



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Hur ämnet musik prioriteras i skolans tidigare åldrar

fyra pedagogers syn på musik och lärande

Annelie Lundström & Caroline Björkman

Kurs: LAU 350

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Karin Eriksson

Termin: HT -05

Rapportnummer: HT05-6110-12

Inriktning: MANO

Abstract

Titel: Hur ämnet musik prioriteras i skolans tidigare åldrar - fyra pedagogers syn på musik & lärande.

Författare: Annelie Lundström & Caroline Björkman

Variant av arbete: Examensarbete (10 p)

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Karin Eriksson

Program: Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet

Termin: HT-05

Syfte

Syftet med vårt examensarbete har varit att undersöka hur musik prioriteras som ämne i undervisningen i de tidigare åldrarna och om musikundervisningen sker på det sätt som en undervisningsmodell förespråkar som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg. Arbetet har också syftat till att söka kunskap om musikämnets betydelse för elevernas utveckling i andra skolämnen och i det livslånga lärandet. Vi besvarar arbetets syfte med hjälp av följande frågeställningar: Hur prioriteras musiken som ämne i skolan? Hur ser musikundervisningen ut i praktiken i jämförelse med en undervisningsmodell som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg, samt med det litteraturen förespråkar? Hur påverkar ämnet musik elevernas utveckling i andra skolämnen och i deras livslånga lärande?

Metod

För att kunna uppnå våra syften har vi studerat vad som står i litteraturen om ämnet musik, observerat fyra kvinnliga pedagogers musiklektioner och utfört efterföljande kvalitativa intervjuer. Intervjuerna vi genomförde med var och en av de fyra verksamma pedagogerna som arbetade i Göteborgsområdet blev inspelade på Mp3. Materialet vi fick efter våra observationer och intervjuer bearbetade vi och sammanställde tillsammans.

Resultat

Musikundervisningen prioriteras på två av de undersökta skolorna, där pedagogerna är utbildade inom ämnet musik. Hos de utbildade musikpedagogerna har vi sett att momenten i undervisningsmodellen vi valt har använts, men däremot inte hos de övriga två pedagogerna som saknat utbildning i musikämnet. Resultatet av undersökningen har även visat på skillnader i medvetenheten av musikens betydelse för elevernas utveckling i andra skolämnen och för deras livslånga lärande. På våra frågeställningar har vi fått bra svar genom litteraturen som vi studerat, observationerna och intervjuerna.

Nyckelord: Musik, utveckling, undervisningsmetod, prioritet, skola

Förord

Efter avslutad specialisering i ämnet musik, PDS030 som lästes på Lärarutbildningen i Göteborg under vårterminen -05, väcktes många tankar och känslor hos oss, vilket påverkade vårt val av ämne i examensarbetet. Utifrån kursens innehåll och tidigare erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen, var vi från början klara över att tyngdpunkten i arbetet skulle handla om hur musikundervisningen prioriteras på skolorna och om hur ämnet musik påverkar elevernas utveckling i andra skolämnen och i sitt livslånga lärande. Under arbetet med uppsatsen har vi övervägande skrivit tillsammans för att undkomma missförstånd och få texten att hänga ihop. Vi vill ge ett stort tack till alla pedagoger som har medverkat i vår undersökning. Det har varit mycket intressant att få ta del av Era tankar kring ämnet musikundervisningen i skolan. Vi vill även tacka vår handledare, Mats d Hermansson för hans engagemang.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	4
2. Syfte och problemformulering	5
3. Litteraturgenomgång	6
3.1 Musikens betydelse för barnets utveckling	6
3.2 En undervisningsmodell som lärs ut vid lärarutbildningen i Göteborg	7
3.3 Pedagogens roll och musiklektionens utformning	8
3.4 Styrdokumentet	11
3.4.1 Läroplan	11
3.4.2 Kursplan	11
3.5 Musikens påverkan på andra skolämnen	12
4. Metod och material	14
4.1 Val av metod	14
4.2 Litteratur	14
4.3 Avgränsningar	14
4.4 Observation	14
4.5 Intervju	15
4.6 Genomförande	16
4.7 Etiska överväganden	16
4.8 Bearbetning	17
4.9 Arbetets reliabilitet och validitet	17
5. Resultatredovisning	19
5.1 Presentation av informanter	19
5.2 Observationer	20
5.3 Intervjuer	23
6. Slutdiskussion och analys	27
6.1 Hur prioriteras musiken som ämne i skolan?	27
6.2 Hur ser musikundervisningen ut i praktiken i jämförelse med en undervisningsmodell som lärs ut vid Läroplanen i Göteborg, samt med det litteraturen förespråkar?	28
6.3 Hur påverkar ämnet musik elevernas utveckling i andra skolämnen och i deras livslånga lärande?	30
6.4 Slutsats	31
6.5 Metoddiskussion	32
6.6 Förslag på vidare forskning	32
Källförteckning	34
Bilaga: Intervjufrågor	36

1. Inledning

Vårterminen för 2005 läste vi båda specialiseringen musik (PDS030) vid Lärarutbildningen i Göteborg. Genom denna kurs väcktes vårt intresse för ämnet musik. Litteraturen som vi läst under kursen har gett oss kunskap om hur musikundervisningens planering och genomförande skall se ut efter en metod som tillämpats under kursen PDS030.

På de skolor som vi besökt under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) finns inte musik som ett obligatoriskt ämne för År 1-3. Först från och med År 4 blir ämnet obligatoriskt vilket betyder att det har en given plats på schemat med en utbildad musikpedagog*. I en skola som en av oss har besökt under VFU har det funnits tillgång till en utbildad musikpedagog, men på grund av ekonomiska skäl har inte pedagogen fått ha musikundervisning för eleverna i År 1 - 2. Trots detta gav musikpedagogen frivilligt varje klass i År 1-2 sex lektioner vardera per läsår, utan skolans ekonomiska stöd. Pedagogen ser det som viktigt att eleverna börjar med ämnet musik från År 1 för att kunna nå målen i styrdokumentet för År 5.

Musikundervisningen som vi har stött på ute på de besökta skolorna i År 1-3 har inte stämt överens med vad budskapet i litteraturen vi läst säger om hur undervisningen i ämnet musik skall bedrivas. Den undervisning som vi har mött under den verksamhetsförlagda utbildningen har bland annat inneburit att en pedagog har spelat på en gitarr och sjungit en eller flera sånger tillsammans med eleverna när tid har funnits till förfogande. Vi kunde tydligt se att dessa musikstunder inte har varit väl förberedda eftersom pedagogen varit tvungen att läsa ackord och sångtext innantill, vilket har gjort att läraren inte haft ögonkontakt med eleverna. Genom vår VFU har vi upplevt att pedagogerna endast har haft musik som ett roligt avbrott för eleverna i de teoretiska ämnena, vilket riskerar att de långsiktiga målen med undervisningen uteblir. Detta upplever vi som ett problem eftersom det kan minska elevernas chans att uppnå kursmålen i år 5.

Vi har valt att fördjupa oss i ämnet musik genom att noggrannare studera vad som står i litteraturen, samt undersöka om problemet vi tidigare stött på under vår verksamhetsförlagda utbildning även förekommer på andra skolor.

*Musikutbildning med behörighet för grundskolan omfattar 180 p. (Koziomtzis, Studierektor för Högskolan för scen och musik)

2. Syfte & problemformulering

Syftet med vårt examensarbete har varit att undersöka hur musik prioriteras som ämne i undervisningen i de tidigare åldrarna och om musikundervisningen sker på det sätt som en undervisningsmodell förespråkar som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg. Vår undersökning har också syftat till att söka kunskap om musikämnets betydelse för elevernas utveckling i andra skolämnen och i det livslånga lärandet.

Våra frågeställningar är:

- Hur prioriteras musiken som ämne i skolan?
- Hur ser musikundervisningen ut i praktiken i jämförelse med en undervisningsmodell som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg, samt med det litteraturen förespråkar?
- Hur påverkar ämnet musik elevernas utveckling i andra skolämnen och i deras livslånga lärande?

3. Litteraturgenomgång

Vi har delat in vår litteraturgenomgång i fem delar som behandlar: 'Musikens betydelse för elevernas utveckling', 'En undervisningsmodell', 'Pedagogens roll och undervisningens utformning', 'Styrdokumentet' och 'Musikens betydelse för andra skolämnen'.

3.1 Musikens betydelse för elevernas utveckling

Elisabeth Jernström och Siw Lindberg, som är högskoleadjunkter, skriver att det vanligen är de teoretiska ämnena och deras innehåll som prioriteras i skolan. Däremot i läroplanen finns en helhetssyn för alla ämnens vikt i barnens utveckling. Genom forskning har man kommit fram till att det är lika viktigt att båda hjärnhalvorna stimuleras för att få ett bra inlärningsresultat. Om endast den vänstra hjärnhalvan stimuleras hos eleven kan detta leda till en negativ inställning till skolan (Jernström & Lindberg 1995:24). Berit Uddén som är universitetslektor och undervisar som musikpedagog, nämner i sin bok att människor minns och lär sig bättre när vi rör oss och är känslomässigt berörda. Hon säger att människans språk är musiskt eftersom våra sinnesintryck och kroppsuttryck bygger på rytm, rörelse och ljud, vilka är människans medel för att kunna kommunicera och minnas (Uddén 2004:30,56). Katarina Gren och Birger Nilsson, som tidigare varit verksamma musikpedagoger, hävdar att eleverna inte endast utvecklas musikaliskt i sång, rörelse och spel utan också socialt, motoriskt och intellektuellt (Gren & Nilsson 1994:12).

Det är genom det verbala språket i skolan som barnen i huvudsak lär sig att uttrycka sina känslor, samt tankar och detta ersätter därmed musik, bild och rörelser som uttrycksmedel. Sången är betydelsefull för människan. Den är ett sätt att uttrycka känslor, framkallar minnesbilder, stimulerar barnets utveckling i dess jaguppfattning, trygghetskänsla och självmedvetande. Idag hävdar forskningen att barnen tar in kunskap med kroppen och alla sina sinnen, vilket också både är roligare och mer stimulerande. Som pedagog måste man ge eleverna möjlighet till att uttrycka sig på många olika sätt med olika sinnen. Genom att arbeta på detta sätt stärks, enligt Jernström och Lindberg, barnens självkänsla vilket resulterar i att känslan av att inte duga till behöver infinna sig. Musik är ett ämne där det inte finns några rätt och fel när man skapar eftersom det är sig själv som man har som utgångspunkt. Detta gör att eleverna blir tryggare i sin förmåga att skapa (Jernström & Lindberg 1995:11, 20-21, 23, 34). Mats Uddholm som är verksam pedagog, musiker och berättare anser att det är individuellt hur människan upplever och tolkar musiken. Samma musikstycke kan utav två människor upplevas olika. Den ena kan känna sorg, medan den andre känner glädje. Tolkningarna vi gör grundar sig på våra tidigare erfarenheter som vi bär med oss (Uddholm 1993:25). Barns inläring är inte enbart en fråga om tankemässig utveckling utan den är beroende av motoriska, känslomässiga, språkliga, sociala och kulturella förhållanden (Jernström & Lindberg 1995:13).

Jon - Roar Bjørkvold som är professor i musikvetenskap skriver i sin bok att det har pågått försök med dans på lågstadiet i Uppsala, vilket betyder att man har infört dans samt improviserande musiklekar på elevernas schema. Man har strävat efter att följa elevernas utveckling i samband med mer dansundervisning. Danslektionernas effekt har varit klart positiva i jämförelse med grupper som inte haft tillgång till extra dans och musikundervisning. De positiva effekterna av att ha extra danslektioner har resulterat i ökad koncentrationsförmåga, socialisation, motivation och motorisk utveckling (Bjørkvold 1991:161).

