



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musik med kommunikativt syfte
– Två goda exempel

Anna Karlholm

Lisa Munkdahl

LAU370
Handledare: Lena Skåpe
Examinator: Liss Kerstin Sylvén
Rapportnummer: HT08-2611-049



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Musik med kommunikativt syfte

Författare: Anna Karlholm och Lisa Munkdahl

Termin och år: HT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska Institutionen

Handledare: Lena Skåpe

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT08-2611-049

Nyckelord: Musik, Kommunikation, Språk, Särskola, Medvetenhet

Sammanfattning:

Syftet är att undersöka hur två pedagoger i träningskola och särskola använder musiken i undervisningen med ett kommunikativt syfte. Vi undrar varför de använder musiken och hur de går tillväga. Sedan vill vi ta reda på vad som står skrivet i litteraturen om musik och språk, för att kunna diskutera de resultat vi kommer fram till. Vi har använt oss av flera datainsamlingsmetoder så som observationer, intervjuer och litteratur för att kunna göra en mer nyanserad analys. Vi har observerat och intervjuat två pedagoger, A och B, som är verksamma på två olika särskolor.

Vi har kommit fram till att det går att arbeta med musik som kommunikationsmedel på ett, för eleverna, gynnsamt sätt. Att vara en medveten pedagog är en viktig hörnsten i läraryrket. Då menar vi medvetenhet om både vilka erfarenheter och utbildningar man har i bagaget samt medvetenhet om varför man gör det man gör. Pedagogerna i vår undersökning använder musik för att på ett glädjefyllt sätt motivera lärandet. De har visat flera olika goda exempel på hur man kan använda musiken i ett kommunikativt syfte.

Under undersökningens gång har vi sett hur stor betydelse musik har för elevers språkliga lärande. Vi har även fått upp ögonen för hur vi kan använda musiken med kommunikativt syfte i vår profession. Undersökningen har givit oss en ökad medvetenhet om hur vi, med den relativt lilla musikutbildning vi har, ändå kan skapa meningsfulla musiksammanhang för eleverna.

Förord

Vi som skriver är Anna Karlholm som har läst inriktningen Barn och ungas uppväxtvillkor och lärande och Lisa Munkdahl som har läst inriktningen Social och kognitiv utveckling för barn, unga och vuxna. Vi har båda läst Grundläggande musikdidaktik 1 och under denna kurs väcktes intresse för hur musik kan användas som ett redskap för att främja talspråksutvecklingen.

Vi har bearbetat litteratur var och en för sig, för att sedan tillsammans behandla den litteratur vi funnit relevant för arbetet. Alla observationer och intervjuer har vi genomfört gemensamt. Det har vi gjort för att få två olika perspektiv och men även för att fyra ögon är bättre än två. Även analys och diskussion har vi gjort tillsammans. Anledningen till det är att vi vill förmedla våra uppfattningar gemensamt. De delar av arbetet vi skrivit enskilt har vi sedan bearbetat tillsammans för att texten skall bli sammanhängande.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehåll	3
1. Inledning	4
1.1 Bakgrund.....	4
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Viktiga begrepp	6
4. Litteraturgenomgång	7
4.1. Sociokulturellt teoriperspektiv.....	7
4.2. Styrdokument.....	8
4.3. Musiska människor.....	9
4.4. Språk.....	9
4.5. Musik i skolan.....	10
4.6. Pedagogens roll.....	11
4.7. Musikglädje.....	12
5. Metod och tillvägagångssätt	14
5.1. Observationer.....	14
5.2. Intervjuer.....	15
5.3. Urval.....	16
5.4. Etiska principer.....	16
5.5. Utvärdering av undersökningen.....	17
6. Resultat	19
6.1. Observation.....	19
6.1.1. Observation av en pedagog på en gymnasiesärskola.....	19
6.1.2. Observation av en pedagog i en träningsklass.....	20
6.2. Intervjuer.....	21
6.2.1. Pedagog A.....	21
6.2.2. Pedagog B.....	22
6.3. Sammanfattning av resultat.....	23
6.3.1. Sammanfattning av resultat Pedagog A.....	23
6.3.2. Sammanfattning av resultat Pedagog B.....	23
7. Analys	24
7.1. Sammanfattning.....	25
8. Slutdiskussion	26
8.1. Sammanfattning.....	28
9. Material	30
Referenslista	
Bilagor	

1. Inledning

1.1. Bakgrund

”Ett barn har hundra språk men berövas nittionio”, Loris Malaguzzi (Jederlund, 2002:19). Om ett barn har hundra språk från början men berövas nittionio funderar vi på hur det kommer sig. Vad kan man göra för att barnen skall återfå en del av de språk de berövas? Det här är tankar vi hade när vi började fundera på hur musiken används som ett språk. Vi tror att musik kan vara ett redskap för att hjälpa barnen att närma sig de olika språken. Musiken ser vi som ett språk i sig, men genom musiken kan även andra språk synliggöras, till exempel kroppsspråk.

Vi anser att musiken ofta används medvetet av pedagoger som ett uttrycksmedel. Av den anledningen ville vi ta reda på *om* och i så fall *hur* musiken även kan användas som ett kommunikationsmedel. Vi ville dessutom undersöka om det finns några speciella fördelar i att använda musiken på detta sätt. I särskolan och träningsskolan har vi tidigare sett att pedagogerna använder sig av musik i större omfattning än i den ordinarie skolan. Vi har därför valt att genomföra våra observationer och intervjuer i dessa verksamheter. Med arbetet vill vi inte dra några generella slutsatser, däremot ta lärdom av vad undersökningen kan ge. I arbetet har vi valt att benämna pedagogerna som Pedagog A [A] och Pedagog B [B] för att de och skolorna skall förbli anonyma. Vi har i arbetet inte heller nämnt enskilda elever eftersom det är pedagogerna och inte eleverna vi observerat och intervjuat.

Vi har utgått ifrån det sociokulturella perspektivet som bland annat innebär att barn lär i samspel med andra barn och vuxna, samt att språk och kommunikation ses som grundläggande i läroprocesserna. Lev S. Vygotskij, som är en av förespråkarna för den sociokulturella teorin, såg relationen mellan språk och tänkande som väsentlig för utvecklingen.

Ur styrdokumentet har vi använt oss av de delar som handlar om musik, kommunikation och lärarens roll. Vi har använt oss av de olika verksamheternas kursplaner, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet [Lpo 94] samt Läroplanen för de frivilliga skolformerna [Lpf 94].

2. Syfte & Frågeställningar

Syftet är att undersöka hur två pedagoger i träningskola och särskola använder musiken i undervisningen med tyngdpunkt på musikkommunikation. Vi undrar även varför de använder musiken och vill observera hur de går tillväga.

Hur arbetar pedagogerna?

Använder de musiken som uttrycksmedel medvetet?

Främjas kommunikationen för eleverna medvetet eller omedvetet?

Hur medvetna eller omedvetna är pedagogerna om vad deras undervisning kan ge?

3. Viktiga begrepp

Musik

När vi i vår undersökning talar om musik så menar vi, som Jederlund (2002), att begreppet musik innefattar rörelse, ljud, puls samt personligt uttryck och intryck. Vi anser också som Vesterlund (2003) att musiken är ett språk som sammanför människor. Med hjälp av musiken kan man kommunicera samt förmedla känslor och budskap.

Kommunikation

Ordet kommunikation härstammat ifrån ordet communicare som betyder att göra något gemensamt, att dela något (Jederlund, 2002:16). När vi i vår undersökning talar om kommunikation, menar vi inte bara den talspråkliga kommunikationen, utan ett vidare begrepp med fokus på att förmedla något via musik.

Språk

Språk är det huvudsakliga medlet för människors kommunikation, (Nationalencyklopedin). I vår undersökning talar vi inte bara om det talade språket. Vi anser att det även innefattar till exempel kroppsspråk samt musik som språk. Vi ser språk som ett verktyg för att underlätta för lärande.

Flöde och Flöda

Uddholm (1993: kap.2) beskriver musiken som ett "flöde" och musikalitet för att "flöda". I begreppet flöde som musik, innefattas även rörelse och känslor. När vi upplever flödet är vi musikaliska, alltså flödar vi. Enligt Uddholm är att vara musikalisk en förutsättning för att uppleva musik och författaren menar att alla är musikaliska. Flödet är en förutsättning för en människas alla språk.

Musiska människor

Jon-Roar Bjorkvold (2005:12) menar att vi är musiska människor. Han menar då att människan är en kreativt skapande person med förmågan att leva sitt liv som en helhet. Delar människan in livet i olika fack och segregerar delarna så försvinner den musiska människan. Redan i fosterlivet upplever vi ljud, rörelse och rytm. Om barn får möjlighet att ta till vara på det, så lever de naturligt i den musiska helheten.

Särskola och Träningsskola

I skollagen står det att särskolan skall ge en anpassad utbildning till utvecklingsstörda elever som närmast skall motsvara den utbildning som ges i grundskolan och gymnasieskolan (Skollagen, 1§). "Träningsskolan är avsedd för elever som inte kan gå i grundsärskolan", (Skollagen, 3§).

4. Litteraturgenomgång

I sökandet efter tidigare forskning i vårt ämne fann vi relevant litteratur att använda oss utav. Utöver detta har vi använt oss av tidigare kurslitteratur, föreläsningssanteckningar, styrdokument och litteratur inom forskningsmetodik. Den kurslitteratur vi främst har använt oss av är ifrån musikkursen PDG430, samt kurserna under inriktningen Social- och kognitivutveckling för barn, unga och vuxna. Vi har använt relativt mycket litteratur för att dels kunna diskutera och reflektera de resultat vi har kommit fram till, men även för att kunna stödja våra tankar och åsikter.

I litteraturgenomgången har vi beskrivit den sociokulturella teori som vi stött vårt arbete på. Vi har skrivit om styrdokumentet som ligger till grund för det vi undersöker. Utöver det så har vi redogjort relevant litteratur med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar. Litteraturen vi valt syftar till att ge oss mer förståelse för pedagogens roll, musik, språk och kommunikation.

4.1. Sociokulturellt teoriperspektiv

Lev S. Vygotskij är en av de stora förespråkarna för det sociokulturella tänkandet. Lisbeth Flising (personlig kommunikation, 2 maj, 2006) hävdar att Vygotskij menar att språk och tänkande inte går att studera som två skilda saker, utan att det var relationen mellan dessa som var det viktiga. Silwa Claesson (2002) beskriver Vygotskijs Zon of Proximal Development, den närmsta utvecklingszonen, som en zon vid lärandesituationer där utveckling är möjlig. Det vill säga det som barnet nu kan klara av tillsammans med någon annan, kan det senare klara av själv. Enligt Flising (personlig kommunikation, 2 maj, 2006) menar Vygotskij att man skall lyfta det barnet nästan kan, istället för att fokusera på det barnet kan. Enligt det sociokulturella perspektivet föds barnet in i en redan existerande omgivning (Claesson, 2002). Claesson skriver vidare att lärande sker när man deltar i ett sammanhang. Lärande och utveckling sker i samspel med andra i ett sammanhang enligt Olga Dysthe (2003). Barnet är då både objekt och subjekt, det vill säga att barnet både lär andra och sig själv enligt Flising (personlig kommunikation, 2 maj, 2006). Vidare förklarar Flising att inom det sociokulturella perspektivet menar man att kunskapen finns överallt, att den är kontextuell, samt att vi alltid lär.

Även Olga Dysthe (2003) menar att kunskap ingår i en kontext. Att kunskap alltid är situerad. Inom det sociokulturella perspektivet lägger man största vikten vid att kunskap alltid konstrueras genom samarbete i en kontext. Dysthe tolkar det sociokulturella perspektivet som att det är i grunden socialt. Författaren skriver vidare om att lärande har med relationer att göra, samt att lärande sker genom samspel. Silwa Claesson (2002) skriver också i sin bok *Spår av teorier i praktiken* om den sociokulturella inriktningen och Lev S. Vygotskij. Claesson menar att den sociokulturella inriktningen fokuserar på den sociala miljön, och fortsätter: "Vygotskij menade att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö det växer upp i", (2002:29).

