

Om du har ett äpple vill du dela det med mig...?

- en studie av hur lärare använder musik i skolans
socialiseringsarbete

Emma Sjöberg

Luleå tekniska universitet

Lärarytbildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för Pedagogik och lärande

”Om du har ett äpple vill du dela det med mig...?”
En studie av hur lärare använder musik i skolans socialiseringsarbete

Emma Sjöberg

VT 2008

Luleå tekniska universitet
Lärarytildning 270 hp.
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Musik och Medier
Handledare: Christer Wiklund

Abstrakt

Den här uppsatsen fokuserar på hur lärare kan ta hjälp av musik i skolans socialiseringsarbete. Arbetet är byggt på kvalitativa intervjuer med tre lärare som arbetar i förskoleklass (sexåringar) respektive årskurs ett i grundskolan. Samtliga lärare använder musik i skolan, men vet inte alltid varför. Något de var säkra på var hur stor roll sång och musik kan spela i till exempel språkinlärningsprocessen.

Jag ville ta reda på med vad och hur lärarna arbetar med musik, varför de använder sig av musik och vari begränsningarna ligger för att använda musik i skolan. Som grund för studien har jag valt att koncentrera mig kring begreppen musik, musikalitet, socialisering och socialt arbete.

De intervjuade lärarna tycker att musik är användbart i skolan, speciellt i samband med tematiskt arbete som innebär musikintegrering. De tycker sig se att eleverna orkar arbeta in kunskap och färdighetsträning en längre tid utan att tröttna genom att använda musik i skolan. Ett oväntat resultat var att lärarna inte arbetade tydligt med social träning. Det fanns med i vissa aktiviteter, men inte i den grad jag hade föreställt mig. Framförallt var lärarna inte särskilt medvetna om varför de tillämpade vissa metoder och material.

Begreppet musikalitet diskuteras, och lärarnas försök till begreppsdefinition är att en musikalisk person är bra på instrument eller sång, kan spela på ett varierat och inspirerat sätt samt finner glädje med musicerandet. För att använda musik ännu mer i skolan vill lärarna bland annat lära sig spela gitarr och få mer information om hur man praktiskt kan gå tillväga för att musicera mer i klassrummet.

Nyckelord: musik, musikalitet, socialisering, socialt arbete.

Abstract

This thesis concerns how teachers in the socializing work in a school can use music. The thesis consists of qualitative interviews with three teachers who work in pre-school (six-year olds) and in the first year of compulsory school. All of the teachers use music in school, but don't always know why. They were however all aware of the importance that singing and music have in language acquisition for example.

I wanted to find out with what and how the teachers work with music, why they use music and where the limitations are when using music in a teaching environment. As a foundation in this study I've chosen to focus on music, musicality and socializing and social work.

The teachers that were interviewed found music useful in school, especially thematic work that meant integration of music. They find that their students manage, with the help of music, to learn over a period of time without growing tired. An unexpected result was that the teachers did not clearly work with social practice. It was included in specific activities, but not to the extent that I had expected. Mainly the teachers were not very aware of why they used certain methods and materials.

The concept of musicality is debated, and the teachers attempt to define this concept is that a musical person is competent with an instrument or singing, can play in a varied and inspired way and that they find joy in using the instrument or singing. To be able to use music more frequently in school, the teachers want to learn how to play the guitar for example, and to get more information about how to, in a concrete way, be able to use music more in the classroom.

Keywords: music, musicality, socializing, social work.

Förord

Jag vill tacka min handledare Christer Wiklund som lugnt och metodiskt hjälpt mig att föra arbetet framåt med bra förslag på formuleringar och med andra kloka råd.

Ett varmt tack till de tre lärare som jag fick intervju och därmed möjliggjorde denna undersökning. Bibliotekspersonal (tack och lov att det finns bibliotek), kamrater som i alla fall delvis har förstått att det mesta av min tid gått åt till att skriva, skriva, skriva. Praktikhandledaren som hjälpt till med kontakter, min familj som har stöttat per telefon samt korrekturläsare – Tack!

Emma Sjöberg
Piteå, maj 2008

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

KAPITEL 1. INLEDNING	1
Syfte.....	1
Frågeställningar	1
Definition av begrepp.....	1
KAPITEL 2. BAKGRUND	3
Utveckling och socialisation	3
Musikundervisning.....	4
Musikalitet.....	4
Förankring i styrdokument	6
Sammanfattning.....	7
KAPITEL 3. METOD	8
Genomförande	8
Urval.....	9
Intervjupersoner.....	9
KAPITEL 4. RESULTAT.....	10
Användning av musik i skolarbetet	10
Musik som social träning	11
Musikalitet.....	11
Vad lärarna önskar lära sig för att öka användningen av musik i skolan	12
Sammanfattning.....	12
KAPITEL 5. DISKUSSION	14
Metoddiskussion.....	14
Resultatdiskussion.....	14
Avslutande reflektion	15
LITTERATURFÖRTECKNING	17
BILAGA.....	19

KAPITEL 1. INLEDNING

Barn och musik har länge varit ett stort intresse för mig. Jag studerar till sångpedagog och musiklejare på institutionen för musik och medier vid Luleå tekniska universitet. Jag har varit barnkörledare i många år, är intresserad av musik för lägre åldrar och skulle vilja arbeta med detta i framtiden. Som musiklejare hoppas jag på att kunna inspirera fler lärare att använda sig av musiken som pedagogiskt hjälpmedel. Förhoppningsvis kan arbetet med denna uppsats öka min kunskap om hur musik kan användas med elever i denna åldersgrupp och hur jag kan hjälpa lärare att använda musik i skolan.

På mina praktikplatser i grundskolor har jag sett att många lärare som undervisar barn i de lägre årskurserna använder sig av musik för att till exempel samla klassen på morgonen och när de ska gå till matsalen. I takt med att intresset för musik som inspirationskälla i skolarbetet har ökat bestämde jag mig för att intervjua några lärare som använder sig av musik som socialt verktyg för att på så sätt få kunskap om hur det, enligt lärarna, påverkar gruppens sociala träning. Det finns ett flertal uppsatser och tidigare forskning som handlar om integration i skolan mellan musik och andra ämnen. Jag vill utöka musikbegreppet så det även omfattar den sociala träning som pågår i grundskolans tidigare år.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka lärares uppfattningar om hur och varför musik kan användas i skolans dagliga socialiseringsarbete. I syftet ingår att undersöka hur lärarna ser på begreppet musikalitet.

