



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

FINNS DET NÅGOT SAMBAND MELLAN LÄSNING OCH TAKT/RYTM?

Elisabeth Larsson

Masteruppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Per-Olof Thång
Examinator:	Girma Berhanu

Abstract

Masteruppsats: 15 hp
Program och/eller kurs: PDA253
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2019
Handledare: Per-Olof Thång
Examinator: Girma Berhanu

Nyckelord: takt, rytm, läsning, avkodning, förståelse, SVR, lärmiljö

- Syfte:** Syftet med denna studie är att undersöka om det finns något samband mellan läsning och takt- och rytmförmågan. Om sambandet bekräftas, är studiens huvudsyfte utifrån en specialpedagogisk aspekt, att i ett längre perspektiv främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter.
- Teori:** Den teori som ligger till grund för denna studie är SVR (Simple View of Reading) och utgörs av multiplikationen: läsning = avkodning x förståelse. Men studien har även ett specialpedagogiskt perspektiv, då huvudsyftet i ett längre perspektiv är att främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter om sambandet visar sig finnas.
- Metod:** Studiens empiri har samlats in genom både en kvantitativ och kvalitativ metod. 352 elever i årskurs 1 samt årskurs 4-9 har screenat sin läsförmåga, samt blivit bedömda av sina musik- och/eller idrottslärare för att mäta sin takt- och rytmförmåga. För att få en mer heltäckande redogörelse och rätta ut de frågetecken som uppstod, har empiri även samlats in via intervjuer av både elever och lärare. Intervjuerna har analyserats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.
- Resultat:** Studien visar att det finns ett visst, om än ganska svagt samband mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan. Sambandet med förståelsen och takt- och rytmförmågan visade sig däremot vara näst intill obefintligt, förutom i en skolas årskurs 6 där förståelsen var något starkare. Även lärarna trodde att sambandet till avkodningen skulle vara det starkaste, då båda handlar om automatisering och rytm (läsrytm). Det starkaste sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan visade sig vara i årskurs 1, medan de svagaste sambanden uppmättes i årskurs 4 och 7, för att sedan tendera att öka i styrka i de efterkommande årskurserna, vilket lärarna trodde kunde bero på att de lärt känna elevernas förmågor mer, samt sett hunnit bedöma fler aspekter av kunskapskraven. Skillnaderna mellan förmågorna och i bedömningarna av takt- och rytmförmågan i de båda ämnena visade sig enligt informanterna i studien främst bero på motivation, intresse, "TOT" (Time on Task) samt etiska skäl i form av främst exponering. Studien uppvisade också, fast det inte var studiens syfte att undersöka, dilemmat med de subjektiva bedömningarna av takt- och rytmförmågan, då det kan påverka reliabiliteten.

Förord

Min bästa julklapp förra året, var då jag fick antagningsbeskedet att få skriva denna Masteruppsats i specialpedagogik, ty att ha förmånen att få utforska en frågeställning är en ynnest och ett sant privilegium. Dessutom har den den goda smaken att vara över både tjugondag Knut och påsk, samt berikat mitt liv, både privat och yrkesmässigt på flera sätt, då ”Lyckan ligger inte i ägandet, utan i görandet”.

Men detta görande hade inte varit möjligt att utföra utan mina fantastiska kollegor och elever i årskurs 1 samt 4-9, som främst har fått uthärda min iver och entusiasm över denna forskningsstudie. Intressant också att få ta del av Era tankar kring sambandet och visade intresse förstås. Ni är alla värda ett stort och innerligt Tack! Ingen nämnd och ingen glömd ☺ Ett Tack också till kommunens andra skola, som varit behjälplig för att stärka studiens resultat.

Än en gång hade jag dessutom privilegiet att ha Per-Olof Thång, denna engagerade och på alla sätt entusiasmerande person, som handledare. Din klokhet, erfarenhet och uppmuntran har varit ett lika stort stöd den här terminen som förra, då vi även delat andra tänkvärda och filosofiska funderingar med varandra genom det här året. Tack för allt, Du är en ovärderlig skatt Per-Olof och förhoppningsvis möts våra forskarvägar igen i framtiden! ☺

... ty denna upptrampade stig är jag mer än angelägen att få fortsätta vandra på. Denna studie gav svar på många frågor, liksom väckte andra som är väl värda att få utforska vidare. Min ambition är också att få möjlighet att ägna delar av min yrkesverksamma tid åt detta.

”Att äga kunskaper förringar inte känslan av under och mystik.
Det finns alltid mer att upptäcka.”

© Anais Nin



Eliza Larsson, Pedagoger jan - juni 2019

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte och frågeställningar.....	8
3. Teori.....	9
3.1 SVR (Simple View of Reading).....	9
3.2 Specialpedagogiskt perspektiv.....	10
3.3 Hermeneutiskt perspektiv.....	11
4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	12
4.1 Lärmiljön.....	12
4.2 Läsning.....	12
4.2.1 Avkodningsförmågan.....	13
4.2.2 Läsförståelse.....	15
4.2.3 Läsutveckling och kompensatoriskt stöd.....	16
4.3 Takt och rytm.....	17
4.3.1 Takt och rytm.....	17
4.3.2 Kunskapskrav takt och rytm i ämnet idrott och hälsa.....	17
4.3.3.1 Motorik och koordination.....	19
4.3.3 Kunskapskraven takt och rytm i ämnet musik.....	19
4.4 Samband språkförmåga och takt- och rytmförmåga.....	20
4.5 Samband språkförmåga och motorisk förmåga.....	22
4.6 Minnesförmågan.....	23
4.7 ”TOT-principen” – övning ger färdighet.....	24
4.8 Uppgiftsorientering och motivation.....	25
4.9 Betyg, bedömning och lärande.....	26
4.10 Studiens bidrag till forskningen.....	27
5. Metod.....	29
5.1 Urval.....	29
5.1.1 Bortfall.....	30
5.2 Etik.....	30
5.3 Undersökningsmetoder.....	30
5.3.1 Kvantitativ metod.....	30
5.3.1.1 Genomförande avkodningstest ortografisk läsning och läsförståelse.....	31
5.3.1.2 Tolkning av avkodnings- och läsförståelsetesten.....	32
5.3.1.3 Genomförande bedömning av takt/rytm/dans i idrott och hälsa.....	33
5.3.1.1 Korrelationskoefficienten – sambandet mellan förmågorna.....	34
5.4 Kvalitativ metod – intervjuer.....	35

5.4.1 Analys av intervjuerna utifrån ett hermeneutiskt perspektiv	35
5.5 Reliabilitet och validitet	36
5.6 Generaliserbarhet.....	38
6 Resultat.....	39
6.1 Resultat – takt/rytm, avkodning och läsförståelse årskurs 1 och 4-9	39
6.1.1 Analys av resultatet	39
6.1.1.1 Årskurs 6	40
6.1.1.2 Årskurs 1	41
6.1.1.3 Årskurs 4 och 7.....	42
6.1.2 Sammanfattning resultat läsförmågan och takt- och rytmförmågan.....	42
6.2 Intervjuer utifrån den insamlade kvantitativa empirin	43
6.2.3 Sammanställning och analys av intervjuerna	46
6.3 Sammanfattning av resultatet	46
7. Diskussion	48
7.1 Resultatdiskussion.....	48
7.1.1 Samband språkförmåga och takt- och rytmförmåga.....	48
7.1.2 Minnesförmåga, hjärnans processande och motorik	49
7.1.3 ”TOT-principen”	51
7.1.4 Uppgiftsorientering och motivation	52
7.1.5 En främjande lärmiljö för elever med lässvårigheter	52
7.1.6 Sammanfattande slutsats	54
7.2 Metoddiskussion.....	55
7.1 Urval.....	55
7.2 Undersökningsmetoder.....	55
7.3 Studiens forskningsbidrag	57
7.4 Förslag på vidare forskning på området	58
7.5 Avslutande ord	59
Referenslista	61
Bilagor.....	67
Bilaga 1: Missivbrev till vårdnadshavare.....	67
Bilaga 2: Missivbrev till dansstudenterna på HSM i Göteborg.....	68
Bilaga 3: Diagram läsning – takt/rytm/läsning.....	69

1. Inledning

Höstterminen 2018 skrev jag min Magisteruppsats i speciallärarprogrammet mot språk-, skriv- och läsutveckling (Larsson, 2018). Utifrån frågeställningen om det finns något samband mellan avkodningsförmågorna i läsning och notläsning, var studiens syfte att i samverkan med elever, föräldrar och lärare främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter. Empirin samlades in genom att eleverna i skolår 6 och 9 screenades av i ett nottest och i ett ordavkodningstest, samt genom att några elever och lärare intervjuades. Studien var således både kvantitativ och kvalitativ och resultatet blev därmed mer tillförlitligt. Även Bryman (2011) framhåller valet att kombinera de båda metoderna för att öka studiens validitet. Han skriver även att den ena metoden kan användas för att förklara resultatet av den andra och ge mer ”kött på benen”, vilket verkligen blev fallet i min studie. Studiens resultat visade att det fanns ett visst samband mellan de båda avkodningsförmågorna av ord och noter. Korrelationskoefficienten hamnade på 0,4 respektive 0,6 om avvikelserna räknades bort.

De avvikelser som fanns visade sig främst bero på att eleverna som spelade i kulturskolan haft större möjlighet att träna noter och troligtvis därför nådde ett bra resultat på nottestet, fast de hade en låg avkodningsförmåga. Däremot var de i större behov av att få längre tid för att lära sig en låt, samt i behov av att få kompensatoriskt stöd. Flera av dem uppvisade också svårigheter då det kom till att få takt och flyt i sitt spelande. Även i litteraturen framkom det samband mellan dyslektiska svårigheter och takt och rytm. Referensgruppen från Musik-högskolan i Göteborg samt kulturskolans lärare framhöll också rytmen som en svårighet hos flera av dessa elever. Hur väl klarar då dessa elever uppnå kunskapskravet i idrott och hälsa, där ett av kunskapskraven enligt Skolverket (2011) innebär att anpassa sina rörelser till takt och rytm i dans och i rörelser till musik? Även i musikämnet förväntas eleverna spela med tajming och följa rytmen utifrån kunskapskraven. Finns det ett samband även där?

Vad skulle sambandet i så fall bero på och är det i så fall starkare till avkodningen eller förståelsen? Läsning består av multiplikationen avkodning x förståelse enligt flera forskare (Gough & Hoover, 1990, Myrberg 2001). För att förstå texten måste läsaren kunna läsa flytande, så uppmärksamheten kan riktas åt förståelsen istället för avkodningen av orden, skriver Myrberg. Förståelsen ställer också krav på de kognitiva resurserna (Lundberg & Høien, 2013). Enligt Fredrik Ullén, professor i kognitiv neurovetenskap, finns det sannolikt ett samband mellan vår rytmiska och språkliga förmåga, då det har visat sig finnas ett samband mellan rytmisk stabilitet och kognitiv förmåga (Karolinska Institutet, 2010). Mc Carthy och Ditchfield (2008) skriver att elever med dyslektiska svårigheter kan ha svårt att gå i takt till musik. Dyslexi innebär bl.a. svårigheter med avkodningen (Myrberg 2001).

1994 inleddes min lärarkarriär som idrottslärare och den kombinerades därefter med hederligt klasslärarskap på mellanstadiet från 1998 fram till 2017. Förutom att undervisa i dans på de ordinarie idrottslektionerna, tränade jag även särskilda elevgrupper i dans inför bl.a. skolavslutningar och musikaluppträdanden. Mitt val att utbilda mig till idrottslärare berodde främst från mina gymnastik- och dansfritidsaktiviteter sedan barnåren och upp till vuxen ålder. Även om det inte var en fråga som jag medvetet bar med mig då jag var idrottslärare, väcktes den under den förra terminens studie. Finns det ett samband mellan hur väl eleverna anpassar sina rörelser i takt och rytm till musiken och spelar med tajming och hur bra avkodnings och/eller läsförståelse de har? Några elevexempel framstår som tydliga, men hur generellt det är kan jag inte svara på, varför denna studie kändes än mer intressant att göra.

För att undersöka om sambandet finns, screenas i denna studie läsförmågan hos eleverna i årskurs 4-9 utifrån normerade test, t.ex. DLS, Läskedjor 2 och de nationella proven för årskurs 6 och 9. Resultaten jämförs sedan med idrottslärares bedömning av att anpassa sina rörelser till takt och rytm i dans och rörelser till musik. Men även musiklärares bedömning av elevernas takt och rytm förmåga vägs in i bedömningen för att stärka mätinstrumentets reliabilitet och därmed studiens tillförlitlighet. För att rätta ut eventuella oklarheter som uppkommer i studien och därmed stärka studiens resultat, ingår även annan skola i kommunen i studien. Även dansstudenter på HSM (Högskolan för scen och musik) tillfrågas om det eventuella sambandet mellan förmågorna. För att se om sambandet finns även i de yngre skolåren, där mycket fokus är på den fonologiska medvetenheten och tidiga läsinläringen, ingår även årskurs 1 i studien. Urvalet består av ca 350 elever. För att få en mer heltäckande redogörelse och utveckla den kvantitativt insamlade empirin, intervjuas även några informanter (Bryman, 2011). Studien är därmed både kvantitativ och kvalitativ.

Om sambandet finns, vilket är syftet med denna studie att undersöka; hur kan jag då utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, tillgodose dessa elevers behov så de får en mer tillgänglig lärmiljö? Kan det i så fall förebyggas eller är det en förmåga som bör "pysas" utifrån undantagsbestämmelserna i Skollagen (SFS 2010:800) i betygssättningen? Då jag diskuterade frågan med en av skolans erfarna idrottlärare menade idrottsläraren att en av de specifika elever som idrottsläraren tänkte på, en elev med dyslexidiagnos, uppvisade svårigheter i dans men däremot t.ex. klarade av att göra en trestegare i basket innan bollen placerades i målkorgen. En prestation som idrottsläraren menade krävde både takt och rytm för att bemästra, liksom att hantera floppstilen i höjdhoppet. Även Jagtøien Langlo, Hansen och Annerstedt (2002) betonar vikten av en god rytmkänsla för att kunna studsas en boll på olika sätt, men även för att springa, gå och hoppa i en växlande rytm. Men, att förhålla sig i takt och rytm till musik, det är en annan sak och det är också det som bedöms i dans och i rörelser till musik. Så frågan är om sambandet finns mellan läsning och takt och rytm, och då att anpassa sina rörelser till takt och rytm i dans och i rörelser till musik, samt att i musikämnet bl.a. spela med tajming och anpassa sin stämma till helheten i musikämnet?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka om det finns något samband mellan läsning och takt- och rytmförmågan. Om sambandet bekräftas, är studiens huvudsyfte utifrån en specialpedagogisk aspekt, att i ett längre perspektiv främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter. Några frågeställningar är:

- Finns det något samband mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan?
- Finns det något samband mellan läsförståelsen och takt- och rytmförmågan?
- Om sambandet bekräftas, i vilken mån kan informanternas uppfattningar bidra till att främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter?

Takt och rytm ingår i kunskapskraven i både idrott och hälsa- och musikämnet. Störst tyngdpunkt kommer dock att ligga på idrott och hälsa, då det var ett av mina huvudämnen som grundskollärare och som jag därmed har störst kunskap om och erfarenhet av. Men för att öka reliabiliteten i mätningen av elevernas takt- och rytmförmåga, kommer även musiklärarnas bedömning och deltagande att ingå i studien.

Studiens syfte är att undersöka sambanden mellan förmågorna och inte hur de bedöms. Men det är ändå svårt att frångå betydelsen av bedömningen av takt- och rytmförmågan, då den utgör ett mätinstrument för att räkna ut sambandet.

3. Teori

3.1 SVR (Simple View of Reading)

Den teori som ligger till grund för denna studie är SVR (Simple View of Reading) och utgörs av multiplikationen läsning = avkodning x förståelse (Gough & Hoover, 1990).

$$L = A \times U$$

Eftersom det är en multiplikation blir produkten 0 om den ena faktorn uteblir, skriver Gough och Hoover. Myrberg (2001) och Fredriksson, Olofsson och Taube (2015) använder också multiplikationen avkodning x förståelse för att förklara begreppet läsning. Fredriksson m.fl. skriver vidare att det inledande lässtadiet inriktar sig på att få en automatiserad avkodning, så att den intellektuella kapaciteten därefter kan ägnas åt förståelsen av texten.

Enligt Catts och Kamhi (2005) beskrevs läsning som en kognitivt komplex aktivitet redan 1949. En aktivitet där även t.ex. förmågorna att kunna resonera, föreställa sig och lösa problem ingick som komponenter. Det innebar att flera förmågor ingick i läsning, t.ex. problemlösning, som kunde nås utan att personen i fråga egentligen inte kunde läsa. Gough och Hoover (1990) menade däremot att enbart två komponenter; avkodning och förståelse är nödvändiga för att kunna läsa, och föreslog istället nästan 40 år senare SVR som teori för läsning, skriver författarna. Några forskare förordar dock att läsning enbart ska definieras som avkodning, avslutar Catts och Kamhi (2005).

Heimann och Gustafson (2009) skriver om betydelsen av ett antal kognitiva processer för att möjliggöra de båda faktorerna avkodning x förståelse för att få till läsningen. För att nå förståelsen krävs en språklig förståelse som är beroende av hur språket är uppbyggt samt en omvärldsuppfattning, där man förväntas ha kunskaper om hur saker hänger ihop och om hur vardagliga ting fungerar. Avkodningen är beroende av flera processer, skriver författarna. Förutom att ha kunskaper om förhållandet mellan bokstäver (grafem) och bokstavsljud (fonem) måste läsaren ha utvecklat lexikala kunskaper om de ord som inte följer reglerna. Andra viktiga processer som påverkar avkodningen är kunskaper om alfabetet samt att ha den fonologiska medvetenheten. Men även andra faktorer påverkar läsningen, menar Heimann och Gustafson. Hur mycket man möter skriftspråket och hur utvecklande samtal man har, är exempel på faktorer som påverkas och utvecklas av läsarens omgivning. Andra faktorer som påverkar är t.ex. uppmärksamhet, uthållighet, social bakgrund, läsvanor, temperament, begåvning och motivation. Även Carlsson Kendall (2015) tar upp uppmärksamheten, som t.ex. behövs då man ska läsa en bok, och som eleven med ADHD kan ha svårt för. Heimann och Gustafson (2009) lägger därför till några variabler i formeln för läsning, då dessa individuella faktorer, t.ex. begåvning, uthållighet eller uppmärksamhet också påverkar läsningen. Brister i avkodningsförmågan kan kompenseras, så läsningen ändå uppstår, skriver författarna vidare. De menar även att några av de individuella faktorer som påverkar kan vara positiva, t.ex. motivation, att nödvändig hjälp förhindras eller döljs och vars behov ibland upptäcks först längre upp i skolåren.

Närmare 30 år har passerat sedan SVR först presenterades och vad har hänt under tiden? Catts (2018) har följt utvecklingen och skriver att de flesta effekterna av införandet av teorin varit positiva och ökat förståelsen för vad läsning är. För elever i de yngre skolåren har avkodningen störst betydelse för förståelsen, men i de högre skolåren påverkas förståelsen även av andra faktorer. Då spelar även bl.a. grammatiken och ordförrådet en stor betydelse för förståelsen av

texten, fast avkodningen är säker. I de yngre årskurserna hade också avkodningen en större betydelse för betygen, för att i de äldre årskurserna mer hänga på förståelsen, skriver Catts (2018). Då teorin först presenterades var det störst fokus på avkodningen och dess betydelse för förståelsen. Men SVR har även bidragit till att belysa de kognitiva förmågornas betydelse för förståelsen, vilket lett till att man börjat arbeta med det redan i förskolan. Man har t.ex. kunnat följa elever från förskolan till årskurs 3 och kunnat se betydelsen av bl.a. ett utökat ordförråd för att predicera läsförståelsen. Vokabuläret ses som en tredje produkt för att få till läsningen, då man ansett att ordförrådet spelar en viktig roll för språkförståelsen. Förståelsefaktorn i SVR är av fler-dimensionell karaktär, vilket måste tas på allvar och erkännas, betonar Catts. På senare år har även t.ex. intressets, motivationens och klassrumsmiljöns påverkan på läsförmågan diskuterats.

3.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Denna studie har också en specialpedagogisk aspekt, då huvudsyftet i ett längre perspektiv, om sambandet mellan läsning och takt- och rytmförmågan bekräftas, är att främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter. Om det finns ett samband mellan förmågorna, vad kan det i så fall bero på och kan man då förebygga det i någon form av tidiga insatser?

Men vad är specialpedagogik? Enligt Gerrbo (2012) är en vanlig beskrivning att det är något som sätts in när den vanliga pedagogiken visar sig vara otillräcklig. Det kan även ses som något som används i förebyggande syfte för att förekomma att elever ska vara i behov av särskilt stöd. Gerrbo framhåller också vikten av att se kopplingen mellan elevernas lärande eller hinder för lärande och det övergripande uppdraget som organisationen har, för att belysa förståelsen för handling och skeenden i den specialpedagogiska praktiken.

Nilholm (2006) skriver att specialpedagogik ska ses som skolans dilemma att ge samma sak till alla barn, samtidigt som anpassningar måste göras utifrån barnens olikheter. Han lyfter även fram de två perspektiv som dominerat den specialpedagogiska forskningen; det kompensatoriska respektive kritiska. Det förstnämnda ser eleven som bärare av sina svårigheter, skriver Nilholm. Skälen till de specialpedagogiska behoven i det kompensatoriska perspektivet beror främst på att svårigheterna är medfödda eller bundna till eleven på annat sätt. Behoven eleven har kategoriseras och stödet ges främst direkt relaterat till den diagnostiserade problematiken. Det kritiska perspektivet på specialpedagogik handlar mer om att det är den omkringliggande miljön och faktorer utanför eleven som utgör svårigheterna. De specialpedagogiska insatserna måste därför anpassas utifrån elevernas olikheter, som i sin tur ses som berikande för skolan. Utifrån det kritiska perspektivet ska undervisningen anpassas till barnens olika förutsättningar. Diagnostiseringar ses snarare som något som riskerar bli stigmatiserande, enligt Nilholm.

Rosenqvist (2007) ställer sig frågan hur man ska avgränsa specialpedagogik från vanlig pedagogik och vem och vad avgör det? Han skriver också att specialpedagogiken nu mer ser samhällsrelaterade orsaker till att svårigheter uppstår än att det beror på individens defekter. Rosenqvist lyfter också fram det kategoriska perspektivet, där eleven ses som bärare av sina svårigheter, samt det relationella, som kan liknas vid det kritiska, där man söker svaren på elevens svårigheter i hela dess miljö. Man väljer då i det relationella/ kritiska perspektivet att se eleven i svårigheter istället för med svårigheter.

Nilholm ser även specialpedagogiken som svar på ett sociokulturellt och historiskt situerat dilemma, där eleven möts som individ eller kategoriseras, olikheter ses som tillgångar eller

värderas, samt om bristerna ska kompenseras eller om delaktighet är det överordnade värdet. Även Rosenqvist (2007) drar parallellen till en högre nivå, då han skriver att specialpedagogiken är en del av välfärdsstaten och att ändringar i den också påverkar och får konsekvenser för specialpedagogiken. Vilka politiskt-normativa strömningar och influenser som råder i samhället påverkar också specialpedagogiken, då den också handlar om social rättvisa, skriver Rosenqvist. Specialpedagogiska problem har också en normativ karaktär, som främst påverkas av vilka politiska viljeinriktningar som uttrycks och råder.

Nilholm tar också upp dilemmaperspektivet och frågar sig om barn ska kategoriseras utifrån sina svårigheter eller om skolan ska bemöta dem utifrån deras unika olikheter och därmed riskera försumma deras rätt till stöd? Även Gerrbo (2012) belyser dilemmaperspektivet, då han skriver att en identifiering av en elevs svårigheter i t.ex. ett åtgärdsprogram riskerar särskilja och peka ut eleven som annorlunda, samtidigt som det kan vara nödvändigt. Ahlberg (2013) tar också upp detta dilemma, eftersom frågor om kategorisering i form av diagnostisering och differentiering ständigt är aktuella då kompensatoriska åtgärder och stöd ska hanteras. Risker är då att man samtidigt särskiljer och marginaliserar eleven som är i behov av stöd. Det finns också en samstämmighet i forskarvärlden att det finns samband mellan tidiga insatser och mindre behov framgent, avslutar Ahlberg.

3.3 Hermeneutiskt perspektiv

Den kvalitativt insamlade empirin i form av intervjuer är analyserad och tolkad utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Hermeneutik kan ses som ett förhållningssätt till vetenskapen som har med förståelse och tolkning att göra (Ödman, 2017) och den utvecklas mer under metoddelens punkt 5.4.1.

4. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Här följer en genomgång av litteratur och tidigare forskning inom de områden som berörs i studien. Först definieras lärmiljön, eftersom det är den som utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv ska främjas. Därefter kommer en mer utförlig beskrivning om vad läsning innebär, som enligt teorin SVR består av de båda faktorerna avkodning och läsförståelse. Då studien berör det eventuella sambandet mellan läsning och takt och rytm, presenteras även litteratur och forskning på det området. Betyg och bedömning förekommer också i studien, då den ligger till grund för den insamlade kvantitativa empirin i både läsning och takt- och rytmförmågan med störst tonvikt på idrottsämnet, varför även den tas upp i detta avsnitt. Här finns även litteratur som berör uppgiftsorientering, övning och motivation för lärandet.

4.1 Lärmiljön

Lärmiljön utgörs av den pedagogiska, psykosociala och fysiska miljön som eleverna möter under hela sin skoldag och den varierar beroende på behoven som finns på organisations-, grupp- och individnivå, skriver SKL (2017). I den pedagogiska miljön ingår bl.a. arbetssätt, metoder, extra anpassningar, kompensatoriska hjälpmedel och digitala lärresurser. Den psykosociala lärmiljön utgörs av bl.a. det sociala klimatet, tryggheten och bemötandet. I den fysiska lärmiljön ingår bl.a. klassrummet, skolgården och ljus- och ljudmiljön, enligt SKL. Skolan bör eftersträva att skapa lärmiljöer som möjliggör för alla elever att nå så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Skolverket (2014a) definierar lärmiljön som de olika miljöer som eleven möter under sin skoldag, t.ex. på lektioner och raster, i fritids-verksamheten och vid studiebesök. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever, utifrån sina förutsättningar, ges den ledning och stimulans som de är i behov av för att utveckla sitt lärande och sin sociala utveckling så långt som möjligt. Fokus har därmed flyttats från eleven till den omgivande lärmiljön som problembärare, skriver SKL (2017). Även Skolverket (2014b) skriver om betydelsen att se till elevens hela lärmiljö, inte bara undervisningen, för att hjälpa elever som har svårigheter att nå utbildningens mål. Ahlberg (2013) lyfter fram olika aspekter som påverkar elevernas skolgång, t.ex. om eleverna får det stöd de är i behov av, vilket förhållningssätt som råder till eleverna i svårigheter, balansen mellan förmåga och krav, huruvida fokus bara är på bristerna eller om även de starka sidorna hos eleven lyfts fram, samt hur olika arbetssätt förhåller sig till elevens behov och förutsättningar. Detta beskrivs mer under den specialpedagogiska teorin under punkt 3.2, som också ligger till grund för studien.

4.2 Läsning

Läsning innebär ekvationen avkodning x förståelse (Gough & Hoover, 1990; Myrberg, 2001; Fredriksson et al., 2015). Om en av faktorerna är 0 är det ingen läsning, menar författarna. Läsutvecklingens fem steg innebär, enligt Fredriksson et al. (2015):

- fonologisk medvetenhet
- grafem/bokstav – fonem/ljud koppling
- läsflyt
- ordkunskap
- läsförståelse.

... där de två förstnämnda handlar om avkodningsförmågan, vilken bör vara befäst under skolår 1, enligt Fredriksson et al. (2015). De övriga arbetas med och utvecklas under skolår 2 och

framåt. De skiljer även på de båda läsinlärningsmetoderna syntetisk respektive analytisk, där den förstnämnda går från delar till helhet, från bokstav till ljud till ord. Den analytiska läsinlärningsmetoden utgår från helheten till delarna. Det finns heller inte någon signifikant skillnad i effektiviteten beträffande de båda metoderna, skriver författarna.