Bjørkvold hänvisar till Gardner, som är professor i kognition och pedagogik, och en av dem som argumenterar för att barnets "intelligens" omfattar mycket mer än det rent logiskt - intellektuella. Gardner invänder mot det ensidiga förhållningssättet till det logiska intellektet i vår västerländska kultur. Han betonar vikten av att också den estetisk-musikaliska delen har betydelse för inlärningsprocessen. Det är olika intelligenser som är viktiga för människans utveckling, såsom språklig, logisk-matematisk, kroppslig, kinestetisk-rumslig och musikalisk. Goethe, diktare, poet och filosof, och Pestalozzi, pedagog och författare, är talesmän för en musisk fostran av människan. Båda menar på att sång och musik är viktiga för människans identitetsutveckling och är stimulerande för övriga skolämnen. Goethe anser att musik är både glädjande och betydelsefullt för oss människor (Bjørkvold 1991:137,158).

3.2 En undervisningsmodell som lärs ut vid lärarutbildningen i Göteborg

Lena Skåpe som är musikpedagog vid Göteborgs universitet har konstruerat denna undervisningsmodell med momenten startvisa, rörelse, spel, kreativitet, lyssnande och slutvisa utifrån litteratur och egna erfarenheter. Exemplerna är tagna från kursen PDS030.

Startvisa: Musiklektionen måste ha en tydlig start i form av en speciell signal eller återkommande sång (Gren & Nilsson 1994:12).

Exempel. "Startvisa" (av Skåpe)

Rörelse: När det ingår rörelse i musikundervisningen är det, enligt Vesterlund, mycket lättare att få med sig barnen. Det ger barnen också möjlighet att utveckla alla sina språk (Vesterlund 2003:20).

Exempel. "Kastanjen" (av Gren)

Kreativitet: Momentet skapar en dialog mellan pedagogen och barnen, eller man kan också skapa något tillsammans (stencil vid PDS030 av Skåpe).

Exempel. Pedagogen delar ut två kastanjer till vardera eleven som håller händerna bakom ryggen. Till att börja med känner barnen på kastanjerna och beskriver hur de känns och pratar om vad det kan vara.

Exempel. Pedagogen ger eleverna i uppgift att tillsammans bygga en gubbe av kastanjerna.

Spel: Med instrument eller kroppen (stencil vid PDS030 av Skåpe).

Exempel. Spela med kastanjerna till "Kastanjen".

Lyssnande: Pedagogen introducerar en ny sång för barnen eller att barnen får lyssna på ett instrument (stencil vid PDS030 av Skåpe).

Exempel. Lyssna till klassisk musik.

Slutvisa: En samling skall ha en tydligt avslut som kan vara med en lugn aktivitet eller sång (Gren & Nilsson 1994:12).

Exempel. "Hej då" (av Öhman & Silwer)

3.3 Pedagogens roll och musiklektionens utformning

I kursplanen i musik på grundskolan kan man läsa stiltigt skrivna målformuleringar samt om vad musiken skall innehålla, men vilket inte omsätts i den verkliga praktiken. Ute på skolorna bedrivs ämnet musik i verksamheten, enligt Uddholm, istället lite hur som helst där det sällan ställs krav på innehållets utformning. På skolorna finns det musiklektorer som strävar efter att ge ämnet ett meningsfullt innehåll, men på grund av bristen på tid och resurser är detta inte möjligt. Då ämnet musik inte anses vara betydelsefullt finns risk för att dess timmar minskas ännu mer under de närmsta åren (Uddholm 1993:20).

Enligt Jernström och Linberg innefattar begreppet musik många saker. Det kan exempelvis vara:

- ett språk och uttrycksmedel som är viktigt för människans utveckling till en harmonisk människa,
- ett sätt för människor att kommunicera med varandra och ger tillfällen att utveckla den sociala fostran,
- en väg för att arbeta med relationer och jämlikhet,
- ett kommunikationsmedel för att förmedla kunskap,
- ett redskap i arbetet med att skapa internationell kännedom, inlevelse och lojalitet,
- en möjlighet för pedagogerna att observera barnen då de inom detta ämne visar helt andra sidor av sig själv än under en teoretisk lektion,
- en möjlighet för alla elever att känna att de kan lyckas (Jernström & Lindberg 1995:22).

Uddholm hävdar att det är viktigt att det finns ett mål och syfte med arbetet, men föredrar att utforma det som en vision. Han ser det som viktigt att formulera målen tillsammans med barngruppen för den specifika lektionen, eller för en längre tid framöver. Han anser att det är minst lika viktigt att som pedagog formulera egna mål för sin utveckling för hur man kan arbeta som pedagog och vad man kan bli bättre på (Uddholm 1993:46).

Uddén skriver att i förskolans, förskoleklassens och grundskolans första år kan inte målet med verksamheten vara att eleverna skall lära sig sånger, rörelsesånger eller musikaliska begrepp, utan det är barnets totala kunskapsstillväxt som är det väsentliga. Många lärare avstår ifrån att använda sig av musik eftersom de känner sig otillräckliga. Om de ändå använder sång och rörelselek så görs det ofta utan en medvetenhet om varför de gör som de gör och hur de gör det. Det är ett problem idag att så många pedagoger saknar trygghet i sitt musicerande. Varje pedagog som är verksam i förskola och tidig grundskola skall medvetet kunna använda sången som ett lekande redskap för barns kunskapsutveckling. En medveten musisk pedagog väver in sången med rörelser och dans i det vardagliga arbetet med barngruppen (Uddén 2004:109-110,113,117). Mallo Vesterlund, som är förskollärare och språkpedagog, säger att det är viktigt att pedagogen upplever sig duga och tror på sig själv. Vuxna människor har många gånger svårt att ta till vara på de kunskaper de redan har på grund av sin rädsla för att göra bort sig (Vesterlund 2003:11).

Som pedagog i ämnet musik är det viktigt att man utgår från elevernas erfarenheter och bakgrund för undervisningen. Det är betydelsefullt för eleverna om deras förmågor att exempelvis spela instrument ses som en resurs i undervisningen. Detta hjälper eleverna att stärka sin självkänsla, samt minskar konkurrens och avundsjuka mellan eleverna i klassen (Jernström & Lindberg 1995:11).

Enligt Vesterlund skall man som ledare för en musikundervisning ha planerat sin lektion väl och ha en röd tråd i denna. Samtidigt är det också viktigt att inte vara helt låst vid planeringen utan kunna anpassa sig till barngruppen och våga improvisera samt ta tillfället i akt. På grund av att barnen befinner sig på olika stadier i sin utveckling måste musiklektionens utformning utgå ifrån deras förutsättningar och kunna anpassas till vad som är viktigast för den aktuella barngruppen. Pedagogen bör ha ett par planerade reservmoment i bakfickan som kan användas vid behov. Ledaren måste våga ta till sig nya idéer och tankar i sitt musikskapande. Man skall uppmärksamma nya metoder och arbetssätt, samt ta till vara på barnens fantasi och utveckla musicerandet utifrån deras idéer (Vesterlund 2003:18-19,22). Jernström och Lindberg skriver att man som pedagog vanligen har det färdiga resultatet av hur en lektion skall utspela sig, vilket gör att kreativiteten inte tillåts att flöda. Detta kan bero på att man som pedagog känner osäkerhet i hur ämnet musik skall ta form. Det kan även finnas en rädsla för att frångå sin planering under lektionstid och vara spontan, på grund av att lektionen kan bli kaotisk. Men det är den kaotiska kraften som är förutsättningen för det kreativa det som är spännande för eleverna under en lektion (Jernström & Lindberg 1995:22-23).

När man befinner sig i musiksamlingen måste man som pedagog, enligt Uddén, kunna sångerna helt utantill. Man skall inte ha några skriftliga manus eftersom man hela tiden måste ha ögonkontakt med eleverna. Om man läser från sitt manus innantill så störs koncentrationen på det som skall göras eftersom eleverna automatiskt tittar på det som pedagogen tittar på. Skall man leda en musiksamling och samtidigt spela gitarr måste gitarrspelet vara så pass automatiserat att man kan lägga all fokus på eleverna (Uddén 2004:117).

Uddén säger i sin bok att när pedagogen använder musiska aktiviteter så måste de upprepas många gånger för att barnen skall få möjlighet att känna glädje över sin utveckling. Musisk aktivitet som utförs med engagemang bidrar oftast till att förhöja stämningen och glädjen i det pedagogiska arbetet. Den rytmiska rörelsen är kontaktskapande på en djupare nivå än vad talspråket är. Musiken bidrar till att stärka gemenskapen och samarbetsförmågan i gruppen, samt gör sam-

varon lustfylld (Uddén 2004:104-105).

När barnen börjar känna sig trygga kan man börja föra in nya moment i undervisningen. Det är viktigt att musiklektionens utformning följer en återkommande struktur som barnen lär sig att känna igen. Att barnen känner trygghet i undervisningen är grunden för deras lust och lärande. När nya sånger och lekar introduceras skall detta göras på ett tydligt sätt genom att pedagogen berättar och visar hur det skall gå till. De nya momenten skall upprepas många gånger och på flera sätt. Detta är speciellt viktigt när man som pedagog leder en grupp med elever som har olika modersmål (Vesterlund 2003:22,29). Uddén skriver att ett program för musisk aktivitet kan beskrivas som en bågförm. Programmets början och slut innefattar ett lugnare tempo medan det däremellan är intensivare. Enligt Uddén är det bra med omväxlande aktiviteter, därför skall både rörelser och stillasittande finnas med i ett program för musisk aktivitet (Uddén 2004:135). Tiden för en musiklektion varierar vanligtvis mellan tjugo till sextio minuter och påverkas av barngruppens ålder och storlek (Vesterlund 2003:21).

Enligt Uddén är pedagogens viktigaste funktion under en musiksamling att vara engagerad. Visar inte pedagogen inlevelse i situationen kommer inte eleverna att uppleva dessa tillfällen som positiva (Uddén 2004:118). Vesterlund skriver att pedagogen tydligt måste visa för barnen i gruppen att det är roligt att ha musiksamling med dem eftersom pedagogens positiva inställning överförs till barnen. Pedagogen måste våga bjuda på sig själv, vara impulsiv och göra bort sig vilket leder till att barnen vågar göra detsamma. Om andra vuxna deltar i musikundervisningen måste även dessa vara engagerade och aktiva i aktiviteterna för att övertyga barnen om att våga (Vesterlund 2003:22). Synen man har på sin egen musikalitet påverkas beroende på om din omgivning uppfattar dig som musikalisk eller omusikalisk. Anses man vara omusikalisk förväntas man inte kunna sjunga och dansa. Det finns en risk för att man i och med detta lever upp till den roll som tilldelats och själv identifierar sig som omusikalisk. Även om man innerst inne vet att man egentligen kan sjunga sänks dock tron på den egna kapaciteten, och man känner osäkerhet inför att bevisa detta (Uddholm 1993:36).

Uddén skriver att man idag förespråkar att professionella kompetenser i musik, dans och drama skall involveras i förskolan och grundskolans tidiga år för att verksamheten skall bli bättre. En risk med detta är, enligt Uddén, att musik, dans och drama i barnens uppfattning endast blir något som utövas då de professionella personerna finns med. Den ordinarie läraren drar sig ofta undan när en det finns en "expert" närvarande som tar hand om barnen. Läraren blir då inte delaktig i vad eleverna lär sig. (Uddén 2004:109)

Uddén menar att olika typer av musiska aktiviteter kräver olika sorters rum och utrustningar för att kunna ge goda förutsättningar för exempelvis rörelse och instrumentspel. Ringen eller en U-formation är bra som arbetsform eftersom den skapar en känsla av närhet, lika värde och jämlikhet. I skolan upptas oftast klassrummet av bänkar och dylikt men vissa pedagoger försöker ändå ordna golvytor så gott det går (Uddén 2004:124). Första åren för förskolläraren Hedborg upplevdes av henne som tröga eftersom hon fick dra en vagn lastad med instrument mellan olika förskolor. Detta krävde att hon var tvungen att möblera om och anpassa rummen för lektionen, vilket upplevdes som störande av övriga pedagoger (*Göteborgs-Posten* 050520)

3.4 Styrdokument

3.4.1 Läroplan

I skolan skall de estetiska perspektiven uppmärksammas vilket innebär att eleverna skall få kunskap om olika uttrycksformer som bland annat innebär att de upplever känslor och stämningar. Inslagen av drama, rytmik, dans och musicerande skall finnas i skolans verksamhet (Läraryrket 2001:12).

