

# MUSIKPEDAGOGIK

## Samtal om musik

Språkutvecklande musikundervisning  
i  
grundskolans högre år

*Petra Mellbrand*

*60-pöängsuppsats*

Handledare: Stephan Bladh  
VT 2005



MUSIKHÖGSKOLAN  
I MALMÖ  
Lunds universitet

## Abstract

Samtal om musik, språkutvecklande musikundervisning i grundskolans högre år.  
60-poängsuppsats vid Musikhögskolan i Malmö våren 2005.

Syftet med studien är att ur ett språkteoretiskt perspektiv undersöka hur elever i grundskolans högre år talar om musik.

Teorier om språkutveckling och språk har använts för att påvisa samband mellan språkutveckling och utveckling inom andra områden. Betoningen har här främst legat på musikämnet. Teorierna understryker helhetsperspektivets roll i den språkutvecklande miljön. Integrering av språk, tanke och handling framhålls som viktig och grundläggande för att bidra till det meningsskapande som utgör grunden för allt lärande. Här betonas särskilt vikten av att grundskolans musikundervisning är språkutvecklande samt vad som karakteriserar en sådan undervisning.

Metod: Undersökningen har haft en kvalitativ forskningsansats och baserats på intervjuer av ungdomar i grundskolans högre år. Intervjuerna har utformats som jämförande samtal om tre musikstycken och analyserats utifrån samtalsämnen och språkutvecklande innehåll. De forskningsfrågor som undersökningen grundat sig på har handlat om hur elever i grundskolans högre år talar om musik samt hur dessa samtal kan betecknas som språkutvecklande.

Slutsatser: Uppsatsens slutsatser pekar på en mångfacetterad språkanvändning och en gediget språkutvecklande miljö i de sammanhang där samtalen om musik dokumenterats. Slutsatsen är vidare att det idag förekommer brister i grundskolans musikundervisning beträffande det språkutvecklande innehållet och att behovet av att utveckla detta är stort.

Nyckelord: grundskola, musikundervisning, språkutveckling, ämnesintegration, kursplan, meningsskapande, lärande.

# Innehållsförteckning

Innehållsförteckning .....	1
Förord .....	3
1. Bakgrund.....	4
2. Syfte och forskningsfrågor .....	6
3. Teori.....	7
3.1 Viljan att kommunicera.....	7
3.2 Språk .....	7
3.3 Tänkande.....	8
3.4 Kunskap och demokrati .....	8
3.5 Lärande .....	8
3.6 Språkutveckling .....	9
3.7 Begrepp .....	9
3.8 Att utveckla språkförmågan .....	10
3.9 Språkutvecklingen i skolan .....	11
3.10 En språktränande musikundervisning .....	11
4. Metod.....	12
4.1 Val av metod .....	12
4.2 Fenomenografi.....	12
4.3 Lärande och meningsskapande.....	13
4.4 undersökningen .....	13
4.5 Deltagarna .....	13
4.6 Ramarna .....	13
4.7 Utformandet av intervjun.....	13
4.8 Genomförandet.....	14
5. Resultat .....	15
5.1 Hur spelade violinisterna?.....	15
5.2 Hur svårt är det att spela fiol? .....	16
5.3 Taktik .....	16
5.4 Beslutet, vem skulle få jobbet?.....	17
5.4.1 Violinisten som skulle anställas.....	18
5.4.2 Violinisten som inte skulle anställas.....	18
5.4.3 Vem vann?.....	19
5.5 Övriga samtal om musik .....	19
5.5.1 Att hjälpas åt.....	20
5.5.2 Att veta för lite.....	20
5.5.3 Att sakna ord.....	21
5.6 Språkutvecklande samtal om musik .....	21

6. Diskussion och slutsats.....	23
7. Fortsatt forskning .....	24
8. Referenser .....	25

## Förord

För ungefär fem år sedan avslutade jag min utbildning vid Musikhögskolan i Malmö. Jag hade då färdigställt mitt examensarbete om portfoliomethodik i grundskolans musikundervisning och fått anställning som musiklärare på en liten friskola i Malmös utkant. När jag arbetade med portfoliomethoden hade jag förundrats över hur de reflekterande samtalen om musik påverkade elevernas praktiska arbete med instrumenten. Samtalen utgjorde visserligen endast en liten del av undersökningen men ändå var det just de som jag i efterhand mindes tydligast. Tankar om att undersöka samtal om musik ur andra perspektiv, gärna med en tvärvetenskaplig ingång föddes.

I många av de musikpedagogiska uppsatser jag studerat har jag stött på frågeställningar rörande innehållet i musikundervisning av olika slag. Ofta har det handlat om fördelningen av skolämnets olika element som exempelvis hur mycket sång det ska finnas i förhållande till spelmomenten. Dessa frågor har dock, utifrån det perspektiv som denna uppsats förmedlar, en svaghet i att enbart fokusera på delämnens stereotypa för skolämnet musik. Detta är nämligen, utifrån skolverkets kursplaner för grundskolan, inte tillräckligt.

I svenskämnets kursplan har skolverket författat ett uttalande som förklarar denna uppsats, nämligen att alla skolans ämnen innehar ett gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling. Som musiklärare i grundskolan kan detta uppfattas som en svår och främmande uppgift och många kanske inte ens känner till att uppgiften ålagts dem men för mig som undervisar i både musik och svenska är konstruktionen logisk. Den ambition som många har idag beträffande ämnesintegration och breddning inom varje ämne kan vara svår att diskutera för den vars ämneskunskap återfinns inom ett och samma ämne. För en tvåämneslärare finns naturligt ”en fot i varje läger” och därmed en redan öppen dörr beträffande möjligheterna att se samband och överblicka skolämnenas funktioner ur ett åtminstone något vidare perspektiv.

