



**SMI**

STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

# Musicerande med sagor

*En studie om språklig utveckling hos flerspråkiga barn*

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Höstterminen 2022

Poäng 15 hp

Student: Peggy Toumpa

Handledare: Susanna Leijonhufvud

Examinator: Johan Nyberg

## ABSTRAKT

**Titel:** Musicerande i sagor. En studie för språklig utveckling hos flerspråkiga barn

**Nyckelord** musik och språk, musik och sagor, sång och språk, sagor och språk, sociokulturell teori

Syftet med denna studie är att undersöka hur en musikpedagog kan hjälpa flerspråkiga barn att utveckla sin språkförmåga på modersmålet grekiska med svenska som andraspråk. Mitt tillvägagångssätt är aktionsforskning samt granskning av datainsamling och litteratur. Betydelsen av musik och sagor för språkinlärning redovisas och utvecklingsteorier om språkutveckling, vårdnadshavares roll och skolans policy kring modersmålsundervisning undersöks. Jag har valt att analysera resultatet utifrån ett sociokulturellt perspektiv samt redovisa musikens effekter på språkinlärning utifrån Aniruddh A. Patels *OPERA-hypotesen*. Resultatet visar att musikpedagogen har en viktig roll i gruppundervisning med språkutveckling som mål. Genom att använda musik och sagor som didaktiska verktyg, vilka uppmuntrade de deltagande barnen att delta aktivt, utvecklade de sitt lärande och sina kunskaper på sitt modersmål.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	5
1.1 Syfte och frågeställningar	7
<b>2. Bakgrund</b>	8
2.1 Utvecklingsteorier om språkutveckling	8
2.1.1 Psykologiska perspektiv	8
2.1.2 Pedagogiska perspektiv	9
2.2 Vårdnadshavarens roll	9
2.3 Pedagogens roll	10
2.4 Modersmål och skola	10
2.5 Musik och talspråk	11
2.5.1 Musik och hjärna	12
2.5.2 Musik, modersmål och skola	13
2.6 Sagans betydelse för språkutveckling	14
2.6.1 Sagor och språkinlärning	14
2.6.2 Musicerande av sagor	15
2.7 Sammanfattning av Bakgrunden	16
<b>3. Teori</b>	17
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	17
3.2 OPERA-hypotesen	18
<b>4. Metod</b>	19
4.1 Aktionsforskning	19
4.2 Urval	20
4.3 Etiska aspekter och informerat samtycke	21
4.4 Studiens design och genomförande	21
4.5 Ursprunglig lektionsplanering	23
4.6 Databehandling och analys	26
<b>5. Resultat</b>	27
5.1 Musikalisk kommunikation	27
5.1.1 Sänkning i tempot och gestaltning med rörelsen	28
5.1.2 Rörelse i rummet och dramatisering av sagan	28
5.1.3 Material som medierande verktyg	28
5.2 Flera moment med musik och rörelse	29
5.3 Mental förberedelse	29

5.4	Konklusion av resultat	30
5.4.1	Musikpedagogens roll	30
5.4.2	Sång, musik och sagans roll	31
<b>6.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>32</b>
6.1	Resultatdiskussion	32
6.1.1	Gruppens betydelse för att förstärka modersmålet	32
6.1.2	Musikens och sagans betydelse för språkinlärning	33
6.1.3	Musikpedagogens undervisningssätt	33
6.1.4	Valet av saga och musik	33
6.2	Metoddiskussion	34
6.3	Musikpedagogiska implikationer	35
6.4	Vidare forskning	35
<b>7.</b>	<b>Referenser</b>	<b>36</b>
	Bilaga 1	39
	Bilaga 2	40

## **Förord**

Jag vill tacka Alexandros, Andreas, Kostis, Josefine och Susanna för all hjälp och stöd.

*Tillägnad mitt barn, Ari.*

# 1. Inledning

Intresset för att utveckla den språkliga förmågan via sång och sagor väcktes av min egen erfarenhet i 34 års ålder av att lära mig ett nytt språk -svenska- genom att bland annat lyssna på och lära mig att sjunga barnvisor samt läsa sagor på lätt svenska. Senare i livet när jag skaffat familj upptäckte jag att mitt barn, född i en grekisk familj och som lärde sig tala på grekiska, var blyg och vägrade att tala svenska med pedagogerna när hen började på förskolan. Jag, som förälder, försökte hjälpa till med svenskan genom att översätta välkända svenska barnvisor och sagor, som används på de flesta förskolor, till grekiska. På så sätt verkade det som om att mitt barn började känna igen melodierna och berättelserna på förskolan vilket verkade skapa trygghet och välviljan inför att lyssna och sjunga samma sånger samt lyssna på och delta i sagoberättande på svenska. Efter mycket uppmuntran även från pedagogernas sida vågade mitt barn så småningom även att tala svenska med både pedagogerna och kamraterna på förskolan och började på så sätt socialisera sig med de andra i gruppen det sista året på förskolan.

Här nedan visar jag ett exempel på den traditionella svenska barnvisan *Bä bä vita lamm* skriven av Alice Tegnér som jag har översatt till grekiska men för läsbarhetens skull har jag skrivit rubriken med svenska bokstäver.

Part

## Bä bä provato

P.Toumpa

Part

Mπε μπε πρό - βα - το έ - χεις λί - γο μαλ - λί; Ναι ναι παι - δά - κι

4

Pt. έ - χω ένα γε - μά - το σα - κι. Μια φού - στα για τη μα - μά μια μπλού - ζα για τον μπα - μπά και

7

Pt. δυό ζευ - γά - ρια κά - λτσες για τον Α - ρού - λη!

Bild 1. *Bä bä vita lamm* på grekiska

I år har mitt barn börjat i förskoleklass och där erbjuds 30 minuter modersmålsundervisning per vecka av en modersmålslärare som inte har någon pedagogisk utbildning. Under skolåret var modersmålsläraren ofta sjukskriven och mitt barn har därför inte lärt sig att skriva och läsa lika mycket på sitt modersmål grekiska som på svenska. Skolverkets rapport året 2002, visar att modersmålsundervisning ofta blev inställd, lärarbyten var vanliga samt att innehållet och kvaliteten var otydlig från lärarens, elevens och vårdnadshavarens sida (Skolverket 2002). Året 2019 verkar det som om situationen är likadan <sup>1</sup>:

Bristen på lämpliga läromedel leder till att många modersmålslärare upplever att de måste ägna mycket tid åt att leta efter, skapa och anpassa texter och övningar till sina olika elevgrupper. Det är något som kan upplevas särskilt utmanande för modersmålslärare som är nya i yrket eller som saknar pedagogisk utbildning. (SOU 2019:18, s.117)

Tidigare forskning visar att musik och sagor används för att utveckla språk (Jederlund 2011). Enligt läroplanen för grundskolan, bör undervisningen behandla följande centrala innehåll: "Skapande genom lek, bild, musik, dans, drama och andra estetiska uttrycksformer" (Skolverket 2018). Musik kan mycket väl finnas på ett schema för förskoleklasser. Musik förekommer inte som ämne förrän från och med årskurs 1. Detta kan tyckas vara något märkligt när flera forskare, bland annat Jon-Roar Bjørkvold har visat att musik som didaktiskt verktyg kan användas för att förstärka språkförmågan (Bjørkvold 2005). Följande står även angivet om modersmål och språk:

Dessutom ska undervisningen i de vardagliga aktiviteterna på olika sätt skapa möjligheter för elever med annat modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer (Skolverket 2011/2019, s. 19).

Under min tid som student i musikpedagogik vid Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) fick jag utrymme att utvecklas såväl musikaliskt som i min pedagogiska roll. En musikpedagog kan, förutom undervisningen på huvudinstrumentet, komplettera sin utbildning med att få en mer pedagogisk inriktning för att kunna arbeta inom skolor eller med barn i förskoleåldern. Min musikerapeutiska bakgrund med tio års yrkeserfarenhet från Grekland och Sverige av psykodynamisk musikerterapi med barn och vuxna med funktionsvariationer, stimulerade mig dock ännu mer att undersöka hur jag som musikpedagog kan bidra till att stödja flerspråkiga barn att utveckla sin språkliga förmåga; via musikaliska aktiviteter som kan utgöras av en kombination av sagor, musik och rörelse.

---

<sup>1</sup> Undersökningen av detta arbetet genomfördes året 2021. Jag är medveten om att det vid tiden för publicering finns nya styrdokument för förskoleklassen och grundskolan – Lgr 22 (Skolverket, 2022).

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med det föreliggande arbetet är att få kunskap om undervisningsätt för musikpedagoger som vill hjälpa flerspråkiga barn att utveckla sig språkligt. Uppsatsen undersöker mer specifikt hur språkkunskaperna kan förstärkas hos flerspråkiga barn med språkblandning i åldern 6-8 med ett fokus på musikpedagogens roll.

För att uppnå syftet med detta arbete kommer olika aspekter av en musikpedagogisk verksamhet belysas såväl som ett sociokulturellt perspektiv på lärande. De olika aspekterna kommer att kopplas samman med hjälp av följande frågeställningar:

- Vilken roll kan musikpedagoger ha när de arbetar med flerspråkiga barn?
- Vilken roll kan sång, musik och sagor ha som didaktiska verktyg för att stärka förskole- och grundskoleelevers kunskaper i modersmål?



## 2. Bakgrund

För att kunna uppnå syftet med detta arbete behövde jag först gå igenom olika utvecklingsteorier om språkutveckling och undersöka vilka olika faktorer som påverkar ett barns språkutveckling. Jag valde att fokusera på frågan om hur omgivningen stödjer ett barn att utveckla sitt modersmål eller andra språk. Eftersom begreppet omgivningen är vitt, valde jag att begränsa studien att undersöka vårdnadshavarens, pedagogens och statens roll. Därefter behandlar jag musikens roll och sedan redovisar jag hur kopplingen mellan musik och sagor kan användas som didaktiska verktyg vid språkinläring.

### 2.1 Utvecklingsteorier om språkutveckling

För att kunna arbeta med flerspråkiga barn är det bra att granska språkutvecklingen i olika åldrar enligt olika teoretiker. Jag har därför delat detta avsnitt med två radrubriker. Först presenterar jag olika psykologiska perspektiv och sedan redovisar jag några pedagogiska perspektiv på lek och undervisning i förskoleklass samt på barns språkutveckling. På avsnitten som följer tar jag fokus på vårdnadshavarens roll i språkutveckling, pedagogens roll i modersmålsundervisning och vad som står i lagar om modersmålsundervisningen. Därefter beskrivs kopplingen mellan musik och språk och sagans betydelse för språkutveckling.

#### 2.1.1 Psykologiska perspektiv

Jag kommer att redovisa ett par psykologiska teorier som formulerats av psykologerna Jean Piaget och Lev Vygotskij. Jean Piaget (1896-1980) delar in barnets kognitiva utveckling i fyra stadier: 1) *sensomotoriska stadiet* 2) *preoperationella stadiet* 3) *konkret-operationella stadiet* 4) *formal-operationella stadiet*. Den här studien begränsas till att redovisa det *preoperationella stadiet* och det *konkret-operationella stadiet* hos barn i åldrarna 6-8 år. Psykologen Philip Hwang och socialpsykologen Björn Nilsson (2011) refererar till Jean Piaget som anser att barn mellan 2-6 års ålder befinner sig i *det preoperationella stadiet*, det vill säga perioden innan barnet börjar tänka logiskt och anpassa sig efter sammanhang. Under denna fas utvecklas barnets *symboliska tänkande* som exempelvis att låtsasleka med olika roller, som att spela olika karaktärer i en saga eller sjunga en sång som innehåller symboliskt tal. Detta påverkar även språket, som kan få en symbolisk innebörd när ett barn sjunger egna ord till en välkänd barnvisa (Hwang & Nilsson 2011). Under denna fas bearbetar barnet världen genom lek och ibland blir barnet så engagerat i en lek att det blir svårt för barnet att skilja på fantasi och verklighet. Mot slutet av det *preoperationella stadiet* kan barnet uppvisa förmåga till decentrering, det vill säga förmåga att på en mer komplex nivå kunna sätta sig in i andras upplevelseperspektiv (Hwang & Nilsson 2011).

Perioden därefter, under 7-11 års ålder gäller de *konkreta operationernas stadium* vilket anspelar på utvecklingen av förmågan att använda ”operationer”. Detta innebär att barnet börjar formulera antaganden om olika omständigheter och pröva dem logiskt. Dessutom kan barnet via symboliska föreställningar utföra sådant som det tidigare behövde göra i handling och den viktigaste kognitiva uppgiften är nu att behärska klasser,

relationer och kvantiteter, det vill säga att stå för sina tankar och argumentera (ibid).

Psykologen Lev Vygotskij (1998) beskriver i sina teorier hur den mänskliga utvecklingen är nära förenad med sociala, historiska och kulturella sammanhang, och att språkutvecklingen är beroende av både biologiska och sociala faktorer. Allt lärande och allt språk bygger på imitation och att barn får möjlighet att lära sig genom att imitera andra. När barnen samspekar med både vuxna och med andra barn så hjälper det dem att utveckla sitt språk eftersom språket utvecklas i sociala sammanhang (Vygotskij 1998 se Svensson 2009).