Frågeställningar:

- Med vad och hur arbetar lärarna med musik?
- Varför använder de sig av musik?
- Vari ligger begränsningarna för att använda musik i skolan?
- Hur uppfattar lärare begreppet musikalitet?

Definition av begrepp

***Musikalitet** (av musik), central term inom musikpsykologin utan någon allmänt accepterad definition. Ofta avses olika förmågor av betydelse i musiksammanhang, som att uppfatta skillnader mellan tonhöjder, klangfärger, rytmer, tonföljder, ackord o.d., vilka prövas i s.k. musikalitetstester. Vidare framhålls förmågan att föreställa sig musikaliska förlopp samt att uppfatta och påverkas av deras känslomässiga karaktär. Musikalitet behöver däremot inte förutsätta egen musikutövning. Musikalitet kan även avse en positiv inställning till musik och att musik fyller viktiga behov för individen. Man kan sålunda vara musikalisk på många olika sätt, vare sig man är lyssnare, utövare eller skapare av musik. Synen på musikalitet kan påverkas av synen på musik i allmänhet och vara kulturberoende, men i sin vidaste mening kan musikalitet förstås som mottaglighet för sådan kommunikation som sker i form av musik (Nationalencyklopedin 080430).*

***Social:** kamratlig, kamrat, samhällelig, samhälls-, samhällsbildande, relaterad till andra. (Nationalencyklopedin 080331).*

Socialisation: förmedling och inläring av färdigheter som medför att individen formas till en personlighet. Genom socialisation internaliserar individen samhällets eller gruppens vedertagna beteendemönster, normer, regler, värden och sedvänjor; en process som börjar i spädbarnsåldern och pågår hela livet. Till de viktigaste socialisationsagenterna hör familjen, skolan, kamratgruppen, yrkeslivet, och massmedia (Nationalencyklopedin 080331).

Social träning definierar jag i denna studie som att träna sig i hur man är en bra kamrat, vänta på sin tur, lyssna på andra, bry sig om, samtala, bete sig, ha kontroll på sin kropp och sina rörelser, respektera andra samt lösa konflikter.

KAPITEL 2. BAKGRUND

I detta kapitel behandlas begreppen utveckling och socialisation, musikundervisning, musikalitet samt förankring i styrdokumentet.

Utveckling och socialisation

Sundin (1995) beskriver den utvecklingsfas som inträffar under åldern sex till elva år och kallas De konkreta tankeoperationernas fas. I denna fas lär sig barnet att koordinera och klassificera, lär sig begrepp rörande tid, rum, mängd och dessutom att prata om dem. Barnet börjar sjunga säkrare, kan träna upp instrumentspel och följa regler. Även mindervärdeskänslor kan uppstå och sätta spår för hela livets musikutövanden om lärare inte inspirerar barnen i deras utveckling med och genom musik utifrån var och ens förutsättningar.

Musik kan användas som redskap för att bland annat stödja barnets sociala fostran, menar Jernström & Lindberg (1995). Författarna anser att det är mycket viktigt att ta in musiken i olika sammanhang i skolan där lärande sker. Vidare skriver de att musiken är ett medel för kommunikation mellan människor och ett bra tillfälle att träna social fostran. Musiken är ett språk och uttrycksmedel som behövs för att en människa ska bli harmonisk, ett pedagogiskt hjälpmedel för att förmedla kunskap och ett medel att arbeta med relationer i en barngrupp. De beskriver även musik som ett viktigt uttrycksmedel för att träna inlevelseförmåga, solidaritet och internationell förståelse.

Socialisation som begrepp brukar användas för att beskriva processen där en människa lär sig handlingsmönster, värderingar och normer. Sundin (1995) refererar till Ruud som beskriver socialisation genom musiken som två olika saker; musiken kan dels vara objektet och dels vara ett medel för annan socialisation. Sundin fortsätter att beskriva att musiken som medel för allmän socialisation kan vara att sjunga historiska sånger eller förmedla önskvärda förhållningssätt. Sång och rytmer kan underlätta språkutveckling och begreppsbyggnad. Musiken som socialisationsträning kan till exempel handla om att sjunga sånger om hur människor beter sig mot varandra, träna samarbetsförmåga och trygghet.

Vygotskij (1978) har myntat begreppet den "proximala utvecklingszonen" (zone of proximal development, ZPD) som beskriver hur den faktiska och den potentiella utvecklingszonen hör ihop. Den potentiella zonen innebär det kunskapsinnehåll och de färdigheter som individen inte behärskar själv, men som med hjälp av andra kan utvecklas och fördjupas. Genom att använda ordet zon, menar Vygotskij att det inte finns tydliga gränser mellan vad en människa själv klarar, och vad denne med andras hjälp klarar av. Jag anser i enlighet med Vygotskij att barn behöver tränas i socialisering, både hemma och i skolan. De klarar en del själv, på grund av tidigare träning, men för att bli bättre behöver de hjälp av medvetna vuxna, såsom föräldrar och lärare. Så småningom har eleven erövrat mer kunskap och erfarenheter om interaktioner och behöver då ytterligare hjälp för att utöka zonen. Den proximala utvecklingszonen är aktuell även för lärare. De kan behöva hjälp för att lära sig utveckla elevernas sociala träning. Då bör de kunna få hjälp av exempelvis en specialiserad musiklärare som kan utöka lärarnas kunskapszon.

I sin tolkning av Vygotskijs teori hävdar Imsen (2006) att all intellektuell utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt i social aktivitet. Social aktivitet leder till individuell utveckling eftersom det individuella och självständiga tänkandet är socialt betingat. Hallin (1982) menar att den sociala förmågan även kan utvecklas i musiken; till exempel att interagera med gruppen, uppleva gemenskap, vänta på sin tur, ta initiativ och att leda gruppen. Barnets namn används ofta i sånger, så att barnet ska känna sig sedd och förhoppningsvis få ökad självkänsla däri eftersom barnet stärks i sin identitet. Motoriken utvecklas genom rörelser. Tid- och rumuppfattning och

koordination är några exempel på vad som tränas genom rörelser. Den intellektuella utvecklingen uppmuntras genom att lära sig namn på exempelvis färger och veckodagar. Artikulation och språkmelodi tränas också genom musik (ibid).