I denna uppsats flyttar jag in elevernas språkutvecklande samtal i musikklassrummet för att belysa den tillhörighet som ett sådant samtal har just där. Genom att titta på hur elever i åldrarna 13-16 år samtalar om musik kan flera intressanta diskussioner ta sin början och kanske är det just detta som denna uppsats egentligen syftar till. Att väcka tankar och vända upp och ner på begrepp om vad ett skolämne som exempelvis musik egentligen ska innehålla och uppbära för ansvar i grundskolan.

Jag vill tacka Stephan, Ylva, Johan och Jenny-Ann för att ni hjälpt mig tänka klart och mamma Agneta för att du lusläst. Min pojkvän Johan vill jag tacka mest av alla för att du stått ut med mig när jag bara tänkt på denna uppsats och slutligen förstås, ett stort tack till alla mina elever på Backaskolan.

# 1. Bakgrund

I en svensk grundskola utspelar sig följande: En elev i nionde klass riskerar att inte bli godkänd i ämnet svenska och för att hjälpa henne bestämmer skolledningen att hon tillfälligt ska arbeta med svenska under den tid när hon egentligen borde ha undervisning i musik. Den risk som därmed föreligger med ett sänkt betyg i musikämnet är värd att ta. Ansökningarna till gymnasiet ska snart lämnas in och en elev med underkänt i något av basämnena (svenska, engelska och matematik) kan inte komma in på ett vanligt gymnasieprogram. Istället hänvisas eleven till minst ett förberedande år på gymnasiets individuella program. En elev som saknar musikkbetyg kan däremot fortfarande komma in på samtliga gymnasieutbildningar. Det blir tydligt att tre av skolans ämnen är långt viktigare än de andra men detta synsätt förutsätter att skolämnena är frånskilda enheter som inte interagerar med varandra. På svensklektionen lär man sig svenska, på musiklektionen lär man sig musik.

Det finns många sätt att kategorisera grundskolans ämnen och ett vanligt sätt är att göra indelningen teoretiska ämnen, praktiska ämnen och estetiska ämnen men det finns fler sätt att tänka på. Idag finns det många som menar att samtliga grundämnena, tillsammans med skolämnena som bild, musik, idrott och slöjd bör betraktas som språk. ”Det är dags att inse att skolan i ett demokratiskt, pluralistiskt samhälle har ansvar i första hand för *hur* vi kommunicerar och inte *vad*. Musik är ett språk” (Tobiasson 1999). Dessa åsikter finns inte väl representerade i skolverkets tio år gamla läroplan men i kursplanen för ämnet musik står ändå att läsa; ”Musik är också ett gränsöverskridande språk som främjar förståelse och tolerans samt underlättar integration och samverkan i skola och samhälle” (LPO 94). Detta kan tolkas på många sätt. Många som spelat, dansat eller sjungit med människor från andra delar av världen, där man inte igenom samtal kunnat förstå varandra men ändå kunnat musicera tillsammans, upplever musik som ett gränsöverskridande språk. Utifrån denna mening kan även andra tolkningar göras och frågor väckas. För vilken förståelse och vilken typ av integration och samverkan avses egentligen? Kan ämnesintegration i skolan främjas genom musikämnet? Är musik ett språk som främjar utvecklingen av andra språkämnen i skolan? Utvecklar musikämnet elevens svenska? Kan det i så fall även vara tvärtom? Om musikämnet utvecklar elevens språk och i vilken omfattning är på många sätt en viktig fråga. Inte minst för den elev som i sådana fall fick avstå från undervisning i ett språkutvecklande ämne för att bättre kunna utvecklas i svenska.

Beträffande skolämnenas kategorisering kan det vara intressant att titta lite närmare på direktiven som grundskolan har att följa i detta avseende och hur de kan tolkas. Skolverkets timplan från styrdokumentet för grundskolan ser ut på följande sätt:

## Timplan

Utbildningens omfattning i grundskolan i timmar om 60 minuter för ämnen och ämnesgrupper samt totalt antal timmar.

### Ämnen

Bild	230
Hem- och konsumentkunskap	118
Idrott och hälsa	500
Musik	230
Textilslöjd och Trä- och metallslöjd	330
<hr/>	
Svenska	1 490
Engelska	480
Matematik	900
<hr/>	
Geografi, Historia, Religions- och Samhällskunskap (sammanlagt)	885
<hr/>	
Biologi, Fysik, Kemi, Teknik (sammanlagt)	800
<hr/>	
Språkval	320
Elevers val	382
<hr/>	
<b>Total garanterad undervisningstid</b>	<b>6.665</b>
<hr/>	
Därav skolans val	600

Vid skolans val får antalet timmar i timplanen för ett ämne eller en ämnesgrupp minskas med högst 20 procent.