Dyslexi innebär bl.a. specifika svårigheter med avkodningen skriver Myrberg (2001). Förståelsen av texten kan leda till en bieffekt av svårigheterna med avkodningen, men avkodningssvårigheterna är det primära. Dyslexi och andra lässvårigheter går också i släkten, enligt Myrberg (2007). Däremot kan man inte säkerställa om det beror på det genetiska eller sociala arvet, då läsning är en kulturell betingelse som måste underhållas och utvecklas. Om de vuxna i familjen aldrig läser eller värderar läsning, kan man knappast räkna med att nästa generation kommer att göra det. Ingvar (2008) och Høien och Lundberg (2009) skriver också om både det biologiska och sociala arvet för dyslektiska svårigheter. Høien och Lundberg menar dessutom att de genetiska faktorerna är en starkt bidragande faktor till dyslexi.

Gustavsson (2009) skriver att definitionen av dyslexi är svårigheter med avkodningen och svårigheter med stavning. En fungerande avkodning men bristande förståelse kan bero på en generellt begränsad kognitiv kapacitet, enligt Wolff (2006). Men även elever med funktionsvariationer kan ha svårigheter med förståelsen, då de inte kan koncentrera sig på förståelsen, skriver Jacobson (2018). Elever med språkstörning kan ha svårigheter med både avkodning och förståelse, avslutar Jacobson. SBU (2014) skriver att det finns tester som kan förutspå dyslektiska svårigheter redan innan barnen börjat sin läs- och skrivundervisning i skolan. Starka indikationer är den fonologiska medvetenheten, som handlar om att hantera språkets ljudmässiga sida, samt bokstavskänedom och en snabb automatiserad benämningsförmåga, även kallad RAN (Rapidly Automated Naming). Även Wolff (2015), och Ingvar (2008) skriver om sambandet mellan RAN och den tidiga läsutvecklingen, och då främst läshastigheten. RAN mäter förmågan att snabbt benämna välkända och återkommande objekt, siffror, bokstäver eller siffror, skriver Wolff (2015).

4.2.1 Avkodningsförmågan

Høien och Lundberg (2009) skriver om ordavkodningens fyra stadier. Först kommer pseudoläsning, där barnet gör sig medvetet om att skriven text existerar. Barnet kanske känner igen ordet ”mjölk” när det står på mjölkpaketet, men inte i andra sammanhang. Nästa stadie är den logografiska läsningen, där barnen ännu inte har knäckt läskoden, men kan känna igen orden genom vissa bokstävet i ordet. Ordet ”kamel” känns t.ex. igen tack vare bokstaven m i ordet som påminner om kamelens pucklar. Barnet känner fortfarande inte igen alla bokstäver utan känner igen orden som ord. För att komma vidare i sin läsutveckling, behöver barnen erövra det tredje stadiet; det alfabetisk-fonologiska. Det är nu som den s.k. läskoden knäcks, då barnen inser sambandet mellan bokstaven form (grafem) och dess ljudmässiga sida (fonem). Det fjärde och avslutande stadiet är enligt författarna det ortografiskt-morfemiska. Det är då barnen automatiserat avkodningen utan att medvetet behöva tänka på vad det står. Morfemen utgör ordets minsta betydelsebärande del, t.ex. brand+bil som blir brandbil, eller brand+bil+en som blir brandbilen. Det första ordet innehåller då två morfem och det sista tre. Avkodningen är nu så fulländad att energin kan läggas på förståelsen, avslutar författarna.

Ingvar (2008) skriver att de specifika svårigheter som dyslektiker ofta har innebär, förutom avkodningsförmågan, att snabbt kunna namnge olika objekt, t.ex. kanot och apelsinträd på en bild. Men han menar att även svårigheter att automatisera olika funktioner samt en senare

utveckling av arbetsminnet är typiska hos dyslektiker. Just arbetsminnet för ord utvecklas genom läsning under barnåren, samtidigt som det kan vara bekymmersamt om det är dåligt utvecklat eftersom det kan försvåra läsinläringen. Den kognitiva förmågan, t.ex. inläring, minne och orienteringsförmåga innebär däremot sällan några större svårigheter hos dyslektiker. Ingvar skriver också att dessa elever i skolan kan klara t.ex. ordförståelsetester bra, men de faller på tester med läshastigheter som går på tid, eftersom avkodningen av bokstäver och ord fortfarande inte är automatiserad och därför ställer stora krav på arbetsminnet. När avkodningen automatiseras belastas däremot arbetsminnet inte i lika hög grad och kan istället ägna sig åt förståelsen av texten. Ingvar nämner också Lundbergs ordkedjetest, där uppgiften är att dela på sammanskrivna ord utan mellanslag, t.ex. "gladnogbärse" som blir glad, nog, bär, se, som en bra metod för att mäta elevernas fonologiska och ortografiska förmåga. För att man snabbt ska kunna avkoda och läsa text med flyt, måste hjärnans bakre nätverk som kallas ordformsområdet vara välfungerande. Flera hjärnabildningsstudier visar att dessa nätverk har en nedsatt funktion hos dyslektiker, men även hos barn i andra lässvårigheter, avslutar Ingvar.

Jacobson (2014) framhåller också vikten av avkodning och förståelse för att få en framgångsrik läsning. Enligt Høien och Lundberg (2013) består avkodning av de tre krävande processerna ljudning, bokstavering och stavelseläsning. Problemen med avkodningen uppstår när sambanden mellan fonemen/språkljuden och morfemen/stavelserna/minsta betydelsebärande delarna i ett språk inte förstås. Men det kan också bli problematiskt när grafemen/bokstäverna blandas ihop. Ibland upplever eleverna att bokstäverna hoppar och de kan även läsa baklänges. Flera studier visar att dyslexins primära problem handlar om avkodningen, då det handlar om en svaghet i avkodningsprocessen, fortsätter Høien och Lundberg (2013). Eleverna uppnår heller aldrig en säker avkodningsförmåga och kan uppleva läsningen som att cykla i motvind. För att över huvud taget uppnå en säker avkodning krävs mycket träning, vilket dessa elever undviker eftersom det är en så kraftansträngande och mödosam process. Även mentalt tar det på krafterna, då det ger så litet utbyte, vilket ofta leder till att man helst undviker att läsa. Høien och Lundberg skriver även att det fonologiska korttidsminnet, eller korttidsminnet som det även kallas, är en viktig aktör i avkodnings-processen. Korttidsminnets kapacitet är avgörande för hur många ljudsegment som kan lagras och processas, skriver de. Den ortografiska avkodningen av ordet uppstår då ordet lästs flera gånger och bildar en representation i långtidsminnet. Representationen av ordet är så starkt att läsaren känner igen det både med och utan text som stöd för att sätta det i ett sammanhang, menar författarna. Catts och Kamhi (2005) beskriver den ortografiska läsningen som förmågan att känna igen bokstavskombinationer som ord, utan att behöva ljuda sig igenom dem och då också ha förståelse för ordets betydelse, t.ex. katt, utan att det står i ett sammanhang i en text.

Studier har visat att den fonologiska medvetenheten, som handlar om att hantera språkets ljudmässiga sida, har ett starkt samband med att kunna utveckla en fungerande avkodningsförmåga, skriver Fredriksson et al. (2015). De skriver vidare att läsutvecklingen sker i olika steg, där eleverna i förskoleklassen och under skolår 1 bör ha befäst den fonemiska medvetenheten och därefter kopplingen mellan bokstav (grafem) och ljud (fonem). Från skolår 2 och framåt utvecklas läsflytet, ordkunskapen och läsförståelsen. Läsflyt innebär att läsa med korrekt intonation och betoning och utan ansträngning. Avkodningen ska vara så automatiserad att de kognitiva resurserna istället används till förståelsen av texten, menar Fredriksson et al (2015). Även Myrberg (2001) betonar det starka orsakssambandet mellan den fonologiska medvetenheten och läsförmågan. Han skriver vidare att de elever som inte kan identifiera ett enskilt ljud i ett ord, t.ex. m i morot, heller inte har nått den kapacitet där de med framgång kan starta sin läsinläring. Om den ortografiska avkodningen är för låg, blir även läsningen och

förståelsen bristfällig. Lundberg och Herrlin (2003) betonar också betydelsen av den fonologiska medvetenheten för att få en framgångsrik läsning. För att få en fungerande läs- och skrivförmåga måste eleven förstå den alfabetiska principen, alltså att ljuden representeras av bokstäver och vice versa. Men för att förstå det, måste eleverna inse att orden kan delas upp i delar med fonem. Det innebär att eleverna måste skifta fokus från ordets betydelse till dess form. Hur låter ordet, hur sägs det och vilka ljud innehåller det? Orden bil, båt, bok låter inte helt lika, men de har ändå en sak gemensamt: b. Att klappa varandras namn, t.ex. Kla-ra, Kata-ri-na, handlar också om ordets form, inte innehåll och tränar eleverna att segmentera och analysera ord, skriver Lundberg och Herrlin.

4.2.2 Läsförståelse

Hur definieras läsförståelse? Förutom läsaren och texten är även interaktionen mellan läsaren och texten nödvändig, skriver Westlund (2013). Det innebär att läsaren måste förhålla sig till författarens text, men också utifrån bl.a. sina egna livserfarenheter och utifrån information från andra texter skapar sig en värdering och mening. Westlund lyfter också fram frågan om läsförståelse enbart är en individuell och kognitiv process eller om den inte också är en socialt betingad företeelse. Hon betonar också lärarens viktiga roll som vägledare för eleverna i en värld där de möter allt fler texter, förutom de traditionellt skrivna. Läsförståelseprocessen delas in i två olika kategorier; den textbaserade, där svaret på frågan ofta står i texten eller att läsaren ska dra slutsatser eller sammanfatta texten, skriver Westlund. Den andra kategorin är den tolkande och värderande. Då ska läsaren bl.a. kunna förhålla sig kritisk till textens budskap, samt dra paralleller till egna erfarenheter och kunskaper. Läsforskningen har kommit långt beträffande den tidiga språkutvecklingen och läsinläringen. Däremot saknas det forskning i de efterföljande skolårens läsutveckling både nationellt och internationellt.

Lundberg (2010) skriver att textförståelse i vissa avseenden inte kan utgå från läsarens referensramar eller perspektiv, t.ex. informationsmaterial eller instruktioner. Då är textens innehåll överordnad läsarens subjektiva bedömningar. I andra sammanhang är tolkningen av texten utifrån ett sammanhang nödvändig. Då vi tolkar texten skapar vi en inre bild av vad som händer i texten och hur saker hänger ihop, vilket ofta sker helt omedvetet. Men för att kunna göra det måste vi använda oss av våra tidigare kunskaper och fördomar. För att vara en medveten läsare, ställs det krav på de metakognitiva förmågorna, dvs. den egna tankeprocessen och inläringen. Varför ska jag läsa texten? Vad är viktigt i texten? Förstår jag texten eller behöver jag gå tillbaka eller söka förståelsen på annat sätt? Elever med låg metakognitiv förmåga kan ha svårigheter med att förstå texter. Några av dessa elever har en sent utvecklad eller låg kognitiv begåvning, skriver Lundberg, men inte alla.

Lundberg och Reichenberg (2011) betonar att lärare i de senare skolåren utgår ifrån att eleverna inte behöver någon mer undervisning i läsförståelse, eftersom de redan kan läsa. Men författarna skiljer på att avkoda och identifiera det skrivna ordet och förstå textens budskap. De betonar också vikten av att undervisa i läsförståelsestrategier ända upp på gymnasienivå. Läsförståelse kräver stora kognitiva resurser och uppmärksamhet för att bli framgångsrik och till skillnad från avkodningen kan den inte automatiseras. Det är här de strukturerade textsamtalen kommer in. Detta är ett uppdrag som involverar alla undervisande lärare, inte bara svenskläraren, vilket också styrdokumentet betonar, betonar Lundberg och Reichenberg (2011). Alldeles för många elever ägnar sig åt passiv läsning och förstår inte syftet med läsningen. En aktiv läsning kräver att eleverna är medvetna om sitt eget lärande och sina tankeprocesser. Eleverna reder då ut oklarheter i texten, avgör vad som är väsentligt och utökar sitt ordförråd. Läsförståelsen ägnar vi oss dessutom åt även i vardagslivet, t.ex. när vi läser

tidningen, e-posten eller en instruktion. Korrelationen mellan förståelsen av olika typer av texter är också hög, skriver författarna.

4.2.3 Läsutveckling och kompensatoriskt stöd

För att eleven i läs- och skrivsvårigheter ska få adekvat hjälp, måste man förstå vad det är som gör att det är problematiskt, skriver Wolff (2006). Det vanligaste är ordavkodningen, vilken kan tränas upp genom fonologisk medvetenhet, koppla fonem-grafem, medvetet arbeta med att öka på ordförrådet samt träna strategier. Hon framhåller också vikten mellan att skilja på tillfällen när det är läsning för träning och läsning för inläring. Vid det sistnämnda har eleverna rätt att inhämta sina färdigheter utifrån sina egna villkor.

Myrberg och Lange (2005) framhåller också att den enskilde lärarens kompetens är av största betydelse för att förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer, samt för att utveckla förmågorna. Den kompetenta läraren behärskar flera metoder, arbetssätt och material och kan också anpassa dem efter gruppens och elevens behov. De lyfter även fram behovet av det ska vara läraren med specialpedagogisk kompetens som ska arbeta med eleverna i specifika svårigheter. Förutom att träna utifrån olika läsinlärningsmetoder är eleverna i behov av tekniska hjälpmedel för att bl.a. utveckla och komma vidare i sin läsutveckling, samt undvika en dålig självbild och motverka att de undviker att läsa. Dessa kompensatoriska hjälpmedel kan även bidra till att eleven får en känsla av att kunna överträffa sin egen förmåga. Myrberg (2001) framhåller också alternativa inlärnings- och redovisningsmetoder vid provsituationer, t.ex. digitala hjälpmedel via datorn, inlästa läromedel och talsyntes som kompensatoriska hjälpmedel för eleverna i läs- och skrivsvårigheter.

Høien och Lundberg (2013) framhåller användandet av digitala hjälpmedel som kompensatorisk stöd, men även som träningsprogram för att utveckla läsförmågan. De ger också exempel på andra metoder för att utveckla den ortografiska avkodningen, t.ex. memoryspel och ordkort för att befästa orden som färdiga ordbilder. Att läsa anpassade texter som inte innehåller mer än 10 % obekanta ord som eleven måste avkoda rent fonologiskt är ett sätt för att få in ordbilderna i en sammanhängande text.

Ingvar (2008) berättar att flera viktiga studier visat att intensiv och specifik lästräning som sätts in i de tidiga skolåren kan hjälpa barnen att uppnå en nästan normal läsförmåga. Bäst resultat ger den träning som inriktar sig på fonologisk träning. Träningen minskar, förutom belastningen på arbetsminnet, även belastningen på hjärnans system för uppmärksamhets-förmågan, skriver han. Men även om läsförmågan förbättras, så kvarstår den fonologiska svagheten även upp i vuxen ålder. Det beror på att de inte har utvecklat det vänstersidiga systemet i hjärnan som beskrevs ovan och som behövs för att automatisera avkodningen. Istället är det minnesstrategin som kopplas på vid läsningen, avslutar Ingvar.

Tjernberg (2011) betonar att nyckeln till elevens läs- och skrivlärande är lärarens undervisningsförmåga, samt dennes utveckling av sin yrkesskicklighet. Hon framhåller också betydelsen av att denna utveckling ska ske i ett socialt sammanhang och vara processorienterad. Ett tydligt ledarskap, hög förväntan på eleverna, flera olika läs- och skrivaktiviteter samt att progressionen av elevernas läs- och skrivutveckling noggrant följs upp och övervakas, är tydliga kännetecken på en framgångsrik läs- och skrivundervisning. Tjernberg (2011) framhåller också faran i att lärare som saknar teoretisk kunskap om läs- och skrivutveckling utan större eftertanke börjar arbeta utifrån nya trender och metoder som dyker upp och blir populära i lärarkåren. Det räcker således inte med kunskaper inom läs- och skrivområdet, utan krävs att läraren även har den teoretiska kunskapen, skriver Tjernberg.

Stevens, Walker och Vaughn (2017) har i sin studie följt utvecklingen för elever med inlärningssvårigheter från förskolan till årskurs 5. Många av dessa elever får kämpa hårt för att uppnå ett läsflyt, vilket påverkar läsförståelsen. Resultatet visade att upprepad läsning och läsning med stöd av inläst version av texten gav positiva effekter på både läsflyt och läsförståelse. Att använda sig av en mer lättläst text, läsa den upprepade gånger parvis och få tydlig feedback på prestationen, samt ha ett tydligt uttalat mål gav också goda resultat. Men den mest framgångsrika metoden är den upprepade läsningen av texten, avslutar Stevens et al.

Även Alatalo (2016) framhåller läsflytets betydelse för förståelsen av texten. Vad innebär det då att ha läsflyt? Enligt Alatalo är det att ha en automatiserad avkodning, god ortografisk förmåga (ordigenkänning) samt att läsa med prosodi, vilket innebär att texten läses med ljudläge, intonation och betoning. Står det t.ex. Rid nu! vs. Rid nu? God avkodnings- och ortografisk förmåga är alltså inte tillräckligt för att eleven ska ha uppnått läsflyt, utan rätt prosodi behövs för att ge texter rätt betydelse. Metoder för att nå läsflyt är, som nämnts ovan, upprepad läsning och läsning tillsammans med t.ex. en vuxen eller annan inspelad röst, så eleven får stöd i prosodin.

4.3 Takt och rytm

... som är ett av kunskapskraven i idrott och hälsa, innebär att vi har åtminstone två aspekter som behöver redas ut och tas hänsyn till; dels själva kunskapskravet, men även takt och rytm rent generellt. För att underlätta formuleringen” rörelser till takt och rytm i dans och rörelser till musik”, används även formuleringen” takt/rytm/dans” i fortsättningen. De har alltså samma betydelse hädanefter, medan takt- och rytmförmågan handlar om förmågan generellt.

4.3.1 Takt och rytm

Vad innebär takt och rytm? Enligt Fagius (2015) kan musikens tidsdimension delas in i två olika beståndsdelar. Den ena är takten, som också kan benämnas pulsen och mäter om det handlar om t.ex. $\frac{3}{4}$ eller $\frac{6}{8}$ takt. Den andra beståndsdel är rytmen. Rytmen handlar om tonernas fördelning på t.ex. fjärdedel, åttondel, sextondel eller helnot, skriver Fagius.

Granberg (1997) skriver att rytm härstammar från det grekiska ordet rytmos, vilket betyder takt och tidsmätt och är regelbundna upprepade händelseförlopp. Rytmen i musiken är uppbyggda av tonernas betoning och längd. Andingen och pulsen är nära sammankopplad med rytmen, varför hänsyn bör tas till yngre barns snabbare grundpuls vid val av musik att arbeta utifrån. Men musiken pulserar också i perioder, fortsätter hon. Vissa slag i musiken betonas mer än andra och med jämna mellanrum återkommer dessa betoningar. Det är musikens takt, avslutar Granberg. Jederlund (2011) skriver att rytm är musiken tidsfaktor och handlar om hur ljuden och rörelserna förhåller sig till varandra i tiden. Musikens tempo beror på pulsen och rytmen utgör dess form och struktur. Rytmen och pulsen är alltså de delar i musiken som påverkas av och förhåller sig till tiden.

4.3.2 Kunskapskrav takt och rytm i ämnet idrott och hälsa

Under 1970-talet uppkom en ny syn på kropp och träning (Lundvall, 2015). Den underliggande tävlingslogiken med mätbara resultat och kamp blev mer framstående än den tidigare estetiska fostran i läroplanerna. Samtidigt blev samundervisningen svaret på strävan efter jämlikhet och ämnet bytte också namn från gymnastik till idrott. Ämnesinnehållet i de nya läroplanerna i idrott fokuserade mest på fysisk träning och idrottsliga aktiviteter. Det ämnesinnehåll som berörde

dans, handlade om att gå i takt och pröva andra kulturernas danser för att öka förståelsen för mångkulturaliteten i samhället. På 1990-talet ledde de ungas inaktivitetsvanor till att ämnet idrott bytte namn till idrott och hälsa. Den tidigare tävlingssynen på ämnen rimmade illa med hälsoaspekten, varför man införde begreppet rörelse i kursplanerna. Denna kunskapssyn blev även synlig i vår senaste läroplan LGR11, där eleverna ska erbjudas ett stort utbud av rörelseaktiviteter. Vad har då dansen för position i ämnet idrott och hälsa utifrån den senaste läroplanen? Innan Mattsson (2015) svarar på frågan reder han ut begreppet dans och menar att det är rörelser som görs till melodi och rytm. Då Skolinspektionen 2010 gjorde en granskning av undervisningen i idrott och hälsa i 172 grundskolor, visade det sig att dansen endast hade en marginell omfattning. Det som utgjorde det mest förekommande inslaget på lektionerna var bollspel och bollekar som fokuserade på tävling och prestation. Dansens position har dock stärkts i och med den nya läroplanen, skriver Mattsson, eftersom det står nämnt redan i de övergripande målen i läroplanen. I ämnesinnehållet för dans fokuseras på att låta eleverna planera och genomföra rörelseprogram till musik och de blir bedömda utifrån förmågan att anpassa rörelser till takt och rytm till musik, men även att anpassa rörelser till takt och rytm i dans. Lundvall och Meckbach (2007) belyser de etiska aspekterna i dansen, då den inbegriper så väl aktion som interaktion som i sin tur leder till en reaktion. Alla känner sig inte bekväma med att beröra och beröras. Även individens relation och känslor till den kroppsliga upplevelsen av dansen påverkas. De framhåller även vikten av att skapa trygga lärmiljöer där eleverna känner sig socialt och fysiskt trygga, t.ex. ett rum i rummet för att skapa en mer tillåtande och trygg miljö. Även Annerstedt (2007) framhåller trygghetens betydelse och skriver att den uppnås genom goda relationer där man bl.a. har reflekterande och kända rutiner med eleverna. Den rådande värdegrunden ska också vara tydlig, en värdegrund som framhåller en positiv atmosfär där både lärare och elever hjälps åt och uppmuntrar varandra. Eleverna ska också känna en tillit till sin lärare, så de kan prata i förtroende med läraren om upplevelser och bekymmer.

Andersson och Ferm Thorgersen (2015) skriver att de aspekter som främst uppmärksammas i bedömningen av kunskapskravet för dans i gymnasieskolan, framför allt beror på den enskilda idrottslärarens egna professionella kunnande och genreerfarenhet. Men det förekommer också att idrottslärarna i sina bedömningssamtal fokuserar på förmågor som inte ingår i kunskapskraven. Det mest förekommande sättet för eleverna att uppvisa sina kunskaper och färdigheter i ämnet består i att visa upp dem, skriver Andersson och Ferm Thorgersen. Återkopplingen sker oftast i form av att framhålla adjektiven bra och fint, utan att motivera och precisera vad som var bra och fint dansmomentet. Vad är då danskunnande och hur ska det bedömas? Författarna betonar avslutningsvis vikten av att ge idrottslärarna möjlighet till kollegiala samtal, för att de ska kunna jämföra sin bedömning och kvalitetsuppfattning med sina kollegors uppfattning.

Som stöd till bedömningen i idrott och hälsa finns Skolverkets (2012a; 2012b) bedömningsstöd idrott och hälsa årskurs 4-6 respektive 4-9. Där betonas att läraren tillsammans med sina kollegor behöver föra samtal om hur de olika styrdokumenterna och bedömningsstöden ska tolkas, så bedömningen blir väl underbyggd och tillförlitlig. Stöd materialet kan aldrig ersätta lärarens professionella bedömning, men kan fungera som ett underlag för diskussioner i idrottslärarkollegiet, skriver Skolverket (2012a; 2012b). Bedömningen bör också ske vid flera tillfällen, för att vara tillförlitlig. För årskurs 6 ligger tyngden i bedömningen på i vilken grad av precision och säkerhet som eleven har förmåga att anpassa sina rörelser. I stöd materialet för årskurs 7-9 betonas att det är kvaliteten på rörelsen, inte den mätbara prestationen, som ska bedömas. Nivåerna i bedömningen uttrycks med begreppen till viss del, relativt väl eller på A-

nivå väl för så väl 4-6 som 7-9. Kunskapskravet i dans för årskurs 6 bedöms utifrån förmågan att utifrån musikstycket/genren variera och anpassa sina rörelser till musikens rytm och tempo. Men det kan även innefatta förmågan att härma, improvisera och följa rörelser till musik (Skolverket, 2012a). I bedömningen av kunskapskraven i år 7-9 betonar (Skolverket, 2012b) den kvalitativa bedömningen av rörelserna; hur rörelse och rytm samspelar eller anpassas till musiken, dvs. med vilket tempo de utförs, på vilket sätt och med vilken karaktär.

4.3.3.1 Motorik och koordination

Men dans kräver även motoriska färdigheter, skriver Jagtøien Langlo et al. (2002). Motoriska färdigheter kräver hela kroppens, kroppsdelens eller muskelns förmåga för att bli utförd på ett rätt sätt. Den motoriska kontrollen gäller här och nu, t.ex. att utföra dansstegen och handlar inte om den motoriska utvecklingen eller inläringen, som sker över tid. De koordinativa egenskaperna behövs för att kunna samordna rörelser, både i förhållande till varandra, men även i förhållande till sin omgivning.

Skolverket (2011b) skriver att grovmotorik är rörelser som tar stora muskelgrupper i anspråk. I de tidiga skolåren ska undervisningen i idrott och hälsa fokusera på grovmotorik i form av t.ex. lekar, redskapsgymnastik och rörelser till musik och i år 1-3 främst övningar i form av att åla, krypa och rulla. Högre upp i årskurserna vidareutvecklas kunskaperna, men då med större fokus på att både individuellt och med anpassning till sina skolkamrater, kunna utföra rörelserna med olika grad av precision och säkerhet. Den motoriska mognaden som sker under de högre årskurserna, innebär att eleverna i årskurs 7-9 kan träna på att utföra övningar som kräver mer komplex rörelser. Skolverket ger höjdhopp med tekniker som kräver en välutvecklad rums- och kroppsuppfattning och god motorisk förmåga som exempel.

Bishop (2014) skriver att motoriken påverkar nästan allt vi säger eller gör. Forskare har ofta observerat fördröjda motoriska färdigheter hos barn som har funktionsvariationen AST (autismspektrumtillstånd). Bishop framhåller därför vikten av att lära dessa barn motoriska färdigheter, precis som de undervisas i andra färdigheter. Genom att utveckla styrkan, flexibiliteten och koordinationen med hjälp av assistans och mycket positiv förstärkning utvecklas motoriken. Allt eftersom motoriken utvecklas kan mer avancerade motoriska rörelser läras ut. Bishop betonar även att den motoriska undervisningen i möjligaste mån ska ske i leken genom naturliga lekaktiviteter.

Gottwald (2016) har i sin studie sett samband mellan den motoriska färdigheten och kognitiva utvecklingen hos spädbarn. De elever som var snabba och framgångsrika på de motoriska momenten i studien, visade också större framgångar på de uppgifter som ställde krav på arbetsminnet. En sen motorisk utveckling kan tyda på att barnen kan komma att vara i behov av att utveckla sina kognitiva förmågor längre fram. Om t.ex. BVC och förskolan uppmärksammar en sen motorisk utveckling hos barnet, kan träning ges i förebyggande syfte. Gottwald framhåller därför betydelsen av tidiga insatser för att kanske kunna förebygga inlärningsproblem som annars kan uppkomma senare i livet.

