycka engagemang, lust, glädje och andra känslor

Eleverna kommunicerade med ledaren och/eller med någon i gruppen i sången genom ögonkontakt, ansiktsuttryck och kroppsrörelser, tal, sång eller i samtal runt ord, texter och musik. Även de elever som inte deltog genom att sjunga eller tala interagerade med ledaren och gruppen på olika sätt. Bara att sitta med i samlingsgruppen innebar någon form av interaktion med de andra i gruppen. Med kroppen upptog eleven en plats i ringen och genom att delta eller inte delta, kroppsspråk och gester påverkades hela gruppen av varje person som fanns med i rummet. Eleverna förtydligade och ifrågasatte ibland hur en sång skulle sjungas och påtalade också som i exemplet nedan när läraren sjöng en annan text än den som eleverna i klassen brukade sjunga.

[Repetitionssång januari.]

L: Då ställer man sig på sin månad och sjunger när man står upp. När man sitter är man tyst. Först är det bara några som sjunger, sedan blir det starkare och starkare tror jag.

E: Och sen mindre och mindre.

L: Precis. Få se om det blir så.

[Erik fyller år i januari, ställer sig upp och sjunger med från början. Rör mer på munnen nu, den här sången kan han och sjunger med i hela sången. De barn som ställer sig börjar sjunga och det blir fler och fler som sjunger.]

L: Hörde ni, det blev starkare och starkare.

E: Det ska vara vit. [Flera barn protesterar mot texten – december är grå]

L: Har ni bytt i texten? Då får jag lyssna på er så att vi sjunger att vintern blir vit i stället.

Nu kommer det att bli tystare och tystare. Först sjunger alla.

E: Men då sjunger ju ingen vit.

L: Nej, vi får se, då blir det tyst på slutet.

E: Men då kan ju ingen sjunga vit.

L: Nej vi får tänka det i huvudet.

[Alla barnen sjunger, blir tysta när de sätter sig. Erik sätter sig direkt på januari och är tyst. Det blir tystare och tystare och på slutet är det alldeles tyst. Några barn mimar slutet. Inte Erik, småler med stängd mun, sitter alldeles stilla. Erik pratar lite med kompiserna till vänster när sången är slut.]

Här funderade och föreställde sig ett barn hur sången skulle komma att gestaltas. Barnen visste att ingen i klassen fyller år i november och december. Sången skulle då inte bara bli svagare när fler och fler barn satte sig och slutade sjunga utan det skulle bli alldeles tyst på slutet. Ett crescendo och ett diminuendo formades genom antalet barn som sjöng och i slutet av sången var det ingen som sjöng precis som eleven tänkte. Erik som fyller år i januari ställde sig upp och sjöng med i sången från början. Sången var välkänd för honom och han visste att fler och fler barn skulle ställa sig upp (barnen ställde sig upp och började sjunga med i den månad de fyller år). Sången handlar om årets alla månader och barnen kunde tydligt se i vilken månad de andra barnen i klassen fyllde år. För att kunna delta behövde man också veta vilken månad man själv fyller år. Barnen fick koncentrera sig på orden i sången för att ställa sig upp på rätt ställe och en del barn visste också vilka elever som skulle ställa sig upp och kunde påminna andra. Eleverna samordnade sina rörelser i gruppen, i månadssången väldigt tydligt med stora rörelser, om någon inte ställde sig upp blev det väldigt tydligt att eleven inte deltog. Andra gånger fick någon elev vara dirigent för gruppen och visa hur starkt klassen skulle sjunga. Detta var ett sätt att få pröva att skapa och gestalta musik, att i förväg eller i stunden tänka ut hur det skulle låta och bestämma hur man ville gestalta ett musikaliskt uttryck med olika nyanser. I nästa exempel visas hur Nils kommunicerade med gruppen genom att samordna röst och rörelser med gruppen.

L: Då ska vi se, vem var det som valde? [En elev räcker upp handen.] Var är dom?

Här [hittar repetitionspapperen]. Då ska vi se, det är nåt som jag känner igen som brukar väljas ganska ofta tror jag. Här kommer ormen Olle och nu ska jag göra på rätt sätt också. Hur är det vi gör?

[Klassen är med, säger ramsan med rörelser. Nils visar rörelserna samtidigt som han och kompisen lutar sig mot varandra.]

L: Och nu ska vi göra på det här sättet. [Drar en symbol] vi ska göra den ...

E: Snabbt/piano

L: Snabbt. Är ni med!

[Nils tittar framåt, sitter upp och är med från början med ord och rörelser i snabbt tempo]

L: Och ni är mycket bra, vad snabba! Får jag se, ni var ju med allihopa, får jag se en gång till då!

[Nils är helt uppmärksam framåt nu och är med på ramsan, säger orden och gör rörelser.]

## Resultat

L: Waow, jättebra, oj!

E: En gång till! [Barnen ser glada ut.]

L: Lite fortare nu då, är ni med? – vänta, jag räknar in. 1234

[Klassen är helt med, även Nils]

L: Oj vad duktiga ni är. Ni är strålande!

Nils kommunicerade här med gruppen genom att både säga och visa ramsan tillsammans med de övriga. Hans röst och rörelse var en del av helheten i utförandet. Samtidigt lutade han sig mot sin kompis som han satt bredvid, de var båda delaktiga i samma aktivitet med sina röster och rörelser.

### **Deltar genom att vara huvudaktör**

I den fjärde kategorin deltar eleven genom att vara huvudaktör:

- a. att själv initiera, bidra med åsikter och förslag.
- b. skapa symboler, bilder, text, musik, rörelse

Eleven kan använda införlivade rörelser, språk- och sånghandlingar, kommer med egna initiativ och utformar egna uttryck i rörelse, sång, musik och text. Nedan följer ett exempel där några elever lekte sången vi sjöng under tiden som klassen sjöng den. Det skapande arbetet i klassen har främst förekommit i andra sammanhang än de lektioner som filmades. Efter den gemensamma lektionen arbetade barnen vidare i olika språk- och musikaktiviteter där de ritade bilder till musik och sånger, skrev egna sånger tillsammans, skapade egna symboler och skrev egna ljudkompositioner. I samlingarna tog barnen egna initiativ genom att till exempel hitta på en klapplek med en kompis i stället för att själv klappa i händerna. De tillförde också nya moment i sångerna. I en sång med paus markerade ett barn pausen med ett klapp, fler barn började klappa på samma ställe och det blev så som hela klassen gjorde varje gång. Alfabetssångens sista bokstav markerades av ett barn med ett klapp och det blev också ett nytt tillskott till hur sången sedan utfördes. Barnens egna uttryck medförde ibland förändringar i aktiviteterna som blev ett tillskott i utförandet. I exemplet nedan lekte två barn den sång vi sjunger om som handlar om ett monster.

[Repetitionssång]

L: Monsterfrasse, den är ni mycket bra på. Då börjar blå grupp med första versen.



## Resultat

Är blå grupp beredda? Nere under huset mitt.

[Blå grupp börjar sjunga. Nils börjar sjunga, tittar samtidigt på kompisen, drar sig ifrån honom som att han är rädd för honom – Monsterfrasse. De leker sången.]

L: Gul grupp!

[Gul grupp sjunger vers 2, Nils syns inte i bild]

L: Nu är alla som fyller år i januari, februari, mars, april, maj, juni – sjunger nu. Åter gör han som en häst.

[Nils sjunger med samtidigt som han leker med kompisen – matar Monsterfrasse.]

L: Alla som är födda juli, augusti, september, oktober, november, december sjunger ”Ylar hela natten lång”.

[Nils ser sig omkring och lyssnar, sjunger med på slutet när alla sjunger Monsterfrasse samtidigt som han aktar sig för kompisen som är monster.]

L: Alla killar nu då! Tänk om han en dag kom loss. Alla killar är med.

[En del killar börjar sjunga, bl. a. Nils som gungar och sjunger lite.]

L: Var det alla killar? Nej. En gång till. Alla killar ”Tänk om han en dag kom loss”.

[Nils sjunger mer nu, kompisen bredvid är hela tiden vänd mot Nils och på slutet av versen hoppar Nils undan igen och aktar sig för kompisen – Monsterfrasse.]

L: Tjejerna ”Om du ner i källarn går”

[Tjejerna sjunger sista versen. Nils och kompisen står på knä och gör rörelser, gungar, sjunger med på slutet när alla sjunger Monsterfrasse, brottas och leker.]

Det var Nils som inledde leken genom att söka kontakt med sin kompis och visa att han blev rädd för honom samtidigt som sången om Monsterfrasse sjöngs. När Nils spelade rädd för kompisen inbjöd han till ett lekfullt agerande under sången. Han gav sin kompis rollen som monster och kompisen var med på noterna, tog rollen och lekte med. I sången åt monstret ”som en häst” vilket de visade med gester och det gick hela tiden att följa sångtexten i deras lek. Den här sången kunde Nils vilket visade sig genom att han visste vad som skulle hända och därmed kunde han föreställa sig och initiera en lek till sången och han kunde också delta i sången under leken. Nils skapade en egen mening i sången och visade det genom sitt agerande och engagemang. Här visade sig flera aspekter av meningsskapande, socialt genom kontakten med kompisen, musikaliskt genom att sjunga och språkligt genom att kunna uppfatta innehållet i handlingen så väl att Nils kunde agera utifrån vad som hände i sångens handling. Han hade också en klar uppfattning om sångens form med vers och refräng vilket visade sig när han sjöng med och

upprepade liknande rörelser varje gång refrängen sjöngs. Sångens struktur är tydlig men lärarens uppmaningar om vilka som skulle sjunga olika verser (beroende på när de är födda, om de är blå eller gul grupp, kille eller tjej) blev bara ett störande moment för Nils som var inne i sin lek. Det som var tänkt som en variation i hur verserna sjöngs, en formsak, var inte Nils intresserad av, han var intresserad av sångens innehåll och hur det kunde gestaltas i samspel med en kamrat. Läraren som ledde gruppen uppfattade inte leken eller valde att följa sin idé om hur sången skulle utföras i stället för att ändra inriktning och ta till vara barnens dramatisering av sången i gruppen vid det här tillfället.



Figur 6. Elevernas utvärdering.

Eleverna visade ofta att de var engagerade i sitt deltagande. I sina utvärderingar av musik och språkarbetet i slutet av vårterminen fick de fylla i vad de tyckte om samlingarna där de skulle fylla i en glad, neutral eller ledsen mun efter vad de ansåg om de olika inslagen. De var vana att utvärdera sitt övriga arbete på det här sättet varje vecka. De flesta tyckte bäst om var att repetera en sång och en ramsa (21 elever glad mun, två elever neutral, en elev ledsen mun). Alfabetssången som sjöngs vid varje samling (vilket gjorde att lärarna antog att eleverna skulle tröttna på den även om den varierades på många sätt) fick 20 glada munnar, tre neutrala och en ledsen. Att repetera och upprepa moment visade sig alltså vara något som eleverna tyckte om. De hade också möjlighet att hitta på egna varianter på den här sången och de kom med många förslag på hur den skulle sjungas. Att ha en fast struktur kan vara gynnsamt för fantasin där barnen inspirerades av varandra att komma med förslag. I klassen fick den nya ramsan (veckans ramsa) lägst poäng med 15 glada munnar och 9 neutrala. Vilken ramsa som var aktuell den veckan utvärderingen gjordes kan ha haft betydelse och hur svåra rörelserna var till. När barnen samtalade om det vi gjort och utvärderade det på olika sätt blev det också tydligt hur det egna välbefinnandet hade betydelse för vad man tyckte om en aktivitet. En flicka hade ont i tummen vilket innebar att allt var

tråkigt och besvärligt eftersom tummen upptog hela hennes uppmärksamhet. Kroppen kan ses som vårt första instrument med vilket vi uppfattar oss själva och vår omgivning där fysisk och psykisk hälsa har betydelse för vilja och förmåga att delta. Sociala faktorer är också betydelsefulla och relationer i gruppen kan avgöra om en elev deltar eller inte.

### REFLEKTIONER I RELATION TILL LÄRANDE

Av studien framgår många olika sätt att delta i lektionen. De elever som deltog mest intensivt behöver inte vara de elever som lärde sig mest. Eleverna kunde lära sig något nytt, de kunde delta och fördjupa kunskap de redan hade men de kunde också delta utan att lära sig något nytt. Det som synliggjordes var den kunskap de visade, t. ex. att kunna en sångtext eller att läsa ett ord. Att delta i lektionen kunde vara betydelsefullt för elever som fick befästa sin kunskap tillsammans med andra eller fick stöd inom områden de ännu inte behärskade. Den gemensamma basen språkligt och musikaliskt kunde bli en trygghet när eleverna sedan gick vidare i det individuella arbetet där de arbetade utifrån olika svårighetsgrader och grupperingar. Motivationen att delta såg olika ut beroende på det samspel som fanns mellan förväntningar, krav och elevernas möjligheter, upplevelse av situationen och vilja att delta. I den lärande processen var en del elever redan från början motiverade och engagerade i verksamheten, kanske beroende på att aktiviteterna stämde med deras tidigare erfarenheter och det var lätt för dem att vara delaktiga. Andra elever var mindre engagerade och delaktiga. I klassrummet möttes barn och vuxna med olika erfarenhets- och kunskapsbaser i en gemensam stund för att utveckla tankar och tillgodogöra sig kunskaper i musik och språk. Det var en social interaktion med vuxen vägledning där kunskaper internaliserades och befästes. I ett sociokulturellt perspektiv blir eleverna mer och mer delaktiga och kunniga i den aktivitet de socialiseras in i. Alla som var delaktiga i lektionen betraktas som lärande och de var i olika grad också medskapare. Språklig och musikalisk kunskap delgavs socialt och kollektivt och innebar att en del elever kunde genomföra aktiviteter i samarbete som de inte hade klarat på egen hand (ZPD). Resultatet visar att eleverna blev mer och mer delaktiga i samlingarna som var en del av deras vardag i skolan. Den gemensamma basen av vad alla i gruppen kunde delta i växte. Deltagandet kan ses som olika cirklar där eleverna befinner sig på olika ställen i sitt deltagande både under en samling och under läsåret.

Klassläraren menade att den gemensamma repertoaren av sånger och ramsor skapade ett socialt kitt i klassen och att barnen lärde sig många sånger och ramsor på grund av den dagliga repetitionen. Det fanns utmaningar för alla barn även om de språkligt kommit olika långt genom att arbete med ljud, bokstäver, ord och hela texter blandades. I en kontext med musik och språk i fokus kan barnen lära sig att det finns olika sätt att kommunicera och gestalta olika händelser genom att använda multimodala uttrycksätt. Hur barnen deltar i samlingen och vad de finner mening att delta i ser olika ut beroende på vilka möjligheter de ser att agera och klassläraren noterade att de elever som var okoncentrerade ”bara tagit in fragment utav hela programmet”. För dessa elever hade kanske en mindre grupp (halvklass med 13 barn) varit mer gynnsam. För att så många barn samtidigt ska samlas runt olika lärandeobjekt krävs också respekt för varandra och att veta vilka regler som gäller i klassrummet. Klassläraren beskrev klassen som ”en positiv grupp med god kamratskapsanda där alla har deltagit utifrån sin förmåga. Vi har strukturerat upp hur och vad så att alla känner till ramarna.” Föräldrarna bidrog med information om hur barnens deltagande i språk- och musiksamlingar visade sig utanför skolan.

Framför allt har vi märkt att i allt hon gör sjunger hon. Hon hittar på ramsor och sånger till många moment i vardagslivet. Hon har utvecklat ett större självförtroende för sin sång och sitt lärande under denna tid (Utvärdering, föräldrar).

Märkt att han sjunger mer hemma, sånger vi aldrig hört (har aldrig visat intresse för att sjunga). Hans läsning har tagit ”raketfart” under våren, samt att han använder sig av ramsor för att komma fram till saker, lösa vissa saker (Utvärdering, föräldrar).

Jag inser efter slutförd studie att samarbetet med föräldrarna hade kunnat utvecklas. Vid de möten med föräldrar jag deltog i fick de information om projektet, de ställde frågor och fyllde i intyg. Föräldrarna fick lämna förslag på sånger som vi kunde använda men under läsåret hade vi inget informationsutbyte. De hade kunnat få texter på sånger och ramsor och bidragit med fler upplysningar om barnens utveckling. En förälder efterlyste just att få hem sånger och ramsor för att kunna sjunga med sitt barn och ha tillgång till hela texten. Kanske kan det också vara roligt för barnet att vara den som kan och då kan det vara bra att inte föräldern har den ”riktiga” texten utan får lyssna på barnet, fråga och lära sig:

Sjunger och återberättar sång och ramsor hemma, vill gärna lära oss och lillebror.  
(Förälder till barn i klassen)

Att delta på olika sätt är centralt för lärandet. Under lektionerna kunde alla vara fullt delaktiga i vissa moment. Andra aktiviteter (t. ex. att kunna en sångtext eller läsa ett ord) krävde vissa kunskaper som eleven redan kunde eller tillägnade sig genom undervisning, lek, kamrater, fritid, i sin familj eller andra sammanhang. Pedagogerna i den här studien var formgivare av den lärande miljön och Vygotskij (1999) lägger stor vikt vid den vuxnes undervisande roll som förändras och påverkas av vad som sker i det dagliga mötet. Lektionen kan ses som en låda med verktyg som eleven behövde kunna hantera för att utöka sina möjligheter att skapa språkligt och musikaliskt. Barnen hade olika verktygslådor med sig och i samlingsanvändningen användes och delades olika verktyg som blev redskap för det språkliga och musikaliska lärandet. Samlingen blev en stund där dessa verktyg prövades och övades i ett gemensamt lärande och som eleverna sedan använde när de arbetade vidare individuellt eller i olika konstellationer.