Figur 1 Grundskolans timplan (LPO 94)

Skolverkets ämnesöversikt kan beskrivas som tydligt och medvetet formulerad, och kategoriserad. Överst finns de *praktiska ämnena* och dessa är sorterade i bokstavsordning. Därefter följer de *teoretiska ämnena* vilka i sig är uppdelade i tre kategorier, basämnena, SO-ämnena och NO-ämnena (där basämnena inte är sorterade i bokstavsordning). Då denna uppsats kommer att påvisa vikten av ett helhetsperspektiv är det intressant att stanna upp lite kring en diskussion om vad skolverkets ämneskategorisering signalerar. En stereotyp ämneskategorisering som strävar efter ett helhetstänkande kan riskera att bli det samma som att låta de teoretiska ämnena förbli starkt teoretiska och i sin tur låta de praktiska ämnena uppbära all praktisk verksamhet. Är indelningen av ämnen, på det sätt som skolverket gör, ett ämneskonserverande ställningstagande? För i valet mellan olika sätt att sammanställa valde man att påvisa vilka ämnen som av olika anledningar hör ihop, detta till skillnad ifrån om man exempelvis valt en alfabetisk ordning. Detta kan inte göras utan att samtidigt ge signaler om vilka ämnen som inte hör ihop. Men hur hör då ämnena ihop? Hur hör exempelvis musik och

slöjd ihop? Eller är det inte ämnena som kategoriserats utan vad man tillvitar ämnena? Är matematik, svenska och engelska kategoriserade tillsammans därför att de är lika viktiga? Är musik och svenska inte kategoriserade ihop därför att de inte är lika viktiga? Sambandet mellan musik och svenska är inte självklart svårare att se än sambandet mellan svenska och matematik. Tankar av detta slag kan inte undvikas i en uppsats som rör sig inom grundskolans område och de frågor som de väcker kan inte undvika att besvaras indirekt i de teorier som uppsatsen redovisar.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Denna uppsats rör endast musik- och svenskämnet i grundskolan. Det är troligt att andra ämnen skulle kunna behandlas på liknande sätt och att en generalisering beträffande andra ämnen därför skulle kunna låta sig göras. Denna uppsats har medvetet avstått från den möjligheten.

Syftet med denna studie är, att utifrån ett språkteoretiskt perspektiv, beskriva hur elever i grundskolans högre år talar om musik. Utifrån undersökningens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur uttrycker sig elever i grundskolans högre år om musik?
2. Hur kan dessa uttryck betecknas som språkutvecklande?

Samtalens påverkan på den musikaliska utvecklingen hos eleverna kommer följaktligen inte att vara i centrum i den här undersökningen. Detta innebär dock inte att frågan helt har utelämnats. Det stora antal teorier som påvisar sekundära vinster hos språkutvecklande samtal borgar för att detta inte låter sig göras. Om en verksamhet är språkutvecklande är den även utvecklande inom en rad andra områden. Av denna anledning måste alltså denna studie betraktas som en liten del vars betydelse lättare kan förstås sett utifrån dess förhållande till en större helhet.



### 3. Teori

Denna sammanställning syftar till att belysa teorier kring språk och språkutveckling utifrån flera olika perspektiv. Avsikten med detta ska inte ses som ett försök att legitimera musikundervisningen i grundskolan genom att tolka den som en viktig del av en svenskundervisning. Istället syftar den språkliga utgångspunkten till att belysa några av de svårigheter som föreligger när vi delar in vår omvärld i distinkta ämnen och organiserar en ämneshierarki. Avsikten är vidare att påvisa samband mellan språklig och musikalisk utbildning samt belysa det beroendeförhållande som här föreligger.

#### 3.1 Viljan att kommunicera

Redan som nyfödda vill vi kommunicera med omvärlden och det är den viljan som gör att vi utvecklar våra språk (Säljö, 2000). ”Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionella och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter” (Säljö, 2000, s 82). Vår förmåga att uttrycka känslor är medfödd såväl som något som vi utvecklar (Bunkholt, 1995) och både musik och talspråk är medel eller system för kommunikation, känslouttryck och konstnärliga ändamål (Höst & Larsson, 2002).

Att kunna uttrycka något är det samma som att kunna göra något så när vi kommunicerar utför vi i själva verket handlingar med språkliga medel (Säljö, 2000). Men kommunikation kan se olika ut och musik kan till exempel förmedla känslor och attityder som inte kan formuleras i ord (Sundin, 1984). Vi utvecklar hela tiden kunskaper och begrepp så att vi kan delta i de aktiviteter som finns omkring oss och medan vi lär oss språket påverkar vi samtidigt andras verklighetsuppfattning, vi formar således oss själva och andra samtidigt (Säljö, 2000).

#### 3.2 Språk

*”Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet” (LPO, 1994).*

Musik är barnets första språk. Talspråkets utveckling sker i två nivåer, där den första, den prosodiska nivån, är den där barnet lär sig talspråkets musikaliska element som rytm, metrik och tonhöjd. Först därefter lär sig barnet språkljud och förhållandet mellan olika ljudföljder och ord i den så kallade segmentella nivån. Det är alltså inte bara för barnets musikaliska utveckling som det är viktigt att utveckla det musikaliska sinnet. Det är helt avgörande för den talspråkliga utvecklingen och för att barnet ska kunna lära sig läsa och skriva (Jedelund 2002). Musik och talspråk har således samma rötter. Att utveckla sitt språk så att man kan delta i livets sociala samspel formar vårt sätt att tänka (Säljö, 2000) och språk, tänkande och kunskap hör ihop. ”Språket självt bestämmer vårt sätt att se på verkligheten ... Språkförmågan är ett sätt att veta och ett sätt att vara” (Sandqvist & Teleman, 1989, s 57, 58).