4.3.3 Kunskapskraven takt och rytm i ämnet musik

Även om tyngdpunkten på takt- och rytmförmågan i denna studie berör idrottsämnet, kommer även musiklärarnas bedömning av takt- och rytmförmågan att beaktas för att öka studies tillförlitlighet. I musikämnet återfinns rytmen i så väl röst användningen som i musicerandet med instrument (Skolverket, 2011c). Från de tidiga skolåren, där utvecklingen ska gå från att möta takten, till att i de äldre skolåren möta olika taktarter. I ensemblespelet ska eleverna hålla sin stämna, vilket utgör en viktig del av helheten. Även i musikskapandet sker en progression

av takt- och rytmbegreppet, från att i årskurs 1-3 arbeta med rytm, till att i årskurs 4-6 inbegripa även tempo, taktarter och perioder. I årskurs 7-9 tillkommer även fler begrepp, så som t.ex. klang och dynamik, för att kunna komponera och musicera musik med varierande instrumentation och i olika genrer, enligt Skolverket (2011c).

4.4 Samband språkförmåga och takt- och rytmförmåga

Fagius (2015) skriver om lillhjärnans funktion att främst koordinera våra rörelser. De senaste decennierna har även lillhjärnas betydelse för sitt deltagande i de kognitiva processerna fått mer uppmärksamhet. Men dess huvuduppgift är alltså att koordinera våra rörelser, vilket då också kräver att anpassa sig och ha en tidsuppfattning, vilket i sin tur innebär att lillhjärnan har en viktig roll för att kunna hantera rytmen. Vetenskapen utforskar även sambandet med storhjärnas betydelse i sammanhanget, då den är mer påtagligt kognitivt aktiv och hanterar vårt medvetande. Men förutom att förhålla sig till takt och rytm, så tillkommer ljudet från musiken. Ljudförloppets tidsmönster processas bättre i den vänstra än högra hjärnhalvan, eller hemisfären som Fagius benämner den. Slutsatsen borde då bli att musikens rytm också hanteras i vänster hjärnhalva, vilket också styrks av flera undersökningar som gjorts. Rytm- och tempoupfattningen sitter därmed främst i vänster hjärnhalva. Något annat som också finns beläget i vänster hjärnhalva hos de allra flesta människor, är språket och till största delen den matematiska analysen. Fagius nämner även ett samband mellan läsförmåga och musikalisk rytm, där en grupp 7-9 åringar med lässvårigheter visade sig ha större svårigheter än sina jämnåriga kamrater då de skulle skilja på närliggande noter och härma en rytm.

Anvari, Trainor, Woodside och Levy (2011) såg i sin studie att det fanns ett samband mellan den fonologiska- och läsförmågan hos barn i åldern 4-6 år och deras musikuppfattningsförmåga. Barnen fick bl.a. avgöra vilka två melodislingor som var lika utifrån melodi och rytm, samt rimma, avgöra vilka ord som började på samma bokstav/ljud och mäta sin bokstavskännet. Honing (2011) skriver att barn har en känslighet för prosodin, vilken ger i uttryck i bl.a. de melodiska, rytmiska och dynamiska aspekterna av språket i både tal och musik. Takten är en väsentlig kognitiv och musikalisk färdighet, t.ex. då vi dansar och spelar musik, skriver Honing. Är då denna taktkänsla medfödd eller kan den läras in? I sin studie finner han att även 3-dagar gamla barn kan urskilja musikaliska nyanser och då främst takten, som de gav respons på. Längre upp i barnens utveckling använder barnet den musikaliska prosodin då de avgränsar orden i språket.

Dean, Fawcett och Nicolson (2001) visar i sin forskning att 80 % av barn med dyslexi har en lägre aktivitet i cerebellum/lillhjärnan. Svårigheterna visar sig inte bara i läsning och skrivning, utan även i att utföra uppgifter automatiskt. Det är lillhjärnan som koordinerar våra rörelser och det är här deras forskning har visat en lägre aktivitet i de motoriska områdena av lillhjärnan hos barn med dyslexi. McCarthy och Ditchfield (2008) skriver att elever med dyslektiska svårigheter kan ha svårt att gå i takt till musik, även om takten är regelbunden.

Jederlund (2011) skriver att musikaliteten, t.ex. att förstå och tolka rytmiska förlopp, är medfödd och är liksom andra begåvningsområden individuell, vilket visar sig först senare i livet och då på en mer avancerad nivå. Musikaliteten har även en avgörande betydelse för bl.a. vår språkförmåga. De nyfödda barnen visar sig även ha förmågan att minnas rytmiska ramsor, men även kortare sagor och oregelbundna verser. Men även strax innan födseln visar det sig att barnen har förmågan att känna igen en dikt som hade lästs kontinuerligt under graviditeten. Helt nyfödda barn visar sig även ha förmågan att uppmärksamma rytmen och melodin i talspråket, då de följde språkets dynamik genom rörelser. Även då språket ändrades från engelska till

japanska förändrade de nyfödda barnen sina rörelser utifrån språkets rytm och melodi. Det finns även belegg för att musikens melodiska kontur, som innefattar både rytmiska- och tonhöjdsvariation, och talspråkets prosodi processas genom samma neurala nätverk, skriver Jederlund. Den prosodiska nivån innehar musikaliska språkdrag, t.ex. rytm, betoning och intonation. Då barn ska hantera längre texter, var det visat sig att deras prosodiska förmåga föregår den segmentella, där varje språkljud uttalas på rätt sätt. De stavelser och ljud som först uttalas rätt är de som rimmar och är rytmiskt betonade. Jederlund tar även upp korrelationen mellan barns förmåga att känna igen språkljud, som ingår i den fonologiska medvetenheten, med deras förmåga att urskilja tonhöjder i musik. Han betonar också vikten att arbeta med rytmisk rörelse och instrumentspel, för att utveckla och stimulera hjärnhalvornas samspel. Det i sin tur ökar vår kognitiva kapacitet, t.ex. minnas, analysera, förstå samband och hantera information. Att organisera och förstå hela tillvaron är starkt förknippad med vår rytmiska förmåga. Även i språket finns språkritmen i form av betoningsmönster av stavelser, prosodi och pauser. Men även för att bryta ner språket i mindre avkodbara enheter är språkritmen viktigt, liksom att bygga upp språket från dessa mindre enheter till en helhet. Men rytmen är även viktig och nära anknyten till motoriken. För att t.ex. kunna utöva en avancerad motorisk aktivitet som dans, krävs ett väl utvecklat och tränat rytmiskt sinne. Koordination, som kräver en rytmisk och motorisk samordning i samverkan med tajmingen mellan kroppens rörelser, måste fungera när man gymnastiserar eller dansar.

Enligt Ullén, professor i kognitiv neurovetenskap, finns det sannolikt ett samband mellan vår rytmiska och språkliga förmåga. Rytmen och strukturen visar sig även i form av tempoväxlingar och pauser när vi pratar. Hörselsinnet är särskilt anpassat för att kunna hantera rytmer, menar Ullén. Framför allt aktiveras hörselområdet på vänster sida, även då vi visuellt ser någon utföra en rytm. Inläringen av rytmer och rörelsesekvenser i hjärnan hanteras bl.a. av pannlobens motoriska system, men även i lillhjärnan och då främst våra vänstra hörselområden. Det har även det visat sig finnas ett samband mellan rytmisk stabilitet och kognitiv förmåga (Karolinska Institutet, 2010).

För att undersöka rytmuppfattningen i musik studeras metriska uppgifter (Fosker, Goswami, Huss, Mead & Verney, 2011). Den metriska strukturen ingår också i den fonologiska delen av språket och då i form av prosodin. Det finns också ett samband mellan dyslektiska svårigheter och rytmiska perceptuella svårigheter, skriver författarna. I sin studie undersöker de om uppfattningen av musikalisk metrisk struktur även har ett samband med och är relaterad till hörseluppfattningen och den fonologiska- och läsutvecklingen hos barn. Resultatet av studien visade att även den enklaste metriska uppgiften i undersökningen utfördes klart sämre av barnen med dyslektiska svårigheter. Fosker et al. framhåller därmed utifrån resultatet i sin studie att den musikaliska metriska känsligheten kan förutspå den fonologiska medvetenheten och läsutvecklingen hos barn.

Colling, Noble och Goswami (2017) framhåller i sin studie att den neurala/nerv insamlade empirin genom EEG stöder uppfattningen att dyslektiker har ett underskott i den auditiva rytmuppfattningen. Barnen i studien fick lyssna till och/eller utföra tappning i tid till en given metronomtakt med både vänster och höger hand. De kallar detta för beatsynkronisering, som skulle kunna översättas med taktsynkronisering. Barnen med dyslektiska svårigheter uppvisade svårigheter i detta, vilket kan återspegla att hörselns uppfattning av takten brister, skriver Colling et al. Empirin påvisar att en biologisk neurologisk rytmuppfattning är atypisk och onaturlig hos barn med dyslektiska svårigheter. Författarna ser också resultatet som

betydelsefullt för kommande forskning som tyder på att rytm-baserade insatser kan vara till språkbehandlande hjälp för barn med språkinlärning.

McMahon, Rose och Parks (2003) fann i sin interventions studie, där 721 elever i årskurs 1 deltog, att det är sannolikt att elever har lättare för att ta till sig och komma ihåg information som ges visuellt och kroppsligt, än via text. Eleverna, som fick sin grundläggande läsinlärning via dans, då de t.ex. formade bokstäverna kroppsligt, förbättrade sin läsförmåga betydligt mer än eleverna i kontrollgruppen. Detta visade sig främst genom att eleverna i undersökningsgruppen utvecklade sin fonemiska förmåga att koppla fonem/grafem. Men de hade även lättare för att urskilja enstaka ljud i ord än sina jämnåriga skolkamrater i kontrollgruppen.

Kraus och Tierney (2013) skriver att effekterna av den musikaliska träningen inte bara förbättrar den musikaliska förmågan, utan även språkförmågan. I sin studie har de granskat de bevis som framhåller att den musikaliska träningen även kan förbättra läsförmågan. Rytmuppfattningen, den fonologiska medvetenheten och det auditiva arbetsminnet är alla exempel på viktiga förmågor för läsutvecklingen och hör också alla nära samman med musikupplevelsen, skriver författarna. Rent biologiskt är de båda beroende av den auditiva neurala synkroniseringen. Resultatet i studien tyder på att den musikaliska träningen är gynnsam, även för barn som har nedsatt språkförmåga, avslutar Kraus och Tierney.

Myrberg (2007) skriver att flertalet studier upptäckt att barn med dyslektiska svårigheter har sämre funktionsnivå på områden som har med sensoriska (intryck via våra sinnen), samt perceptuella funktioner (hur intrycken tolkas) att göra, än sina kamrater. Exempel på det kan vara att upptäcka om ljus flimrar eller att urskilja intervall mellan toner. Studier för att påvisa att dyslexi är ett auditivt problem, utgår från tröskelmätningar för att urskilja åtskillnad eller upptäckt. Det handlar då om ytterst små skillnader att t.ex. uppfatta ett litet mellanrum mellan ljud. För att få fram ett resultat krävs flera mätningar, vilket kan innebära problem. Barnet behöver vara koncentrerat och uppmärksam under mätningen, vilket innebär en svårighet i sig för barn med inlärningsproblem. Myrberg betonar därför en försiktighet till dessa forskningsrapporter, då barnens sämre prestationer på dessa testuppgifter lika gärna kan vara en bieffekt av de dyslektiska svårigheterna som orsaken till dem. Att ha misslyckats med flera saker i skolan kan också leda till svårigheter i andra situationer som kräver koncentration, uthållighet och uppmärksamhet. En studie visar även att dyslektiska elever inte var sämre än sina kamrater på att särskilja enkla ljud eller att uppfatta dem i ett störande brus. Däremot föreföll det som att de dyslektiska eleverna hade svårare för att lagra och komma ihåg auditiva minnen, varför Myrberg drar paralleller till själva förmågan att lära in nytt material.

4.5 Samband språkförmåga och motorisk förmåga

Det har varit svårt att dra några slutsatser och se tydliga samband mellan nedsatt språklig förmåga i form av dyslektiska svårigheter och motoriska svårigheter, då metoderna för studiernas genomförande sett så olika ut, skriver Beauchamp, Belanger, Leonard, Morin-Moncet och Merchand-Krynski (2017). I studierna har det även förekommit barn som haft både dyslektiska svårigheter och uppmärksamhetssvårigheter, varav några även med ADHD-diagnos. I flera studier med barn som har dyslektiska svårigheter, har det visat sig att de även haft svårigheter med grovmotoriska färdigheter och då främst med balansen. Beauchamp et al. belyser då att detta samband stärker hypotesen om att de dyslektiska svårigheterna beror på brister i lillhjärnan (cerebellum) som leder till en misslyckad färdighetsautomatisering, som i sin tur leder till en motorisk funktionsnedsättning. Barn med uppmärksamhetssvårigheter visar även brister i vaksamhet, arbetsminne, samt planering och den motoriska styrningen. Dessa

barn stämmer då in på hypotesen att de har svårigheter att utföra komplexa motoriska sekvenser. En studie visade också att barnen med uppmärksamhetssvårigheter utförde signifikant mindre noggranna rörelser än sina jämnåriga kamrater i kontrollgruppen. Debatten fortgår dock om det beror på uppmärksamhetssvårigheten eller om det beror på en komorbiditet (kombination) med en annan funktionsnedsättning, avslutar Beauchamp et al.

4.6 Minnesförmågan

Andra faktorer som kan påverka läsningen är ett dåligt arbetsminne, vilket innebär att bearbeta uppgifter, t.ex. repetera en talserie med siffror baklänges, kan läsningen av långa ord och meningar bli en svår uppgift, skriver Høien och Lundberg (2013). Genom att kartlägga det verbala korttidsminnet kan valet av undervisningsmetod underlättas. Kartläggningen kan göras genom att t.ex. låta eleven memorera och upprepa ett antal ord, eller genom läsa upp två-tre meningar och låta eleven svara på frågor till dem samtidigt som de förväntas komma ihåg och återge det sistnämnda ordet i varje mening. De menar också att det är känt att individer med dyslexi har längre responstid än typiska läsare på ¹spoonerismuppgifter. Det är därmed troligt att det finns samband mellan olika typer av bearbetning och läsning. Författarna framhåller också korttidsminnets betydelse för att avgöra hur många ljudsegment som kan bearbetas och lagras i sammanljudningen av orden. Om det fonologiska korttidsminnet är dåligt, blir avkodningen bekymmersam, vilket kan vara ett kännetecken vid dyslexi, avslutar Høien och Lundberg. Dahlin (2009) beskriver den fonologiska loopen som den verbala delen av arbetsminnet. Det kan t.ex. handla om att koppla ihop rätt bokstav med ljud och att ljuda samman ljuden till ett ord. Hon skriver även om det exekutiva systemet, som hon beskriver som chefen för arbetsminnets företag. Det är det som sorterar bort onödig information, skickar information till den fonologiska loopen eller den visuella-spatiala funktionen för att sedan koppla samman den. Den information som hinner processas i systemet och som anses vara betydelsefull och användbar, lagras i långtidsminnet. Men även uppmärksamheten styrs och kontrolleras av det exekutiva systemet och påverkar därför också vilken och hur mycket information som processas. Uppmärksamhet är en av de förmågor som elever med funktionsvariationer kan ha brister i, avslutar Dahlin.

Lundberg och Sterner (2006) skriver att ett effektivt fonologiskt arbetsminne är förutsättningen för att lära sig obekanta ord. En dyslektiker med bristande arbetsminne kan behöva 40 möten med det nya ordet, istället för de 10 möten som en läsare med normalt arbetsminne behöver för att ordet ska kunna komma in i långtidsminnet för permanent lagring. Men det krävs även att ordet fått en klar fonologisk och ortografisk struktur, så det lätt kan tas fram ur långtidsminnet när det ska användas. Författarna skiljer på det fonologiska och visuella arbetsminnet, där det förstnämnda kan mätas genom att låta eleverna korrekt återge en serie ord eller räkka med siffror utan inbördes ordning, skriver Lundberg och Sterner (2006). Det visuella kan mätas genom att låta eleverna se en bild med färglagt mönster och låta dem färglägga ett likadant på en tom sida. För att komma åt den centrala exekutiven, där det avgörs om informationen ska släppas eller lagras i det permanenta långtidsminnet, får eleven svara på ett antal frågor för att därefter återge det sista ordet i varje mening. Prestationen på detta test korrelerar med läsförståelsen, räkneförmågan och uppgifts-orienteringen (koncentration, ihärdighet, uppmärksamhet m.m.).

¹ Spoonerismuppgifter innebär att byta de första bokstäverna i två nämnda ord med varandra, t.ex. Pat Boon och då få Bat Poon (Høien & Lundberg, 2009).

Jagtøien Langlo et al. (2002) skriver att tekniska färdigheter i rörelser, t.ex. för att kunna delta i en lek, dans eller annan idrottsaktivitet, hänger ihop med inläring. Barnen iakttar då vad som sker och härmar, genom att hjärnan får ett synintryck som processas och skickar ut en impuls som leder till en rörelse. Rörelsen korrigeras sedan utifrån nya synintryck. När rörelsen använts flera gånger blir den automatiserad och hjärnan kan då ägna sin energi åt andra aktiviteter istället.

4.7 "TOT-principen" – övning ger färdighet

Lundberg och Sterner (2006) skriver att det lär krävas 5000 timmars träning för att uppnå ett mästerskap. Utifrån "TOT-principen" (Time On Task) dvs. övning ger färdighet, framhåller de vikten av träning. Chansen att lyckas med sin uppgift ökar alltså ju mer tid man lägger på att öva den. Denna princip gäller för alla områden av färdighetsträning, t.ex. pianospel och läsning. Vissa funktioner, i detta fall ordavkodning respektive talfakta, måste enligt författarna utvecklas till fullt automatiserade. De ser samband mellan elever i dyslektiska svårigheter och deras uppvisade svårigheter i att även befästa talfakta, t.ex. tabeller. Inläringen av talfakta förutsätter sannolikt ett fungerande arbetsminne med en effektivt fungerande fonologisk slinga. Att t.ex. säkert och snabbt plocka fram automatiska talfakta, t.ex. 6x4, påminner om avkodningen för att uppnå läsflytet. Allt eftersom avkodningen av orden blir automatiserad får våra ord ortografiska representationer i form av färdiga ordbilder och representeras då i vårt inre lexikon. Ligger då svaret i att öva upp arbetsminnet, frågar sig författarna och menar även att mer forskning behövs på området. Men förutom att det ställs likartade krav på arbetsminnet i läsning och räkning, kräver även båda uppmärksamhet, motivation och koncentration. Många barn i problem med inläring har även svårigheter att koncentrera sig en längre tid, avslutar Lundberg och Sterner.

Även Fredriksson et al. (2015) skriver om metoder som ökar färdigheten och i detta fall läsförmågan. Studier har visat att det som gett mest effekt är att samma text läses flera gånger. De skriver också att den upprepade läsningen av samma text även leder till förbättring av okända texter, samt att studier visat på tillbakagång av läsförmågan under sommarlovet och då främst bland elever med låg socioekonomisk bakgrund. Myrberg (2001) skriver om studier som visat sig ge effekt på läsförmågan och även där nämns övningens betydelse. Han skriver bl.a. om 20 minuters tystläsning och lärarnas högläsning för eleverna varje dag, samt avkodningsträning och elevledda, men inte nivågrupperade läsgrupper.

SBU (2014) skriver i sin rapport att en av slutsatserna är att den strukturerade övningen mellan fonem och grafem förbättrade bl.a. läsförmågan och läshastigheten hos barn med dyslexi. SBU skriver också att de inte kan uttala sig om andra former av lästräning eller användandet av digitala verktyg, då dessa inte är tillräckligt utvärderade ännu.

Wolff (2010) skriver om sin forskningsstudie som pågick under tre år. 100 elever i 9-års åldern deltog i studien. Hälften av eleverna, som fick strukturerad undervisning utifrån sina behov och av specialutbildad pedagog under 12 veckor och 30 minuter per dag, förbättrade sina resultat signifikant jämfört med kontrollgruppen deltog i den ordinarie specialundervisningen i skolans regi. Wolff (2010) kallar lästräningen för RAFT-träning (Reading and Fluency Training). Den vanliga specialundervisningen gör att eleverna hänger med i den ordinarie undervisningen, medan den intensiva träningen ger större utveckling.

4.8 Uppgiftsorientering och motivation

Lundberg och Sterner (2006) skriver om bristfällig uppgiftsorientering, vilket innebär förmågan att arbeta koncentrerat, uppmärksam, ihärdigt och orienterat mot sin uppgift. Dessa elever har även en tendens att söka bekräftelsen hos den vuxne för att få veta att de gjort rätt. De är alltså mer orienterade till sig själva och sin brist på tillit än till att med nyfikenhet och lust lösa uppgiften och lära sig något nytt. Deras studie påvisar det starka sambandet mellan en god uppgiftsorientering och läsförståelse och räkning. De skriver att uppgiftsorienteringen är en av orsaksfaktorerna bakom inläringen och hur läsningen och räkningen utvecklar sig.

Statens Kulturråd (2015) framhåller även vikten av motivation för att lära sig läsa. De beklagar sig även över att motivationen enligt vissa forskare inte fått den uppmärksamhet den borde få, eftersom den knappast har undgått någon i forskningsvärlden. Om läs-undervisningen enbart fokuserar på avkodning och läsförståelse kommer eleverna aldrig nå sin mest optimala läsförmåga om de inte är motiverade till att läsa. Forskningen om motivationens betydelse för läsförmågan har dock ökat de senaste två decennierna, bl.a. gällande den så kallade Matteus-effekten, där bra läsare har en tendens att bli bättre, medan de som är dåliga blir sämre. Har läsaren en god läsförmåga är de också motiverade att läsa mer och denna höga motivation leder då till mer läsning. De skiljer även på inre och yttre motivation, där den inre betyder att man motiveras att göra något för dess egen skull. Den yttre motivationen handlar om att det är krav eller värden utifrån som avgör om man ska engagera sig eller inte, t.ex. att vinna pris, få en belöning eller bra betyg. Denna inre eller yttre motivation påverkar inte bara läsningen utan finns även andra pedagogiska sammanhang. 2015 bröts den negativa trenden för Sveriges resultatutveckling i ²PISA, enligt Skolverket (2018). Örstadius (2014, 16 juni) skriver i DN att flertalet av de intervjuade eleverna som genomförde PISA-testet säger att de hade ansträngt sig mer på testet om det hade påverkat deras betyg.

Motivationsfaktorns betydelse för bl.a. läsförmågan är någon som även Altonen (2016) framhåller. Men det är inte bara för läsförmågan utan påverkar också den totala inhämtningen av kunskaper. Elever som upplever upprepade misslyckanden i sin läsinläring riskerar också mista sin motivation, varför de tidiga insatserna kan vara avgörande för att bryta mönstret.

Carlsson Kendall (2015) skriver att motivation beror på och varierar med omständigheterna. För att kunna motivera oss, måste vi veta vad syftet med ansträngningen är och om dess mål är värd att anstränga sig för, i synnerhet för elever med funktionsnedsättningar, t.ex. NPF. Hon nämner betygssystemet som något som gynnar elever som har förmåga att kunna se sin belöning på sikt, samt att den kan hämma den inre motivationen. Kicken man får då man plötsligt förstår något stärker motivationen. För att eleverna ska lyckas med sina uppgifter i skolan är det viktigt att utgå från deras nivå och ge dem den uppmuntran de behöver, i synnerhet de elever som behöver kämpa mer än andra, avslutar Carlsson Kendall.

Nichols (2017) tar också upp motivation i form av prestationsmotivation, som snarare styrs beroende på vad syftet med uppgiften är, än hur svår man anser den vara. Kvaliteten på den utförda uppgiften blir således högst individuell, beroende på prestationsmotivationen. Författarna nämner främst tre typer av motivationstillstånd som påverkar prestationen på uppgiften; intresset och engagemanget för uppgiften, egocentriskt engagemang/för egen vinning skull, samt en yttre motivation. Att motivationen beror på intresset och engagemanget

² PISA är en internationell studie som mäter 15-åringars kunskaper i bl.a. läsförståelse och matematik (Skolverket, 2018c).

för själva uppgiften och förmågan att inse vad fortsatt träning och ansträngning kan leda till, borde leda till en tillfredsställelse med lärandet och att man vill fortsätta utvecklas. Nichols skriver också att denna typ av motivation lätt kan omvandlas till yttre motivation, om man plötsligt inför ett belöningsystem för lärandets framsteg.

Illeris (2015) skriver om olika hinder mot lärande och tar då bl.a. upp motståndspotentialen som kan uppstå när man förväntas göra något som man av olika skäl anser vara helt oacceptabelt. Motståndet kan även uppstå rent generellt om man upplever sig ingå i ett sammanhang där man befinner sig i opposition, t.ex. gentemot läraren, ämnet eller den sociala situationen i gruppen. Men motståndet kan även bero på starkt personliga åsikter, t.ex. politiska eller etiska, framhåller Illeris. Det kan även bero på att man rent kognitivt inte inser meningen med uppgiften eller anser att någon inte kan förhålla sig på ett visst beskrivet sätt. Motståndet hindrar dock inte lärandet generellt, men kan minska dess framgångar. Motståndet kan också verka tvärtom och fungera som en drivkraft till lärandet och då ta sig andra uttryck och vägar än de tilltänkta. I den pedagogiska situationen gäller det att skapa utrymme för motståndet, samt erkänna och hantera dess legitima uttrycksform.

Vilka faktorer motiverar då eleverna i deras skolarbete? Enligt Blomgren (2016) studie av 200 niondeklassare var det samstämmiga svaret att variation på uppgifterna, hur man fick redovisa dem samt relationen till sin lärare det som motiverade dem mest. Eleverna framhöll vikten av den nära relationen till sin lärare, där de fick möjlighet att prata mer personligt med denne. I studien framhöll eleverna även att hur läraren bemötte eleverna, både i grupp och enskilt, påverkade i hög grad så väl stämningen och arbetsklimatet på skolan. Dessa goda relationer på skolan bidrog också till att elevernas vilja och motivation för att prestera och lära ökade. Han skriver även att avsaknaden av dessa nära relationer visade på motsatsen, alltså att motivationen hos eleverna sjönk. Därmed finns det ett nära samband mellan elevernas motivation och strävan efter att lära sig och prestera och den relationsbundna och goda lärmiljön i skolan, avslutar Blomgren. Hermansens (2011) danska studie påvisar ett samband mellan elevernas framgång i ett ämne, deras självkänsla och inställning till skolan. Den som visade sig ha störst betydelse enligt eleverna, det är läraren.

4.9 Betyg, bedömning och lärande

Vad är skillnaden på betyg och bedömning? Betyg är en summativ bedömning, som ges i form av betyg, skriver Klapp (2015). Den formativa bedömningen sker kontinuerligt i läranden, genom feedback och feedforward. Den formativa bedömningen är också framåt syftande och fokuserar på elevens utveckling. Klapp skriver också att betygens funktion som motivationsfaktor och informationskanal enligt forskningen visat sig fungera sämre. Mest negativa effekter har betygen på de resurssvaga eleverna. Det viktiga är hur betygen används. Hon skriver även att det inte går att prata om bedömning utan att även nämnda undervisning och lärande och vice versa. Ett av de mest effektiva och betydelsefulla verktygen för elevernas lärande är en bra bedömningspraktik. I den formativa bedömningen framhåller Klapp (2015) bl.a. betydelsen av feedback. För att den ska vara mest effektiv ska den ta elevens lärande på allvar och stödet ska ges på ett sätt som leder till lärande och utveckling. Hon uppmanar även lärarna att ge eleverna kommentarer om hur de kan komma vidare i sin utveckling och då helst med konkreta exempel. Beröm som eleverna får av läraren, bör knyta an till uppgiften de utfört, vara trovärdig och inte komma för ofta för att vara effektivt. Hon framhåller även vikten av lärarens observationer i klassrummet som bedömningsunderlag. Dessa observationer ska ha lika stor betydelse som de skriftliga proven för betygen.

Wiliam (2011) skriver om fem nyckelstrategier för bedömning, kunskap och lärande. Han framhåller vikten av att skapa delaktighet och tydligt klargöra undervisningens syfte, samt vad som krävs för att lyckas med sitt lärande. Men lika viktigt är att skapa ett lärande klassrum där aktiviteterna och uppgifterna utvecklar och tydliggör elevernas lärande. Den tredje strategin handlar om feedback som för lärandet framåt. Eleverna måste också aktiveras som läresurser för varandra, där de bl.a. diskuterar i mindre grupper. Som femte och sista strategi för bedömning, kunskap och lärande framhåller han vikten av att aktivera eleverna som ägare av sitt lärande, avslutar Wiliam.