Dysthe (2003) menar att de grundläggande elementen i läroprocesserna enligt det sociokulturella perspektivet är språk och kommunikation. Inom det sociokulturella perspektivet ses kommunikativa processer som en förutsättning för utveckling och lärande. Claesson (2002) påpekar att det inte går att skilja på barnets lärande och utveckling. Med lärande menas, enligt Flising (personlig kommunikation, 2 maj, 2006) att ge och ta mening i samspel med andra. Claesson (2002) anser att inom den sociokulturella inriktningen så ligger fokus på kommunikationen, sammanhanget och den omgivande kulturen, istället för på hur elever uppfattar något.

Inom det sociokulturella perspektivet talar man om att kunskap medieras, i vissa fall med hjälp av redskap. Det viktigaste mediterade redskapet anses vara språket (Dysthe, 2003). Lev S. Vygotskij ansåg att orden var tecken och att ordbetydelsen skapades i en dialog mellan tänkande och språk (Flising, personlig kommunikation, 2 maj, 2006). Med redskap menas i detta sammanhang de praktiska och intellektuella resurser som man har tillgång till och använder för att handla och för att förstå omvärlden. Till detta hör musiken, även om musiken också betraktas som ett språk (Dysthe, 2003).

Ulf Jederlund (2002:12) skriver i inledningen av sin bok *Musik och språk* att språket utvecklas i en miljö, där även musik utvecklas, där barn och vuxna har roligt och mår bra tillsammans. Vidare menar han på att barn är beroende av vuxna som engagerar sig i deras språkliga lärande genom att lyssna och språka med dem. Det bör göras på en människas alla språk. Statens offentliga utredning (SOU1997:21) överrensstämmer med Jederlund då de uppmanar till att eleverna skall få tillgång till flera kommunikationsformer. Vi måste starta i upplevelsen där barnen befinner sig och skolans mål måste kopplas direkt till barnens erfarenhetsvärld enligt Jon-Roar Bjorkvold (2005:114), som därmed sluter sig till Vygotskij och den sociokulturella teorin. Vidare menar författaren att det är viktigt att barnen får stöd av en vuxen i läroprocessen när de utforskar nya områden, i likhet med den sociokulturella teorin. Även Carin Sandqvist och Ulf Teleman (1989: 16-17) hävdar redan på sent åttiotal i boken *Språkutvecklingen under skoltiden*, att språkinläringen är en del av socialisationen. Socialisationen sker med hjälp av familj, skola, arbete och vänner och dessa är också med och formar vårt språk. Under skolåren menar författarna att det är lärarna som betyder mest för språket. Elisabeth Doverborg, Ingrid Pramling och Birgitta Qvarsell (1987: 121-122) skriver också att den kommunikativa utvecklingen äger rum i flera sammanhang så som i familjesituationer, inom kamratgruppen och barnkulturen. Ann Ahlberg (2001:21) beskriver kommunikation som det viktigaste redskapet för gemenskap, insikt och förståelse i boken *Lärande och delaktighet*. Dessutom har kommunikationen alltid ett innehåll enligt författaren. Ahlberg sluter sig precis som ovan nämnda författare till den sociokulturella teorin i sina tankar om kommunikationens och samspelets betydelse.

4.2. Styrdokument

Träningskolans kursplan för estetisk verksamhet går att hitta på Skolverkets hemsida och där beskrivs bland annat syftet med ämnet. Där står det att ämnet skall stärka elevernas självförtroende, bland annat genom ökad förståelse för sina egna samt andras känslor. Det handlar om att utveckla empati och socialiseras. Att locka fram viljan och förmågan att kommunicera är ett utav målen att sträva mot. Inom ämnet finns en rad olika redskap som stimulerar eleverna till att ge uttryck för känslor och tankar. Man talar om ett gränsöverskridande språk inom ämnet, som gör det möjligt för eleverna att göra sig hörda, oavsett deras förutsättningar och bakgrund. Med hjälp av estetiska ämnen kan man också underlätta för eleverna att förstå olika begrepp, (Skolverket 1).

På gymnasiesärskolan kan man läsa musik som tillval under den estetiska verksamheten och kursplanen för musikämnet finns på Skolverkets hemsida. Här går även att finna programinformation för det individuella programmet (Skolverket 3). Som mål för den estetiska verksamheten står bland annat att eleverna skall få erfara ljud, rytm och musik. Det står även att den estetiska verksamheten skall stimulera och göra eleverna mer mottagliga för känslor. Allt detta skall ske baserat på elevernas tidigare erfarenheter. Specifikt under ämnet musik finns mål att sträva mot, som generellt handlar om att eleverna skall utveckla kunskapen de redan har om musik och allt som hör till. Övergripande syftar ämnet musik till att ge eleverna bredare musikkunskaper, utveckla upplevelseförmågan samt utveckla de kommunikativa uttrycksformerna, (Skolverket 2).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, finns en del som specifikt handlar om träningsskolan. Där står det att ”Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar träningsskolan har utvecklat sin förmåga /.../ att kommunicera /.../ att lära känna sin kropp och dess rörelseförmåga /.../att vara nyfiken /.../ att använda färdigheter och känna till regler som gör det lättare att fungera i vardagslivet”, (Lpo 94) Sedan finns det riktlinjer som säger att läraren skall utgå ifrån elevernas erfarenheter och behov samt se till att alla elever får stöd i sin kommunikation, (Lpo 94). I läroplanen för de frivilliga skolformerna finns riktlinjer som säger att läraren skall ”låta eleverna pröva olika arbetsätt och arbetsformer”, (Lpf 94). Skolan också särskilt sträva mot att elever på särgymnasiet kan kommunicera och ge uttryck för känslor, egna erfarenheter och tankar, (Lpf 94).

4.3. Musiska människor

Enligt Bjorkvold (2005) föds vi alla som ”gryende musiska människor”, (2005:21). Som musiska människor består kroppen av rytmer: ljud, rörelse och rytm. Dessa är den musiska människans grundelement och existerar långt innan födelsen enligt Bjorkvold. Vidare påstår författaren att grunden för den sociala, kommunicerande människan läggs redan på fosterstadiet genom språkets musik och sång. Det innebär att barnets mor har en viktig uppgift att medvetet kommunicera med sitt ofödda barn. Det Bjorkvold vill ha sagt är att alla, även barn, är musiska. ”Musik är ett ”flöde” och musikalitet är att ”flöda”.”, (Uddholm, 1993: 23). Mats Uddholm (1993: 23-27) skriver i *Pedagogen och den musikaliska människan* att alla är musikaliska och att diskussionen om en människa är musikalisk eller omusikalisk saknar betydelse. Det är mer intressant att se på förmågan att kommunicera enligt författaren. Vidare borde vi se till våra möjligheter istället för att fokusera på det som hindrar oss. Författaren anser att musiken är känslor och därför blir upplevelsen och tolkningen av musiken personlig. Flödet är ett nyckelord i boken och Uddholm menar att flödet är en förutsättning för alla språk. Våra språk hjälper oss att uttrycka och förstå känslor. Ordet är, förutom det matematiska symbolspråket, det mest abstrakta språket i vår kultur. Känslor uttrycks oftast lättare på ett annat sätt än talat språk.

4.4. Språk

Doverborg m.fl. (1987: 121-122) ser språk som ett verktyg i boken *Inläring och utveckling – BARNET, FÖRSKOLAN OCH SKOLAN*. Exempel på språkliga verktyg som används i leken är enligt författarna sång och tal, dramatiseringar och musik, mimiska framställningar och samtal. Författarna hävdar också att språk frigör tänkandet och att de äldre barnen kan ta leken ett steg längre i och med fler språkliga erövranden. Birgit Lendahls och Ulla Runesson (1995:53) skriver i boken *Vägar till elevers lärande* att skolan har till uppgift att utveckla elevernas språk så att de blir skickligare och en av lärarens uppgift är att tolka elevernas språk. Det är lätt att ta språket för givet och glömma av hur det är för dem som inte har det talade språket.

Jederlund (2002:17) skriver att det är mänskliga upplevelser, till exempel känslor, tankar eller uppfattningar, som förmedlas i kommunikation. Även Anders Arnqvist (1993:11) skriver om kommunikation i sin bok *Barns språkutveckling* och menar att det måste finnas en sändare och en mottagare, samt att sändaren har ett meddelande som den vill överföra till mottagaren. Arnqvist skriver vidare om möjligheten till feedback och menar att denna återkoppling ger sändaren möjlighet att ändra sitt meddelande om mottagaren inte förstår. För att kommunicera med varandra använder vi oss av våra språk, vilka det än må vara, (Uddholm, 1993: 35-36). ”Allt beteende är kommunikation”, (Andersson, 2003:181). Inga Andersson (2003:181) hävdar i sin bok *Samverkan för barn som behöver* att man alltid kommunicerar, även om det inte alltid är medvetet. Andersson skriver att det lätt uppstår kommunikationssvårigheter på grund av misstolkningar eftersom alla upplever världen på olika sätt och den man möter troligen har en annan uppfattning än den man själv har. Tre olika sinnen används enligt författaren vid kommunikation: hörseln, synen och rörelsen (kroppen). När man talar utan ord, så kallad icke-verbal kommunikation, uttrycker man sig genom till exempel kroppshållning, gester, ansiktsuttryck, röstlägen och ordval. Det styrs av höger hjärnhalva och sker mer spontant. Anegen Trillingsgaard, Mogens A. Dalby och John R. Ostergaard (1999:87) skriver i *Barn som är annorlunda* om de stora krav på språklig förmåga som finns i dagens samhälle. Författarna menar att det krävs att man behärskar ett språk eller ett kommunikationssätt för att vara en del av samhället. Vidare hävdar de att om man som barn har en språkstörning eller saknar tal, så hamnar man lätt utanför. Talet är ju trots allt det ”främsta uttrycket för språkförmågan”, (Trillingsgaard m.fl., 1999:88). Författarna skriver vidare om att stimulera lusten till att kommunicera genom rim och ramsor, eftersom det är viktigt att bli medveten om hur språkljuden blir till och om rytmens betydelse för hur olika ord uttalas.

4.5. Musik i skolan

Bjorkvold (2005) hävdar att i alla ämnen är det viktigt att ta med det musiska, även i de ämnen som inte i sig är musiska. Då får kreativiteten i eleverna en chans att titta fram. I Sverige är musik ett obligatoriskt ämne i grundskolan. Trots det prioriteras inte musikämnet i lärarutbildningen. De pedagoger som kommer ut i skolorna och skall hålla i musikundervisningen är därför inte tillräckligt rustade för det, vilket leder till sämre kvalitet på undervisningen. En sak som pedagogerna upplever är tids- och resursbrist när det gäller musikämnet (Bjorkvold, 2005). Ett annat sätt att se att musiken inte prioriteras är att på gymnasiet är musiken frivillig på de flesta linjer och i grundskolan tror Uddholm (1993:20) att musiktimmarna kommer skäras ner på. Enligt Jederlund (2002:12) kan musikupplevelser innebära personlig utveckling i bland annat glädje, gemenskap och positiva möten över olika gränser. Författaren har samma tankar som Uddholm, om att musiken inte prioriteras och han skriver att musiken, trots allt den kan ge, nedvärderas och lätt väljs bort till förmån för ”viktigare” saker och ämnen. Jederlund skriver vidare att musiken inte behöver motiveras, och anser att musiken är motiv i sig. “Musik skapar hela människor”, (Jederlund, 2002:12). Författaren menar att barnet måste känna en meningsfullhet med musik för att delta i en musikalisk aktivitet, eller mer exakt som ett meningsfullt samspel mellan barnet själv och omgivningen. Jederlund menar vidare att barn känner av direkt om det ligger engagemang och ärlighet bakom den pedagogiska situationen. Författaren menar att människor med olika bakgrund och ursprung kan utvecklas, ha roligt och må bra tillsammans i musiken. Enligt Jederlund utvecklas språket i en sådan miljö. Bjorkvold (2005) håller med Jederlund om vikten av ett meningsfullt samspel och skriver om barns behov av vuxenstöd. Henny Hammershoj (1997) skriver i boken *Musikalisk utveckling i förskoleåldern* att “det är en utmaning för oss att skapa en musikalisk miljö, där alla utvecklar sig optimalt”, (1997:100). Författaren menar vidare att många är överens om att det går att göra, men inte *hur*.