### 3.3 Tänkande

Språk och tanke utvecklas i ett ömsesidigt beroende av varandra (Bunkholt, 1995). När vi talar, reflekterar talet själva tänkandet men talet bestämmer i sin tur också över tankeprocesserna (Ong, 1991). Sandqvist & Teleman skriver i *Språkutveckling under skoltiden* att ”tänkandet inte kan skiljas från att formulera tankar språkligt”. De menar vidare att ”att lära sig något är detsamma som att kunna tala och skriva om det” (Sandqvist & Teleman, 1989, s 53), men tillstår också att ”vi kan tänka en smula utan ord” (Sandqvist & Teleman, 1989, s 174). Kommunikation är vår länk mellan tanken och kulturen. Detta genom kommunikationens tvåsidighet med en utsida vänd mot andra och en samtidig insida vänd mot oss själva (Säljö 2000). Vygotsky kallar det vårt ”inre tal”, de former av kommunikation som vi tagit över för våra egna resonemang (Bunkholt, 1995) och ur ett sociokulturellt perspektiv är tänkandet kommunikation vilken människan stött på, tagit till sig och själv börja tillämpa (Säljö, s 106). Att utveckla tänkandet hos en människa är därmed att också utveckla sin förmåga att kommunicera och genom språkträning förbättras människors tankeförmåga (Bunkholt 1995, s 22).

### 3.4 Kunskap och demokrati

”Språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra” (Säljö, 2000, s 82). Det är genom språket som vi förstår vår omvärld och mycket av detta ligger i vår möjlighet att, med språkets hjälp, distansera oss och referera till företeelser omkring oss, även de som inte finns i vår direkt fysiska värld. Med språket som redskap kan vi omarbета och tillägna oss ny kunskap, många gånger genom den flexibla relation som finns mellan ett uttryck och det som uttrycket refererar till. Inte sällan är kunskap och okunskap en fråga om innanför- eller utanförskap i ett samhälle där kunskap har ett marknadsvärde i sig. Här skiktas kunskapen oss socialt. Kunskap är makt, inte minst för att de som saknar kunskap blir beroende av dem som har kunskap. Språkets roll i denna kunskapsbildning blir inte minst tydlig om man ser till de speciella språkvärldar som skapats mellan människor inom olika professioner. Kanske accepterar vi att vi inte förstår exempelvis läkarnas eller juristernas interna språk men när det gäller politikernas språk och journalisternas språk blir det synligt att det många gånger är en fråga om demokrati, vem som förstår och vem som inte gör det. När en viktig del av vår kunskap tillägns genom språket blir behärskandet av språket en demokratisk rättighet och nyanserna i denna språkkunskap avgörande för en individs tillhörighet, makt och möjlighet att påverka sitt liv (Säljö, 2000).

### 3.5 Lärande

”Språket har en grundläggande betydelse för lärandet” (SKOLFS, 2 000:135) för det är med hjälp av språket som vi förstår ”... den värld av mänskliga företeelser som är språkliga till sin natur”... (Säljö, 2000, s 84). Men det är inte bara relationen mellan språket och det vi förstår som är viktigt för lärandet utan även språkets direkta koppling till det som vi klarar av att göra. Att kunna göra något är det samma som att kunna uttrycka något eller att behärska begreppsliga system och kunskaper. Språket är viktigt för allt lärande men det bär också skulden när lärandet inte fungerar. När lärare i skolan använder svåra ord utan att praktisera det de pratar om, blir innebörden abstrakt och överklig. Här föds grunden för svårigheter i att lära och förstå. Att skapa ett kommunikativt sammanhang där orden får liv och fyller en viktig funktion är oerhört viktig för lärandet och det är en sådan miljö som skolan bör sträva efter att skapa. I den del av språket som är innebörsskapande, den semiotiska dimensionen, finns de delar som gör att kunskaper och världsbilder blir tillgängliga för oss. Att lära sig är att förvärva intellektuella och diskursiva redskap med vilka nya och okända företeelser kan

förstås på ett allt mer nyanserat sätt. Det är också förtrogenheten med sådana intellektuella redskap som hjälper oss minnas (Säljö, 2000).

### 3.6 Språkutveckling

Språkutveckling är benämningen på hur vi bygger upp en språklig repertoar och lär oss göra fler och fler saker språkligt och denna utveckling är likartad hos alla människor. Men hur språkutvecklingen egentligen går till finns det flera olika teorier om. Enligt de associationistiska teorierna lär sig barnen genom att imitera. Barnen belönas när de gör rätt och detta förstärker lärandet tillsammans med barnens observerande av omgivningen. De biologiska teorierna, under vilka bland annat språkvetaren Noam Chomsky arbetat, förutsätter att vga delar av språket är medfött. Men det finns sedan en kritisk period för tillägnandet av ett språk som startar vid ett års ålder, når sin höjdpunkt vid fem års ålder och som varar ända fram till puberteten. Ett barn som inte får tillgång till ett språk under denna tid kommer aldrig att kunna utveckla ett språk. De interaktionistiska teorierna slutligen, utgår från samspelet som något centralt i lärandet. Samspel ger erfarenheter som skapar mening och ger barnet verktyg till att ordna världen. Detta sker redan innan barnet börjar använda sig av språket. Viktigast i dessa teorier är mognaden, den kognitiva utvecklingen, samspelet mellan barnet och den vuxna samt det sociala sammanhang som detta äger rum i (Bunkholt, 1995).