Den formativa bedömningen sker i samband med undervisningen och leder vägen framåt, medan den summativa sker i slutet av kursen för att visa vad man lärt sig, skriver Lindström (2014). Genom att använda sig av målstyrning i de nya kursplanerna, anges noggrant vilka kunskapskriterier eleverna ska kunna och vilken progression som de olika stegen kräver, framhåller Carlgren (2015). För att möjliggöra en positiv kunskapsutveckling är det viktigt att eleven får veta vad hen kan, samt vad som bör utvecklas för att nå nästa steg.

Kjellström (2015) ger bedömningsmatriser som exempel på hur ett bedömningsunderlag kan se ut. I matrisen bedöms olika aspekter utifrån olika kvalitativa nivåer, t.ex. om eleven har en relativt god, god eller mycket god förståelse. Lindberg (2015) belyser också dilemmat med att bedöma och betygssätta sina egna elever, eftersom en del lärare väger in andra aspekter än de strikt bedömningsmässiga, eftersom de känner sina elever så väl. Bedömningarna blev då mer generösa än de som gjordes för de elever som var okända för läraren, skriver Lindberg.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) kan läraren vid betygssättningen bortse från enstaka delar av kunskapskraven. Denna undantagsbestämmelse får endast användas om det finns särskilda skäl som är av bestående natur, t.ex. funktionsnedsättning, som utgör ett hinder för eleven att kunna nå en specifik del av kunskapskravet. Det krävs heller ingen diagnos för att använda sig av undantagsbestämmelsen, utan det är lärarens kännedom om kunskapskraven och elevens funktionsnedsättning som avgör. Läraren kan även tillfråga t.ex. läkare, psykolog eller speciallärare för att få experthjälp, enligt Skollagen.

Kollegial bedömning/sambedömning ökar likvärdigheten och rättvisan i betygen, skriver Skolverket (2018b). Men även samsynen kring vilka kunskaper som är viktiga i ämnet, samt vilka didaktiska val som är lämpliga att göra utifrån ämnets centrala innehåll och kunskapskrav, är av stor betydelse. Genom att diskutera och tolka kunskapskraven, vad som t.ex. ska vägra tyngre och avgöra en bedömning för att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt, ökar också samsynen och därmed även likvärdigheten, skriver Skolverket. De betonar även att samsynen kring elevprestationen inte behöver innebära att man som lärare gör samma värdering av prestationen. Ett bredare underlag underlättar dock samsynen av prestationerna, samtidigt som det blir mer tidskrävande att bedöma och diskutera. Trots hög samsyn kan alltså en hög samstämmighet mellan elevernas prestationer och lärarens värdering vara svår att uppnå. Betygen kan därmed aldrig vara helt samstämmiga och likvärdiga, avslutar Skolverket (2018b), samtidigt som de framhåller arbetet med att främja likvärdigheten.

4.10 Studiens bidrag till forskningen

Min förhoppning är att genom denna studie, som bygger på både screeningar (kvantitativt) och intervjuer (kvalitativt) bidra till mer forskning på området utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Utifrån uppdraget som specialpedagog och speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling är ambitionen att i samverkan med elever, föräldrar och lärare finna och främja

den mest optimala lärmiljön utifrån elevernas behov och förutsättningar, vilket denna studie kan bidra till. För om det visar sig finnas ett samband mellan läsförmågan och takt- och rytmförmågan, bör frågan ställas om det kan förebyggas och/eller bör pysas i bedömningen. Att utsättas för nederlag och misslyckanden i läsning och skrivning påverkar elevernas självbild, skriver Myrberg och Lange (2005). Även Statens offentliga utredning (2017:35) betonar vikten av att tidigt upptäcka och åtgärda behoven för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd, för att motverka risken att få skolsvårigheter. Om sambandet mellan läsning och takt och rytm bekräftas, är risken stor att eleverna utsätts för misslyckanden även i sitt idrottsutövande och musicerande, varför elever med lässvårigheter bör få rätt stöd och förutsättningar för att lyckas även där. Alla frågor får inte svar i denna studie, men kan säkerligen öppna upp för att frågan lyfts och utforskas vidare om behovet visar sig finnas.

5. Metod

Här beskrivs och motiveras valet av undersökningsmetoder, vilka instrument som använts för att samla in empirin, samt själva genomförandet under januari-mars 2019. För att säkerställa mätinstrumentens tillförlitlighet redogörs för dess reliabilitet och validitet under punkt 5.5. Studiens generaliserbarhet redovisas under punkt 5.6. Redovisningen inleds med en redogörelse för urvalet i studien, samt vilka etiska principer som följts.

5.1 Urval

Studien är genomförd i årskurs 1 samt 4-9 i en mindre kommun. Det är ett relativt stabilt socialt upptagningsområde, där de flesta eleverna bor i ett mindre samhälle eller på landsbygden. Skolan är en F-9 skola med sammanlagt ca 450 elever och alla går sedan tre år tillbaka under samma tak. Det går i genomsnitt 20 elever i varje klass och det finns i genomsnitt två nyanlända elever i varje klass på skolan. I genomsnitt arbetar tre pedagoger med två klasser på låg- och mellanstadiets år 1-6. I vissa klasser utgörs pedagogerna av tre lärare och i andra klasser två lärare och en resurspedagog, som inte är någon utbildad lärare. Fritids är också en del av skolans verksamhet och delar också samma lokaler. Skolans elevhälsoteam, bestående av kurator, skolsköterska och specialpedagog träffar och handleder pedagogerna som en del i deras elevhälsoarbete. På skolan finns även en filial till kommunens bibliotek, samt stor samlingsaula, kulturskola, två idrottshallar samt närhet till naturen och havet. För att stärka studiens resultat ingår även 43 elever i årskurs 6 i kommunens andra F-9 skola med liknande upptagningsområde och lärmiljö, samt med behöriga lärare. Eleverna i årskurs 2-3 tillfrågades också, men valde att inte delta i studien. Deras idrottslärare är fritidspedagoger på skolan och de har kompletterat sin utbildning med idrott. Men fritidspedagogerna ansåg sig inte ha tiden för att kunna ingå i denna studie, då den mesta av deras arbetstid är förlagt på fritidshemmen. Även dansstudenter på HSM tillfrågades via deras kursledare om det eventuella sambandet mellan förmågorna, men de valde av någon oförklarlig anledning att inte delta i studien. Inte heller den andra skolans musiklärare ingick i studien av olika skäl.

Studien är mestadels genomförd i kommunen där jag arbetar, vilket ökar studiens giltighet utifrån bl.a. det systematiska arbetet med screeningar och bedömningar, lärarnas behörighet samt min möjlighet att vara närvarande som forskare. Det skulle man enligt Bryman (2011) kunna kalla för ett bekvämlighetsurval, då urvalet inte är slumpmässigt. En risk kan dock vara att informanterna i intervjuerna ger de svar de tror att jag vill höra, vilket Stukát (2011) tar upp som en risk när man har med människor i allmänhet att göra. I aktionsforskning arbetar forskaren nära deltagarna i studien, liknande min roll i denna studie. Stukát betonar då vikten av att ha ett gott samarbete mellan forskaren och deltagarna i studien, samtidigt som den bristande objektiviteten kan utgöra en risk. Även Brinkmann och Kvale (2014) framhåller objektiviteten och varnar för risken att bortse från vissa resultat om man som intervjuare har band till sina informanter. Allt detta har jag försökt ha i åtanke vid genomförandet av studien och därför eftersträvat att inneha en professionell distans för att studien ska uppnå en hög vetenskaplig kvalitet. Min roll har dessutom främst varit att sammanställa och analysera empirin, inte genomföra de subjektiva bedömningarna av t.ex. dansen på idrott- och hälsa lektionen. Utifrån resultatet på lästesten och bedömningarna av takt och rytm, intervjuades de lärare och elever som var av intresse för studiens syfte, dvs. utvärdera det eventuella sambandet mellan de olika förmågorna för att lärmiljön för elever med lässvårigheter i så fall ska främjas. Om urvalet hade varit större, t.ex. om hela kommunens övriga årskurs 1-9 hade deltagit, hade precisionen och generaliserbarheten av studiens resultat ökat, skriver Bryman (2011) vidare.

Men då tiden för denna studie var begränsad, föll valet på den skola där jag är verksam, samt den årskurs på den andra F-9 skolan som var aktuell för att rätta ut frågetecken som uppstod och därmed stärka studiens resultat, och dessutom en grupp med dansstudenter på HSM. I egenskap av närvarande forskare har jag kunskaper om bl.a. lärarnas arbete med t.ex. sambedömning samt även möjlighet att tillfråga fler lärare för att få en mer samstämmig bedömning av t.ex. takt- och rytmförmågan, vilket ökar studiens validitet och reliabilitet.

5.1.1 Bortfall

I årskurs F-9 på skolan går det sammanlagt ca 450 elever och 309 elever av dessa i årskurs 1 samt 4-9 deltog i studien. Även 43 av 49 elever i årskurs 6 i kommunens andra F-9 skola ingick i studien. Däremot valde ingen av de tillfrågade dansstudenterna på HSM att delta, inte heller musikläraren på den andra skolan. Bortfallet berodde delvis på anpassad studiegång, att några elever var bortresta eller sjuka under tidsperioden då undersökningen gjordes, eller att de av andra skäl valde att inte delta.

5.2 Etik

Utifrån Vetenskapsrådets (2007) etiska forskningsetiska principer; individskyddskravet, samtycke och rätt att avbryta intervjun samt anonymiteten, informerades deltagarna i studien. Även föräldrarna fick information om studien och dess syfte, samt de forskningsetiska principerna genom ett informationsbrev via mail och via skolans informationssida på internet i början av terminen (se bilaga 1). Även dansstudenterna på HSM fick ett missivbrev (se bilaga 2). Så väl elever, föräldrar samt lärare fick dessutom vetskap om att uppgifterna skulle behandlas konfidentiellt och enbart användas för denna studies forskningssyfte.

5.3 Undersökningsmetoder

Studiens empiri samlades in genom både en kvantitativ och kvalitativ metod. Denna triangulering ökar studiens validitet genom att de ömsesidigt kan bestyrka varandra, skriver Bryman (2011). Han skriver även att en kombination av de båda metoderna kan användas för att illustrera de kvantitativa resultaten, vilket intervjuerna i detta fall kan bidra till att ge ”kött på benen” för den kvantitativa delen av studien. Motivet för att välja en kombination av de båda metoderna, var även för få mer empiri för att få en mer heltäckande redogörelse för studiens syfte att undersöka det eventuella sambandet mellan avkodningsförmågorna. Genom den kvantitativa metoden, i form av screeningen av de båda läsförmågorna på gruppnivå och bedömningen av takt/rytm/dans på idrottslektionerna i samråd med musiklärarnas bedömning, ges möjlighet att pröva min hypotes om sambandet finns, medan den kvalitativa metoden i form av intervjuer, utvecklar screeningsresultat. Kombinationen av de båda metoderna kan alltså även ses som en utveckling av instrumenten i forskningsstudien, menar Bryman. Det kan även ses som en förklaring av resultatet, genom att använda den andra metoden för att förklara resultatet från den första, vilket t.ex. blev fallet då några avvikelser förekom. Men främst föll valet av att använda de båda metoderna på att stärka studiens validitet, vilken även Bryman anger vara ett starkt skäl för att använda sig av en kombination av båda metoderna.

5.3.1 Kvantitativ metod

Bryman (2011) skriver att den kvantitativa metoden betonar kvantifieringen av insamlingen av empirin och dess analys. Insamlingen av den kvantitativa empirin i denna studie har skett genom att genomföra en screening av avkodningsförmågan av ord (ortografisk läsning) och läsförståelse. Takt/rytm/dans-förmågan har bedömts av deras ordinarie idrottslärare i samråd

med sina kollegor, samt jämförts med musiklärarnas bedömning av takt- och rytmförmågan. Genomförandet av de båda screeningarna/testen och bedömningarna beskrivs nedan.

5.3.1.1 Genomförande avkodningstest ortografisk läsning och läsförståelse

För att mäta elevernas respektive läsförmåga användes olika test/mätinstrument, vilka anges i tabellen nedan. En utförligare beskrivning av deras innehåll och genomförande följer därefter.

TABELL 5.1 Mätinstrument för att mäta läsförmågan årskurs 1 samt 4-9.

årskurs	mätinstrument – avkodning	mätinstrument – läsförståelse
1	Skolverkets bedömningsstöd	Skolverkets bedömningsstöd
4	Ordkedjor	DLS – Läsförståelse
5	Ordkedjor	DLS – Läsförståelse
6	Ordkedjor	Nationella prov – delprov B
7	Ordkedjor	Meningskedjor
8	Ordkedjor	DLS – Läsastighet
9	Ordkedjor	Nationella prov – delprov B

Årskurs 1 screenades och bedömdes utifrån Skolverkets (2018a) bedömningsstöd i läsning, där både avkodning och läsförståelse ingår. Eleverna får då namnge bokstäverna samt läsa en kortare text, urskilja ord i texten samt svara på några frågor efteråt och/eller sammanfatta texten. I bedömningen av avkodningsförmågan anges om de främst använder sig av ljudningsprincipen och/eller den ortografiska helordsmetoden då de läser texten. Förståelsen bedöms genom att bedöma elevernas förmåga att visa förståelse för innehållet, genom att kommentera och återge något från den lästa texten. Bedömningen gjordes av mig, i egenskap av speciallärare i språk-, skriv- och läsutveckling och för att ge en mer professionell och samstämmig bedömning av de båda elevgrupperna. Bedömningen gick dock igenom med deras ordinarie svenskalärare efteråt, för att få en säkrare bedömning, samt för att t.ex. elevernas dagsform inte skulle ha påverkat min bedömning.

Avkodningstesten Läskejdor 2 (Jacobson, 2014) användes för att screena avkodnings-förmågan i årskurs 4-9. Proven distribuerades, rättades och analyserades av mig. De flesta äldre eleverna hade även genomfört testet tidigare under sin skoltid, så de flesta kände därmed igen upplägget. Lärarnas uppdrag bestod i att delta under testsituationen och därefter rätta ut eventuella frågetecken, då de hade större kunskaper om elevernas förmågor. Bokstavsraden fjruoxpåääwmqor skulle t.ex. delas upp i tre delar genom att separera de bokstäver som var samma, alltså u, ä och q i detta exempel. Därefter fick eleverna två nya exempel på whiteboarden att tänka ut enskilt först innan vi tog det tillsammans. Eleverna fick därefter veta att testet tog två minuter och instruktionen att vända blad och börja när startfrasen ”klara, färdiga, gå” var avslutad. Eleverna fick lägga ifrån sig pennorna och ordkedjornas konstruktion gick igenom. Tre ord, t.ex. snöfilhej sitter ihop och ska delas upp genom två streck. Under provets genomförande hyschade läraren och jag om någon hade ljud för sig, vilket inträffade vid några få tillfällen i samtliga klasser. När eleverna var klara samlades testen för att rättas och utifrån Jacobsons (2014) standardiserade mått ange staninevärde från 1-9. Det är en normalfördelningskurva som ligger till grund för stanineskalan. 11 % av eleverna motsvaras av värdena 1 - 2 samt 8 - 9 och 5 utgör medelvärdet på skalan. Ett lågt resultat innebär 1-3 på stanineskalan och det motsvarar 23 % av de svagaste testresultaten.

Eleverna i årskurs 4, 5 och 8 screenades genom DLS (Järpsten & Taube, 2010; Järpsten & Taube, 2017) olika läsförståelsetest, där år 5 skulle läsa en sammanhängande text och svara på två typer av frågor; de vars svar stod att finna direkt i texten och de som krävde tolkning, där läsaren måste kunna dra slutsatser av informationen i texten. Eleverna i årskurs 8 fick läsa en text på tid, där utifrån förståelsen av texten rätt ord av tre möjliga skulle väljas. Enligt Järpsten och Taube (2017) ger testet en uppfattning av elevernas förmåga att läsa en text snabbt med förståelsen bibehållen. Årskurs 7 screenades via Meningskedjor (Jacobson 2014). Testet liknar de ovan nämnda ordkedjorna, men här är det tre meningar som sitter ihop och ska delas på, t.ex. mannen fiskade vem kommer först i mål ska vi leka idag. De elever som klarar bokstavs- och ordkedjorna bra, men får sämre resultat på Meningskedjorna, kan enligt Jacobson (2014) ha svårigheter med läsförståelsen.

År 6 och 9 valde jag medvetet att inte utsätta för ännu ett läsförståelsetest, utan använde mig av resultatet från de nationella proven. I årskurs 9 får dock elever med läs- och skrivsvårigheter möjlighet att lyssna på läsförståelseproven, eftersom den förmågan förmodas vara uppnådd i år 9. De elevernas egentliga läsförståelseförmåga mäts därmed inte, utan snarare deras hörförståelse. Samtidigt menade de undervisande lärarna i år 9 som jag frågade, att de elever som vanligtvis har svårt med läsförståelsen och då främst att göra inferenser (läsa mellan raderna) ändå hade svårigheter även med hörförståelsen på de nationella proven. Att jag inte valde att inte använda resultaten av de nationella proven även för år 3, berodde på att de låg längre fram på terminen än proven för år 6 och 9, och därför inte skulle hinna bedömas.

Olika test valdes alltså för att screena avkodnings- och läsförståelseförmågan, men samtliga test var normerade och mätte också det som var avsett att mätas. Jag deltog även vid de flesta genomföranden, dock inte vid år 5, då jag var upptagen med andra uppdrag vid tiden för genomförandet. Inte heller vid genomförandet av de nationella proven för år 6 och 9 var jag med, bara vid planeringen av proven, eftersom deras ordinarie lärare var med då för att normalisera denna för många elever så ansträngda provsituation. Avkodningstesten på den andra skolan distribuerades genom min specialpedagogkollega på skolan, som även såg till att alla lärare fick samma instruktioner som lärarna på min skola. Samtliga prov, förutom de nationella som samrättades av svensklärarna på skolan, distribuerades och rättades av mig. Resultatet av screeningarna/testen/proven visades även för deras ordinarie svensklärare för att t.ex. inte dagsform eller nervositet skulle ha påverkat resultatet, så det stämde överens med lärarnas bedömning utifrån de observationer de har från den ordinarie undervisningen.

5.3.1.2 Tolkning av avkodnings- och läsförståelsetesten

Eleverna i årskurs 1 bedöms utifrån Skolverkets (2018) bedömningsstöd i läsning. Avkodningsförmågan bedöms utifrån om eleven kan ljuda och/eller använda helordsläsning. Förståelsen bedöms utifrån förmågan att återge något eller kommentera texten, t.ex. svara på frågor. Bedömningen görs utifrån om kunskaperna är *otillräckliga* eller *godtagbara*, genom att kryssa i Skolverkets manual, t.ex. läser ord med helordsläsning och/eller ljudningsstrategi. De otillräckliga kunskaperna översattes med siffran 1 och de godtagbara med siffran 2, för att sedan kunna räkna ut sambandet (korrelationskoefficienten) mellan de respektive förmågorna.

De elever som har en hög differens mellan bokstavs- och ordkedjorna, med höga resultat på bokstäverna men inte på orden, kan enligt Jacobson (2014) vara ett tecken på avkodningssvårigheter. Men även de som har låga stanineresultat mellan 1-3 på båda deltesten kan indikera avkodningssvårigheter. De som hamnade på låga resultat upp till och med stanine

3 var främst de elever som var av intresse för denna studie, eftersom det ofta beror på en låg avkodningsförmåga, enligt Jacobson (2014).

Även läsförståelsetesten följer samma stanineskala, där 1-3 indikerar svårigheter med läsförståelsen. Resultaten på läsförståelseproven i de nationella proven för år 6 och 9 är däremot indelade i betygsstegen F-A. För att kunna räkna ut sambandet och korrelations-koefficienten översatte jag betygsstegen F-A till siffrorna 0-5, där t.ex. E motsvarar siffran 1 och ett C en 3:a osv. Även här var eleverna med låga resultat intressanta utifrån min hypotes om sambanden mellan förmågorna.

Men även de med goda avkodnings- och läsförståelseförmågor var intressanta för studiens syfte, då de enligt hypotesen mellan de båda eller någon av avkodnings- eller läsförståelseförmågan även borde ha ett högt omdöme på bedömningen av takt/rytm/dans.

5.3.1.3 Genomförande bedömning av takt/rytm/dans i idrott och hälsa

Läsningens empiri samlades in via normerade test, medan takt- och rytmförmågan samlades in via lärarnas bedömning, vilket är en form av subjektivt kvalitativ bedömning.

Eleverna i årskurs 1 bedömdes med hjälp av både deras musiklärare och deras lärare i idrott, då deras idrottslärare inte hade någon specifik utbildning i idrott, utan den ingick som en del i deras grundutbildning till lärare. De moment de fick utföra var att göra puls på knäna, känna puls i fötterna och klappa och använda trumman (musiklärare årskurs 1, muntlig kommunikation 25/3-19) Deras idrotts-/klasslärare har tagit del av musiklärarens bedömning av takt- och rytmförmågan, och jämfört med den bedömning de har från lektionerna i idrott och hälsa. De kunskapskrav de har att sträva emot gäller för år 6, både i musik och i idrott. Kunskapskraven är konstruerade utifrån det centrala innehållet och ämnets långsiktiga mål. De anger vilka krav som gäller för betygen E, C och A i årskurs 6 och 9, samt beskriver vilken nivå som är den lägst godkända för årskurs 3, enligt Skolverket (2011b). I svenska, matematik, NO och SO finns det däremot kunskapskrav redan för årskurs 3. Läraren markerade därefter i klasslistan om elevernas kunskaper var *otillräckliga* eller om de hade *godtagbara kunskaper* i takt och rytm. Bedömningarna översattes därefter med siffran 1 respektive 2, för att kunna räkna ut sambandet med de respektive läsförmågorna.

För eleverna i år 4-9 har bedömningsmatriserna i idrott och hälsa och kunskapskravet beträffande takt/rytm/dans använts. Även här har idrottslärarnas bedömning från F, E, C och A översatts med siffrorna 0, 1, 3 och 5. Bedömningen följer Skolverkets (2011a, s. 58, 60) kunskapskrav för respektive betygsbedömning:

TABELL 5.2 Kunskapskrav i idrott och hälsa årskurs 6 och 9

Års-kurs	Betyget E	Betyget C	Betyget A
6	”I rörelser till musik och i danser anpassar eleven <i>till viss del</i> sina rörelser till takt och rytm.	I rörelser till musik och i danser anpassar eleven sina rörelser <i>relativt väl</i> till takt och rytm.	I rörelser till musik och i danser anpassar eleven sina rörelser <i>väl</i> till takt och rytm.
9	I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven <i>till viss del</i> sina rörelser till takt, rytm och sammanhang.	I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser <i>relativt väl</i> till takt, rytm och sammanhang.	I danser och rörelse- och träningsprogram till musik anpassar eleven sina rörelser <i>väl</i> till takt, rytm och sammanhang.”

De tre idrottslärarna i årskurs 4-9 arbetar mycket med kollegial bedömning, där de t.ex. samverkar med bedömningens krav utifrån Skolverkets (2012a; 2012b) riktlinjer. De tar även hjälp av varandra för att bedöma de olika momenten, genom att t.ex. ha tvålärarsystem, besöka varandras lektioner eller bedöma utifrån att ha filmat vissa lektionsmoment. De har även en samplanering kring vilka moment som ska ingå i undervisningen för att nå kunskapskraven. Denna planering och viss bedömning är även idrottslärarna i år 2-3 med på vid kommunens gemensamma studiedagar. Men då idrottslärarna även arbetar som fritidspedagoger har de inte samma möjlighet att delta vid t.ex. ämneslagsplaneringen med de övriga tre idrottslärarna på skolan. Av dessa tre idrottslärare undervisar en i år 4-6, medan de övriga två arbetar med de äldre eleverna i år 7-9. Eleverna i årskurs 1 har sina ordinarie klasslärare i idrott och dessa båda lärare har även idrott i sin grundutbildning, dock inte som specifik inriktning. Idrottsläraren på den andra F-9 skolan i kommunen är en utbildad och erfaren idrottslärare, men har inte samverkan i lika hög grad med sina idrottslärarkollegor, då de t.ex. inte sambedömer eller har någon gemensam planering av kursmomenten, utan är mer inriktade på sin respektive åldersgrupp (idrottslärare 7-9, personlig kommunikation 17/2-19).

För att få en annan aspekt, men även en säkrare bedömning av elevernas takt- och rytmförmåga, tillfrågades alltså även deras ordinarie musiklärare, dock inte i kommunens andra F-9 skola, då denne inte var tillgänglig vid studiens genomförande. Eleverna i årskurs 1-3 har samma musiklärare, liksom eleverna i årskurs 4-6 samt 7-9. Dessa tre musiklärare har även ett nära samarbete, gällande så väl undervisningens innehåll, metod som bedömning. De genomför även gemensamma projekt över årskursgränserna emellanåt, samt samverkar med musiklärarna i kommunens kulturskola. I det centrala innehållet för musik i år 4-6 står bl.a. ”Rytm, klang, dynamik, tonhöjd, tempo, perioder, taktarter, vers och refräng som byggstenar för att komponera musik i olika genrer ” (Skolverket, 2011a sid:102). Samma centrala innehåll gäller för år 9, men med tillägget att de ska musicera och det även med varierande instrumentation. Förutom ovan nämnda byggstenar ingår även ackord för årskurs 9.

Kunskapskraven som mäter takt och rytm för år 6 handlar om att sjunga eller hantera ett instrument med tajming, samt att delta i sång och följa bl.a. rytmen, enligt Skolverket (2011a). För år 9 tillkommer att kunna anpassa sin stämma till helheten, genom att uppmärksamma vad som sker i musicerandet. Enligt skolans musiklärare i skolår 7-9 är det förmodligen det som i högst grad bedömer takt och rytm förmågan i ämnet musik, då eleverna i musicerandet inte har en statisk takt och rytm att följa, utan eleverna måste anpassa tajmingen både efter vad de själva och gruppen spelar (muntlig kommunikation 12/3-19). Dessa färdigheter bedöms utifrån olika nivåer i stigande grad; om eleverna gör det i *viss mån/till viss del* på E-nivå, *relativt väl* på C-nivå eller *väl* på A-nivå (Skolverket, 2011a).

5.3.1.1 Korrelationskoefficienten – sambandet mellan förmågorna

Resultaten från screeningarna/bedömningarna av de tre förmågorna; takt/rytm/dans, avkodning och läsförståelse, lades därefter in i en tabell för att kunna presenteras i ett diagram. Detta är en de vanligaste metoderna för att presentera kvantitativ empiri, enligt Bryman och Bell (2017). Då studiens syfte är att undersöka om det finns något samband mellan de olika förmågorna, räknades även korrelationskoefficienten ut. Uträkningen gjordes utifrån den inmatade empirin i tabellen i Excel filen med hjälp av funktionen KORREL på datorn. Denna koefficient anger om de båda faktorerna korrelerar och hamnar mellan -1 och 1. 0 innebär att det inte finns något linjärt samband mellan de båda faktorerna, och ju närmare 1 koefficienten hamnar, desto starkare samband skriver Borg och Westerlund (2017). Om det ena värdet ökar i samma takt som det andra, är det ett positivt samband. Även Bryman och Bell (2017) skriver att ju närmare

I koefficienten hamnar, desto starkare är sambandet. De betonar även vikten av att även presentera resultatet i ett spridningsdiagram, för att säkerställa att sambandet finns mellan de båda variablerna. Stukát (2011) betonar dock försiktigheten med tolka att ett samband mellan två variabler som ett orsakssamband, då det kan finnas en tredje faktor som påverkar resultatet, t.ex. begåvningsgraden. Det är därför viktigt att noggrant resonera om vad som är orsak och verkan, skriver Stukát.