### **2.1.2 Pedagogiska perspektiv**

Enligt Ann-Katrin Svensson (2009) imiterar 6-åriga barn vuxenspråket och använder huvudsatser och bisatser. Intresset för att skriva växer vilket är ett tecken på att barnet kommit framåt i sin språkliga utveckling. Prepositionerna är färdigutvecklade i 9-10 årsåldern (Svensson 2009).

Eva-Kristina Salameh, med. dr. och logoped menar att barns språkanvändning beror på var barnet befinner sig, exempelvis hemma, på förskola eller i skola, och att det påverkar följaktligen det ordförråd som barnet använder. Således är det omöjligt att ha samma ordförråd på alla språk eftersom varje språk är kulturellt bundet, dock får alla språk i ett barns omgivning inflytande på språkutvecklingen och de påverkar varandra (Salameh 2018).

Musikforskaren Jon-Roar Bjørkvold (1985) har i sin forskning kommit fram till att om en aktivitet inleds med att sjunga en hälsningssång, så förmedlar detta kontakt och information som leder till att betona varje enskilt barns identitet, och dessutom innebär det en identitetsmärkning på flera nivåer, samt att den hjälper till att ytterligare befästa en strukturell kontinuitet (Bjørkvold 1985).

## **2.2 Vårdnadshavarens roll**

I min undersökning av tidigare forskning har jag granskat vårdnadshavarens roll och om uppmuntran hemifrån kan stödja utvecklingen av andraspråket för flerspråkiga barn. De språkstrategier som vårdnadshavare använder för att uppfostra sina barn i relation till vad de upplevt som möjligt språkbruk under sin egen uppväxt ses i Ullholms (2010) avhandling. Barns språkbruk ses i sin tur i relation till deras vardagsupplevelser och vad de upplever som mest fördelaktigt för sin personliga framtid.

Ullholm (2010) anger att svenska är det språk som används i de flesta miljöer i Sverige, medan andraspråk används i ett mer begränsat antal sammanhang, mestadels under besök i ursprungslandet och/eller hemma med vårdnadshavare. Dessa samtal är också huvudsakligen begränsade till informella (ofta korta) samtal med släktingar i det andra landet och/eller med föräldrarna hemma. De flesta vårdnadshavare rapporterade att samtalen med deras barn kännetecknas av en begränsad uppsättning ämnen, såsom mat/måltider, familj, scheman och enkla instruktioner. Avhandlingens resultat visar att den individuella tvåspråkigheten uppnås genom frekventa och/eller långa besök i den inhemska miljön, vilka möjliggör alla typer av samtal, formella och informella evenemang och även de offentliga medier som används. Ullholm (2010) visar att individuell tvåspråkighet kan upprätthållas senare av yrkesmässiga skäl, exempelvis en anställning på

ett företag som svarar mot den utländska anknytningen, eller på grund av ett äktenskap med en nyanländ invandrare som har samma modersmål. Denna typ av individuell tvåspråkighet underlättar dock inte gruppsammanhållningen i Sverige, om inte familjen vid en viss tidpunkt bestämmer sig för att gå med i samhällsaktiviteter (ibid).

Av detta går det att dra följande slutsatser kring vårdnadshavares roll och strategier för barns språkutveckling: Omgivningen i ett barns utveckling spelar en viktig roll enligt Ullholm (2010) och därför är det slutligen samhällets språk som utvecklas mest för ett barn och inte modersmålet. Det som krävs av omgivningen är att erbjuda barnet aktiviteter där modersmålet förstärks.

## 2.3 Pedagogens roll

I detta avsnitt har jag granskat pedagogens roll i modersmålsundervisning utifrån språkforskaren Jim Cummins (2000) arbete där elevernas tidigare kunskaper samt relationen mellan lärare och elev är i fokus. Cummins (2000) anger att lärare bör bli medvetna om olika maktförhållanden som råder i samhället och som därmed också avspeglas i skolan. Lärarna bör ifrågasätta sin egen roll och det system inom vilket de arbetar istället för att lägga ansvaret på eleverna när de inte uppvisar kognitivt engagemang och inte deltar i lektionen (Cummins 2000).

Författaren beskriver en modell där interaktionen mellan lärare och elev ses som den mest avgörande faktorn för huruvida eleven ska lyckas i skolan eller inte. Denna modell syftar till att påpeka bristande språkkunskaper som ligger till grund för just interaktion och delaktighet. Modellen kallas kunskapsinriktad när elevernas tidigare kunskaper aktiveras i undervisningen.

Denna interaktion mellan lärare och elev kan betraktas ur två olika synvinklar. Den ena är *relationen mellan undervisning och lärande*, som representeras av strategier och arbetsformer som läraren använder och som syftar till att göra elevernas kognitiva engagemang så stort som möjligt. Den andra är *stärkandet av elevernas självbild*, som förutsätter att eleverna ska uppleva en verklig respekt och bekräftelse från lärare och kamrater vilken följaktligen skapar en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet i klassrummet och motiverar eleverna att aktivt delta i samhället utanför.

Cummins (2000) menar att för att motivera eleverna till att läsa, bör läraren dela texter både på första -och andraspråket som eleverna kan koppla till sin personliga bakgrund eller världsuppfattning. På så vis blir eleverna uppmuntrade till att lägga mer fokus på modersmålsundervisning och visa engagemang. Skolans språkpolicy blir därmed ett viktigt redskap för att kunna arbeta i den här riktningen.

## 2.4 Modersmål och skola

Här nedan granskar jag utvecklingsarbetet i skolor när det gäller modersmålsundervisning och stödet till flerspråkiga barn. Jag valde att redovisa lagen för modersmålsundervisning och fokusera på frågan om musiken kan vara ett lärodidaktiskt verktyg i undervisningen. I Statens offentliga utredningar (SOU 2019:18) är regleringen idag samma som år 1985 då kriterierna skärptes för vem som skulle vara berättigad till modersmålsundervisning.

En huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk endast om:

1. minst fem elever som ska erbjudas modersmålsundervisning i språket önskar sådan undervisning, och
2. det finns en lämplig lärare (5 kap.10 §2).

Enligt Denilza Souza och Patricio Arce (2008) så varierar åldern i olika elevgrupper i modersmålsundervisning mellan 6-års verksamhet och upp till åk 9 och eleverna i olika grupper har därför varierande kunskapsnivåer, vilket ses som ett problem av modersmålslärare. Detta bekräftas av Utbildningsdepartementet (2015) som anger att elever med utländsk bakgrund är en heterogen grupp med vårdnadshavare som har olika utbildningsbakgrund och språk.

Skolporten (2010) gav en allmän orientering för utvecklingsarbete i skolan, i hur en pedagog kan arbeta med andraspråkselever i klassrummet. Att lyssna, läsa, tala och sjunga är viktiga aktiviteter på fritidshem som en pedagog bör använda för att stärka språkinläringen hos eleverna (Skolporten 2010). Läroplanen (2018) för grundskola, förskoleklass och fritidshem anger följande:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. (Skolverket 2018, s.9)

Modersmålsundervisning är en del av skolans verksamhet, men liksom på alla andra områden är det inte specifikt angivet på vilket sätt dessa uttrycksformer ska användas och hur mycket musik som ska ingå. För sex år sedan lanserade Kulturrådet rapporten *Bokstart i Sverige* och hösten 2020 släpptes rapporten *Bokstart i Världen*. Rapporten har som syfte att uppmuntra utvecklingen av modersmålet och ger en bra bild över bokstartsprojekten under perioden 2017–2020. I rapporten kan följande läsas: ”Genom att tidigt i barnets liv introducera kontakt med litteratur och skriftspråkliga aktiviteter (till exempel att läsa, sjunga, leka, prata och ramsa) kan barns relation till och utveckling av språket främjas” (Kulturrådet 2020, s. 2).

## 2.5 Musik och talspråk

Talspråket är den ursprungliga formen av mänskligt språk (Talspråk 2021, juni 5) och det kopplas med musiken. Claudia Smith Salcedo (2002) anger i sin avhandling att homo sapiens sjöng (icke-språkliga vokaliseringar) innan hen talade. Enligt de gamla grekerna, poeterna och filosoferna, kommer ordet musik från ordet *musa*. Det specifika namnet kommer från ”ma-usa” (= musa), där ”ma” är roten till verbet ”mao -mo” som betyder hitta på, söka eller fråga. De gamla grekerna ansåg att musik var en enhet kopplad till följande begrepp: till tal, till social medlemskap och till dans. De lade stor vikt vid musik eftersom de ansåg att den påverkade människan i alla dess yttringar, i vad hon tänker, känner och gör. Termen musik omfattar alla de sköna konsterna och litteratur, vars mytologiska beskyddare var ”muserna” (Henderson 1957 se Tsari 2020).

Øivind Varkøy, (1996) anger att: “Platon i *Lagarna* finner upprinnelsen till det musiska i människans naturgivna längtan efter rörelse av kropp och röst, förutom att det är

en gåva från gudarna”(Varkøy 1996, s.106). Författaren refererar till Bjørkvold (1989), som placerar den musiska människan tillsammans med den grekiska guden Dionysos som representerade spontaniteten, festen och ruset, medan guden Apollon är musernas ledare och representerar ordning och systematik. Bjørkvold påstår att den musiska människan är spontan, lekfull och kreativ, i kontrast till vår tids ensidigt logiskt-rationella människa. Han menar att det musiska uttrycket bör vara det som finns i barnkulturen och i förindustriella kulturer (Bjørkvold 1989 se Varkøy1996).

Smith Salcedo redovisar ett experiment om foster i graviditetsvecka 29-37, och resultatet visade specifika beteendereaktioner på låtar som spelats tidigare under graviditeten. Ett uppföljande experiment använde ett annat musikstycke som mödrarna och fostren aldrig hade exponerats för. I båda experimenten var beteendereaktioner specifika för den melodi som de hade exponerats för. Dessa resultat tycks indikera att inläring och minne av en melodi kan ske inte bara före födseln utan faktiskt före eller i början av tredje graviditetsmånaden. Spädbarns joller liknar sång mer än tal, och vuxna anpassar sig naturligt till spädbarn och små barn genom att själva anlägga musikaliskt moderliga drag (Smith Salcedo 2002). Forskning visar att musik har avgörande betydelse för språkinläring. Här nedan presenterar jag musikens koppling till språket i hjärnan och hur musikpedagoger har forskat om musiken som didaktiskt verktyg för att förstärka språket. Dessutom redovisas forskning kring musik och modersmålsundervisning i skolan.

### **2.5.1 Musik och hjärna**

Jan Fagius (2001) beskriver att språk, musik och sång styrs av samma hemisfär – den högra. Musiken är precis som språket, strukturerad i tonhöjd och rytm. Den skrivs ner och kommuniceras i ensemble-samhället som exempelvis en orkester eller ett band (Fagius 2001). Nätverken för musik och för språk överlappar varandra i hjärnan, vilket innebär att hjärnan på sätt och vis uppfattar båda på samma sätt (Bilalovic Kulset 2020). Nora Bilalovic Kulset (2020) har i sin forskning kommit fram till att sång bidrar till vår förmåga att lära oss ett språk och på detta sätt kan vi alltså "lura" språket in i hjärnan (Bilalovic Kulset 2020). Bilalovic Kulset (2017) förklarar i sin doktorsavhandling begreppet *musickhood* som handlar om värdet av att kunna använda musik och sång som en samhällsbyggare bland små barn som inte talar samma språk. Begreppet innefattar vuxnas förmåga eller brist på förmåga att skapa musik med barn på ett sätt som skapar en känsla av gemenskap.

Smith Salcedo (2002) hänvisar i sin avhandling till en studie av Wallace (1994) som jämförde *återkallningsförmåga*, och fann att en melodisk text är lättare att komma ihåg än samma text uttalad utan melodi. Författaren anger begreppet *Din<sup>2</sup>-fenomenet* som kan beskrivas som ofrivillig repetition av ord, ljud och fraser, och som är en naturlig process i tillägnandet av nytt språk. Ytterligare hänvisar författaren till Murphey (1990) som menar att *Din* utlöses mer effektivt av musik och när *Din* uppstår med musik, kallar han det för *Song Stuck In My Head Phenomenon* (SSIMHP).

---

<sup>2</sup>Begreppet *Din in the Head*, som först noterades av Barber (1980), är en ofrivillig mental repetition av ett språk som inträffar efter att vi har haft omfattande och begriplig input på det språket.

### 2.5.2 Musik, modersmål och skola

Forskning visar att musik och språk hänger ihop i hjärnan och SSIMHP kan användas för att för att förstärka den kognitiva förmågan under språkinläringen. Musiken uppmuntrar dessutom den mänskliga sociala gemenskap som bidrar till att man lär sig ett nytt språk (Smith Salcedo 2002). Resultaten i Smith Salcedos (2002) avhandling visar att när musik och sång införlivas i ett klassrum som pedagogiska tekniker utformade för att förstärka förståelsen och tillägnandet av språkmönster, så kan de bidra till förbättrad kunskapsöverföring i andraspråksklassrum. Forskningen påvisar musikens kognitiva roll för att hjälpa elever att lära sig och komma ihåg just målspråket (Smith Salcedo 2002).