Jederlund (2002: 93-94) har inte funnit särskilt många studier där kopplingen mellan musikundervisning och språkutveckling är tydlig. Däremot fler exempel där det refereras till barnvisor, ramsor och musik. Ett musikspråkförskoleprojekt som Jederlund tar upp är ifrån Tensta, framarbetat av Vesterlund. Där arbetar de medvetet med musik och rörelse som språkfrämjande och syftade dels till att förbättra kommunikationen och utveckla det svenska språket. Jederlund skriver att man under projektets gång kunde se en positiv språklig effekt av musiken på barn med annat modersmål än svenska. Mallo Vesterlund (2003) menar att musik och rörelse hör ihop. Författaren skriver att både barn och vuxna lätt rycks med i rytmisk musik och påpekar vidare att det då är lättare att få med sig barnen. I dessa situationer får barnen rikare möjligheter att utveckla alla sina språk enligt Vesterlund.

4.6. Pedagogens roll

Eleverna är skolans viktigaste resurs och lärarna har till uppgift att få eleverna att utvecklas optimalt genom ge att av sig själva och dela med sig av sin ämneskompetens, (Bjorkvold, 2005:230). Enligt Uddholm (1993: 41-43) är pedagogen en vägvisare och det är snarare ett förhållningssätt än en titel. Som vägvisare har pedagogen till uppgift att visa eleven att det alltid finns nya vägar. Uppmuntra till omprövning och att utgå ifrån de nya vunna insikterna och erfarenheterna man fått. Det finns ingen färdig modell om hur man som pedagog skall vara utan man får utgå ifrån sina egna språk och erfarenheter. Det viktiga är att man är medveten om sina roller och att man vågar ifrågasätta dem. Författaren ser inte det som pedagogens roll att lära ut något, men att få människor att mötas och att delta i musiken. Sedan i kommunikation med andra i mötena så lär sig deltagarna själva. Fokus skall ligga på att mötena flödar. Det viktiga är att alla får delta, inte att allt som är planerat skall hinnas med. Om till exempel en samling inte går som man tänkt är det bara att lära sig av det och ha med sig det i tanken när man utformar kommande samlingar. Att våga misslyckas och se det som en erfarenhet istället för ett nederlag är något författaren betonar. När man vågar pröva och misslyckas visar man på ett tillåtande klimat för eleverna, vilket kan leda till att de också vågar försöka utan rädsla för att göra bort sig.

Lars-Åke Kernell (2002: kap. 3) skriver i sin bok *Att finna balans* om den goda läraren. Enligt Kernell skall en god lärare besitta en rad olika kompetenser så som ämneskompetens, vetenskaplig kompetens, pedagogiska yrkeskompetens, didaktisk kompetens, kommunikativ kompetens, metodisk kompetens, social kompetens, arbetsledande kompetens och social kompetens. När det gäller den didaktiska kompetensen så skriver Kernell att en god lärare bör vara tydlig i vilka mål man har med undervisningen och planera efter det. Tydligt beskriva vad eleverna förväntas lära sig, men samtidigt vara öppen för att ändra planeringen till förmån för det oväntade som kan uppstå i mötet. Den goda läraren bör också kunna väcka elevens intresse och motivera eleven genom att vara positiv och nyfiken, men även tillmötesgå elevens behov med entusiasm. Den kommunikativa kompetensen är viktig. Det gäller för den goda läraren att ta reda på vilka olika förutsättningar och förkunskaper eleverna har med sig i bagaget. Sedan gäller det att kunna förmedla detta och mycket mer i kommunikation med föräldrar, kollegor och framförallt eleverna själva. Rätt kommunikationsnivå är viktigt att finna enligt Kernell. Eftersom det är lärarens uppgift att uttrycka sig på ett sådant sätt att alla elever förstår uppgiften är det viktigt hur man kommunicerar. Inom den metodiska kompetensen är bland annat inlärningsmiljön med ett gott klimat, aktiv och kreativ atmosfär i samspel med struktur och organisation viktiga delar enligt Kernell. Vidare trycker författaren på att alla elever skall ha en chans att lära genom att läraren har flera metoder, arbetssätt och arbetsformer samt varierar och anpassar dessa efter elevunderlaget. Läraren skall ha social kompetens och det kan bland annat visa sig genom lyhördhet och nyfikenhet inför elevernas

idéer och funderingar. För att kunna vara en god social lärare är det av stor vikt att lära känna sina elever, men framför allt att skapa lust och glädje i undervisningen. (Kernell, 2002: kap. 3)

Pedagogens medvetenhet om sin roll och sina erfarenheter är väsentlig enligt Uddholm (1993: 48-49) då de ligger till grund för att kunna anpassa undervisningen så att den passar så många elever som möjligt. Genom sin medvetenhet undviker man att upprepa sina misstag och kan istället göra nya upptäckter. Det handlar hela tiden om att utmana den rädslan vissa elever kan uppleva i musiken och då gäller det som pedagogisk vägvisare att man är tydlig i instruktioner, så att gruppen enkelt kan följa dem. Vidare menar Uddholm att alla pedagoger medvetet kan använda sig av musiken i undervisningen och att formen för användandet växer fram med hjälp av gruppens och pedagogens förutsättningar och erfarenheter. ”Att arbeta med musik är att arbeta med flöde. Flödet tar sig i uttryck i olika språk”, (Uddholm, 1993:52). Allt som krävs för att ett språk skall vara meningsfullt enligt författaren är två förmågor: att uppleva och att uttrycka.

Vesterlund (2003) menar att det är viktigt att vara flexibel i arbetet med barn. Det kan hela tiden hända oväntade saker som man måste anpassa sig till. Författaren anser även att processen måste få växa utifrån det som händer i barngruppen. Vesterlund talar vidare om vikten av att lyssna på barnen, deras behov samt att man som pedagog respekterar deras åsikter och olikheter. Samtidigt som författaren påpekar att man som pedagog skall våga ta tydliga beslut utifrån det pedagogiska perspektivet. Vesterlund talar om att barnen är på olika stadier i sin utveckling, och att de skall få delta utifrån sina egna förutsättningar i musiken. Författaren menar då att man som pedagog får leta efter nya arbetssätt och metoder. Att man skall söka sig fram och att allt inte måste vara färdigt när man börjar. Tideman (1996:19) menar att handikapp uppstår i ”relationen mellan den enskilda människan och de villkor och levnadsbetingelser som finns i hennes lokala miljö”. Det innebär att en person inte är mer handikappad än vad miljön hon befinner sig i gör henne. Pedagoger har därför en viktig roll att anpassa miljön till eleverna och inte tvärtom.

Vesterlund (2003) talar om några begrepp som många ser som självklara men som ändå är värda att upprepas. De är trygghet, glädje, tydlighet och planering. Trygghet handlar enligt författaren om att skapa arbetsro, en god atmosfär samt igenkännande, detta för att gruppen skall känna en trygghet. Författaren talar vidare om att man som pedagog skall utgå ifrån sina egna erfarenheter och en grundidé, men påpekar samtidigt att man kan variera och ta in nytt, men inte förrän gruppen är redo. Glädje handlar enligt författaren om att man som pedagog inte skall vara rädd för att göra bort sig och vara spontan. Om man vågar själv, vågar snart även barnen. Det är även viktigt att de andra vuxna som eventuellt deltar har samma inställning. Vesterlund menar att man skall visa att man själv tycker att det man gör är roligt. Tydlighet handlar enligt författaren om vikten av att vara tydlig när man till exempel introducerar nya sånger och lekar, samt att upprepa och använda kroppsspråket. Författaren menar att det oftast är kroppsspråket som, genom gester och rörelser, förmedlar budskapet bäst. Planering handlar enligt författaren om att som pedagog vara väl förberedd med en bra planering och att samtidigt inte fastna i planeringen, samt att ha alternativ ifall det man planerat inte fungerar. Författaren menar vidare att det är viktigt att vara öppen, nyfiken och att våga improvisera. Vesterlund menar att alla innerst inne vill kunna sjunga och spela. Det är då viktigt med uppmuntran och att lyfta fram det positiva.

4.7. Musikglädje

Enligt Bjorkvold (2005: 201-202) kan vissa elever uppleva ångest inför musicerandet då det inneburit krav och press på att prestera något förväntat och detta kan sitta kvar och bli ett

personlighetsdrag. Det kan förstärkas i musiksituationer, men ångesten och spänningarna kan också lösas upp vid dessa tillfällen. Författaren skriver vidare att musiken har en fantastisk verkan på så sätt. Vi får inte glömma att det framförallt är glädje och erfarenheter som musiken bjuder på. Även Vesterlund (2003) talar om glädjen. Författaren påpekar att den delade glädjen är den viktigaste vid musiktillfällena. Dels för att man lär sig när man har roligt, den språkliga processen tar fart, men även för upplevelsen i sig.

5. Metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt redogör först kort för teorier om forskningsmetodik, sedan beskriver vi val av observationsmetod samt intervjumetod. Därefter skriver vi om hur vi gjort vårt urval och om de etiska principerna vi stött på under undersökningens gång. Avslutningsvis utvärderar vi undersökningen.

Birgitta Kullberg (2004: 47-56) skriver i sin bok *Etnografi i klassrummet* bland annat om etnografi som forskningsmetod. Där beskriver författaren att det finns två olika utgångspunkter när man vetenskapligt skall undersöka något: Man kan antingen ta reda på hur verkligheten ser ut och varför den ser ut som den gör, eller så kan man utgå ifrån hur människor uppfattar och funderar kring verkligheten. Det gäller att börja med att ringa in det område man är intresserad av att undersöka, sedan behöver man formulera frågor som man vill ha svar på. Utifrån dessa kan ett utgångsproblem med inträdesfrågor ställas som genomsyrar arbetet. Man kan antingen välja att arbeta med kvantitativ forskning vilket är lämpligt om man vill mäta eller pröva något, eller så kan man arbeta kvalitativt. Kvalitativ forskning sägs vara induktiv, vilket innebär att man upptäcker istället för att bevisa som den kvantitativa forskningen gör. Vidare kan man säga att kvalitativ forskning är icke-experimentiell och deskriptiv. Det vill säga att forskaren inte ställer hypoteser och försöker heller inte förutsätta något. Forskaren beskriver resultatet med ord och bilder. För att få förståelse för fenomen som forskaren är intresserad av används observationer och intervjuer. Vi har använt oss av Triangulering, som Patel och Davidsson (2003) beskriver kan ske vid datainsamling då flera metoder så som intervjuer, observationer och dokument används för att ge analysen en fylligare bild och rikare tolkning.