5.4 Kvalitativ metod – intervjuer

För att få en mer heltäckande redogörelse för att stärka det eventuella sambandet mellan de respektive läsförmågorna och takt- och rytmförmågan genomfördes även intervjuer. Bryman (2011) menar även att intervjuernas funktion kan ses som att utveckla den kvantitativa metodens insamlade empiri, i detta fall i form av screeningar. Den kvantitativa empirin får därmed mer ”kött på benen”. Bryman skriver också att den kvalitativa metoden kan användas och ses som en förklaring av resultatet från den första insamlade empirin, vilket t.ex. blev fallet då några avvikelser i screeningen förekom. Genom att intervjua elever och lärare fick studien ett bredare underlag av insamlad empiri för att kunna analysera och få fram ett säkrare resultat. Utifrån Brymans (2011) tips om att använda ett språk som var begripligt för den intervjuade, att inte ställa ledande frågor samt genomföra intervjuerna i en lugn miljö, träffade jag de för studien aktuella eleverna och lärarna. Samtliga intervjuer spelades in via min iPhone och transkriberades i direkt anslutning till genomförandet av intervjun. Det underlättade min möjlighet att kunna fokusera på innehållet i intervjun och hur det framförs av informanten. Brinkmann och Kvale (2014) framhåller kroppsspråkets betydelse vid kommunikation, då 90 % av det man säger framförs och uttrycks på andra sätt än via det talade språket. De skriver även att det är vanligt med färdigskrivna intervjuguider inför intervjuerna, som man mer eller mindre strikt förhåller sig till. I den här studien valde jag att utifrån de övergripande forskningsfrågorna följa upp informantens svar. Även Bryman (2011) skriver att kvalitativa intervjuer kan se väldigt olika ut, men att en modell att följa är att ha en inledande fråga och därefter uppföljningsfrågor, vilket jag utgick ifrån vid genomförandet. Bryman betonar även vikten av att tillåta tystnaden under intervjun, så den intervjuade ges möjlighet att tänka efter innan svaret kommer. Att använda sig av inspelning under intervjun kan riskera att oroa den intervjuade, som då kan hålla tillbaka värdefull information, skriver Bryman, eftersom det gör deltagarna i studien mindre avslappnade. Risken finns dock att något väsentligt missas, t.ex. själva sättet det sägs på, eftersom fokus mest läggs på själva innehållet i intervjun, skriver Fangen (2005). För att få ett så säkert resultat som möjligt valde jag därför att spela in intervjuerna. Samtliga renskrivningar av intervjuerna gjordes i nära anslutning intervjuernas genomförande, vilket möjliggjorde att jag kunde skriva till om jag uppfattat att informanten t.ex. verkat nervös eller gjort någon speciell gest.

5.4.1 Analys av intervjuerna utifrån ett hermeneutiskt perspektiv

För att underlätta analysen av intervjuerna bearbetades empirin utifrån Brinkmann och Kvales (2014) anvisningar. De utskrivna intervjuerna lästes noggrant igenom och de ord och meningar som var av intresse för studiens syfte och för att rätta ut de frågetecken som uppstod utifrån den kvantitativa empirin, markerades med färgpenna. Svaren kategoriserades därefter utifrån litteraturen och den insamlade empirin. Även Stukát (2011) skriver om de upprepade läsningarna av de transkriberade intervjuerna och om att finna mönster som kan kategoriseras utifrån olika uppfattningar. Genom att tolka meningarna tillkommer det hermeneutiska skiktet som ger forskaren möjlighet att förstå texten, skriver Brinkmann och Kvale (2007). Forskaren blir därmed genom inspiration av den hermeneutiska texttolkningen medskapare av den tolkade texten. Hermeneutiken handlar inte om förklaringar, utan om förståelse, skriver Andersson

(2014). Texter är inte entydiga, utan vi förstår och tolkar dem på olika sätt. En grundtes i hermeneutiken är att vi alltid har en förförståelse då vi möter världen. Om vi inte hade denna förförståelse genom fördomar och förutfattade meningar skulle världen vara omöjlig att förstå, skriver Andersson. Dessa fördomar och förutfattade meningar kan förändras genom reflektion, men däremot aldrig suddas ut till ett fördomsfritt seende. Det innebär att forskaren tar med sin förförståelse i forskningsprocessen och gör en personlig tolkning. Tolkningen blir därmed partisk, vilket t.ex. positivismen ifrågasätter. Hermeneutiken framhåller det däremot som en styrka, eftersom människans mångfald av tolkningar gör henne till människa. Om alla tolkade världen på samma sätt skulle det inte finnas något mer att diskutera. Även Ödman (2017) framhåller förståelsens betydelse för att förstå sin omvärld och få pusselbitarna på plats. Han betonar även vikten av att tolkandet bör grundas på tidigare erfarenheter och kunskap.

5.5 Reliabilitet och validitet

Ett bra mätinstrument som mäter med noggrannhet och säkerhet ökar studiens reliabilitet, men det är ändå inte tillräckligt för att studien ska ha en hög validitet, eftersom det kanske är fel saker som man mäter, skriver Stukát (2011). I en kvalitativ studie är trovärdighet en motsvarighet till intern validitet, medan pålitlighet kan jämföras med extern validitet. Reliabilitet kan jämföras med pålitlighet i en kvalitativ studie (Bryman, 2011). För att mäta eleverna avkodningsförmåga av ord, användes testmaterialet Läskedjor 2, som är ett normerat mätinstrument för att mäta avkodningsförmågan, skriver Jacobson (2014). Även Ingvar (2008) framhåller ordkedjetest som en bra metod för att mäta elevernas ortografiska förmåga. Samtliga läsförståelsetest (DLS, Läskedjor 2 och Vilken bild är rätt?) för år 4-8 är också normerade. Nationella proven i år 6 och 9 är normerade utifrån Skolverkets bedömning, liksom bedömningsunderlaget för läsningen i årskurs 1. Vid de flesta testtillfällena var både ordinarie ämneslärare och jag med, vilket normaliserade testsituationen och därmed ökade reliabiliteten i resultaten, eftersom vi dessutom gick igenom dem tillsammans efteråt. Dagsformen skulle annars kunna avgöra resultatet, vilket Sukát (2011) tar upp som en risk för reliabiliteten. Myrberg och Lange (2005) betonar att bedömningen ska grundas på både testresultaten och lärarens ordinarie utvecklingsscheman för eleverna, vilket också gjordes i screeningen av läsförmågan, då lärarna fick ge sin bedömning av screeningresultatet. Även Klapp (2015) belyser att lärarens observationer i den ordinarie undervisningen ska vägas in och ha lika stor betydelse som det skriftliga testet.

Bryman (2011) lyfter också fram vikten av en medbedömare för att få en hög reliabilitet. Även Skolverkets bedömningsstöd (Skolverket 2012a; Skolverket, 2012b; Skolverket, 2018) framhåller betydelsen av kollegial bedömning för att öka reliabiliteten, vilket var fallet av bedömningarna i takt/rytm/idrott, då idrottslärarna både samarbetade kollegialt med både planering och bedömning i år 4-9. Genom att dessutom få en sambedömning av takt/rytm/musik förmågan med elevernas musiklejare, ökade reliabiliteten och validiteten i bedömningen, då takt/rytm förmågan även ingår i musikämnet. Därmed undviks även risken att de etiska aspekterna i dansen, t.ex. att beröra och beröras påverkar bedömningen (Lundvall och Meckbach, 2007).

Det visade sig att musiklejarnas bedömning till övervägande del stämde överens med idrottslärarnas bedömning av elevernas takt- och rytmförmåga. Av samtliga 309 elever som ingick i studien hade musiklejarna bara en nivå av avvikande bedömning, t.ex. *relativt väl* och *väl* beträffande 78 % av eleverna. Två nivåer; *i viss mån/till viss del* och *väl* skilde i bedömningen endast beträffande 6 elever (2 %) av de 309 som deltog i studien, vilket stärker den sammantagna bedömningen av elevernas takt- och rytmförmåga och därmed

mätinstrumentets reliabilitet och validitet. Skillnaderna i två nivåer av bedömningarna, t.ex. idrottslärarens C- och musiklärarens E-bedömning på Pelle kan också innebära att Pelle bedöms ligga på C i takt/rytm/dans i idrott och hälsa och ett starkt D i takt/rytm bedömningen i musik, då alla E-kriterier är uppfyllda och till största delen även de på C-nivå som berör takt/rytm förmågan i musikämnet. De olika kunskapskraven bedöms utifrån E, C och A för att därefter sammanföras till en helhetsbedömning i ämnet, enligt Skolverket (2018). Även om en samsyn är eftersträvansvärd, framhåller Skolverket också att en samsyn av lärarnas värdering av en prestation kan vara svår att uppnå, varför betygen aldrig kan vara helt likvärdiga.

Inte heller musik- och idrottslärarna på 4-6 och 7-9 ansåg att ett bedömningssteg mellan de båda ämnena, t.ex. E-C var så stort, egentligen. ”Ett C i musiken kan i praktiken innebära ett B, då allt på A inte är uppfyllt. Men två steg emellan, då skiljer det mycket” (musiklärare 7-9, personlig kommunikation 12/3-19). Skillnaderna mellan takt- och rytm bedömningarna i de olika ämnena, kunde enligt lärarna bero på att motoriken ingår i högre grad i idrotten. ”Det involverar hela kroppen. De som inte ligger på hög nivå på takt och rytm och dans och rörelser, är också de som inte är så motoriskt utvecklade överlag (idrottslärare 4-6, personlig kommunikation, 25/3). Även musiklärarna var inne på motorikens betydelse för takt- och rytmbedömningen i idrott och hälsa. ”Men det är ju så mycket med dansen, det handlar ju om koordination, att få ihop rörelserna, det är liksom inte bara takten” (musiklärare 4-6, personlig kommunikation, 11/3-19). Men lärarna menade också att intresse och rädsla för att exponera sig kunde påverka. ”Jag tänker ju direkt att de borde ha med exponering att göra, att man inte vill... Man gillar inte att röra sig i idrottsammanhang. Man kanske faktiskt inte gillar dans” (idrottslärare 7-9, personlig kommunikation 12/3). Även eleverna som intervjuades var inne på samma spår. ”Jag spelar ju instrument och så. Har spelat länge. Och så dansar jag ju inte, inte hemma i alla fall” (elev 4-6, personlig kommunikation 12/3-19). ”[Spelar] lite gitarr, det är olika... Jag tycker inte det är så kul med idrott, lagsport och så. Jag är hellre en sådan som springer och cyklar” (elev 7-9, personlig kommunikation 12/3-19). Lärarna var även inne på att relationen till läraren kunde påverka bedömningen i ämnet. ”Jag hade en jättehemska musiklärare. Och det kan ju påverka, jättemycket” (idrottslärare 7-9, personlig kommunikation 12/3-19). Lärarnas sambedömning av takt- och rytmförmågan visade sig därmed stärka mätinstrumentets reliabilitet och validitet, samt öppna upp för en ökad samverkan över ämnesgränserna för att bedöma förmågan i framtiden, samt använda sig andra redovisningsformer. ”Vi har sagt att vi ska göra bedömningen ihop nästa läsår” (musiklärare 4-6, personlig kommunikation 11/3-19). ”Man behöver hitta andra former för att visa sin förmåga i t.ex. dans. Att man kan få spela in när de dansar själva” (idrottslärare 7-9, personlig kommunikation 12/3-19).

För att ytterligare stärka studiens resultat, deltar även 43 elever i årskurs 6 i kommunens andra F-9 skola. Resultatet i bedömningen av takt- och rytmförmågan på den skolan har dock inte lika hög reliabilitet, då idrottslärarna där inte arbetar i lika stor utsträckning med sambedömning och planering, som annars skulle leda till att ökar rättvisan och likvärdigheten i betygen (Skolverket, 2018b). Där ingick inte heller musiklärarens bedömning. En referensgrupp från HSM (Högskolan för scen och musik) tillfrågades också för att stärka validiteten och reliabiliteten av mätinstrumentet för takt/rytm/dans. Men trots upprepade förfrågningar, fick jag inga svar från de berörda. Däremot fick jag svar från deras universitetslektor i estetiska uttryck med inriktning mot dansdidaktik; Ninnie Andersson, gällande frågan om förekomsten av lässvårigheter hos dansstudenterna (personlig kommunikation, 14/4-19). Hon vidarebefordrade min fråga till sin grupp med dansstudenter (se bilaga 2), men de valde dessvärre att inte delta. Wolff och Lundberg (2002) genomförde en studie för att se om det

fanns något samband mellan förekomsten av dyslexi och de konstnärligt studerande vid Göteborgs Universitet jämfört med andra universitetsutbildningar. De fann ett samband, men menade snarare att det berodde på deras tidigt upptäckta konstnärliga talanger, än att studenterna valt bort de andra teoretiska utbildningarna för att undkomma svårigheterna med läskunnigheten (Wolff & Lundberg, 2002).

För att tydliggöra och ytterligare undersöka sambanden mellan de respektive läsförmågorna och förmågan i takt/rytm/dans omvandlades betygsdömningarna till siffror. Resultatet redovisas i ett diagram per årskurs och dessutom räknas korrelationskoefficienten ut, vilket Bryman och Bell (2017) framhåller som en användbar metod i kvantitativa studier. Jag var dock tveksam över att de olika variablerna i den kvantitativa empirin hade olika skalor, t.ex. avkodningsförmågans staninevärde som sträcker sig mellan 1-9 och bedömningarna i dans/takt/rytm som översattes i skalan 1-5, hur kunde det påverka resultatet? Det fanns därför funderingar på att räkna om t.ex. betygs- och bedömningsskalan till samma 9-gradiga skala som stanineskalan. Jag rådfrågade Christer Jacobson, som är konstruktören bakom bl.a. Läskedjor 2, där den 9-gradiga stanineskalan används. Svaret jag fick var att det inte behöver vara samma skala i de två variablerna för att beräkna ett samband (personlig kommunikation, 18/2-19). Däremot menade Christer att det rent statistiskt var att föredra att göra en rangkorrelation, eftersom båda skalorna ligger på ordinalnivå.

Genom intervjuerna får studien en mer heltäckande redogörelse om det eventuella sambandet mellan läsförmågorna och förmågan i takt/rytm/dans, vilket ökar studiens trovärdighet. Även här kan dagsform påverka, liksom informanternas ärlighet, skriver Stukát (2011). Informanterna kanske inte erkänner sina brister, menar Stukát vidare, samtidigt som han betonar vikten av att skapa en förtroendefull situation för att motverka det, vilket jag eftersträvade. Att jag var en känd person för de flesta eleverna kan också ha bidragit till den förtroendefulla och naturliga situation som jag upplevde vid intervjuernas genomförande, eftersom informanterna framstod som avslappnade i sina svar på frågorna. Intervjuerna spelades in och transkriberades i nära anslutning till dess genomförande, för att säkerställa att t.ex. gester eller liknande som utfördes vid intervjun kom med i utskriften medan de ännu var färska i minnet. Därmed kunde all uppmärksamhet ägnas åt informanten så att t.ex. någon viktig gest inte missades, vilket ökar tillförlitligheten i resultatet. Brinkmann och Kvale (2014) belyser kroppspråkets betydelse vid kommunikation. Därefter lästes intervjuerna igenom flera gånger och understrykningar gjordes för att markera de utsagor som var av intresse för studiens syfte. Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv analyserades och tolkades texten. Kvale och Brinkmann skriver att en vanlig invändning mot tillförlitligheten i intervjuanalyser, är att tolkningarna av intervjun kan variera beroende på vem som har gjort dem. Men att ett uttalade bara borde ha en innebörd och vara objektiv är något som den hermeneutiska förståelseformen emotsätter, då den tillåter en bredd och mångfald av tolkningar, betonar författarna.

5.6 Generaliserbarhet

Eftersom studien har relativt lågt antal deltagare, kan studiens resultat inte generaliseras. Däremot kan vissa jämförelser i viss mån göras med andra skolor, eftersom upptagningsområde och urval är noggrant beskrivna. Även Bryman (2011) betonar vikten av försiktighet kring att dra några slutsatser och göra generaliseringar utöver den population som utgjorde grunden för studies urval.

6 Resultat

Här redovisas först resultatet av sambandet mellan takt- och rytmförmågan och de respektive läsförmågorna avkodning och förståelse, som enligt bl.a. Myrberg (2001) ingår i SVR-teorin. Finns det något samband och är det i så fall starkast beträffande avkodningen eller förståelsen? I några fall avvek idrotts- och musiklärarnas bedömning av elevernas takt- och rytmförmåga i två nivåer, dvs. från en grundläggande E-nivå till A-nivå. För att ta reda på vad dessa avvikelser kunde bero på, intervjuades både lärare och elever och deras redogörelser presenteras under punkt 6.2. Några elever som t.ex. hade låga resultat på avkodningstestet och bedömdes på A-C nivå i takt- och rytm i både idrott och dans intervjuas också, liksom några som hade omvända resultat. Även lärarna intervjuades om sambandets vara eller icke vara och deras tankar återfinns också i resultatdelen under punkt 6.2. Avslutningsvis sammanfattas resultatet under punkt 6.3.

6.1 Resultat – takt/rytm, avkodning och läsförståelse årskurs 1 och 4-9

Genom att ta del av idrotts- och musiklärarnas bedömning av takt och rytm, skrevs bedömningarna in i Excelarket utifrån översättningen F=0, E=1, C=3 och A bedömningen motsvarar 5. Årskurs 1 bedömdes utifrån två nivåer: otillräckliga respektive godtagbara kunskaper, vilka översattes till siffrorna 1 respektive 2.

Därefter fylldes staninevärdet (1-9) för avkodningsförmågan in. I den tredje kolumnen fylldes staninevärdet från läsförståelsescreeningen (1-9) eller den omräknade betygsbedömningen från läsförståelsdelen (0-5) i de nationella proven för år 6 och 9. Även här bedömdes eleverna i årskurs 1 utifrån nivåerna otillräckliga respektive godtagbara kunskaper, vilka översattes med siffrorna 1 respektive 2. Först räknades korrelationskoefficienten ut, för att se om det fanns något samband och hur starkt sambandet i så fall är. Ju närmare 1 koefficienten hamnar, ju starkare är sambandet mellan de båda variablerna, skriver Bryman och Bell (2017).

- Resultatet visar att korrelationskoefficienten mellan takt och rytm och avkodning hamnade på 0,45, vilket enligt Sukát (2011) är ett ganska svagt samband.
- Korrelationskoefficienten mellan takt och rytm och läsförståelse är lägre. Där hamnar sambandet på 0,09, vilket hamnar inom gränsvärdet 0.00-0,25 för inget eller ett mycket svagt samband, enligt Stukát.
- Korrelationskoefficienten har en tendens att öka i styrka i takt med årskursernas stigande grad och då från årskurs 4-6, respektive 7-9 (se tabell 6.1 på nästa sida).

Efter att ha räknat ut korrelationskoefficienten för att se hur starkt sambandet är, infogades ett diagram utifrån tabellen för att åskådliggöra resultatet (se bilaga 3).

6.1.1 Analys av resultatet

Som det framgår av så väl korrelationskoefficienten av de respektive läsförmågorna; 0,45 respektive 0,09, som av diagrammet, så är sambandet mellan takt/rytm och läsning ganska svagt respektive näst intill obefintligt (Stukát, 2011). För att ta reda på om det generellt är så i varje årskurs, räknades även korrelationskoefficienterna för respektive årskurs ut.

TABELL 6.1 Resultat takt/rytm/dans – avkodning och förståelse årskurs 1, samt 4-9

Årskurs	takt/rytm/dans – avkodning	takt/rytm/dans – förståelse
1	0,54	0,40
4	0,22	0,14
5	0,35	0,24
6	0,40	0,46
7	0,28	0,11
8	0,44	0,22
9	0,42	0,20

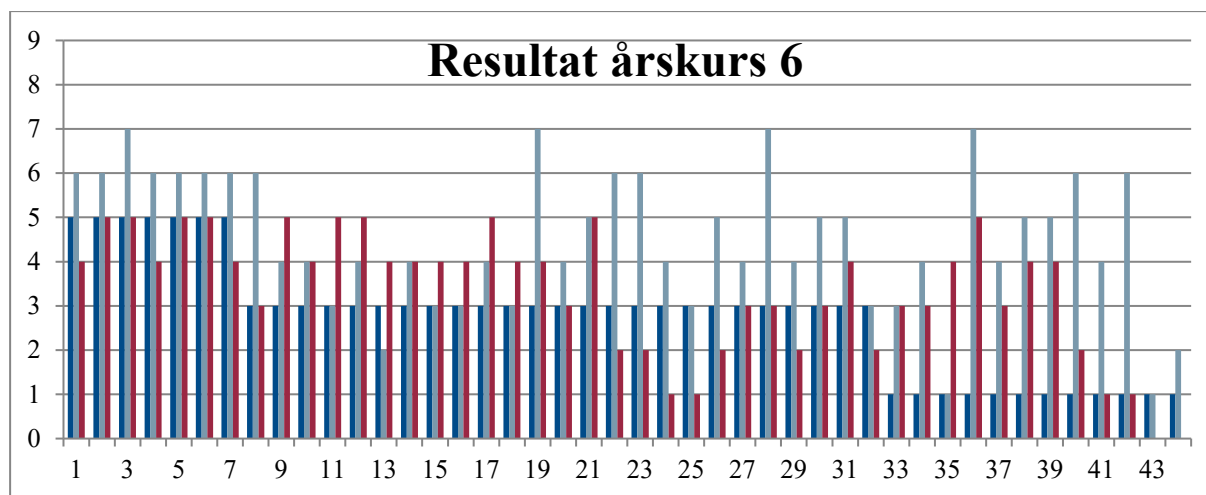
En årskurs skiljer sig från de övriga, då sambandet med takt/rytm/dans är något större beträffande läsförståelsen, än avkodningen för årskurs 6, oberoende av klasstillhörighet.

Även årskurs 1 skiljer sig till viss del från resultatet, då sambandet med avkodningsförmågan är starkare (0,54) än det sammanlagda värdet 0,45. Sambandet i årskurs 4 och 7 hade däremot det lägsta värdena på korrelationskoefficienterna, varpå de steg i styrka i takt med stigande årskurs, t.ex. från årskurs 4-6. På nästa sida utvecklas avvikelserna och iakttagelserna mer.

6.1.1.1 Årskurs 6

Resultatet visade att sambandet mellan takt- och rytmförmågan och läsförståelsen var något, om än näst intill obefintligt, starkare än sambandet till avkodningsförmågan, 0,46 respektive 0,40 för årskurs 6.

- Lodrät axel (Y) = staninevärde och omdöme/betyg, Vågrät axel (X) = elever
- Blå stapel = takt/rytm/dans, Röd stapel = läsförståelse, Ljusblå stapel = avkodning

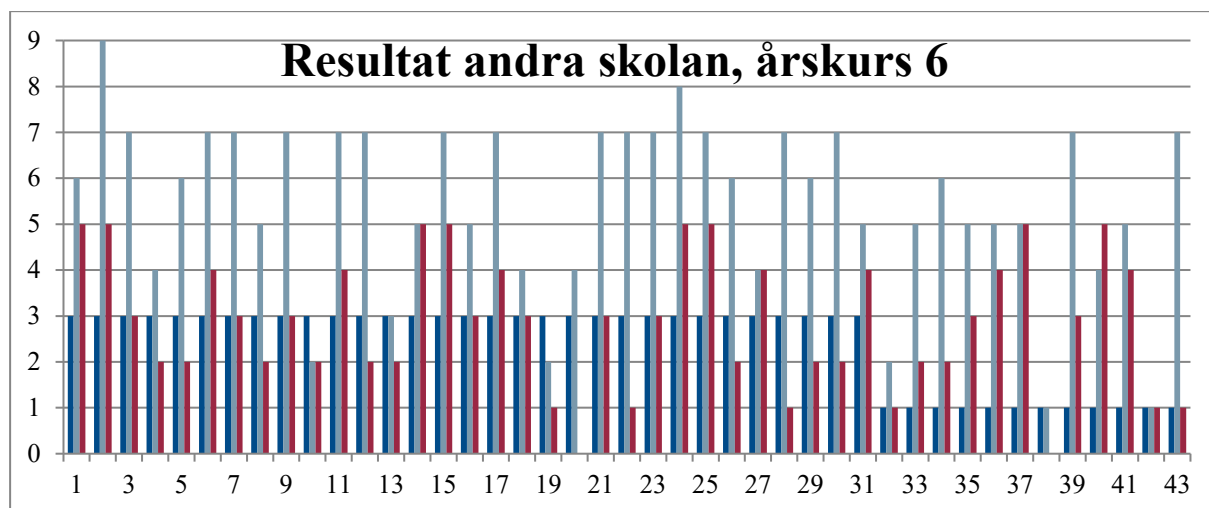


FIGUR 6.1 Resultat takt och rytm – avkodning och förståelse.

Vad beror dessa, om än små, skillnader på och finns det något samband med att de finns i just årskurs 6? För att rätta ut det frågetecknet gjordes en undersökning av sambanden mellan de olika förmågorna även i kommunens andra F-9 skola, där 43 elever i årskurs 6 deltog. Är sambandet med läsförståelsen och takt/rytm/dans starkare även där? Skolornas

upptagningsområde är snarlika och de har också utbildade lärare i de aktuella ämnena, sambedömningen och samverkan mellan skolans idrottslärare är dock inte lika frekvent.

Resultatet för den andra skolans årskurs 6 visade att korrelationskoefficienten för takt/rytm/dans och avkodning hamnade på 0,35 och för takt/rytm/dans – förståelse på 0,12, vilket nästan är samstämmigt med det sammantagna resultatet för min skola. Anmärkningsvärt utifrån diagrammet nedan, är att ingen av de 43 eleverna bedömdes ligga på A-nivå i takt/rytm/dans, till skillnad från andra sexan, vilket utvecklas under punkt 6.2.

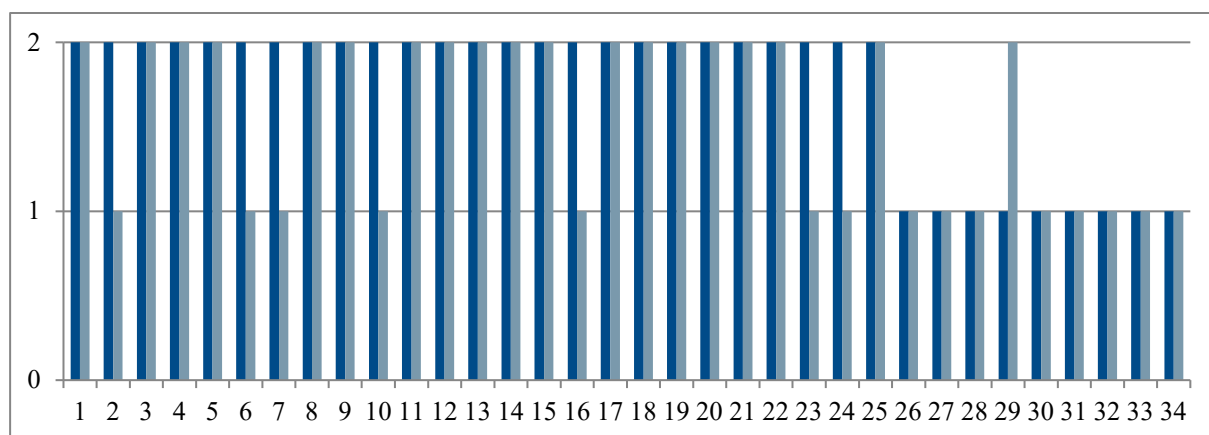


FIGUR 6.2 Resultat takt och rytm – avkodning och förståelse årskurs 6, andra skolan.

Frågan kvarstår dock; varför är sambandet mellan läsförståelsen och takt- och rytm starkare i årskurs 6 på min skola till skillnad från de övriga årskurserna? Ingen av eleverna på den andra skolan bedöms ligga på A-nivå i takt/rytm/dans, vad kan det bero på? För att få svar på frågorna intervjuas informanter i de berörda årskurserna. Svaren redovisas under punkt 6.2.