3.4.2 Kursplan

Kursplanen uttrycker att ämnet musik sammanför tanke och känsla på ett omedelbart sätt. Musik påverkar människan på flera medvetandenivåer samtidigt och är ett viktigt medel för lärande. Musikämnet avser att ge varje elev både lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet, lärande, personlighetsutveckling och samspel med andra. Musiken är ett språk som gynnar förståelse och tolerans och har en positiv inverkan för integration och samverkan i skola och samhälle.

Viktiga metoder för individens personliga kunskapsutveckling och musikupplevelse är aktivt lyssnande och upprepane aktiviteter. Oberoende etniska och kulturella bakgrunder ger ämnet musik eleverna möjligheter att samarbeta i sitt musiska skapande och är därför ett socialt viktigt redskap.

Musikämnet kan fungera som både utgångspunkt och stöd för kunskapsutveckling i andra ämnen. Både musik och språk bygger på ljudkommunikation och har därför många gemensamma beståndsdelar. Musik och matematik har också nära förhållande genom att många av musikämnets begrepp är matematiskt benämnda exempelvis gällande taktarter, rytmer, tonarter och ackord. (Skolverket 2000:1-2, Internet)

Målen som eleverna skall uppnå i slutet av skolår 5 är:

kunna delta i unison sång och enkla former av melodi-, rytm- och ackordspel samt föra samtal kring musicerandet,

individuellt och tillsammans med andra kunna skapa musik i elementära former,

förstå och använda begrepp som melodi, ackord, puls, rytm och taktart i olika uttrycks- och gestaltungsformer,

vara medveten om och kunna reflektera kring musikens funktioner och varierande uttryck i dagens och gångna tiders samhällen (Skolverket 2000:1-2).

3.5 Musikens påverkan på andra skolämnena

Bjørkvold nämner att forskare till och från har kunnat påvisa att musik har en positiv effekt på andra ämnen i skolan. I Ungern har man under flera decennier gett musikundervisningen en central plats i undervisningssystemet. Resultaten är generellt positiva i de ungerska skolorna gällande inlärningsmiljön. Weber har kritiskt granskat en del av de centraleuropeiska försöken med att ge musikundervisningen en större och centralare plats i skolan. Weber har kunnat urskilja vissa förekommande mönster vid genomgång av materialen. Dessa är:

- mer utvecklad kreativitet
- ökad koncentrationsförmåga
- förstärkt tankeförmåga
- förhöjd inlärningsmotivation
- bättre skolprestationer
- ökad gruppkänsla
- allmän personlighetsutveckling
- förbättrad känslabilitet
- ökat känsloliv

Bjørkvold anser att det inte är genom vilken musikundervisning och med vilka metoder som helst man får positiva resultat på barns inläring. Dessa resultat uppstår endast när undervisningen möter barnens egna erfarenheter. Det är först då som musikundervisningen får ett allmän stärkande roll (Bjørkvold 1991:159-160).

Jernström och Lindberg hänvisar till en tidigare undersökning som gjorts av Gustavsson och Hugoh, där sambandet visas mellan den motoriska utvecklingen och inlärningsförmågan hos barnen. Vid träning av barns rörelseförmåga kan deras inlärningsförmåga öka. En god kroppsuppfattning ger förutsättningar för ökad motorik och för senare läs- och skrivinläring. En annan person som Jernström och Lindberg hänvisar till är Arnqvist som visar att det är möjligt att utveckla barnens medvetenhet om språkets uppbyggnad. Detta kan till exempel göras genom att i ett ord markera rytmen på varje stavelse, samt användning av rim och ramsor. I ämnet musik kan man även integrera matematik, svenska samt orienteringsämnen vilket ökar barns motivation i deras inläring (Jernström & Lindberg 1995:11,26-27).

Ämnet musik är betydelsefull för all undervisning och för samtliga ämnen i skolan, eftersom den teoretiska kunskapen levandegörs. Via sång och kroppsutveckling igångsätts likvärdiga processer som barnen naturligt tidigare har använt sig av i sin barnkultur. Om man undviker att bryta barnens inlärningskedjor från barnkulturen kommer all inläring och stort sett alla ämnen vinna på detta. Gustafsson och Hugoh anser att skolans rörelsefattiga miljö är ett hinder för inläring. Ge-

nom rörelse i musiska former försöker de vidareutveckla lateraliseringarna* i barnens hjärna och genom detta utveckla prestationerna i ämnen som läsning, skrivning och matematik (Bjørkvold 1991:162,170).

Uddén nämner i sin bok att läroplanskommittén menar att barns språkliga medel måste innehålla fler inslag av praktiska kunskapsformer som musik, bild och rörelse. Läroplanskommittén lyfter fram hur viktigt det är att skolans alla ämnen integreras till en helhet, vilket innebär att de teoretiska ämnena omsätts i de praktiska ämnena, samt att de praktiska ämnena omsätts teoretiskt och verbalt (Uddén 2004:27). Gren och Nilsson säger att eleverna kan få annorlunda och fördjupade upplevelser när musikstunden knyts till ett tema som integreras i andra ämnen (Gren & Nilsson 1994:12).

Att blanda musik från olika länder och världsdelar ser Vesterlund som ett betydelsefullt och roligt sätt att mötas och arbeta med interaktion. Genom att ta in olika länders musik i undervisningen kan man också utforska musikens alla uttrycksformer (Vesterlund 2003:20). Dessa olika uttrycksformer är sång, spel, lyssnande, dans och eget skapande (Gren & Nilsson 1999:12). Inom musiken kan man på olika sätt arbeta med den nutida musiken i vårt samhälle och även återge vårt historiska musikalv. Musikundervisningen skall också ta sin utgångspunkt i den nationella och internationella musikkulturen (Jernstöm & Lindberg 1995:29).

* Lateralisering innebär att de två hjärnhalvorna specialiseras för olika funktioner, till exempel språk och matematik. (Språkens hus)

4. Metod och material

4.1 Val av metod

För att uppnå syftet och för att besvara frågeställningarna tillämpades två metoder i undersökningen. De två metoderna var observation av musikundervisning och efterföljande kvalitativ intervju. Genom observation av en musiklektion med efterföljande intervju har en övergripande bild getts på pedagogens planering och utförande av musiklektioner.

4.2 Litteratur

Till att börja med skall man enligt Jan Trost, som skrivit böcker om hur man skriver en uppsats, studera vad som står i litteraturen för att kunna veta vad man skall titta på under observationerna, samt för att kunna utforma bra frågor till intervjuerna (Trost 1997:48). För att kunna besvara arbetets frågeställningar har det varit viktigt att båda var aktiva i läsandet av litteraturen för att er-hålla kunskap inför de två tillämpade metoderna som utförts i undersökningen.

4.3 Avgränsningar

Undersökningen begränsades till fyra kvinnliga pedagoger verksamma i ämnet musik för de tidigare åldrarna på skolor som inte tidigare besökts. För att kunna vara objektiva i undersökningen och inte påverkas av tidigare relationer till pedagogerna valdes dessa fyra obekanta skolorna slumpmässigt ut. De fyra pedagogerna som intervjuades har alla olika utbildningar vilket har gett dem skilda förutsättningar till att planera och leda en musikundervisning. På förhand diskuterades valet av att observera och intervjuva fyra pedagoger som undervisar i ämnet musik med handledaren för arbetet och fick ett godkännande. Undersökning rör endast dessa fyra pedagogers syn på ämnet musik.

4.4 Observation

Runa Patel och Bo Davidson säger att en observation är empirisk när kunskaperna bygger på verkliga händelser. Ett annat ord för empiri är erfarenhet enligt pedagogerna Patel och Davidson (Patel & Davidson 1994:16). Genom att använda observation som metod har pedagogernas beteende kunnat iakttas under en musiklektion, samt hur lektionens struktur och innehåll ser ut. En observation ger möjlighet till information om händelser i den yttre världen, enligt Eva Fägerborg som är etnolog (Fägerborg i Kaijser & Öhlander 1999:55,61). Den yttre världen har representerat musikundervisningen under observationerna. Genom att båda var närvarande under observationerna kan för pedagogerna ha känts obekvämt och har kunnat påverka prestationen, samt kan ha medfört en risk för att undervisningens utformning inte skett på vanligt förekommande sätt. På grund av den iakttagande närvaron kan pedagogen exempelvis ha ansträngt sig extra mycket för att genomföra en bra lektion eller på grund av nervositet inte presterat som vanligt. Det finns också andra faktorer som kan påverka lektionens utformning och göra att den inte blivit som planerad. Att observationerna skedde före intervjun med pedagogen grundar sig i att vederbörande inte

i förhand skulle veta vårt syfte med undersökning.

Genom strukturerade observationer utgår man från ett preciserat problem och uppmärksammar därigenom situationer och beteenden. Genom det definierade problemet kan man på förhand förbereda ett observationsschema med ett antal frågor som täcker det som skall undersökas (Patel & Davidson 1994:76).

Observationerna utgick ifrån dessa frågor:

- Är pedagogen en tydlig och lyhörd ledare under musiklektionen?
- Kan pedagogen behålla barnens fokus under hela lektionen?
- Ingår momenten: startvisa, rörelse, spel, kreativitet, lyssnande och slutvisa? Om inte, hur utformade sig lektionen?
- Hur ser salen ut där läraren har musik?

4.5 Intervju

De kvalitativa intervjuerna har genomförts med fyra kvinnliga pedagoger inom Göteborgs kommun. Att använda sig av kvalitativa intervjuer innebär att man ställer enkla och raka frågor och får innehållsrika svar tillbaka (Trost 1997:8). Genom intervjuerna har de fyra pedagogernas tankar, upplevelser och erfarenheter kunnat tagits del av för hur de tolkar sin musiska verksamhet. Detta beskriver Fägerborg som den intervjuades inre värld, det universum varje människa har inom sig (Fägerborg i Kaijser & Öhlander 1999:55,61). Intervjufrågorna har varit standardiserade eftersom alla frågor har varit lika utformade och ställts i exakt samma ordning till varje intervju-person (Patel & Davidson 1994:61).

Intervjuerna har genomförts med i förväg förberedda frågor, vilket enligt Fägerborg innebär att de har varit strukturerade. Motsatsen till den strukturerade intervjumetoden är en ostrukturerad som kännetecknas av ett mer fritt flödande samtal. Det är viktigt att intervjufrågorna kan inbjuda till berättande och utförliga svar där den intervjuade kan dela med sig av sin syn på det tillfrågade ämnet. Den intervjuade skall inte ha möjlighet till att endast kunna svara ja eller nej på intervjufrågorna (Fägerborg i Kaijser och Öhlander 1999:63-64). Trost skriver att man inte skall utforma alltför många frågor som man ställer till den intervjuade, samt inte använda frågeordet varför i sina intervjufrågor eftersom den intervjuade då kan känna sig ifrågasatt. Det är viktigt att den som intervjuar inte ställer frågor i form av påståenden då detta fungerar som ledande frågor. Trost skriver att det är farligt att tro att man förstår svaren under pågående intervju och därför inte ställer några följdfrågor. Det är viktigt att ställa följdfrågor för att verkligen bekräfta för sig själv att man har förstått och för att den intervjuade skall lämna ett innehållsrikt svar. Att bara tro att man förstår kan leda till att man missar viktig information. (Trost 1997:47,82-83,86)

Kvalitativa studier kan ses som en "förstudie" till kvantitativa undersökningar. Är man intresserad av att veta vad ett visst antal procent av befolkningen tycker i en bestämd fråga skall man göra en kvantitativ studie. Om undersökningen däremot har som syfte att förstå människors sätt

att resonera eller urskilja handlingsmönster är en kvalitativ studie att föredra, vilket är en förklaring till den valda metoden (Trost 1997:8,15-16). Patel och Davidson talar för att kvalitativa undersökningar innebär att man skaffar sig en djupare kunskap om ett område än om man använder sig av kvantitativa metoder (Patel & Davidson 1994:99).