Smith Salcedo (2002) hänvisar till Gardner (1985) som styrker tesen om musikens funktion som problemlösare och dess förmåga att förbättra inläringen, och hävdar att alla icke hjärnskadade människor besitter en viss musikalisk intelligens. Författaren menar att lärare i främmande språk skulle kunna ta hjälp av elevernas musikaliska intelligens och deras musikintresse för att stärka de språkliga kunskaperna. På så vis får musiken funktionen som didaktiskt verktyg, på samma sätt som audiovisuellt material, realia<sup>3</sup> eller datorprogramvara (Smith Salcedo 2002).

I Tensta startades år 2000 den första ”Musikspråkförskolan” i Sverige, där pedagogerna utvecklade arbetssätt som med rytmikens och musikens hjälp stärkte grupperna socialt och underlättade språkutveckling och lärande (Jederlund 2011). Enligt musikerterapeuten Ulf Jederlund (2011) tar ett barn ett stort steg i sin talspråkliga utveckling då det genom lek hittar musikens och sångens puls. Genom fantasi och rollekar med en vuxen kan ett barn dessutom utveckla sin föreställningsförmåga samt lära sig nya och skapa egna begrepp (ibid). Lärandet sker på det bästa sätt då barnet upplever att den ingår i en meningsfull och mänsklig social gemenskap (Bjørkvold 2005).

Bilalovic Kulset (2017) anser att lärarens musikaliska kunskap är väldigt viktig för att kunna arbeta musikaliskt med flerspråkiga barn ”to know what kind of musical skills are needed to conduct music group interventions in multicultural kindergartens might function as a guide in acquiring or teaching the appropriate subjects for attaining these skills” (Bilalovic Kulset 2017, s.161). Dessutom hänger musik och språk ihop, och musiken kan vara ett bra verktyg för de som lär sig ett nytt språk (Bilalovic Kulset 2019). Författaren menar att en musikpedagog kan arbeta effektivt med flerspråkiga barn med hjälp av musiken.

---

<sup>3</sup> Sakinnehåll, sakfrågor i språkundervisning i språkets kontext.

## 2.6 Sagans betydelse för språkutveckling

Att musicera under berättandet av en saga eller en berättelse är ett viktigt verktyg för att förstärka ett språk och det finns pedagoger som har arbetat på detta sätt förut. Nedan presenterar jag tidigare forskning som handlar om sagans betydelse för språkinläring och i nästa avsnitt beskriver jag kopplingen mellan sagor och musik.

### 2.6.1 Sagor och språkinläring

I sin avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva* undersöker Carina Fast (2007) de sociala och kulturella sammanhang där barn möter textorienterade aktiviteter. Författaren kommer fram till att förskollärarna håller avstånd till barnens kultur vilket leder till att barnen inte använder de skriftspråkliga erfarenheter och kunskaper som de har hemifrån eller från populärkultur och medier som barnen får utanför förskolan. Resultatet av studien visar att barn som med stöd av engagerade föräldrar fick textorienterade aktiviteter utanför skolan, upplevde att aktiviteterna ägde rum i ett meningsfullt sammanhang, bortom den formella undervisningen (Fast 2007).

Chrysanthi Koza (2018) skriver i sin avhandling om sagor att barn, när de berättar sagan själva, berikar sitt språk och utvecklar sitt ordförråd. Utvecklingen av barns ordförråd beror även på i vilket sammanhang ett språk används. Koza menar att berättandet av sagor erbjuder en enkel och tillgänglig ram för att använda språket. Upprepning av vissa motiv, scener eller fraser bidrar till denna berikning. Genom återberättandet, dialogen, frågorna som väcks hos barnet och svaren som de själva ger, tränas språket (Koza 2018). Detta bekräftas av Gunilla Ladberg (2003) som beskriver att sagor och berättelser är några av de bästa sätten att ge barn med annat modersmål grunderna för att utveckla sig språkligt och för att skaffa ett rikt ordförråd. Genom berättelserna får barnen tillgång till nya ord som de inte skulle använda annars (ibid).

Dessutom menar Koza (2018) att folksagorna, i motsats till andra typer av sagor, har verkliga drag av olika kulturer och att de är kopplade till den miljö som de har sitt ursprung i. Koza anger att folksagans författare försöker uttrycka publikens samtliga behov och förväntningar. Dessutom formar sagans innehåll språkets förhållande till dess specifika kulturella utrymme och det stora utbudet av idéer som kan relateras till språket (ibid). Användningen av språket innebär en fullständig integration av användaren med en integrerad social aktivitet, eftersom språket är ett socialt fenomen som är allmänt accepterat. Barn blir som åhörare av en saga bekanta med dess specifika språkliga drag och använder dem i både muntligt och skriftligt tal. I sagan finns det en ”social kraft”, eftersom barnens bekantskap med denna art berikar deras språkliga och sociala förmåga (ibid). Att bekanta sig med sagornas berättande material ökar barnens fantasi och kritiska förmåga, gör det möjligt för barnen att bli berättare själva, och detta berikar deras berättande förmåga och ordförråd samt erbjuder dem ett sätt att ständigt upptäcka sig själva (Loukatos 1978).

## 2.6.2 Musicerande av sagor

Att möjliggöra för barn att upptäcka sig själva kan också tolkas musikaliskt. Paul Nordoff och Clive Robbins (1977) med sitt koncept ”*Music child*” visar att “group members being able to reveal their authentic musical selves through the shared group improvisations” (Nordoff & Robbins 1977). Enligt Davies och Richards (2002) bör man låta barnen improvisera fritt, snarare än att regissera eller vägleda deras musik, eftersom det verkar vara en viktig komponent för att hjälpa en grupp att hitta en musik som är ett tillfredsställande uttrycksmedel.

För att genomföra en musikorienterad aktivitet som kopplas till sagor så är det bra att ta hänsyn till det som anges ovan, det vill säga att utgå från barnens tidigare erfarenhet av musik och sång. Precis som i textorienterade aktiviteter kan musikorienterade aktiviteter med fördel vara knutna till barnens populärkultur eller så kan man låta barnen välja ett instrument och spela fritt för att kunna höra varje barns musikspråk. Att använda berättelser i grundskolan som ett didaktiskt verktyg för språkundervisning i en tvåspråkig miljö är enligt Edie Garvie (1990) viktigt. Berikningen av undervisning med sång och rytm, med dramatisering och läsning av sagor, förbättrar elevernas läsförmåga inom skolans sammanhang (Garvie 1990).

Musik som ett lärodidaktiskt verktyg i språkundervisningen kan möjliggöra arbete med bokstäver, stavelser, ord, texter och dessutom stärka inläringen via synen, hörseln och känslan. Katharina Dahlbäck (2011) anger i sin licentiatuppsats: ”Att klappa ordens rytm (melodi rytm) och grundpuls i ramsor och sånger blev ett stöd för att läsa sångtexterna” (Dahlbäck 2011, s. 127). Dahlbäck (2011) menar att sången ger möjlighet att variera och repetera språkliga färdigheter. Även om eleven har ett begränsat talutrymme, så kan hen delta med sin röst och kropp tillsammans med alla som sjunger samtidigt. Sånger underlättar språkinläringen för att de har en tydlig struktur med tydlig början och slut, vers och refräng, markerade stavelser, fraser och rim, rytm och melodi som gör det lättare att lära sig nya sånger, ord och melodier (Dahlbäck 2011).

Musik kan även kombineras med sagor för att förstärka språkförmågan. Svensson (1998) anger att pedagogerna för att stimulera flerspråkiga barn bör läsa sagor på de olika språken för barnen, leka med rim och ramsor, sjunga tillsammans med barnen på båda språken och låna hem böcker på andra språk. Interuniversitetsgruppen ”Polydromo” i Grekland som syftade till samarbete mellan universiteten med särskilt intresse för frågor om språkkontakt, tvåspråkighet och interkulturell utbildning, arbetade med musiksagor för tvåspråkiga barn, där musikpedagogerna spelade med olika instrument under berättelsen av en saga och barnen var lyssnare (Polydromo 2015).

Forskaren och kompositören Nikos Xanthoulis skriver i en publikation riktad mot musik, konst och teatervetenskap i samband med genomförandet av projektet ”interaktiv opera i grundskolan” att framställningen av en saga med musik kan genomföras med ljud som barnen producerar med sina kroppar eller med hjälp av musikinstrument. Denna aktivitet innebär flera fördelar: barnen blir mer observanta, förbättrar sin koncentrations- och talförmåga, får mer självförtroende, berikar sin fantasi och dessutom stärks gruppens gemenskap (Xanthoulis 2015).



## 2.7 Sammanfattning av bakgrunden

Jag har granskat den tidigare forskning som finns för att skaffa mig en överblick över utvecklingsteorier om språkutveckling från ett psykologiskt perspektiv där de olika psykiska utvecklingsstadierna redovisades. Sedan undersökte jag omgivningens roll, och jag lade fokus framför allt på vårdnadshavarens roll och på de språkstrategier som de använder för att hjälpa sig själva och barnen att utveckla sig på sitt modersmål. Jag fäste stor vikt på pedagogens roll i skolan när de undervisar modersmålet och skolans verksamhet när det tillhandahåller modersmålsundervisning. Därefter gick jag igenom musikens samband med talspråket, skriftspråket och modersmålsundervisningen. Slutligen fokuserade jag på sagor och språkinlärning, samt på musicerandet av en saga eftersom det är en angelägen fråga för min studie .

### 3. Teori

Här kommer jag att redovisa de teorier som jag har använt för att analysera resultatet i detta arbete. Jag har valt att analysera gruppundervisningen utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Jag analyserar också musikens effekt på språkinlärning utifrån det som kallas *OPERA-hypotesen*.

#### 3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Min undersökning genomfördes utifrån ett *sociokulturellt* perspektiv som har sitt ursprung i Vygotskijs teorier om lärande. Annette Mars (2016) hänvisar till Vygotskij i sin avhandling, och anger att lärandet sker inom människan och i samspel med andra via språket och genom de verktyg som används. Vidare är människors tidigare erfarenheter avgörande för lärandet. Mars (2016) anger att i en *sociokulturell teori* beskrivs människans sätt att organisera sitt tänkande och meningsskapande med verktyg som begrepp. De *kulturella verktyg* skapas av människor och används för att förstå och tolka tillvaron runt sig i dialog med andra människor. Ett annat viktigt begrepp är *medierande verktyg*, vilket enligt Säljö (2000) innebär ett verktyg som används för att uppnå ett mål annat än användandet av verktyget i sig (Säljö 2000 se Mars 2016). Beskrivningen av *hur* och *varför* verktyget används kan hjälpa oss att förstå och förklara lärandet. ”Användandet av kulturella verktyg ses i en sociokulturell tradition som *externaliseringar*, det vill säga att människan minns med hjälp av olika artefakter” (Mars 2016, s.28). I musikaliska sammanhang kan verktyget vara till exempel noter, gester, dialog och klingande musik. I denna uppsats används musik och sagor som medierande verktyg för att uppnå målet med att utveckla ett språk och samtidigt används sång och rörelse som kulturella verktyg för att underlätta memorering av rätt grammatik och rätt uttal. Begreppet *den proximala utvecklingszonen* (ZPD) är en del av kulturhistorisk teori men har även blivit ett viktigt begrepp i sociokulturell teori, och innebär enligt Vygotskij en beredskap för lärande hos en individ, gällande de nya saker som individen kan göra och lära med hjälp av en mer kunnig kamrat eller lärare (ibid). Mars (2016) hänvisar till Jakobssons (2012) tolkning av Vygotskij om ett bra samspel mellan vuxen och barn där den vuxne skapar förutsättningar för barnet att finna en proximal utvecklingszon, vilket möjliggör det sociala samspelet och lärandet (Jakobsson 2012 se Mars 2016).

Anna Ehrlin (2012) anger i sin avhandling att ZPD har fått många olika tolkningar och en av dem utgår från vad en individ kan utföra på egen hand och vad samma individ kan utföra med hjälp av någon annan som kan mer. Författaren anger ett citat från Vygotskij som kan hjälpa oss att förstå ZPD: ”Det barnet idag kan göra i samarbete, kommer det imorgon att kunna göra det självständigt” (Ehrlin 2012, s.63). Författaren anger Vygotskijs begrepp *internalisering* som innebär att mellanmänniska processer som kan erbjuda kollektiv kunskap så småningom får en inre representation, det vill säga att kunskapen *internaliseras*. Ett sätt att operationalisera den sociokulturella teorin i det forskningsprojekt som jag redogör för i denna uppsats är att använda sig av det som den musikpedagogiska forskaren Nora Bilalovic Kulset kallar för *OPERA-hypotesen*.

## 3.2 OPERA-hypotesen

Jag kommer nedan att använda mig av ett musikpedagogiskt perspektiv där jag förtydligar några viktiga begrepp som synliggör att musiken kan vara ett instrument för att lära sig ett språk.