6.1.1.2 Årskurs 1

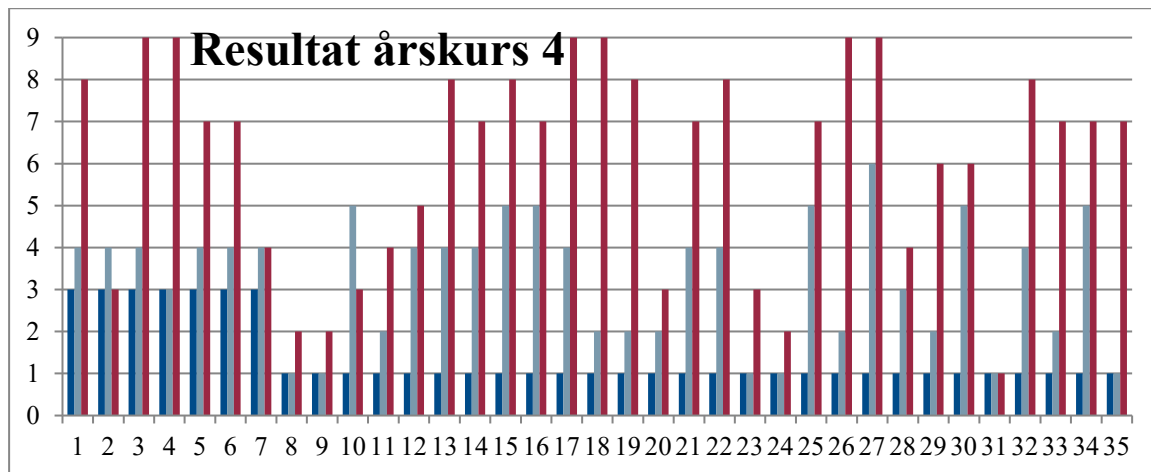
Resultatet visade även att sambandet mellan takt och rytm och avkodning var starkast i årskurs 1. Korrelationskoefficienten hamnade på 0,54, vilket enligt Stukát (2011) indikerar på ett ganska starkt samband, vilket även blir tydligt i diagrammet nedan, där de **mörkblå staplarna** visar takt- och rytmförmågan och de **ljusblå** visar avkodningsförmågan:



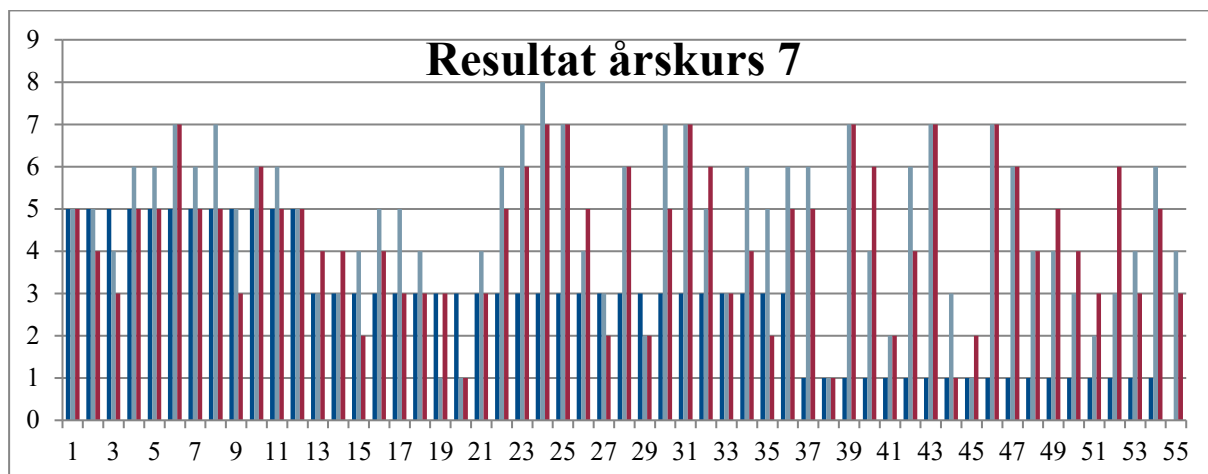
FIGUR 6.3 Resultat takt och rytm – avkodning och förståelse, årskurs 1.

6.1.1.3 Årskurs 4 och 7

Eleverna i årskurs 4 och 7 hade det lägsta värdet på korrelationskoefficienten mellan de båda förmågorna, 0,22 respektive 0,28 samt 0,14 respektive 0,11, vilket enligt Stukát (2011) indikerar på mycket svaga samband. Elev nummer 27 i årskurs 4 har t.ex. stanine 9 på avkodningsförmågan, 6 på läsförståelse och bedöms ligga på E i takt- och rytm.



FIGUR 6.4 Resultat takt och rytm – avkodning och förståelse, årskurs 4.



FIGUR 6.5 Resultat takt och rytm – avkodning och förståelse, årskurs 7.

Korrelationskoefficienten ökar i styrka i samband med stigande årskurs, t.ex. från årskurs 4 till 6, där sambandet mellan t.ex. avkodning och takt-/rytmförmågan i årskurs 4 hamnar på 0,22, i årskurs 5 på 0,35 och i årskurs 6 på 0,40. Likande scenario för eleverna i årskurs 7-9, förutom beträffande sambandet med läsförståelsen och takt-/rytmförmågan i årskurs 9, där sambandet hamnade på 0,20, vilket är två hundradelar lägre än årskurs 8. Vad kan det bero på? För att rätta ut dessa frågetecken intervjuas några informanter och resultatet presenteras under nästa punkt (6.2).

6.1.2 Sammanfattning resultat läsförmågan och takt- och rytmförmågan

Resultatet av screeningarna av de båda läsförmågorna och bedömningarna av takt och rytm visar att sambandet mellan avkodningen och takt och rytm är något starkare (0,45) än mellan

läsförståelse och takt och rytm, där den är näst intill obefintlig (0,09). Resultatet visar också att sambandet mellan takt och rytm och avkodning var starkast i årskurs 1, där korrelationskoefficienten 0,54 indikerar ett ganska starkt samband (Stukát, 2011). Eleverna i årskurs 4 och 7 hamnar däremot på värden som enligt Stukát (2011) är mycket svaga, för att därefter i stigande grad öka i styrka upp till årskurs 6 respektive 9. En årskurs 6, till skillnad från den andra som också kom att ingå i studien, avviker dock från resultatet. Där är sambandet mellan läsförståelsen och takt och rytm något starkare (0,06) än till avkodningen.

6.2 Intervjuer utifrån den insamlade kvantitativa empirin

Sambandet mellan läsning och takt och rytm är relativt svag, men ändå något starkare beträffande avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan än läsförståelsen, förutom i en skolas årskurs 6, varför? Sambandet mellan förmågorna är svagast i årskurs 4 och 7 och har en tendens att öka i årskurs 5-6 och mestadels även i årskurs 8-9, varför? I några fall är det stora avvikelser mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan. Eleven kan t.ex. bedömas på A-nivå i takt/rytm och ha låg avkodningsförmåga. I andra fall är sambandet starkt; de som bedöms på A-nivå i takt och rytm har också en god avkodningsförmåga och vice versa. Vad beror det på? Samtliga namn i intervjuerna är figurerade, det är bara könen och årskurserna som stämmer. Intervjuerna genomfördes under mars och april månad 2019.

1. Elev Berta, årskurs 7-9

Eleven Berta har låg avkodningsförmåga (stanine 3), lägre bedömning på dans (C) men hög bedömning av takt/rytm förmågan i musik (A). ”Jag tror jag är vassare på takt och rytm på musiken, för att jag spelar instrument och har övat sen jag var liten och gillar att sjunga och spela och interagera med musik. Jag har den typ i huvudet”. På frågan om takten och rytmen är viktig när man spelar, svarar Berta att det är viktigare när man spelar i orkestern med andra: ”Då är det viktigaste att spela i takt och så, man behöver inte lägga det fräckaste...” Berta hade ingen tanke kring sambandet, men att det kanske fanns för att jag studerade det. ”Antagligen, eftersom du gör en studie om det, men jag vet faktiskt inte...”

2. Elev Uno, årskurs 7-9

Eleven Uno har låg avkodningsförmåga (stanine 3) och även låg läsförståelse (stanine 3). Bedömningen i dans är ännu inte godtagbar och i musik har Uno inte heller uppnått alla kunskapskrav i takt och rytm. Då jag frågar honom svarar han att han inte kan känna takten. ”Det är det som är problemet, det går inte så jättebra. Jag kan inte känna takten”. Efter en stunds tystnad tillägger han att han nog lägger mer fokus på texten. ”Jag lyssnar nog mer på texten. Tror jag”. Därefter är han tyst igen, innan han tillägger: ”Det går inte så bra, nej...”

3. Elev Kurt, årskurs 7-9

Kurt har låg avkodningsförmåga (stanine 1) och fick E på förståelsen på de nationella proven. Han bedöms ligga på A-nivå i takt och rytm i både musik och dans. Han tycker själv att läsningen går relativt bra. ”Helt okej, inte för lätt och inte för svårt”. Kurt berättar också att han inte alltid anstränger sig i skolan. ”Kan vara lite tramsig. Noll effort, beror på vad det är för ämne och vad som behövs för att komma in på gymnasiet (i höst)”. Läser gör han mest i skolan, men idrottar en del, berättar han. ”Gymmar mest nu. Tidigare var det fotboll, innebandy och pingis, men slutade för att jag dampade. Blev arg hela tiden”. Då frågar jag om det berodde på

att han var en dålig förlorare. ”Tyckte jag var bättre än alla andra. Gick upp en ålder, men kände inga där, så...”

4. Musiklärare Maj, årskurs 1-3

För läraren Maj, som även var lärare i svenska och undervisat i båda ämnena i flera år, var sambandet inget hon hade funderat över innan. ”Tidigare mer tänkt på sambandet med texterna, alltså mer på innehållet än på formen. Tills nu... En i min egen F-klass, som inte alls har rytmiken och som inte kan sjunga i takt alls och han har ju jättesvårt också, svårt att få ihop något och känner igen typ tre, fyra bokstäver”. Maj anser att avkodningen har störst samband med takt/rytm. ”Förståelsen har ju ingenting med rytmiken, men däremot om du har en slags känsla för språket, det måste ju vara någonting med det. Det kan man ju se när folk skrivit visor till 50-års dagar och inte kan ha rätt stavelser, när det haltar och man betonar fel”.

5. Musiklärare Elsa, årskurs 4-6

Eleverna i skolan årskurs 6 avviker från övriga årskursers samband, för där är sambandet mellan läsförståelsen och takt/rytm något, om än marginellt större, 0,46, respektive 0,40 för avkodningsförmågan. Elsa är även SO- och svensklärare i årskurs 6. Vad kan det bero på att eleverna i årskurs 6 har ett annat resultat än de övriga klasserna? ”Det här är ju elever som går igång på prov, de taggas liksom av det, typ som när vi ska ha geografiprov nu, de tränar som sjutton”. Hon ger även några konkreta elevexempel. ”X och Y kanske är med bekväma och omotiverade och behöver proven för att tända till, som en yttre motivation. Ja, för så är hela klassen typ, de är så laddade och fokuserade när det är prov...” Då vi går igenom resultaten av läsförståelsen i de nationella proven, var det heller inga som underpresterade anser Elsa, bara tvärtom, alltså överträffade sin förmåga. ”För X gör ju inte så mycket, presterar inte så mycket vanligtvis, så det (pekar på resultatet) tyckte jag var fantastiskt”.

6. Musiklärare Asta, årskurs 7-9

Även Asta är lärare i svenska och får samma fråga som Elsa kring varför årskurs 6 avvek från sambandet mellan avkodningsförmågan och takt/rytm och istället hade ett starkare samband mellan läsförståelsen. ”Då måste det ha med de nationella proven att göra. Skolan har verkligen gått till att... att... att om eleverna vet att de inte bedöms, så bryr de sig inte”. Asta berättar också om ett prov i satslära, som egentligen inte har med betyget att göra. ”Då är det en stor grupp elever som tänker okej det påverkar mitt kunnande, alltså ska jag kunna det här, jag ska plugga på det här. Men du har ju också en stor grupp elever som struntar i det här rakt upp och ner, för det kommer ju inte att påverka deras betyg direkt.” Hon drar även jämförelser med hur det såg ut tidigare, då hon arbetat som lärare i många år. ”För 20 år sedan så tror jag att man kunde säga till eleverna att nu har vi prov och sen körde alla in i väggen”. Däremot stämde inte sambandet med nationella proven för eleverna i årskurs 9, varför? ”Ja du... Bra fråga, jag vet faktiskt inte. Proven i nian är ju väldigt svåra, även om de får lyssna. Slumpen kanske?” På frågan vilken av de båda läsförmågorna som hade störst samband med takt/rytm, svarar Asta avkodningsförmågan. ”För att... Att du har automatiserat, inte behöver läsa varje bokstav, då störs du inte i din läsrytm, då läser du ju bara. Att känna den rytmen, inte behöva avkoda varje bokstav... Utan ettan, tvåan, och så vidare.” Gällande frågan om bedömningarna av de respektive förmågorna, är Asta inne på skillnaden mellan den kvantitativa, som i studien mätte läsförmågan, och den kvalitativa, som mätte takt- och rytmförmågan. ”Läsavkodning är ju ett kvantitativt bedömnings sätt, med statistik som underlag för siffrorna, medan att bedöma takt/rytm är kvalitativt. Ju mer vi lär känna elevernas förmågor och hinner bedöma fler olika

aspekter av kunskapskraven, desto mer relevanta bedömningar kan vi göra inom takt/rytm". Asta tror också att det är därför sambandet ökar i takt med stigande årskurs. "Och därför stiger sambandet ju högre årskurser eleven går i", säger Asta. Sambandet mellan avkodningen och takt och rytm sjönk dock något (0,02) från årskurs 8 till 9, medan det steg i övriga årskursen från årskurs 4-6, respektive 4-9, vad kan det bero på? Asta tror att den höga andelen lässvaga elever i årskurs 9 kan ha påverkat det resultatet. "Kan det vara att den höga andelen icke-läskunniga elever i årskurs 9 drar ner hela snittet?" frågar sig Asta.

7. Svenskalärare Ellen och Sigrid, årskurs 7-9

Eleverna i årskurs 9 har vid behov, t.ex. lässvårigheter, tillgång till inläst material på de nationella proven, påverkar det resultatet, frågar jag lärarna. De funderar en stund och svarar samstämmigt att de flesta eleverna som har svårt för läsförståelsen inte klarar det ändå, eftersom frågorna kräver så mycket kognitiva resurser, t.ex. att kunna läsa mellan raderna och dra slutsatser. "Att svara på hur gammal någon är kan de ju klara, men att dra slutsatser utifrån det de har läst... Nej, det blir för svårt för många. Frågorna är ju så klurigt ställda också". Deras erfarenhet var också att de elever som har svårt för läsförståelsen inte heller klarar de nationella proven, möjligtvis når de ett godkänt E-betyg, men inte mer. "De får ju lyssna, men sen ska de svara på frågorna... och då blir det svårt för många. Svartalternativen kan vara snarlika också, så lite som skiljer dem åt." Då vi gick igenom resultaten efteråt visade det sig att deras resonemang stämde, eftersom de elever som de befarat heller inte klarade eller med marginal klarade läsförståelseprovet, fast de hade tillgång till inläst material. "Eleverna hade svårt för förståelsen ändå, även om de lyssnade".

8. Idrottslärare Egon, årskurs 4-6

På frågan vilket samband som var starkast och varför, svarar Egon avkodningen och att sambandet handlar om minnet. "Med avkodningen, för det är där du skapar bilderna av ljudet. Förståelsen tror jag inte har så mycket med rytmen att göra i så fall." Egon går djupare in på sambandet med avkodningen då han säger: "Att man skapat sig minnesbilder av ord, avkodning bokstäver och så, ljud, att det liksom sitter." Han drar även paralleller till dansen. "Och hjärnan jobbar väl på samma sätt med musik och rytm också. Det sitter liksom, rörelser i muskelminnet, när man hör och ser, ja det var så jag skulle utföra rörelsen... Det sitter muskulärt också. Även signalerna från hjärnan. Så tror jag det kan hänga ihop". På frågan varför sambandet mellan förmågorna blev starkare från årskurs 4 till 6, svarade Egon att det kunde hänga ihop med att eleverna i årskurs 4 ännu inte hade uppnått förmågan att utföra de moment som krävdes, jämfört med eleverna i årskurs 5 och 6. "Bara man jämför fyror med femmor och sexor, generellt i idrott, så är det stor skillnad. Femmor och sexor är ganska lika och har nått ungefär lika långt utvecklingsmässigt, så det påverkar ju också omdömet."

9. Idrottslärare Greta, årskurs 7-9

Greta är också inne på minnesförmågan. "Att komma ihåg koreografin och hur rörelserna görs påverkar nog också". Men även motivation, intresse och träning kan påverka resultatet. "Han har ju ett stort intresse, han älskar att spela liksom och tränar nog en hel del" säger Greta och pekar på en specifik elev som har hög bedömning i både idrott och musik beträffande takt/rytm. Även relationen till läraren kan påverka, menar Greta utifrån egen erfarenhet. "Jag hade en jättehensk musiklektör. Och det kan ju påverka, jättemycket". Hur tänker då Greta kring sambandet samt att årskurs 6 avvek från sambandet? "Sambandet med motoriken finns väl, är inte det bevisat?" På frågan om varför årskurs 6 avvek från sambandet svarade Greta: " Jag har

ingen aning. Många blir säkert stressade, vissa presterar ju inte bäst i prov-sammanhang, men presterar ju andra sätt, så kan det vara”. Men här var det alltså tvärtom, vad kan det bero på, frågar jag. ”Om det är en klass på 20, så kan det ju faktiskt vara en slump, eller att de har haft föräldrar som har läst mycket med dem, vilket ökat läsförståelsen”.

10. Idrottslärare Hugo, årskurs 4-6, kommunens andra skola

Ingen av eleverna i den andra skolans årskurs 6 bedömdes ligga på A-nivå i dans, vilket läraren menade berodde på att det är väldigt höga krav för att nå ett A. ”Det är väldigt (för?) svårt att nå ett A”. Hugo ansåg också att det i årets sexor inte fanns någon som levde upp till de kunskapskraven i takt och rytm och därmed heller inte någon som kunde få med sig de andra till samma höga nivå. ”I årets sexor saknas det en riktig stjärna, som om han eller hon funnits säkerligen hade dragit med sig flera andra elever till ett A. Har också en hel svärm med väldigt starka C...”.

6.2.3 Sammanställning och analys av intervjuerna

De faktorer som informanterna främst belyser som påverkar bedömningen och de respektive läsförmågornas samband till takt/rytm förmågan är:

- Upplever oförmåga att känna takten: problemet är att känna takten, fokus texten.
- Motivation och intresse: anstränger sig om det påverkar betyget och/eller gymnasiet, anstränger sig mer för att det är nationella prov, prov ”taggar” dem, har ett stort intresse för ämnet, t.ex. idrottar en del.
- ”TOT-principen” – övning ger färdighet: tränat/spelat sedan man var liten, läst mycket med sina föräldrar.
- Slumpen: att en klass urskiljer sig från de övriga kan bero på slumpen.
- Relationen till läraren: hade själv en dålig lärare, vilket påverkade mycket.
- Avkodningsförmågan: ... har störst samband, då automatiseringen gör att du känner rytmen, känslan för språket - rytmiken.
- Minnesförmågan: minnesbilder för både ord och rörelser.
- Sambandets ökade till stor del i styrka i takt med stigande årskurs: kunskapskraven i årskurs 6 respektive 9 kräver förmågor som generellt inte är utvecklade i årskurs 4 och 7, samt att möjligheten att göra relevanta kvalitativa bedömningar ökar då lärarna hunnit känna elevernas förmågor och hunnit bedöma fler olika aspekter av kunskapskraven. Avvikelsen i årskurs 9 kan bero på hög andel icke-läskunniga.

6.3 Sammanfattning av resultatet

Resultatet visar att det finns ett visst samband mellan läsning och takt- och rytmförmågan. Sambandet är starkast mellan avkodningsförmågan och takt/rytm. Korrelationskoefficienten hamnade på 0,45, vilket innebär ett ganska svagt samband, enligt Stukát (2011). Sambandet med läsförståelsen hamnade på 0,09, vilket indikerar på ett näst intill obefintligt samband.

Resultatet är generellt, oberoende av årskurs, förutom för ena skolans årskurs 6, där förmodligen de nationella proven visade sig påverka, eftersom eleverna förmodligen ansträngde sig mer då det var ett prov. Men även slumpen eller att de läst mycket med sina föräldrar och tränat läsförståelse kan ha påverkat, trodde en informant. Däremot gav det inte samma effekt på eleverna i årskurs 9, där provens svårighet kunde avgöra, menade en lärare.

I årskurs 1 visar sig sambandet mellan takt/rytm och avkodning vara starkare än 0,45. Där hamnar korrelationskoefficienten på 0,54, vilket är ett ganska starkt samband, enligt Stukat.

Det visar sig även vara en tendens att sambandets styrka generellt ökar i takt med stigande årskurs beträffande årskurs 4-6, respektive 7-9, förutom läsförståelsen i årskurs 9. Anledningen till det trodde lärarna kunde bero på att alla förmågor i de lägre årskurserna inte var tillräckligt utvecklade för att nå kunskapskraven i takt och rytm, samt att möjligheten att ge relevanta bedömningar ökar i takt med stigande årskurser, då de lärt känna eleverna förmågor mer, samt kunnat bedöma fler olika aspekter av kunskapskraven. Läsförmågan bedömdes utifrån normerade test beroende på årskurs. Att årskurs 9 avviker från det sambandet kan bero på den stora andelen elever med lässvårigheter, trodde en lärare.

Även lärarna trodde att sambandet mellan takt/rytm och avkodning skulle vara starkare, då de ansåg att t.ex. rytmiken inte hade något med förståelsen att göra, utan mer med känslan för språket. En elev som inte kände rytmen, lade kanske mer fokus på texten, berättade han. Att inte störas i sin läsrytm och ha memorerat rörelser och ord sågs också som orsaker till sambandet mellan förmågorna. Men även elevernas intresse för ämnet, att de tränat en förmåga mer, samt relationen till läraren kan påverka resultatet enligt informanterna.

7. Diskussion

Om sambandet mellan läsning och takt- och rytmförmågan bekräftas i denna studie, är studiens huvudsyfte utifrån en specialpedagogisk aspekt att i ett längre perspektiv främja en mer tillgänglig miljö för elever med lässvårigheter. Vad framkom då i studiens resultat? Hur kan bakgrundslitteraturen bidra till att förklara och se sambanden? Framkom det något utifrån resultatet och bakgrundslitteraturen som skulle kunna främja lärmiljön i ett längre perspektiv? På vilket sätt bidrog de valda metoderna till att studiens resultat och vad saknades för att ytterligare förtydliga studiens hypotes om sambandet mellan läsförmågan och takt- och rytmförmågan? Vilken ny kunskap har studien bidragit till och vilken vidare forskning finns att göra på området? I detta avslutande diskussionsavsnitt presenteras några svar på frågorna.

7.1 Resultatdiskussion

Utifrån studiens resultat och bakgrundslitteraturen om läsning och takt- och rytm förmågan, följer här en diskussion om studiens hypotes om sambandet mellan förmågorna, samt studiens huvudsyfte utifrån en specialpedagogisk aspekt att i ett längre perspektiv främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter.

7.1.1 Samband språkförmåga och takt- och rytmförmåga

Resultatet visar att det finns ett visst samband mellan förmågorna. Sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan är starkare (0,45) än mellan förståelsen och takt- och rytmförmågan, som är näst intill obefintlig (0,09). Sambandet med avkodningsförmågan 0,45 indikerar dock på ett ganska svagt samband, enligt Stukát (2011). Även lärarna trodde att sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan skulle vara starkare. Deras belägg för det var att automatiseringen gör att du känner rytmen och att känslan för språket har ett samband med rytmiken. En lärare gjorde även jämförelser med uppvaktningar på 50-års kalas, där man t.ex. betonar fel i de egenhändigt skrivna visorna. Även Jederlund (2011) skriver att språkrytmen också finns i språket i form av betoningsmönster av stavelserna, prosodi och pauser. Ullén (Karolinska Institutet, 2010) framhåller också sambandet mellan vår rytmiska och språkliga förmåga, vilket stärker lärarnas resonemang och studiens resultat. Eleven Uno i årskurs 7-9 som hade låga resultat på både avkodningsförmågan och läsflytet och som ännu inte hade nått kunskapskravet för takt- och rytm i idrott, menade att han inte kände takten, vilket också stämmer överens med Jederlunds (2011) och Ulléns (Karolinska Institutet, 2010) uppfattningar kring sambandet mellan förmågorna.

Fredriksson et al. (2015) skriver att den fonologiska medvetenheten, som ligger till grund för att få en framgångsrik läsutveckling, handlar om att hantera språkets ljudmässiga sida. Lundberg och Herrlin (2003) betonar vikten av att eleverna måste skifta fokus från betydelsen av ordet, till hur det låter, för att så småningom kunna knäcka läskoden. Att dela upp orden i delar, fonem, är en del i den fonologiska medvetenheten. Eleven Uno i årskurs 7-9 berättade också att han förmodligen lyssnade mer på texten än fokuserade på takten i låten i dansen, vilket kan jämföras med Lundbergs anmodan att kunna skifta fokus från språkets betydelse till dess form, vilket ingår i den fonologiska medvetenheten. Även musikläraren Maj i årskurs 1-3, som också är förskoleklasslärare, såg sambandet mellan en specifik i hennes förskoleklass som inte var fonologiskt medveten och som heller inte kunde sjunga i takt eller hade rytmiken.

Sambandet mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan visar sig också vara starkast i årskurs 1. Korrelationskoefficienten 0,54 indikerar på ett ganska starkt samband (Stukát, 2011), vilket kan bero på att eleverna i årskurs 1 främst fokuserar på att utveckla den fonologiska medvetenheten och fonemiska kopplingen mellan grafem/bokstav – fonem (ljud) och att denna progression ännu är i sin linda. Dessa båda steg i läsutvecklingen bör också vara befästa i årskurs 1, enligt Fredriksson et al. (2015) för att få en framgångsrik läsutveckling. Anavari et al. (2011) såg i sin studie ett samband mellan den fonologiska- och läsförmågan och musikuppfattningsförmågan hos 4-6 år gamla barn, vilket stöder musiklärarens Majs bedömning av eleven i hennes förskoleklass, samt resultatet av det ganska starka sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan i årskurs 1. Honing (2011) upptäckte i sin studie att redan tre dagar gamla spädbarn kan urskilja främst takten i musikaliska nyanser, vilket även Jederlund (2011) skriver om. Han tar även upp korrelationen mellan barns uppfattning att urskilja tonhöjder i musik och känna igen språkljud, vilket ingår i den fonologiska medvetenheten.

Det finns annars en indikation på att sambandet mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan ökar i takt med stigande årskurs. I t.ex. årskurs 4 hamnade korrelations-koefficienten på 0,22 medan den i årskurs 5 hamnade på 0,35 och i årskurs 6 på 0,40. Eleverna i årskurs 7-9 visade på samma progression i styrkan gällande sambanden, förutom läsförståelsen i årskurs 9. Vad kan det bero på? Slumpen, läsvanor eller andra faktorer? Tjernberg (2011) betonar att den enskilde lärarens undervisningsförmåga har betydelse för elevernas läs- och skrivutveckling, vilket skulle kunna vara en påverkansfaktor som även skulle kunna gälla rent generellt. Men då progressionen främst är sammankopplad med de stigande årskursernas resultat, är den påverkansfaktorn inte relevant att anta här, även om den givetvis kan ha inverkat i resultatet. Därför hade det varit av stort intresse om även eleverna i årskurs 2 och 3 hade deltagit i studien, för att se om även de haft en liknande utveckling. Min fundering, som tidigare betygssättande lärare i både svenska och idrott, var att man som lärare i årskurs 4 och 7 är försiktig med att sätta för höga omdömen, då eleverna strävar mot kunskapskraven som ska vara uppnådda först i årskurs 6 respektive 9. Vissa förmågor är heller inte utvecklade i tillräcklig grad i årskurs 4 för att nå kunskapskravet för årskurs 6, varför de bedöms som uppnådda *till viss del*, istället för *väl*. För att räta ut dessa frågetecken tillfrågades lärarna i idrott och musik och de höll med i mitt resonemang. Idrottsläraren i årskurs 4-6 menade t.ex. att eleverna i årskurs 5-6 är generellt lika beträffande de utvecklade förmågorna som bedöms utifrån kunskapskraven i årskurs 6 i idrottsämnet. Även musikläraren i årskurs 7-9 var delvis inne på samma resonemang. Hon menade att bedömningen av takt och rytm är en kvalitativ bedömning, vars säkerhet ökar i takt med stigande ålder, då lärarna hunnit lära känna elevernas förmågor samt kunnat bedöma fler olika aspekter av kunskapskravet. ”Ju bättre vi lär känna eleverna, desto mer relevanta bedömningar kan vi göra”, menade Asta, musiklärare i årskurs 7-9. Är det en generell uppfattning hos lärarna och ser bedömningen ut på liknande sätt även i andra ämnen och skolor runt om i landet? Resultaten från avkodningen och läsförståelsen vilar däremot på värden utifrån normerade test, där t.ex. stanine 5 motsvarar ett genomsnittligt värde för årsgruppen utifrån en normalfördelningskurva (Jacobson, 2014). Borde därför resultatet för årskurs 6 respektive 9 vara det som är det mest sannolika? I så fall hamnar korrelationskoefficienten för takt- och rytmförmågan och avkodning på 0,40 och för läsförståelsen på 0,42, vilket båda indikerar på ganska svaga samband, enligt Stukát (2011).