5.1. Observationer

Vi valde att observera för att själva få se hur pedagogerna agerar i verksamheterna, samt få en mer komplett bild av pedagogernas arbetssätt. Det som framkommer vid intervjuer stämmer inte alltid överrens med hur man agerar. Patel och Davidsson (2003: 88-89) menar att observationerna kan ligga som grund när man sedan samlar in mer information på olika sätt. Vidare beskriver de att man under observationen studerar beteende och situationer i dess naturliga miljö och att man där kan få fram sådant som inte framkommer i till exempel en intervju. Vi har gjort ostrukturerade observationer, vilket innebär att vi inte utgått ifrån något observationsschema, utan endast haft vissa frågeställningar i tankarna vid genomförandet. Anledningen till att vi valde denna observationsform var att vi inte visste vad vi hade att förvänta oss, då ingen av oss tidigare har varit med på pedagogernas lektioner. Det hade varit svårt att lägga upp ett observationsschema när vi inte visste hur strukturen på undervisningen såg ut. Vi planerade att genomföra kända och icke-deltagande observationer. Patel och Davidsson (2003: 95-97) nämner deltagande och icke-deltagande observationer, men skriver också om att vara känd eller okänd. Detta har med observatörens närvaro att göra. Till exempel har en känd icke-deltagande observatör talat om att hon observerar även om hon inte deltar i verksamheten. Medan en okänd deltagande observatör till exempel kan vara en lärare i en klass och som bestämt sig för att observera en viss elev och inte talar om detta. För oss var det en självklarhet att välja kända observationer. För att ha möjlighet att se och föra utförligare anteckningar valde vi icke-deltagande observationer, men redan vid vårt första observationstillfälle insåg vi att denna observationsform inte fungerade med dessa elever. Nyfikenheten hos eleverna tog lätt över och de verkade ha svårt att koncentrera sig. Vilket var en nackdel Patel och Davidsson (2003) nämner då de menar att beteendet kan påverkas av

observatörens närvaro, vilket därför kan ge en felaktig bild av det observerade. Vi övergick då delvis till deltagande observationer i den bemärkelsen att vi var delaktiga i de aktiviteter vi blev inbjudna till. Deltagande observation är något Kullberg (2004: 92-97) skriver mycket om. Begreppet kan användas som ett övergripande ord för alla kvalitativa metoder och insamling av fakta. Vidare hävdar författaren att en deltagande observatör behöver kunna skifta perspektiv och kunna ta både undersökningsgruppens perspektiv och observera situationerna utifrån. Kullberg har med en lista om vad man bör observera tagen ifrån Spradley:

1. Rum: den fysiska platsen;
2. Aktör: de inbegripna personerna;
3. Aktivitet: en uppsättning relaterade handlingar personerna utför;
4. Objekt: de fysiska ting som föreligger;
5. Handling: enstaka handlingar som personerna utför;
6. Händelse: en uppsättning relaterade aktiviteter som personerna utför;
7. Tid: de följder som inträffar över tiden;
8. Mål: de som personerna försöker uppnå;
9. Känsla: de känslor som upplevs och uttrycks.

(Kullberg, 2004:104).

Under observationerna utgick vi ifrån dessa nio punkter samt följande tre frågeställningar:

I vilka situationer använder pedagogen musiken?

På vilket sätt använder pedagogen musiken?

Används det till ett annat syfte än bara musicerande?

Observationerna genomförde vi båda två tillsammans för att försöka få ut så mycket som möjligt av tillfällena. Vi gick sedan igenom tillfällena tillsammans och kompletterade varandras observationsanteckningar. På så sätt blev det en fylligare bild av verksamheterna. Vi har valt att redogöra för det som är relevant för vår undersökning. Det vill säga att vi beskriver de delar av observationerna som innehåller musik med kommunikativt syfte. Därför är observationsbeskrivningarna representerade som skilda delar och inte en helhet.

5.2. Intervjuer

Intervjuerna har varit kvalitativa och ostrukturerade, vilket innebär att vi utgick ifrån ett antal frågor (se bilaga 2) men att det samtidigt fanns utrymme till följdfrågor. Kullberg (2004) anser att göra en djupgående intervju, som det i regel är när man utför en kvalitativ undersökning, har till syfte att se fenomen och situationer genom den personen man intervjuar. Man gör detta genom att lära sig mer om hur den personen tänker och uppfattar saker och ting. Vidare menar Kullberg att det gäller att lyssna aktivt när man observerar och hålla fokus på de forskningsfrågor man har. Till huvudfrågorna kan man med fördel ställa följdfrågor för att utveckla svaret man fått. Staffan Stukát (2005: 38-40) skriver i boken *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap* om ostrukturerade intervjuer. Man utgår då ifrån ett par huvudfrågor och ett ämne som är lika för alla, men man ställer följdfrågor och fördjupar sig i olika saker från intervju till intervju. Fördelen med denna metod är att intervjun kan anpassas efter tillfälle. Kullberg (2004) menar att man som etnograf måste vara bekant med ämnet och lyssna aktivt för att kunna ställa sådana frågor. Eftersom vi båda är ovana vid att intervjuas kändes det skönt att ha frågor att utgå ifrån, men vi ville inte låsa oss helt till dessa utan ha friheten att ställa frågor i den ordningen det passade. Vi ansåg även att vi skulle tjäna på att vi båda var närvarande vid intervjuerna, då en av oss kunde koncentrera sig på att leda intervjun och den andra kunde koncentrera sig på att föra utförliga anteckningar.

Frågorna vi ställt vid intervjuerna har varit öppna autentiska frågor. Kullberg (2004) skriver om att man ställer öppna autentiska frågor för att fram nya och spännande svar. Vi valde öppna frågor för att ge pedagogerna möjlighet att svara utförligare. Dessa följde vi upp med följdfrågor när det passade.

Intervjuerna ägde rum i respektive pedagogs skola efter att observationerna slutförts. Efter intervjuerna gick vi gemensamt igenom anteckningarna. Anledningen till att vi gjorde intervjuer var att vi ville få pedagogernas syn på musik och kommunikation, samt deras medvetenhet om hur de arbetar. Intervjuerna är ett komplement till observationerna.

5.3. Urval

Istället för att observera och intervjua flera pedagoger, har vi valt att fokusera på två pedagogers arbetssätt. Vi anser att det är mer intressant att veta hur just de två pedagogerna, vi valt, arbetar och vad de har för tankar om musik och kommunikation. Om vi hade intervjuat och observerat flera pedagoger tror vi att vi hade kunnat få någon slags generell bild av hur pedagoger arbetar. Att dra generella slutsatser kräver dock att man intervjuar och observerar ett stort antal pedagoger, vilket vi inte ansåg oss ha tid till eller ha nytta av. Vi har istället valt att använda oss av mer litteratur, för att få ett större underlag att diskutera och reflektera kring i analysen och slutdiskussionen.

Vi har observerat och intervjuat två pedagoger, A och B, som är verksamma på två olika skolor i en småstad i Västsverige. Pedagog A arbetar som musiklektör på ett särgymnasium sedan början av denna termin. A har musiklektioner en dag i veckan, resterande tid arbetar A på en annan skola. Vi följde pedagogen under två heldagar. Under dessa dagar fick vi se hur pedagogen arbetar med olika gruppkonstellationer. Pedagog B är speciallärare på en träningsskola, där B också är klassföreståndare och har varit så i flera år. Pedagogen har hand om all verksamhet förutom musiklektionerna, då en behörig musikpedagog håller i undervisningen. Vi följde pedagogen under två heldagar. Anledningen till att vi har valt dessa pedagoger är att vi har hört att de använder musiken på ett språkfrämjande sätt och vi var nyfikna på att se hur. En annan anledning till att vi valt dessa pedagoger är att de är verksamma i särskolan, där vi upplevt att musiken får ta större plats än i ordinarie skolan. Vi upplever att musiken används mer i särskolan än bara på musiklektionerna, vare sig det finns ett syfte med det eller inte. Eleverna i särskolan har större behov av alternativa kommunikationssätt, vilket gör dessa pedagogers arbetssätt intressant för oss, med tanke på att de använder musiken på ett språkfrämjande sätt.

5.4. Etiska principer

Innan vi kom ut och observerade pedagogerna skickades blanketter hem till eleverna i klasserna och deras vårdnadshavare. På blanketterna skulle man ge sin tillåtelse till att låta sitt barn delta i observationerna. De elever vars vårdnadshavare inte gav sin tillåtelse, har vi inte fört anteckningar om under observationen. De exempel vi ger under resultatdelen där enskilda elever nämns är elever vars vårdnadshavare gett sitt tillstånd. Då vi båda har tidigare erfarenhet av att arbeta inom funktionshinderverksamheten, antog vi att observationerna skulle vara svåra att genomföra om vi inte hade bitt pedagogerna att förbereda och informera eleverna om vår närvaro. Vi ville också att eleverna skulle bli informerade om att vi var där för att observera deras lärares arbetssätt och inte eleverna. För att pedagogerna och eleverna ska förbli anonyma använder vi inte deras namn, kön eller skolans namn i arbetet.

5.5. Utvärdering av undersökningen

Blanketterna som skickades ut till elevernas vårdnadshavare innan observationerna kunde vi skrivit tydligare. Vi har i efterhand insett att det inte framgår tillräckligt tydligt på blanketterna att det var pedagogerna och deras arbetssätt som vi ville observera. Inför framtida undersökningar har vi nu lärt oss att vara extra tydliga med våra intentioner.

Undersökningen kunde gjorts med enbart litteratur, tidigare forskning och våra föreställningar. Vi tyckte det var mer intressant att även ta in goda exempel från verkligheten. Vi kunde valt pedagoger som hade liknande tjänster, till exempel pedagoger som var anställda som musiklärare och då kunnat jämföra deras arbetssätt mer. Det finns dock ingen garanti att musikpedagoger arbetar med musik med ett kommunikativt syfte som vår undersökning gick ut på. Vi valde att observera och intervjua just dessa två pedagoger för att vi trodde att de arbetade med musik med ett kommunikativt syfte. Anledningen till att vi valde att undersöka hur enbart två pedagogers arbetar är att vi ville göra en kvalitativ undersökning. Vi ansåg det vara tillräckligt underlag med två pedagoger för att kunna diskutera, analysera och jämföra deras arbetssätt. Ett annat alternativ hade varit enkätundersökning där vi kunde fått ett större urval och därmed kunnat konstatera vissa saker. Nu kan vi inte dra några som helst generella slutsatser, men det har heller inte varit ett mål för oss.

Fördelen med att intervjua pedagogerna var att man kunde föra en dialog med respondenten och få svar på de funderingar som uppstod under intervjun. Vi valde att vara två som intervjuade en pedagog åt gången, för att den ena skulle kunna leda intervjun och den andra föra anteckningar. En annan anledning till att vi båda var delaktiga i intervjuerna var att en kunde fokusera på att ställa frågorna och lyssna in svaren, medan den andra förde utförliga anteckningar. Att spela in intervjuerna för att sedan skriva ut dem ansåg vi vara för tidskrävande, vi valde istället att använda oss av mer litteratur. Vi valde att utföra semistrukturerade intervjuer för att vi anser det fördelaktigt att utgå ifrån intervjufrågor, men ändå ha friheten att ställa följdfrågor. Frågorna var öppna för att inte styra pedagogernas svar i någon riktning. Det blev då också mer naturligt att ställa fler följdfrågor beroende på svaren. Om vi hade haft mer erfarenhet av att intervjua så tror vi att vi kunde vi fått utförligare svar genom att ställa ännu fler följdfrågor. Vi anser fortfarande att detta var den form av intervju som var mest givande för vår undersökning.

Fördelen med att undersöka två pedagogers arbetssätt genom observation är att vi fick en bättre bild av hur de arbetar och om de arbetar så som de berättade i intervjuerna. Under observationerna tog vi ett observationsunderlag till hjälp, hämtat ifrån Kullbergs (2004) bok om forskningsmetodik. När vi observerade utgick vi båda två ifrån de nio punkterna som observationsunderlaget innefattar och det underlättade när vi gemensamt skulle sammanställa ett resultat av observationerna. Det hjälpte oss också att till viss del jämföra pedagogernas arbetssätt. Vi utgick ifrån att två dagars observation av varje pedagog skulle räcka. Om det inte skulle vara tillräckligt så fanns det möjlighet till fler dagars observationer, men vi ansåg att det vi såg räckte till för att kunna diskutera, analysera och jämföra. En av fördelarna, om vi hade observerat fler dagar, hade varit att vi fått mer underlag för vår undersökning. En annan hade varit att vi kanske hade fått syn på fler och andra saker än de vi såg under de två dagarna. Hade vi haft fler än tio veckor till vårt förfogande, så hade vi haft möjlighet att göra fler observationer. Om vi hade gjort om undersökningen hade vi valt att lägga observationerna senare i processen för att kunna bearbeta all litteratur först.

Litteraturen som vi har valt är ifrån tidigare kurser vi har läst, ifrån uppsatser som berör samma ämnesområde, samt litteraturtips ifrån vår handledare. Anledningen till att vi till större

del har valt, för oss, känd litteratur är att det skulle vara allt för tidskrävande att ta till sig bara ny litteratur. I vår analys och diskussion kan vi stödja oss relativt mycket på litteraturen när det gäller Pedagog As arbetssätt, men inte lika mycket för Pedagog B. Det kan bero på att det som A säger är baserat på liknande teorier och litteratur som vi använder oss av, medan Pedagog B utgår mycket ifrån egen erfarenhet. Litteraturen har hjälpt oss att få större förståelse för musik som redskap i ett kommunikativt syfte. Den har också hjälpt oss att se hur viktig musik är för barns språkliga utveckling.