I lektionerna var det dialogen, den gemensamma sången, talet och olika symboler som bildade den kulturella stödstrukturen för att bli en del av och en medskapare i det musikaliska och skriftspråkliga arbetet. Den gemensamma och individuella repertoaren av verktyg användes, utökades och förfinades och lärandet visade sig genom att eleverna kunde delta och engagera sig i kontexten. En anledning för elever att vilja delta kan vara en vilja att lära sig. Har barnet en önskan om att lära sig läsa, skriva eller sjunga finns det en anledning att delta för att "höra till" dem som kan. De andra eleverna eller ledaren kan ha varit förebilder att identifiera sig med. Genom metasamtal om varför man behöver lära sig musik och språk och vad man kan lära sig genom att sjunga bokstäver, ord och texter kan barnen ha förstått att de hade något att vinna på att delta. I samlingsarna betonade lärarna att alla barn skulle ha möjlighet att lära sig och uppmanade ofta eleverna att invänta och lyssna på varandra. Moment upprepades för att alla skulle kunna vara med vilket också fick barnen att förstå att alla inte kan lika mycket men att de skulle respektera att alla skulle få möjlighet att delta och lära sig. Analysen visade att lärarna uppmanade både flickor och pojkar att delta på samma villkor, att sjunga är något som alla människor gör, barn, ungdomar och vuxna. Att studera elevers deltagande var ett sätt att se hur de införlivade olika kunskaper. De sånger, ramsor, rörelser och symboler som var nya för barnen kan ses som ny kunskap när eleverna från början inte kunde dem och sedan visade att de hade lärt sig dem. Lärandet

innebar också ett identitetsskapande, att eleven såg sig själv som en person som kunde läsa, skriva, sjunga och delta. Selander menar att ”lärande innebär en förändring av identiteter” (2009, s. 26) och att man i en lärprocess identifierar sig själv som någon. I studien finns exempel på det när läraren frågade vilka barn som kunde sjunga en specifik sång. De barn som räckte upp handen identifierade sig som att ”vara en person som kan något”, i det här fallet att de kunde sjunga och att de kunde den sång läraren frågade efter. Utifrån tecken på lärande som syntes hos individen kunde ett lärande visas. Lärande som blev synligt i studien var till exempel när en elev kunde texten till en sång eller kunde läsa av en symbol och visa en förståelse för vad den stod för. I deltagandet skedde också en kommunikation i gruppen med turtagning och rollbyten mellan deltagarna där de som deltog växlade mellan att bland annat tala, sjunga och lyssna. Ett annat skäl för deltagande kan också ha varit att barn har ett välutvecklat sinne för att dela upplevelser med någon annan utan annan belöning än själva gemenskapen vilket Gärdenfors (2006) beskriver.

Analysen visade hur eleverna blev mer och mer delaktiga genom att de lärde sig sånger, texter, ord och ramsor och de visade också i sitt arbete i klassrummet att de ökade sin förmåga att använda skriftspråket både för att skriva och läsa. Resultaten av elevernas deltagande och interaktion kan sammanfattas i fyra punkter:

- Eleverna deltog genom att lyssna, se, agera med rörelser, röst, lek, vid nya utmaningar, vid uppmaning, genom att kommunicera, uttrycka sig och bidra med åsikter och förslag samt i ett eget skapande. De blev mer delaktiga under året och den gemensamma basen av vad alla kunde delta i växte.
- Anledningen att delta kunde vara social, musikalisk, språklig, lekfull, egen vilja, uppmaningar, inspiration av lärare och kamrater eller av skoltvång. Att börja delta av en anledning (ex uppmaning) kunde också innebära att fortsätta delta av en annan anledning (ex social). Samlingarna var disciplinerande och fostrande eftersom alla i gruppen skulle delta i gemensamma aktiviteter och det krävdes förmåga att respektera och lyssna på varandra för att de skulle bli meningsfulla.
- Kommunikationen i gruppen visade sig genom förhandlingar om olika val av sånger, ramsor, utförande och gestaltning. Interaktionen mellan barn/barn och lärare/barn i aktiviteterna var betydelsefull där eleverna också kunde skapa en egen kreativ mening.
- Vid nya sånger eller ramsor med rörelse valde de barn som observerades att först delta i rörelserna, sedan med tal eller sång kombinerat med rörelse.

## TRANSFORMERING

I analysen av filmerna synliggjordes hur eleverna utförde transformationer mellan olika kommunikationsformer och jag delade in dem i tre kategorier som presenteras i det här kapitlet. Under lektionerna i musik och språk fanns det olika meningserbjudanden som gav förutsättningar för ett multimodalt lärande. I de olika aktiviteterna kunde eleverna tala, sjunga, lyssna, läsa, spela, skriva, ljuda, rita, måla och röra sig. Under aktiviteterna i samlingen pågick en ständig transformation av olika uttryck. Visuella symboler gestaltades med ljud och rörelse och auditiva uttryck omvandlades till egna sång- eller taluttryck. Att kunna omvandla olika skeenden var en förutsättning för att kunna delta. Det som kan se ut som en enkel avkodning av en symbol kan i själva verket vara en avancerad handling i att transformera en visuell symbol till ett eget yttrande. Varje teckensystem som erbjuds har sina potentialer (Sandberg Jurström, 2009) vilket ger läraren många sätt att uttrycka sig på och också många tillvägagångssätt för eleverna i sin lärande och gestaltande process. Samlingen med musik och språk var i högsta grad multimodal och många moment skedde parallellt, både visuellt, auditivt, taktilt och kinestetiskt.

I språk- och musikaktiviteterna användes och tränades många olika förmågor och det skedde ofta samtidigt i en aktivitet. En sång kunde vara en utgångspunkt för att träna flera förmågor, i kombination eller var för sig och i resultatet visade sig omformuleringar av sångens olika delar, t. ex. från att sjunga till att läsa eller från skrift till tal. Grundpuls eller melodirytmer kunde markeras genom att stampa eller klappa, likaså sångens taktart. Eleverna kunde röra sig i rummet på olika sätt och stanna när musiken tystnade. Flera moment skedde parallellt som när eleven visuellt läste texten, ett ord eller en bokstav och auditivt lyssnade på sig själv och de andra i gruppen samtidigt som eleven kinestetiskt utförde rörelser. Ibland behövde fokus vara på en förmåga och koncentrationen på att bara lyssna eller bara titta. Att kunna särskilja olika delar kunde vara utmanande för både pedagoger och elever. Om koncentrationen skulle vara på att lyssna var den auditiva förmågan central och om eleverna skulle titta på något var den visuella förmågan i fokus. Att upprepa en övning på olika sätt kunde göra det möjligt att särskilja olika moment och uppmärksamma eleverna på att exempelvis koncentrera sig på att utföra rörelserna så tydligt som möjligt, det vill säga den kinestetiska förmågan. Pedagogerna uppmärksammade då hur eleverna kunde delta i det momentet och lade inte så stor vikt vid hur sången lät. Sedan kunde barnen titta

och följa med i en text med den visuella förmågan och då var uppmärksamheten mot texten det viktigaste att tänka på. När de lyssnade uppmärksamt på att alla klappade en gemensam puls kom den auditiva förmågan i fokus. Att leda elevernas uppmärksamhet mot olika delar av allt det eleverna gör i en multimodal aktivitet var ett sätt att utveckla och uppmärksamma olika förmågor. Vad eleverna gjorde under lektionen berodde på vilka meningserbjudanden som fanns att tillgå och hur eleverna kunde eller ville använda sig av dem. De transformeringar eleverna utförde i samlingarna har jag delat in i tre kategorier:

1. Transformering av visuell representation till tal, sång, spel och rörelse.
2. Transformering av auditiv representation till tal, sång, spel, rörelse, bild eller skrift.
3. Att använda olika teckensystem för egen gestaltning i tal, sång, spel, rörelse, bild, skrift och i egna kombinationer.

### **Transformering av visuell representation**

När eleverna ska komma in i skriftspråket behövs den visuella förmågan. Det skrivna ordet och den skrivna texten ser vi och de ska sedan omformuleras tyst i vår tanke eller högt med tal till en förståelse av vad de innebär. I studien förekom bokstäver, ord, texter, bilder och symboler som på olika sätt skulle omformuleras. En bokstav, ett ord eller en text som vi visade i skrift kunde tänkas, talas eller sjungas. De symboler som användes och visades visuellt kunde omformuleras så att exempelvis en ramsa skulle sägas staccato, en sång skulle sjungas legato eller att eleverna skulle röra sig snabbt i rummet. Det kunde också vara ledaren eller en elev som med gester visade tempo eller att gruppen skulle sjunga starkt eller svagt där det visuella skeendet följdes. När teckenspråk användes kunde eleven säga eller sjunga vad ett tecken stod för. I exemplet nedan visade läraren ett ord som eleverna skulle läsa och sedan uttala högt. Läraren ville att alla barn skulle tala om vad det stod och bad därför barnen att läsa ordet tyst så att alla kunde försöka läsa själva. Första gången var det ändå en elev som sa ordet direkt innan alla hunnit läsa det.

- L: Okej. Sch, sch. Titta här, Pippi har några saker här, vi ska se vad hon har för någonting. Jag håller upp orden, så läser ni tyst, så räknar jag till tre så ska vi se vad Pippi har för någonting. [På detta sätt har eleverna läst ord tidigare så de



## Resultat

vet vad som gäller.] Pippi har en – sch, sch, sch, läst tyst! – sch, läst tyst [Carl hinner tyst ljuda ordet innan A säger det. A säger ordet och skrattar] – sch, läs tyst, läs tyst, A också! [Carl läser och ljudar igen.]

L: Pippi har en – 1 2 3

E: Apa! [Carl är också med, tittar framåt och säger ordet.]

L: Inte rakt ut nu A. Säg inte nu så att alla får chans – sch – alla ska få läsa tyst, sch, läs tyst. [Alla läser tyst, det är helt tyst] – jättebra! [Carl ljudar ordet tyst, munnen rör sig.]

L: Pippi har en – 1 2 3

E: Häst [Carl är med och säger ordet samtidigt med de andra.]

L: Bravo! Och så läser vi tyst sista ordet, vad har Pippi mer? Pippi har sch – nej, tyst, ingen läser högt, sch, läs tyst, Pippi har en sch [det är alldeles tyst. Carl sätter sig framåt för att se, ljudar]

L: 1 2 3 –

E: Villa [Carl säger ordet.]

Eleverna påmindes flera gånger av läraren att läsa tyst för att det skulle vara meningsfullt för alla att försöka. Om någon direkt sa ordet var det ingen idé för en del elever att försöka tolka bokstäverna till ett ord. Eftersom eleverna i den här klassen oftast följde instruktioner försökte eleverna att tyst läsa ordet. I analysen av filmen syntes hur Carl formade munnen till de olika bokstavs-ljuden. Eleverna var vana vid att alla fick en stund på sig för att avkoda och att sedan alla tillsammans talade om vad det stod. En del såg direkt vad det stod medan andra, som Carl, behövde en längre stund. När alla sedan sa ordet tillsammans bekräftades det man sett och de som var säkra på att avkoda ordet blev ett stöd för dem som var osäkra. Eleverna hade ett brett spektrum av uttryck att förhålla sig till i sin lärande process. De kunde visuellt se en bokstav (ex s) och transformera den till ett ljud ssssss. Om en elev redan kunde bokstaven ”s” och ljudade den befästes sambandet mellan det visuella och det auditiva. En elev som inte lärt sig kombinationen bokstav/ljud för ”s” kunde se ett ”s” och få ett auditivt stöd att lära sig bokstavens namn och ljud av gruppen.

[Startvisa]

L: Då tar vi detta fina k i alla fall, ska vi be att någon håller det. Okej, sch. Jag tror jag ger det till x som kan hålla upp det bra så tar vi stora K först nu då.

[Klassen sjunger. Olle sitter stilla och sjunger med i hela sången.]

L: Det var stora K och så tar vi lilla k här [pratar tyst om lilla k. Olle håller upp lilla k och sjunger tyst som resten av klassen.]

## Resultat

L: [Pratar tyst.] Och det är så fint att se att fast ni sjunger tyst så ser jag – nästan alla munnar rör sig så bra. Nu ljudar vi K så ska vi se om man ser det på er. K [Klassen sjunger och ljudar K. Olle sjunger och ljudar.]

L: Mycket bra, mycket bra. Vi tar den med – ni får lägga ner dem [papprena med bokstäver] så vi kan klappa för nu kommer –ÅH! Nej men klapp, vad börjar det på för bokstav?

E: K

L: K, det passar ju jättebra, då klappar vi nu då!

[Olle är med och klappar hela sången, sjunger först men efter ett tag är det bara klapp.]

L: Det finns en grej till vi kan göra som börjar på K, kommer ni på vad det skulle kunna vara?

[Några elever knäpper med fingrarna, A säger kossa, ignoreras]

L: Du gör det, vad skulle vi göra?

E: Knäppa

L: Knäppa, kk knäppa. Då knäpper vi också.

Olle knäpper och sjunger.

L: Både knäppa och klappa. Vi stampar också fast det börjar på – stampa börjar på...

E: S

Att översätta en symbol till en gestaltning skedde på olika nivåer i gruppen. Några elever kunde utan ledtrådar från omgivningen transformera symbolen till ett ljud medan andra behövde gruppens och ledarens stöd. Elevernas deltagande kunde vara beroende av att de förstod de tecken och symboler vi använde; bokstäver, ord, symboler för språkliga/musikaliska uttryck och de deltog i olika utsträckning beroende på hur de kunde tolka tecknen. Det kunde vara verbalt i tal och sång, visuellt, kroppsligt genom rörelser eller materiellt i skrift, bild och symbolskapande. Ledarens val av handlingsreper-toar, att visuellt förmedla och kommunicera något, en bokstav, ett helord, en text, en bild, eller att förebilda visuellt genom gester, tecken eller kroppsligt uttryck gav olika möjligheter för deltagarna att agera och medhandla.

### **Transformering av auditiv representation**

När eleverna i klassen började i årskurs ett kunde inte alla elever läsa och det talade språket var det främsta kommunikationsmedlet. Eleverna fick under samlingarna många muntliga instruktioner från läraren. De flesta eleverna

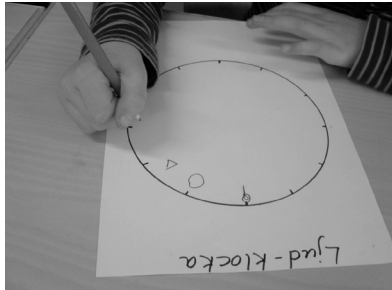
hörde vad som sades och följde instruktionerna, frågade om de inte förstätt eller hade egna förslag på hur en aktivitet skulle genomföras. Att kunna lyssna på den som talade var en förutsättning för att arbetet i klassrummet skulle fungera och för att alla skulle kunna komma till tals. Förmågan att lyssna är också en del av att kunna skriva ner tal till skrift genom att lyssna på vilka fonem som ingår i det ord man vill skriva ner.

Genom att lyssna efter olika ljud, nyanser, dynamik och tempo i tal, sång och musik tränades den auditiva förmågan att särskilja ljud i både språk och musik. När eleverna sa en ramsa eller sjöng en sång omformulerade de den med sin egen röst till ett eget uttryck. De kunde också transformera en sång eller ett musikstycke som de hört till en bild eller en egen berättelse. I klassen fick eleverna hitta på egna symboler för hur läraren skulle skriva ner olika saker som man kan höra, att något låter starkt – svagt, fort – långsamt, ljust – mörkt, långt – kort. Deras olika förslag sammanställdes till en gemensam uppsättning symboler som användes i klassen.

Det eleverna auditivt hörde blev alltså nedtecknat, visuellt, för att sedan återigen kunna uttryckas i tal, sång, spel eller rörelse. I figuren har eleven hittat på egna symboler för att beskriva hur musiken låter (Bergakungens sal, Grieg). Eleven ritade först symboler för långa och korta toner (tonlängd), ljusa och mörka (tonhöjd), snabba och långsamma (tempo) samt för svaga och starka ljud (nyanser). Eleven lyssnade på musiken och ritade under tiden vad han hörde med egna symboler. Vid nästa genomlyssning förklarade eleven medan han lyssnade vad han hörde och vad hans symboler stod för. Musiken börjar svagt, sedan kommer det korta toner. Det är långsamt med ljusa toner, blir starkt, snabba toner mörka korta toner och slutet är starkt och fort. Medan musiken spelades följde han sin egen uppteckning på papperet och hade där en egen bild av hur han upplevde det musikaliska förloppet med hjälp av symboler. Här hade man också kunnat gå vidare, tittat på noter till musiken och vilka symboler som i notskriften motsvarar elevens egna. Att börja med en egen uppteckning kan vara ett sätt att bli intresserad av hur notskriften ser ut på samma sätt som barn i sin skriftspråkliga utveckling börjar med sitt eget sätt att skriva talat språk. Den här eleven hade redan en föreställning om att musik skrivs med noter och använde sig delvis av noter som symboler.