Nora Bilalovic Kulset (2019) hänvisar till Aniruddh D. Patel om det som kallas *OPERA-hypotesen*. Denna hypotes har jag använt som utgångspunkt för att analysera musikens roll som didaktiskt verktyg i uppsatsens resultatdel. Författaren påpekar att *OPERA* som ord i detta fall består av fem engelska bokstäver som representerar fem delar av avgörande betydelse för musikaliseringsens effekt på språkinläring. Här nedan redovisar jag kort *OPERA-hypotesens* fem delar:

- *Overlapping* - Språk och musik har överlappande nätverk i hjärnan, det vill säga båda begrepp av vår hjärna som samma sak.
- *Precision* - Musik kräver mer av hjärnan än enbart den språkliga förmågan. För att spela musik krävs större precision än för att tala ett språk. När vi pratar så aktiveras den vänstra hjärnhalvan, men när vi sjunger aktiveras mest den högra hjärnhalvan. Små barn kan sjunga långa meningar men kan inte prata på samma avancerade sätt som vuxna. Författaren menar att vi kan lura vår hjärna och träna språket genom att sjunga istället.
- *Emotions* - Musiken kan hjälpa människan med hennes välbefinnande och skapa det som kallas för musikglädje. Författaren hänvisar till Vygotskijs begrepp *zone of proximal development*, det vill säga barnets närmaste utvecklingszon, som uppstår när motivationen hos barnet är optimal och koncentrationen för att lära exempelvis ett nytt språk ökas. Musiken kan vara ett verktyg för att uppnå detta tillstånd.
- *Repetitions* - Repetitionen kan etablera en trygghet inför vad som ska ske. I sångtexter upprepas samma ord eller meningar, exempelvis i refrängen. Därför är sång ett bra sätt för att träna språket, som kräver upprepning för att kunna behärskas.
- *Attention* - Sången fångar vår uppmärksamhet redan från när vi är nyfödda, och den kallas då för ”babyspråk”. Musiken kan fånga uppmärksamheten på musiksamlingar i förskolor men även vuxna kan märka den. Musik är alltså ett instrument för att fånga uppmärksamheten under språkundervisningen.

*OPERA-hypotesen* bygger på Vygotskijs (1999) syn på lärande, som beskriver att uppmärksamhet, perception och medvetandegörande är en förutsättning för minnet. Ytterligare ett viktigt begrepp för lärandet är *imitationen*, som enligt Vygotskij (1999) avgörs av barnets intellektuella förmågor, det vill säga inom den proximala utvecklingszonen (ZPD). ”För att kunna imitera måste jag äga en möjlighet att förflytta mig från det jag kan till det jag inte kan” (Vygotskij 1999, s. 330). Dessutom är det så att när musik och språk undervisas i en social klassrumskontext så kan barnet ses som en del av den sociala helheten eftersom det deltar i det sociala livet (Vygotskij 1999). Lärandet sker både individuellt och kollektivt vilket gör att det är beroende av sociala situationer där individen och gruppens tidigare erfarenhet utmanas och förändras. Enligt Vygotskijs teori så är ”barnets språkutveckling inte beroende av kognitiv utveckling, utan framför allt av den sociala miljö som barnet lever i (Ehrlin 2012, s.58).

## 4. Metod

I föreliggande kapitel kommer jag att beskriva metoden som jag har använt för att genomföra denna studie, undersökningens urval, och därefter etiska aspekter såsom informerat samtycke till deltagande. Därpå följer en redogörelse av studiens databehandling och analys. Kapitlets andra hälft beskriver planeringen av aktionsforskningens övergripande upplägg. Först beskriver jag det övergripande upplägget, därefter går jag in mer i detalj och skriver om den saga som har använts och hur olika relationsskapande moment med barnen har planerats. Avslutningsvis presenterar jag det faktiska upplägg som aktionsforskningsprocessen har haft.

### 4.1 Aktionsforskning

Den metod jag valt för att genomföra studien är *aktionsforskning*, med utgångspunkt i den praktiska verksamheten i en barngrupp (6-8 år). Aktionsforskning är en praktikorienterad forskningsmetod, där den egna praktiken kan stå i fokus för en aktion. Praktikern, i det här fallet jag, formulerar vad som ska studeras och de frågor som ska leda till ökad kunskap. Jag följer handlingen via observationer, videoinspelningar och dokumentationer, som sedan blir föremål för diskussion och reflektion. Detta leder till att en ny aktion provas med syfte att förändra verksamheten i önskvärd riktning (Rönnerman 2015). Genom aktionsforskningen kan lärare utveckla sin förmåga att *planera, agera, observera, dokumentera, reflektera* och *analysera*. Denna förmåga kan i sin tur ge läraren en djupare förståelse för elevernas behov och förutsättningar. Därmed kan läraren hjälpa eleverna att utveckla sig vidare (ibid).

Rönnerman (2015) anger det s.k. *bottom-up-perspektivet* där det är praktikerna själva som ställer en fråga som ska ligga till grund för *planeringen* av en förändring. Sedan *agerar* de genom att iscensätta olika aktioner, som *observeras* systematiskt och följs med hjälp av olika verktyg. I min studie agerar jag, förutom att vara forskaren, musikpedagog tillsammans med en annan musikpedagog. Vi agerade genom att sätta upp fyra olika aktioner vilka iscensattes och observerades med hjälp av videoinspelningar. Den *första aktionen* ingick i en *forskningscirkel* där målsättningen är "ett ömsesidigt kunskapsutbyte och på samma gång ett möte mellan vetenskaplig respektive erfarenhetsgrundad kunskap" (Rönnerman 2015). Efter genomförandet och observationer av de första två lektioner framkom *reflektioner* som handlade om vilka mål och vilken svårighetsgrad momenten hade. Då var det dags att *planera av en förändring* och *agera* genom att iscensätta tre aktioner till. Dokumentationen blev underlag för enskild såväl som kollektiv *reflektion* kring vad som hände och vilken utveckling som skulle ske i verksamheten men också i barnens lärande (Rönnerman 2015).

I föreliggande studie är jag delaktig i praktiken som musikpedagogisk assistent och intar forskarrollen och författare till detta självständiga arbete. Allt strukturerades och dokumenterades efter den genomförda aktionsforskningsprocessen på det sätt som Rönnerman (2015) föreskriver.

## 4.2 Urval

I planeringsfasen av detta arbete kom jag i kontakt med en Waldorfpedagog som använder musik och sagor med flerspråkiga barn och som var villig att delta. Tyvärr kunde inte skolan ge mig tillåtelse att genomföra projektet på grund av de strikta restriktioner som gällde på grund av covid-pandemin.

Nästa alternativ som jag hade var det som kallas *bekvämlighetsurval*. Detta urval bygger på vad som är passande för forskaren och vilka objekt som ligger närmast till hands att välja (Denscombe 2014). Jag valde därför min egen fristående verksamhet, som jag startade tillsammans med en annan musikpedagog och som var en musikaktivitet med syfte att stärka modersmålet grekiska via musik, sagor och rörelse. Eftersom jag var ledare för barngruppen i åldern 4-5 kunde jag inte använda mig själv som forskningsobjekt, men jag fick samtycket av min kollega att observera henne istället, då hon arbetade med barngruppen i åldern 6-8 för att därigenom öka vår kunskap kring språk, samt för att utveckla vår verksamhet.

Musikpedagogen som jag samarbetade med är utbildad flöjtist, musiklejare och El Sistema musikpedagog, talar både svenska och grekiska, har jobbat i flera år som musiklejare på olika grund- och gymnasieskolor samt som musikpedagog med El Sistema på Kulturskolan. Gruppen som vi har jobbat med bestod av fem flickor. Namnen som jag kommer att använda är fingerade, se tabell 1

Tabell 1: Barnens namn ålder och föräldrars modersmål.

Namn	Ålder	Mammans modersmål	Pappas modersmål
My	6	Svenska-grekiska	Engelska-svenska
Nina	6	Svenska	Grekiska-engelska
Lira	8	Svenska	Grekiska-engelska
Lina	7	Svenska	Grekiska
Lisa	6	Svenska	Grekiska

Alla barnen pratar svenska som sitt första modersmål och som andra modersmål grekiska. Alla barn i gruppen pratar sitt andra modersmål i ett begränsat antal sammanhang, som föräldrarna har redogjort för. Mestadels pratar de grekiska under besök i ursprungslandet och hemma med någon av sina vårdnadshavare. Precis som Ullholm (2010) anger så kännetecknas dessa samtal av en begränsad uppsättning samtalsämnen.

### 4.3 Etiska aspekter och informerat samtycke

All data behandlas med anonymitet som innebär att alla namn samt verksamhetens namn är fingerade. Videofilmerna kommer endast att vara tillgängliga tills arbetet är godkänt, därefter kommer materialet att raderas från min hårddisk med hänsyn till *konfidentialitets- och nyttjandekravet* (Patel & Davidsson 1991). För att gemensamt kunna reflektera kring våra genomförda aktioner planerade jag att spela in dem på video. För att få tillstånd till dessa videoinspelningar formulerades därför två brev, ett till vårdnadshavarna med information om projektet och förfrågan om barnens medverkande, samt motsvarande till min kollega, det vill säga musikpedagogen som ledde aktiviteten, för att använda videoinspelning till egen bearbetning av materialet (se bilaga 1).

I breven presenterade jag mig själv och den undersökning som skulle genomföras med syftet att skriva mitt examensarbete. Vidare bekräftar jag för vårdnadshavarna, för barnen och för musikpedagogen att det inspelade materialet kommer att förvaras på en extern hårddisk tills arbetet har blivit godkänt. Materialet kommer inte att publiceras och informationen kommer att behandlas anonymt enligt forskningsetiska aspekter (Patel & Davidsson 1991). Innan jag började spela in informerade jag även alla barn muntligt och fick allas tillåtelse om videoinspelningen. Jag antecknade reflektioner kring lektionen skriftligt ur minnet efter genomförandet. I min studie följde jag vetenskapsrådets fyra *etikregler* :

- 1) *Informationskravet*: Jag informerade alla berörda muntligt och skriftligt om min forskningsuppgift och syftet med denna.
- 2) *Samtyckeskravet*: Deltagarna i min undersökning, det vill säga musikpedagogen, barnen och vårdnadshavarna blev informerade både muntligt och via samtyckesbrev, att de hade rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- 3) *Konfidentialitetskravet*: Alla deltagare behandlas anonymt så att obehöriga inte kan ta del av några personuppgifter. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess
- 4) *Nyttjandekravet*: Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas i forskningssyfte.

(Patel & Davidsson 1991, s.63).

### 4.4 Studiens design och genomförande

Vår verksamhet började samma period som jag började skriva uppsatsen, och under verksamhetens planering valde jag att skriva om detta ämne. Frågorna har uppstått inom mig och under de diskussioner jag haft med min kollega inför de möten vi haft innan lektioner. I resultatkapitlet har jag presenterat fyra aktioner där jag har använt aktionsforskning. Där presenterar jag mina *observationer* som ledde mig till att *dokumentera* det som jag har bekräftat efter att ha sett inspelningarna, sedan *reflektera* över handlingen och tillsammans med den andra musikpedagogen *planera* nya moment och *agera* efter *planeringen*. Under de olika momenten löser vi de olika svårigheter som uppstår och hjälper gruppen att utveckla sig. Efter varje aktion följer min *analys*, som är grundad i ovanstående teorier.

Den ursprungliga planeringen av lektionens upplägg planerades i en *aktionsforskningscirkeln* som innehöll tolv lektioner. Vår målsättning var att hjälpa flerspråkiga barn att stärka sitt andra modersmål, som är grekiska. Efter att ha *observerat* två lektioner insåg vi att inte alla barn deltog och att barnen, trots att de hade samma ålder hade de olika kunskapsnivå och temperament. Några dagar efter den andra lektionen hade jag tillsammans med musikpedagogen ett möte där vi *reflekterade* över och *analyserade* det som jag hade observerat och dokumenterat. Därpå planerade vi en förändring och agerade med att iscensätta en aktion inför nästa lektion. Redan på nästa lektion började den *andra aktionen* äga rum och på samma sätt följde den *tredje aktionen* efter den fjärde lektionen (se tabell 2).

Tabell 2: Studiens design (aktioner)

<b>Aktion 1</b> (Se avsnitt 5.1-5.4)	<b>Aktion 2</b> (Se avsnitt 5.1.1)	<b>Aktion 3</b> (Se avsnitt 5.1.2)	<b>Aktion 4</b> (Se avsnitt 5.1.3)
Fokus: Att undersöka hur samspelet pedagog/barn påverkade lärandet.	Fokus: Att undersöka barnens ZPD.	Fokus: Att testa nya moment för att uppmuntra deltagandet.	Fokus Att undersöka materialets roll i undervisning och i gestaltning av en saga
<b>Lektion 1- 12</b>	<b>Lektion 3</b>	<b>Lektion 4</b>	<b>Lektion 5</b>
Fråga till grund för förändring: Kan musik och sagan vara ett lämpligt läromedel för att uppnå en musikalisk kommunikation och därmed hjälpa barnen att förstärka sitt modersmål?	Fråga till grund för förändring: Kan sänkningen av tempot under sången och handrörelser som gestaltning för sagan hjälpa eleverna att memorera och sjunga med?	Fråga till grund för förändring: Hur kan vi få eleverna att tala mer under sagostunden?	Fråga till grund för förändring: Hur kan vi hjälpa eleverna att memorera sånger/dialoger för att kunna dramatisera, våga sjunga samt tala mer?