Enligt Fägerborg bör man spela in intervjuerna för att de som intervjuar på bästa sätt skall kunna vara delaktiga och ge den intervjuade all uppmärksamhet. Utifrån detta valdes att spela in intervjuerna på Mp3-spelare eftersom detta vid sammanställningen är enklare att hantera. Inspelade intervjuer är ett mer tillförlitligt material än att anteckna eftersom det är informationsrikare, samt ger ökade möjligheter till utförligare analys på grund av att alla frågor och svar finns registrerade. Materialet på Mp3-spelaren kan brännas till en CD-skiva. CD-skivan kan sedan avlyssnas och tolkas av olika personer flertalet gånger. Under inspelningen av de fyra intervjuerna undveks rum som var för kala, där det var hög ljudnivå i form av buller eller ett rum som andra vuxna och elever var tvungna att ha tillgång till eftersom inspelningen då blir av sämre kvalitet. Intervjupersonerna och informanterna som deltog under intervjun tänkte på att inte tala i munnen på varandra, då detta gör det svårare att urskilja vem som säger vad under senare avlyssning. Det är även viktigt att det tydligt framgår vem som intervjuas, intervjuar, samt plats och tid, vilket det gör i början av varje inspelad intervju (Fägerborg i Kaijser & Öhlander 1999:67-68).

4.6 Genomförande

Den första kontakten med de fyra pedagogerna som skulle observeras och intervjuas skedde via telefon. Det var svårt att få pedagoger att medverka i undersökningen på grund av osäkerhet för ämnet musik, vilket medförde att många skolor kontaktades. Vid varje samtal bestämdes plats och tid för observation och intervju. Observationerna skedde med de berörda pedagogerna vid ett lektionstillfälle. Varje intervju tog cirka 15-30 minuter och följde efter observationen. Vid de fyra observationerna och intervjuerna deltog undersökningens båda författare.

4.7 Etiska överväganden

Enligt Christer Stensmo, som är universitetslektor i pedagogik, forskare och författare, skall den som utför en studie ge information till den berörda parten som lämnar data om hur denna kommer att användas i arbetet. Informanten skall också informeras om de villkor som gäller för deras deltagande, att det är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Det är viktigt att informanten ger samtycke till undersökningen. De uppgifter som informanterna ger i studien skall behandlas konfidentiellt, med andra ord skall alla anteckningar och inspelningar användas och lagras på ett säkert sätt så att inga utomstående skall kunna identifiera de deltagande personerna (Stensmo 2002:26-27). Intervjumaterialet finns sparad på en CD-skiva som är väl förvarad av författarna. För att bevara informanternas anonymitet i det som dokumenterats har dessa benämnts som Pedagog A-D i undersökningen.

4.8 Bearbetning

Efter varje genomförd undersökning bearbetades observations- och intervjuresultatet gemensamt genom att det dokumenterades direkt i arbetets resultatdel och sammanställdes. Detta har skrivits ner så värderingsfritt som möjligt. Fägerborg skriver att av en timmes intervju går det åt cirka sex timmars transkriberingstid (Fägerborg i Kaijser & Öhlander 1999:68). På grund av den begränsade tidsramen, samt handledarens avrådan, har transkribering därför inte skett utan en sammanfattning har gjorts. Utifrån de fyra observationerna av musikundervisningen och med de efterföljande intervjuerna med den berörda pedagogen har jämförelse genomförts dem emellan samt med litteraturen i arbetets slutdiskussion.

4.9 Arbetets reliabilitet och validitet

Stensmo skriver att den insamlade datan skall vara tillförlitlig och giltig. Ett annat ord för tillförlitlighet är reliabilitet. Med reliabilitet menas att man har gjort en noggrann och pålitlig undersökning. Reliabilitet innebär att om man utgår från samma infallsvinkel när man observerar eller intervjuar vid upprepande tillfällen skall resultaten se ungefär lika ut varje gång. Validitet innebär giltighet för den verklighet eller de problem man har undersökt. Mätmetoden som används vid empiriska observationer i form av ett observationsschema eller frågeformulär skall beskriva en viss aspekt av verkligheten. Dessa mätmetoder avgör vad man observerar (Stensmo 2002:30-32).

Enligt Trost skall en tillförlitlig mätning vara stabil och inte kunna påverkas av andra utan kunna visa samma resultat vid en förnyad mätning. Undersökningens analyser och resultat måste kunna vara trovärdiga för dem som tar del av och läser dem genom att informationen som samlats in är seriös och relevant för arbetets problemställning. Alla intervjufrågor skall vara likadant utformade till dem som intervjuas och situationen skall också vara lika för alla. Vid kvalitativa studier och intervjuer utgör trovärdigheten ett av de största problemen. Vid kvalitativ undersökning vill man förstå hur en intervjuade tänker, känner eller betar sig vilket gör att man inte kan mäta informantens svar på samma sätt som vid kvantitativ studie. Vid kvalitativa intervjuer anser Trost att det är en aning egendomligt att man talar om reliabilitet. Att man skall få samma svar av en informant vid olika tillfällen innebär att denna i så fall måste vara konstant och statisk i sina föreställningar, beteendemönster och åsikter. Detta synsätt menar Trost är felaktigt eftersom människan inte alls är statisk utan är istället alltid en aktör i en process. Detta betyder att den intervjuades svar inte alls behöver bli detsamma varje gång som den givna frågan ställs. Människan får hela tiden nya erfarenheter genom att möta nya situationer vilket gör dess föreställningsvärld alltid är under förändring. Trost nämner i sin bok att kvalitativa undersökningar vanligen möts med misstänksamhet eftersom de bygger på små urval och inte är representativa för allmänheten i statistiks mening (Trost 1997:18,99-102). Resultatet av denna undersökning är tillförlitlig och giltig för den urvalsgrupp som använts men är inte generaliserbara för alla verksamma pedagoger inom ämnet musik.

Patel och Davidson skriver att instrumentets reliabilitet, tillförlitlighet, påverkas av hur instrumentet motstår slumpinflytanden av olika slag (Patel & Davidson 1994:86). I denna undersökning fanns det förskrivna observations- och intervjufrågor vilket minskade risken för slumpinflytanden.

Steinar Kvale, som är professor i psykologi, säger att den kvalitativa forskningsintervjun tidvis

har avvisats som en vetenskaplig undersökning. Den kvalitativa forskningsintervjun ger möjligen intressanta resultat och kan fungera som förberedelse till vetenskapliga undersökningar men intervjun i sig är ingen vetenskaplig metod. Ett vanligt bekymmer är, enligt Kvale, att den kvalitativa forskningsintervjun inte är en vetenskaplig metod på grund av att olika intervjuare utför olika intervjuer och därför får varierande resultat (Kvale 1997:60,259).

I sin bok säger Patel och Davidson att i de enda fallen där man kan mäta reliabiliteten på sin undersökning är när man använder sig av ett instrument som delar in varje individ i poängskalor. När detta inte är möjligt måste man försäkra sig om att undersökningen är tillförlitlig genom andra metoder. Vid användning av intervjuer och observationer är undersökningens tillförlitlighet beroende av intervjuarens och observatörens skicklighet att ställa bra frågor och följdfrågor. Genom att använda sig av strukturerade observationer och standardiserade intervjuer i sin undersökning kan man räkna med god reliabilitet. För att kontrollera reliabiliteten under en observation kan man använda sig av två observatörer vid samma tillfälle. Vid en intervju kan reliabiliteten bättre övervakas om två personer närvarar genom att en av dessa ställer frågorna medan den andra tyst noterar intervjuarens svar. På dessa sätt kan observations- och intervjuresultaten diskuteras de två personerna emellan för att få en bekräftelse på att man har gjort samma tolkningar. Patel och Davidson kallar detta sätt interbedömarreliabilitet. En intervju kan lagras i form av en inspelning för att man skall kunna ta del av denna så många gånger som behövs för att tydliggöra en korrekt uppfattning. Det inspelade materialet kan också användas för att kontrollera interbedömarreliabiliteten. Tillförlitligheten påverkas också av hur intervjuaren uppträder inför informanterna och hur dess frågor är utformade, det vill säga om intervjupersonen medvetet eller omedvetet förstår vad som förväntas av dem (Patel & Davidson 1994:87-88).

5. Resultatredovisning

5.1 Presentation av informanter

- Pedagog A. Intervjun med pedagog A skedde den 16 november 2005. Pedagog A är född 1951 och är utbildad inom den gamla lågstadielärarutbildningen med ämnet musik som tillval. Efter 20 års arbete i en skola i Gårdsten utanför Göteborg ville pedagog A se något nytt och började därför arbeta på den nuvarande skolan år 1997. Hon har varit verksam inom yrket i 31 år och är idag lärare i en integrerad klass i år 2-3.
- Pedagog B. Den 17 november 2005 intervjuades pedagog B som är född 1958. Pedagog B studerade som ung på musikgymnasiet och har efter det arbetat i flera år på vårdhem, i särskola, som assistent, som musiklärare och med utvecklingsstörda. Pedagog B hade då ingen behörig utbildning utan gick kurser i musikterapi. Det var under dessa musikerapikurser som pedagog B kom i kontakt med musikhandledarutbildningen på Härnösand. På den nuvarande skolan har pedagog B arbetat som utbildad musikhandledare sedan 1982, och arbetar med att både utveckla personal och elever samtidigt. Pedagog B frilansar mycket med barn- och musikföreläsningar, workshops samt fortbildningar för andra vuxna.
- Pedagog C. Pedagog C intervjuades den 18 november 2005. Hennes födelseår är 1961. Hon är utbildad förskolelärare och har arbetat som detta från år 1984 till år 1992. Pedagog C vidareutbildade sig därefter till grundskollärare, ”tidigarelärare” med fördjupning i musik och svenska SO, och har arbetat som detta sedan 1995. På nuvarande skola arbetar pedagog C som ansvarig pedagog för en förskoleklass. Som lärare har pedagog C haft med sig sina erfarenheter från tiden som förskollärare in i sitt arbete i skolan. Detta har gjort att hon har arbetat mer otraditionellt än sina arbetskollaboratorer.
- Pedagog D. Pedagog D blev intervjuad den 18 november 2005. Hon är född år 1967 och är utbildad musiklärare för grundskola och gymnasiet. Hennes utbildningen omfattar 160 poäng. Pedagog D har arbetat 12 år inom yrket och undervisar musik i alla klasser på skolan. På sin nuvarande skola har pedagog D arbetat på sedan hon var nyutbildad. Sedan år 1997 har pedagog D arbetat halvtid som musiklärare för låg- och mellanstadiet och är också datoransvarig och nätverksadministratör på skolan. Pedagog D har också arbetat på den kommunala musikskolan, på en Montessoriskola, på högstadiet och som pianolärare.

5.2 Observationer

Är pedagogen en tydlig och lyhörd ledare under musiklektionen?