### Att använda olika teckensystem för egen gestaltning

- eleven gestaltar och visar med egna uttryck och variationer rörelser, ramsor och sånger.
- eleven använder sig av de gemensamma teckensystem som finns och använder dem i nya kombinationer.



Figur 7. Elev som använder symboler för eget ljudskapande.

Efter den gemensamma lektionen kunde eleverna använda sig av nya och gamla kunskaper i sitt eget skapande. Ett exempel är när eleverna fick hitta på egna symboler för musikaliska uttryck där vi använde deras förslag till gemensamma symboler för tonlängd, tonhöjd, nyanser, och känslor. De skrev en text till en egen sång i klassen, hittade på rörelser till sånger och ramsor och ritade och målade till sånger och musikstycken. Eleverna använde symboler för att skriva en egen ljudkomposition. "Dockan Maja" som var med på en del lektioner fick brev från eleverna som hon kommenterade och skrev svar på. Att kommunicera med Maja var ett både lekfullt och angeläget sätt att använda sitt skriftspråkande. Maja skrev tillbaka till barnen och kommenterade deras brev som därigenom var meningsfulla för barnen att skriva. Barnen frågade efter Maja de gånger hon inte var med och var bekymrade om hon fått stanna hemma på grund av någon sjukdom. Att använda en docka var ett redskap för en fantasifull kommunikation med en mottagare som barnen gärna ville ha en dialog med. Kress (1997) beskriver hur barn ofta klipper ut föremål de ritat. Det föremål barnet klippt ut kommer bort från papperet och in i handlingens värld här och nu, fysiskt. På papperet är föremålet en distanserad verklighet, ett mentalt objekt som vi kan se och fantisera runt,

när det är urklippt blir det ett riktigt fysiskt objekt som vi kan se och röra vid. Båda världarna engagerar barns fantasi. De barn i klassen som ritade ett hus till Maja kunde fantisera runt hennes hus på papperet men när vi klippte upp dörren i huset länkade vi samman fantasins värld med den fysiska och Maja dockan kunde gå in genom dörren till sitt hus i den fysiska världen här och nu. Barnet rör sig i det ena fallet in i den distanserade världen (huset på papperet) och i det andra fallet är rörelsen den motsatta och in i den närvarande fysiska miljön barnet befinner sig i (huset blir ett fysiskt objekt där Maja kan agera här och nu).

I ett komplext lärande sker transformeringar mellan olika kommunikationssystem och i den omvandlingen förändras också den lärande (Selander, 2009). Våra möjligheter att delta, att höra till, förändras när vi får tillgång till olika teckensystem. Det skapar också vår identitet som exempelvis skriftspråkskun-ning. I lektionerna där musik och språk samverkar fanns många möjligheter till transformationer mellan olika teckensystem och kommunikationsformer.

- Barnen kunde visa kunskaper och färdigheter när de omformulerade olika uttryckssätt genom att tala, skriva, rita, sjunga och röra sig.
- Transformationer skedde i de kreativa momenten som när barnen med sin kropp visade hur en sång skulle gestaltas, laborerade med bokstavsljud på ljudklockan eller när de med symboler gestaltade ett musikaliskt förlopp.
- Transformationer mellan olika musikaliska och språkliga uttryckssätt var en del av studiens undersökningsområde och i aktionen kunde barnens användande av olika teckensystem vara ett uttryck för deras kunskaper.

## MUSIK OCH SPRÅK I SAMVERKAN

I aktionen användes musik och språk för att samverka i elevernas lärande och kommunikation via olika teckensystem. Att betrakta svenska som ett teoretiskt ämne och musik som ett praktiskt – estetiskt ämne är vanligt även om båda ämnena i hög grad innehåller både teoretiska, praktiska och estetiska dimensioner. Det är ett hantverk att lära sig spela ett instrument, likaså att lära sig skriva texter i olika genrer. Gränsen mellan tal, sång, poesi och musik är flytande. Oavsett vilken intention en kompositör eller poet har haft kan upplevelsen av en dikt vara helt musikalisk där man lyssnar på ordens klang, diktens form och struktur liksom ett ordlöst musikstycke kan kläs i språkliga begrepp och tolkningar. Barnen hade olika sätt att skapa mening i lektionernas kontext vilket kunde vara språkligt, socialt, musikaliskt el-

ler kroppsligt meningsskapande. Holgersen (2002) diskuterar hur barn kan börja delta i en aktivitet av en anledning, till exempel musikalisk, vilket kan leda till att barnet blir involverat i en annan del av kontexten, exempelvis den sociala och då upplever även den som meningsfull. Han använder inte den språkliga kategorin som jag lägger till eftersom språket är centralt i aktiviteterna och i studien. En språklig ingång där barnet läser ett ord kan leda till en musikalisk mening när ordet en stund senare ingår i en sång som klassen sjunger tillsammans. Omvänt kan ett barn som sjunger och ser en musikalisk mening med sitt deltagande upptäcka en språklig mening och bli nyfiken på ett ord i sången som behandlas språkligt i samtal om betydelse, rimord, stavelser eller fonem. Många barn anser att det huvudsakliga skälet till att gå i skolan är för att man ska lära sig att läsa och skriva (Kullberg, 2006) vilket kan vara en anledning till att barnen ser en språklig mening att delta i lektionens aktiviteter.

### **Språk för musikaliskt lärande**

Språkets medierande funktioner för musikaliskt lärande undersöktes genom att språkliga begrepp användes för det musikaliska lärandet i utvecklingsarbetet. Lärarna använde ord och begrepp för musikaliska aspekter som att musiken kan vara snabb/långsam, (tempo), stark/svag (nyanser), ljus/mörk (tonhöjd, frekvens) och innehålla korta eller långa toner (staccato, legato, dvs. toners duration). Elevernas medvetenhet att lyssna efter dessa begrepp ökade och lärarna märkte att barnen kunde visa dessa skillnader i handling när de sjöng eller läste ramsor. I samtal om symbolers funktion diskuterades vad det innebär att kunna tolka olika symboler som noter, bildskrift eller olika slags alfabet. När eleverna ritade egna symboler för hur de tyckte att man enkelt skulle kunna visa variationer i musiken medförde det en förståelse för symbolers funktion. När symbolen ”p” visades sjöng eleverna omedelbart svagt och därigenom kunde lärarna se både att de lärt sig symbolen och att de i handling kunde visa sin förståelse. Korta toner ritade flera elever som prickar och eftersom det är så staccato noteras i notskrift användes den symbolen för att visa att det i musiken finns korta toner eller att en sång ska sjungas staccato. När klassen fick som uppgift att sjunga som symbolen visade kom de snabbt in i en gemensam rytm med korta toner.

[Repetitionsramsa]

E: Ormen Olle!

## Resultat

L: På ramsan blev det ormen Olle och den är ni ju superbra på. Vi kan se hur vi ska göra den [tar fram symbolerna]. Dom ligger lite upp och ner här [ordnar dem]. Så, då får du dra två olika sätt som vi ska göra den på [eleven som valt dagens sång o ramsa får dra två symboler]. Bara dra två. [Eleven drar ett papper med prickar]. Hur ska vi göra den då?

E: Korta

L: Du kan dra en till på en gång.

E: Ja men den andra har jag gjort månadsvisan.

L: Ja, men du kan dra en till på ramsan så gör vi på två sätt. Vad står det på den?

E: forte

L: Forte, då ska vi göra den

E: Snabbt

L: Nej, inte snabbt utan

E: Fort

L: Inte fort.

E: Starkt

L: Man kan ju tro att det är fort när det står f men det är forte, det var starkt. Det var ju inte svenska, det var ju på – vilket språk pratar vi nu? Det var inte svenska, vad är det för språk?

E: Italienska

L: Italienska ja och då blir det forte. Då tar vi ormen Olle först med korta toner.

[Klassen säger ramsan i staccato och rörelserna blir också hackiga då]

Olle säger ramsan och gör hackiga rörelser till.

L: Det var mycket kort och bra, då kommer den forte.

[Klassen säger ramsan med starka röster. Olle är med på både ord och rörelser.]

Eleven som valde symbolerna i det här exemplet kunde inte koppla ihop bokstaven "f" med forte som betyder starkt. Här visade sig flera svårigheter. Nu skulle eleven inte bara veta att det var bokstaven "f" utan att det var en symbol för en förkortning på en musikterm från det italienska språket. Bokstaven "f" hade i det här sammanhanget en annan funktion och betydelse som en symbol för ett musikaliskt uttryck. De flesta elever som i början av terminen blandade ihop starkt och fort kunde vid årets slut skilja begreppen. När hela klassen sjöng visade det sig ändå att symbolen de hittat på för "snabbt", en pil framåt, medförde att barnen sjöng fort och starkt. Att förstå symbolers betydelse och funktion var ett sätt som fungerade mycket väl för barnens musikaliska lärande. De lärde sig att sjunga på många olika sätt med hjälp av symboler och de förstod också skillnaderna mellan begrepp som starkt och

svagt. Det gäller klassen som helhet när de sjöng eller läste ramsor tillsammans. Språket tillförde det musikaliska lärandet att aspekter som har betydelse i musik uppmärksammades. De flesta i klassen sjöng med i sånger de kunde redan i början av höstterminen. En del barn behövde få en uppmaning för att vara med och delta i sången. Om eleven inte kunde sången var detta naturligtvis inte möjligt för barnet. Här blev repetitionens betydelse tydlig. De sånger som repeterades varje lektion kunde alla barn delta i. De elever som endast deltog ibland i sångerna började att sjunga de sånger som fanns med som en fast punkt under lektionen. Språket hade också funktionen att uppmana barnen att delta, en del barn "glömde bort" att sjunga men deltog igen vid en uppmaning. Att sätta ord på hur vi sjunger har också betydelse för möjligheten att lära sig sjunga. Det kan innebära att sjunga starkt utan att rösten blir ansträngd, att börja och sluta samtidigt och att lyssna på varandra för att få samtidighet i text och ton. Den förmågan tränade eleverna på exempelvis i alfabetsvisan där alla först sjöng hela alfabetet och sedan slutade på en bestämd bokstav. En utveckling skedde genom att rörelser och klapp utfördes i takt vilket inte var självklart från början. En anledning kan vara att lärarna uppmärksammade samtidighet som ett lärandeobjekt och att de uppmanade eleverna att lyssna. Eleverna satt i en cirkel så att de visuellt såg varandra och kunde anpassa sig till gruppen. Artikulation kunde övas t. ex. genom att ett ord visades skriftligt som helord, det uttalades tydligt tillsammans, stavelser klappades, rytmer och betoningar övades på olika sätt för att uppmärksamma rytmen i språket. Språket visade sig vara ett stöd för sången. När eleverna såg symboler, bokstäver och ordbilder eller uppmanades att klappa på vissa ord skärptes uppmärksamhet och tydlighet i sången. Vid musikaliskt skapande som exempelvis att göra en egen komposition övades förmågan att kommunicera språkligt och att delta i ett sammanhang där samspillet i gruppen var viktigt. De momenten gjordes i halvklass och barnen var koncentrerade under sitt musikskapande. Eleverna kunde också genom de övningar som gjordes skilja på melodi och text, till exempel sjunga en melodi utan ord eller visa sången ljudlöst med teckenspråk (månadssången). Sångglädjen hos klassen visade sig i att de gärna sjöng och att de fick ett stort förråd av sånger som de flesta i klassen kunde delta i.

En förutsättning för att barnen skulle kunna utveckla musikaliska förmågor och färdigheter var att de fick möjlighet att använda det de kunde och att de utmanades att arbeta vidare. För att barnen skulle ha möjlighet att lära sig de grundläggande musikaliska begreppen behövde läraren behärska dem. Det finns gott om exempel där både barn och vuxna blandar ihop begrepp för



tonhöjd och tonstyrka och då vet man inte om man talar om samma sak i musiken. ”Det var högt” kan då betyda både att det var dynamiskt starka toner och att det var toner med hög frekvens. När läraren undervisar en elev behövs språket för att förklara varför två toner låter olika, vad som är rena toner (i förhållande till vår kulturella kontext), hur det går att laborera med olika uttryck och vilka tekniker som är användbara för att behärska ett instrument. Notskriften är på samma sätt som skriftspråket ett kommunicerande verktyg och med barnen i klassen är musikaliska symboler ett första steg i att förstå hur vi noterar olika musikaliska faktorer. Eleverna såg att vi kunde notera hur vi sjöng och att sången faktiskt lät olika om vi visade symbolen för staccato eller legato samtidigt som det medförde ett lärande i gruppen att komma överens om symbolernas betydelse. I utvecklingsarbetet användes både symboler för musik, exempelvis ”p” som betyder att vi ska sjunga svagt och symboler för språk genom bokstavskombinationer som ska utläsas till ord som kunde vara en del av texten i sången. För att utveckla eleverns förmåga att lyssna kunde läraren språkligt hjälpa dem att fokusera vad de hörde genom att exempelvis be dem lyssna efter exempelvis olika instrument. Wallerstedt (2010) betonar vikten av att ha ett lärandeobjekt, det vill säga att ha ett mål för lyssnandet så att eleverna vet vad de ska urskilja när de lyssnar på musik för att det ska bli ett lärande. För att eleverna ska kunna urskilja olika instrument behöver de ord och begrepp för att kunna kategorisera och namnge vad de hör. Med språk kan man också samtala om musikens expressiva kraft och visa hur en ledsen röst som talar långsamt och entonigt i musiken ofta motsvaras av långsamma toner som också kan vara entoniga för att bli mer omfångsrika när det handlar om klagande.

### **Musik för språkligt lärande**

Musikens medierande funktioner för språkligt lärande undersöktes genom att musik, sång och rytm användes i arbetet med bokstäver, stavelser, ord och texter i utvecklingsarbetet. Genom att eleverna varje lektion kunde sjunga, ljuda och röra sig till olika bokstäver samtidigt som de visades visuellt fick barnen möjlighet att bekanta sig med dem på olika sätt där de använde flera sinnen i lärandet. Att använda musik och sång blev ett sätt att repetera bokstäver, ord och texter där gruppen blev en tillgång i lärandet.

[Startvisa]

L: Vi kan visa runt lite ja, så alla ser lilla p, för nu ska vi ljuda p och då ska vi se. Jag

## Resultat

tycker det ser ut som alla kan sången jättebra och sjunger med allihopa nu –  
[Klassen sjunger och ljudar p. Carl tittar på bokstaven, sjunger och ljudar, håller ibland händerna för munnen.]

L: Kände ni, det var läpparna man fick sätta ihop när man skulle ljuda p.

E: Det låter typ ingenting.

L: Det hörs nästan ingenting va?

[Läraren spelar ett ackord i takt med att eleverna ljudar p p ]

L: Det är som när man går uppför en backe så – puh, puh – puh, puh, puh [med fjärdedelar, två åttondelar och en fjärdedel. Eleverna ljudar med i rytmen.] Vi ljudar en gång till. [Klassen sjunger med och ljudar. Carl är med både på sång och ljudning. Håller ibland händerna för munnen.]

L: Ja, jättebra, då tar vi och klappar ett p också.

[Klassen sjunger och klappar. Carl sitter med händerna för munnen alldeles stilla och är inte med. L som filmar: ”Carl och A!” Carl tittar upp och börjar sjunga och klappa.]

L: Kan vi ta det igen och så kan vi försöka att ni klappar i takt så att alla klappar samtidigt. Tänk på det hur ni klappar, att ni inte bara klappar på utan klappa i takt allihopa. Titta på varandra och lyssna och sjung också!

[Carl sjunger i början några ord, sedan klappar han koncentrerat och klappar i takt ända till de sista slagen.]

L: Och vilken bra takt ni hade i klassen, hörde ni vad bra det lät när alla klappade samtidigt. Ja, vad kan vi göra mera med p.

E: Stampa.

L: Ett litet stamp också. Ska ni stampa i takt också så det låter bra.

Carl agerade både genom att se på bokstaven, sjunga den och känna, taktilt, hur det lät när bokstaven formades av läpparna. När det blev flera uppmaningar valde han att vara med på rörelsen, och klappade i takt. Att samtidigt sjunga var för avancerat eller valdes bort av Carl. Det var läraren som ledde samtalet och övningen och som också värderade att det lät bra när alla klappade i takt. Med en klass på 26 elever kan inte så många ”få ordet” under en lektion och det är ofta samma barn som hörs, en del hörs inte alls. I gemensam sång och ramläsning kunde alla barnens röster höras och med rörelser blev det också synligt att de var med och deltog. Arbetet med både musikaliska och språkliga symboler visade sig betydelsefullt för barnens förståelse av hur talat ljud kan skrivas ner till bokstäver, ord och meningar. Att synkronisera ord med rytm i ramsor och sångtexter var ett sätt att tala och att bli tydlig i artikulationen. Detta hade betydelse både för sången och för det

språkliga lärandet eftersom det blev lättare att urskilja fonem vid ett tydligt uttal. Arbetet med stavelser, rytm och betoningar uppmärksammade barnen på hur betoningar kunde ändra uttalet av exempelvis deras namn. Barnen tyckte det var roligt och läraren berättade att de fortsatte att uttala sina namn med olika betoningar dagarna efter lektionen för att det lät så kul. Att betona, ge ton till ett ord innebär att variera i tryck, tonhöjd och längd. I svenskan är meloditopparna viktiga och ett ord kan inte ha mer än två huvudbetoningar.