I tabellen ovan ser lektioner och aktioner väldigt lika ut. Det beror på att båda har samma typ av upplägg; planera, agera, observera, dokumentera, reflektera och analysera. Skillnaden mellan en vanlig lektion och en lektion med aktionsforskning är att en aktion är designad med hjälp av vetenskaplig grund det vill säga att jag har läst i olika didaktiska och pedagogiska böcker, skrivna av forskare, för att förstå och kunna reflektera kritiskt över det som inte fungerar i en undervisningssituation. Till exempel inför den första aktionen läste jag om ZPD för att försöka förstå vad som krävdes av oss pedagoger för att möta elevernas behov för lärandet. För att få svaret på detta skulle jag observera först samspelet mellan läraren och eleverna och sedan undersöka samspelets påverkan på lärandet. Inför den andra aktionen, efter att ha *dokumenterat* min *observation*, följde min *analys*. Under planeringen ställde vi frågan om hur vi kunde få barnen att sjunga med oss och närma oss barnens ZPD. Sedan *agerade* vi genom att iscensätta den andra aktionen

som *observerades* systematiskt och följdes med hjälp av olika verktyg.

Musiken och sagans manus var bestämda av musikpedagogen och materialet var inspirerat av en tidigare musikalisk föreställning som hon tillsammans med andra musiker hade genomfört för barn. Musiken var deras egna komposition. Sagan heter *Tre små vargar* skriven av Eugene Trivizas. Det är en saga som handlar om tre små vargar som hotas av en ond gris och är en parodi av sagan *Tre små grisar* som har ett alternativt slut i vilket vargen/grisen inte dödas. Tre små vargar får rådet av sin mamma att ge sig av för att bygga sina egna hus. På vägen träffar de andra djur som lånar ut material till vargarna för att bygga sina hus. Varje gång ett hus är färdigbyggt så går de ut för att leka och då dyker den onda grisen Rouni<sup>4</sup> upp som försöker förstöra huset. De små vargarna öppnar inte dörren utan skrattar åt Rouni. Till slut bygger de små vargarna ett väldigt instabilt hus av blommor som luktar gott. Blommornas doft gör att grisen Rouni blir förtrollad och ju mer den luktar på husets blommor, desto snällare blir den. Då öppnar de små vargarna husets dörr och blir vänner med Rouni varpå sagan avslutas med en gemensam tarantella dans.

Sagan är ursprungligen skriven på grekiska men finns också översatt till svenska. Lira och Nina var redan bekanta med den svenska översättningen av sagan. Sagans handling baseras på upprepning av vissa motiv, scener eller ord och fraser, något som erbjuder ett lätt och tillgängligt utrymme för språkbruk. Varje gång som vargarna träffar någon karaktär så upprepas precis samma dialog där endast djurens namn och namnen på olika utlånade föremål förändras. Sången och dialogen med grisen är alltid densamma. Dessutom är varje material som lånas ut till vargarna och vissa musikaliska motiv förknippat med ett visst instrument som alltid är detsamma (exempelvis dörrklockan spelas på piano och signalerar grisens ankomst). De Musikaliska instrumenten är sorterade efter material i fyra olika hörn på golvet i rummet.

Terminen bestod av tolv lektioner varav en var ett uppförande inför föräldrarna. En lektion behövde tas igen eftersom musikpedagogen blev sjuk under denna termin. Den genomfördes som en sista repetition precis innan uppförandet i syfte att hjälpa barnen slappna av. Musikpedagogen och jag kom överens om att lägga upp våra pass på följande sätt: Musikpedagogen föreslog att sjunga sagans alla ramsor på både svenska och grekiska så att de barn som i vanliga fall inte vågar prata grekiska känner sig bekväma med svenska, som är deras första modersmål.

## 4.5 Ursprunglig lektionsplanering

Den ursprungliga planeringen av lektionens upplägg genomfördes av både mig och musikpedagogen, medan sagans upplägg planerades av henne själv. Lektionsupplägg handlar om innehållet i lektionerna medan sagans upplägg handlar om delar och moment under sagans undervisning. Läraren hade frihet att ansvara för genomförandet av lektionsuppläggen/lektionsplaneringen. Varje lektion var indelad i flera moment eftersom sagan skulle byggas stegvis. Upplägget av lektionerna och sagan bestod av tre delar (se tabell 3-5). Delningen hände under genomförandet eftersom några moment avslutades för att ge utrymme till nya moment som infördes. Efter genomförandet av varje lektion träffades vi för att reflektera över lektionens upplägg och för att bestämma om vi skulle behålla alla moment eller byta några av dem till nya för att uppnå målet med

<sup>4</sup>Namnet kommer från ordet *γουρούνι* (*gourouni*) som betyder gris på grekiska



språkutvecklingen. Lektionen började alltid med samma hälsningssång och avslutades med en adjö-sång. För de olika momenten som varje lektion innehöll se tabell 3-5.

Tabell 3: Moment som planerades för lektionerna 1-4.

MOMENT	LEKTION 1-4
Hälsningssång	Barnen svarar rytmiskt på sitt namn med att spela på en trumma.
<i>Välj ett instrument</i> Moment med sång och spelandet	Barnen väljer ett instrument som vi benämner och spelar med det fritt under pianoackompanjemang. Vi uppmuntrar barnen att sjunga med oss i versen som upprepas.
<i>Tre små vargar</i> Högläsning av saga med sång och gitarrackompanjemang	Berättandet är både på svenska och på grekiska, med sång och dialoger. Barnen kan välja och spela olika instrument efter förslag. I varje lektion arbetar vi med ett avsnitt och gången därpå bygger vi på sagan med ett avsnitt till.
<i>Här är vi allihopa</i> Dans med sång och gitarrackompanjemang	Barnen dansar och imiterar rörelser som pedagogen gör efter sångens text.
<i>Du är så fin</i> Massage med sång och gitarrackompanjemang	Vi sjunger först på svenska och sedan på grekiska. Alla barn sitter på golvet, den ena bakom den andra. Samtidigt ger varje barn massage på ryggen på barnet framför och sedan byter vi håll och tur.
Introduktion av nya instrument	Nya instrument presenteras och barnen prövar att spela.
Adjö-sång	Musikpedagogen sjunger en hejdå-sång med piano ackompanjemang.

Tabell 4: Moment som planerades för lektionerna 5-8.

MOMENT	LEKTION 5-8
Hälsningssång	Samma som på tabellen ovan.
<i>Tre små vargar</i>	Dramatisering av sagan med musik och rörelse.
Koreografi	Barnen lär sig några danssteg och väljer ett rytmiskt instrument som de spelar med under varje steg
<i>Musikalisk lekstund</i>	Barnen delas in i två grupper, efter varje pedagog och pedagogerna håller en liten kudde som kastar till varandra. Varje grupp spelar på sitt musikinstrument när den pedagog som gruppen tillhör har kudden i sin hand och om kudden faller ner så pausar alla.
<i>Stava namnet rytmiskt</i>	Ett barn säger sitt namn rytmiskt och upprepar det så att alla andra upprepar detta namn på samma sätt. Samtidigt säger nästa barn sitt eget namn och några kan välja växla rytmen till detta medan andra

	fortsätter med det första motivet. Så fortsätter det vidare tills alla säger sina namn upprepande och rytmiskt.
Introduktion av nya instrument:	Nya instrument presenteras och barnen prövar att spela.
Adjö-sång:	Alltid samma

Tabell 5: Moment som planerades för lektionerna 9-12.

MOMENT	LEKTION 9-10
Hälsningssång:	alltid samma
Musiksaga: <i>Tre små vargar</i>	Repetition av sagan och koreografin
Mental Förberedelse	Med små samtal kring sagostund och uppförandet.
Adjö-sång:	Alltid samma
Repetition och Uppförande:	LEKTION 11-12
Nya moment under repetitionen: <i>Röstövning och små samtal om uppförandet.</i>	Röstövning med handrörelser, olika rörelser på tungan och tonen på rösten. Samtal kring kommande uppförande.
Uppförandet av musiksagan:	Korta samtal med föräldrarna efter uppförandet.

Musiken på *Välj ett musikinstrument* var utlånad från den svenska barnsång *Smakar bra* ur musikboken *Sinnenas spektakel* (2012) av Ensemble Yria, dock hade jag skrivit om texten så att den passade till varje instrument istället för en frukt som står i originalet. Här är texten som jag har skrivit på svenska:

*Välj ett instrument som du gillar bäst!*

*Något som låter bra!*

*Nu ska vi ha en musikfest!*

*Vilket instrument vill du ha?*

*Maracas vill du ha?*

*Maracas vill du spela?*

*Maracas tycker du, låter bra!*

Texten i låtarna *Här är vi allihopa* (El Sistema) och *Du är så fin* av Salle Sahlin (2018) översattes till grekiska. Valet att översätta svenska sånger var med tanke att utgå från den kultur som barnen har här i Sverige, eftersom tidigare forskning visar att barnen deltar villigt om de redan känner melodierna eller texten (Fast 2007). Hälsnings -och adjö-sången samt ramsan med att välja ett instrument var moment som upprepas flera gånger och dessa sjöng vi bara på grekiska. Språket som vi väljer att kommunicera på är viktigt och Mars (2016) anger att för att analysera och förstå sin omgivning förutsätts det kommunikativa verktyg som finns i språket. I detta fall svenska, grekiska och musikspråk. Korta samtal med föräldrarna efter slutet av terminen blev en del av materialet utanför den ursprungliga planeringen av design och genomförande.

## 4.6 Databehandling och analys

Studiens samlade datamaterial består av inspelningar och anteckningar. Jag har spelat in genomförda pass från en hel termin, sammanlagt 12 stycken om 45 minuter vardera. Jag antecknade det första tillfället skriftligt ur minnet eftersom jag inte hade hunnit dela ut samtyckesbrev. Totalt finns det inspelat och antecknat material från 12 olika tillfällen.

Videomaterialet har gått igenom genom att jag tittat på filmerna och skrivit ner allt som jag hör och observerar och relaterar till min studie. Det kan handla om hur barnen deltar, det vill säga om de sjunger med, hur ofta de sjunger, om de gestaltar sången, om de spelar på något instrument och på vilket sätt dramatiserar berättelsen. Dessutom observerades musikpedagogens engagemang, liksom uppmuntran och stöd till barnen för att sjunga och prata, hennes val att berätta eller att sjunga på ett språk och inte på det andra, lektionens planering och upplägg. För att analysera musikpedagogens roll och samspelet med barnen valde jag att analysera materialet som spelades in utifrån Kleins<sup>5</sup> fem kriterier om samspel:

1. *Avsiktighet och ömsesidighet* - Vuxen och barn riktar uppmärksamheten mot samma fenomen, och därpå tolkas barnets agerande och avsikt. Fokus riktas mot företeelser i omgivningen kring vilka man samspelar.
2. *Innebörd* - En vuxen benämner och förklarar det fenomen som uppmärksamheten riktas mot och sätter det på så vis i ett sammanhang och ger det en mening. Att uttrycka känslor är en mycket viktig del av att ge innebörd
3. *Utvidga erfarenheten* - Att utvidga händelsen utöver ”här och nu” så att barnet får kunskaper utöver själva händelsen.
4. *Duglighetskänsla* - Att bekräfta barnet genom ord, blickar, mimik och handlingar samt förklara så att barnet förstår varför det lyckades.
5. *Styra eller reglera beteenden* - Den vuxna hjälper barnet att anpassa sitt beteende till uppgiften genom att ställa frågor, ge ledtrådar eller genom att själv fungera som modell.

(Rönnerman 2015)

---

<sup>5</sup> Pnina Klein är en israelisk forskare som utvecklat ett samspeletsprogram *Mediated Learning Experience* och hänvisas ursprungligen av Pramling Samuelsson & Lindahl (1999).

På ett mer övergripande plan analyserar jag dessa utfall och reflektioner ur ett sociokulturellt perspektiv som grundar sig på att människan utvecklar sin kunskap i samspel med omgivningen, som hon i sin tur påverkar och har möjlighet att förändra. Lärandet sker både individuellt och kollektivt vilket gör att det är beroende av sociala situationer där individen och gruppens tidigare erfarenhet utmanas och förändras.

## 5. Resultat

I resultatet redovisar jag först den första aktionen som iscensatts efter den ursprungliga lektionsupplägg och enligt det *bottom-up-perspektivet*. Resultatet på det första avsnitt handlar om de aktioner som följde och den musikaliska kommunikation och introduktionen av sagan under de första fyra lektionerna. Efter den fjärde aktion introducerades nya moment som redovisas på avsnittet *Dramatisering av sagan med musik och rörelsen*. Sedan redovisar jag resultatet av den mentala förberedelsen och dess betydelse för att våga uppträda och tala modersmålet inför publik.