Det går att utbilda sig till både förskollärare och grundskollärare med minimal eller obefintlig musikutbildning. Det finns tillvalskurser i musik, men då på bekostnad av något annat ämne, vilket innebär att musik inte är ett obligatoriskt ämne för alla lärarstuderande. Sundin (1995) vill att lärarutbildningar ska ha obligatorisk musikundervisning eftersom det finns många verksamma lärare som är mycket osäkra på att använda musik i undervisningen. Lärarnas osäkerhet gör att många barn går miste om all den musik som skulle kunna upplevas och användas dagligen i skolan. Sundberg (2001) skriver att barns stämband inte är färdigutvecklade och att det är orsaken till att de inte kan sjunga som en vuxen människa. När de föds är stämbanden 1,5-2 mm och de växer ända till genomgången pubertet. Hos vuxna kvinnor är stämbanden 9-13 mm och hos vuxna män är de 15-20 mm. Ju längre stämbanden är, desto lägre tonomfång har rösten och det är anledningen till att barn inte kan sjunga med samma röstomfång som vuxna. När exempelvis lärare sjunger med barnen blir det ofta i för lågt läge. Eftersom barnens stämband växer och de med åren får tillgång toner i ett lägre register, har små barn ett ljusare register än många vuxna.

Musikundervisning

Det finns två huvudsakliga ståndpunkter om huruvida skolan ska använda sig av välutbildade musklärare eller av klasslärare i musikundervisningen. Den ena ståndpunkten innebär att det bör vara en utbildad musklärare som undervisar i musik eftersom det är ett komplext och mångfacetterat ämne i sig. En musklärare kan därför uppmärksamma specifikt ämnesrelaterad kunskap på ett annat sätt än en klasslärare kan. Den andra ståndpunkten är att lärare är specialister på barn och att det är viktigare med mer musik i skolans vardagsarbete än i koncentrerad form enbart på musiklektionerna (Sundin, 1995).

Sundin (1995) menar att det går att urskilja fyra typer av musikundervisning:

- Muskläraren som ensam har lektion med eleverna. Musiken blir då inte fortbildande för personalen eftersom de troligtvis befinner sig i fikarummet.
- Kompanjonlärarskapet, där klassens lärare sitter med på musiklektionen men lektionen leds av en musklärare. På detta sätt får klassläraren lära sig sånger och kan sedan öva med barnen utanför musiklektionerna.
- Muskläraren som kommer till klassen, omkring tio gånger under ett läsår, för att ha musik med barnen och samtidigt undervisa klassläraren. Klassläraren kan även få pröva på att leda barnen under musiklektionen.
- Fortbildaren som koncentrerat undervisar klasslärarna till exempel i form av studiedagar.

Sundin (1995) intar en normativ hållning genom att uppmana klasslärare att använda ramsor och rytmer, ljud- och rörelselekar när barnen ska lära sig något. Musiken kan underlätta i många sammanhang, till exempel när barnen sitter och väntar på lunchen eller när de ska koncentrera sig.

Musikalitet

Vem är musikalisk? Frågan är inte lätt att besvara då det finns många olika uppfattningar om begreppets innebörd. Den bristande tilltron till sin egen musikalitet är en orsak till att många lärare inte musicerar med eleverna i klassrummet. En del lärare drar sig säkert för att leda musik då de känner att de har för grundna kunskaper, inte upplever sig vara musikaliska eller av andra orsaker. Om jag kortfattat ska sätta in begreppet i historisk belysning, tänker jag på alla de gånger jag har

hört av äldre människor att de inte sjunger för att de blev tystade i skolan. När jag frågar om anledningen är ett vanligt svar att deras lärare ansåg att de sång- och gehörssvaga eleverna förstörde för klassen. Att ha ett dåligt självförtroende inom sång och musik sitter kvar hos många och det medför ett hinder att sjunga inför folk, enligt Sundin (1995). I läroplanen som var aktuell 1842-1919, som Grahn Stenbäck (1995) skriver om, stod det att barnen skulle delta i kyrkosång med undantag för de elever som saknade alla anlag för sång. År 1919 ändrades det till att elever som har "bristande gehör" föreslås lyssna på de andra i klassen istället för att själva sjunga med (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1920). Inte förrän år 1955 (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955) uppmärksammas behovet av stödundervisning för sångsvaga elever:

Särskild omtanke bör ägnas de barn, som av olika anledningar inte sjunger rent. Ofta sjunger de inom ett lägre tonomfång än normalt, i enstaka fall inom ett högre. Sådana barn blir ofta med orätt bedömda såsom omusikaliska (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s. 134).

En begränsning för många lärare är just att de inte känner sig bekväma med att sjunga inför andra samt att de känner sig okunniga inom musik. Uddholm (1993) skriver:

När jag arbetade som musiklärare med blivande förskolelärare och fritidspedagoger, krävde jag att alla skulle sjunga solo inför gruppen. Många darrade av nervositet när de skulle gå fram. Men efteråt upplevde de flesta det som om de öppnat en stängd dörr. Rädslan fanns före och under solosången, men världen gick inte i kras. Jag försökte förklara att det viktigaste är att vi vill sjunga, och att vi måste försöka utmana vår rädsla. Genom att vara medvetna om vår egen rädsla kan vi också få större förståelse för andras. Sången har så mycket att ge, och som pedagoger och förebilder har vi ett stort ansvar (s. 59).

Uddholm (1993) har funderat kring begreppet musikalitet – vem är omusikalisk och vad är musikalitet? Han beskriver musik som ett flöde. Om ett ljud har en konstant tonhöjd och styrka så uppfattar vi den inte efter ett tag. Vi uppfattar ljudet först när det blir tyst eller kontrasteras mot ett annat ljud. Uddholm menar att vi är musikaliska om vi har förmågan att uppleva förändringar som ett flöde. Vi hör tonerna i ett sammanhang, inte en och en. Ett svagt ljud är bara ett ljud tills vi hör ett starkt ljud att jämföra med. Att kunna uppleva nyanser i flödet påverkas av våra egna erfarenheter. De flesta hör skillnaden mellan två toner och ljudet av olika instrument. Varje människa har inte kunskap om tonnamn eller instrumentbeteckningar, men då handlar det om bristande kunskaper i musikteori - inte om musikalitet.

Ju starkare en människa upplever flödet, desto mer musikalisk kan hon sägas vara... Jag anser att alla människor har en oändlig musikalisk förmåga, men att vår musikalitet kan hämmas av olika faktorer (Uddholm, 1993, s. 26).

Varför talar vi om talang inom musiken? Uddholm (1993) för resonemanget att människor som sysslar mycket med musik inte alltid är kapabla eller motiverade att uppleva musik. Är de då mindre musikaliska olika dagar? Nej, han menar att alla människor är musikaliska men musikaliteten kan hämmas av olika saker, till exempel vid jämförelse av duktiga musikutövare. När vi talar ett språk använder vi oss av flöde, exempelvis genom nyanserad språkmelodi och kroppsspråk. Musikpedagogens kanske främsta arbete handlar om att hos eleven utveckla förmågan att flöda. Uddholm menar att alla människor har stora möjligheter att utveckla denna förmåga.