Exempelvis i ordet ”nivåregleringsutrustning”. Ordet har två huvudbetoningar där. = kort och \_ = lång: ”nivåregleringsutrustning = . . . . . ”. Om jag delar det i tre ord blir betoningarna ”nivå = . - ” och ”reglering = . \_ . ” och ”utrustning = \_ . . ”.

Även om vi uttalar ord och meningar riktigt är det en annan sak att analysera rytmen och det visar det sig att det inte alltid är så lätt att hitta betoningsmönstren. Det prosodiska mönstret ger både betydelse och karaktär i språket. Att klappa eller gå rytmen i ett ord eller en mening är ett sätt att hitta struktur och mönster som kan bli ett stöd i det språkliga lärandet. Arbetet med betoningsmönster kunde ha utvecklats mer i klassen genom att t. ex. dela in ord i olika grupper och lek med språkliga betoningar både på ord- och meningsnivå. Det kan bli en naturlig övergång mellan tal, rytm och musik.

I Suzukimetoden känner alla till den första rytmen ”köttbullar med lingon = . . . . \_ \_ ” vilken spelas i en oändlig variation, från pizzicato till stråkövning på en ton, i en skala, på en känd melodi, som en lägesövning osv. Orden gör rytm-mönstret lätt att komma ihåg.

Att hitta rytm-mönstret i språket blev i aktionen en spännande övning som också gav lust att experimentera och leka med ord. På samma sätt som vi använder orden för att få ett stöd för rytmen i musiken borde vi kunna använda rytm mycket mer som ett redskap för att få rytm i språket. Vid andraspråkslärande kan det vara svårt att uttala orden rytmiskt och prosodiskt riktigt. Om man då tar bort orden och bara tränar rytmen i ordet eller meningen för att sedan lägga till orden kan det vara ett sätt att hitta svenskans prosodi. Betoningar är en stor del i att få flyt i sin läsning och för rytmen i ramsor och sånger. Att repetera och träna betoning, rim och rytmer gjorde att eleverna kunde sångtexterna och kunde sjunga dem på olika sätt. När de samtidigt såg den text vi sjöng (t. ex. uppskriven på blädderblock) kunde de få en känsla för hur man sjunger och läser med flyt där indelningen i stavelser ofta överensstämmer med melodirytm. En del elever klarade detta på egen hand, en del elever kunde bara sjunga och läsa

med i en text med hjälp av gruppen eftersom de ännu inte hade internaliserat kunskapen. För de elever som sjöng med i sångerna kan svårighetsgraden ha befunnit sig inom deras bas eller proximala utvecklingszon medan en anledning att inte delta kan vara att det var för svårt. I klassen fanns alla dessa elever, de som kunde sjunga och läsa en text själva, de som behövde stöd av gruppen och de som inte kunde sjunga och läsa med i texten alls. Därför var variationen i lektionen viktig. Ibland var det en enda bokstav eller symbol som var i fokus, ibland ett eller flera ord, ofta rimord och ibland en hel text. Repetition och variation för att alla elever skulle kunna delta verkar vara en faktor som hade betydelse för elevernas språkliga lärande. Det blev mer flyt när vi sjöng en text tillsammans än när man läser tillsammans eftersom det i sången finns en gemensam uppfattning av rytm, betoningar och pauseringar i texten. Som exempel texten till ”Jordgubbe” i Majas sångbok:

Jag ska baka en tårta med jordgubbar på och mitt i tårtan ska namnskylten stå, sen ska jag duka fint bort i hagen och fira Pelle på födelsedagen. Tänk vilken tur att jordgubbar finns, det tycker jag och min Pelle Prins (1992, s. 15).

När man läser texten finns det många möjligheter att betona olika ord och läsa med pauseringar på olika ställen. Vid en gemensam läsning är då frågan vems tolkning som ska gälla.

”Jag ska baka en tårta...” eller ”Jag ska baka en tårta med jordgubbar på...”  
I sången leder melodin fram till en gemensam betoning: ”Jag ska baka en tårta...”

Pauseringar och betoningar blir alltså genom sången gemensamma. När texten lästes utan sång använde barnen den språkrytm och de betoningar de hade sjungit. Att läsa texten på samma sätt genom sången blev en formalisering som var en fördel i gruppen. Om en text läses på olika sätt vid olika tillfällen ”Jag ska baka en tårta” kan det av en del barn uppfattas som en ny text jämfört den de läst tidigare med andra betoningar. Kullberg (2006) beskriver vilken betydelse formen har vilket hon bland annat upptäckte när hon skrev ordlappar till en text där det var olika storlek på bokstäverna på lapparna jämfört med textens bokstäver. Barnen uppmärksammade det och det var ett hinder för dem när de skulle jämföra orden på sina lappar med dem i texten. Formen har alltså stor betydelse i det första skriftspråklärandet och olika storlek på bokstäver uppfattas av barn som olika eftersom de

har en konkret inställning till sitt lärande. Om detta gäller även hur en text läses på olika sätt varje gång kan sångens formalisering av texten vara till stor hjälp i språklärandet. När barnen i klassen klappade den grundläggande pulsen i sången och melodirytmen kunde gruppen också leka med nyanser, tempo och även pröva andra betoningar för att uppmärksamma kontraster och variationer. De prövade på vilka olika sätt ordet ”jordgubbe” kunde klappas, hur många stavelser det var, hur det kunde betonas på olika sätt (lång, kort, kort eller kort, lång, kort). Det här arbetet motsvarar laborationsfasen i LTG med undervisning i språk- och textanalys. Ord och satser repeterades, barnen kunde leta efter bokstäver, identifiera ord, lyssna efter språkljud, leta efter rimord, undersöka hur många stavelser eller bokstäver det fanns i orden osv.

Musiken var ett sätt att involvera hela klassen under lektionen och ett naturligt sätt att använda flera lärtilar. Visuellt kan alla se ett ord, auditivt höra det i sången eller ramsan och kinestetiskt göra rörelser till. Ifall det är så att en lärtil var dominerande hos en elev blev den förstärkt eller utmanad av att fler sinnen användes i lärandet. Specialpedagogen skriver:

Genom att träna kropp, hörsel, rytm, syn som projektet gör är det svårt för barn att undgå någon typ av inläring. Det är ju genom att göra jag lär mig.

Uttalandet följer det sociokulturella perspektivet att man i den kontext man befinner sig alltid lär sig något. Den fokusering på musik och språk som klassen hade under läsåret där lärarna hade höga förväntningar på att barnen skulle delta och anstränga sig medförde att specialpedagogen betonade att de hade svårt att undgå ett lärande av de aspekter som fokuserades. Det gemensamma läsandet fungerade väl genom att klassen för det mesta följde de regler som fanns. Om det stod ett ord på ljudklockan fick eleverna inte säga det rakt ut även om de kunde läsa det utan ljudade tillsammans när visaren flyttade sig så att alla skulle hinna ljuda ihop ordet. På samma sätt arbetade läraren med ordbilder, eleverna uppmanades att vänta och låta alla se ordet innan alla sa det tillsammans. Det arbetssättet finns också i musiken, att sjunga tillsammans innebär att man inte kan börja huller om buller i en gemensam sång. Baksidan av de strukturerade lektionerna med ett bestämt innehåll var att det bara delvis fanns utrymme för att fånga upp och utveckla de spontana inslag som dök upp. Fördelen var att eleverna var trygga i en lektion med fasta rutiner, koncentration och mycket repetition. Arbetssättet med en kort strukturerad lektion med flera repeterande inslag verkar ha bidragit till att

befästa kunskaper. Kullberg har i en studie följt åtta skolnybörjare som inte kunde läsa och skriva när de började skolan. Hon såg hur de först behöver tid för att vänja sig vid skolan, ”lära att lära” (2006, s. 244) där de till att börja med gör skolan på en konkret nivå. Därefter vet de vad de ska göra i skolan och när de till slut förstår vad de ska lära sig och själva kan kontrollera och korrigera sitt lärande har de uppnått en metakognitiv nivå. Kullberg betonar att det behövs yttre ro för att lära sig. För mycket yttre förändringar stör den kognitiva utvecklingen där det istället är de inre förändringarna som är betydelsefulla. Att elever gärna upprepar saker de kan överensstämmer med de repetitiva inslagen i lektionerna där eleverna gärna sjöng de sånger som användes under hela året. Arbetssättet liknar ett musikaliskt arbete som inleds med etyder och uppvärmningsövningar. Därefter arbetar man med olika övningar, växlar mellan del och helhet, lär in nya saker och repeterar detaljer och fraser, lyssnar på intonation och klang på olika sätt för att sedan avsluta övningspasset. Att ha en fast rutin gjorde att lektionen snabbt kom igång. Uppvärmningen kunde leda fram till en öppenhet för att lägga märke till vad som var nytt innehåll i lektionen. Att vara uppmärksam, lyssna och delta blev lättare för eleverna när de visste vad som skulle hända och vilka förväntningar som fanns på medverkan. Att sjunga blev också ett socialt kitt i klassen med den gemenskap som uppstår när man kan sjunga tillsammans. LUS-resultat är ett sätt att visa elevers språkliga lärande. Klassen som helhet hade en ovanligt snabb läsutveckling under det första skolåret vilket deras LUS-resultat visade. Många uppnådde ”målet” för årskurs två och årskurs tre i sin läsning. Flera barn tog sju steg i LUS-trappan vilket klassläraren menar är ovanligt under ett läsår (se bilaga 3).

## REFLEKTIONER I RELATION TILL LÄRANDE

Med musiken i fokus och språk som medierande verktyg var det musikaliska lärandet centralt, exempelvis att lära sig sjunga. Språket behövdes då för att samtala om sångens text, handling, ordens betydelse, känslor samt om hur vi skulle uttrycka och utföra den med våra röster tillsammans. Både musiken och språket användes då för ett kommunicerande syfte men det var i första hand för att lära oss musik som vi behövde de språkliga verktygen. För att musicera eller skapa musik fanns ett behov av att kunna kommunicera runt det vi gjorde genom att tala, lyssna, läsa och skriva vilket är de språkliga förmågor som är centrala att tillägna sig under de första skolåren. Att använda ord och begrepp är en förutsättning för att kunna lära sig både ett

musikaliskt hantverk och att kunna tala om musik. Det går att visa hur man ska hålla i en stråke och hur fingrarna ska placeras på strängarna men orden behövs för att tydliggöra vad som händer när man utför rörelserna på olika sätt och vad det medför för det musikaliska uttrycket. Att ha kunskap om och förmåga att arbeta på olika sätt med sina verktyg och behärska dem oavsett om det är en stråke, pensel eller något annat kan ge en frihet att utforska musiken där tekniken blir en hjälp i stället för en begränsning. Att spela eller måla på en avancerad nivå är en förmåga vi kan ha olika biologiska förutsättningar för men som också kräver omfattande övning. För att kunna samtala om hur man sjunger och spelar och vilka verktyg som finns för att kunna uttrycka sig och kommunicera musikaliskt behövs ord och begrepp på olika aspekter av musik.

I aktionen synliggjordes hur det språkliga lärandet, förståelsen av symboler, begrepp och instruktioner hade betydelse för barnens musikaliska lärande. Eleverna lärde sig ett stort antal melodier och sångtexter vilket visade sig genom att barnen bara behöver höra namnet på en sång för att de skulle börja sjunga den. Att kunna lyssna är en förmåga som behövs både i språkligt och musikaliskt lärande och när eleverna lyssnade på hur de själva eller någon annan musicerade var språket ett stöd för att urskilja olika aspekter som kunde leda till ett lärande. Ur den empiri som finns i studien har jag sammanfattat språkets medierande funktioner för det musikaliska lärandet som att:

- tydliggöra (t. ex. olika sätt att sjunga eller att använda ord till en rytm)
- förklara (t. ex. hur vi ska spela, sjunga eller lyssna)
- medvetandegöra (t. ex. varför snabb musik kan verka glad)
- ge begrepp för musikaliska aspekter (t. ex. forte, piano).
- beskriva, ge ord för kunskaper och erfarenheter i musik som kan fördjupa och skapa förståelse för en estetisk upplevelse.

Med språket i fokus och musik som medierande verktyg var det möjligt att arbeta med bokstäver, stavelser, ord, texter och stärka det visuella, auditiva och kroppsliga lärandet. Eleverna kunde se, höra, lyssna, visa, ljuda, klappa, läsa och sjunga bokstäver, ordbilder och texter. Att klappa ordrytm (melodirytm) och grundpuls i ramsor och sånger blev ett stöd för att läsa sångtexterna. Viktiga aspekter i musiken som att lyssna uppmärksam är även en språkligt viktig förmåga. Med sånger och musik blev möjligheterna att variera och repetera språkliga färdigheter större. Möjligheten för varje elev att delta med sin röst och kropp blev större när alla kunde sjunga samtidigt

medan talutrymmet var begränsat. I sånger är stavelserna tydligt markerade och texterna är ofta språkligt intressanta med tydliga fraser och rim. Sånger har ofta ännu tydligare struktur än berättelser där rytm och melodi, vers och refräng gör formen tydlig. Att använda sånger i språkinläringen kan alltså vara ett sätt att placera ord och texter i en strukturerad form med tydlig början och slut som också gör det lättare att lära sig nya sånger, ord och melodier. När fokus låg på det språkliga i sången kunde eleverna lära sig rytm, tonhöjd och melodi som en bieffekt. Om musiken i sången var i fokus fanns det mycket material i varje sång och lärandet av ord, rim och meningsuppbyggnad blev en bieffekt. För ett språkligt skapande arbete fick eleverna i aktionen experimentera med ord och betoningar, räkna och kategorisera ord efter längd, betydelse eller antal stavelser, byta plats på ord i en mening, hitta på nya rim, skriva en ny text och så vidare. För ett musikaliskt skapande arbete med sången fick eleverna variera uttryckssättet, arbeta med dynamik och nyanser, lägga till instrument eller ostinato, spela sången utan ord, hitta på ett intro och så vidare. Ett skapande arbete är ett sätt att pröva och använda de redskap man har lärt sig med ett eget uttryck och samtidigt utforska nya möjligheter och kombinationer. Enligt Vygotskij (1999) blir möjligheterna till fantasi och kreativitet större ju fler erfarenheter och verktyg barnen har tillgång till. Barnen blev aktiva sångare och språkanvändare och även språk- och musikskapare när de fick tillgång till fler språkliga och musikaliska redskap vilket gav dem större möjligheter att ”skapa fritt”.

Ur den empiri som finns i studien har jag sammanfattat musikens medierande funktioner för det språkliga lärandet som att:

- Tydliggöra musiken i språket genom att ge mönster för betoningar, rytm, klang och nyanser.
- Uppmärksamma förmågan att lyssna.
- Ge gruppen möjlighet att delta samtidigt med röst och kropp.
- Ge språket en tydlig form genom sånger.
- Repetera och befästa språklig förmåga gemensamt med sång och musik.



## Diskussion

I studien är barns deltagande, transformering mellan olika teckensystem samt det aktionsforskande arbetssättet med språk och musik centrala delar. I kapitlet diskuteras resultat från studien och den språk- och musikmodell som låg till grund för aktionerna. Valet av aktionsforskning medförde en förändring av praktiken där frågor runt integration av musik och språk undersöktes och prövades. De medverkande lärarnas process i utvecklingsarbetet var också av intresse. En av utmaningarna med aktionsforskning visade sig vara att aktionerna iscensattes samtidigt som pedagogerna lärde sig om aktionsforskning och förväntades få en distanserad och kritisk hållning till materialet. Dokumentation och insamling av empiri skedde efter hand och kunde ha blivit mer användbar om lärarna och jag som forskare bestämt oss för videofilmning från början och utvecklat loggboksskrivandet mot ett mer reflekterande verktyg.

Den första forskningsfrågan, hur barn deltar och interagerar i aktiviteterna, besvarades genom att olika former av deltagande analyserades och kategoriserades. Eleverna deltog genom att vara med i gruppen där de medhandlade, kommunicerade och interagerade. När en ny ramsa eller sång introducerades började de elever som observerades att delta med rörelser och lade sedan till tal eller sång. De medhandlade i både nya och välkända aktiviteter och interagerade både med varandra, läraren och lärandeobjektet.