Pedagog A, B och D var tydliga ledare i sitt sätt att förklara, demonstrera och sjunga för eleverna. Under sångerna sjöng de tre pedagogerna starkt för att eleverna skulle kunna rätta sig efter och följa dem. Pedagog A, B och D visade ingen rädsla för att leva ut under sångerna utan visade istället en vilja till att uppmuntra eleverna att sjunga. De artikulerade tydligt med sin mun, levde sig in i sången med kroppen och visade med sina armar när de ville att eleverna skulle sjunga starkare. När pedagog D ansåg att eleverna inte fick till en sång som de sjöng visade hon dem tydligt hur det skulle låta genom att ensam sjunga och samtidigt spela på pianot. Hon gav även eleverna tydliga instruktioner för vad de skulle tänka på för att sången skulle låta bra när de sjöng den tillsammans. När pedagog D ville att eleverna skulle sätta sig ner använde hon sig av en melodislinga som hon spelade på pianot. Pedagog A, B och D visade med både kropp och röst att de tycker musik är roligt medan pedagog C visade osäkerhet genom att hon tittade ner i sina texter under sången. Under musiklektionen som pedagog C närvarade på var det också tre andra pedagoger som deltog. Ingen av dessa fyra pedagogerna utmärkte sig som ledare och sjöng inte tillräckligt starkt under sångerna för att eleverna skulle kunna rätta sig efter dem. Detta gjorde att eleverna inte sjöng i en samlad grupp och att de flertalet gånger sjöng falskt. Pedagogerna lade dock inte märke till detta. Pedagogerna var oklara över i vilken ordning som sångerna skulle sjungas, vilket ledde till att det flertalet gånger blev missförstånd dem emellan.

Kan pedagogerna behålla barnens fokus under hela lektionen?

Pedagog A och C var vid flera tillfällen tvungna att avbryta pågående aktivitet under musiklektionen för att påkalla några elevers uppmärksamhet i klasserna, då dessa inte var fullt koncentrerade utan pratade med kompiserna bredvid. Mitt under lektionen med pedagog A ringde telefonen vid deras arbetshörna, vilket var ett störande inslag som störde fokuseringen hos eleverna. När pedagog C försökte fånga elevernas uppmärksamhet sade hon: "Är Ni laddade, är Ni med?". Dock lyckades inte dessa ord fånga elevernas fokus och få dem att sluta samtala med kompiserna bredvid. När pedagog C spelade på sin gitarr hade hon ingen ögonkontakt med eleverna utan tittade ner i sina sångtexter för att kunna spela rätt ackord. Även pedagog A hade sångtexter som hon tittade i under sångerna och fick därmed ingen ögonkontakt med eleverna.

Pedagog B och D klarade att behålla elevernas fokusering på ett bra sätt under lektionen genom sin goda variation av moment. Gitarrspelet hos pedagog B och D var så pass automatiserat att de kunde ge eleverna all sin uppmärksamhet. Inför varje sång eller lek som ingick under musiklektionen berättade pedagog B för eleverna vad sångerna handlade om och kopplade sedan dess innehåll till elevernas egna erfarenheter och samtalade om dem. Genom att arbeta på detta sätt som pedagog B gjorde kunde eleverna leva sig in i sången och känna dess betydelse. Det var ett bra flöde mellan de varierande inslagen av sång, lek och samtal, vilket uppehöll elevernas engagemang under hela musiklektionen. Pedagog B varierade sitt sätt att sjunga i olika tonlägen, vilket uppmärksammade eleverna på att det hände något nytt. Vid ett tillfälle under lektionen med pedagog D fick hon be sina elever att prata mindre och istället koncentrera sig på vad hon lärde dem. Hon förklarade tydligt varför de skulle göra detta, vilket visade ett bra resultat. Under musiklektionen skedde det snabba byten mellan de olika momenten, vilket resulterade i att eleverna inte hade utrymme att tappa koncentration eller "slöa" till. Pedagog D visade på god ögon- och språklig kontakt med alla eleverna.

Ingår momenten: startvisa, rörelse, spel, kreativitet, lyssnande och slutvisa? Om inte, hur

utformade sig lektionen?

Under musiklektionen med pedagog A fanns inga av momenten ovan med. Både pedagog A, C och D övade julsånger med sina klasser. Pedagog A planerade tillsammans med eleverna vem som skulle vara Lucia, vilka som skulle vara tärnor, stjärngossar, pepparkaksgubbar och tomtar, i det kommande Luciatåget.

Fem moment var med under musiklektionen med pedagog B. Till momenten spelade hon gitarr samtidigt som hon sjöng. Momenten under lektionen var:

Startvisa: Eleverna, deras pedagoger och pedagog B sitter i en ring och sjunger "Jag och min kompis" tillsammans.

Rörelse: Alla sitter tillsammans i ringen och sjunger en sång som handlar om när man tappar tänder. I sången ingick det rörelser i form av att man vickar på tanden och sen drar ut den. Sången inleddes med att pedagog B utgick ifrån elevernas erfarenheter och samtalande med dem det känns för dem att tappa tänder.

Eleverna med sina pedagoger sprider ut sig i rummet och leker att de är svansdelar som en orm har tappat. Pedagog B går runt i rummet och föreställer ormen som tappat sin svans. Hon plockar upp sin svans genom att gå fram till var och en av eleverna och pedagogerna. De följer sedan efter pedagog B i ett led och bildar tillsammans den långa svansen. Eleverna och pedagogerna sjunger sången tillsammans med pedagog B under hela momentet.

Spel: Alla sjunger en namnvisa tillsammans och klappar samtidigt sina händer och på sina lår.

Lyssnande: Eleverna satt tysta i början av lektionen i en ring och lyssnade till en instrumental låt.

Eleverna och pedagogerna låg på golvet och slappande av samtidigt som de lyssnade på en sång om mörker som pedagog B sjöng för dem. Det var första gången eleverna hörde sången.

Slutvisa: Pedagog B avslutar lektionen genom att tillsammans med eleverna och deras pedagoger sjunga "Hej då"

Det momentet som var med under musiklektionen med pedagog C var rörelse till en av julsångerna.

Rörelse: Eleverna sjöng en sång som handlade om att tända ett ljus som skulle brinna. Till sången "tände" eleverna ljusen och illustrerade detta med ett av sina fingrar.

De fyra momenten som ingick i musiklektionen med Pedagog D var följande:

Startvisa: Pedagog D spelade gitarr och alla sjöng tillsammans "Nu är vi här" sittandes i

en ring på golvet.

Rörelse: Eleverna dansade Lussedansen tillsammans två och två i en ring. Pedagog D var också med och dansade med en elev.

Pedagog D spelade en takt på en bongotrumma. Några elever hade tidigare fått papper med olika nottecken på. De som hade papper i handen började gå runt i rummet i takt med trumman men gick olika fort beroende på vilken not de föreställde. De övriga eleverna stod stilla och tysta i rummet och väntade på att det skulle bli deras tur att föreställa noter. Eleverna turades om med att vara noter och bytte papper med varandra.

Spel: Eleverna klappade händer till en julsång. I början hade de problem med att hitta takten som de skulle klappa på. Pedagog D hjälpte dem med detta genom att säga åt dem att ställa sig upp och först gå takten för att sedan lägga på klappningarna.

Lyssna: Eleverna som hade papper med olika nottecken var tvungna att lyssna på vilken takt pedagog D spelade på sina trummor. Den takt var de tvungna att anpassa sig till på olika sätt beroende på vilken not de föreställde.

Hur ser salen ut där pedagogen har musik?

Salen där pedagog A hade sin lektion såg ut att tillhöra fritidsverksamheten. Det fanns en vägg med köksutrustning, en gitarr, grupperade bord och stolar, soffor, arbetsplats åt pedagoger och diverse lekutrustning till eleverna. Lektionen med pedagog A började med att eleverna i de tre klasserna flyttade bänkar och stolar ut ur det första rummet för att få en öppen yta på golvet för att kunna sitta i ring. I mitten av lektionen när eleverna och pedagog A förflyttade sig till sitt eget klassrum blev eleverna återigen ”stimmiga” och tog tid att samla. Musiklektionen som hölls med pedagog C var i ett traditionellt klassrum. Där fanns det en whiteboardtavla, bord och stolar som var utspridda mitt i rummet och två tresitssoffor där det satt sju stycken elever.

I rummet som pedagog B hade fanns ett piano, handgjorda trummor, en gitarr och musikanläggning. Det fanns också en griffeltavla och stolar som var uppstaplade nedanför. I mitten av rummet fanns en stor yta där eleverna kunde röra sig fritt. Där pedagog D arbetade fanns det två större salar som båda anslöt sig till var sitt mindre rum. Ett av de större rummen såg ut att vara mer anpassat för rytmik då det fanns en stor rektangulär matta i detta rum. I det andra större rummet, där vår observation skedde, fanns ett piano, elgitarrer, akustiska gitarrer, handgjorda trummor, trumset, keyboards, musikanläggning, bongotrummor, förvaringsskåp med mindre instrument och böcker, whiteboardtavla, overheadapparat samt stolar som var uppstaplade längs en vägg. Mitt i rummet fanns det en stor yta där pedagog D och eleverna kunde röra sig fritt. I de mindre rummen fanns handgjorda harpor, keyboards, trummor, bord, stolar och datorer.

5.3 Intervjuer

Berätta om hur du tänker vid planering av dina musiklektioner?

Eftersom pedagog A har varit verksam under många år går arbetet numera på rutin och det blir

som det faller sig. För henne finns det inga lektioner som hon kallar musiklektioner eller bestämd tid som detta skall ske under. Om det finns något i ämnet musik som passar in i det tema hon arbetar med tas detta in i undervisningen. Pedagog A uttryckte en önskan om att hon gärna ville lära eleverna nottecken, men på grund av tidsbristen kan inte detta uppfyllas.

Grunden i planeringen som pedagog B gör är att eleverna som kommer till musiklektionen skall känna sig sedda, bekräftade och må bra. Musiklektionen skall vara en social, musikalisk och lustfylld upplevelse för eleverna. Hon anser att det är viktigt att man inte gör för många moment under lektionen utan istället vågar upprepa dessa och våga vila i det man gör. Det måste finnas plats för både kroppen, lusten, fantasin och lugnet i momenten. I lektionen skall det ingå en lugn start eller avslut. I lektionens upplägg skall det finnas en kurva som börjar med att signalera att "här är vi". Pedagog B försöker ha med moment där eleverna får röra sig och mycket lekar till musiken. Lektionens utformning beror på vilken elevgrupp Pedagog B arbetar med. För henne är det viktigt att kunna anpassa sig till eleverna under lektionen och ta vara på deras intressen. Enligt henne själv fungerar detta bra eftersom hon varit verksam under många år och har en kappsäck full med sånger och idéer. För att alltid kunna utveckla undervisningen skriver hon ner de moment som varit med under lektionen och utvärderar dessa.

I musiklektionen vill pedagog C att det skall vara så stor variation som möjligt. Men hon anser dock att det är svårt att få till en bra variation under arbetet med julsånger. Pedagog C strävar efter att arbeta med puls, takt, lyssnande och laborerar mycket med rösten exempelvis sjunger tyst, högt och ledsamt under sina musiklektioner. Pedagog C sjunger mycket rörelsesånger, danser och klapplekar med eleverna. Eftersom det är stor spridning på mognad och kunskaper i en grupp måste pedagog C ta hänsyn till var de befinner sig i sin utveckling. Hon anser att sången fungerar bra i en grupp med en stor spridning. På grund av spridning i gruppen måste man variera var man lägger ribban så att alla barns behov nås i en sångsamling

Pedagog D tittar på skolans tema - vad klassernas pedagoger arbetar över i stort och planerar de stora temaområdena tillsammans med klasslärarna. Under planeringen tänker pedagog D avsnittsvis och gör gruppindelningarna med eleverna utefter detta. Pedagog D anpassar elevgrupperna efter momenten som hon arbetar med i åldershomogena eller integrerade grupper. Hon ser som viktigt att de äldre kan hjälpa de yngre under vissa av lektionerna när eleverna arbetar mer självständigt. Eftersom skolan anser att målen i styrdokumentet är för enkla och diffusa, har de utformat egna mål för vilka kunskaper som eleverna skall ha fått i ämnet musik i År 6. Dessa mål följer pedagog D i sin planering. Under de lärarledda lektionerna ser hon till att dessa moment ingår: att eleverna lyssnar, rör sig, skapar, sjunger och spelar något. När eleverna arbetar självständigt är detta något som måste få ta sin tid.