Beträffande barnets mer konkreta förmåga att uttrycka sig språkligt kan den utvecklingen indelas i tre faser. I den första ingripande och kommenterande fasen börjar barnet bygga en repertoar av ord och lära sig beskriva vad som sker här och nu. I den andra fasen utvecklas berättandet. Här handlar det om att tala om en annan situation än den som man just nu befinner sig i och att berätta om något man minns eller ska göra. I den tredje fasen tillkommer diskursivt skrivande, vilket innebär att man producerar text som inte bara vill berätta utan som också förklarar, jämför, analyserar och generaliserar. Att producera text om det generella och det abstrakta tillhör de svårigheter som eleverna möter under slutet av grundskoletiden (Sandqvist & Teleman, 1989).

### 3.7 Begrepp

Genom olika begrepp utvecklar människan föreställningar om vår omvärld och dessa föreställningar har en symbol i ord. Ord och uttryck har en vid betydelse, ”uttryck refererar inte enbart till en företeelse eller ett objekt, de betecknar också och signalerar mening/innebörd” (Säljö, s 79). Orden gör det lättare för oss att uppfatta verkligheten omkring oss men de underlättar också för oss genom att hjälpa oss uppmärksamma de specifika begrepp och föreställningar som de används om. Orden gör det helt enkelt lättare för oss när vi ska iakttä, tänka, känna och minnas. Orsaken till att vi ständigt lär oss nya ord är just att de gör det lättare för oss när vi ska hantera världen omkring oss. Till en början förstår vi orden och senare börjar vi även själva använda dem aktivt i tal och skrift. På så vis kan man säga att den passiva ordförståelsen på sikt spiller över i den aktiva.

Orden vi lär oss kan indelas i två klasser, öppna och slutna och förståelsen av detta är viktig för att visa på att det inte är alla ord i ordförrådet som språkträning i grundskolans högre år syftar till att utveckla. De slutna orden är få och saknar i sig betydelse. Orden hämtar vi från ordklasser som pronomen, prepositioner, hjälpverb, konjunktioner och artiklar, ord som *i*, *vad*, *en*, *jag* och *är*. De öppna orden är betydelseorden. Genom dessa får nya begrepp ett språkligt uttryck och det rör sig framförallt om substantiv och verb. Tilläggas bör att fler än hälften av våra svenska ord är substantiv så detta är således den största gruppen av ord som språkutvecklande verksamhet inriktar sig på. Det går ganska fort för ett barn att lära sig de slutna orden, den fortsatta utvidgningen av ordförrådet står nästan enbart den öppna klassens ord för. Detta medför att barns texter förändras genom att antalet öppna ord per hundra löpord

blir fler och fler. De nyinlärda orden ökar möjligheten att variera ordvalet och det blir lättare att uttrycka sig kortare och mer kärnfullt. Ibland kan man ersätta en hel fras med ett enda ord och eftersom en fras även innehåller formord stärker det trenden att den öppna klassen tränger tillbaka den slutna (Sandqvist & Teleman, 1989).

När barnen lär sig nya ord förändras således språkbruket på följande sätt:

- Proportionerna mellan öppna och slutna ord ändras.
- Ordvariationen blir större.
- Antalet innehållsbärande ord ökar.
- Orden blir längre.
- Satsdelarna blir längre.
- Satserna blir längre.

Ur ett ordklassperspektiv innebär detta att andelen pronomen blir färre samtidigt som andelen substantiv blir fler. De förändringar som sker i språket beror på flera faktorer som exempelvis miljö, ursprung och tillfälle. Olika situationer kräver olika repertoar av ord och uttryck men i en uppsatssituation under liknande förutsättningar har följande statistik tagits fram;

En elev i sjätte klass använder i genomsnitt 170 ord i en uppsats, motsvarande siffra i åttonde klass är 270. Andelen ord ökar men det gör även längden på orden och i åttonde klass är 15 % av orden att beteckna som långa mot 13 % i skolår sex. Vikten av denna utveckling blir tydlig när man jämför med en vanlig tidningsartikel, som i genomsnitt har 29 % långa ord (Sandqvist & Teleman, 1989). Utvecklingen av ord går till en början i ett rasande tempo, ett barn som är 18 månader behärskar ca 20 ord men vid 21 månader är siffran 200. Fyraåringen behärskar 1000 ord (Bunkholt, 1995) och för att klara av en gymnasieutbildning behöver eleverna behärska 50 000 ord (Stanovich, 1986).

### 3.8 Att utveckla språkförmågan

En viktig del av språkutvecklingen hänger samman med läsinlärningen. En av anledningarna till detta är att texten ger okända ord ett sammanhang som efter hand ger oss ordets betydelse och användningsområde. Genom att läsa lär vi oss följaktligen nya ord och detta påverkar vår språkutveckling i väldigt stor utsträckning. Man talar om ett ömsesidigt beroende mellan läsinlärning och språkutveckling för det krävs också en språklig mognad för att kunna läsa och tillägna sig en svårare text. Men det är inte bara texten som sådan, utan också samtalet om texten som är viktig för språkutvecklingen. Att i skolan samtala om en text ger eleven viktiga intellektuella verktyg men vi bör inte vilseledas till att tro att ansvaret för sådana samtal enbart åligger de skrivande skolämnena. Det är lätt att tolka begreppet text som en skriven sådan men textbegreppet bör betraktas ur ett vidare perspektiv; ”*All språklig verksamhet är textproduktion*” (Sandqvist & Teleman, 1989). I kursplanen från 1994 omnämns ett vidgat textbegrepp som även innefattar bild, drama och rörlig bild och samtal om sådan text är alltså också viktig för språkinlärningen. En sista viktig aspekt i språkutvecklingen är utvecklandet av en social känslighet. Här avses vår empatiska förmåga, hur vi kan sätta oss in i andras tankar, känslor och avsikter men också vår förmåga att sätta oss in i andra roller och att avläsa minspel, gester och tonfall. För att utveckla sitt språk är således läsning, textproduktion, samtal om texter och utvecklandet av en social känslighet viktiga faktorer och allt lärande är i sin tur beroende av denna språkträning. Dessa språktränande aktiviteter bör äga rum i samtliga av skolans ämnen (Sandqvist & Teleman, 1989). ”Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, men alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärandet” (LPO 94, s 48).