### 5. 1 Musikalisk kommunikation

Genomförandet av den ursprungliga lektionsupplägg var den första aktionen som vi musikpedagoger hade planerat och ledde till att uppnå en musikalisk kommunikation med barnen. Med hälsningssången blev barnen hörda och sedda på ett musikaliskt sätt, men även lärde de känna varandra. Under hälsnings och adjö-sång visade barnen respons genom att sjunga sitt namn medan de slog rytmen på trumman samt samspelade med varandra redan från första lektionen med att dansa och hälsa hejdå under adjö-sången. Under adjö-sången rörde My och Lisa på sina läppar och viskade sången på grekiska samt Lira vågade sjunga med ordentligt. I kommande lektioner sjöng barnen allt oftare adjö-sången. Lina deltog i alla moment med att spela på olika små slagverk, dock var hon helt tyst under de första fyra lektionerna. Efter adjö-sången och slutet av fjärde lektion socialiserade barnen med varandra där Lisa föreslog på grekiska till Lira och Nina att leka ute efter lektionen.

Under momentet "välj ett musikinstrument" viskade My och Lira sången och deltog på detta sätt. På andra lektionen hade barnen svårt att sjunga hela ramsan. Momentet på kommande lektion och på den fjärde lektionen kunde alla barn benämna instrumenten och sjunga med i ramsan, även i ett snabbare tempo. Dessutom valde barnen olika små slagverk vilket övade barnen i rytmisk improvisation och att spela efter sångens tempo vilket resulterade i en övning och ökning av barnens samspel med varandra. Barnen samordnade spelandet med sången och därigenom samordnade barnen talet med sång och rörelse. Barnens uppmärksamhet fångades under de fyra första lektionerna genom att titta på bilderna i boken av sagan som musikpedagogen visade. Dessutom repeterade barnen enstaka grekiska ord efter musikpedagogen och valde att spela fritt på olika instrument där de imiterade olika ljud som exempelvis att ringa på klockan eller bygga ett hus och visade samspel. Barnen upprepade efter varje vers och sjöng det sista ord eller ordets sista stavelse av versen tillsammans med mig.

Under dansmomentet "Här är vi allihopa" så blev resultatet att barnen var fria att uttrycka sig helt fritt som ledde till att upptäcka under varje paus att de kunde stanna

plötsligt och försöka att inte röra på sig på ett lekfullt sätt. På kommande lektion under dansmomentet valde Lina (som talade minst grekiska av alla barn) en tonbox som hon spelade på rytmiskt efter varje stavelse i sången. Under momentet med massagen sjöng de flesta barn med enstaka ord på grekiska medan de gjorde massage på den som satt framför sig. På andra lektionen viskade Lisa några ord av sången och på de följande två lektionerna sjöng Lisa, Lira och Nina med.

Eleverna fick lära sig namnet av de olika musikinstrument som musikpedagogen introducerade på både grekiska och svenska. Dessutom fick barnen lära sig att spela tonen E på de två yttersta strängarna på en gitarr och turades om att spela på gitarren medan alla andra sjöng enstaka ord eller stavelser under massage-sången varannan gång på grekiska och varannan gång på svenska. Efter den tredje repetitionen sjöng My (som inte brukade sjunga överhuvudtaget) hela den svenska version med hög röst.

### **5.1.1 Sänkning i tempot och gestaltning med rörelsen**

Musikpedagogens sätt att sjunga en ramsa i sagan som består av två meningar resulterade i att barnen lyssnade mest på berättandet av sagan, men de hann inte att sjunga med hela ramsan. Att sjunga en ramsa som består av två meningar snabbt var inte inom barnens ZPD. Resultatet efter den andra aktionen visade att sänkningen av tempot och gestaltningen av ramsorna ledde Lira, Nina samt Lisa att sjunga flera ord i ramsan och imiterade handrörelsen som jag visade. Musikpedagogen pausade sången plötsligt och detta ledde till att Lisa och Lira kompletterade orden. På tredje lektionen sitter barnen på golvet på samma plats under 20 minuter och efter 15 minuter blir de distraherade och skapar oväsen. Min reaktion med att föreslå till barnen att visa för oss instrument som är gjorda av metall ledde till att barnen deltog med att visa instrumentet och nämna dem på grekiska.

### **5.1.2 Rörelse i rummet och dramatisering av sagan**

Efter den tredje aktionen visade resultatet att på fjärde lektionen flera moment infördes efter planeringen. Musikpedagogen delade ut roller som barnen valde för sig själva, de rörde på sig från plats till plats, de dramatiserade sagan och samspelade med varandra, efter musikpedagogens instruktioner. Musikpedagogens sätt med att uppmuntra barnen muntligt och genom dynamiken i musiken ledde till barnens aktiv deltagande i att sjunga med, enstaka ord på fyra vers i form av sång-dialog. Dessutom uttryckte barnen genom dramatiseringen olika känslor i sagan, såsom ilska och rädsla.

### **5.1.3. Material som medierande verktyg**

Under den fjärde lektionen sjöng barnen enstaka ord i fyra verser av sagan. De talade inte under de talade dialogerna utan spelade istället fritt på instrumenten. Efter att iscensätta den fjärde aktionen visade resultatet att på femte lektionen, materialet som musikpedagogen hade hämtat, ledde till att barnen gestaltade dramatiseringen av sagan och fick även att tala under dialogerna. Barnen klädde ut sig med masker och öron efter sin roll som vargar och gris. Sedan när huset byggdes klart, de tre små grisar placerade ett miniatyrhus på kudden. Lisa/Rouni låtsades blåsa bort huset med att blåsa kraftigt mot ett

papper väderkvarn och sedan placerade hon en liten flaga i en liten kruka med jord som baner. Resultatet blev att sagan genomfördes första gång från början till slut, där barnen dramatiserade sagan och sjöng två ord ihop under varje mening i fyra verser samt talade meningar som bestod av två ord under alla dialoger.

## 5.2 Flera moment med musik och rörelse

Alla lektionerna 1-12, blev verktyg för att genomföra den första aktionen, även om varje lektion i sig hade ett avgränsat mål. Efter den fjärde aktionen infördes nya moment i lektionsupplägg. På sjätte lektionen uttryckte barnen olika känslor och låtsades vara ylande vargar samt uttryckte rädsla genom att springa iväg och gömma sig efter varje gång Rouni attackerat. Dessutom, berikade de dramatiseringen med ljud, där Rouni-Lina valde två noter själv och spelade dörrklockan på metalfonen och de små vargarna spelade på olika musikinstrument för att låtsas bygga olika hus. Barnen sjöng och talade mer än två ord i en mening under lektionen och lärde sig att dansa en enkel koreografi som ackompanjerades av tvärflöjt. Upprepningen av dansen och valet av ett musikinstrument-slagverk i handen samt några extra rörelser och meningar under den sjätte lektionen ledde barnen till att memorera dramatiseringen av hela sagan.

Det nya moment *stava namnet rytmiskt* som musikpedagogen visade under den sjunde lektionen ledde till att barnen höll rätt tempo och rytm och samtidigt höll fokus på sig själva med att stava sina egna namn. De kunde växla rytmen med att stava rytmiskt andras namn och till slut växlade mellan de olika rytmer i enlighet med de olika namnens stavelser. Introduktionen av det nya slagverksinstrumentet "Thunder" fängade barnens intresse. Därefter gestaltade barnen sagan med rörelsen och dessutom lyckades dem med att sjunga hela ramsan och uttala en hel mening i taget under dialogerna samt spela på det nya instrument. På den efterföljande dansmoment introducerades en ny rörelse där alla barn deltog och visade engagemang. Musikpedagogens val att avsluta lektionen med en *musikalisk lekstund* där barnen delades in i två grupper, resulterade i att barnen uttryckte stor glädje med skratt och jubel. Denna lektion visade sig skapa positiva känslor i gruppen och under adjö-sången så dansade barnen och samtidigt så sjöng Lisa och Nina med.

## 5.3 Mental förberedelse

På tionde lektionen hade musikpedagogen små samtal på grekiska med eleverna och visade dem var föräldrarna skulle sitta under framträdandet samt uppmuntrade dem muntligt under lektionen att tala till de platser där föräldrarna skulle sitta. Det resulterade till att alla barn talade under dialogerna och sjöng i olika utsträckning ramsorna (några barn viskade istället för att sjunga eller tala högt). Barnen kom ihåg alla moment i sagan och spelade de olika instrumenten i tid. Dessutom musikpedagogens förslag att först gå igenom en repetition av sagan snabbt med att repetera alla de handlingar som vi gör under sagan, dock utan detaljer, ledde till samspelet mellan barnen som memorerade sagan genom att gissa nästa handling. Musikpedagogens undervisningssätt att dirigera oss genom handrörelser ledde till att barnen spelade under aktiviteten även med nyanser som högt och tyst. Musikpedagogen visade nya moment på de sista två lektioner med en röstövning och små samtal kring uppförandet som resulterade till att alla barn sjöng och talade högt och

under uppförandet My och Lina talade högre än någonsin.

## 5.4 Konklusion av resultat

I enlighet med aktionsforskningens metod så har jag grundat mig i teorin när jag planerat mina aktioner, det vill säga under reflektion kring problemområdet samt kring mina observationer. I texten visar sig detta genom att jag hänvisar till dessa forskningsresultatet som en del av min aktionsforskningsprocess. Med studiens syfte som utgångspunkt har jag under nedanstående rubriker sammanfattat hur resultatet har besvarat frågeställningarna. Här nedan följer en konklusion kring studiens resultat.

### 5.4.1. Musikpedagogens roll

Undersökningens resultat visar att musikpedagogens roll är betydande för barnens lärande och undervisningens utformning och genomförande gjorde det möjligt för barnen att utveckla sin språkförmåga på modersmålet grekiska. Genom att hälsa på barnen via sång och musik får musikpedagogen en kommunikativ roll gentemot dem, i syftet att stärka relationen och socialiseringen i gruppen och därigenom uppmuntra barnen att tala på modersmålet. Redan från första lektionen uppmuntrade musikpedagogen ofta barnen genom musik, positiva blickar och även muntligt, i syfte att förstärka *duglighetskänslan*, som är viktigt för att kunna samspela med varandra. Genom små samtal om uppförandet, visade musikpedagogen för barnen att processen är mer viktig än resultatet, och på så vis förstärktes deras *duglighetskänsla*, vilket blev det synligt genom barnens deltagande under hela processen och under uppförandet.

Att fokusera på barnens mentala förberedelser inför uppförandet visar den musikpedagogiska *avsiktligheten* med barnens *ömsesidighet*, som var att rikta uppmärksamheten mot kopplingen mellan de olika momenten under sagans flöde, där fokus riktas mot företeelser i omgivningen kring vilka man samspelar med. Musikpedagogens roll var att uppmuntra barnen att dramatisera, spela musik och uttrycka känslor, vilket ledde till att det gavs en *innebörd* till alla moment. Musikpedagogen *utvidgade erfarenheten* genom att införa nya moment såsom dans och musikaliska instrument. Mitt förslag till barnen att visa oss instrument som är gjorda av metall, ledde till att *styra eller reglera beteenden* genom att hjälpa barnen att anpassa sitt beteende till uppgiften .

I momentet "Välj ett musikinstrument" uppmuntrades barnen av pedagogen att delta aktivt med egna bidrag. Allt detta ledde till en kommunikation i gruppen och således att barnen kunde socialiseras in i språket. Musikpedagogens roll var att samarbeta och samspela med barnen. Att barnen lyckades med att genomföra en koreografi och samtidigt spela ett instrument visar att imitationen, samarbetet och samspelet inom barnens ZPD, ledde till att *internalisera* kunskaper. Musikpedagogens uppmuntrande roll vid nya förslag av musikaliska gruppspel ledde till att eleverna lärde sig både musik och språk som en konsekvens av att de deltog i en social klassrumskontext som innehåller musik och språk. Resultatet visar att musikpedagogen har använt "bottom-up-perspektivet" och planerat nya moment på ett sätt som tagit hänsyn till barnens ZPD, och så blev kunskaperna *internaliserade*. Barnen fick hjälp med att utveckla sin språkförmåga på modersmålet grekiska.

### 5.4.2 Sång, musik och sagans roll

Som vi ser på resultatet uppmuntrades barnen genom sång, musik och sagan för att tala och sjunga på modersmålet grekiska. *Precision* användes när barnen lärde sig att sjunga och spela på olika instrument med hänsyn på noter, rytm och tempo. *Repetitions* användes redan från början under alla moment. Musik, sång och dans i kombination med sagan skapade *emotions* och det uppmuntrade barnen att prata och delta mer. Dessutom verkade det utgöra bra didaktiska verktyg för att fånga barnens *attention* i klassrummet, eftersom alla barn deltog samtidigt och övade på språket via sången och dialogerna i sagan. *Attention* påvisades i resultatet då barnens uppmärksamhet fångades av musik, när de sjöng eller spelade på olika instrument istället för att sitta länge och lyssna på passivt. Och slutligen påvisar resultatet *överlappning* eftersom barnen lärde sig nya ord precis som de lärde nya melodier rytmer och noter. Här nedan redovisar jag musikens, sångs och sagans roll för modersmålsutveckling mer detaljerat under varje moment.