Ju mer vi låter oss svepas med av flödet, desto mer upplever vi känslor. Ju mer vi analyserar, desto mindre upplever vi. Om vi är väl förtrogna med ett språk, kan vi

använda det för att nyanserat kommunicera med vår omgivning
(Uddholm, 1993, s. 27).

Bjørkvold (2005) har myntat begreppet musisk begåvning som bland annat innefattar förmågan att förmedla känslor. Den som har denna begåvning har god kreativ förmåga att umgås med barn och unga, samt god ämneskunskap och entusiasm. Musiska elevers lärande utvecklas genom musiska lärare. Blivande lärare bör därför lära sig lite musik för att kunna använda musiska kunskaper och färdigheter i skolan.

Sundin diskuterar även han orden musikalitet och musikalisk begåvning. Han refererar till Jörgensen som istället för att tala om musikalitet talar om musikalisk förmåga. Musikaliska föräldrar ger stora möjligheter till sina barn att bli musikaliska eftersom intresset finns hemma och barnen sannolikt i högre grad blir uppmuntrade till att musicera än barn i icke musikutövande familjer. ”Vi föds med möjligheter, men för att de ska utvecklas krävs samspel med omgivningen” (Sundin, 1995, s. 25). Vi skiljer oss enligt Sundin ifråga om medfödda anlag, alltså arv och utveckling under fosterstadiet, som påverkar den senare utvecklingen. Förmågor och färdigheter betonas i diskussionen om musikalisk begåvning; i vår kultur bedöms människor ofta av sina färdigheter. Musikalitet kan ses som en förmåga en del människor har och andra saknar, men då handlar synen på musikalisk begåvning ofta om att spela fort och bäst. Sundin betonar istället att ha glädje av och med musik samt att kunna förhålla sig till musik. Detta vidgar begreppet musikalitet till att innefatta fler människor och fler begåvningar än att ha tekniska färdigheter på ett instrument (ibid).

Det finns ytterligare en uppfattning om musikalitet som Brändström (2006) står för. En utbredd uppfattning är att musikalitet är medfött och att självuppfyllande profetior påverkar hur människor ser på sin musikalitet. Föräldrar har en tendens att överföra sina tankar om musikalitet till sina barn. Innan 1955 var det som sagt vanligt att de elever som ännu inte utvecklat en användbar sångröst eller ett bra gehör inte fick sjunga i skolan. Om lärare och föräldrar däremot uppmuntrar barnet att sjunga och spela kan denne utveckla sitt musikkunnande och därmed sin musikalitet.

Brändström (1997) genomförde en undersökning där han intervjuade musiklärare och musiklärarutbildare om musikalitet. Han kom fram till att det fanns två huvudperspektiv: absolut och relativistisk musikalitet. Absolut musikalitet innebär ett synsätt att vi föds antingen musikaliska eller omusikaliska. Människor kan förstås vara olika mycket musikaliska, något som har med det genetiska arvet att göra. Begreppet relativistisk musikalitet avser att alla innehar någon grad av musikalitet; vi har alla möjlighet att på något sätt uppleva musik, men vår miljö påverkar hur musikaliska vi är. Brändström tillför i en senare rapport ytterligare ett begrepp: relationell musikalitet som berör musikens kommunikativa aspekter. Den relationella musikaliteten påverkas av elevens sociala och kulturella tillhörighet. Det är inte bara skicklighet som skall räknas för att benämnas musikalisk, även kreativitet, utstrålning och känsla är viktigt (Brändström, 2006).

Förankring i styrdokument

Relevansen i mitt val att forska om musik som social träning stöds till viss del i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lärarens handbok, 2004):

Läraren skall tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen och samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.
(Lärarens handbok, 2004, s. 14).

Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet eftersom det är en av skolans uppgifter. Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. I skolarbetet ska de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper och de ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. ”Skolan skall sträva efter att varje elev känner trygghet och lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (Lärarens handbok, 2004, s. 14).

Under min utbildning har det sagts att social träning är skolans halva uppdrag. I Lpo94 står det att skolans uppdrag är utbildning och fostran (Lärarens handbok, 2004):

Skolan och lärarna ska fostra eleverna till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – världen, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling (Lärarens handbok, 2004, s. 11).

Skolan ska i sin musikundervisning sträva efter att eleven använder sina musikkunskaper i gemensamt musicerande och därmed utvecklar ansvar och samarbetsförmåga. Dessa övergripande mål består bland annat av att skolan i samarbete med hemmen ska arbeta med elevernas utveckling till att bli ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan ska dessutom vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. En levande gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära är ett mål skolan ska eftersträva att ha. ”Musikämnet kan tjäna som konkret utgångspunkt och stöd för lärande i andra ämnen och för uppnående av skolans övergripande mål” (Skolverkets kursplan för musik).

Sammanfattning

Jag har i detta avsnitt behandlat ämnena utveckling och socialisation, musikundervisning, musikalitet och förankring i styrdokument. Jernström & Lindberg (1995) menar att musik är ett mycket bra sätt att träna socialisering bland barn. Flera författares och forskares åsikter inom ämnet har presenterats. Musikundervisning kan bedrivas på flera olika sätt utifrån olika förutsättningar, vilket jag här främst har beskrivit utifrån Sundin (1995). Sammanfattningsvis visar genomgången av musikalitet att det finns en del forskning kring begreppet, men att det ännu inte finns någon allmänt accepterad definition. De skrivningar som refereras till i styrdokumentet ger stöd för lärare att använda musik i skolans dagliga socialiseringsarbete.

KAPITEL 3. METOD

Jag inledde arbetet med denna uppsats med att studera litteratur för att skaffa mig en teoretisk förkunskap i ämnet. En del boktips har jag fått genom att läsa referenslistor till andra uppsatser, sökning på Internet samt via min handledare. Ett flertal metodböcker läste jag noggrant för att få tips inför mina intervjuer och analys av materialet.

Jag har i undersökningen valt att använda kvalitativa intervjuer. Den kvalitativa forskningsintervjun utgår från ett antagande om att alla intervjufrågor inte kan förutsägas, inte heller fullt ut hur intervjun kan komma att gestalta sig. Det kräver att intervjuaren anpassar och utvecklar frågorna under intervjun (Svensson & Starrin, 1996). I kvalitativa intervjuer ställs enkla och raka frågor och komplexa, innehållsrika svar fås. Målet här är att försöka förstå människans sätt att resonera och särskilja handlingsmönster. Därför är en kvalitativ studie rimlig med tanke på uppsatsens syfte och forskningsfrågor (Trost, 1997).