7.1.2 Minnesförmåga, hjärnans processande och motorik

Lärarna var inne på sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan hade med automatisering och förmågan att minnas att göra. Idrottsläraren Egon på 4-6 menade t.ex. att

”man skapar sig minnesbilder av ord” och drog paralleller till dansen där hjärnan skulle arbeta på samma sätt med rytmen och musiken, att det handlar om muskelminnet och signalerna från hjärnan. Även idrottsläraren på 7-9, Greta, framhåller minnesförmågan. ”Att komma ihåg koreografin och hur rörelserna görs påverkas nog också”, menade Greta i en av intervjuerna. Ingvar (2008) skriver att dyslektiker ofta har svårigheter med att automatisera och har en senare utveckling av arbetsminnet. Däremot innebär sällan den kognitiva förmågan, t.ex. minnet någon större svårighet för dyslektiker. Eleverna kan klara ordförståelsetest, men faller däremot igenom på tester som går på tid, då det ställer större krav på ett välfungerande arbetsminne då avkodningen inte är automatiserad, skriver Ingvar. För att få in det nya ordet i långtidsminnet, så det slipper processas i arbetsminnet och därmed bli automatiserat, krävs det 40 möten för dyslektiker med bristande arbetsminne, jämfört med 10 möten för en normal läsare, skriver Lundberg och Sterner (2006). Kan det vara på liknande sätt med att automatisera takten och rytmen? Dean et al. (2001) visade i sin forskning att 80 % av de dyslektiska barnen hade svårare att utföra uppgifter automatiskt. Studien visade att dessa barn hade en lägre aktivitet i lillhjärnan, där våra rörelser koordineras. Då den här studiens resultat påvisade ett visst, om än ganska svagt samband enligt Stukát (2011) mellan avkodnings- och takt- och rytmförmågan, kanske eleverna med låg avkodningsförmåga skulle vara behjälpta av fler repetitioner för att automatisera även takten och rytmen, oavsett om det handlar om musik eller idrott? Dahlin (2008) skriver om den exekutiva funktionen, som hon beskriver som chefen för arbetsminnets företag och som sorterar bort onödigt information och beslutar vilken som ska processas och bevaras i långtidsminnet. Men den exekutiva funktionen är även chefen för uppmärksamheten, skriver Dahlin (2008). Uppmärksamheten, som elever med funktionsvariationer kan ha brister i, avgör också vilken och mängden information som ska processas. Är arbetsminnets beskrivna chef, den exekutiva funktionen, den gemensamma nämnare och faktor som påverkar både avkodnings- och takt- och rytmförmågan?

Jederlund (2011) betonar även koordinationens betydelse, där rytmiken och motoriken måste samordnas med tajmingen för kroppens rörelser, för att få en fungerande dans. Lärarna var också inne på detta, då det t.ex. sa att dansen innebar att även koordinationen och hur de rör sig bedöms, inte bara takten. Enligt Fagius (2015) är lillhjärnas främsta funktion att koordinera våra rörelser, och under senare tid har lillhjärnan även belysts utifrån betydelsen för de kognitiva processerna, skriver Fagius (2015). Beauchamp et al. (2017) betonar svårigheten att dra några slutsatser kring sambandet mellan dyslektiska och motoriska svårigheter, då metoderna sett så olika ut och även involverat t.ex. barn som även haft ADHD, varför man inte kunnat utesluta om det t.ex. beror på uppmärksamhetsförmågan. Det som dock framkommit belyser sambandet mellan dyslektiska svårigheter och främst balansen, vilket stärker hypotesen om att de dyslektiska svårigheterna beror på brister i lillhjärnan som i sin tur leder till bristfällig färdighetsautomatisering, som i sin tur även påverkar motoriken. Detta stärker idrottsläraren Egons tankar kring sambandet med hur hjärnan jobbar med både avkodningen, rörelserna, takten och musiken. ”Det sitter liksom, rörelser i muskelminnet”.

Men för att förhålla sig till takt och rytm, så tillkommer även processandet av ljudet till t.ex. musiken eller trumman som markerar takten. I årskurs 1 klappade t.ex. eleverna takten och använde trumman. Ljudförloppen från klappen och trumman processas i vänster hjärnhalva, liksom musikens rytm, fortsätter Fagius. Även Ullén (Karolinska Institutet, 2010) skriver om hörselområdet på vänster sidas betydelse för att hantera rytmer. Förutom rytm- och tempoupfattningen, så processas även språket hos de allra flesta i vänster hjärnhalva (Fagius, 2015) vilket styrker det uppvisade sambandet mellan avkodnings- och takt- och rytmförmågan hos eleverna i årskurs 1. Fagius nämner samma upptäckta samband, då elever i 7-9 års åldern

med dyslektiska svårigheter uppvisade större svårigheter att t.ex. härma en rytm än sina jämnåriga skolkamrater. Fosker et al. (2011) skriver också om sambanden mellan rytmuppfattningen som ingår i den metriska strukturen och dyslektiska svårigheter. De menar även att den musikaliska metriska känsligheten därmed skulle kunna förutspå den fonologiska medvetenheten och senare läsutvecklingen hos barn, vilket är ett område att utforska vidare. Colling et al. (2017) skriver att den biologiska neurologiska rytmuppfattningen är onaturlig hos barn med dyslektiska svårigheter, och betonar också vikten av vidare forskning om rytm-baserade insatser för språkinläringen. Kraus och Tierney (2013) redovisar effekterna av den musikaliska träningen, som inte bara förbättrar den musikaliska förmågan, utan även språkförmågan. Rent biologiskt är båda beroende av den auditiva neurala synkroniseringen. Jederlund (2011) skriver att förmågan att förstå och tolka rytmiska förlopp är medfödd. Men även dyslektiska och andra lässvårigheter kan vara genetiskt ärftliga enligt Myrberg (2007), Ingvar (2008) och Høien och Lundberg (2009). Frågan är om den auditiva neurala synkroniseringen är en gemensam nämnare mellan den musikaliska och språkliga förmågan?

Myrberg (2007) betonar dock försiktigheten att dra några slutsatser utifrån de hittills genomförda studier som bygger på tröskelmätningar, då t.ex. uppmärksamhetsförmågan kan påverka förmågan att uppfatta det lilla mellanrummet mellan ljuden. Elevens upplevda misslyckanden i skolan kan också bidra till svårigheter även i andra situationer, t.ex. dessa tröskelmätningar. Bland annat Myrberg betonar också det sociala arvets betydelse för läsningen, då det i hem som saknar en uppmuntrande läskultur inte ges lika stora möjligheter till läsning och därmed övning som ger färdighet. Är förhållandet till takt och rytm likartat? De barn som möts av en kultur genomsyrad av takt, rytm och musik, borde därmed också ha större möjligheter att utveckla den musikaliska och därigenom takt- och rytmförmågan, eller? Även Stukát (2011) framhåller försiktigheten att tolka samband mellan två variabler som ett orsakssamband, då det kan påverkas av ytterligare faktorer, t.ex. uppmärksamhetsförmågan.

7.1.3 "TOT-principen"

40 möten för att befästa ett nytt ord för dyslektiska elever med bristande arbetsminne (Lundberg & Sterner, 2006). De skriver även att det lär krävas 5000 timmars träning för att uppnå ett mästerskap. Utifrån övning ger färdighet, Time on Task, framhåller de vikten av "TOT-principen" oavsett om det handlar om läsning, pianospel eller att befästa talfakta. Även informanterna i studien betonade vikten av att träna, t.ex. eleven Berta i årskurs 7-9 som menade att hon förmodligen var "vassare på takt och rytm på musiken, för att jag spelar instrument och har övat sen jag var liten". Även eleven Kurt i årskurs 7-9 framhöll vikten av träning, då han berättade att han idrottade en del, men läste gjorde han bara i skolan. Kurt hade också låga resultat på läsförmågan, men höga bedömningar på takt- och rytmförmågan i både idrott och musik. Deras idrottslärare Greta var inne på samma resonemang, då hon menade att "han älskar att spela liksom och tränar nog en hel del". Även i intervjuerna av eleverna gällande avvikelserna i bedömningarna av takt- och rytmförmågan i musik och idrott, där t.ex. tre elever berättade att de spelade instrument och hade så gjort länge, däremot dansade och/eller idrottade de inte. För att automatisera orden, och förmodligen också rörelserna, krävs flera repetitioner. Jagtøien Langlo et al. (2002) framhåller vikten av iaktta vad som sker och härma rörelsen i t.ex. dansen och därefter korrigerar den och genom flera upprepningar få den automatiserad, så hjärnan istället kan ägna sig åt andra aktiviteter. Övning ger således färdighet, förmodligen även gällande takten och rytmen i dansen, vilket kan innebära behovet av fler repetitioner för dyslektiska elever med bristande arbetsminne utifrån studiens resultat och tidigare forskning. Myrberg (2007) drar även paralleller till själva förmågan att lära in nytt material, då dyslektiska elever uppvisat svårigheter med att lagra och komma ihåg auditiva minnen. En insats liknande

Wolffs (2010) RAFT-träning, där eleverna fick strukturerad intensivträning under några veckor i takt och rytm kanske hade gett samma goda resultat även på t.ex. dansen?

7.1.4 Uppgiftsorientering och motivation

För att mäta med all den träning som behövs för att nå goda resultat krävs också uppgiftsorientering och motivation. Statens Kulturråd (2015) framhåller vikten av motivation för att t.ex. lära sig läsa. Att drivas av t.ex. betyg för att göra en uppgift och inte genomföra den för dess egen skull, innebär att drivas av yttre motivation. Altonen (2016) betonar motivationens påverkan på all kunskapsinhämtning. Även informanterna i studien framhöll motivation som en betydelsefull faktor för inläringen. Musikläraren i årskurs 4-6 framhöll t.ex. att eleverna i årskurs 6 går igång på och taggas av prov. Elever som vanligtvis var omotiverade tänkte till vid nationellaprov tillfället och presterade mer än vanligt, enligt läraren. Även musikläraren i årskurs 7-9 hade uppmärksammat samma tendens. ”Om eleverna vet att de inte bedöms, så bryr de sig inte”. En elev i årskurs 7-9 menade att det inte var så kul med idrott, medan en annan berättade att han inte alltid ansträngde sig i skolan. ”Noll effort, beror på vad det är för ämne och vad som behövs för att komma in på gymnasiet”, sa Kurt. Förutom intresset var det den yttre motivationen i form av det stundande gymnasiet som avgjorde om han skulle anstränga sig eller inte. Den här eleven ser betygen som en motivationsfaktor, vilket Klapp (2015) anser vara en sämre motivationsfaktor, i synnerhet för de resurssvaga eleverna. Carlsson Kendall (2016) menar däremot att motivationen beror på och varierar med omständigheterna, vilket t.ex. för Kurts del handlade om att komma in på gymnasiet nästa läsår, medan det för hans skolkamrat innebar att det inte var så kul med själva ämnet idrott. Det är främst elever med funktionsnedsättningar som är i behov av att få veta syftet med ansträngningen för att avgöra om den är värd att genomföra för att nå det hägrande målet, enligt Carlsson Kendall. Även Wiliam (2011) framhåller betydelsen av att tydliggöra undervisningens syfte. I denna studie undersöktes bara elevernas läsförmåga, där t.ex. en låg avkodningsförmåga kunde indikera på dyslektiska svårigheter (Myrberg, 2001). Den eventuella förekomsten av någon form av funktionsnedsättning kartlades inte, vilket skulle kunna ha varit av intresse, då t.ex. uppmärksamhetsförmågan som ingår i uppgiftsorienteringen påverkar möjligheten att arbeta koncentrerat, ihärdigt och fokuserat mot sin uppgift, enligt Lundberg och Sterner (2006). Många elever med inläringssvårigheter har också svårigheter att koncentrera sig en längre tid, vilket givetvis också kan påverka.

7.1.5 En främjande lärmiljö för elever med lässvårigheter

Studiens syfte är att undersöka om det finns något samband mellan läsning och takt- och rytmförmågan. Men studien har även ett specialpedagogiskt perspektiv, för om sambandet finns är syftet i ett längre perspektiv att främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med lässvårigheter. Enligt Gerrbo (2012) är specialpedagogik något som sätts in då den vanliga pedagogiken inte räcker till, men även något som används i förebyggande syfte för att undanröja hinder för att behoven ska uppstå i lärmiljön. Utifrån studiens resultat, där det visade sig finnas ett visst samband, om än ganska svagt, mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan kan det vara bra att som lärare och specialpedagog/-lärare ha med det i planering och åtanke gällande elevernas behov. Lundberg och Sterner (2006) skriver t.ex. att en dyslektisk elev med bristande arbetsminne kan behöva många fler repetitioner för att befästa ett nytt ord, jämfört med sina klasskamrater som inte har några lässvårigheter. Jagtøien Langlo et al. (2002) belyser automatiseringen av rörelser på ett liknande sätt. Eleven iakttar, härmar, korrigerar och repeterar tills rörelsen sitter. Om automatiseringen, vilket viss forskning framhåller, hänger ihop med arbetsminnet, kan även automatiseringen av t.ex. rörelser också påverkas, varför dessa elever med avkodningssvårigheter även kan vara i behov av fler repetitioner för att också

befästa rörelsen till takten och rytmen i musiken. Många skolor har extra färdighetsträning i t.ex. svenska och matematik som extra anpassning för att klara kunskapskraven, kanske ska det erbjudas även i idrott och musik för att nå även de kraven, liknande Wolffs (2010) RAFT-träning?

Läraren på högstadiet framhöll också rädslan för att inte exponera sig i det sammanhanget (dansen) som en påverkansfaktor och såg också erbjudandet av andra redovisningsalternativ som en möjlighet för att visa sina kunskaper för läraren, t.ex. genom att filma sig själv och visa läraren. Hon söker därmed svaret på elevens svårigheter i lärmiljön, utifrån det kritiska och relationella perspektivet, istället för att se eleven som bärare av svårigheterna utifrån det kategoriska perspektivet (Rosenqvist, 2007). Även SKL (2017) skriver om fokusförskjutningen av elevens svårigheter från individen till lärmiljön. Musikläraren för årskurserna 4-6 berättade också att hon tillsammans med idrottsläraren planerade göra bedömningen i takt- och rytm nästa läsår, vilket också borde möjliggöra för eleverna att kunna visa sina förmågor på flera sätt och bedömas utifrån olika lärarperspektiv, så t.ex. inte relationerna till läraren påverkar bedömningen, vilket bl.a. Hermansen (2011) framhåller som den mest betydelsefulla faktorn för elevernas framgång i ett ämne. Även idrottsläraren på högstadiet framhöll relationen till läraren som betydelsefull, då hon minns hur relationen till musikläraren påverkade henne. Blomgrens (2016) studie framhöll också bl.a. relationen till läraren, samt redovisningsformen som det som motiverade eleverna mest. Genom möjligheten att erbjuda t.ex. alternativa redovisningsformer och använda sig av sambedömning undanröjs därmed förmodligen hinder i lärmiljön.

Nilholm (2006), Gerrbo (2012) och Ahlberg (2013) belyser dilemmaperspektivet, där frågan ställs om skolan ska bemöta eleverna utifrån deras olikheter, eller kategorisera dem utifrån deras svårigheter. Det förnämnda riskerar dock att försumma deras rätt till stöd. Eftersom det visat sig finnas ett visst samband med främst avkodningen och takt- och rytmförmågan och forskningen samtidigt betonar vikten av de tidiga insatserna för att motverka behov framgent, enligt Ahlberg (2013), finns det ändå behov av att screena/testa eleverna för att kartlägga deras behov. Dessa tester i samråd med lärarnas ordinarie bedömning av elevernas förmågor, då observationerna från den ordinarie undervisningen ska ha lika stor betydelse (Klapp, 2015) bör därför utgöra underlag för att ge eleverna det stöd i lärmiljön som de har behov av, t.ex. utökad tid och extra färdighetsträning för att automatisera läsningen eller dansen. Bishop (2014) framhåller t.ex. behovet av att lära barn med AST (autismspektrumtillstånd) möjlighet att färdighetsträna motoriska rörelser, precis som alla andra färdigheter. Gottwald (2016) såg i sin studie sambandet mellan den motoriska färdigheten och kognitiva utvecklingen, och då främst gällande arbetsminnet, hos spädbarn. Hon uppmanar därför förskolan och BVC att uppmärksamma om barnet har sen motorisk utveckling, för att erbjuda träning i förebyggande syfte. Ett dilemmaperspektiv, då frågan är om det inte är den omkringliggande miljön som egentligen avgör om och när svårigheterna uppstår. Samtidigt öppnar det upp möjligheten att ge barnen det stöd de är i behov av för att i framtiden ha tillgång till en mer fungerande lär- och livsmiljö. Rosenqvist (2007) lyfter frågan till en högre nivå, då han menar att de politiskt-normativa strömningar och influenser som råder i samhället även påverkar specialpedagogiken. Detta är något som vi i de olika professionerna som möter barnen måste vara medvetna om och försöka förhålla oss till på ett professionellt och vetenskapligt sätt.

Forskning visar att lässvårigheter är genetiskt ärftlig (Myrberg, 2007; Høien & Lundberg, 2009; Ingvar, 2008). Förmågan att tolka och förstå rytmiska förlopp är enligt Jederlund (2011) medfödd, men även Colling et al. (2017) belyser den biologiskt neurologiska

rytmuppfattningen. Frågan är då om även den rytmiska förmågan är genetiskt ärftlig? Myrberg (2007) framhåller dock att även miljön kan påverka, då det t.ex. kanske inte finns en kulturell läsvana i hem där föräldrarna har lässvårigheter. Barnen får då mindre möjlighet att möta skriftspråket och det kan givetvis vara på liknande sätt gällande musikalitet. Förskolans roll som språkutvecklande men även som utvecklande inom andra kunskapsområden, t.ex. takt och rytm, kan därför vara extra viktig för de här barnen i förebyggande syfte, så de ges bästa förutsättningar för en framgångsrik skolgång. I synnerhet då studier påvisat att den musikaliska träningen även varit betydelsefull för barn som har nedsatt språkförmåga, enligt Kraus och Tierney (2013). Fosker et al. (2011) har sett sambandet mellan dyslektiska svårigheter och rytmuppfattningen och framhåller till och med att den metriska känsligheten, där rytmuppfattningen i musik ingår, därmed skulle kunna predicera den fonologiska medvetenheten och senare läsutvecklingen hos barn. Förutom RAN som predicerar läsförmågan hos barn, enligt bl.a. Wolff (2015) och SBU (2014) skulle alltså även mätningen av rytmförmågan kunna förutspå läsförmågan och därmed möjliggöra tidiga insatser i ett förebyggande syfte för att förhindra att svårigheter uppstår, vilket skulle vara ett område för vidare forskning. Om den musikaliska träningen dessutom visat sig ge positiva effekter (Kraus och Tierney, 2013) vore det intressant om även det området forskades vidare på.

7.1.6 Sammanfattande slutsats

Sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan visar sig vara starkast, om än ganska svagt (0,45). Lärare, elev och litteratur framhöll sambandet med automatiseringen, rytmen och känslan för språket mellan de båda förmågorna. Automatiseringen kan även ha samband med att minnas rörelserna trodde en lärare, vilket i sin tur kan påverkas av det senare utvecklade arbetsminnet hos dyslektiker. 40 möten för att befästa ett ord, kan även innebära att andra moment behöver repeteras lika många gånger för att bli automatiserat för elever med dyslektiska svårigheter. I vänster hjärnhalva processas ljud, rytm och för de allra flesta människor även språket, vilket stärker hypotesen om sambandet mellan förmågorna. Sambandet var starkast i årskurs 1, där det visade sig vara ganska starkt (0,54), vilket kan bero på den fonologiska medvetenheten och tidiga läs-inläringen som är starkt inriktad på att skilja på ordets innehåll och form. Men även den elev i årskurs 7-9 som menade att han hade svårt att känna takten för att han förmodligen mest lyssnade på texten, fokuserade mer på innehållet än på formen. Annars visar sig sambandet mellan förmågorna tendera bli starkare i takt med stigande årskurs beträffande årskurs 4-6 och 7-9, vilket lärarna menade kunde ha samband med att elevernas förmågor inte var utvecklade i tillräcklig grad för att kunna nå kunskapskraven i årskurs 6 respektive 9 när de gick i årskurs 4 respektive 7. Bedömningens relevans ökar även till stor del i takt med stigande årskurs, i och med att eleverna getts fler möjligheter att visa fler olika aspekter av kunskapskraven, samt för att lärarna bättre lärt känna elevernas förmågor, ansåg musiklektorn Asta i årskurs 7-9. Utifrån den aspekten kanske det mest rättmätiga resultatet är det som framkom i årskurs 6 och 9.

Då det visar sig finnas ett visst samband, även om en tredje påverkansfaktor inte kan uteslutas, t.ex. uppmärksamhetsförmågan, är studiens resultat av intresse för att i ett längre perspektiv främja en mer tillgänglig lärmiljö för elever med avkodningssvårigheter. Det kan t.ex. innebära att ge dem mer tid för att även träna sina förmågor i takt och rytm för att automatisera dem, samt erbjuda andra redovisningsformer och utveckla den kollegiala bedömningen och samverkan över ämnesgränserna.

7.2 Metoddiskussion

På vilket sätt bidrog de valda metoderna till studiens resultat och vad saknades för att ytterligare förtydliga studiens hypotes om sambandet? Vilket är studiens bidrag till forskningen och vad finns det mer att utforska på området för att främja elevernas lärmiljö?

7.1 Urval

Studien genomfördes till största delen på min egen skola, vilket innebar en risk att informanterna hade en större benägenhet att vara till lags och kanske inte svara ärligt på frågorna. Detta var dock inget jag uppfattade påverka studien i vare sig genomförandet av testerna eller intervjuerna. Att genomföra studien på min egen skola medförde även möjligheten att vara närvarande som forskare och ha kunskap om dess organisation. Att lärarna t.ex. framförde att de samverkade och hade kollegial bedömning, var något som jag visste ingick i deras ordinarie undervisning och för- och efterarbete och som också är något som ökar reliabiliteten i omdömena enligt bl.a. Bryman (2011) och Skolverket 2018b). Urvalet var från början tänkt innefatta samtliga klasser i årskurs 1-9, men idrottslärarna i årskurs 2 och 3 upplevde att de inte hann med att delta i studien, då de även var fritidspedagoger och då ansåg sig ha begränsad tid för sitt skoluppdrag. Detta ledde till att tendensen där sambandet mellan de båda förmågornas ökning i styrka i takt med stigande årskurs inte kunde fastställas för att gälla hela skolan, utan bara årskurs 4-9, respektive 7-9. Dessutom hade det varit intressant att se var korrelationskoefficienten hade hamnat i årskurs 2 respektive 3, med tanke på det ganska starka sambandet som var i årskurs 1 (0,54), som kan bero på påverkan av den fonologiska medvetenheten och tidiga läsinläringen i årskurs 1. Om även hela den andra F-9 skolans elever och lärare hade ingått i studien, hade resultatet stärkts.

7.2 Undersökningsmetoder

Genom att använda både en kvantitativ och kvalitativ metod för insamlingen av empirin, ökade möjligheten att få svar på studiens fråga, liksom studiens tillförlitlighet. De efterföljande intervjuerna ökade möjligheten att få en mer heltäckande redogörelse och redde även ut de frågetecken som uppstod från den kvantitativa empirin. Bryman (2011) anser också att intervjuernas funktion kan ses som en utveckling av den insamlade kvantitativa empirin, i detta fall screeningarna och bedömningarna av läsförmågan och takt- och rytmförmågan. Genom att även tillfråga kommunens andra årskurs 6 elever för att räta ut ett avvikande frågetecken, ökade också tillförlitligheten i studiens resultat, även om jag anser att den bedömningen inte har lika hög reliabilitet, eftersom idrottslärarna på den skolan inte har något högre grad av samverkan genom t.ex. sambedömning. Musiklärarens bedömning av takt- och rytmförmågan ingick heller inte, varför bedömningen kan ha påverkats av t.ex. de etiska aspekterna av dansen (Lundvall & Meckbach, 2007) eller de motoriska färdigheterna (Jagtøien Langlo et al., 2002). Så väl Bryman (2011) som Skolverket (2012a) och Skolverket (2018b) betonar vikten av medbedömare för att få en hög reliabilitet. Även Andersson och Ferm Thorgersen (2015) betonar vikten av att ge idrottslärarna möjlighet till kollegiala samtal, för att de ska kunna jämföra sin bedömning och kvalitetsuppfattning med sina kollegors. De skriver också att de aspekter som främst bedöms i dans, beror på idrottslärarnas eget kunnande och genreerfarenhet, vilket förmodligen också påverkat lärarna i denna studies bedömning, i synnerhet då man inte verkar bruka kollegial bedömning på den andra skolan.

För att stärka studiens resultat hade det varit gynnsamt om även studenterna på HSM i Göteborg hade valt att delta, vilket de inte gjorde trots flera förfrågningar. Av de referenspersoner som tillfrågades på adjunkts- och lektornivå fick jag heller ingen respons, trots flera förfrågningar

även där. Att få deras synpunkter kring det eventuella sambandet mellan förmågorna och vilka redskap som användes för att mäta dem, hade givetvis stärkt studiens reliabilitet och validitet, i synnerhet då takt- och rytmförmågan inte hade några normerade test att tillgå. En bedömning är alltid subjektiv. Den kan även innebära ett dilemma, då andra bedömningsaspekter än det rent bedömningsmässiga kan påverka, då läraren känner sina elever så väl (Lindberg, 2013). Den kollegiala sambedömningen ökar också likvärdigheten och rättvisan i betygssättningen, skriver Skolverket (2018b). Idrottslärarna på skolan arbetar mycket med kollegial bedömning, genom att bl.a. ha tvålärarsystem och besöka varandras lektioner samt samplanerar vilka moment som ska ingå för att nå kunskapskraven. Men då även andra aspekter än bedömningsdilemmat kan påverka den kvantitativa empirin av takt- och rytmförmågan, tillfrågades även musiklärarna, då takt- och rytm ingår även i deras ämne. Detta visade sig vara ett klokt drag, då det t.ex. visade sig att det inte skilde så mycket mellan bedömningarna i takt- och rytm beträffande de båda ämnena, blott 2 % skilde mellan E- och A-nivå i de respektive ämnena. Men det visade sig även vara ett klokt val, då det öppnade upp diskussionen för en ämnes-övergripande samverkan, samt tankar på att erbjuda eleverna visa sina förmågor på annat sätt. De elever som t.ex. uppvisar ett motstånd mot att exponeras i dansen, kan få möjlighet att spela in sin dans istället, föreslog idrottsläraren på högstadiet. Lundvall och Meckbach (2007) berör också de etiska aspekterna i dansen, där några t.ex. upplever obehag att beröras eller röra andra.