Hur långt innan sker din planering inför en musiklektion?

Planeringen inför temat varierar, ibland sker det för hela läsåret och ibland kan det vara för en termin i taget. Om det har varit en jobbig vecka för eleverna i klassen lägger pedagog A in extra mycket musik i undervisningen och hon säger: *"Jag gör lite som jag vill, jag känner av."* Pedagog A är enligt henne själv impulsiv och tar tillfällen i akt. I planeringen hos pedagog B och D finns det ett långsiktigt perspektiv. Pedagog B samarbetar med andra musikhandledare i stadsdelen då de gemensamt planerar vilka sånger som skall sjungas i klasserna för kommande termin. Själva musiklektionen planerar pedagog B en eller två dagar innan. Inför varje nytt läsår utformar pedagog D en grovplanering men gör denna mer detaljerad inför varje vecka. Planeringstiden

sträcker sig till fem timmar i veckan för pedagog C. Dessa timmar skall omfatta alla ämnen och även möten med arbetslag. Pedagog C anser att det är svårt att få planeringstimmar att räcka till. Förhoppningsvis sker planeringen för ämnet musik en till fyra dagar innan lektionstillfället.

Hur relaterar du din planering till barnens livslånga lärande?

Det man gör med eleverna i de tidigare åldrarna är att man lägger grunden för allt då det enligt pedagog A är viktigt att eleverna får en positiv inställning till ämnet musik. Under musiken vill hon visa eleverna att det finns olika typer av musik och att det finns mycket som man kan ta till sig i musikens värld. Det är viktigt att eleverna får många sånger med sig i livet. Att ge eleverna livs levande upplevelser är, enligt pedagog B, bland det viktigaste man kan göra. Det är ingen död kunskap som eleverna får utan de kan ha nytta och glädje av den i framtiden. Enligt pedagog C hjälper sången eleverna i deras språkutveckling, speciellt de eleverna med annat modersmål än svenska. För pedagog D är det målen i läroplanen och skolans egna mål som styr musikundervisningen så att den kan relateras till elevernas livslånga lärande.

Hur ofta har klasserna musik och hur länge varar lektionen?

Hur länge pedagog A har musik med eleverna kan variera beroende på vad hon skall göra och hur stort utrymme det finns för ämnet, men hon tycker det är lämpligt med 40 minuter. Musiklektionen som pedagog B har varar i 40 minuter. Eleverna på skolan har också allsång var tredje vecka. Pedagog C sjunger varje dag med sin förskoleklass men det pågår inte under en bestämd tid. En gång i veckan har alla klasserna på avdelning där pedagog C arbetar en storsamling som varar i 40 minuter. Varje klass på skolan där pedagog D arbetar har 100 minuter musik i veckan. Utav dessa är 45 minuter i halvklass med ca 12-13 elever i veckan och 20 minuter i storgrupp om ca 50 elever då man har sångstund. Från och med År 2 har eleverna också 40 minuter kör i veckan som de flesta går på.

Vilken betydelse tycker du musiken har för barnets utveckling i det livslånga lärandet?

Svaret som pedagog A gav på frågan var: *"Jag tror att det är väldigt viktigt"*. Även pedagog C gav ett kort svar på frågan som var: *"Jättestor betydelse"*. Att ge eleverna livs levande upplevelser är, enligt pedagog B, bland det viktigaste man kan göra. Det eleverna får genom musiken är ingen död kunskap utan det är något de kommer ha nytta och glädje av i framtiden. Pedagog B anser att ämnet musik har betydelse för elevens motoriska- och språkliga utveckling eftersom man använder flera sinnen. Eleverna arbetar mycket tillsammans i grupper med uppgifter som de fått av pedagog D. Detta innebär att eleverna måste hjälpa varandra och lösa problem ihop. Att spela tillsammans är en kommunikationsform som är ganska svår, vilket gör att eleverna måste utveckla ett samarbete.

Vilken betydelse tycker du ämnet musik har för barnets utveckling i andra ämnen?

På frågan svarade pedagog A: *"- Tycker jag är jätteviktigt."* Svaret kunde pedagog A inte utveckla mer specifikt. Pedagog B ser det som viktigt att eleverna tar in sin kunskap på olika sätt,

vilket innebär att teoretisk och praktisk kunskap kan gå mycket mera hand i hand. Enligt pedagog C hjälper musiken till att öva upp elevernas kroppskontroll vilket lättare hjälper dem att ta in kunskap. Pedagog C sjunger sånger med eleverna som behandlar ämnet matematik, samt sånger där eleverna lär sig veckodagarna och månaderna. Under pågående inläring av alfabetet anser pedagog C att eleverna lär sig det lättare när de sjunger och klappar händer till. Både pedagog C och D anser att sången har en positiv inverkan på elevernas språkutveckling. Pedagog D ser det som viktigt att orienteringsämnena får en plats i musiken eftersom de kulturella sidorna kan vävas in. Det är också visentligt för pedagog D att kombinera musik och bild. När man arbetar med notvärden behandlas matematiken eftersom eleverna räknar bråk samtidigt. Om inte eleverna ges bra undervisning i svenska och matematik skulle inte musiken klara sig bra eftersom skolan är en helhet.

Kan du beskriva din uppfattning om hur eleverna upplever musiklektionerna?

Pedagog A tror att eleverna tycker det är roligt med musik. Somliga elever har dock svårt att sitta still under sångerna och kan inte stå emot att röra sig. Genom åren som pedagog B har varit verksam har hon upplevt att eleverna mår bra av att ha musik, både för att de får röra sig mycket och för att de får leva ut sina känslor. Pedagog B försöker genom musiklektionerna skapa ett rum i den kaotiska tillvaron som de flesta elever lever i och därigenom skala av all yttre stress. Hon upplever även att eleverna tycker det är roligt när deras klassföreståndare deltar i musiklektionen. Om vuxna skall vara med i musiklektionen kräver pedagog B att de skall delta aktivt i momenten för att fungera som förebilder för eleverna. Hur eleverna upplever musiken tycker pedagog C beror på deras tidigare erfarenheter. Det finns ingen pedagog som tidigare spelat instrument med eleverna innan pedagog C började arbeta på skolan. Pedagog C upplever att eleverna tycker det är spännande när hon använder sig utav sin gitarr och spelar de tre ackord som hon behärskar. Hon tror att många av eleverna tycker att det är ”görligt” att sjunga tillsammans eftersom att de inte har varit vana vid detta tidigare. I utvärderingarna som pedagog D låtit eleverna skriva har de varit positiva till ämnet musik. Detta har också pedagog D kunnat utläsa när hon undervisar eftersom det är lätt att arbeta med entusiastiska elever. Somliga elever tycker dock det är tråkigt och jobbigt att lära sig noter och att spela gitarr.

Har du tillgång till en bestämd musiksalsal?

I skolan där pedagog A och C arbetar finns det ingen bestämd musiksalsal för År 1-3. Det finns en på skolan, men den är endast till för elever från och med år 4. Pedagog B har en egen sal där hon har musik. Hon har krävt att få det för att arbeta kvar på skolan. Under de första åren var pedagog B tvungen att förflytta sig mellan olika salar dragandes på instrument, vilket hon ganska snart protesterade emot. På skolan har pedagog D tillgång till två större och två mindre musiksalar som hon har varit med och byggt upp. Enligt pedagog B och D är det inte vanligt att ha en bestämd musiksalsal på dessa stadier.

Finns det utbildad musikpedagog på skolan? I så fall vilka klasser har denna?

Från och med år 4 på skolan där pedagog A och C arbetar har eleverna en specifik musikpedagog. På skolan har pedagog B alla klasser i lågstadiet. För mellanstadieklasserna finns en annan

pedagog som har musiklektionerna. Förutom pedagog D finns det en rytmikpedagog på skolan. Det gör att de kan komplettera varandras undervisning.

Vilken tillgång till olika material och instrument har du?

På högstadiet finns instrument som pedagog A kan låna, men dessa är väldigt få. I aulan finns det ett piano, men vilket inte utnyttjas i undervisningen som pedagog A har. Hon har hängt upp sin egen gitarr i klassrummet och använder den ibland. Pedagog A kan lägga lite av läromedelspengarna på att köpa in instrument, men vilket inte görs på grund av att de är väldigt dyra. I salen där pedagog B har musik är det rätt så välförsätt med instrument eftersom hon har kunnat köpa på sig en del genom åren. Det finns över tio gitarrer, ett piano, flera trummor och flertalet rytminstrument. Pedagog B har också möjlighet att låna med sig instrument och dylikt från kulturskolan vid behov. Tillgången till instrument är för pedagog C begränsad till en låda med rytminstrument. Under de första månaderna spelade pedagog C på en gitarr med fem strängar innan hon tog med en sträng hemifrån. Några av instrumenten hon har är egentillverkade. Hon tar inte pengar av budgeten till instrument eftersom det inte räcker till. Tillgången på instrument är mycket god för pedagog D. Skolan har sökt pengar från olika stiftelser och fonder för att kunna köpa instrument som varje skola är fri att göra, men som vanligtvis inte utnyttjas.

Vad är en lyckad musiklektion för dig?

En lyckad musiklektion för pedagog A är när eleverna är glada. För pedagog B är det lyckat när det har blivit ett möte mellan henne och eleverna och när hon känner att eleverna mår bra efter lektionen. En lycka kan även vara när pedagog B har fått kontakt med en "jättestrulig" elev under lektionen. För pedagog C är en lyckad lektion när hon har kunnat fånga alla elever i sången. Det är också lyckat när det har varit en god variation under lektionen och att det funnits ett flöde mellan dessa. Hon säger: "*En bra samling är när det flyter och går i varandra.*". Pedagog D tycker det är viktigt att se musiken som ett skapande ämne. Det är lätt att det blir reproduktion av allting.

6. Slutdiskussion och analys

Vi har valt att dela in vår resultatdiskussion utefter våra tre frågeställningar: Hur prioriteras musiken som ämne i skolan? Hur ser musikundervisningen ut i praktiken i jämförelse med en undervisningsmodell som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg, samt med det litteraturen förespråkar? Hur påverkar ämnet musik barnets utveckling i andra skolämnen och i dess livslånga lärande? Genom att diskutera det empiriska materialet mot bakgrund av den valda litteraturen vill vi belysa våra frågeställningar.

6.1 Hur prioriteras musiken som ämne i skolan?

Uddholm menar på att musikundervisningen bedrivs lite hur som helst och att det sällan ställs krav på innehållets utformning (Uddholm 1993:20), vilket vi tycker stämmer in på hur pedagog A undervisar i ämnet musik. För pedagog A finns det inte något som benämns musiklektion med utsatt plats på klassens schema, utan musik är ett ämne som endast tas in i undervisningen om det passar in i temaarbetet. Vår uppfattning av pedagog A är att ämnet musik enbart sågs som ett roligt avbrott i elevernas undervisning och musikens syfte var att avlasta eleverna från de teoretiska ämnena. Därför menar vi att musikundervisningen inte prioriteras hos pedagog A. Enligt Vesterlund varierar tiden för en musiklektion vanligtvis mellan tjugo till sextio minuter eftersom man måste ta hänsyn till elevgruppens antal och ålder (Vesterlund 2003:21). Av de fyra informanterna i undersökningen var det endast pedagog A som inte hade musik under någon bestämd tid, vilket för oss också talar för att musiken inte prioriteras. I boken skriver Uddholm även att det finns musiklärare som strävar efter att ge ämnet musik ett meningsfullt innehåll, men som inte är möjligt på grund av bristen på tid och resurser (Uddholm 1993:20). Under intervjun med pedagog C framgick medvetenhet om vilka moment som hon ville skulle ingå i undervisningen, men som inte gick att uppfylla på grund av den knappa planeringstiden.