Den andra forskningsfrågan om musikens respektive språkets medierande funktioner för de kommunikationsformer barnen använder, besvarades först med språkets och musikens medierande funktioner. Musikens medierande funktion för språket innebar att de gemensamma byggstenarna som rytm, melodi, nyanser och syntax kom till uttryck i musik och sånger där sången

var en mötesplats för ord och ton där musikaliska och språkliga aspekter kunde studeras. Sångerna gav en tydlig struktur där ljud, bokstäver, ord, rim, stavelser, meningar och innehåll kunde utforskas gemensamt i gruppen och där alla eleverna hade tillgång till samma lärandeobjekt. Musiken gav ett flyt i läsningen av sångtexter och utrymme för att experimentera med rytmer och betoningar i språket. Förmågan att lyssna efter ljud och rytm både i musik och språk uppmärksammades och språket kunde belysas, repeteras och varieras genom sånger och musik så att eleverna kunde delta på flera olika sätt. Språkets medierande funktion för musiken bestod i att beskriva och förklara olika sätt att gestalta musik och sång samt att ge begrepp för musikaliska aspekter. Sångtexter gav mening åt melodi och uttryck i sånger. Barnen fick en förståelse för hur symboler, som var både språkliga och musikaliska, kan användas för att kommunicera och uttrycka sig.

Att musik och språk integrerats har bidragit till att basfärdigheter i ämnena har repeterats och varierats så att barnen har kunnat delta i flera kommunikationsformer. De olika transformationer mellan teckensystem som sker, till exempel mellan visuella tecken till tal eller sång, visade elevernas kunskaper och kommunikation i gruppen. Den kroppsliga kommunikationen visade sig dels genom att barnen kommunicerade i gemensamma rörelser i gruppen, dels när de hittade på egna rörelsemönster eller tog kroppslig kontakt med varandra i aktiviteterna. Barnen kunde kommunicera i tal, sång, musik, skrift och rörelse där aktiviteterna ibland var helt språkliga eller helt musikaliska men där det ofta var både rytm, text, melodi och rörelse i samverkan där barnen använde flera uttrycksformer parallellt. Eleverna visade ett skriftspråkligt och musikaliskt lärande genom deltagande, interaktion och transformationer i aktiviteterna.

## **KLASSRUMMETS KONTEXT**

Det sociokulturella perspektivet med Vygotskijs (1999) teorier om den proximala utvecklingszonen och hans begrepp ”internalisering” bidrog med förståelse av barns lärande och deltagande i den miljö som formades i klassen. I studien framkom hur barnen i överensstämmelse med teorin lärde sig i interaktion med varandra, läraren och de artefakter som användes. Eleverna i klassen guidades så att de kunde tänja sina gränser genom att den proximala utvecklingszonen flyttades framåt. De gemensamma lektionerna medförde ett lärande där elevernas bas av kunskaper i språk och musik växte även om de hade olika förmågor och såg olika mening i att

delta. Lärarna varierade innehållet så att det fanns utmaningar för alla i gruppen där eleverna också lärde av varandra och själva påverkade innehåll och utförande. I den här kontexten befann sig eleverna i en miljö med sång, musik och språk där alla deltog genom att vara i rummet oavsett synligt deltagande. I det sociokulturella perspektivet lyfts den kollektiva sidan av lärandet fram och relationen mellan individer och lärandemiljön där Vygotskij menar att barn utvecklar sina förmågor i ett socialt samspel. Då blir det viktigt hur undervisningen sker i en grupp där det alltid finns elever med olika kulturell bakgrund, olika förutsättningar och erfarenheter. Uppmärksamheten i aktionen riktades både mot barnens individuella lärande och mot de strategier lärarna använde för att skapa en positiv lärmiljö och goda förutsättningar för samtliga barns lärande. I det didaktiska perspektivet finns frågorna om vem som ska lära sig vad, hur det ska ske och varför. Andra frågor som behöver hållas levande är om det vi gör är meningsfullt i nuet eller om det som mycket av det vi gör i skolan är tänkt att uppfylla framtida behov. Detta kan återknytas till Dahlgren och Olssons (2006) studie om hur barn såg skriftspråklärandet som en möjlighet eller ett krav där motivationen visade sig ha en avgörande betydelse för lärandet. Den tid som används för en aktivitet är också en viktig faktor som Gustafsson och Mellgren (Dahlgren m. fl., 2006) betonar. De har i sina studier visat att den tid som ägnas åt skriftspråkliga aktiviteter och även faktorer som struktur och lärarnas medvetenhet om skriftspråksstimulerande aktiviteter är betydelsefull för barnens möjligheter att utvecklas. En utopi om skolans utbildning beskrivs av Liedman:

Utbildning ska på samma gång befria och skapa ordning. Den ska ge lust men också motstånd. Den ska både vara målinriktad och öppna möjligheten för fria strövtåg. Kunskapens vägar måste vara omvägar (Liedman, 2011, s. 21).

I arbetssättet i klassen fanns rutiner och vanor som fungerade stödjande med variationer inom ramarna vilket gav utrymme både för stabilitet och förändring. Barnen behöver få tid för de inre förändringarna och därför, menar Kullberg (2006), ska de yttre förändringarna inte vara för stora. I utvecklingsarbetet visade det sig också att den fastställda arbetsgången medförde att barnen kunde koncentrera sig på själva aktiviteten, de behövde inte fundera på vad som skulle hända utan de visste hur strukturen under samlingen såg ut. Det var en styrka att aktiviteterna hade ett igenkännande, en ram, där upprepning skapade trygghet och kunskap kunde utvecklas. Uddén (2001)

menar att lärandets processer bygger på upprepning. Hon anser också att i det pedagogiska mötet med muntligt lärande barn krävs musiska representationsmedel. För att lära sig en ny sång eller ett nytt musikstycke behövs det åtskilligt med övning innan man kan både text och melodi i sången eller kan spela ett musikstycke med rena toner, nyanser och frasering. Repetitionens betydelse visades genom att de elever som inte deltog aktivt började med att delta i de sånger som repeterades dagligen. Att bara avläsa en text eller en notskrift är ett första steg i lärandet. För att det ska leda till en djupare kunskap behövs repetition och variation. Att de flesta elever i årskurs ett inte hade tagit klivet in i den skriftspråkliga världen vid skolstarten innebar att de fick tillgång till många semiotiska resurser som bild, ljud, tal, sång, skrift, musik och gestik för att skapa mening. Risken med att skriftspråket får spela den viktigaste rollen är att man leder bort uppmärksamheten från bilden och musiken som kommunikationsformer.

För att öva på olika moment kan en aspekt i taget fokuseras. I sången kan det ena gången vara en musikalisk aspekt som att lyssna på varandra så att alla börjar och slutar precis samtidigt och nästa gång kan det vara att titta på några ordbilder i texten, det vill säga en språklig aspekt. Att bestämma något som gruppen ska uppmärksamma ger större effekt för lärandet än att bara sjunga igenom sången flera gånger. Om det är nyanser som fokuseras ska barnen inte samtidigt behöva tänka på artikulation, ordbilder eller rytmiska mönster. I resultatet av barns deltagande verkar den långa perioden med ett års dagliga repetitioner och variationer av grundläggande språkliga och musikaliska förmågor ha haft betydelse för elevernas deltagande och lärande. De språkliga diagnoserna visade positiva resultat (bilaga nr 3) medan de musikaliska kunskaperna inte testades. Det kan givetvis finnas flera orsaker till klassens skriftspråkliga utveckling som att det var erfarna och engagerade lärare som arbetade i klassen. Gustafsson och Mellgren (Dahlgren, m. fl., 2006) skiljer på passiva textmiljöer där man ägnar sig åt skriftspråkets formella aspekter och berättande textmiljöer där barnen involveras i skriftspråkliga aktiviteter genom att kommunicera, skriva, läsa och använder bilder. De menar att det ger goda förutsättningar när barn och lärare delar samma lärandeobjekt och kan kommunicera runt det. En sång att samlas kring menar jag är ett ypperligt lärandeobjekt genom att alla kan vara aktiva och arbeta runt en sång med både skriftspråk, musikaliskt uttryck, bild och samtal.

## Elevers deltagande i kontexten

I resultatet synliggjordes hur barnen deltog och använde sig av sin ökande musikaliska och språkliga förmåga i samlingarna och hur kombinationen av musik och språk medförde att individer med gruppens stöd kunde fokusera på olika aspekter som är centrala för lärandet. Alla barn gavs möjlighet att tala, sjunga, lyssna och röra sig vid varje tillfälle, varje dag vilket medförde ett aktivt lärande. Observationerna visade att eleverna lärde sig nya sånger och ramsor vilket de visade när de deltog på olika sätt. Detta kan tolkas utifrån Vygotskijs begrepp med den proximala utvecklingszonen där basen för vad eleverna kan är olika stor. En del elever hade sjungit mycket och kommit långt i sin språkliga utveckling. Deras musikaliska och språkliga ”bas” var stor och de fick utmaningar i den proximala utvecklingszonen av de nya sånger de lärde sig och av att klara av variationer och nya kombinationer. Andra kunde vara med helt i en del moment men klarade inte att exempelvis både tala och göra rörelser till en ramsa. Deras ”bas” inom språk och musik var mindre och de fick utmaningar av att försöka samordna röst och rörelse. Resultatet visade att barnen började med att delta i rörelserna och därefter lade till tal eller sång. För en del elever var det bara en del moment under lektionen som tillhörde deras ”bas” medan det mesta för andra redan hörde till basen av vad de internaliserat. I analysen synliggjordes att eleverna deltog mest i början och slutet av lektionen i de inslag som hade repeterats många gånger. I startvisan ändrades bara ljudet, bokstaven som eleverna sjöng, den visades på ett papper även om många barn redan kunde den och den sjöngs på olika sätt. Vid läsårets slut tillhörde exempelvis startvisan ”basen” för alla elever och basen för vad de kunde själva hade vuxit. De elever som sjöng, ljudade, läste och gjorde rörelser fungerade som stöd (scaffolding) för dem som ännu inte själva kunde sjunga en sång med ord och ton. Alla som deltog i samlingen kan betraktas som delaktiga i en lärande gemenskap enligt den sociokulturella teorin där de interagerade och kommunicerade både språkligt och musikaliskt. Under en del moment fanns det ett par barn som inte deltog på ett synligt sätt. För dem som inte deltog var det som skedde överkrav, eller också ville de inte delta. Holgersen (2002) beskriver deltagande som ”att *ta* eller *ha del* i musikaliska aktiviteter, och att deltagarna *är* en del av aktiviteterna, även om de deltar på olika villkor (barn/vuxen, elev/lärare, nybörjare/erfaren etc.) och involverar sig på olika sätt” (ibid., s. 144, min övers.). Han menar att deltagande är en både synlig och osynlig aktivitet som beror på både inre och yttre motivation. Ledaren för samlingen kan, som Holgersen

visar, bjuda in till deltagande, uppmuntra och ge spelrum för olika sätt att delta. Eleverna kan bjudas in till att delta på varierande sätt och i studien visade det sig att eleverna fick olika meningserbjudanden, både visuella, auditiva och kinestetiska som de förhöll sig till. Deltagande och lärande hänger samman med vad deltagarna upplever som meningsfullt och helt olika typer av mening kan skapas från samma situation. ”Det är ett grundläggande drag vid elementär musikundervisning, att *musikalisk och estetisk inlevelse* så tydligt ger anledning till, att barn och vuxna i ömsesidighet skapar och utvecklar mening och deltagande.” (ibid., s. 224, min övers.). Det som för en elev börjar som ett deltagande av en social anledning kan bana väg för ett språkligt deltagande och en till att börja med musikalisk anledning att delta kan leda till en social mening. Även om ett musikaliskt lärande är ett mål är den sociala aspekten också viktig att ta vara på. För att utvecklas socialt är musik i grupp ett tillfälle där alla kan delta vilket behövs när det är vanligt med mycket individuellt och tekniskt lärande i skolan. Sången ger kraft och gemenskap menar Fagius (2008) och Uddén (2004) betonar att musik gör samvaron lustfylld och stärker gemenskapen och samarbetsförmågan, vilket också var en synlig effekt av utvecklingsarbetet.

### **Den multimodala kontexten**

I enlighet med Kress (1997) tankar om att barn behöver få förutsättningar för att göra transformationer mellan teckensystem användes flera uttrycksformer i aktiviteterna. I den skriftorienterade världen uppmuntras inte synestetiska aktiviteter menar Kress, trots att vi vet att olika teckensystem ger olika möjligheter till erfarenheter och kunskaper. Bilder i barns texter brukar inte korrigeras eftersom de inte ses som uttryck för kommunikation på samma sätt som det skrivna ordet. Den förförståelse barnet har med sig medför olika meningskapande och tolkningar av samma text, bild eller musik. Meningsskapandet innebär att en elev tolkar situationen utifrån sin erfarenhet och kunskap och skapar sin mening i hur det är möjligt att delta. I resultatet visade det sig att barnen deltog på flera olika sätt i samma aktivitet och deras kunskaper synliggjordes i de transformationer som utfördes mellan olika teckensystem. I en social praktik är interaktion och samarbete avgörande för deltagande och lärande enligt ett sociokulturellt perspektiv. Under en vuxens vägledning internaliseras och befästs olika kunskaper där den lärande är en aktiv medskapare i lärandet och bidrar till produktion och reproduktion i en social praktik (Bjar & Liberg; 2003; Säljö, 2005). Stödstrukturer behövs för att eleverna ska bli del-

tagare och medskapare i den skriftspråkliga och musikaliska kulturen. Både språklig och musikalisk förmåga kan utvecklas och olika färdigheter som att sjunga, spela, läsa och skriva är möjliga att lära sig men det tar olika lång tid beroende på biologiska förutsättningar, tidigare erfarenheter, egen motivation och den miljö man befinner sig i. För att kunna ”skapa fritt” och vara kreativ i skrivande, musicerande och tänkande behöver barnen få med sig en verktygslåda med musikaliska och språkliga byggstenar att kunna använda. Under lektionerna bestod en stor del av interaktionen i gruppen av imitation, medhandling och medkonstruktion av melodi och språk. Historiskt har det funnits en syn som t. ex. Dewey företräder att barn inte ska imitera utan att de ska skapa fritt utifrån sina medfödda förmågor. Både Fröbel, Suzuki och även Vygotskij betonar i stället barnets behov av förebilder då de lär sig i ett sammanhang och sedan kan skapa utav ett allt större förråd av erfarenheter.

I aktionen utgör samlingarna en stund där språkliga och musikaliska redskap används och presenteras där både elever och lärare kan vara förebilder. Lärandet inkluderar att behärska verktyg som att läsa, sjunga och skriva och Säljö definierar lärande som en ökad möjlighet att delta i och behärska sociala språk och kommunikationssätt. För eleverna i studien bidrog det musikaliska och språkliga lärandet till en ökad förmåga att kommunicera och delta i sång, spel, gestaltande, läs- och skrivaktiviteter. Wennergren (2007) beskriver att man i de fall elever inte deltar kan se svårigheterna som elevens, ett kategoriskt perspektiv, medan man i ett relationellt perspektiv ser att det är de yttre omständigheterna som medför att eleven befinner sig i svårigheter. Om lektionerna i studien hade varit på en alltför avancerad språklig och musikalisk nivå skulle många elever ha uteslutits från att kunna delta. Pramling och Asplund Carlsson (2003) beskriver lärarens roll som en lyhörd och aktiv deltagare som riktar barns uppmärksamhet mot olika innehåll och skapar förutsättningar för en respektfull kommunikation. Eleverna i klassen hade olika språkliga och musikaliska förmågor och då var lärarens uppgift att variera, utmana och kommunicera med barnen så att alla fick möjlighet att delta i så stor utsträckning som möjligt. Att eleverna deltog i samma aktivitet innebar inte att de lärde sig samma saker eftersom de befann sig på olika utvecklingsnivåer vilket gav olika möjligheter att delta. När eleverna fick möta och lära sig använda kulturella redskap som symboler, bokstäver, ord, ramsor och sånger, kunde de agera på nya sätt i olika sociala praktiker, till exempel läsa, skriva och sjunga hemma. Att lära är enligt det sociokulturella synsättet att socialiseras in i en praktik med dess speciella begrepp beroende på vilken praktik det handlar om. Alfabetet är ett exempel på ett medierande

redskap för talat språk och eleverna kunde det redan eller lärde sig det under året. I utvecklingsarbetets klassrumspraktik används begrepp som finns inom musik och svenska. Lärande föregår utveckling, det är en process där individen kan internalisera delar av det innehåll och den form som finns i praktiken och lära sig att behärska de medierande redskapen. När eleverna deltog och interagerade var det möjligt att se vad de redan kunde och vad som var möjligt att lära. Att sjunga en enstämig sång eller en kanon i gruppen var möjligt medan en sång i flera stämmor betraktades som överkrav eftersom det antagligen fortfarande låg utanför den proximala utvecklingszonen för gruppen. En gemensam kontext byggdes upp där eleverna kunde genomföra något i samarbete som en del inte klarade på egen hand och där målet var att alla så småningom skulle ha tillgång till nycklarna till språkliga och musikaliska aktiviteter.