6. Resultat

Under resultatet kommer vi först att presentera de relevanta delar av observationerna vi gjort av Pedagog A och B. Sedan kommer vi beskriva pedagogernas intervjusvar utifrån bakgrund, arbetssätt och syn på musik och språk. Tillsist redogör vi för det sammanfattande resultatet av Pedagog A respektive B.

6.1. Observationer

Under de dagar vi har varit ute i pedagogernas verksamheter har vi fört löpande anteckningar. Mycket har varit intressant men vi har valt att här endast presentera de delar som är relevanta för vår undersökning. Det vill säga att vi beskriver de delar av observationerna som innehåller musik med kommunikativt syfte. Därför är observationsbeskrivningarna representerade som skilda delar och inte en helhet.

6.1.1. Observation av en pedagog på en gymnasiesärskola

Pedagog A kommer in en dag i veckan på skolan och har musiklektioner med olika elever och klasser. Eleverna går på gymnasiesärskola på Individuella programmet. Det är både killar och tjejer med olika funktionshinder i klasserna. Eleverna har olika grad av rörlighet, en del av eleverna sitter i rullstol och andra går. Hur eleverna kommunicerar skiljer sig åt, en del har talat språk andra kan upplevas inte ha något språk alls. Habiliteringspersonal är med på lektionerna. Undervisningen sker i ett rum som å ena sidan ser ut som ett klassrum med en kateder och tre rader med bord och stolar, men å andra sidan mer liknar en inspelningsstudio med alla möjliga tänkbara instrument. Pedagogen sitter bakom katedern ofta spelandes på sin gitarr. Genomgående för undervisning är att pedagogerna tillåter alla att vara delaktiga efter sin egen förmåga och förutsättning.

En namnsång vi fick uppleva under en av observationsdagarna, vilken gick ut på att en svart cowboyhatt skickades runt samtidigt som alla sjöng och pedagogerna spelade gitarr. När sången var slut sjöng man om den som då hade hatten. Vi kunde se glädje i elevernas ögon när hatten sattes på huvudet och fokus hamnade på var och en av dem. Gruppen hade gjort detta förut och hatten hamnade så att alla fick ha den till slut, även vi som bara skulle observera. Skratten och leendena blev större när vi satte på oss hatten. Aktiviteten genomfördes medan alla satt kvar i bänkraderna. Vi kunde se att det inte hindrade eleverna från att se till att alla elever fick ha hatten, även om det innebar att de fick ha koll på de som satt bakom dem.

Pedagog A spelade vid ett tillfälle piano med en elev. Eleven och pedagogerna satt sida vid sida på pianopallen. Det började med att A spelade en liten melodi slinga på pianot och eleven lyssnade. Efter en stund slutade A att spela och bad eleven att spela för A. Eleven tog upp handen och lät den falla över tangenterna. A spelade då lite till och väntade återigen in eleven. Hela elevens ansikte sken upp när eleven märkte att pedagogerna svarade på pianospelandet. Vi upplevde stunden som att eleven och Pedagog A "pratade" med hjälp av pianot.

Pedagogen använder sig av kongas-trummor i sin undervisning eller rättare sagt låter eleverna använda dem. Kongas-trummorna hade pedagogerna placerat framme vid katedern så att när man spelar på dem står man mot resten av klassen. I flera av sångerna spelade eleverna en och en och de andra sjöng om den som spelade. På trummorna fick man spela hur man ville för pedagogerna, men man kunde bli tillfrågad att försöka spela på ett specifikt sätt. Till exempel när en av eleverna spelade hårt på trummorna så att det lät mycket, så frågade Pedagog A om

eleven kunde spela tyst. Eleven antog utmaningen och under uppmuntran från pedagogen gick spelandet vidare. Klasskamraterna applåderade och jublade under tiden eleven spelade.

Vid ett tillfälle under en annan namnsång kommer turen till en elev som inte har något talat språk. Pedagogen sjöng om eleven och väntade sedan på en reaktion hos eleven. Pedagog A berättade för oss, att A vet att eleven kan ge ett ljud som respons och tänker därför inte fortsätta sången förrän ljudet kommer. Eleven försökte få igång pedagogen genom rörelse istället för med ljud, men pedagogen väntade tålmodigt. Tillslut kom det ett ljud och efter uppmuntrande ord av pedagogen gick sången vidare. Vi upplevde det som att ett samtal ägde rum, Pedagog A ”talade” med sången och fick ett svar. Leendet spred sig i elevens ansikte. Sången upprepades ett antal gånger.

Musiklektionerna med pedagogen genomsyrades av glädje, engagemang och uppmuntran. Vi tyckte oss se att pedagogen visade stort tålmod gentemot eleverna och gav dem mycket utrymme. Pedagogen lät alla vara delaktiga utifrån sina egna förutsättningar och det upplevde vi att eleverna uppskattar.

6.1.2. Observation av en pedagog i en träningsklass

Pedagog B är klasslärare i en träningsklass. I klassen finns det både killar och tjejer med varierande funktionshinder och rörelseförmåga. Även i denna klass skiljer sig kommunikationssätten åt, en del har talat språk medan andra kan upplevas vara utan språk. Pedagog B håller en del av undervisningen i ett specifikt klassrum och på lektionerna är habiliteringspersonal med. Klassrummet ser inte ut som traditionella klassrum, utan består bland annat av ett kök med allt som normalt ingår samt två bord, en soffa och en myshörna. Pedagog B använder ofta musik och sång ofta i sin undervisning. Vi hade bland annat turen att få vara med och observera en morgonsamling i klassrummet, där musiken och sången var en stor del.

Samlingen ägde rum runt ett cirkelformat bord där elever, habiliteringspersonal och pedagogen satt. De började med att sjunga en namnsång med tecken som stöd, där alla som var närvarande i rummet nämndes. Fokus flyttades runt från person till person tills alla blivit sedda. Vi kunde se stora leenden på elevernas läppar när de sjöng om dem och all uppmärksamhet riktades på dem. En elev upptäckte att de inte sjungit om oss som satt i soffan bredvid. Från och med den stunden var vi delvis delaktiga observatörer. Samlingen gick vidare med en sång om kroppens delar där man arbetade i par. En personal och en elev satt mitt emot varandra och tecknade till sången och visade på kroppsdelarna som de sjöng om. Personalen visade först på sin egen kropp vilken del de sjunger om och sedan på elevens kropp. En del elever kunde sångens ordning utantill och gick händelseförloppet i förväg. Pedagogen försökte få eleverna att koncentrera sig och fokusera på den kroppsdel de sjunger om istället genom att visa extra tydligt på sig själv och på eleverna. ”Honky Tonky” var nästa sång, den inleddes med att personalen satte sig bredvid eleven. Det var också en sång om kroppen, fast innehöll mer rörelser än tidigare nämnd sång. Eleverna och personalen sträckte ena foten fram och sedan bak och vred den lite fram och tillbaka. Under den sången visade personalen mer vad eleven skulle göra och hjälpte också eleven att göra det. Samlingen avslutades med en sång som handlade om vilken dag det var och vad som skulle hända.

Vid ett annat tillfälle använde pedagogen musiken vid bakning. Alla elever var närvarande vid bordet och alla ingredienser, bunkar och apparater är framplockade. Pedagogen lät eleverna hjälpa till och vara med så mycket de vill och förmår. När elvispen kom fram frågade pedagogen vem som vill vispa. En elev räckte snabbt upp handen och väntade på bekräftelse på att få vispa. Pedagogen nickade och förklarade sedan tydligt hur man skall hålla vispen och förklarade att om man stänger av vispen är vispandet slut. B visade tydligt hur eleven skulle

hålla och vispandet kunde börja. Pedagogerna började samtidigt sjunga om den elev som vispar. Elevernas leende och förtjusningsskratten var många när de hörde sitt namn. Det kunde bli en eller flera sånger om eleven, beroende på hur länge eleven valde att vispa. Gemensamt för sångerna är att de handlar om eleven och vispandet. När eleven stängde av vispen var vispandet slut precis som pedagogerna förklarade tidigare. Vi kunde se på elevens ansiktsuttryck och kroppsspråk att eleven ville vispa mer, men fick ändå vänta till nästa omgång. Det verkade som att det som pedagogerna ville förmedla uppfattades av eleven.

En morgon badar pedagogerna med klassen på ett badhus. De badar i en varm bassäng och eleverna verkar uppskatta det. Vissa plaskar omkring, kastar bollar med någon personal eller bara flyter omkring. En elev verkar vara mindre nöjd och Pedagog B håller eleven tätt intill sig och nynnade lugnande. Det verkar fungera för stunden i alla fall. När badstunden är över är det dags för att duscha. Schamponeringen är inte alla elevers favoritstund. Pedagog B vet om detta och talar därför om vad som skall ske innan, för att förbereda eleverna. Sedan sjunger B, liksom vid bakningen, om eleven som B schamponerar och om schamponeringen tills proceduren är färdig.

Pedagog B har ett arbetssätt som är tydligt och förklarande, för att underlätta för eleverna.

6.2. Intervjuer

Vi sammanfattar här intervjuerna och presenterar pedagogernas bakgrunder, arbetssätt och förhållande till musik och språk utifrån intervjuerna.

6.2.1. Pedagog A

Bakgrund/erfarenhet

Pedagog A är i grunden barnskötare och förskollärare. I tillägg till detta har A läst flera kurser inom musik och handikapp på olika högskolor. A arbetar bland annat som musiklektör på en gymnasiesärskola, där A har flera olika klasser en dag i veckan.

Arbetssätt

Pedagog A vill förmedla glädje genom musiken. Då A bara har lektioner på fredagar på denna skola så vill A att eleverna skall känna glädje och gemenskap vid de tillfällen de träffas. A vill ge eleverna en möjlighet att genom musiken visa vilka de är, samt att påverka lektionerna. Pedagogerna påpekar, att genom att eleverna själva får bestämma hur delaktiga de är, känner de kontroll och blir på så sätt starkare.

A formar lektionerna utifrån eleverna och är noggrann med att iaktta eleverna samt att svara på deras reaktioner. Ser A ett behov av rörelse så bemöter A det genom att lägga in bus och rörelse i aktiviteterna. Pedagogerna vill inte att de barn som har ett behov av att röra på sig, skall få en negativ stämpel genom att de utmärker sig. Som exempel berättar pedagogerna att man då kan lägga in aktivt trumspel eller liknande. Detta ser A som en kommunikation, att slags språk.

A menar att man kan hålla på med samma övning under en lång tid utan att vara tråkig. Det handlar bara om att ge eleverna tid för förståelse. A poängterar även vikten av att arbeta samman gruppen, samt att arbeta JAG-stärkande.

Pedagogerna anser att eleverna på denna skola gör vad man förväntar sig och är nyfikna på vad som skall hända under lektionen. Detta tror A beror på att de är mogna och lugna i kroppen. A jämför då med yngre elever.

Som syfte för musiklektionerna talar pedagogen om glädje och harmoni. A anser att all inläring måste ske lustfyllt, annars sker ingen inläring. Pedagogen menar även att musiklektionerna skall väcka intresse hos eleverna, samt att de skall ge eleverna en möjlighet att uttrycka sig.

Musik och språk

Pedagogen menar att musiken i det pedagogiska yrket är ytterligare ett medel för kommunikation. A menar att eleverna genom musiken kan förmedla känslor och tankar. Pedagogen menar vidare att de elever som inte kan tala kanske kan spela instrument, sjunga eller göra ljud och på så sätt visa vem man är och vad man vill.

A anser att musik är en viktig del i språkträning och menar att vi lättare tar till oss språk och budskap via musik. Pedagogen menar att vi är vana vid det sedan tiden i magen, till exempel betoningar, rytmer vilket gör att vi blir positiva, glada och mer motiverade. A anser att vissa elever lär sig lättare med hjälp av musik.

Pedagogen anser att de positiva effekterna, som musiken ger, visar sig bland annat genom att de elever man inte trodde kunde eller vågade, helt plötsligt tar för sig eller vågar försöka. A menar även att ge respons på minsta lilla sak är utvecklande för eleverna. Pedagogen berättar vidare om hur eleverna i grupperna stöttar varandra, detta genom att till exempel klappa takten och uppmuntra varandra. A anser att detta tyder på att gruppen växer tillsammans.