Hälsnings- och adjö-sången skapade struktur i processen och förberedde barnen på det som skulle hända, det vill säga gjorde processens start och slut förutsebara. Momenten *Repetitions* som redovisades ovan i *OPERA-hypotesen* bekräftas med adjö-sången precis som hej-sången samt Rounis-vargarnas sång-dialog (dansen och massage sången i mindre tidsperiod, i fyra lektioner) som etablerar en trygghet inför vad som ska ske, samtidigt som språket tränas på ett musikaliskt sätt. Massage-momentet var ett avslappnande moment där barnen rörde vid varandra och på så sätt skapades genom musiken meningsfull och mänsklig social gemenskap. Dessutom är massage-momentet ett moment som genom texten ”Du är så fin” förstärker *duglighetskänslan*, som är viktigt för att kunna samspela med varandra. Sång, musik, sagor och rörelse har kunnat skapa *avsiktlighet och ömsesidighet* eftersom de användes som didaktiska verktyg i syfte att skapa samspel och flera moment. Sagan hjälpte barnen att dramatisera, musiken hjälpte dem att uttrycka känslor och allt tillsammans gav *innebörd* åt en språklig aktivitet. Musik och dans ledde till en *utvidgad erfarenhet* av att utveckla modersmålet. Barnen lärde sig att *styra eller reglera beteenden* genom att spela och sjunga.

På sjunde lektionen kom barnen ihåg alla moment och spelade instrumenten i tid, vilket visar att de hade lyckats med det som i *OPERA-hypotesen* kallas för *precision*. Dessutom hade barnen lärt sig att spela enkla melodier på olika instrument, samt att sjunga något som visar sig bidra till språkinläringen på ett effektivt sätt. Genom att lyssna och dansa en sång fick barnen *internalisera* språket genom att koppla varje ord till genomförandet av rörelsen. Denna aktivitet kan tolkas som en mellanmänsklig process som kan erbjuda kollektiv kunskap och samarbete inom en social klassrumskontext. Det rytmiska momentet med att stava sina namn var en övning som hjälpte barnen att behålla fokus på sig själva, att våga använda rösten för att göra sig hörda och samtidigt att öva på rytmen. Resultatet visade att det var en aktivitet som alla kunde följa med i och som ser barnet som en del av den sociala helheten då det deltar i det sociala livet.

Dramatiseringen av sagan hjälpte barnen att identifiera sig med de roller som de själva hade valt. Att växla mellan olika moment under berättandet av sagan genom att sjunga, tala, gestalta och spela på olika instrument förutsätter samarbete inom gruppen och då detta sker så förstärks språket, vilket leder till att skapa en meningsfull och mänsklig social gemenskap i klassen.



## 6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultatet och mitt syfte och mina frågeställningar granskas. Sedan granskar jag resultatet i förhållande till tidigare forskning och likheter samt skillnader mellan dem påpekas. Dessutom reflekterar jag över mitt metod- och teorival, samt resonerar kring datainsamlingen, kring vad som har gått bra och vad har gått mindre bra. Slutligen presenterar jag mina tankar kring nya frågor som uppkommit under arbetets gång och föreslår vidare forskning kring ämnet från ett annat perspektiv.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att granska musikpedagogens roll enligt ovanstående bakgrund och teori, samt att undersöka sångens, musikens och sagans roll som didaktiska verktyg för att förstärka modersmålet grekiska till flerspråkiga barn. För att möjliggöra detta, genomfördes fyra aktioner som sedan analyserades utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Sedan redovisades musikens och sångens effekter på språkinläring utifrån OPERA-hypotesen. Musikpedagogens roll var att uppmuntra eleverna att samspela med varandra och *internalisera* kunskapen genom att uppleva lärandet inom en social klassrumskontext. Gruppens samarbete och kommunikation visade sig vara det viktigaste momentet för att träna på modersmålet. De didaktiska verktyg som hen använde var musik, sång och sagan. Genom de olika momenten uppfyllde musikpedagogen det som Rönnerman (2015) kallar för Kleins fem kriterier för samspelet inom gruppen. Här nedan kommer jag resonera resultatet i förhållande till tidigare forskning.

#### 6.1.1 Gruppens betydelse för att förstärka modersmålet

Ullholms (2010) studie visade resultatet att omgivningen i ett barns utveckling spelar en viktig roll och det som krävs av omgivningen är att erbjuda barnet aktiviteter där modersmålet förstärks. I min studie visar resultatet omgivningens roll med att musicera i grupp med fokus på en saga. Dessutom var de tolv lektioner en social aktivitet som hade som syfte att förstärka modersmålet. Mina och Ullholms resultat är således eniga med varandra. Barnens kontakt med sagan och musik gav dem möjlighet att uppleva det som Koza (2015) beskriver som "Sagans social kraft" i en grupp, något som ytterligare berikar deras språkliga och sociala förmåga. Koza tar fokus i sin avhandling på folksagor och deras roll i undervisningen. Däremot i min studie kombineras en saga med musik, sång och dramatisering. Under uppförandet ville barnen förmedla sagan till de andra och precis som Kozas (2018) studie visat, berättandet av sagan till de andra, berikade barnens berättarförmåga och deras ordförråd, samt erbjuder dem ett sätt att ständigt upptäcka sig själva.

Att gruppen deltog aktivt i sagan genom att sjunga, prata, spela och dramatisera visade sig vara effektivt och det liknar sig med den barnopera som Xanthoulis (2015) beskriver i "Opera interaktiv i grundskolan". Där olika exemplar med utvalda sagor som genomfördes i olika grund och förskolor ges. Xanthoulis projektet genomfördes i Grekland med barn som har grekiska som modersmål, i skillnaden med min studie, där barnen är flerspråkiga, bor i Sverige och skulle stärka grekiska som modersmål. Dessutom i ett av Xanthoulis exemplar,

musik genomfördes med ljud som barnen producerade med sina egna kroppar istället. Likheten mellan de två studier är att i båda användes musicerade i sagor och dramatisering av barn i samma åldern.

### **6.1.2 Musikens och sagans betydelse för språkinläring**

Musik, sång och sagor var de didaktiska verktyg som hade en funktion som det som Mars (2016) beskriver som *medierande verktyg*. Mars studie tar fokus på musikaliskt lärande för ungdomar i högstadieålder, inom och utanför skolan. Däremot i min studie användes musik och sång som didaktiska verktyg för att dramatisera en saga och sagan användes som en didaktisk verktyg för att träna på modersmålet i lågstadieålder. Mars (2016) menar att flera verktyg kan användas av en välutbildad musiklärare för att hjälpa sina elever att utveckla kunskaper i musik. I min studie ligger musiklärarens fokus mer i språket och sekundärt i musiken.

Den del av sagans text som var melodisk var lättare för barnen att komma ihåg än den text som var utan melodi. Några föräldrar berättade för mig efter slutet av terminen att barnen sjöng vissa ramsor hemma och det kan kopplas till Smith Salcedos (2002) begrepp SSIMHP.

### **6.1.3 Musikpedagogens undervisningssätt**

Planeringen av lektionens upplägg och de olika moment före och efter sagan utgjorde strategin och den arbetsformen som musikpedagogen använde sig av och kan kopplas till Cummins (2000) artikel och det så kallad *relationen mellan undervisning och lärande*. Cummins tar fokus på modersmålsundervisning i skolor. I mitt resultat framkom att musik i kombination med en saga kan användas som det som Cummins (2000) kallar för interaktionsmönster mellan lärare och elev som enligt författaren främjar elevens aktiva deltagande. När uppförandet närmade sig så fungerade hela processen i min studie som det som Cummins (2000) benämner som *stärkandet av elevernas självbild*.

Något som tidigare forskning har visat vara effektivt och som musikpedagogen kunde ha gjort därutöver, var det som Dahlbäck (2011) beskriver i sin studie, att klappa ord, rytm och grundpuls i ramsor och sånger, vilket blir ett bra stöd för att uttala sångtexterna. Momentet som musikpedagogen använde med att stava namnen rytmisk på trumman skulle jag föreslå att använda redan från första lektionen.

### **6.1.4 Valet av saga och musik**

Valet av sagan *Tre små vargar* spelade en betydlig roll till barnens lärande. Valet av denna saga gjordes eftersom det är en saga som erbjuder upprepning av vissa motiv, så som scener och fraser, och precis som Koza (2018) kommer fram till med sin studie bidrar detta till att utveckla ordförrådet och detta ligger i linje med mitt resultat. Dessutom fick barnen möjlighet att med hjälp av sagan kunna återberätta och använda dialoger som de tidigare inte haft kännedom om. Det kan kopplas till Ladbergs (2003) slutsats att barnen fick tillgång till nya ord som de annars inte skulle ha använt.

Min studie har en teoretisk bakgrund i *OPERA-hypotesen* där *emotions* som skapas av musiken hjälper människan med hennes välbefinnande och detta bygger på Vygotskijs (1999) ZPD som uppstår när motivationen hos barnet är optimal och koncentrationen för

att lära ett nytt språk ökas. I tidigare forskning beskriver Paul Nordoff och Clive Robbins (1977) människans välbefinnande med den musikterapeutiska begrepp ”*Music child*” som uppstår under improvisationen i musikterapeutiska sessioner. Mitt resultat visar att barnen kunde använda möjligheten att välja olika musikinstrument och improvisera. Motivationen var optimal på de första fyra lektionen med momentet *välj ett instrument*.

Min studie har likheter med Fast (2007) som har visat att barn upplevde att aktiviteterna utanför skolan ägde rum i ett meningsfullt sammanhang, bortom den formella undervisningen och det kom fram även i min studie efter uppförandet i små samtal med föräldrarna. Sagan och musiken utgick från det som Fast (2007) föreskriver om barnens tidigare erfarenheter, i och med att några av dem redan kände till sagan samt de melodier som ingick i andra moment som vi utförde. Skillnaden mellan dessa två studier är att Fast (2007) tar fokus på textorienterade aktiviteter medan i min studie utgör dramatiseringen av en saga och musik basen för aktiviteten.

## 6.2 Metoddiskussion

Metoden jag valde för att genomföra denna studie var *aktionsforskning*, eftersom jag ville observera processen och uppleva den i praktiken genom att själv delta i den. Det gav mig möjlighet att *planera* lektionens upplägg tillsammans med musikpedagogen. Att *agera* med den *första aktionen* och den *andra aktionen* var något som godkändes av musikpedagogen, men under den *tredje aktionens agerande* fick jag känslan att musikpedagogen ifrågasatte mitt upplägg genom frågan “varför jag inte spelade in aktiviteten som jag själv ledde istället”. Att dela på observatörsroller skulle kanske ha varit en lösning, men det skulle nödvändiggöra att min kollega fick tillgång till inspelningarna, att be om ett nytt samtycke samt att genomföra mer volontärarbete. Kanske *bekvämlighetsurvalet* – att observera en kollega som jag redan samarbetade med, fick konsekvensen att det väckte känslor av att bli bedömd av en kollega. För att bemöta detta i ett framtida arbete skulle jag kunna tänka mig att förtydliga processen och de känslor som den kan väcka.

Att *observera* medan jag deltog gav mig möjlighet att uppleva processen både som musikpedagog och som deltagare. Båda rollerna hjälpte mig till att *dokumentera* och *reflektera* över barnens deltagande och kring musikpedagogens roll. Min *analys* av vårt *agerande* var grundad på de teorier som jag har valt att redovisa ovan. Videoinspelning visade sig vara ett bra verktyg. Det hjälpte mig att bekräfta mina *observationer*. Dock hade jag inte möjlighet att se allas ansikten eftersom alla rörde på sig och kameran var fixerad på en viss plats. Jag spelade också in med min surfplatta, vilket i stort sett funkade bra, förutom en gång då den ramlade i golvet, men jag lyckades märka det efter ett par minuter. Då missade jag bilden under de minuterna, men ljudet spelades ändå in.

Teorin som jag valde var en del av den sociokulturella teorin, och den hjälpte mig att analysera gruppens betydelse och musikpedagogens roll på ett strukturerat sätt. *OPERA-hypotesen* ledde mig till att *reflektera* över musikens effekt på språkinläring. Den datainsamling som jag gjorde visade sig vara lämplig för ämnet och på så vis har den hjälpt mig att genomföra min undersökning som påpekas i resultatet.

Moment som skulle stärka gruppens gemenskaps- och *duglighetskänsla* användes

mest före uppförandet och detta är något som jag skulle föreslå att använda redan från första lektionen. Om jag skulle förändra något i genomförandet av processen för att därigenom uppmuntra barnen ännu mer till att delta så skulle jag föreslå att införa flera improviserade aktiviteter för att närma oss barnkulturen och uppnå det som Bjørkvold (2005) kallar för *musiska människan*.