Genomförande

Varje intervju tog mellan 20-35 minuter i anspråk. De genomfördes med en låg grad av standardisering, vilket innebär att frågorna ger möjlighet till öppna svar, samt en låg grad av strukturering som betyder att frågorna ställs i den ordning som faller sig bäst in i de olika intervjusituationerna (Patel & Davidson, 2003). Svensson & Starrin (1996) menar att det viktigaste för den som intervjuar är att ställa frågor och sedan lyssna. Det kan vara mycket svårt att lyssna aktivt utan att själv komma med inlägg och nickningar.

Efter lästa tips från Ejvegård (2003) tänkte jag på följande i samband med intervjuerna:

- Att komma utvilad, ej stressad.
- Att inte ha något annat inplanerat närmsta timmen efter intervjun (fungerade i två av fallen).
- Att inleda med en kort presentation av mig och projektet.
- Att inte kommentera de intervjuades svar.

Det sistnämnda var mycket svårt eftersom jag upplevde att de intervjuade blev besvärade, och därmed osäkra på sina svar då de inte fick önskad respons på vad de sade. Så småningom började jag ge feedback genom bekräftande nickningar, och det gjorde att lärarna talade mer öppet och engagerat. Ambitionen var att åstadkomma en så ostörd miljö som möjligt, utan åhörare. Eftersom trygghet, enligt Trost (1997) är en viktig faktor för en bra intervju, lät jag lärarna själva välja intervjumiljö. Samtliga lärare valde att vara i sitt hemklassrum efter skoltid. Intervjuerna genomfördes utan störande moment.

Avslutningsvis fick respondenterna tillfälle att tillägga eller fråga något som inte sagts innan. Alla tre fortsatte att berätta saker som avslutning och en lärare som jag upplevde var nervös för inspelningsmomentet, fortsatte prata efter att bandspelaren stängts av. MiniDisc användes för att spela in intervjuerna eftersom det är svårt att komma ihåg allt som sägs under intervjun, samtidigt som att det är lättare att lyssna aktivt om anteckningar slipper tas under tiden. Det händer att intervjun inte fastnar på bandet, och det hade vållat problem. I enlighet med Patel & Davidson (2003) kontrollerade jag inspelningen mycket noga, både före, under och efter intervjun, samt använde nya batterier i utrustningen.

En löpande analys påbörjades under intervjuerna och fortsatte intensivt de närmaste dagarna, som Patel & Davidson (2003) uppmuntrar till. Intervjuerna renskrevs utifrån ljudinspelningar några

dagarna efter intervjutillfällena och anteckningar gjordes på vilka ord som med tonfall markerades, samt pauser i berättandet. De renskrivna intervjuerna lästes ett flertal gånger och sammanfattades genom att försöka komma åt kärnan av det som sagts inom varje område, enligt Svensson & Starrin (1996). Anteckningar som togs efter att inspelningen avslutats samt några få noteringar från intervjuerna bearbetades också. Sedan kodades svaren på de olika intervjufrågorna som bl.a. Svenning (2003) anser är viktigt för att få ett så korrekt resultat som möjligt. Kodningen bestod i att markera vilka svar som var liknande respektive avvikande. Dessa sammanställdes i ett nytt dokument. Lämpliga citat togs ut ifrån intervjuutskriften och respondenterna fick här fingerade namn. Hänsyn togs till citatens innebörd samt lämplig fördelning av respondenterna.

Sedan gjordes en skriftlig sammanfattning av samtliga intervjuer. Nyckelord, mönster och olikheter mellan de olika intervjuerna lokaliserades. Sammanfattningen skrevs ut på papper. Efter några olika versioner sammanställdes därefter resultatet i löpande text, såsom resultatredovisningen slutligen blev skriven.

Urval

Kvantitativa undersökningar medför slumpmässiga undersökningar för att generalisera, medan kvalitativa undersökningar ska visa på ett fenomen som forskaren vill studera mer på djupet. Därför är urvalet för kvalitativa undersökningar selektivt (Svenning, 2003).

Den här undersökningen är en kombination av ändamålsenligt urval och urval baserat på personlig kännedom (Merriam, 1994). Det innebär att informanter som någon, i detta fall en praktikhandledare, rekommenderat väljs ut och tillfrågas. Alla tillfrågade lärare ställde upp på intervju. Berit arbetar i förskoleklass (6-åringar) och Astrid och Cecilia i årskurs ett.

Intervjupersoner

Här följer en kort beskrivning av de intervjuade lärarna. Personerna har tilldelats fingerade namn för att vara anonyma. Samtliga arbetar på grundskolor i Piteå kommun.

Astrid är i 60-årsåldern och arbetar för närvarande i årskurs ett. Spelar lite gitarr.

Berit är strax under 60 år och arbetar i en förskoleklass, alltså med sexåringar i skolan. Spelar inget instrument.

Cecilia är i 40-årsåldern och är för närvarande lärare i årskurs ett. Tog lärarexamen 1995. Har läst musik som en inriktning i utbildningen. Spelar gitarr och piano.

KAPITEL 4. RESULTAT

I detta kapitel kommer jag att redogöra för det analyserade materialet från intervjuerna. Underrubrikerna är hämtade från de frågor jag hade som stöd under intervjuerna. Jag inleder med resonemanget om varför de intervjuade lärarna använder musik i skolan, och går sedan vidare med lärarnas användning av musik som social träning. Därefter diskuteras begreppet musikalitet och slutligen vad lärarna skulle vilja lära sig för att öka användningen av musik i deras klasser.

Användning av musik i skolarbetet

De intervjuade lärarna använder musik i skolan i olika former. Astrid tycker det är viktigt att eleverna får en sångskatt med traditionella sånger eftersom de hör till vår kultur.

Man ska ha någonting, man ska ha lite sånger med sig. Inte bara sådana som serveras på radio, det är en annan typ av musik oftast (Astrid).