A kan finna en negativ aspekt på musik. Det är den höga ljudnivån på musiklektionerna. Samtidigt vill A inte begränsa eleverna genom att förmana, då använder A hellre öronproppar, eftersom A anser att man måste få leva ut. Pedagogen har även varit med om att ballader har fått elever att börja gråta, men det har inte gjort att A undviker sådan musik. Pedagogen anser istället att musiken kan hjälpa eleverna att bearbeta känslor, till exempel sorg eller glädje.

Pedagogen säger sig veta att musiken har betydelse för elevernas språkliga utveckling. Detta grundar hon på läst litteratur samt egna erfarenheter. A påpekar återigen att man lär tillsammans.

6.2.2. Pedagog B

Bakgrund/Erfarenhet

Pedagog B är i grunden förskollärare som sedan utbildat sig till speciallärare. B har även läst teckenkommunikation, men kan inte minnas någon speciell utbildning inom språk eller musik. B är klasslärare i en träningsklass i grundsärskolan.

Arbetsätt

Pedagogen ser musiken som en viktig del i undervisningen. B menar vidare att skolan skall vara positiv och motiverande i lärandet. Pedagogen påpekar samtidigt vikten av att det skall vara roligt att lära sig, för då lär man sig lättare.

I samlingssituationerna förklarar pedagogen att fokus ligger på variation, och B blandar därför sång och tal om vart annat. Pedagogen talar vidare om hur de arbetar med kroppsuppfattning och menar att genom sång, samspel och upprepning så lär sig eleverna lättare. B menar att det är viktigt att vara tydlig både i sitt talspråk och i sitt kroppsspråk för att eleverna skall förstå och ta till sig kunskapen.

Musik och Språk

Pedagogen anser att det finns en koppling mellan musik och språk. B menar att det är en annan rytm när man sjunger än när man talar. Man artikulerar bättre och uttalar på ett annat

sätt vilket gör att det många gånger är lättare att förstå då. Pedagogan anser även att eleverna koncentrerar sig på ett annat sätt när man använder musik.

B menar att de positiva effekter som musiken medför kan vara att den framkallar positiva känslor. Vilket pedagogan menar är målet med tillvaron i denna skola. Musiken kan även ha en lugnande effekt, vilket pedagogan ser som något positivt. Något som pedagogan kan se som negativt är om någon av eleverna har absolut gehör. Detta då alla elever är med och sjunger utefter sin förmåga och det menar pedagogan kan störa elever med absolut gehör.

Pedagogan tror och hoppas att musiken har betydelse för elevernas språkutveckling, men menar att det är svårt att bevisa. Efter egna erfarenheter så menar B att musiken kan underlätta för till exempel elever som stammar. Det kan även vara ett redskap för elever att bearbeta händelser.

6.3. Sammanfattning av resultat

En kortare sammanfattning av intervju och observation av Pedagog A och Pedagog B.

6.3.1. Sammanfattning av resultat Pedagog A

Musiklektionerna med pedagogan genomsyras av glädje, delaktighet, engagemang och uppmuntran. Pedagogan visar stort tålamod och är tillåtande gentemot eleverna, samt ger dem mycket utrymme. Pedagogan låter alla vara delaktiga utifrån sina egna förutsättningar och det uppskattar eleverna.

Musiken kan förmedla och bearbeta känslor enligt A. Genom musiken kan man också visa vem man är. Enligt Pedagog A är musiken viktig för vårt språk och A anser att vissa elever lär sig lättare med hjälp av musiken.

En stor del av Pedagog A:s undervisning går ut på att eleverna skall vara delaktiga utifrån sin egen förmåga. A försöker därför att ta vara på elevernas reaktioner och intressen för att fånga upp alla under lektionen. Detta är något pedagogan berättar om i intervjun, som vi även kunde se under observationerna. Pedagogan arbetar medvetet med att musiklektionerna skall vara grupp och JAG-stärkande. Det märks tydligt genom att eleverna vågar ta plats i gruppen, samt att de stöttar och uppmuntrar varandra.

6.3.2. Sammanfattning av resultat Pedagog B

Pedagog B tycker att musiken är viktig i undervisningen och använder den ofta för att tydliggöra situationer för eleverna. Musik sammankopplar pedagogan med känslor, oftast positiva sådana. Musiken eller sjungandet används ofta av pedagogan som motivation för eleverna att utföra en uppgift eller helt enkelt för att glädja dem. Glädje och motivation hänger samman enligt pedagogan och lusten till att lära ökar med hjälp av de två. I undervisningen utgår pedagogan ifrån vad eleverna klarar av.

Pedagog B använder musiken på ett kommunikativt sätt och inte bara för sjungandets skull. I samlingsituationen används musiken som ett stöd för eleverna för att träna kroppsuppfattning och rumsuppfattning, samt att bli uppmärksamma på sig själva och varandra. I situationen med bakningen använder pedagogan musiken för att förtydliga aktiviteten och förstärka medvetenheten kring vispningen.

7. Analys

I analysen kommer vi med hjälp av litteratur analysera resultaten vi kommit fram till under undersökningen. Först analyserar vi Pedagog As arbetssätt, sedan Pedagog B och till sist gör vi en jämförande analys av dem båda.

Pedagog A arbetar engagerat med glädje som ledord för varje lektion. Eleverna får under musiklektionerna uttrycka sig fritt med hjälp av rösten, instrument och kroppen. Det är medvetet planerat av pedagogen för att täcka in alla delar som kursplanen för musik innehåller. Pedagogen följer bland annat den riktlinje som står i Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, som handlar om att låta eleverna prova på olika arbetssätt och arbetsmetoder (Lpf 94). Alla kan delta efter sina förutsättningar och för Pedagog A är det sociala samspelet minst lika viktigt som stärkandet av självförtroendet. Vikten av det sociala samspelet för lärandet stöds av den sociokulturella teorin som Dysthe (2003) skriver om. Jederlund (2002: 89-90) påpekar vikten av att barn finner musikaktiviteten meningsfull för att kunna tillgodogöra sig det språkliga i ett samspel med omgivningen. Kommunikationen med eleverna är viktig för pedagog A och under lektionerna arbetar pedagogen medvetet för att främja den på ett sätt som gynnar eleverna. Arnqvist (1993) skriver om kommunikation som att det måste finnas en sändare och en mottagare och att sändaren måste ha något som den vill förmedla. Det syns att A tror att alla elever har något de vill förmedla till A och agerar därför gärna mottagare. Pedagog A utgår i sin undervisning ifrån de erfarenheter och färdigheter A har tillägnat sig under sin utbildning.

Pedagog B utgår i sitt arbetssätt från glädje och motiverar eleverna genom sången att utföra den uppgift eller aktivitet, som är planerad. Kernell (2002: kap. 3) anser att den goda läraren bör kunna motivera eleven, genom att själv vara positiv och entusiastisk. B använder inte direkt musiken som uttrycksmedel i sin undervisning, utan snarare som kommunikationsförstärkning eller förtydligande. Ahlberg (2001) ser kommunikation som ett redskap för förståelse och insikt. Pedagog B använder musik som ett kommunikationsredskap för att eleverna skall få större förståelse och bättre insikt i det som B lär ut. Det är tydligt att kommunikationen, den talade, förstärks och arbetas med i Pedagog Bs klassrum. Detta med hjälp av sång. Musiken används då som ett språkligt verktyg, vilket Doverborg m.fl. (1991) skriver om. I intervjun framkommer att B saknar specifik musik- och språkutbildning. Man kan i viss mån hävda att B använder musiken omedvetet i språktränande syfte. Eftersom B använder musiken i sin undervisning utan att basera den på någon vetenskaplig grund. Det vill säga att pedagog B använder musiken i undervisningen på ett, i språktränande syfte givande sätt. Däremot framkommer det inte under intervjun om B är medveten om vilka effekter musiken har för språket. Däremot tränar Pedagog B med hjälp av musik eleverna i andra färdigheter så som kommunikation och kroppskänedom i linje med Lpo 94. Vissa aktiviteter pedagogen använder i sin verksamhet är inte av sådant slag att det gynnar gruppen socialt, utan snarare ett samspel mellan elev och vuxen.

Både Pedagog A och B utgår ifrån glädje och engagemang, vilket också genomsyrar undervisningen. Att ha roligt när man lär sig är något både Pedagog A och B har tagit fasta på, vilket framkom både under observationerna och under intervjuerna. Lust och glädje är något som både Vesterlund (2003) och Kernell (2002) talar om som en viktig del i läroprocessen. Jederlund (2002) och Bjorkvold (2005) påpekar att barn behöver vuxna som engagerar sig, samt stödjer dem i deras språkliga lärande. Musiken kan användas som redskap för att förmedla känslor och det ses som positivt av båda pedagogerna. Uddholm (1993: 23-

27) menar att musiken är ett viktig redskap för att uttrycka och förstå känslor. Musik som kommunikationsmedel används av bägge pedagogerna men på olika sätt. Pedagog B förstärker den talade kommunikationen med musik, medan pedagog A kommunicerar med hjälp av musik. Pedagog A arbetar med musik som kommunikationsmedel på ett mer medvetet sätt än Pedagog B. Det vill säga att A ser musiken som ett språk och B ser musiken som ett hjälpmedel till det talade språket. Med det menar vi att Pedagog A kommunicerar med musiken, i likhet med ett talat språk. A använder sig till exempel av instrument för att ”prata” med eleverna och uppmanar eleverna att ”prata” tillbaka. Pedagog B förstärker det talade språket genom att sjunga om det som sker. B hoppas med det att det B vill förmedla ska bli tydligare. En annan skillnad, som kan ha att göra med pedagogernas utbildningsskillnader, är att Pedagog A säger sig *veta* att musiken har betydelse för elevernas språkutveckling, medan Pedagog B *tror* och hoppas det. Trots att pedagogerna har skilda utbildningsgrunder att stå på och olika erfarenheter i bagaget visar de goda exempel på att man kan använda musiken med syfte på att kommunicera.

Hammershoj (1997) skriver om utmaningen att skapa en musikalisk miljö som får eleverna att utvecklas optimalt. Pedagog A och B har antagit utmaningen genom att utgå ifrån elevernas olika förutsättningar och se möjligheter istället för hinder. Det är något som speglar båda pedagogernas förhållningssätt. Vilket Uddholm, Kernell och Vesterlund skriver om. Uddholm (1993) anser att det är väsentligt att vara medveten om sin roll för att kunna anpassa sin undervisning till så många som möjligt. Författaren påpekar också vikten av att se till möjligheterna som finns i gruppen. Kernell (2002) håller med Uddholm men anser även att det är viktigt att ta reda på vilka olika förutsättningar och förkunskaper eleverna har med sig. Vesterlund (2003) skriver att barnen skall få delta utifrån sina egna förutsättningar. Pedagogerna planerar medvetet utifrån de olikheter som finns i grupperna och det framkom tydligt under observationerna. Båda pedagogerna försökte få eleverna delaktiga utefter de förutsättningar de har. Tideman (1996:19) anser att en människa inte är mer handikappad än vad miljön hon befinner sig i gör henne. Denna människosyn kunde vi under observationerna se tydligt hos båda pedagogerna. Pedagogerna är medvetna om att det finns lika många inlärningssätt som elever och försöker därför anpassa sin undervisning efter alla elever. Genom att göra det underlättar de för eleverna och miljön anpassas efter elevernas förutsättningar och inte tvärtom. Andersson (2003: 171-172) beskriver hur lätt missstolkningar kan uppstå i kommunikation eftersom alla upplever världen på olika sätt. Pedagog B är tydligt medvetet i sin undervisning, för att minska missförstånden mellan sig själv och eleverna. Även Kernell (2002: kap. 3) talar om att det är viktigt hur man kommunicerar för att alla elever skall förstå.