### 3.9 Språkutvecklingen i skolan

”Språkutveckling sker via språkanvändning” (Sandqvist & Teleman, 1989, s 74) och språk och kultur är oupplösligt förenade med varandra (*LPO 94*). Tanke språk och handling måste integreras i skolan, istället för att vi, som så ofta sker, gör skillnad på språkligt buren kunskap och fysisk verksamhet (Säljö, 2000). För att kunna utvecklas i sitt språk måste eleverna i skolan upptäcka de kunskaper de har i språket och sedan lära sig att bygga ut språket och här behöver de hjälp av läraren och av miljön. En viktig förutsättning för språkutveckling är nämligen att eleven får använda sitt språk i meningsfulla sammanhang och att språket får utvecklas i socialt samspel med andra.

I detta samspel är vägledningen från andra en viktig faktor (Vygotskij, 1978) men det är först när läraren inser vad eleven kan göra med hjälp av vägledning som hon också förstår potentialen av detta (Dysthe, 2000). Inte bara läraren utan kamrater som kommit längre i sin utveckling (more capable peers) är för övrigt viktiga i denna vägledning (Bunkholt, 1995). Att få möjlighet att uttrycka känslor, tankar och idéer i meningsfulla sammanhang är avgörande (*LPO 94*) och ”Att låta barnen själva sätta ord på och reflektera över sina musikupplevelser är otroligt viktigt för att de ska kunna utveckla sitt språk maximalt” (Jedelund, 2002).

Till grund för skolans språktränande verksamhet står samtalen men alla samtal är inte språktränande. Många av skolans så kallade samtal är i själva verket baserade på fråga och svar, inte sällan med en kraftig övervikt på fråga och det är inte meningsfullt ur en språktränande synvinkel. Istället ska lärare arbeta för att arrangera skolsamtal och på andra sätt skapa möjligheter för eleverna att pröva en mer avancerad språkanvändning (Sandqvist & Teleman, 1989).

### 3.10 En språktränande musikundervisning

Det finns flera skäl till att musikundervisningen måste vara språktränande. Språket är avgörande för vår tankeförmåga, vår förmåga att lära, vår kunskap och vår delaktighet i samhället. När skolverket, i kursplanerna (1994) understryker ett gemensamt ansvar för språkutvecklingen i skolan så beror det på språkets inverkan på allt lärande, all kunskap och delaktighet. Konkret handlar språkutvecklingen i grundskolans högre år om att bredda elevernas ordförråd av framförallt substantiv och att träna elevernas förmåga att nyanserat uttrycka känslor, idéer, åsikter och tankar. Dessa två faktorer hör ihop och tränas i meningsfyllda samtal i samtliga skolämnen.

Musikämnet har på många sätt en naturligt språkutvecklande miljö. Samtal om musik innehåller ofta uttryck för känslor, åsikter och tankar och att uttrycka idéer är många gånger en viktig och naturlig del i framarbetandet av musikaliska uttryck. Trots detta visar forskning att samtal om musik i grundskoleundervisningen är sällsynt, och lågprioriterad (Skolverket, 2004). Att inte använda lektionstid i musik åt samtal om musik är kanske en tidsekonomiskt medveten handling men frågan är om den verkligen är tidsekonomisk. Det vi kan uttrycka språkligt påverkar vårt lärande, även i musik. Språk tänkande och kunskap hör ihop. Därför sätter elevernas språkliga utveckling också sina spår i deras musikaliska utveckling. Sambandet mellan musikalisk och språklig utveckling bör följaktligen genomsyra musikundervisningen på samma sätt som ett helhetstänkande bör genomsyra all undervisning i grundskolan.

## 4. Metod

### 4.1 Val av metod

Som utgångspunkt för valet av metod i denna uppsats finns de samtal mellan elever som uppsatsen syftar till att undersöka. Begrepp kan med enkelhet såväl räknas som kategoriseras men just i samtal kan en kvantitativ sammanställning av begrepp bli mycket svårtolkad. Elevers begreppsanvändning har som tidigare beskrivits (s 10), många gånger varit föremål för kvantitativa undersökningar men informationen har varit intressant just eftersom olika elevers resultat kunnat jämföras. Denna jämförelse har i sin tur möjliggjorts tack vare de goda förutsättningar som just enskild uppsatsskrivning ger beträffande att skapa mycket lika villkor för ett stort antal deltagare. När samtal mellan flera individer ska beskrivas påverkar deltagarna varandra och då saknas med ens dessa lika förutsättningar. Men även om de lika villkoren i så hög grad som möjligt skulle eftersträvas, hade deltagarantalet i en undersökning av den storlek som här föreligger, blivit så litet att ett kvantitativt resultat blivit mycket svårt att utläsa.