Syftet med detta arbete beträffande att få kunskap om musikpedagogens roll och rollen av musik, sång och sagor till modersmålsutveckling har således uppnåtts.

### 6.3 Musikpedagogiska implikationer

Efter att ha genomfört denna studie har jag fått en djupare förståelse av de svårigheter som modersmålsundervisningen tåmpas med i de svenska skolorna. Jag hoppas att denna studie kan bidra till att förstärka modersmålsundervisningen genom att sprida kunskap om ett musikpedagogiskt arbetssätt som ett effektivt undervisningssätt för att träna och utveckla modersmålet. Textorienterade aktiviteter med musik och dramatisering som didaktiskt verktyg är ett undervisningssätt som kombinerar språk och estetiska ämnen. Detta kan uppmuntra eleverna att träna sitt modersmål på ett kreativt sätt och skaffa kärlek till lärandet. Jag hoppas att denna uppsats kan sprida vidare denna idé till skolor som kan införa spelandet av musik och sånger i läroplanen för modersmålsundervisning, och även öppna nya tjänster i estetiska ämnen som kan användas som *medierande verktyg* i andra syften än ämnets undervisning. Pedagogerna som yrkesutövare bör i sin tur erbjudas den undervisning som krävs för att kunna använda sin kunskap och tillämpa den på elevernas behov och villkor.

### 6.4 Vidare forskning

Under arbetets gång dök nya frågor upp kring flerspråkighet och det mångkulturella samhället. Eftersom musikspråket är ett gemensamt språk så skulle vidare forskning kunna handla om musikens funktion som pedagogisk verktyg i syfte att kommunicera med flerspråkiga barn i skolan och för att hjälpa dem socialisera och integrera sig i samhället. En förutsättning för att kunna leva i ett samhälle med många olika kulturer är att alla kulturer har lika rättigheter och villkor. Forskningen har kraften att väcka statens intresse för att tillgodose alla barns rätt till modersmålsundervisning och för att få möjlighet att utveckla sig på andraspråket på lika villkor som infödda barn. Ett förslag för vidare forskning kan vara att undersöka om musikpedagogiken kan bidra som extra hjälp till modersmålsundervisningen eller till ämnet svenska som andraspråk. Ett mer specifikt förslag kring ämnet är om "Musicals" eller barnopera i grundskolan kan hjälpa flerspråkiga barn att utveckla sig på svenska som andraspråk.

## 7. Referenser

- Bilalovic Kulset, N. (2017). *Musickhood. Om verdien av musikalsk kapital og musikalsk trygghet i væremåten hos voksne i flerspråklige barnehager. En selvstudie av egen musikkpraksis* [Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor Trondheim, Norwegian University of Science and Technology.]
- Bilalovic Kulset, N. (2019). *Musikk og andrespråk*. Norsk tilegnelse for små barn med et annet morsmål. Oslo: Universitetsforlag.
- Bilalovic Kulset, N. (2020) *Sang som vei til et nytt språk for barn med et annet morsmål*. Artikel Hentet fra: Spæcialpedagogik – tidsskrift for specialpædagogik og inklusion, 2/2020.  
[https://www.researchgate.net/publication/339383673\\_Sang\\_som\\_vei\\_til\\_et\\_nytt\\_sprak\\_for\\_barn\\_med\\_et\\_annet\\_morsmal](https://www.researchgate.net/publication/339383673_Sang_som_vei_til_et_nytt_sprak_for_barn_med_et_annet_morsmal)
- Bjørkvold, Jon-Roar (1981). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. Oslo: Cappelens Forlag AS. (Avhandlingen kom ut i bokform 1985.)
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005) *Den musiska människan*. Stockholm: Runa förlag.
- Cummins J. (2000) *Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy*.  
[https://www.andrasprak.su.se/polopoly\\_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/fil\\_e/2000\\_5\\_Cummins\\_Sv.pdf](https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83996.1333706367!/menu/standard/fil_e/2000_5_Cummins_Sv.pdf)
- Dahlbäck K. (2011) *Musik och språk i samverkan*. Licentiatuppsats i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – HSM, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Davies A., Richards E.(2002) *Music Therapy and Group Work*. Jessica Kingsley Publishers and Philadelphia.
- Denscombe (2014) *Vetenskapliga metoder och forskningsstrategier*.  
<https://forskningsstrategier.wordpress.com>
- Ehrlin, A. (2012) *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. Avhandling, Örebro universitet 2012.
- Ensemble Yria-Forslund, B., Ohlzon, S., Westberg K., Wittmark, M. (2012) *Sinnenas Spektakel-en musikbok om våra sinnen*. Gehrman's Musikförlag. AB, Stockholm.
- Fagius, J. (2001) *Hemisfärernas musik. Om musikhanteringen i hjärnan*. Bo Ejeby förlag.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva-Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Avhandling, Uppsala University, Disciplinary Domain of Humanities and Social Sciences, Faculty of Social Sciences, Department of Education.
- Garvie, E. (1990). *Story as Vehicle: Teaching English to Young People*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hwang, P., Nilsson, B., (2011) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur, upplagan: 3e.
- Jederlund, U. (2011). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande*. 2. [omarb. och utök.] uppl. Stockholm: Liber.

- Koza, H. (2018). Att undervisa i folksaga. Den bokstavliga muntligheten hos barnet som berättare. Doktorsavhandling. University of the Aegean: School of Humanities, Department of Primary Education, Rhodes. (Κόζα, Χ. (2018). *Διδασκαλία λαϊκού παραμυθιού. Η εγγράμματη προφορικότητα του παιδιού ως αφηγητή*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή ανθρωπιστικών επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Ρόδος.)
- Kulturrådet (2020) *Bokstart i världen*. Metoder och forskning om bokgävo-program för små barn och deras familjer. Statens kulturråd 2020.  
<https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/bokstart-i-varlden.pdf>
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber AB
- Loukatos, D. (1978). Introduktion till grekisk folklore, 2:a upplagan. Athena: National Bank utbildningsinstitution. (Λουκάτος, Δ., (1978). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής τραπέζης )
- Mars, A. (2016) *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Doktorsavhandling. Institutionen för Konst Musik och Lärande, Luleå tekniska universitet.
- Nordoff, P., Robbins, C. (1977) *Creative music therapy*. New York: John Day.
- Patel, R. Davidson B., (1991) *Forsknings-metodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. Upplaga 4:10
- Polydromo Group (2015) *Från teori till handling och interaktion Språk och kulturer i utbildning och samhälle*.pdf. (Ομάδα 'Πολύδρομο' (2015) *Από τη θεωρία στη δράση και στη διάδραση Γλώσσες και πολιτισμοί στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. pdf.)  
<https://www.enl.auth.gr/gala/Polidromo.pdf>
- Rönnerman, K. (Red.). (2015). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund (2:3 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Salameh, E. (2018) *Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Del III. Lund: Studentlitteratur, utkommer i augusti 2018  
[https://www.bokstart.se/globalassets/sprakutveckling\\_flersprakiga\\_barn.pdf](https://www.bokstart.se/globalassets/sprakutveckling_flersprakiga_barn.pdf)
- Skolporten (2010) *Att arbeta med tvåspråkighet i skolbarnomsorg. En orientering kring praktiskt andraspråksarbete på fritidshem*. Artikel: 3/2010.  
[https://www.skolporten.se/app/uploads/2012/02/UL\\_artikel\\_3\\_2010\\_ulf\\_haggberg.pdf](https://www.skolporten.se/app/uploads/2012/02/UL_artikel_3_2010_ulf_haggberg.pdf)
- Skolverket (2002). Rapport till regeringen: *Flera språk–fler möjligheter– utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. Stockholm: Skolverket. serie: Regeringsuppdrag. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=1019>
- Skolverket (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>
- Skolverket (2019) *Lek i förskoleklass*. Artikel no 4.  
<https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c34f0/1623131378878/artikel-lek-2.pdf>

- Skolverket (Artikel no7) *Flerspråkighet som resurs*. [https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c984/161960369\\_0684/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c984/161960369_0684/Flersprakighet-som-resurs-tore-otterup-20180418.pdf)
- Smith Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Doctor of Philosophy.
- Souza, Denilza & Arce, Patricio (2008). *Modersmåslärarens fysiska och psykiska arbetsmiljö på de kommunala skolorna i Malmö kommun*, I Hessel Agneta & Ekberg, Camilla (Red.), *Modersmåslärare berättar*, Malmö Högskola
- Statens offentliga utredningar (2019) *Utredningen om modersmål och studiehandledning på modersmål i grundskolan och motsvarande skolformer (U 2018:04). För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. (SOU 2019:18)*
- Svensson, A.K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Talspråk (2021, juni 5) *Wikipedia*, Hämtad 13.37, augusti 18, 2022 från [//sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Talspr%C3%A5k&oldid=49322835](https://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Talspr%C3%A5k&oldid=49322835).
- Tsari I. (2020) *The impact of music on children's development*. Post graduate thesis. Faculty of Health and Caring Professions, Department of Biomedical Sciences. Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences Department of Early Childhood Education and Care. University of west Attica. Athens, Aigaleo, 2020.
- Ullholm-György, K. (2010) *Same Mother Tongue – Different Origins Implications for language shift and language maintenance amongst Hungarian immigrants and their children in Sweden*. Avhandling. Centre for Research on Bilingualism Stockholm University <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A316274&dswid=-421>
- Utbildningsdepartementet (2015). *Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska*, U2015/3356/S
- Varkøy, Ø. (1996) *Varför musik?: en musikpedagogisk idéhistoria*. översättning: Ronny Lindeborg. Stockholm : Runa, 1996.
- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Xanthoulis, N. (2015). *Instruktioner för att presentera en musikteater*. (Ξανθούλης, Ν. (2015). *Οδηγίες για την παρουσίαση ενός μουσικοθεατρικού έργου: Για δασκάλους μουσικής, καλλιτεχνικών και θεατρολογίας*).

Hej!

Jag heter Panagiota Toumpa och är student i musikpedagogik vid Högskolan SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut). Jag arbetar även som pianolärare på Katarina kyrkan och på Stockholm international school. Under läsåret 2021-2022 kommer jag att samarbeta med era barns aktivitetsledare ..... Vi kommer att arbeta med musik och grekiska där musik och språk blandas i en saga. I "musik modellen" kommer det att ingå sång, musik, sagoläsning, språklekar, rim och ramsor samt aktiviteter med rörelse.

I min forskningsstudie vill jag studera vilka strategier barn använder i sitt språkliga och musikaliska lärande. För att kunna studera klassen behöver jag ert godkännande att dokumentera arbetet med videofilmning och inspelningar. Informationen kommer att behandlas anonymt . Aktiviteten kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Uppgifter som kan härleda till vem som deltagit i studien kommer inte att tas med, du som medverkar kommer alltså vara anonym. Under aktiviteten kommer du även ha möjlighet att ta paus, lämna rummet eller avbryta när du vill och du har även rätt att hoppa av studien.

Inspelning och transkribering kommer att raderas efter det att arbetet har blivit godkänt. Tillsvidare kommer materialet förvaras på en extern hårddisk som ingen utomstående har tillgång till.

Jag ger mitt tillstånd att mitt barn deltar i studien under läsåret 2021-2022.

Mitt barn heter:

---

Målsmans namnteckning

---

Om du vill ta del av resultatet kommer det även finnas möjlighet till det.

Allt gott!/Panagiota Toumpa



## Bilaga 2

Hej!

Jag heter Panagiota Toumpa och är student i musikpedagogik vid Högskolan SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut). Jag arbetar även som pianolärare på Katarina kyrkan och på Stockholm international school. Under läsåret 2021-2022 kommer jag att forska om en musikpedagog kan använda musik och sagor som verktyg för att förstärka andra språk hos barn med en annan modersmål än svenska . I "musik modellen" kommer det att ingå sång, musik, sagoläsning, språklekar, rim och ramsor samt aktiviteter med rörelse.

I min forskningsstudie vill jag studera vilka strategier barn använder i sitt språkliga och musikaliska lärande samt musik pedagogens roll i detta. För att kunna studera klassen där du är ledaren till aktiviteten med musik ,sagor och rörelsen behöver jag ditt godkännande att dokumentera arbetet med videofilmning och inspelningar. Informationen kommer att behandlas anonymt . Aktiviteten kommer att spelas in för att sedan transkriberas. Uppgifter som kan härleda till vem som deltagit i studien kommer inte att tas med, du som medverkar kommer alltså vara anonym. Materialet kommer inte att delas med andra eller publiceras utan ska användas bara av mig . Under aktiviteten kommer du även ha möjlighet att ta paus eller avbryta när du vill och du har även rätt att hoppa av studien.

Inspelning och transkribering kommer att raderas efter det att arbetet har blivit godkänt. Tillsvidare kommer materialet förvaras på en extern hårddisk som ingen utomstående har tillgång till.

Jag ger mitt tillstånd för att delta i studien under läsåret 2021-2022.

Deltagarens namnteckningning

---

Om du vill ta del av resultatet kommer det även finnas möjlighet till det.

Allt gott!/Panagiota Toumpa