7.1. Sammanfattning

I analysen har vi kommit fram till att Pedagog A och Pedagog B arbetar utifrån att glädjen och lusten motiverar lärandet. De använder båda musiken som kommunikationsmedel. Pedagog A använder musiken för att kommunicera med eleverna. A på så sätt för avsikt att starta en dialog med eleverna. Pedagog B använder musiken mer som ett redskap för att förstärka det talade språket. B hoppas att musiken förtydligar det B vill säga eller lära ut.

8. Slutdiskussion

Under slutdiskussionen diskuterar vi de resultat vi kommit fram till och stödjer det vi redogör för med hjälp av litteratur. Vi ville undersöka hur pedagogerna vi har observerat och intervjuat använder musiken med ett kommunikativt syfte i undervisningen. Vi undrade också varför de använder musiken och hur de går tillväga. Utgångspunkten har legat i våra frågeställningar som är följande:

Hur arbetar pedagogerna?

Använder de musiken som uttrycksmedel medvetet?

Använder de musiken för att främja kommunikationen för eleverna medvetet eller omedvetet?

Hur medvetna eller omedvetna är pedagogerna om vad deras undervisning kan ge?

Efter avslutade observationer och intervjuer kan vi konstatera att de medverkande pedagogerna är medvetna om att musiken kan användas i ett kommunikativt syfte. Det vi kan se är att de använder musiken på olika sätt med samma syfte, men med olika mål. Här kommer vi nu diskutera resultaten med hjälp av relevant litteratur.

Det har varit svårt att jämföra pedagogernas arbetssätt med varandra, då Pedagog A bara har musiklektioner och Pedagog B håller i all undervisning utom musiklektioner. Pedagogerna arbetar på väldigt olika sätt, med en gemensam tanke om att se utvecklingsmöjligheter. Som vi ser det kommunicerar Pedagog A med musiken *med* eleverna. Det vill säga att A försöker inleda en dialog med eleverna där de får lov att uttrycka sig med hjälp av musiken. Pedagog B däremot tycker vi kommunicerar med musiken *till* eleverna. Med det menar vi att det är pedagogen som använder musiken för att förstärka och förtydliga det talade språket. Att pedagogernas arbetssätt skiljer sig åt tror vi dels beror på deras skilda utbildningar. En annan anledning kan vara att elevgrupperna skiljer sig åt i ålder och utvecklingsstadier. Ytterligare en anledning kan vara att pedagogernas lektioner är upplagda på olika sätt med skilda mål. Pedagog A lägger med sina musiklektioner fokus och energi på just musiken och de mål som nås utöver musikmålen är bonus. För Pedagog B är det precis tvärtom. Målet för undervisningen kan vara att delta i bakningen och för att uppnå målet kan musik användas som ett hjälpmedel eller ett redskap. För att förtydliga så kan vi förklara hur vi kan använda oss av pedagogernas olika arbetssätt i vår framtida yrkesroll. Av Pedagog A kan vi använda oss av olika musikaktiviteter, så som sånger och instrumentlekar. Vi kan även använda oss av hur pedagogen använder musiken för att skapa en kommunikation med elever som inte har något språk. Av Pedagog B kan vi ta till oss ett sätt att tänka kring musiken som redskap i verksamheten överlag. Pedagog B gav oss exempel på hur vi som pedagoger kan locka med oss eleverna in i undervisningen genom att använda musiken, men även hur vi kan använda musiken för att förstärka kommunikationen. Det som vi kan se förenar pedagogernas arbetssätt är deras utgångspunkt i eleverna. Kernell (2002: kap. 3) och Uddholm (1993: 48-49) menar att läraren, genom att variera arbetssätt och metoder anpassade efter eleverna, lättare når ut till fler elever. Vi kunde se hos båda pedagogerna att de utgick ifrån elevernas förkunskaper och möjligheter. Pedagog A tycker vi planerade utefter hela gruppen, då A undervisar i flera olika klasser. Pedagog B däremot anpassade momenten mer utefter individen. Det tror vi beror på dels att elevgrupperna skiljer sig åt i ålder och utvecklingsstadier, samt att B undervisar i en och samma grupp. Dessutom har Pedagog B känt sin grupp av elever längre, medan Pedagog A är ny för terminen på skolan. Vi anser att båda pedagogernas arbetssätt är positiva då de är anpassade efter de elevgrupperna de används i. För oss är det en självklarhet att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och

inte att eleverna skall anpassa sig efter undervisningen. Liksom Uddholm (1993: 45-46) menar vi att det är viktigare att alla får delta än att allt som planerats hinns med.

Gemensamt för pedagogerna är att de *ser* alla eleverna. Alla elever får sin del av uppmärksamhet från pedagogerna. Något vi tycker oss ha sett hos båda pedagogerna är att undervisningen är upplagd på det sätt att alla elever, oavsett tidigare kunskaper, kan ta till sig någonting. Utifrån varje elevs förkunskaper hjälper pedagogerna dem vidare i lärandet i likhet med Vygotskijs närmsta utvecklingszon. Pedagog A hjälper även eleverna hjälpa varandra att ta ett steg vidare i lärandet. Då är det viktigt att eleverna känner en trygghet i klassrummet, något som Vesterlund (2003) anser uppstår när pedagogerna skapar arbetsro och en god atmosfär. Vi tror att pedagog A försöker arbeta ihop gruppen för att få ett tryggt klimat och en tillåtande miljö där eleverna hjälps åt och ”pushar” varandra. Vi ser det som en positiv aspekt då gruppen verkar stärkas av detta. Gruppen blir tryggare och vi tror att en del av glädjen som syns i grupperna kommer ifrån detta. Även det individuella självförtroendet blir stärkt genom att eleverna tillåts att försöka. Syftet med ämnet estetisk verksamhet i träningskolan är att stärka elevernas självförtroende, (Skolverket 1). Glädjen och lusten är något som båda pedagogerna pekar på som hörnstenar i sin undervisning och det märkte vi under observationerna. Genom att pedagogerna visar hur roliga och givande de tycker att lektionerna är, speglar det av sig på eleverna. Det gäller att göra lektionerna meningsfulla genom engagemang och ärliga intentioner, (Jederlund, 2002). Båda pedagogerna tror att eleverna lär sig lättare om lärandet är lustfyllt. Liksom Vesterlund (2003) och Kernell (2002) tror vi att glädjen är en viktig del i lärandet. Det kunde vi se hos Pedagog B, till exempel under samlingen då kroppsuppfattning och samspel tränades in på ett glädjefullt sätt. Då anser vi att B har fått med en väsentlig del ur Lpo 94 där det står att elever i träningskolan skall ha ”utvecklat sin förmåga /.../ att lära känna sin kropp och dess rörelseförmåga”, (Lpo 94). Under undersökningens gång har vi gång på gång kommit fram till att en grundläggande egenskap att ha som pedagog är flexibilitet. Det är viktigt att känna av eleverna, deras humör, intresse för dagen och dagsform. Bland annat för att kunna lägga upp en undervisning som eleverna skall kunna ta till sig. För att kunna vara flexibel tror vi att det är viktigt med erfarenhet och kunskap. Vi har kunnat se att båda de pedagoger som deltagit i undersökningen har en förmåga att vara flexibla.

Vi tycker det är viktigt att man som pedagog är medveten om vilken roll man har, att man vet vad som förväntas av en. Vidare anser vi att man skall använda sig av det man kan och vet på ett medvetet sätt, det vill säga att man har medvetna syften och mål med verksamheten. Under observationerna kunde vi se hur pedagogerna varierade sitt arbetssätt beroende på situationen. Det gjorde att vi började fundera på om de var medvetna om det. I intervjuerna framkom det tydligt att pedagogerna arbetade efter de olika förutsättningar de har, så som utbildning, erfarenhet och elevgrupp, på ett medvetet sätt. Uddholm (1993: 41-43) skriver att som pedagog skall man utgå ifrån sina egna språk och erfarenheter och det tycker vi att båda pedagogerna gör. Pedagog B talar i intervjun om sina begränsningar och vi kunde observera att B lagt upp undervisningen utefter det. Pedagog A har utbildning som stödjer hur A undervisar, vilket vi även märkte under observationen. Under våra observationer samt i litteraturen har vi funnit stöd för hur viktigt det är att utgå ifrån sina egna erfarenheter när man planerar sin verksamhet. Vi menar då att man inte skall ta sig vatten över huvudet eller alltid göra samma aktiviteter för att eleverna kan dem, utan att man utmanar sig själv och eleverna i lagom takt för att utvecklas tillsammans.

Uddholm (1993:52) menar att alla pedagoger kan använda sig av musiken medvetet i undervisningen och att formen för användandet växer fram med hjälp av gruppens och pedagogens förutsättningar och erfarenheter. Vi och även pedagogerna tror att musik kan

användas med kommunikativa syften. Under observationerna har vi sett att både Pedagog A och B använder musiken på det sättet, men målen skiljer sig åt. Här vill vi poängtera att vi inte tycker det ena målet är bättre än det andra, utan att målen har olika syften som passar olika elever och olika aktiviteter. Det ena utesluter inte det andra. Dagens samhälle ställer stora språkliga krav på medborgarna och det krävs att man behärskar något kommunikationssätt för att klarar sig i samhället, enligt Trillingsgaard m.fl. (1999). Det är enligt Lendahls och Runesson (1995) skolans uppgift att eleverna utvecklas språkligt. Det är något vi anser att både Pedagog A och B har tagit till sig när de tar hjälp av musiken för utveckla språket. Doverborg m.fl. (1991) ser musiken som ett språkligt verktyg. Vi ser också musiken på så sätt och menar att den passar bra att använda som språkligt verktyg i den tidiga språkutvecklingen oavsett ålder. Med det menar vi inte att musiken inte kan vara lustfylld samtidigt. Tvärtom tycker vi även att musiken ibland kan användas utan något lärandemål. Bara som en lustfylld aktivitet.

I skolan är musiken inte prioriterad enligt Uddholm (1993) och Jederlund (2002) då det dras ner på musiktimmarna. Utifrån de kunskaper och erfarenheter vi har om vad musik kan ge tycker vi det är synd att inte mer resurser läggs på musik i skolan. Det vi har lärt oss under denna undersökning är att man kan, som Pedagog B, ta hjälp av musiken i den ordinarie verksamheten. Det behöver inte stå musik på schemat för att man skall sjunga eller spela tillsammans med eleverna. Musiken kan integreras i de flest ämnena. Det gäller bara att man som pedagog vet hur man skall göra och varför man gör det. En medvetenhet behövs. Denna medvetenhet får tyvärr inte alla med sig ifrån universitetet och lärarutbildningen, precis som Uddholm (1993) och Jederlund (2002) påpekar. Vi menar att det är viktigt att pedagogerna får med sig musik i bagaget i sin utbildning. Att göra en liten musikdel obligatorisk på lärarutbildningen vore önskvärt. Det räcker med några föreläsningar om vad musiken kan ge eleverna i lärandet och några praktiska tips om hur man går tillväga. Både Pedagog A och B påpekar att ett lustfyllt lärande är motiverande för eleverna och att musiken kan ge det. Projektet i Tensta som Vesterlund (2003) arbetat med är ett gott exempel på hur musiken kan användas i språkmotiverande syfte. Där kunde man se en positiv språklig effekt av musiken på barn med annat modersmål än svenska. Vi tänker då att elever i sär- och träningskolan, som kanske inte har något språk alls, också skulle gynnas av detta. Eller varför inte alla barn?

8.1. Sammanfattning

Vi har kommit fram till att det går att arbeta med musik som kommunikationsmedel på ett, för eleverna, gynnsamt sätt. Att vara en medveten pedagog är en viktig hörnsten i läraryrket. Då menar vi medvetenhet om både vilka erfarenheter och utbildningar man har i bagaget samt medvetenhet om varför man gör det man gör. Om man arbetar medvetet med musik, med ett kommunikativt syfte, tror vi att eleverna tillägnar sig ytterligare ett uttryckssätt. Flexibilitet anser vi är en grundläggande egenskap i läraryrket. Det gäller att variera arbetssätt för att kunna möta så många elever som möjligt. Vi har under utbildningens gång lärt oss att hela tiden utgå ifrån elevernas olika förutsättningar då man planerar sin verksamhet. I de verksamheter som Pedagog A och B är verksamma i, blir det extra tydligt hur viktigt det är att vara medveten om det. Pedagogerna i vår undersökning använder musik för att på ett glädjefyllt sätt motivera lärandet. De har visat flera olika goda exempel på hur man kan använda musiken med ett kommunikativt syfte. Även om deras arbetssätt skiljer sig åt, kan vi finna positiva delar att ha med oss i våra framtida yrkesroller ifrån båda pedagogernas arbetssätt.