I årskurs ett är det utmärkt att göra detta, anser Astrid. I klassen sjunger de ofta sånger till temat de arbetar med, då kommer musiken in naturligt i undervisningen. Hon tycker sig se att eleverna lär sig prata och läsa genom sång, samt att de tränar ordens rytm när de sjunger. Astrid använder musik som avslappning i klassrummet, samt när de ska byta arbetsmoment. Ibland genom att sjunga, ibland sätter hon på en CD-skiva. För att eleverna ska minnas månader, dagar, bokstäver, frukter och räknetal tycker Astrid att sång är utmärkt. Ibland vill några elever framföra något för klassen. Då kan det bli att sjunga en sång, eller att några sjunger, mimar eller dansar till en CD-skiva. Det gör de för att de tycker det är roligt. Astrid tycker det är mycket viktigt att alla ska få sjunga, även de som inte sjunger rent. Hon vill att eleverna ska få sjunga så länge de tycker det är roligt.

Berit blir glad av musik, och det tycker hon sig se att eleverna också blir. I förskoleklassen används musik ofta i samband med olika teman, och barnen är inte sena att hänga på. Enligt Berit blir barnen glada, fönöjda och tillfreds när de har musicerat.

Cecilias elever i årskurs ett tycker mycket om att sjunga. De använder musik i samband med bokstavsinläring och de hittar på små sånger i till exempel engelskan som handlar om det aktuella ämnet eller orden de lär sig. Cecilia upplever att eleverna orkar nöta in kunskap under längre tid med hjälp av musik än utan musik, eftersom eleverna inte tänker på att de lär sig samtidigt som de sjunger och har roligt.

Det är inte så ofta vi har musik 40 minuter åt gången. Vi har korta, små avbrott, som små uppgifter eller vad man ska säga (Cecilia).

De tillfrågade lärarna använder musik då och då under dagen. Från årskurs två har klasserna musiklektion en till två gånger i veckan med en utbildad musiklärare. Samtliga använder sig av Majas alfabetssånger i bokstavsinläringen. Sångerna är inte helt enkla, men barnen tycker om dem. Lärarna har infört samling på morgonen och/eller innan eleverna går hem för dagen, detta för att rama in skoldagen. Då samlas de och sjunger tillsammans. Berit tycker det är bra för eleverna med rutiner, en del elever behöver mer rutiner än andra.

Musik som social träning

Jag frågar Astrid vad hon definierar som social träning. Hon svarar:

Social träning är det att när vi sitter här ska vi kunna sjunga tillsammans, utan att någon vrålar, skriker. Man ska vara tillsammans och sjunga, och inte larva sig (Astrid).

Att umgås, liten som stor är social träning för Berit. Astrid och Berit sjunger inte sånger om hur man till exempel är mot varandra, i alla fall inte medvetet. Cecilia däremot, sjunger ibland sånger om till exempel vänskap ("Bästiscalypso", "Äppelmelodi") med klassen och pratar sedan med eleverna om texterna. De har ibland uppträdanden för föräldrar eller ute i samhället. Eleverna får då träna på samarbete, enligt Cecilia. Eleverna och deras familjer verka tycka detta är roligt. Ibland får några elevers föräldrar vara med och ackompanjera till ett uppträdande. Klassen brukar även sjunga sånger med rörelser. Ibland innebär det att eleverna ska ta i varandra, ibland tränar de koordination genom att göra små respektive stora rörelser. De sjunger ibland på olika sätt, med olika karaktärer. Cecilia erkänner att hon inte alltid har klara syften med allt hon gör. Eleverna har dans varje vecka med en danslärare, vilket Cecilia tycker är bra för barnen. Sammantaget uttrycker lärarna att de tränar sociala interaktioner genom att barnen sjunger och är tillsammans. De använder dock inte specifika sånger som textmässigt handlar om just det, förutom Cecilia som gör det ibland.

Musikalitet

Astrid verkar inte riktigt bekant med begreppet musikalitet. Hon beskriver det som att vilja lyssna på musik som tilltalar en. Jag tycker mig förstå att Astrid förknippar musikalitet med att den musikaliske hör när musiken stämmer, alltså när musiken klingar rent och inte falskt.

Berit anser sig inte kunna bedöma vem som är musikalisk.

För mig alltså är spektrat ganska stort. Från att tycka om att sjunga och tralla till att sjunga lite mera professionellt och med instrument (Berit).

Hur pass intresserad en person är av musik styr graden av musikalitet enligt Berit. Omusikalitet tycker hon är ett svårare begrepp. Om en person inte tycker om att musicera, är denne omusikalisk kommer hon slutligen fram till. Hon har dock hört det sägas att det inte finns några omusikaliska personer. Kanske syftar hon på Gardner (1994) som menar att musikalitet är något som finns inom alla när de föds och sen är det olika hur den utvecklas. Jag som intervjuar försöker problematisera detta med musikalitet och frågar Berit om en person med vacker sångröst men utan musikintresse ändå kan vara musikalisk? Detta är för henne helt främmande.

Det låter ju inte stämman riktigt, om man har en bra sångröst och inte nyttjar det, inte tycker om den. Det är för mig något nytt, måste jag säga (Berit).

Cecilia hade stora problem med att formulera sina tankar om musikalitet. Efter en lång stund säger hon att musikalitet hör ihop med att vara bra på instrument eller sång. Men då kanske hon själv inte skulle spela, resonerar hon. Cecilia kan spela gitarr och piano, men tycker själv inte att hon kan spela varierat. Att bara kunna ta något instrument och spela, det är musikalitet, försöker hon igen. Både teknisk färdighet och känsla för musiken tycker hon krävs. Det går dock även att spela utan att vara musikalisk, kommer hon fram till. Det viktigaste är att det är roligt, och att det syns.

Vad lärarna önskar lära sig för att öka användningen av musik i skolan

Astrid tycker att hon kan tillräckligt för att använda musik i skolan, hon vill inte lära sig något mer. Hon är medveten om att hennes ackompanjemang på gitarr inte alltid är så häftigt men i så fall kan barnen höra andra spela, till exempel skolans musiklärare eller Musikkalas:

Jag tycker det är jätteroligt när dom kommer, musiklärarna och har Musikkalas och ger oss lite tips. "Det här kan ni ta upp och det här ska ni sjunga tills vi kommer". Då får vi stimulans. Jag tror vi behöver mycket sånt också (Astrid).

(Musikkalas: Dans- och musikskolans arrangemang där musiklärare kommer ut i klasserna och sjunger och spelar sånger för och med barnen, som barnen har tränat på innan).

Efter ett tag kommer Astrid fram till att det kanske skulle vara kul att gå någon kurs i musik, men hon har aldrig blivit erbjuden det och har därför inte tänkt på det.