Enligt Uddholm är det viktigt att pedagogen har tydliga mål och syften med sin musikundervisning (Uddholm 1993:46). På skolan där pedagog D är verksam finns mål utformade för vad eleverna skall uppnå i ämnet musik eftersom lärarna anser att målen i styrdokumentet är för enkla och diffusa. Uddholm anser också att det är viktigt att som pedagog formulera mål för sin egen pedagogiska utveckling och utvärdera dessa för att bli bättre på det man gör (Uddholm 1993:46). Efter varje genomförd lektion skrev pedagog B ner vilka moment som ingått och hur det gick, för att senare kunna utvärdera och utveckla sin musikundervisning. För att en bra musikundervisning skall ske måste man, enligt Vesterlund, ha planerat sin lektion väl och ha en röd tråd i denna (Vesterlund 2003:22,29). Eftersom pedagog A kallar sig själv impulsiv och tar tillfällena i akt planerar hon inte några moment inför de stunder hon har musik med sina elever. I våra ögon ser vi det som svårt att ha ett mål och syfte med sin undervisning om man inte har någon planering, då det också blir svårt att utvärdera denna för att en utveckling skall kunna ske. Pedagog B och D hade planerat sina lektioner väl utefter vissa moment, vilket vi tycker är som man skall göra. Pedagog C hade inte gjort det men hon var ändå medveten om att det är bra att göra det. På lektionen med pedagog C hade de rörelse till en sång men enligt oss fanns det ingen tanke bakom detta utan det bara blev så eftersom det passade till en av julsångerna.

Musiska aktiviteter kräver, enligt Uddén, olika sorters rum och utrustningar för att kunna ge eleverna goda förutsättningar för till exempel rörelse och instrumentspel (Uddén 2004:124), vilket både pedagog B och D hade tillgång till. Förskolläraren Hedborg var tvungen att dra en vagn lastad med exempelvis trummor och gitarren från förskola till förskola under de första åren som pedagog. Att inte ha en egen musiksal innebar att Hedborg var tvungen till att börja lektionen med att möblera om i salarna, vilket inte övriga pedagoger på skolorna alltid var förtjusta i (Göteborgs – Posten 050520). Detta var även pedagog B tvungen till under sina första år, men vilket hon ganska snart protesterade emot och krävde en egen musiksal för att stanna kvar på skolan. Pedagog D har varit engagerad i att bygga upp lämpliga salar på sin skola för att kunna bedriva undervisningen utefter de rätta förutsättningarna.

6.2 Hur ser musikundervisningen ut i praktiken i jämförelse med en undervisningsmodell som lärs ut vid Lärarutbildningen i Göteborg, samt med det litteraturen förespråkar?

Under observationen av pedagog B och D kunde vi se momenten startvisa, rörelse, lyssnande, och spel. Pedagog B hade också en slutvisa medan pedagog D saknade det. De båda pedagogerna saknade momentet kreativitet. Pedagog C hade med momentet rörelse i musiklektionen, men inga andra moment. Pedagog A hade inte med något av momenten i undervisningen. Det sätt som pedagog A och C bedrev sin musikundervisning på stämmer överens med det som vi upplevt på vår VFU, som vi tidigare beskrivit i vår inledning. På det sätt som pedagog B och D gjorde är så som vi anser att musiklektionerna skall gå till. De planerar och utför sin undervisning utifrån medvetet valda moment, vilka har stämt överens med vad undervisningsmodellen som lärs ut vid lärarutbildningen i Göteborg förespråkar.

Uddén skriver att en modell för musisk aktivitet kan beskrivas som en båge. Programmets början och slut är i ett lugnare tempo medan det däremellan är ett högre tempo. I undervisningen är det bra med omväxlande aktiviteter, därför skall både rörelser och stillasittande finnas med i modellen (Uddén 2004:135). Vesterlund anser att det skall användas en återkommande modell i musikundervisningen som eleverna känner igen. Det är viktigt att eleverna känner trygghet i det de gör eftersom det är avgörande för deras lust och lärande (Vesterlund 2003:22,29). Eftersom pedagog B och D följde en modell i sin musikundervisning, vars moment stämde med dem som finns i den undervisningsmodell som lärs ut vid lärarutbildningen i Göteborg, blev det en bra blandning av aktiviteter som i sin tur gjorde det mer intressantare för eleverna att vara med. Pedagog A och C följde däremot ingen modell utan deras undervisning var enformig och det gjorde att eleverna blev okoncentrerade och hellre pratade med kompiserna bredvid.

Det är viktigt, enligt Vesterlund att kunna anpassa sig till elevgruppen och inte vara helt låst vid planeringen. Pedagogen bör också ha ett par planerade reservmoment i bakfickan som kan användas vid behov (Vesterlund 2003:18-19,22). Eftersom pedagog B har varit verksam under många år har hon kunnat samla på sig sånger och lekar. Detta gör att hon är fri att kunna frångå sin planering och anpassa sig till elevernas önskemål. För att kunna arbeta på detta anser vi att man måste vara trygg i sig själv som pedagog och i sitt musicerande.

När en ny sång skall användas i undervisningen måste pedagogen, enligt Vesterlund, introducera denna tydligt för eleverna (Vesterlund 2003:22,29). När pedagog B skulle introducera en ny sång för eleverna bad hon dem lägga sig ner på golvet och lyssna medan hon ensam sjöng sången för dem två gånger innan hon bjöd in dem i sången. Genom att hon gjorde på detta sätt kunde eleverna lugnt ligga och lyssna på orden som pedagog B sjöng och på hur melodin gick och få en uppfattning om hur sången går.

I undervisningen med eleverna skriver Jernström och Lindberg att det är viktigt att man har deras erfarenheter och bakgrund som utgångspunkt (Jernström & Lindberg 1995:11). Detta tyckte vi pedagog B gjorde när hon relaterade "tandsången" till elevernas erfarenheter. Eftersom eleverna i en grupp befinner sig i olika stadier i sin utveckling måste pedagogen, enligt Vesterlund, utgå ifrån deras förutsättningar vid utformandet av lektionen och anpassa innehållet till vad som är

viktigast för deras lärande (Vesterlund 2003:18-19,22). Detta är pedagog C medveten om och försöker anpassa nivån på undervisningen till elevernas spridning. Vid sånger så måste dessa, enligt Uddén, upprepas flertalet gånger för att eleverna lära sig dessa och kunna känna glädje över sin utveckling (Uddén 2004:104-105). Detta poängterade pedagog B som betydelsefullt att våga stanna i det man gör och ge eleverna tid att lära sig.

I en pågående musiklektion måste man, enligt Uddén som pedagog vara väl förberedd och kunna sångerna helt utantill. Man får inte lov att ha några skriftliga manus att följa eftersom det är viktigt att man har ögonkontakt med alla elever för att få med dem i sången. Vid läsande av manus störs koncentrationen på det som skall genomföras eftersom eleverna automatiskt tittar på det som pedagogen tittar på. Om man spelar gitarr när man leder sin musiksamling måste gitarrspelet vara automatiserat för att läraren skall kunna fokusera på eleverna (Uddén 2004:117). Gitarrspelet hos pedagog B och D var så pass automatiserat att de kunde ge eleverna all uppmärksamhet. Pedagog C klarade inte detta lika bra utan var tvungen att titta ner i sina papper och att hålla full koncentration på att spela rätt ackord. Genom detta kunde vi se att pedagog C förlorade elevernas intresse i att vara delaktiga i sångerna. Pedagog A spelade inte gitarr under sin lektion, men hon hade sångtexter som hon vid upprepande tillfällen tittade i.

Uddén förespråkar att en ring eller U-formation används under musikundervisningen eftersom de skapar en känsla av närhet, lika värde och jämlikhet (Uddén 2004:124). Hade pedagog C tillsammans med de övriga tre pedagogerna valt att placera eleverna i en ring eller som ett U hade de, enligt oss, lyckats bättre med att få dem att sjunga som en grupp eftersom de lättare hade hört varandra undre sången. Pedagogerna hade också kunnat uppehålla ögonkontakt med alla elever och ett tydligare sampel uppstått mellan elev och pedagog. Att det var fyra pedagoger som höll i musiklektionen upplevde vi som negativt eftersom det gjorde att det inte fanns någon tydlig ledare för eleverna att följa. På grund av det blev lektionen okontrollerad och rörig. Under sångerna kunde vi inte höra pedagogerna sjunga hörbart vilket gjorde att eleverna inte sjöng i en samlad grupp och att de flertalet gånger sjöng falskt. Detta kunde vi inte se att pedagogerna lade märke till. Det var stor skillnad i hur vi upplevde pedagogernas engagemang i de fyra grupperna. Pedagog B och D visade glädje för de moment som ingick under lektionen, vilket vi kunde se överfördes till eleverna genom att de blev engagerade och ville lära. Detta ser vi stämmer överens med vad Uddén säger om att när musisk aktivitet utförs med engagemang förhöjs stämningen och glädjen (Uddén 2004:104-105). Vesterlund skriver att det är viktigt att pedagogen tydligt visar för eleverna att det är roligt att ha musiksamling eftersom pedagogens positiva inställning överförs vidare till dem. Pedagogen måste också våga bjuda på sig själv, vara impulsiv och göra bort sig för att eleverna skall våga göra likadant. Om det finns andra vuxna som är med i musikundervisningen måste även de vara engagerade och aktiva för att övertyga eleverna om att våga (Vesterlund 2003:22). Pedagog C försökte få med sig eleverna genom att ”peppa” dem med ord men hon lyckades inte med detta. Orsaken till varför det blev så tror vi har att göra med att hon sände dubbla signaler. På rösten lät och glad och positiv men hennes kroppsspråk visade att hon kände osäkerhet. Hon bjöd inte på sig själv utan verkade, enligt oss, fullt koncentrerad på att inte spela fel ackord på gitarren. När pedagog A sjöng med sina elever syntes det på henne att hon tyckte det var roligt, men kunde inte överföra detta till eleverna. När andra pedagoger är med under en musiklektion med pedagog B måste de vara med i alla aktiviteter som eleverna gör. Pedagog B menar att när vuxna personer är med fungerar de som förebilder som eleverna tar efter. Vi anser att när eleverna ser att de vuxna deltar aktivt och bjuder på sig själva utan att skämmas kommer snart eleverna att våga ta efter. Vi håller med om det som pedagog B säger och tycker det är viktigt att alla, elever som vuxna, är delaktiga under musiklektionen.

6.3 Hur påverkar ämnet musik elevernas utveckling i andra skolämnen och i deras livslånga lärande?

Vi ser ämnet musik som viktigt för elevens utveckling i andra skolämnen och i dess livslånga lärande. Musik öppnar upp våra sinnen, tankar och ger människan ett större perspektiv till lärande. Genom musikundervisningen kan de teoretiska kunskaperna levandegöras, vilket vi har uppfattat att många pedagoger inte är medvetna om eller utnyttjar i sin undervisning. Bjørkvold hänvisar i sin bok till forskare som kunnat påvisa detta (Bjørkvold 1991:159-160). För pedagog C är musiken betydelsefull för elevernas kunskapsinläring eftersom det hjälper dem att öva upp sin kroppskontroll och därigenom lär de sig bättre. Jernström och Lindberg skriver att elevers inlärningsförmåga ökar om deras rörelseförmåga tränas (Jernström & Lindberg 1995:11,26,27). Vi ser det som viktigt att eleverna tränas i att få god kroppsuppfattning och motorik eftersom detta bland annat underlättar deras läs- och skrivinläring. Både pedagog C och D anser att musiken och sången har en positiv inverkan på elevens språkutveckling. Detta vill vi också argumentera för eftersom eleven automatiskt lär sig nya ord genom sången och orden sätts med en gång i ett betydande sammanhang. Eleverna kan också omedvetet tränas i språkets uppbyggnad genom att rytmen i varje stavelse markeras, vilket både är en rolig inlärningsform och dessutom ökar förståelsen för den teoretiska språkinläringen. För att öka elevers inläring i alla ämnen ser vi det som viktigt att använda ämnet musik eftersom eleverna därigenom kan använda alla sina sinnen. Vi tror att detta tydliggör förståelsen i den teoretiska inläringen. Vi tror att elever ser inläringen som roligare och mer spännande om det finns en variation i denna. Genom användning av alla sinnen har vi själv upplevt att kunskapen blir mer beständig.