Flera forskare betonar även motivationsfaktorns betydelse för att lyckas med sin uppgift (Altonen, 2016; Statens Kulturråd, 2015; Nichols, 2017; Illeris, 2015; Blomgren, 2016). Detta är i synnerhet viktigt för elever med olika former av funktionsnedsättningar, skriver Kendall Carlsson (2016). Eleven i årskurs 7-9 som berättade att han inte tycker att det är så kul med idrott, medan intresset för musik var stort, skulle därmed kunna få ökad möjlighet att få en högre bedömning i takt- och rytm även i idrott, om lärarna arbetar mer ämnesövergripande och även ger möjlighet att visa sin förmåga på annat sätt än i idrottshallen. Dansen innebär dessutom motoriska färdigheter (Jagtøien et.al., 2002), vilket även lärarna tog upp som en påverkansfaktor. Frågan är om denna diskussion hade väckts om inte sambedömningen mellan de båda ämnena skedde för denna studie? Min uppfattning är att den fick näring och förhoppningsvis även kan bära frukt så småningom, vilket skulle öka möjligheten till en mer tillgänglig lärmiljö för eleverna utifrån deras förutsättningar och behov.

Screeingarna av läsförmågan skedde genom normerade test, vilket ökar tillförlitligheten, enligt Myrberg och Lange (2007). De ägde även rum på en vanlig lektion med den ordinarie läraren som närvarande, vilket kan ha bidragit till att öka normaliseringen som bl.a. visade sig i form av den arbetsro och lugn som rent generellt genomsyrade alla testtillfällena. Lärarna lämnade även sin egen bedömning efter att ha tittat igenom testresultatet för att få ett så rättmätigt resultat som möjligt, något som även betonas av Klapp (2015). Faktorer så som t.ex. dagsform eller nervositet kunde annars ha påverkat mätinstrumentets reliabilitet.

Den kvalitativa empirin samlades in genom intervjuer som analyserades genom det hermeneutiska perspektivet. Hermeneutik handlar inte om förklaringar, utan förståelse (Andersson, 2014). Tolkningen blir också partisk, då vi utifrån vår förståelse tolkar vår omvärld. Min långa erfarenhet som bl.a. lärare och vidareutbildning till specialpedagog och senare också speciallärare bidrog till tolkningen av intervjuerna. Vad menade t.ex. eleven som inte tyckte idrott var så kul, utan föredrog att cykla och springa? Samtliga intervjuer spelades in, vilket möjliggjorde att något väsentligt inte missades, vilket också Bryman (2011) framhåller som fördelen med att spela in. Fokus var på personerna, inte innehållet.

Renskrivningarna av intervjuerna gjordes i nära anslutning, så någon viktig gest t.ex. inte riskerade att glömmas bort. Informanternas dagsform eller ärlighet kan dock ha påverkat reliabiliteten, samtidigt som min uppfattning var att vi hade en förtroendefull intervjusituation, vilket underlättades av att studien genomfördes på min egen skola. En nackdel med att genomföra den på min egen skola kan dock ha varit att informanterna valde att vara mer till lags, vilket inte får förbises. Genom att även observera lektionerna hade studiens tillförlitlighet ökat, för då hade jag kunnat se om t.ex. lärarna verkligen gjorde det som de framförde i intervjuerna. Men då utrymmet för det inte fanns för denna studie på 15hp, samt att syftet var att undersöka sambanden mellan de båda metoderna, inte hur de i ett längre perspektiv påverkade lärmiljön, var det ingen metod jag ansåg vara direkt relevant.

Genom att räkna ut korrelationskoefficienten blev resultatet tydligare. Ju närmare 1 koefficienten hamnar, desto starkare är sambandet (Bryman & Bell, 2017; Borg & Westerlund, 2017). Sambandet mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan visade sig vara starkare än mellan förståelseförmågan och takt- och rytmförmågan, vilket även lärarna trodde och den tidigare litteraturen framhöll. Sambandet hamnade på 0,45, vilket hamnar inom intervallet 0,26–0,50 som indikerar på ett ganska svagt samband (Stukát, 2011). Då Christer Jacobson rådfrågades gällande de olika skalornas betydelse för att beräkna sambandet, fick jag till svar att det inte behövde vara samma skala i de två variablerna. Däremot menade han att det rent statistiskt var att föredra att göra en rangkorrelation, vilket givetvis också hade varit en metod att kunna använda sig av.

7.3 Studiens forskningsbidrag

I egenskap av specialpedagog och speciallärare i språk-, skriv- och läsutveckling är min roll främst att undanröja hinder i lärmiljön för elever i behov av stöd. Både litteraturen och denna studie framhåller att det finns ett visst samband mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan. Dyslexi innebär bl.a. specifika svårigheter med just avkodningen, skriver Myrberg (2001). En dyslektiker med bristfälligt arbetsminne kan behöva fyra gånger så många möten med ett nytt ord än en läsare utan lässvårigheter, skriver Lundberg och Sterner (2006). Även Ingvar (2008) skriver om det bristfälliga arbetsminnet hos dyslektiker, men även svårigheter att automatisera. Paralleller kan även dras till inläring av andra förmågor. Det lär krävas 5000 timmars träning för att uppnå ett mästerskap och denna ”TOT-princip” gäller för all färdighetsträning, enligt författarna. Jagtøien Langlo et al. (2002) skriver t.ex. om rörelsen som gjorts så många gånger att den till slut blir automatiserad, att energin istället kan läggas på andra aktiviteter. Då sambandet mellan avkodningen och takt- och rytm enligt denna studie och tidigare forskning visar sig finnas till viss del, är det därför viktigt att vid en kartläggning av elevernas behov ta hänsyn till det även i andra ämnen, som kräver mycket träning för att automatisera färdigheter, t.ex. i dans eller musik. Även Statens offentliga utredning (2017:35) betonar vikten av att tidigt upptäcka och åtgärda behoven för elever i behov av stöd är viktigt för att motverka risken att få skolsvårigheter. Eftersom sambandet var ganska svagt (0,45) ser jag dock ingen direkt anledning till att bortse från kunskapskravet i takt och rytm i idrott eller musik, vilket läraren har möjlighet att göra om det finns särskilda skäl enligt Skollagen (SFS 2010:800). Utifrån studiens resultat och tidigare litteratur presenteras istället nedan förslag på vidare forskning på området för att undersöka möjligheter för att utveckla och förebygga att svårigheterna uppstår, förutom bl.a. ovan nämnda ”TOT”.

7.4 Förslag på vidare forskning på området

Att snabbt kunna benämna symboler (RAN), t.ex. objekt, bokstäver, färger eller siffror är vid sidan av den fonologiska medvetenheten och bokstavskännetiden predicerande för läsförmågan enligt bl.a. Wolff (2015) och SBU (2014). Fosker et al. (2011) påvisar i sin studie sambandet mellan rytmiska och dyslektiska svårigheter och framhåller dessutom möjligheten att därmed kunna förutspå den fonologiska medvetenheten och läsförmågan genom att mäta den metrisk känsligheten, där rytmförmågan ingår. Även Anavari et al. (2011) såg ett samband mellan musikuppfattningsförmågan och den fonologiska- och läsförmågan hos barn i åldern 4-6 år. Det vore därför intressant att tillsammans med en musiklärare genomföra en longitudinell studie, där barnen i starten i förskoleklassen på höstterminen får mäta sin musikaliska rytmförmåga och jämföra med de övriga faktorerna som enligt forskningen sägs predicera läsförmågan, samt följa utvecklingen under några år för att se om prediktionen håller över tid. För om sambandet finns, kan även möjligheten finnas för att systematiskt arbeta för att utveckla förmågorna för att förebygga framtida skolsvårigheter.

Kraus och Tierney (2013) framhåller de positiva effekterna av den musikaliska träningen som även påverkar språkförmågan positivt. I en värld som tenderar bli allt mer digitaliserad och där det multisensoriska lärandet förefaller komma allt mer i skymundan, vore det därför intressant att inte bara göra en longitudinell studie, utan även en interventionsstudie, för att mäta effekterna av de insatta interventionerna i form av den musikaliska träningen. Uppföljning och utvärdering av effekterna av insatser som utförs behöver genomföras, för att veta vilka som är mest effektiva, skriver Statens offentliga utredning (2017:35). Mc Machon (2003) fann t.ex. i sin studie att sannolikheten för att eleverna som gick i årskurs 1 tog till sig och kom ihåg informationen ökade om den gavs visuellt och kroppsligt än bara via text. Inläringen av bokstäverna skedde genom att de t.ex. formade bokstäverna med kroppen och fick läsinläringen via dans och eleverna förbättrade sin läsförmåga mer än eleverna i kontrollgruppen visade studien. Det hade därför varit intressant att genomföra en longitudinell interventionsstudie, där syftet är att undersöka om interventionen med den multisensoriska inläringen, med störs tonvikt på den musikaliska aspekten utifrån Kraus och Tierneys (2013) forskning, är ett användbart redskap för att öka elevernas läsförmåga.

Wolff (2006) framhåller behovet av att förstå vad som är problematiskt, för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få adekvat hjälp. Hennes forskningsstudie, som utifrån elevernas behov mätte effekterna av de strukturerade insatser som sattes in, visade sig förbättra sina resultat signifikant jämfört med kontrollgruppen (Wolff, 2010). Utifrån denna forskning och Gottwald (2016) studie där hon belyste sambandet mellan den motoriska färdigheten och kognitiva utvecklingen hos barn, vore det därför intressant att genomföra en studie i förskolan, och där uppmärksamma barn som uppvisar en sen motorisk utveckling, för att ge dem rätt träning och därigenom förebygga inlärningsproblem som skulle kunna uppkomma senare i livet.

Dansstudenterna på HSM valde av någon anledning att inte delta i studien. För att ytterligare mäta sambandet mellan avkodningen och takt- och rytmförmågan hade det ändå varit intressant att undersöka hur starkt sambandet är på universitetsnivå. Wolff och Lundberg (2002) genomförde en liknande undersökning hos de konstnärligt inriktade studenterna på Göteborgs Universitet och jämförde med andra universitetsutbildningar. I så fall, utifrån den här och min tidigare studie om sambandet mellan avkodningsförmågorna av toner och ord, hade det varit intressant att genomföra en studie som innefattade så väl dans- som musikstudenter på HSM.

Om studenterna har dyslektiska svårigheter, visar det sig även inom de praktiska och estetiska uttrycken i dansen och musiken? Är de t.ex. i större behov av mer träning för att automatisera stegen eller få ihop musikstyckena?

Förmågan att automatisera kan innebära 40 istället för 10 möten för att befästa ett nytt ord (Lundberg & Sterner, 2006), för dyslektiker med ett bristfälligt arbetsminne. Ingvar (2008) tar också upp arbetsminnets betydelse och skriver att det utvecklas senare hos elever med dyslektiska svårigheter. Att automatisera rörelser, vilket behövs i t.ex. dansen (Jagtøien Langlo et al., 2002) behöver den också göras flera gånger. Lundberg och Sterner (2006) frågar sig om svaret beträffande automatisering generellt ligger i att öva upp arbetsminnet och efterfrågar mer forskning på det området. Utöver det, så skulle det vara intressant att mer belysa arbetsminnets påverkan hos dyslektiker mer generellt, så de eleverna t.ex. får mer tid för automatisering ("TOT-principen") även i de praktiska ämnena som kräver det, t.ex. idrott och musik, och se om det förbättrar deras resultat även där.

I studien förekom också motivationen som en påverkansfaktor för elevernas skolprestationer. En elev menade t.ex. att han inte ansträngde sig såvida det t.ex. inte är nödvändigt för hans kommande gymnasiestudier. Även musikläraren på högstadiet betonade den yttre motivationens betydelse, i form av betyg, blivit allt tydlig och generell i skolans värld de senaste åren. Örstadius (2014, 16 juni) skriver om samma dilemma i DN, då flertalet av de intervjuade eleverna som genomförde PISA-testet menade att de hade ansträngt sig mer om det hade påverkat deras betyg. Det hade därför varit intressant att genomföra en större undersökning för att se hur generell den inställningen är, genom att få tillgång till resultaten från PISA-testen och jämföra dem med elevernas övriga provresultat och betyg. Korrelerar resultatet mellan testen och bedömningarna eller råder det diskrepans?

Lärarna menade att tillförlitligheten av den kvalitativa bedömningen av elevernas prestationer i takt och rytm ökar i takt med stigande ålder, beroende på att bl.a. de utvecklat sina förmågor mer, men även att de getts möjlighet att visa sina förmågor utifrån fler olika aspekter av kunskapskraven i takt med stigande årskurs. Är det en generell inställning gällande bedömning hos lärarkåren? Ökar bedömningarna och betygen i takt med att eleverna går från årskurs 4-6 respektive 7-9 även i andra ämnen och på andra skolor i landet? Bedömningen är också subjektiv, vilket t.ex. kan påverkas av lärarens relation till eleven (Lindberg, 2015) samtidigt som bl.a. Skolverket (2018b) betonar vikten av sambedömning för att öka reliabiliteten. Att då gå på en mindre skola, där lärarna saknar en ämnesbehörig kollega att diskutera och tolka kunskapskraven, vilket Skolverket framhåller som viktigt, kan påverka elevernas betyg och därmed möjlighet att t.ex. komma in på önskvärd utbildning. Skolverket framhåller dock att samstämmighet mellan elevernas prestationer och lärarens värdering kan vara svår att uppnå, och att betygen därmed aldrig kan vara helt samstämmiga. De framhåller även arbetet med att främja likvärdigheten, vilket också borde vara ett forskningsområde att utforska vidare.

7.5 Avslutande ord

Än en gång har jag haft förmånen att få genomföra en intressant och givande studie, vilket jag har varit väldigt tacksam för. Att ha en hypotes och frågeställning utifrån främst tidigare genomförda studier och få möjlighet att utforska den, är ett privilegium. Ett privilegium som också frambringar ett beroende, då det finns så mycket obesvarade och intressanta saker att utforska vidare, vilket t.ex. framkom i avsnittet ovan. Dessa förslag på forskningsområden hade säkerligen frammanat ytterligare stenar att lyfta på, för att upptäcka eller avfärda samband eller utforska nya utvecklingsområden. En av förra årets Nobelpristagare i fysik; Strickland (2018,

10 december) hänvisade till Cyndi Laupers 80-tals hit "Girls just wanna have fun" i sitt tal, då hon menade att det var precis det hon hade, på arbetstid, då hon utforskade den upptäckt som senare kom att leda till ett Nobelpris. Samma känsla har jag upplevt då jag genomförde denna studie, en känsla jag mer än gärna upplever i framtida forskningsstudier, i synnerhet då min ambition är att möjliggöra så alla elever, oavsett förutsättningar och behov, får en så framgångsrik skolgång som möjligt.

Förutom att utforska sambandet mellan förmågorna, vilket var studiens syfte, har även bedömningens dilemma blivit tydligare hos mig. Bedömning är subjektiv, men för att säkerställa dess kvalitet, borde den kollegiala bedömningen/sambedömningen ges mer utrymme inom den svenska skolan. Debatten går annars stark beträffande betydelsen av de nationella provens inverkan på betygen, för att främja en likvärdighet av betygen. Men jag anser att även den kollegiala bedömningen, då lärarens observationer av en ordinarie undervisningen ska väga lika tungt som ett testresultat borde ingå i debatten, vilket även bl.a. Klapp (2015) framhåller som betydelsefullt. Även detta för att främja en mer tillgänglig lärmiljö och så framgångsrik skolgång som möjligt för våra kära elever.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2016). Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Anavari, S., Trainor, L.J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2011). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130. Tillgänglig: https://trainorlab.mcmaster.ca/publications/pdfs/anvari_et_al_2002.pdf
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, N., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Bedömning av danskunnande – uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne. I B.M. Styrke (Red.), *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Awick, E.A., Burzynska, A.Z., Jiano, Y., Knecht, A.M., Fanning, J., Chen, T., Gothe, N., Foss, M.W., McAuley, E., & Kramer, A.F. (2017). White Matter Integrity Declined Over 6-Months, but Dance Intervention Improved Integrity of the Fornix of Older Adults. *Front. Aging Neurosci*, 16. Tillgänglig: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnagi.2017.00059/full>
- Beachamp, M. H., Belanger, A. M., Leonard, G., Morin-Moncet, O., & Merchard-Krynski, M. E. (2017). Shared and differentiated motor skill impairments in children with dyslexia and/or attention deficit disorder: From simple to complex sequential coordination. *PLOS One*, 12. Tillgänglig: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5438138/>
- Bishop, M.R. (2015). Motor. In D. Granpeesheh, J. Tarbox, A.C. Najdowski, J. Kornack (Eds.), *Evidence-based treatment for children with autism*, 14, 261-272. Academic Press.
- Blomgren, J. (2016). *Den svårfångade motivationen – elever i digitaliserad lärmiljö*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Tillgänglig: [file:///C:/Users/jan.bredeby/Downloads/gupea_2077_47615_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jan.bredeby/Downloads/gupea_2077_47615_1%20(1).pdf)
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A., & Bell, E. (2017). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2014). Kunnande – kunskap – kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter – vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.

- Catts, H., & Kamhi, A. (2005). *Language and reading disabilities*. Pearson Education, Inc.
- Catts, H. (2018). The Simple View of Reading: Advancements and False Impressions. *Remedial and special education*, 39(5), 317-323.
- Colling, L.J., Noble, H.L., & Goswami, U.C. (2017). Neural entrainment and sensorimotor synchronization to the beat in children with developmental dyslexia: An EEG study. *Neuroscience*, 10. Tillgänglig: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2017.00360/full>
- Dean, P., Nicolson, R.I., & Fawcett, A.J. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24 (9), 508-511.
- Fagius, J. (2015). *Hemisfärernas musik*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fosker, T., Goswami, U., Huss, M., Mead, N., & Vearney, J.P. (2010). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674-689.
- Fredriksson, U., Olofsson, Å., & Taube, K. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogiskt organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Gothenburg Studies in educational sciences.
- Gottwald, J.M. (2016). *Infants in Control Prospective Motor Control and Executive Functions in Action Development*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://uu.divaportal.org/smash/get/diva2:942682/FULLTEXT01.pdf>
- Gough, P. B., & Hoover, W. A. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 2, 127-160.
- Hermansen, M. (2010). Pedagogiskt ledarskap och lärande i klassrummet. I E. Jensen, & O. Löw (red.), *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups.
- Honing, H. (2011). *The illiterate listener – on music cognition, musicality and methodology*. Amsterdam: Vossipers UvA, Tillgänglig: <http://oopen.org/viewer/web/viewer.html?file=http://oopen.org/document/480090>
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C. (2010). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobson, C. (2014). *Läskedjor 2*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

- Jagtoien Langlo, G., Hansen, K., & Annerstedt, C. (2002). *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Multicare Förlag AB
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk. Ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. Stockholm: Liber.
- Järpsten, B., & Taube, K. (2010). *DLS för skolår 4-6*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, B., & Taube, K. (2017). *DLS för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Karolinska Institutet. (2010). *Neuronala mekanismer bakom expertis och kreativitet*. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Kjellström, K. (2014). Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kraus, A., & Tierney, N. (2013). Musictraining for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*. 20, 209-241.
- Larsson, E. (2018). *Samband avkodning noter och ord – "När jag ska läsa noter är det som att läsa text, de sätter sig liksom inte..."* /Magisteruppsats. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.
- Lindberg, V. (2014). Betyg och bedömning i didaktisk forskning. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lindström, L. (2014). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström, V. Lindberg, & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning – Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Lundberg, I. (2001). *Vilken bild är rätt?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren – hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2007). Tid för dans. I H. Larsson, & J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.

- Lundvall, S. (2015). Estetik och rörelse i skolan – om relationen mellan dans och gymnastik. I B.M. Styrke (Red.), *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- Mattsson, T. (2015). Dansens position i ämnet idrott och hälsa. I B.M. Styrke (Red.), *Kunskapande i dans- Om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- McCarthy, O., & Ditchfield, D. (2008). Early years: Diedre starts to learn piano. In T. Miles, J. Westcombe, & D. Ditchfield (Eds.), *Music and Dyslexia*. England: John W & Sons Ltd.
- McMahon, S.D., Rose, D.S., & Parks, M. (2003). The impact on first-grade students' basic reading skills. *Evaluation Review*, 27(1), 104-125.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: https://www.dyslexi.org/sites/default/files/dyslexi_en_kunskapsoversikt.pdf
- Myrberg, M., & Lange, A. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet, Lärarhögskolan, Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Nichols, J.G. (2017). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education. In G.W. Scott, S.G. Paris, & H.W. Stevenson (Eds), *Learning and motivation in the classroom*. London: Routledge.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus*, 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, U.B. (2016). Läsförståelse – en förunderlig process. I T.Alatalo (Red.), *Läsundervisningen grunder*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Poikonen, H. (2018). *Dance on Cortex - ERPs and Phase Synchrony in Dancers and Musicians during a Contemporary Dance Piece*. Helsinki: University of Helsinki. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/234644/DANCEONC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningstrenderna*. Vetenskapsrådets rapportserie, (2007:5). Tillgänglig: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b68/1529480533394/Reflektioner-kring-specialpedagogik_VR_2007.pdf
- SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) rapport nr 225. Tillgänglig: https://www.sbu.se/contentassets/4f9f14692f2f402f89252f33a6487d73/dyslexi_barn_ungdomar_tester_insatser_2014.pdf

- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i idrott och hälsa*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kommentarsmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012a). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa årskurs 4-6*. Tillgänglig: https://bp.skolverket.se/documents/18117100/0/Bedomningsstod_idrottochhalsa.pdf/938295b6-2d1c-4316-8176-bb58775a8d2e
- Skolverket. (2012b). *Bedömningsstöd i idrott och hälsa årskurs 7-9*. Tillgänglig: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=9AE509FEAF564EBFB67C1269D2F1F2FA>
- Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018a). *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. Svenska och svenska som andraspråk årskurs 1-3*. Tillgänglig: <https://bp.skolverket.se/delegate/download/test/informationmaterial?testGuid=C875AC56C69D4D57BD685E51A86813CE>
- Skolverket. (2018b). *Betyg och betygssättning*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf4000.pdf?k=4000
- Skolverket. (2018c). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/samling-for-skolan---nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf>
- Statens Kulturråd. (2015). *Med läsning som mål – om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Tillgänglig: <http://www.emagin.se/paper/gj7pd79t/paper/1#/paper/gj7pd79t/1>
- Stevens, E.A., Walker, M.A., & Vaughn, S. (2017). The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-596.

- Strickland, D. (2018, 10 december). "Now, not everyone thinks physics is fun, but I do." [Videofil]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=vzHE4TDYjsI>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Licentiatavhandling i specialpedagogik: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.vr.se>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, USA: Solution Tree Press.
- Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia*, 2002(8), 34 – 42.
- Wolff, U. (2006). Olika svårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. 11(1).
- Wolff, U. (2010). RAFT – en interventionsstudie för nioåringar med läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 4, 15-18.
- Wolff, U. (2015). Kan RAN predicera läsning? *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2, 8-15.
- Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Örstadius, K. (2014, 16 juni). Så lite bryr sig svenska elever om Pisa-testet. *DN*. Tillgänglig: <https://www.dn.se/nyheter/sverige/sa-lite-bryr-sig-svenska-elever-om-pisa-testet/>

Bilagor

Bilaga 1: Missivbrev till vårdnadshavare

Masteruppsats i specialpedagogik



Efter att tidigare ha tagit examen på specialpedagogiska- och nu även speciallärarprogrammet i läs- skriv- och språkutveckling, går studierna på Göteborgs universitet vidare. Magisteruppsatsen i höstas, där elever i år 6 och 9 deltog, handlade om sambandet mellan avkodningsförmågorna av noter och ord, vilket visade sig ha ett visst samband. Nu har jag haft förmånen att bli antagen till att få skriva en Masteruppsats i specialpedagogik, som kommer att utgå från höstens studie och handla om i fall det även finns något samband mellan läsning, takt och rytm. Visst låter det spännande? Finns det något samband, vad kan det i så fall bero på och hur kan man undanröja hinder för det, så det blir så bra som möjligt för våra goa elever? Urvalet består av elever i år 1-9 på XX skola, som kommer att testas och bedömas på gruppnivå, samt ev. intervjuas. I möjligaste mån kommer den ordinarie undervisningens bedömning, t.ex. dansen på idrotten i samråd med Skolverkets bedömningsstöd, ordinarie screeningar av läsförmågan och/eller resultatet från de nationella proven, att användas som underlag. Allt för att få ett så säkert mätinstrument och normaliserad situation som möjligt. Förutom eleverna och jag, så kommer bl.a. deras idrotts- musik- och svenskalärare att delta.

Resultatet kommer bara att användas i den här studien, inga namn kommer att nämnas, inte ens skolans namn, bara att det är en skola i en mindre kommun. Informanterna har även rätt att avbryta sitt deltagande om de skulle uppleva någon form av obehag vid t.ex. intervjutillfället. Hoppas, önskar och tror att det är okej för Er och Era kära barn att de får delta i denna studie, i annat fall eller om Ni har några andra frågor får Ni gärna höra av Er.

Önskar Er nu en fortsatt gnistrande fin vårvinterdag och givetvis ett stort och varmt Tack på förhand! Mvh. Eliza Larsson, specialpedagog och speciallärare på XX skola F-9

Bilaga 2: Missivbrev till dansstudenterna på HSM i Göteborg

Jag heter Eliza Larsson och skriver en Masteruppsats i specialpedagogik på Göteborgs Universitet (Pedagogen). Studien handlar om att undersöka om det finns något samband mellan läsning och takt- och rytmförmågan. Min Magisteruppsats i höstas på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling handlade om att undersöka sambandet mellan avkodningsförmågan av noter och ord och det visade sig finnas ett visst samband. Dock förekom avvikelser från sambandet, som visade sig beror på två saker; att eleverna inte ansträngde sig på nottestet eftersom det inte påverkade deras musikkbetyg (yttre motivation) samt att eleverna som spelade instrument i Kulturskolans regi haft möjlighet att träna noter mer än sina jämnåriga klasskamrater, varför de också fick ett bättre resultat. Däremot visade sig svårigheterna uppstår då de skulle spela låtarna på sina instrument, eftersom de enligt både dem själva och deras musiklärare t.ex. var behov av längre tid för att lära sig låten och/eller hade svårt för att få flyt i sitt spelande. De flesta av dem var också behjälpta av tabulatur med rytm som stöd för att träna låten. Därmed uppstod nästa frågetecken att rätta ut; hur klarar elever med lässvårigheter att förhålla sig i takt och rytm, som ingår som ett kunskapskrav i både idrott (dans och rörelser till musik) samt i musikämnet? Finns det ngt samband även där? Utifrån litteraturen och tidigare forskning och vad som hittills framkommit i empirin, som består av ca 360 elever i årskurs 1 samt 4-9, är sambandet mellan avkodningsförmågan och takt- och rytmförmågan starkast (0,46). Min fråga, för att ytterligare stärka studiens resultat, är därför att undersöka om sambandet även finns på HSM, alltså om det finns studenter hos Er som har dyslektiska svårigheter (avkodningen i läsning)? Tänker att Ni är i den åldern att Ni själva vet om Ni har det eller inte, då Ni säkerligen utretts för det under Er gedigna skolgång om svårigheterna funnits. Er medverkan i studien kommer bara att bestå i att jag tillfrågar Er i egenskap av dansstudenter på HSM, inga namn eller liknande och informationen kommer bara att användas i denna studie. Ni får givetvis själva avgöra om Ni vill delta i studien, det är inget tvång. Det enda jag i så fall vill jag veta är om t.ex. 3 av 39 valde att inte delta i denna studie och av de 36 som deltog så uppgav 2 att de hade dyslektiska svårigheter.

Tusen Tack på förhand och Lycka till med Er fortsatta utbildning! Mvh. Eliza



Bilaga 3: Diagram läsning – takt/rytm/läsning

Stapeln för takt/rytm/dans är mörkblå, avkodning ljusblå och förståelse röd.

Den lodräta Y-axeln visar bedömnings-/screeningsresultaten och X-axeln visar eleverna.