Berit vill lära sig spela gitarr, för det kan hon inte nu. Under lärarutbildningen fick alla studenter spela blockflöjt tillsammans, men det tyckte hon inte gav någonting eftersom hon inte hörde vad hon själv spelade. I klassrummet sjunger de till CD-skivor eller helt utan instrument. Hon har en repertoar, men vill gärna utöka den.

Cecilia spelar lite gitarr och piano. Gitarr tar hon med sig hemifrån ibland, men ett piano skulle hon gärna vilja ha i klassrummet. Då skulle det bli musik oftare och hon tycker det är roligare att sjunga om det finns ett piano att ackompanjera på. Ibland går klassen till musiksalen, då den är ledig, för att använda pianot. Om Cecilia skulle gå någon kurs i musik skulle den vara praktiskt inriktad. Under sin utbildning hade hon musik som en inriktning. Där fick hon både teoretiska och praktiska färdigheter och kunskaper, men hon skulle gärna lära sig lite mer.

På frågan om Cecilia använder musik som verktyg så mycket som hon skulle vilja, svarar hon:

Jag höll på att säga, är det någonting i skolan man gör så mycket som man skulle vilja? Jag tror att jag använder det ganska mycket ändå. Men jag skulle nog använda det ännu mer om jag hade instrument i klassrummet (Cecilia).

Från årskurs två får eleverna ha musiklektion med skolans musiklärare och det året är läraren med klassen som kompanjonlärare. Det tycker Cecilia är bra, för då får hon tips och inspiration till hur hon kan använda musik mer i klassrummet än det hon själv redan gör.

Sammanfattning

Samtliga lärare tycker det är viktigt och roligt med musik i klassrummet. Eftersom jag valt dessa lärare på grund av deras musikintresse, är det inte förvånande på något sätt. Lärarna använder musik på liknande sätt, till exempel Majas alfabetssånger. Genom att använda musik även i temaarbeten så integreras musik och lärande i flera olika ämnen. Det gör lärarna eftersom det känns naturligt och eleverna kan nöta in kunskapen utan att det känns jobbigt. Lärarna talar mycket om ämnesintegrering istället för social träning. Resultaten visar att lärarna inte är så medvetna om vilka positiva effekter musik kan ha på elevernas sociala träning i skolan, förutom att de uppfattar eleverna som lugnare och gladare efter situationer där musik har använts.

Astrid, Berit och Cecilia hade svårt att definiera begreppet musikalitet, men kom efter ett tag fram till liknande definitioner: en som är musikalisk är tekniskt bra på instrument eller sång, kan spela på ett roligt och varierat sätt samt tycker det är lustfyllt att spela.

På frågan om vad lärarna vill lära sig för att kunna använda musik oftare i klassrummet svarar en att hon vill lära sig spela gitarr, en kan tänka sig att lära sig mer om hur man praktiskt använder musik i klassrummet och en tredje tycker att kunskaperna räcker. Tillgång till instrument, helst piano, i klassrummet är önskvärt av en lärare.

KAPITEL 5. DISKUSSION

I detta kapitel diskuterar jag inledningsvis mitt val av metod, samt tar upp några frågor kring validitet. Därefter följer resultatdiskussion. Kapitlet avslutas med en reflektion som också inkluderar några tankar kring fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Jag genomförde intervjuer med tre lärare i Piteå kommun. De arbetar i förskoleklass och i årskurs ett i grundskolan. Lärarna kände jag inte personligen. Intervjuerna genomfördes i lärarnas klassrum efter skoltid och det fungerade mycket bra. Vi blev inte störda och det kändes som att miljön medförde positiva effekter på intervjuerna eftersom verksamheten bedrivs i samma lokal som vi satt i.

Jag valde att genomföra delvis strukturerade intervjuer (av Patel & Davidson, 2003, även kallad "låg grad av strukturering"), vilket innebär att några frågor och områden är förberedda, och samtidigt kan intervjuaren avvika från dem samt lägga till frågor under intervjun (Merriam, 1994). De delvis strukturerade intervjuerna gick bra och det blev ungefär som jag tänkt mig, även om svaren inte var väntade.

Enligt Svensson & Starrin (1997) är det viktigt att lyssna under intervjun. Det tyckte jag var mycket svårt, men det var nyttig träning för mig, samt att jag fick ut mer av intervjun än jag troligtvis hade gjort annars. Under en intervju var jag stressad och på inspelningen hörs det att jag inte alltid lät respondenten tala till punkt. På grund av det kanske en del information inte kom fram, eftersom jag själv pratade för mycket och lyssnade för dåligt.

De intervjuade lärarnas ålder är inte särskilt spridda, vilket kan ha påverkat resultatet. Nu är jag medveten om att det hade varit bra med ett större åldersspann mellan de intervjuade, men det tänkte jag inte på i urvalet. Anledningen till att det blev just de intervjuade lärarna kan till exempel bero på att handledaren som hjälpte till med urvalet har arbetat länge på arbetsplatserna och känner de äldre lärarna bättre än de yngre. Det kan även bero på att de yngre lärarna kanske inte använder sig av musik i skolan i någon stor utsträckning.

Resultatdiskussion

De intervjuade lärarna använder sig alla av musik på liknande sätt. Mest förvånande var att de inte använder musik medvetet som social träning i någon större utsträckning. De främsta anledningarna till lärarnas musikanvändning var att integrera ämnen, låta eleverna pausa från det pågående arbetet och mellan olika arbetsområden samt att underlätta för elevernas arbete med kunskaps- och färdighetsträning. Uppfattningen att barnen lär samtidigt som de sjunger och har roligt, reflekterar synsättet att musikaktiviteter ger möjligheter till integration mellan ämnen, samtidigt som musiken blir ett stöd för lärande i andra ämnen. Denna syn på musikanvändning styrks i Monica Lindgrens (2006) avhandling där hon undersökt hur lärare och skolledare beskriver sin egen verklighet när det gäller skolan och de estetiska ämnena. Resultaten anknyter även till Burman (1998) som anser att lärandet blir lustfyllt genom musiken och därför kan repeteras fler gånger utan att eleverna blir uttråkade. Upprepning är dessutom nödvändigt för att språket ska transporteras till långtidsminnet.