### **Kommunikation och interaktion i kontexten**

Det språkliga lärandet sker i alla ämnen och man skulle kunna kombinera det första språklärandet med idrott eller naturkunskap. Fördelarna med kombinationen språk- och musiksamling är att de grundläggande byggstenarna, (rytm, melodi, syntax) sammanfaller vilket medför att en del moment, exempelvis att sjunga en sång, innefattar både ett musikaliskt och språkligt lärande. Alla elever gavs möjlighet att uttrycka sig verbalt samtidigt i sånger och ramsor. Det var också lätt att repetera och variera innehållet eftersom det finns oräkneliga sångtexter att välja som kan anpassas eller skapas efter gruppens intressen och behov. Uddén (2001) är kritisk till att barn skolas till att spela och sjunga musik som vuxna skapat. Min invändning mot detta är att det är på samma sätt även i andra ämnen, vi är ständigt beroende av vad andra har skapat i den värld och de sammanhang vi befinner oss. Jag menar att barn behöver få tillgång till sånger som redan finns men att de också kan skapa egen musik och sånger. Det finns mer kritik mot att barn sjunger sånger som vuxna skapat än att de läser berättelser och sagor som vuxna skrivit. Barn skapar sånger, bilder och berättelser utifrån erfarenheter i den värld de lever och deras egna sånger, bilder och texter hämtar inspiration både från den verklighet de upplever och de sånger, bilder och texter de får tillgång till. Att sjunga kan ha en positiv inverkan på barns begrepps- och tankeutveckling eftersom flera av eleverna lever i en talspråklig värld. Eftersom sångerna upprepas, man talar runt dem, använder visuellt stöd och sjunger dem flera gånger fokuseras tankarna runt begrepp som får fäste genom upp-



repningen och den egna sången. Vygotskij (1999) betonar språkets funktion för att kommunicera och det är när vi använder språket för kommunikation i olika sammanhang som det utvidgas. Nya begrepp skapas eller introduceras när det finns behov av dem.

## **INTEGRATION AV MUSIK OCH SPRÅK**

I det arbetssätt som användes i aktionen var sången central där språk, musik, känslor och den gemensamma upplevelsen var i fokus. Att använda gester för att visa och förtydliga ordens innebörder gjordes genom sång med tecken och ramsor med rörelser. Barnen klappade rytmiskt till sånger och ramsor vilket förstärkte känslan för puls, stavelser och ordrytmer. Lärarna i aktionen använde gitarr där ackorden kunde stödja och samordna meloditonen vilket gjorde det lättare för barnen att sjunga rent. Språklig tydlighet och kommunikation skedde både genom ord, rytm, melodi och rörelse. Sångerna var ett sätt att samla barnen och att arbeta med språk och musik utifrån ett gemensamt material som arbetades fram i gruppen. Genom att utgå från en hel sång med text, rytm och melodi riktades sedan uppmärksamheten mot olika delar. Det kunde vara något språkligt som rim, stavelse, begrepp eller något musikaliskt som ton, rytm. Liberg (2006) beskriver hur språket som används i ett effektivt språkande görs till objekt för reflektion och sedan återförs till ett effektivt språkande igen. En sång vi sjöng (effektivt sjungande) studerades alltså ur något perspektiv (reflektion) för att sedan sjungas igen (effektivt sjungande). Uddén (2004) menar att visan är ett ypperligt läromedel som stimulerar både den logiskt tänkande och den språkhanterande hjärnan genom rytmisk, motorisk, känslomässig och tankemässig träning. Vid samtal runt vad som var viktigt att lära sig under lektionerna framstod till en början det språkliga lärandet som det centrala för lärarna. I musikpedagogiska sammanhang har jag fått frågan om musiken ”bara” ska vara ett medel för det språkliga lärandet och har därigenom fått anledning att tänka igenom min uppfattning om språk och musik och deras roll i skolans värld. Jag menade tidigare att musiken var ett medel för språkutveckling i arbetssättet med musik och språk medan jag numera ser dem som två likvärdiga ämnen där vi ibland arbetar helt språkligt, ibland rent musikalsikt och ibland är det omöjligt att säga vad som är vad. Både språk och musik är ämnen med egna mål men de kan också samverka i lärprocessen vilket sker i studiens arbetssätt. Språkutvecklingen följdes noga i skolan medan intresset inte alls var stort för det enskilda barnets musikaliska lärande. Klassläraren konstaterade att

klassen har fått en stor skatt av sånger och ramsor, men vi har inga uppgifter om hur mycket det enskilda barnet kunde. Jag ifrågasatte också klasslärarens syn på musik som ett medel för lust och glädje i skolarbetet när den också kan framkalla så många andra känslor och det finns så mycket att lära inom musikämnet. I Pramling, m. fl. (2008) framkommer också bilden av att man ser estetik som ett medel för att vara glad, social eller något annat. Författarna menar att det finns en rädsla för krav och allvar inom det estetiska området. Visst kan man sjunga för att bli glad, man kan också läsa för att bli glad liksom man kan sjunga för att lära sig sjunga eller läsa för att lära sig läsa. Det är inte alltid klart vad som är mål och medel i en aktivitet vilket stämmer överens med synen att det är själva processen som är det centrala i estetiska lärprocesser. När jag läser en intressant bok kan det vara ett språkligt lärande även om det inte var mitt syfte med läsningen liksom att spela eller sjunga av en social anledning kan medföra ett musikaliskt lärande. Omvänt kan ett musikaliskt intresse som att lära sig spela ett instrument leda till nya sociala kontakter och situationer vilket inte var det primära målet med mitt musicerande. I presentationen av arbetssättet kallar lärarna det ”att bygga broar mellan språk och musik”. De tänker sig att det finns mycket att lära på båda sidor av bron och att det finns viktiga saker på båda sidorna. I praktiken vandrar elever och lärare mest omkring på den sidan av bron där bokstäverna, orden och texterna befinner sig. I utvecklingsarbetet försökte vi att tillbringa mer tid med musiken vilket också blev följden när den var en del av det dagliga innehållet.

Att vända på perspektiv ger nya infallsvinklar. Med musik som det centrala i lärandet behövs språket för att samtala om musik, spela och sjunga tillsammans, lära sig sångtexter och få begrepp för saker om musik och för det som sker i musiken. En balans kan uppnås där både språk, musik, rörelse och bild ingår. När jag läste filosofi var paradigmskiftet ett begrepp som jag tog med mig. ”Paradigm” är som Vygotskij (1999) beskriver ett vetenskapligt begrepp som för mig fylldes alltmer med mening när jag i mitt eget liv kunde se hur en liten pusselbit förändrade ett helt mönster. Något som hände i nutid kunde vända upp och ner på min förståelse och berättelse om händelser bakåt i tiden. Det var ett stort paradigmskifte när solen och jorden ”bytte plats” i och med den heliocentriska världsbilden (Copernicus, 1543) även om livet på jorden såg likadant ut. Våra föreställningar medför att det sätt vi konstruerar världen förändras och därigenom kan också de liv vi lever förändras. Att i fantasin genomföra ett paradigmskifte med musik i centrum gör att jag får syn på andra saker och det leder det till ett perspektivskifte i tänkandet som öppnar för nya möjligheter.

## Pedagogiska Implikationer

Syftet med aktionsforskning är att planera, agera, observera, reflektera och därigenom förändra praktiken. Utvecklingsprojektet innebar ett förändrat arbetssätt i en klass, årskurs ett, med musik och språk en fast tid på schemat fyra dagar varje vecka. För lärarna medförde arbetet samverkan och ett forskande arbetssätt i den egna praktiken. Skolan involverades i förändringen genom att de tre nya klasserna i årskurs ett under läsåret 2010–2011 använde språk- och musikmodellen och därigenom har aktionen förändrat praktiken. Utvecklingsarbetet har också presenterats för pedagoger i kommunen. Språk- och musikmodellen bygger på en variation av del/helhet, repetition/ nya moment, struktur/förändring, bestämda lärandeobjekt/eget skapande. I lärandet är både visuella, auditiva, kinestetiska och sociala faktorer viktiga. Eleverna sjunger, läser, målar, skriver och rör sig in i musikalisk och språklig literacitet. Därigenom får de tillgång till identiteter som att vara musikalisk och att vara skriftspråklig. Likaväl som man kan träna sin skriftspråkliga förmåga kan man träna den musikaliska förmågan och även om vi har olika individuella, sociala och kulturella förutsättningar för att lära, kan vi öva upp olika förmågor i skilda kontexter. I en snabbt föränderlig värld kan kreativa och kommunikativa förmågor bli en tillgång för att kunna hantera och tolka den värld vi i lever i.

Varje grupp som arbetar språkmedvetet med musik kan själva välja och skapa sitt material utifrån teman som passar för dem som deltar. Inspelad musik kan vara ett stöd både för att lära sig sånger och lyssna på musik. Klassstorlek, sammansättning och pedagogernas intresse avgör förutsättningarna för och hur ett språk- och musikarbete kan se ut. I utvecklingsarbetet deltog en välfungerande klass där lärarna såg att strukturen i arbetet var bra för alla

elever även om det alltid finns elever som har ett större behov av att känna till ramarna. Vid en ny aktion skulle jag vilja samverka mer med eleverna i planering av arbetet. Barnen kom med förslag och idéer under året men jag kan tänka mig att en planeringsgrupp med elever skulle vara ett sätt att öka elevernas möjligheter att påverka form och innehåll. Samverkan mellan lärare och musklärare eller musiker som arbetar i klassrummet med gruppen är ett sätt att utforska området vidare. En intresserad klasslärare som själv deltar blir en brygga som visar barnen att musiken är viktig vilket leder till att även barnen blir mer delaktiga. I de tre klasser i årskurs ett 2010–2011 där samtliga lärare använder grundstrukturen i agendan i en daglig samling ser jag hur språk- och musikmodellen utvecklats på olika sätt beroende på elever i klassen och lärare. I en klass har repetitionen av ramsor också blivit en övning där ramsorna finns på papper i olika färger och former med en siffra och kan kategoriseras efter färg, form eller position i alfabetet. I en annan klass rappas ramsorna och i en tredje antecknar man hur många barn i klassen som börjar på veckans bokstav och följer statistiken. Maja får små brev ibland och experimenten med ljudklockan fortsätter. Bokstäver läggs till och tas bort och klockan har börjat gå baklänges också.

I barns skriftspråkliga lärande är själva språket i centrum, det talade språket och att kunna skriva och läsa. I övningar arbetar man med olika läs- och skrivtekniker och uppmärksammar vilka strategier barn kan ha för att lära sig läsa och skriva. Hur barn lär sig läsa (syntes) och skriva (analys) utifrån det talade språket är centralt. Den ”musikaliska” sidan av språket som finns i det talade språket men inte syns i skriftspråket försvinner även om den är viktig för det språkliga lärandet. Kanske är det den kroppsliga upplevelsen och användandet av alla sinnen som är det viktigaste i arbetet med språk och musik. Sångerna kan ge barnen en kroppslig förnimmelse av språket genom rytm och rim menar Fast (2007). Jag anser att många barn på väg in i den skriftspråkliga världen och även barn och vuxna som lär sig svenska som ett andraspråk skulle ha mycket att vinna på att språkets musikaliska sidor; rytm, betoningar och prosodi, uppmärksammades mer. Om man i ett ord eller i en mening tar bort orden och bara lyssnar efter melodi, meloditoppar, rytm och betoningar visar sig det underliggande språkliga mönster där orden får sin funktion. Var betoningen ligger avgör betydelsen av en mening och att byta plats på ord ändrar också det prosodiska och rytmiska mönstret i en mening. Arbetssättet passar även i lärandet av andra språk, både för nybörjare och mer avancerade språkanvändare. Den musik eleverna lyssnar på, oavsett ålder, både svenska texter och andra språk ger ett rikt material

som är intressant och motiverande att arbeta med. Eget textskrivande till musik kräver och utvecklar både språklig och musikalisk förmåga.

I ett arbete med samverkan mellan musik och språk kan en intresserad lärare arbeta utifrån sina förutsättningar och använda IT-teknik för musik, texter och bilder. Att arbeta med musik och språk kan skapa ett behov av att samarbeta med musiker och musiklärare där en musiklärare kan arbeta vidare med en klass där eleverna redan är vana att sjunga, lyssna och skapa. Nackdelen med ämnesuppdelningen där en ”expertlärare” tar hand om musikämnet är att det blir något speciellt som man bara gör under musiktimmen. Det är också svårt att få utbildade lärare till en del skolor och musikämnet blir något vid sidan av det andra skolarbetet. För en musiklärare som åker runt och träffar många elever varje vecka kan det också vara svårt att bygga relationer med elever och lärare. Lindgren (2006) beskriver hur musiken som ämne har svårigheter att legitimera sig i skolan och hur lärare i argumentationen lyfter fram dess kompensatoriska kvaliteter, att det balanserar teoretiskt arbete, det ska vara lustfyllt, stötta barn med speciella behov, vara terapeutiskt, förstärka annat lärande eller vara fostrande. Hon menar att konstnärliga ämnen idag har en mer hälsobefrämjande funktion jämfört med tidigare då de var en del av en samhällelig och kulturell bildningsprocess. De estetiska ämnens plats i lärarutbildningen för de yngre åldrarna har förändrats. I den senaste högskoleförordningen om den nya grundlärarexamen med inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 som ska gälla från 1 juli 2011 finns inte de estetiska ämnena med i de ämnesdidaktiska studier som krävs för lärarexamen. När det gäller kunskap och förståelse ska studenten ”visa fördjupad kunskap om grundläggande läs-, skriv-, och matematikinläring” men för de praktiska och estetiska lärprocesserna behöver de bara ”visa kännedom” (Svensk författningssamling, SFS 2010:541). Jag menar att det är en brist att inte studenterna får mer insikt i de kommunikationsformer som bild och musik utgör där barn i synestetiska aktiviteter är multimodalt skapande och ska få möjligheter att utveckla sina förmågor där en kunnig pedagog kan formulera mål inom den proximala utvecklingszonen. En grundskolelärare kan behöva samarbeta med estetiskt utbildade lärare men behöver själv ha mer än bara ”kännedom” om estetiska ämnens betydelse och funktion.

Studiens resultat är ett exempel på pedagogisk differentiering. Differentieringen innebär att undervisningen bygger på mångfald och delas upp i stället för att riktas mot en medelelev. Det bygger på principen att elever har individuella egenskaper, färdigheter och behov och att utformning av arbets sätt i en sammanhållen klass kan möjliggöra för eleverna att lära sig i olika

takt och på olika vis. Läraren utgår från elevernas möjligheter i en aktivitet där eleverna känner sig trygga och kunniga. Persson (2008) beskriver hur läraren i det relationella perspektivet försöker anpassa både undervisning och stoff till elevernas förutsättningar och specialpedagogens roll blir att hjälpa till att planera in differentiering i arbetet. Elevens svårigheter anses i det här perspektivet uppstå i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljö och det är både eleven, läraren och miljön som kan ge bättre förutsättningar för lärande. I det kategoriska perspektivet betraktas elevens svårigheter som medfödda eller individbundna och det är eleven som ska ändra sig och anpassas till den lärande miljön. Specialpedagogens uppgift blir då att hjälpa elever mer ämnesspecifikt direkt i relation till de svårigheter de har. I arbetet med språk och musik var flera av aktiviteterna pedagogiskt differentierade även om lärarna i aktionen varken använde eller kände till det begreppet. Specialpedagogen såg att uppgifterna tillgodosåg många elevers behov genom att fler lärstilar användes. De lärandeobjekt som förekom under lektionen krävde uppmärksamhet via olika förmågor, att läsa ett ord är en visuell handling, att lyssna är en auditiv osv. Även om eleverna har olika lärstilar behöver olika strategier användas och utvecklas för olika aktiviteter. Ett mångsidigt framställningssätt gynnar dels elevernas skilda lärstilar samt utvecklar de lärstilar som inte är elevens starkaste sätt att lära. Oavsett lärstil kan alla elever taktilt känna hur läpparna sätts ihop för att säga bokstaven p, visuellt se den, auditivt höra den och kinestetiskt teckna den. I och med att övningarna upprepades på olika sätt fick elever som behövde repetition många möjligheter att delta och elever som hade förmågan att både sjunga och läsa fick andra utmaningar. Specialpedagogen skulle kunna delta och studera eleverna i undervisningen och ge kvalificerad handledning om vilka moment som behöver repeteras ytterligare eller arbetas med på andra sätt för att differentiera ytterligare. De viktigaste aspekterna i språk- och musikaktiviteterna som visade sig i arbetet med klassen kan skrivas fram som:

*Involvering:* alla medverkande deltog, påverkade och bidrog i aktiviteterna där både lärare och elever var förebilder.

*Variation:* lärandeobjekten varierades vilket medförde att flera lärstilar tillgodosågs och övades.

*Autenticitet:* sånger, rim, ramsor, bilder och texter erbjöd ett rikt språkligt och musikaliskt material att använda.

*Repetition:* att repetera olika moment gav möjlighet att befästa kunskap.

*Struktur:* en fast ram gav trygghet där eleverna visste vad som skulle ske och inom ramen fanns möjligheter att variera efter elevernas idéer och dagsform.

*Motivation:* att ta tillvara elevernas lust och nyfikenhet, lära tillsammans, använda redan införlivade förmågor, utveckla nya förmågor och uppleva gemensam kompetens.