Istället för att ändå sträva efter en jämförbarhet har betoningen i denna uppsats undersökning lagts på de tankar om språkutvecklande samtal som beskrivs i teoridelen (s 11). Teorier som pekar på att språkutveckling bäst sker genom meningsskapande samtal leder metodvalet i en kvalitativ riktning ty här återfinns många synsätt som överensstämmer. Bland dessa kvalitativa metoder har inte minst fenomenografin varit den kvalitativa metod som undersökningen i denna uppsats hämtat sin inspiration ifrån. Synsätt som framförallt tagits fasta på kommer nu i korthet att beskrivas. Samtidigt möjliggörs därmed en exemplifiering av likheten i resonemang mellan presenterad språk teori och kvalitativ metod.

### 4.2 Fenomenografi

Fenomenografin är en kvalitativ forskningsansats som intresserar sig för vad människan uppfattar och hur uppfattningen är beskaffad. Med detta menas att när människan uppfattar behandlar hon detta subjektivt. Detta gör hon i sitt eget tänkande, handlande och kännande (Kroksmark, 1987). Hur observerar vi och beskriver kunskaper och färdigheter? Hur förstår vi likheter och skillnader i hur människor uppfattar och förstår aspekter av eller företeelser i verkligheten? Fenomenografin har som mål att visa på skillnader i hur olika personer uppfattar ett objekt, ett fenomen eller en företeelse (Alexandersson, 1994).

Inom fenomenografin betraktas objekt och subjekt som en enhet. När subjektet uppfattar objektet, formar det och påverkar objektet. Samtidigt berättar denna uppfattning av objektet något om subjektet. Erfarenheter och upplevelser av ett fenomen säger med andra ord lika mycket om det som upplevs, det vill säga objektet som om den som upplevt, alltså subjektet. Människans aktivitet är beroende av kunskapsobjektet som aktiviteten riktas mot. Olika heterna som vi ser i människors uppfattningar är därför knutna till själva innehållet. Tänkandet, lärandet, kunskapsbildningen och språkutvecklingen kan därvid beskrivas som en förändring i relationen mellan människan och hennes omvärld.

Det som ligger till grund för att relationen ska förändras är den meningsskapande natur som finns hos alla människor. Lärandet kan därför beskrivas som en förändring i relationen mellan lärandet och omgivningen, en relation som människan aktivt skapar. På samma gång bestäms denna relation av och är beroende av att människans handlande och tänkande riktas mot något i omvärlden, den är intentionell. Aktiviteten kan inte särskiljas från dess innehåll utan dessa utgör en helhet. Människan och världen präglar varandra (Alexandersson, 1994).

### 4.3 Lärande och meningsskapande

Beröringspunkterna mellan kvalitativ metod och teorier om språkutveckling är flera och en av dem är synen på lärande och meningsskapande. Fenomenografin beskriver människans meningsskapande natur som det som ligger till grund för lärande och språkteoretikerna talar om vikten av att lärare konstruerar meningsskapande sammanhang i vilka det samma kan ske. I båda fallen betonas alltså kopplingen mellan just lärande och meningsskapande. I en undersökning av hur elever samtalar om musik och hur dessa samtal kan vara språkutvecklande har alltså meningsskapandet en viktig roll. Att skapa förutsättningar för ett meningsskapande blir centralt om en språkutvecklande faktor i samtalet ska möjliggöras och detta förutsätter då en metod som konstruerar en meningsskapande undersökning.

Det vanligaste sättet att genomföra en undersökning utifrån en kvalitativ metod är att använda sig av intervjuer. Dessa intervjuer får gärna sakna fasta, på förhand givna svarsalternativ, och frågor som kan besvaras på rätt eller fel sätt (Marton 1992). En kvalitativ intervju har därmed stora likheter med de samtal som Sandqvist och Teleman beskriver som språkutvecklande. En kvalitativ intervju kan vara ett samtal utan fasta svarsalternativ och om detta samtal är meningsskapande är det kanske också språkutvecklande eftersom det öppnar för lärande av exempelvis språk.

### 4.4 undersökningen

Utifrån dessa resonemang valde jag alltså att utföra en kvalitativ undersökning med intervjuer av elever. Jag kommer nu att närmare beskriva undersökningens utformning och genomförande.

### 4.5 Deltagarna

Ungdomarna som deltog i intervjuerna var vid tiden för undersökningen elever på en liten grundskola i en stad i södra Sverige. De var mellan 13 och 16 år gamla och intervjuerna ingick som en integrerad del i deras musikundervisning. Flertalet av eleverna hade känt såväl varandra som mig som intervjuade i flera år, något som bidrog till en trygg och okonstlad stämning i samband med att jag lyssnade till deras diskussioner. Eleverna var också vana vid att bli inspelade eftersom detta under lång tid ingått som en naturlig del i deras musikundervisning.

### 4.6 Ramarna

Intervjuerna genomfördes i grupper om 3-5 elever och antalet intervjuer uppgick till 15 stycken. Varje intervju varade, förutom de fem minuter som musiklyssnandet tog, mellan 5 och 25 minuter och intervjuerna genomfördes i ett mindre rum anslutandes till den musikal där övriga klasskamrater samtidigt arbetade individuellt.