Respondenternas uppfattningar att alla barn ska få sjunga, även de som inte sjunger rent samt deras iakttagelse att barnen blir glada, nöjda och tillfreds när de har musicerat, tolkar jag som att

lärarnas användning av musik i väsentlig grad handlar om att förmedla känslor och utveckla kreativa förmågor. Dessa uppfattningar ansluter i hög grad till de synsätt beträffande musikanvändning och musikalitet som Sundin (1995) för fram. I lärarnas utsagor synliggörs tydligt den relationella musikaliteten där betoning av kreativitet, känsla och utstrålning lyfts fram som viktiga ingredienser i musikalitetsbegreppet. (Brändström, 2006)

Lärarnas användning av musik i skolan bör kunna utvecklas till att även handla om social träning ifall lärarna får större kunskap om musik och dess positiva effekter. Lärare som är intresserade men inte känner att de behärskar att bedriva musikundervisning behöver få mer kunskap inom området. Problem av helt annan karaktär är de lärare som inte alls är intresserade av musik och därför inte tänker på vad som kan åstadkommas genom musik. Fostran är i allra högsta grad livslång social träning och många lärare hjälper eleverna att reda ut konflikter, lär dem att vänta på sin tur med mera.

Den rädsla och oro inför musicerande i klassen (hos både barn och lärare) som Uddholm (1993) uppmärksammar har jag inte kunnat finna i intervjumaterialet, något som kan bero på det begränsade urvalet av respondenter. Lärarnas positiva och prestigelösa syn på musik och musikanvändning tolkar jag som stöd för det förhållningssätt som Jernström & Lindberg (1995) för fram: det vill säga musiken som ett medel för kommunikation mellan människor. Där tillåts inte den musikaliska prestationen i sig verka hämmande, utan musiken används snarare som pedagogiskt hjälpmedel för att träna inlevelseförmåga och kreativitet. Musiken fungerar även som stöd för lärande i andra ämnen och är ett medel för att arbeta med relationer och identitetskapande i barngrupp.

Vad det innebär att vara musikalisk visade sig vara en tämligen ofreflekterad frågeställning vilket synliggjordes i den ambivalens som karaktäriserade lärarnas svar. Å ena sidan förknippades musikalitet med att kunna sjunga rent eller spela ett instrument. Å andra sidan gavs uttryck för att det går bra att sjunga och/eller musicera utan att vara uttalat musikalisk. I ett mer övergripande perspektiv är min tolkning att de intervjuade lärarna, mer eller mindre reflekterat, ansluter sig till uppfattningen att alla människor i någon mening är musikaliska (Uddholm, 1993). Denna uppfattning ligger nära den relativistiska synen på musikalitet (Brändström 1997), som innebär att alla människor i varierande grad är musikaliska, med möjligheter att uppleva och utföra musik samt att uppöva sin musikalitet.

Olsson Ekström (1990) beskriver orsaker till barns sänghämningar som uppstår redan före skolåldern. Det kan exempelvis vara föräldrar som överför sin rädsla eller ovilja att sjunga till sina barn, eller förskolan som inte stimulerar till sång- och musikaktiviteter. Barns sänghämningar från skolans början kan till exempel vara svårigheter att sjunga tillsammans med andra barn, bristande andningsteknik, dåligt självförtroende, barnet blir kritiserat av kompisar, barnet är inte intresserad av sång eller så kan barnet tidigare ha blivit bedömd som dålig sångare. Vi föds inte med en underbar sångröst eller som duktig elgitarrist, utan det är bland annat ett resultat av många timmars övning. Därför anser jag att det är viktigt att barnen får många möjligheter att uppleva och spela musik med sina egna förutsättningar, utan att bli bedömda. Sundberg (2001) skriver att barn inte kan sjunga som en vuxen människa eftersom barns stämband inte är färdigutvecklade. Det är också en orsak till att barn inte alltid sjunger vackert i skolåldern.

Avslutande reflektion

Jag har under arbetets gång blivit intresserad av att åka runt i skolor för att fortbilda och inspirera lärare som arbetar i grundskolans tidigare år. Jag skulle till exempel kunna lära dem grunderna i

gitarrspel, ge tips på vad, och i vilket röstläge de kan sjunga med eleverna samt informera om musikens pedagogiska effekter. Om fler barn i skolan ska få chans att uppleva musik, och för att musik ska kunna bli en naturlig del i skolans dagliga socialiseringsarbete, krävs ökat utrymme för lärares utbildning/fortbildning i musikens grunder och därtill relaterad pedagogik.

En iakttagelse jag gjorde under arbetets gång var att det finns många olika definitioner av begreppet musikalitet. Ett förslag till fortsatt forskning är att vidga undersökningsfältet genom att försöka förstå hur lärares ålder, ämnesinriktning och förkunskaper i ämnet musik påverkar deras tankar om musikalitet. På så sätt skulle forskare kunna gräva djupare i skolans sociala arbete och inspirera till upptäckt av nya användningsområden för musik i skolan.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Bjørkvold, J. R. (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Runa förlag.
- Brändström, S. (1999). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musklärare och muskläroarutbildare*. Stockholm: Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärande. I S. Alerby & J. Elidottir (Red.). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143-156). Lund: Studentlitteratur.
- Burman, A. (1998). *Sing, play and learn*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström Olsson, I. (1990). *Barn i kör. Idéer och metoder för barnkörledare*. I G. Fagius & E-K. Larsson. Stockholm: Verbum Förlag.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Grahn Stenbäck, M. (1995). *Sång eller musik? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hallin, M. (1982). *Musik är utveckling – om musikens roll i specialpedagogik och terapi*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jernström, E. & Lindberg, S. (1995). *Musiklust*. Stockholm: Runa förlag.
Lärarens handbok (2004). Solna: Lärarförbundet.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Merriam, S. B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång*. Stockholm: Proprius förlag.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber utbildning.
- Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (red). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

Undervisningsplan för rikets folkskolor. (1920). Stockholm: Norstedt.

Undervisningsplan för rikets folkskolor. (1955). Stockholm: Kungliga skolöverstyrelsen. Nordstedts.

Vygotskij, LS. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Elektroniska källor

<http://www.ne.se> (2008-03) sökord: socialisation, social, musikalitet

<http://www.skolverket.se> kursplan Musik (2008-04)

BILAGA

Intervjufrågor

Vad är social träning för dig?

På vilket sätt använder du musik som social träning?

Vid vilka tillfällen använder du dig av detta?

Varför använder du musik (även när det inte är musiktimme?)

Vilka konkreta resultat/effekter uppnår du genom att använda musik på det sätt du gör?

Vad tror du eleverna anser om att musicera i skolan?

Vad använder du för sånger och ramsor?

Hur ser du på begreppet musikalitet? Vad är musikalitet för dig?

Använder du musik som verktyg så mycket som du skulle vilja?

Vari ligger begränsningar för att använda musik ännu mer i skolan?

Är det något du, med enkla medel, skulle kunna lära dig för att använda musik oftare eller på annat sätt?