Under undersökningens gång har vi insett hur stor betydelse musik kan ha för elevers språkliga lärande. Vi har även fått upp ögonen för hur vi kan använda musiken med

kommunikativa syften i vår profession. Undersökningen har givit oss en ökad medvetenhet om hur vi, med den relativt lilla musikutbildning vi har, ändå kan skapa meningsfulla musiksammanhang för eleverna.

Vi kan ta till oss de delar ur pedagogernas arbetssätt som vi tycker passar oss och göra det till vårt eget. Erfarenheterna vi fått kan vi använda oss av i olika lärandesituationer med olika elever genom att vi anpassar dem efter elevgruppen.

Efter denna undersökning känner vi att vi har alla förutsättningar för att kunna göra en medveten planering som gynnar eleverna. Vi har fått en fördjupad förståelse för hur viktig musiken är för elevers språkutveckling.

9. Material

Här presenterar vi en kortfattad beskrivning av litteraturen och författarna som vi har använt oss av i undersökningen.

Ann Ahlberg: *Lärande och delaktighet* (2001)

Ann Ahlberg är verksam som professor i specialpedagogik vid både Göteborgs universitet och vid Högskolan i Jönköping. Boken handlar om hur man möter elevers olikheter i skolan med fokus på kommunikation.

Inga Andersson: *Samverkan för barn som behöver* (2003)

Inga Andersson är lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm, är leg. psykolog och har en fil. dr i psykologi. Boken kan användas av pedagoger som handledning för hur en god arbetsmiljö kan skapas i verksamheten.

Anders Arnqvist: *Barns språkutveckling* (1993)

Anders Arnqvist är professor i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Han har bland annat forskat inom språkutveckling. I *Barns språkutveckling* skriver Arnqvist om hur barnets förmåga att kommunicera i skrift och tal utvecklas ifrån förskoleåldern till tonåren. Författaren förklarar med hjälp av teorier hur barnets språk växer fram och utvecklas.

Jon-Roar Bjorkvold: *Den musiska människan* (2005) (2:1)

Jon-Roar Bjorkvold är professor vid Universitetet i Oslo och gästprofessor vid University of California, Irvine. Boken utkom första gången 1989 och har blivit utgiven på flera språk. I boken får man följa den musiska människan från födsel till livets slut.

Silwa Claesson: *Spår av teorier i praktiken* (2002)

Silwa Claesson är docent på enheten för Lärande och undervisning på Göteborgs Universitet. I *Spår av teorier i praktiken* ger Claesson några exempel på pedagogiska och didaktiska teorier som på olika sätt fokuserar på elevens lärande.

Elisabet Doverborg, Ingrid Pramling och Birgitta Qvarsell: *Inlärnin g och utveckling* (1987)

Elisabet Doverborg, Ingrid Pramling och Birgitta Qvarsell är verksamma på de pedagogiska institutionerna i Göteborg och Stockholm. Författarna utgår ifrån barnens perspektiv och boken kan ses som en teoretisk bas om man vill utgå ifrån barns erfarenheter och utveckling.

Olga Dysthe: *Dialog, samspel och lärande* (2003)

Olga Dysthe är professor vid Programmet för forskning om lärande och Programmet för pedagogik på Universitetet i Bergen. I *dialog, samspel och lärande* tar författaren upp bland annat utmaningen att finna en lagom balans mellan individ och grupp. Fokus ligger på lärande i samspel med andra.

Henny Hammershoj: *Musikalisk utveckling i förskoleåldern* (1997)

Henny Hammershoj undervisar i musik vid Fröbelseminariet i Köpenhamn. Författaren skriver om musik samt olika aspekter på musikalisk utveckling, fokus ligger på åldrarna 0-6år. Begrepp som återkommer i boken är: Ryt m, motorik och musik. Boken är skriven för lärarutbildningen och för fortbildning av förskolepersonal.

Ulf Jederlund: *Musik och språk* (2002)

Ulf Jederlund är bland annat musikerapeut och musikhandledare. Han har arbetat med musik

inriktat på specialpedagogik och behandling i över tjugo år. Dessutom utbildar och handleder han i musik och språkutveckling. Boken vill Jederlund själv se som en teoretisk grund till sambandet mellan just den språkliga och musikaliska utvecklingen hos barn.

Lars-Åke Kernell: *Att finna balanser* (2002)

Lars-Åke Kernell är undervisare i didaktik och är universitetsadjunkt vid Göteborgs universitet. Boken är en guide till undervisningsyrket som innehåller flera konkreta exempel för att tydliggöra Kernells tankar.

Birgitta Kullberg: *Etnografi i klassrummet* (2004)

Birgitta Kullberg är verksam vid Göteborgs Universitet och är fil. dr i pedagogik och didaktik. Hon har dessutom tidigare erfarenheter av undervisning i USA och Thailand. Boken kan användas som handledning när man skall utföra etnografiska studier och innehåller forskningsmetodik med fokus på deltagande observationer och etnografiska intervjuer.

Birgit Lendahls och Ulla Runesson (red.): *Vägar till elevers lärande* (1995)

Dåvarande institutionen för metodik på Göteborgs Universitet var alla författare till boken verksamma vid. Boken handlar om undervisning och utgår ifrån vardagssituationer i klassrummen. Den beskriver den bakomliggande metodiken som bygger på lärarens syn på sin roll.

Runa Patel och Bo Davidsson: *Forskningsmetodikens grunder* (2003)

Runa Patel och Bo Davidsson undervisar båda i forskningsmetodik och tillhör institutionen för beteendevetenskap på Universitetet i Linköping. Boken är skriven så att man enkelt kan använda den som handledning när man gör en vetenskaplig undersökning. Fokuset ligger på den kvalitativa forskningen.

Carin Sandqvist och Ulf Teleman. (red.): *Språkutveckling under skoltiden* (1989)

Carin Sandqvist är högskolelektor och Ulf Teleman är professor båda vid institutionen för nordiska språk vid Lunds Universitet. Boken handlar, precis som titeln avslöjar, om barns språkutveckling under skoltiden.

Staffan Stukát: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005)

Staffan Stukát tillhör Institutionen för pedagogik och didaktik på Göteborgs Universitet där han undervisar i forskningsmetodik. Han är fil. dr i pedagogik. Boken är skriven så att lärarstudenter kan använda den som handledning i skrivandet av examensarbetet. Den lägger fokus på hur forskningen och rapporteringen ser ut inom utbildningsvetenskap.

Magnus Tideman (red.): *Perspektiv på funktionshinder & handikapp* (1996)

Magnus Tideman är handikappforskare i Halmstad vid Wigforssinstitutet. Boken tar upp olika perspektiv på funktionshinder och handikapp precis som titeln avslöjar.

Anegen Trillingsgaard, Mogens A. Dalby och John R. Ostergaard (red.): *Barn som är annorlunda* (1999)

Anegen Trillingsgaard är bland annat leg. psyk. och lektor i klinisk barnpsykologi vid Psykologiska institutionen vid Aarhus Universitet. Mogens A. Dalby är bland annat med. dr. och varit verksam vid Aarhus Universitet. John R. Ostergaard är bland annat med. dr. och lektor i pediatri vid Aarhus Universitet. Boken handlar bland annat om barn med avvikande utveckling och språkstörningar.

Mats Uddholm: *Pedagogen och den musikaliska människan* (1993)

Mats Uddholm är pedagog och musiker och delar med sig av sina erfarenheter i boken. Dels

får vi Uddholms syn på vad musik och musikalitet är och kan ge. Sedan beskriver han hur han ser på pedagogens roll. Dessutom får vi en rad praktiska tips och idéer som kan testas i verksamheten.

Mallo Vesterlund: *Musikspråka i förskolan* (2003)

Mallo Vesterlund är förskollärare och språkpedagog. Hon har inriktat sig på att arbeta med barn med annat modersmål än svenska. Hon har även utarbetat ett arbetssätt som kallas *Mallos metod*. I *Musikspråka i förskolan* skriver Vesterlund om sin metod. Hon poängterar även hur viktigt det är att improvisera. Hon menar att allt inte måste vara färdigt, man måste vara öppen för förändring. Vidare talar hon om att man hela tiden skall sträva efter att finna sitt eget unika sätt att utveckla musiken och rytmiken i det pedagogiska arbetet.

Referenslista

Bok

- Ahlberg, Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inga. (2003). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjorkvold, Jon-Roar. (2005). *Den musiska människan* (2:a rev upplagan). Stockholm: Runa Förlag.
- Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, Elisabet; Pramling, Ingrid & Qvarsell, Birgitta. (1987). *Inläring och utveckling*. Solna: Almqvist&Wiksell Förlag.
- Dysthe, Olga. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammershoj, Henny. (1997). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Lund: Studentlitteratur.
- Jederlund, Ulf. (2002). *Musik och språk*. Stockholm: Runa Förlag.
- Kernell, Lars-Åke. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla. (red.). (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf. (red.). (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus. (red.). (1996). *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Trillingsgaard, Anegen; Dalby, Mogens A. & Ostergaard, John R. (red.). (1999). *Barn som är annorlunda*. Lund: Studentlitteratur.
- Uddholm, Mats. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan*. Mölndal: Förlaget Lutfisken.

Vesterlund, Mallo. (2003). *Musikspråka i förskolan*. Stockholm: Runa Förlag.

Bok utgiven av myndighet, organisation eller motsvarande

Läraryrket. (2004). *Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Stockholm: Läraryrket.

SOU 1997:21. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Internet

Nationalencyklopedin. Hämtat 18 december 2008, från
<http://www.ne.se/artikel/1101478>

Skolverket 1. *Kursplan för obligatoriska särskolan, träningsskolan, estetisk verksamhet*. Hämtat 10 december 2008, från
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=1311&id=4045&extraId=1608>

Skolverket 2. *Kursplan för gymnasiesärskolan, musik*. Hämtat 10 december 2008, från
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=8&skolform=1321&id=MU&extraId=>

Skolverket 2. *Kursplan för gymnasiesärskolan, IV - Individuella programmet, program presentation*. Hämtat 10 december 2008, från
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=15&skolform=1321&id=1533&extraId=>

Personlig kommunikation

Flising, Lisbeth. (2006-05-02). *Sociokulturellt perspektiv*. Göteborgs universitet.

Bilagor

Bilaga 1

Observationsunderlag

1. Rum: den fysiska platsen;
2. Aktör: de inbegripna personerna;
3. Aktivitet: en uppsättning relaterade handlingar personerna utför;
4. Objekt: de fysiska ting som föreligger;
5. Handling: enstaka handlingar som personerna utför;
6. Händelse: en uppsättning relaterade aktiviteter som personerna utför;
7. Tid: de följder som inträffar över tiden;
8. Mål: de som personerna försöker uppnå;
9. Känsla: de känslor som upplevs och uttrycks.
(Kullberg, 2004, s. 104)

I vilka situationer använder pedagogerna musiken?

På vilket sätt använder de musiken?

Är det utvecklande? Används det till ett annat syfte än bara musicerande?

Bilaga 2

Intervjufrågor

Vad har du för erfarenhet (utbildning/jobb) när det gäller elever och språk?

Vad har du för erfarenhet (utbildning/jobb) när det gäller elever och musik?

Ser du någon koppling mellan musik och språk?

Finns det någon vits i att använda musik i språktränande syfte?

- Hur märker du det i sådana fall?

Hur ser du på musiken i din verksamhet?

Hur använder du musiken i din pedagogiska verksamhet?

- Ge konkreta exempel
- Hur ofta?
- När?

Vilket syfte har du med musikaktiviteterna?

Vilka positiva effekter anser du att musiken ger i din verksamhet?

- På vilket sätt?

Vilka negativa effekter anser du att musiken ger i din verksamhet?

- På vilket sätt?

Har musiken betydelse för elevernas språkliga utveckling?