*Pedagogisk differentiering:* pedagogiskt differentierade aktiviteter under den gemensamma lektionen.

Jag menar att musikalisk och språklig undervisning kan ske var för sig men att det också kan erbjudas en daglig samling med ett rikt innehåll där många kommunikationsformer och semiotiska resurser är möjliga att använda. Ett barn som deltar av en social anledning kan upptäcka språkets eller musikens mening och även om det är tre olika mål kan de alla interagera och ha betydelse för barns lärande och vara en väg till literacitet. Viktiga aspekter för elevernas möjlighet att delta är involvering, variation, autenticitet, repetition, struktur och motivation. Musik och språk i interaktion kan utveckla individuella läroprocesser i en social gemenskap genom pedagogisk differentiering.

# English Summary

## INTRODUCTION

The aim of this thesis is to examine the way children participate in a music and language learning context. In the following study I will try to emphasize how music and language can interact in a mutual learning process involving children in their early years. According to the sociocultural theory we build knowledge together with other people and Vygotskij (1999) claims that creative processes are important for children's development. During the last few years I have worked as a teacher with children learning music and language during their first years in school. With the experience I had gathered and the visions I had, I made a pilot study, during the years 2005–2006, in a class together with a teacher where music and language were in focus. This work is described in Gottberg (2009) and Hedström (2009). The following study is an action research model with two teachers and a class during their first year in school from 2009–2010, where a structured program was used in music and language four days a week. The action serves as the starting point for this research study. The theoretical framework of the study is based on sociocultural theory. The aim of the study is to gain more knowledge with regard to how children participate and learn in a context with music and language. The research questions are:

1. In what ways do the children participate and interact in the activities.
2. What is the importance of the mediating functions of music and language for the children's use of different ways of communication.



## **ACTION RESEARCH**

Action research is a way of finding questions in the practice and carrying out development work that involves a process where conditions in the practice are changed. The action serves as an act that leads to changes in practice and the research enables the development of knowledge about the practice. Tiller (1986) claims that an important distinction compared to other forms of research is that you carry out the research *with* the practitioners, not *on* them. Teachers and researchers do an action together but the researcher has the responsibility for the academic account of the research. This will result in a better connection between research and practice as well as between theory and practice (Rönnerman, 2004). The choice of action research in this study depends on the possibility to change a context together with the teachers working in school. I can use a metaphor to explain what action research can be like. The daily work in school takes place in a fast-flowing river and you have to handle thousands of things, make plans and act. During a certain period of time the participants in the action have the possibility to walk up on the shore and make observations and reflections about the things that went on in the river. After the action was finished I, in the role of a research student, could climb a mountain and try to see, from a researcher's perspective, what happened in the river and the action that took place there. It has been a difficult task to get the necessary distance to the action that I was so involved in and to change between being in the river, on the shore and on the mountain. In action research the questions come from the context in practice and the steps to be taken are to make a plan, act, observe and make reflections that can lead to a new plan.

## **THEORETICAL POINTS**

According to Vygotskij (1999), the signs, symbols and artefacts in a culture shape consciousness and lead to cultural development. In a sociocultural perspective learning comes before development because what we learn and how we learn depends on the language and artefacts in the society we are born into. Vygotskij claims that language is our most important communicative tool and gives us the keys to a society's experiences and knowledge. In the learning process every person has to build his or her own structure for knowledge, and teaching can be a way to learn how to learn and reflect about one's own learning (Säljö, 2005; Tiller, 1999; Kullberg, 2006).

In a good learning environment people inspire each other to learn and Vygotskij (1999) claims that optimal learning is within the so-called zone of proximal development, the ZPD. Children can learn on their own, but if they are challenged by teachers and other people in the ZPD this is when they are able to learn most. There are different ways to become a participant in a practice, which Liberg (2003) describes as a repertoire from being a listener or partly participating to being an actor. Holgersen (2002) investigated small children (1–5 years old) in music lessons and noted four different strategies for participating; these were reception, imitation, identification and elaboration.

Imitating is perhaps the most common way of learning. According to Kress (1977), we are not just imitating but also transforming the material around us. The transforming of signs is a continuously ongoing process in a culture. For Vygotskij (1995), music and art was a way to acquire and understand knowledge and he claims that it is possible to practice the ability to create. More knowledge about a subject gives us more possibilities to be creative. This is interesting in school situations where children are requested to be creative without them being given the tools for learning, and where Music and Art are sometimes seen as something you are gifted with instead of being regarded as subjects where a lot of work is needed in order to become a musician, writer or artist. Music and Art are often regarded as 'fun' subjects in school contexts (Lindgren, 2006) in contrast to theoretical subjects. We have to be aware of the differences between ways of expression and see that art for example can be both an aesthetic form of knowledge and a source of knowledge and communication (Kress, 1997). Humans not only use communicative systems, they also create them. There are many semiotic possibilities in the world that children make use of and we can provide them with the opportunities to take part in a number of different synesthetic activities. What is the importance of repetition in learning situations? Artists and musicians often repeat the same theme in their work but also often investigate a new problem or aspect. Kullberg (2006) claims that in the education of children repetition is always something new because every time something is repeated they have a new understanding of the subject that is repeated. Listening is also important in both music and language in order to be able to notice the differences between small sounds that make a big difference in a word or a melody.

## MUSIC AND LANGUAGE

Music and language share expressive and communicative functions and also features such as rhythm, melody and syntax. They also differ in several ways. We are born into two sound systems, writes Patel (2008), firstly into a language that includes vowels, consonants and pitch differences in one's mother tongue, and secondly into a musical system that includes the sound and the pitch of a music culture. Speech does not, like music, have definite pitch and the musical melody is distinctly separated from speech owing to pulse, range and tonality. Periodicity in the rhythmic pattern is much more rigorous in music than in language, which is full of anomalies. Syntax can be described as the principles used to combine different elements in complex structures. The musical sound categories such as pitch and melody are more dependent on the right side of the brain, while linguistic sound categories such as vowels and consonants are more dependent on the left. Research on how newborn babies distinguish speech sounds is well established. Initially infants are sensitive to many linguistic contrasts, even those contrasts that do not exist in their mother tongue. When they learn their mother tongue they also lose their sensitivity to other speech sounds. They go from being what Patel calls "citizens of the world" to becoming members of a particular culture (ibid., p. 82). If the processes and tools to categorise the sounds of language and music were the same, it would be interesting to have an approach where children are trained to listen to speech sounds, phonemes, timbre and tone. It is beneficial for children if the "tools and processes" for learning to listen for different sounds are made more established in order for them then to be used in both linguistic and musical contexts.

Each language has a rhythm that is part of its sound structure and to master it is part of a person's competence in language. Emphasis is one aspect of prosody and languages can be classified according to whether they are stress-based (eg, English, Arabic) or syllable-based (eg, French, Hindi). Studies show that newborn babies can distinguish languages from different categories of rhythm when they are five days old, but that they cannot separate language from the same category of rhythm when they are so small. Prosody (Greek *prosōidi'a* = the song; NE, 1994) is the melody of language and consists of rhythm, emphasis, tone, dynamics and intonation. Melody in music is based on permanent pitches, which together with heart rate and rhythm makes the music aesthetically powerful. Uddén (2004) considers song, rhythm and tone to be able to act as stabilisers for language formation due to

the importance of the prosodic level of the language which is also emphasized in child directed speech. It is owing to incentive programs and practising that you learn to sing according to cultural norms. Children who get vocal stimuli can sing before they can speak. The ability to listen intently and distinguish sounds and tones seems to be essential for both language skills and musical knowledge.

## LITERACY

To be a participant and co-creator of our culture today requires a high level of linguistic ability. We live in a complex society and according to Säljö (2005) lifelong learning is considered necessary. Childhood and adolescence are not enough for all the knowledge, skills and understanding that exist. The term "literacy" can be said to be the ability to learn and to use the languages that exist in society. Today, the requirements for written language are very high in a historical perspective. Literacy occurs in different areas of knowledge and the use of this concept has been broadened and deepened from a linguistic perspective to include a social dimension and skills in different discourses (Fast, 2007). Oral language is dialogical and it is possible to use abbreviations, visual perception of facial expressions, gestures and intonation. In written communication the whole situation must be described linguistically (Hagtvet, 1990; Vygotsky, 1999). The child is motivated to use spoken language in the situations they find themselves, while written language is an abstraction from the sensuous side of language and requires a high level of abstraction in order to be developed.

Learning to read and write both alphabetic script and musical notation is one of the major objectives of teaching in schools and music schools today. Kullberg (2006) describes how the synthetic method begins with elements such as letters and sounds and proceeds from the simple to the difficult. This approach has often dominated in practice. To start from a holistic approach (text, rate, phrase, word) involves an analytic approach (whole language-top-down) and the emphasis is on meaning and content. Nowadays researchers agree that both the analytic and synthetic methods are needed. Pupils during the course of the study are guided as a whole group by interacting with the teacher and each other to take part in both the music and written activities in which both the synthetic and analytic method are used. Kress (1997) argues that we need a new vision of language where we look at the language users as language makers. To understand how children learn writ-

ten language, we need to understand how they give meaning to the diverse world they live in, with the demands of today's world of communication. The information explosion that is taking place needs the visual, which is a faster medium for communication. Digital text is no longer linear, the reader controls the scheme in which information, text, images, audio and links are presented. Kress sees language and literacy as a construction and as a social and cultural phenomenon. Between spoken and written language is a shift from the sequence of sounds in time to spatial arrangements (organisation of the paper, visually), but Kress also emphasises that our new ways of communication make the written language approach the spoken language in a more multimodal way. The language is re-created by all who use it and the language changes in ways that reflect society's changes.

Walton (2010) argues that there are no studies on what effect songs and music have when teaching language. He believes that songs are an extremely effective tool for the skills needed to read. Walton used music and movement in a language program to teach Aboriginal children to read. The children enjoyed the activities, and their phonological awareness was better than that of control groups. According to Walton, reading skills developed quickly because the teaching methods used to teach music are traditionally effective methods that encourage having others as models and being able to participate, which also agrees with Vygotsky's proximal development zone. Words with the rhythm of a song with a clear pulse are easy to learn. To practice communication skills, which is the main function of language, requires attention and listening, which is used when singing together. Uddén (2001) describes how Lamb and Gregory found a correlation between musical ability and reading among beginner readers. Children with a good ability to discriminate sounds, pitch and volume also had a phonological awareness, which, in turn, gave good reading skills.

## **METHODOLOGY AND DESIGN**

The action took place in a first grade primary school class with 26 pupils. Four days a week the school day began with a lesson in music and language. The whole class participated in the operation, but there were four children who were observed and followed more closely in the study. An agenda with nine points was followed in each lesson. The framework gave structure to the work and still left great potential for variation within each item on the agenda. For many children, it was reassuring to know what would happen.

Kullberg (2006) argues that children in their first years at school are busy learning to learn. They need time to get used to school and when they know the form, they can then devote themselves to the content. It can be seen as an explanation why the children liked structure and repetition. In conversations with the pupils the lesson's purpose and content was discussed. The agenda was posted on a flip chart where the children could follow the timetable. They also pointed out if the teacher skipped something or changed something in the timetable. The song that started the lesson had several functions. It was a clear start to the music and language lessons, and it came back each time with the same melody but with different letters. One sense was paired with another, i. e. hearing was paired with seeing. In the very first song there was a mixture of different ways of learning; these included visual, auditory and kinaesthetic ways of learning. The lessons had a definite structure but there was room for pupils' ideas and there were creative moments within each item on the agenda. The common experience grew and gave more and more opportunities to be creative. Creative elements included creating symbols, experimenting with sound linguistically and musically, dramatising, drawing and painting to songs and music and also finding movements and ways of communicating in activities.

Work with symbols was introduced during the year. The children got to create their own symbols, discuss and examine how symbols work, such as 'p' and 'f' in action. Inspired by a piece of music by John Cage called "Five", with five musicians playing on five different instruments for a period of five minutes I invented the 'Sound Clock' to experiment with symbols and children's use of sound, language and music, in time – space. Both music and spoken language is sound in time. The 'Sound Clock' is made of a round piece of wood that is painted with paint that it is possible to write on. The idea is that you can draw different symbols on the edge of the clock. The viewer walks around and shows the sounds to be heard. All children say the sound shown on the clock and those children who cannot read out loud what a certain word is can do so using the clock and their classmates. This is an example when the proximal development zone Vygotsky describes is visible in the group. Some pupils were already in another zone as readers, so they could act as support (scaffolding) for those who were still not able to sound the letters in order to make them into words. The empirical data for the study is gathered through logbooks, observation charts, videos, interviews with children, questions to the class teacher, special education teachers and parents, the children's images and texts as well as notes from meetings. An evaluation of

the action was carried out both by the teachers that participated in the action and by the children and their parents. The categories in the study emerged abductively from a combination of empirical data and theory. The following four categories were formulated for pupil participation in this study:

- To listen and watch without acting
- To contribute partially by acting through song, speech and movement.
- To contribute by communicating and interacting
- To actually initiate, to be the main actor.

## **VALIDATION AND GENERALISATION**

The five validity criteria proposed by Anderson et al. (2007) are discussed in the study. It is discussed how, through the action, the teachers got a better understanding of some critical factors in how children participate and learn in a music and language context. The daily structure and the use of different learning styles were shown to have impact on the opportunities the children were given to participate. The approach chosen showed how music and language can work together in joint activities for the entire class where everyone has access to texts and songs for both musical and linguistic work. The action resulted in an understanding among both teachers and pupils of the musical side of language and also the importance of using music as a means of expression and communication. It was an ongoing learning process for the teachers, who had regular meetings to learn from each other, feedback and ideas from the class, discussions about issues based on the logbook writing, who took part in observations and who also read literature on the subject. This study reported results from a class that is unique in some respects but where there are also patterns that can be valid for other classes.

## **RESULTS**

The first research question was answered when different forms of participation were analysed and categorised. Pupils participated by being in a group where they communicated and interacted. When a new rhyme or song was introduced the children who were observed started to participate in movements before they started to take part in speech and singing activities. They participated in both new and familiar activities, interacting with each other, the teacher and the learning object. In the classroom children and adults

with different experiences and knowledge met to develop ideas and to absorb knowledge. All who were involved in the lesson are seen as learners and they were, to varying degrees, also co-creators. The analysis showed how the students became more and more involved as they learned the songs, lyrics, words and rhymes. They also showed that they increased their ability to use written language for both writing and reading. The analysis of the films made visible how pupils performed the transformations between different forms of communication, and those were divided into three categories and are presented in this chapter. During music and language lessons, divergent views were offered, which also allowed multimodal learning. When music and language interacted, many opportunities for transformations between different sign systems and forms of communication arose. What seems like a simple decoding of a symbol can in fact be an impressive act of transformation.

The second research question was answered first by looking at the mediating functions of music when learning language. This was examined by music, song and rhythm being used in the process of learning about different letters, syllables, words and texts and seeing how these are developed. In each lesson pupils could sing, sound and move to different letters, while they become acquainted with them in various ways; here they used a number of different senses in the learning process. Using music and singing became a way of repeating letters, words and texts, where the group was an asset for learning. A song could be a meeting place for the words and for learning about pitch, i. e. both musical and linguistic aspects could be studied. The songs gave a clear structure in which sounds, letters, words, rhyme, syllables, sentences and content could all be explored in the group, where all pupils had access to the same learning object. The music made the reading of the lyrics flow better and also provided space for experimenting with rhythms and the words that needed to be stressed. Explaining songs and music in order to develop the pupils' ability to listen for the sound and rhythm of both music and language was carried out by repeating and varying songs and music so that pupils could participate in several different ways.

The mediating functions of language in musical learning were examined by looking at the linguistic concepts that were used in the process of the musical learning that was taking place. Teachers used the words and concepts that describe musical elements. The pupils' awareness to listen for these concepts grew and teachers noticed that children were able to demonstrate these differences in action when they sang or read the rhymes. Song lyrics gave meaning to the melody and to how the pupils gave expression to songs. The



children had an understanding of how the symbols (both linguistic and musical) could be used to communicate and express themselves. The integration of music and language has contributed to allowing basic skills in the subjects be repeated and has been varied in such a way that the children have been involved and motivated in several forms of communication. The various transformations between the sign systems that occurred, for example, between the visual signs used in speech or in singing, showed what the children had learnt and how they communicated in the group. Bodily communication was seen both when the children communicated by doing the same movements as each other, and when they found their own way of moving or when they had bodily contact during the activities. The children were able to communicate in speech, song, music, writing and movement activities, which were sometimes completely linguistic or completely musical; however, there was often rhythm, text, melody and movement used together particularly when the children used several parallel ways of expression. In the various activities offered by the teachers the pupils acquired written language and musical learning through participation, interaction and transformation.