För oss är musikundervisningen betydande för elevens egen identitetsutveckling genom att man bland annat lär sig att uttrycka sina känslor. Jernström och Lindberg skriver att det inte finns några rätt och fel i musikundervisningen (Jernström & Lindberg 1995:11,20-21,23,34). Därigenom anser vi att eleverna får en ökad förståelse för att människor är olika och att saker och ting kan tolkas på olika sätt, vilket i sin tur kan minska mobbningsrisken. Vi ser musiken som något som upplevs individuellt av varje människa. Vi tror att osäkra elever kan stärka sin självkänsla om musikundervisning bedrivs på rätt sätt. Musik handlar om upprepningar och övning för att bli bättre och för att lära. Enligt oss ökar elevers förståelse för att detta inlärningsmönster också gäller i skolans övriga ämnen. Alla människor lär sig på olika sätt och på olika lång tid. Vi ser även musiken som betydelsefull för att träna elevers samarbete med andra människor, vilket är ett måste för att kunna ta sig fram i dagens samhälle. Samarbete är något som övas i musikundervisningen hos pedagog D. Genom musiken kan eleverna uppleva glädje och samhörighet vilket kan resultera i ökad trivsel i en grupp eller klass, vilket vi tycker är bra att dra nytta av vid ihopsättning av en ny grupp.

Vi håller med Bjørkvold om att det inte är genom vilken musikundervisning och med vilka metoder som helst man får goda resultat på barns inläring utan det måste finnas en tanke bakom det man gör (Bjørkvold 1991:159-160). Eftersom pedagog A inte kunde utveckla varför hon ansåg att ämnet musik är viktigt för de andra skolämnena misstänker vi att hon inte hade kunskap om detta. Detta tror vi gör det svårare för henne att utnyttja musikundervisningen för att binda samman denna med de övriga ämnena i skolan och bilda en helhet där alla ämnena bidrar till elevernas lärande och utveckling.

Under vår VFU har vi båda noterat att eleverna inte har någon större kunskap om varandras olika kulturer. Musikundervisningen är, enligt oss, exemplarisk för att belysa olika kulturer och deras traditionella sånger och danser. Detta är något som även pedagog D ser som viktigt och väver in de kulturella sidorna i orienteringsämnena i musiken. Vesterlund har uttryckt att elever får kunskap om olika kulturer på ett roligt sätt genom att få ta del av musik från olika länder och världsdelar (Vesterlund 2003:20).

6.4 Slutsats

För att ämnet musik skall prioriteras på skolorna är vår slutsats att alla skolor måste ha en utbildad musikpedagog även för År 1-3. Vi har sett stor skillnad i hur musikundervisningen bedrivs hos en utbildad och utbildad pedagog i ämnet. En utbildad pedagog har kunskap om hur musikundervisningen skall bedrivas för att styrdokumentens mål skall uppfyllas. Tydliga skillnader har också visat sig i vår undersökning mellan dessa pedagoger i hur man planerar lektionens utformning. För oss är det obegripligt att klasserna först från och med År 4 får en utbildad musikpedagog, vilket har förekommit på vår tidigare VFU och hos pedagog A och C. De elever som går i skolor där musikundervisningen ser ut på detta sätt har i våra ögon sämre förutsättningar att uppnå målen i år 5 än de elever där undervisningen sker med utbildad musikpedagog från och med År 1.

Trots att pedagog D förberedde eleverna inför Lucia hade hon ändå med de flesta momenten i undervisningsmetoden, vilket inte ingick i undervisningen med pedagog A och C som också förberedde eleverna inför Lucia. Detta tycker vi visar på en medvetenhet hos pedagog D som är utbildad inom ämnet musik att undervisningen måste planeras med varierande moment även då högtider skall förberedas.

Vår förklaring till varför undervisningen blir av sämre kvalitet med en pedagog utan behörighet för ämnet musik är att de är osäkra för ämnet och inte litar till sin egen förmåga att leda en musiksamling. Detta anser vi i sin tur hämmar elevernas utveckling eftersom pedagogens osäkerhet överförs till dem och leder till att de endast ser musiken som ett roligt avbrott och inte ett betydande ämne i deras livslånga lärande. Eleverna måste som vi tidigare skrivit ta in kunskap på olika sätt och med flera sinnen, vilket enbart kan ske inom musikundervisningen om den utförs av en utbildad musikpedagog som är medveten om musikens betydelse för andra skolämnena och för elevernas livslånga lärande.

Under föräldramöten som vi har deltagit i har vi upplevt att musikundervisningens mål och syften inte har diskuterats lika ingående som för andra skolämnena. Detta kan vi förstå eftersom pedagogerna inte är utbildade inom ämnet och själv inte är insatta i musikens betydelse för elevernas utveckling i andra skolämnena och i deras livslånga lärande. Därför kan inte heller föräldrarna få en förståelse för musikens viktiga roll i undervisningen.

Som vi tidigare nämnt har ämnet musik vanligen inte någon specifik musikal, vilket vi anser är nödvändigt eftersom musikundervisningen kräver vissa förutsättningar för att alla moment i undervisningsmodellen som vi förespråkar skall kunna utföras. Vi har sett att många klasslärare som själva har musikundervisningen i sitt egna klassrum drar sig för att flytta bänkar och stolar

för att skapa rörelseutrymme eftersom det blir ett störande och krävande moment som tar av lektionstiden. Därför får eleverna sitta vid sina bänkar i en traditionell undervisningsform och sjunga. Detta ser vi som ett hinder för att utföra musikens olika inlärningsformer.

Om inte musikundervisningen utförs utefter en undervisningsmodell, som den som lärs ut vid lärarutbildningen i Göteborg, av en pedagog som tar ämnet på allvar är vi övertygade om att det finns en risk för att ämnet enbart ses som flummigt och oseriöst. För oss är det en självklarhet att alla verksamma pedagoger på en skola måste ha kunskap om hur viktiga alla ämnen är för elevernas inläring och utveckling för att dessa skall kunna skapa en helhet. Många ser de teoretiska ämnena som viktigast och att de estetiska ämnena endast tas till i undervisningen som ett roligt avbrott för eleverna.

6.5 Metoddiskussion

De resultat vi fått skulle troligen ha sett annorlunda ut om vi intervjuat och observerat andra pedagoger verksamma på andra skolor. Pedagog C verkade vara medveten om vikten av att variera sin undervisning med olika moment men under den observerade lektionen syntes inget av detta. Orsaken till detta kan ha varit att de övade inför Lucia. Vi tycker det skulle ha varit intressant att observera undervisningen hos pedagog A och C vid ett senare tillfälle då innehållet inte varit relaterat till Lucia för att se om undervisningen skulle ha haft en annan utformning. Hade vi observerat en lektion med ”vanligt” innehåll kanske den hade utspelat sig annorlunda i form av att det funnits variation på moment, samt att syftet med lektionen hade sett annorlunda ut.

Under de fyra intervjuerna blev några svar fåordiga, vilket vi märkte vid bearbetning av dessa. Eftersom vi inte är vana vid att intervjuar noterade vi inte dessa korta svar på plats vilket gjorde att vi inte alltid ställde följdfrågor. Hade det funnits mer tid till förfogande under arbetets gång kunde vi tagit kontakt med våra informanter för att få mer utvecklande svar. Trots detta tycker vi att vi har fått bra resultat av intervjuerna för att kunna svara på våra frågeställningar i uppsatsen och belysa vårt syfte.

6.6 Förslag på vidare forskning

Utifrån vår undersökning har vi sett hur musikundervisningen kan skilja sig beroende på om denna bedrivs av en pedagog som är utbildad i ämnet musik eller en som inte är det. Vi skulle vilja börja med att utgå ifrån samma syften och frågeställningar och utföra en liknande undersökning fast vända oss till ett större urval av pedagoger undervisande i ämnet musik. Genom att göra detta skulle vi kunna ta reda på om våra slutsatser för denna undersökning även stämmer överens med hur musikundervisningen bedrivs på andra skolor. Om slutsatserna blir likvärdiga är nästa steg att göra en kvantitativ undersökning genom att skicka ut en enkät till skolor runt om i Sverige för att kunna få en överblick om musikundervisningen i skolår 1-3 vanligtvis sker utan behörig pedagog i ämnet musik. Vi vill också få svar på varför elever först från och med År 4 får musikundervisning med behörig lärare.

Källförteckning

Observationer och intervjuer

Fyra observationer och intervjuer gjorda mellan datumen 051116-051118 inom Göteborgs kommun. Intervjusvaren finns förvarat på en CD-skiva hos författarna.

Internet

Skolverket (051111), www.skolverket.se, kursplan för musik

Språkens hus (051215), www.sprakenshus-umas.se, Vad är en kritisk period i språkutvecklingen? (lateralisering)

Övriga källor

Koziomtzis, A-M, (051116) Studierektor för Högskolan för scen och musik (Kontakt via e-mail).

Skåpe, L, (VT-05) Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet, stencil om en undervisningsmodell.

Litteratur

Bjørkvold, J-R (1991) *Den musiska människan*. Runa förlag: Stockholm

Fägerborg, E (1999) *Etnologiskt fältarbete*. i Kaijser, L & Öhlander, M (red). Studentlitteratur: Lund.

Gren, K & Nilsson, B (1994) *Elefantboken – Barnvisor och sånglekar*. Lutfisken AB: Mölndal

Jernström, E & Lindberg, S (1995) *Musiklust*. Runa förlag: Stockholm

Kaijser, L & Öhlander, M (red). (1999) *Etnologiskt fältarbete*. Studentlitteratur: Lund.

Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund

Läraryrkesförbundet (2001) *Lärarens handbok – Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Läraryrkesförbundet: Solna

Patel, R & Davidson, B (1994) *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund

Rienecker, L & Stray Jørgensen (2002) *Att skriva en bra uppsats*. Liber AB: Lund

Stensmo, C (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Kunskapsföretaget AB: Uppsala

Sydvik, P (2005) ”Sång och dans väver band av vänskap”. *Göteborgs Posten*, nr134, s.12

Trost, J (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund

Uddén, B (2004) *Tanke, Visa, Språk – musisk pedagogik med barn*. Studentlitteratur: Lund

Uddholm, M (1993) *Pedagogen och den musikaliska människan*. Lutfisken AB: Mölndal

Vesterlund, M (2003) *Musikspråka i förskolan – med musik, rytmik och rörelse*. Runa Förlag: Stockholm

Intervjufrågor

Berätta om hur du tänker vid planering av dina musiklektioner?

Hur långt innan sker din planering inför en musiklektion?

Hur relaterar du din planering till barnens livslånga lärande?

Hur ofta har klasserna musik och hur länge varar lektionen?

Vilken betydelse tycker du musiken har för barnets utveckling i det livslånga lärandet?

Anser du att ämnet musik är viktigt för barnets utveckling i andra ämnen?

Kan du beskriva din uppfattning om hur eleverna upplever musiklektionerna?

Har du tillgång till en bestämd musiksals?

Vilken tillgång till olika material och instrument har du?

Har du tillgång till ditt material på skolan eller får du bära med dig det?

Vad är en lyckad musiklektion för dig?