## **DISCUSSION**

This chapter discusses the results of the study and the language and music model that formed the basis for action. The choice of action research resulted in a change of practice where issues surrounding the integration of music and language in learning were examined. The children demonstrated their increasing musical and linguistic abilities in the lessons and the combination of music and language meant that individuals, with the support of a group, could focus on different aspects that are central to learning. All pupils were given the opportunity to talk, sing, listen and move during their daily lesson, which, in turn, resulted in active learning. For some children it was just a few moments during the lesson that they visibly participated in. The analysis made visible that they participated mostly at the beginning and at the end of the lesson in the parts of the lesson that had been repeated many times. Other children could participate more and some of the children had already internalised much of the content and could participate in many ways. The purpose of action research is to act, observe, reflect, and, as a consequence of this, change practice. The action research resulted in a different approach being used in a first grade class where music and language were to be learnt. For the teachers, the work meant that they had to collaborate and use a re-

search approach in their practice. The school was involved in this change by introducing this model for learning music and language in three first grade classes in the school year 2010–2011. Therefore it can be said that the action has changed the practice.

## **DIDACTIC IMPLIKATIONS**

The disadvantage of separating subjects i. e. where subject teachers take care of music lessons is that music then becomes something special that you just do during music lessons and not as part of other schoolwork. Some schools also have difficulty getting qualified music teachers to teach at their schools. Those class teachers who are interested in working with music and language can use their own ideas when teaching. This work can also create a need to collaborate with musicians and music teachers and gives a music teacher the opportunity to carry on working with a class where the students are already used to singing, listening and taking part in creative activities.

The most important aspects of the results of music and language in interaction are:

*Involvement* – all pupils participate in activities where both teachers and pupils are role models in collective-based learning.

*Variation* – learning objects are varied, which means that multiple learning styles are practised.

*Authenticity* – songs, rhymes, pictures and texts offer an abundance of linguistic and musical material that can be used in lessons.

*Repetition* – provides pupils with the opportunity to consolidate knowledge.

*Structure* – a rigid frame provides security where students know what to do. Here it is also possible to vary lessons according to the pupils' ideas and their emotional state.

*Motivation* – curiosity, learning together.

*Pedagogical differentiation* – differentiated educational activities.

I believe that music and language can and should be taught on an individual basis but that there is also space for a daily lesson that contains a rich variety of communication and semiotic resources. Language and music activities in interaction contain a rich variety of communication and semiotic resources. Important aspects for participation are involvement, variation, authentic-

ity, repetition and structure. Music and language in interaction may develop individual learning processes in a social community through educational differentiation.

## Referenser

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). *Barndomen – en kritisk period för språkutveckling?* Ingår i Bjar, L. & Liberg, C. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 29–56). Lund: Studentlitteratur.
- Allard, B. & Sundblad, B. (2006). Ingår i Kullberg, B., & Åkesson, E. (red.). *Emergent literacy Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Anderberg, T. (2009, 5. nov). *Den sista läsaren*. DN Kultur, s. 8.
- Anderson, G., Herr, K & Nihlen, A. (2007). *Studying Your Own School*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- André, J. & Salmijärvi, S. (2009). *Det sociokulturella perspektivet – En kritisk granskning*. <http://hdl.handle.net/2077/21573>.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, L-E. (1992). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J. (1988). *Sköldpaddans sång*. Hässelby: Runa.
- Bolander, I. & Boström, L. (2008). *Lärstilar och läsning. Så lär du barn att läsa utifrån deras styrkor och behov. En praktisk handbok för läsundervisning*. Jönköping: Brain Books AB.
- Borgström Källén, C. (2011). *Att dela musik. – en genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. Opublicerad licenciatuppsats. Högskolan för scen och musik, Göteborg.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Eeg-Olofsson, A-K. (2008). *Från talspråk till skriftspråk, från dåtid till nutid*. Ingår i: Kullberg, B., & Nielsen, C. *Skriftspråka eller skriftbråka: att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Fagius, G. (2008). *Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit*. Poland:

Studentlitteratur.

- Fagius, J. (2001). *Hemisfärernas musik: om musikanteringen i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva; familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala; Acta Universitatis Upsalensis; Uppsala universitetsbibliotek.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå.
- Gottberg, J. (2009). *Musiken och rytmiken i praktiken. Klippan: Sveriges utbildningsradio*.
- Granheim, U., & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Nurse Education Today (2004) 24, 105–112. Elsevier.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widestrand.
- Gärdenfors, P. (2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hagtvet Eriksen, B. (1990). *Skriftspråsutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hammershøj, H. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, M. (2010). *Sång får barn att mogna fortare*. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=406&artikel=4242619>. (Hämtat 2011-03-30).
- Harste, J., Woodward, V. & Burke, C. (1984). *Language Stories and Literacy Lessons*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa M som i metod*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag.
- Hjälme, A. (2006). Ingår i Kullberg, B., & Åkesson, E. (red.) *Emergent literacy Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Holgersen, S-E. (2002). *Mening og Deltagelse Iakttagelse af 1–5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Danmarks pædagogiske Universitet. Institut for Curriculumforskning.
- Kress, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kroksmark, T. (1998). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg.

- Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds/Gleerups Utbildning AB.
- Kullberg, B., & Nielsen, C. (2008). *Skriftspråka eller skriftbråka: att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Lindeborg, R. (2005). *Örats skolning: Radiokonservatoriet och musikkbildningsarbetet*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Lundberg, I. (2006). Ingår i Kullberg, B., & Åkesson, E. (red.) *Emergent literacy Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- McNiff, J. (2002). *Action research principles and practise*. Basingstoke: Macmillian Education.
- Moein, S. (2011). *Sjunga – dunderkur för barns hjärnor*. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1012&artikel=4508801>. (Hämtat 2011-05-17).
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Montaigne, M. (1986). *Montaigne Essayer*. Stockholm: Atlantis.
- Ong, W. (1999). *Muntlig och skriftlig kultur*. Uddevalla: Media Print Uddevalla AB.
- Patel, A. (2008). *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press.
- Perret, P. & Fox, J. (2004). *A Well-Tempered Mind Using Music to Help Children Listen and Learn*. New York: Dana Press.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling, Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, R. (2007). *Musik En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och*

- bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar: en socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: ArtMonitor.
- Selander, S. (2009). *Didaktisk design*. Ingår i Selander, S. Svärdemo-Åberg, E. (Red.) *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber AB.
- Strömqvist, S. (2003). *Barns tidiga språkutveckling*. Ingår i Bjar, L. & Liberg, C. (Red.) *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 57–77). Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, U. (2008). *En flygande start – barnets första steg mot talat språk*. Ingår i G. Fagius (Red.), *Barn och sång* (ss. 25–31) [Poland]: Studentlitteratur.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek*. Gislaved: svensk Skolmusik AB.
- Svensk författningssamling. (2010). *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. (1993:100); utfärdad den 12 maj 2010.
- Svensson, L. (2002). *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. [http://ebib.sub.su.se/aio/2002/aio2002\\_07.pdf](http://ebib.sub.su.se/aio/2002/aio2002_07.pdf)
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Söderbergh, R. (2006). Ingår i Kullberg, B., & Åkesson, E. (red.) *Emergent literacy Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Tiller, T. (1986). *Den tänkande skolan. Utveckling på skolans egna villkor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddén, B. (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Visby: KMH Förlaget.
- Uddén, B. (2004). *Tanke – Visa – Språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Varköy, Ö. (2003). *Musikk – strategi og lykke*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Varköy, Ö. (2007). *Instrumentalism in the Field of Music Education: Are We All Humanists?* In: *Philosophy of Music Education Review*. Volum 15, number 1, spring 2007.
- Varköy, Ö. (2008). *Öre og öye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet*. I *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*. Årbok 10.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Art Monitor.
- Walton, P., Canady, M., & Dixon, A. (2010). *Using Songs and Movement*

- to Teach Reading to Aboriginal Children*. Ottawa: Canadian Council on Learning.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wermke, K. (2009). *Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language*. Ingår i *Current Biology* (Online tidskrift). Tillgänglig [www: http://www.cell.com/current-biology/](http://www.cell.com/current-biology/)
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*: Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009) *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musicklära inom gymnasieskolan*. Göteborg: Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*, [andra omarbetade upplagan]. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.



## Bilagor

### Bilaga 1

Hej!

Jag heter Katharina Dahlbäck och är doktorand i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet. Jag arbetar även som lärare i musik och svenska på X- skolan. Under läsåret 2009–2010 kommer jag att samarbeta med era barns klasslärare ----- och med specialpedagog ----- . Vi kommer att arbeta med musik och svenska i klassen. Vi planerar ett arbetsätt där musik och språk blandas i arbetet. I ”musikmodellen” kommer det att ingå sång, musik, språklekar, bokstäver, ord, rytmövningar, rim och ramsor.

I min forskningsstudie vill jag studera vilka strategier barn använder i sitt språkliga och musikaliska lärande. För att kunna studera klassen behöver jag ert godkännande att dokumentera arbetet med videofilmning, kort, intervjuer och inspelningar. Informationen behandlas så att utomstående inte kan identifiera enskilda individer. Materialet visas endast internt för analys. Det visas inte offentligt utan särskilt tillstånd.Handledare för projektet är Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet.

- Jag ger mitt tillstånd att mitt barn deltar i studien under läsåret 09–10.
- Jag ger mitt tillstånd att ev videofilm och bilder från arbetet visas i samband med t. ex. konferenser och seminarier.

Mitt barn heter:

---

Målsmans namnteckningning

---

## Referenser

Vi är också intresserade av att veta vilka sånger och ramsor barnet kan som vi kan använda i klassen. Skriv gärna upp - allt ni kommer på (fortsätt på baksidan)!

---

---

---

---

Ort 090828 Katharina Dahlbäck  
katharina.dahlback@hsm.gu.se

## **Bilaga 2**

### **Studie av barns strategier i språkligt och musikaliskt lärande läsåret 2009–2010**

Under läsåret 2009–2010 kommer vi att genomföra en undersökande studie i klass 1S på X-skolan.

Medverkande är eleverna i klassen, klasslärare, specialpedagog och jag som forskarstudent. Genomförandet sker med aktionsforskning. I aktionsforskning utgår vi från verksamheten och använder kunskap från vardagen. Det är en process där vi planerar tillsammans, genomför en aktion, observerar och reflekterar. Därefter reviderar vi vår planering, genomför en ny aktion osv.

Vi använder verktyg som dagboksskrivande, handledning i grupp och dokumentation. Tid för planering, handledning och dokumentation är en förutsättning. Arbetet i klassen är en grund för min forskningsprocess. Tillstånd från vårdnadshavare för barnen i klassen krävs. Materialet används endast internt för analys och visas inte offentligt utan särskilt tillstånd.

I arbetet ingår

- Litteraturläsning
- Loggboksskrivande
- Reflektion
- Formulering av frågeställningar utifrån loggböckerna inför handledningsmöten
- Handledning
- Dokumentation

#### **Klasslärare**

Namn: .....

#### **Specialpedagog**

Namn: .....

## Referenser

### **Rektor**

Namn: .....

### **Forskarstudent**

Katharina Dackbäck: .....

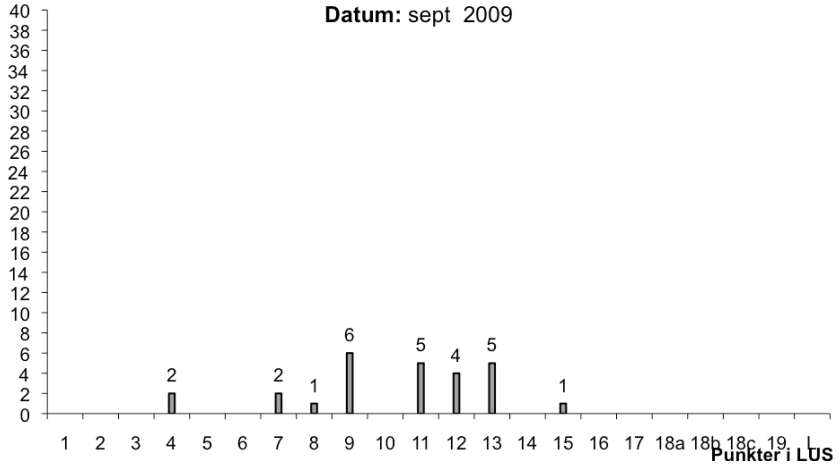
Ort 090828 Katharina Dahlbäck

Handledare för projektet är Bengt Olsson, professor i musikpedagogik vid  
Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs universitet.

**Bilaga 3**

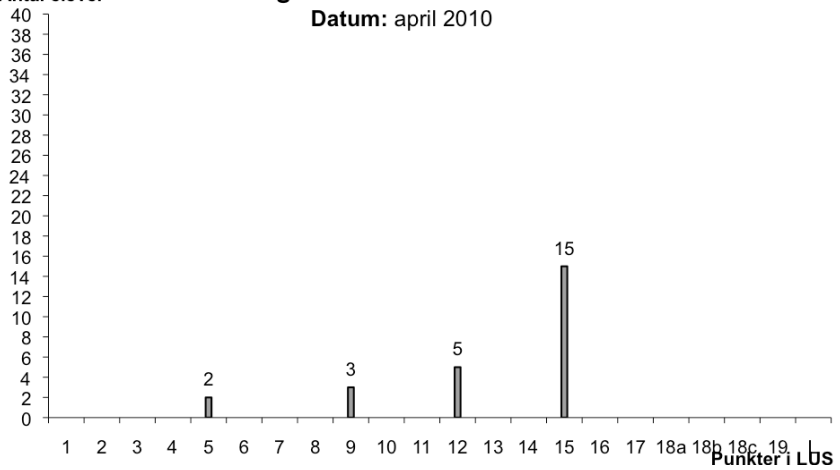
**Antal elever** **Läsutveckling åk 1 Skola X** **Antal: 26/26 elever**

**Datum: sept 2009**



**Antal elever** **Läsutveckling åk 1 Skola X** **Antal: 25/25 elever**

**Datum: april 2010**



## Bilaga 4

## Underlag för utvärdering av utvecklingsprojektet

Utvecklingsarbete	Lärandemål	Hur lär eleverna	Hur deltar eleverna
Arbetsform – En strukturerad modell	Lyssna – på musik, sång, den som har ordet	Learning by doing Genom att sjunga, spela, tala, rörelser	Aktivt Passivt
Gemensamma aktiviteter	Tala – röst i sång och ramsa. Ton och rytm	Visuellt, auditivt, kinestetiskt	Bara i tal/sång
Individuella aktiviteter	Skriva – symboler, bilder, text	Genom imitation	Bara i rörelse
Musikaktiviteter		Genom repetition	Både tal/sång och rörelse
Språkaktiviteter	Läsa – bokstav, ord, text	Upprepning, variation av ramsor och sånger med hjälp av symboler	I takt eller otakt
Arbetsform - En strukturerad modell	Kroppsligt uttryck – tecken, rörelser, gå, klappa	I interaktion med andra	Vart är uppmärksamheten riktad
Gemensamma aktiviteter	Symbolers funktion	Den proximala utvecklingszonen	
Individuella aktiviteter	Kommunikation		
Musikaktiviteter	Regler för att kunna Samarbeta/samspele i klassen	Lust för arbetet	
Språkaktiviteter	Undersökande arbetssätt		
Aktionsforskning under ett år i klass 1 med 26 elever.	Ovanstående är grundläggande förmågor både för språk och musik		



Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser utgivna vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)

*Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (Design)

*Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (Design)

*Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)

*Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4



5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)  
*"Sweetenings" and "Babylonish Gabble": Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-7-1
  
6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)  
*Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-8-8
  
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (Fri konst)  
*Off the Grid*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-0-0
  
8. Otto von Busch (Design)  
*Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-2-4
  
9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)  
*Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-1-7
  
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)  
*Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musikära inom gymnasieskolan*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-5-5
  
11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)  
*Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)

*Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)

*Free Ensemble Improvisation*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)

*Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (Digital gestaltning)

*Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (Design)

*Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (Design)

*Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (Musikpedagogik)

*Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bårtås (Fri konst)

*You Told Me* – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)

*Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-9-2

21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-978477-0-4

22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)

*Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-1-1

23. Andreas Gedin (Fri konst)

*Jag hör röster överallt – Step by Step*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-2-8

24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)

*Anteckningar om Spår*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-3-5

25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)

*“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-4-2

26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv*

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

*Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

Tidskriften ArtMonitor:

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 1, 2007

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2007

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

*Konstens plats/The Place of Art*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 2, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-4-0

*Frictions*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 3, 2008

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-975911-9-5

*Talkin' Loud and Sayin' Something – Four perspectives on artistic research*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 4, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mika Hannula

Art Monitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-3-1

ArtMonitor

*The Politics of Magma – A research report on artistic interventions in post political society*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 5, 2008

Johan Öberg (ed.)

Guest editor: Mats Rosengren

ArtMonitor, Göteborg, 2008

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977757-4-8

*There will always be those that slam on the brakes & say this is wrong...*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 6, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-977758-3-0

*Musikens plats*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 7, 2009

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2009

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-0-6

*ArtText*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 8, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-1-3

ArtMonitor

*Passionen för det reala: nya rum*

ArtMonitor – En tidskrift om konstnärlig forskning från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. No 9, 2010

Johan Öberg (ed.)

ArtMonitor, Göteborg, 2010

ISSN: 1653-9958

ISBN: 978-91-978475-1-3

Distribution: [www.konst.gu.se/artmonitor](http://www.konst.gu.se/artmonitor)