### 4.7 Utformandet av intervjun

Hur intervjuerna som skulle ligga till grund för denna undersökning skulle utformas var viktigt. Det gällde att skapa förutsättningar för samtal och förutsättningar för meningsskapande. En kvalitativ intervju kan konstrueras på många olika sätt men ofta utgår den ifrån något för deltagarna konkret eller välbekant. Detta kan exempelvis vara en text som alla deltagare börjar med att läsa, en välkänd situation eller ett problem som deltagarna får i uppdrag att lösa (Marton 1992). Utifrån dessa valmöjligheter fastnade jag för att konstruera ett problem. Det var Ference Martons (1992) beskrivning av en fenomenografisk studie gjord utifrån ett matematiskt problem som inspirerade mig. Om jag, precis som Neuman (1987)

konstruerade ett problem tänkte jag att deltagarna skulle kunna hålla igång sitt samtal själva, utan att jag behövde ingripa i någon större utsträckning. Det betydde mycket för mig att jag inte skulle ta för mycket plats och påverka eleverna för mycket. Utifrån detta resonemang konstruerade jag en uppgift där eleverna fick i uppdrag att vara jury åt en symfoniorkester vilken skulle anställa en ny violinist.

#### 4.8 Genomförandet

Genomförandet gick till på följande sätt: Efter en kort introduktion där jag försäkrat mig om att alla elever verkligen förstod vad ord som symfoniorkester, violinist, jury och provspelning innebar, förklarade jag att eleverna skulle få vara jury vid en provspelning och att jag därför författat ett brev till dem. Brevet, som jag läste högt för gruppen, lød:

*Kära jury!*

*Musikteaterns orkester ska anställa en ny violinist och tre violinister har sökt platsen. Idag kommer de till teatern för att provspela och ert uppdrag är att bestämma vem av de tre som ni tycker ska få jobbet.*

Därefter fortsatte jag med att berätta att eleverna nu skulle få höra den första violinisten, att han valt att spela Bachs Ave Maria och sen spelade jag upp detta stycke från en cd. På samma sätt fick eleverna lyssna till den andra ”sökande”, som valt att spela en snabb sats ur Beethovens violinkonsert samt den tredje violinisten. Det sista stycket var filmmusik ur Schindlers list och därmed hade eleverna fått lyssna till ett långsamt klassiskt stycke, ett snabbare, mer livligt klassiskt stycke och ett långsamt stycke hämtat ur en film. Samtliga stycken spelades i ungefär en minut och därefter var jag noga med att lova eleverna att de gärna fick höra musiken igen om de behövde det.

Tanken med brevet var att den inledande instruktionen inte skulle göras med för stor variation. Instruktionerna till samtliga grupper i undersökningen skulle bli så lika som möjligt, detta så att inte jag, i efterhand skulle klandra mig själv för att jag varierat instruktionen för mycket och därigenom påverkat hur eleverna uttryckte sig. Anledningarna till att eleverna enbart fick höra en minut på varje stycke var flera. För det första befarade jag att vissa elever skulle riskera att tappa intresset eller kanske glömma hur ett tidigare stycke lät om de fått lyssna för länge på ett och samma stycke. För det andra genomfördes intervjuerna under lektionstid och avgränsningen i tid möjliggjorde fler intervjuer på en och samma lektion. Samtidigt lät jag inte denna tidsfaktor styra samtalen och därför hann jag inte intervjua alla elever i de grupper där andra elever pratat länge eller lyssnat mycket på musiken.



## 5. Resultat

Inledningsvis besvaras den första forskningsfrågan: Hur uttrycker sig elever i grundskolans högre år om musik?

Bland de femton intervjuer som denna studie grundar sig på kunde både gemensamma nämnare och olikheter i elevernas uttryck om musiken urskiljas. Bland dessa uttryck utkristalliserades vid en närmare granskning olika gemensamma nämnare. Detta fick ligga till grund för den kategorisering av elevernas uttalanden som jag valt att göra i denna sammanställning.

### 5.1 Hur spelade violinisterna?

I samtliga diskussioner ville eleverna prata om hur violinisterna spelade. Denna kategori skildras först eftersom flest elever började här i sina diskussioner men många gånger återkom de hit flera gånger under samtalen. I början använde de ofta enkla ord, men senare i samtalen uppkom i de flesta grupper också ett behov att använda svårare ord och uttryck. De ord och uttryck som skildras inom citationstecken ska fortsättningsvis tolkas som direkta citat från eleverna.

De flesta eleverna använde till en början enkla ord som: ”bra”, ”fint”, ”vackert” eller ”dåligt” för att beskriva musiken de hörde. En elev inledde exempelvis sin grupps diskussion med att säga: ”Jag tycker den första var jättefin... alltså man kan ju inte säga att man tycker illa om klassisk musik när det låter så här...”

Senare i diskussionerna framkom mer specifika begrepp som:

”Långsamt”, ”snabbt”, ”lugnt”, ”livligt”, ”fortare”, ”vildare”, ”lågt”, ”ljusst”, ”mörkt”, ”starkt” och ”rörligt”. Dessa begrepp användes ofta i diskussioner om skillnaden mellan de olika musikstyckena.

Många elever ville diskutera de känslor som de upplevde när de hörde musiken eller som de uppfattade att musikern ville förmedla. En elev sa om ett stycke: ”... även om han inte var så bra och så, så kunde han ju ändå liksom spela mer med närhet och så...”. Andra elever uttryckte att musikerna spelade med ”glädje”, ”känsla” eller ”inlevelse” och att musiken i sig kunde beskrivas som ”tung”, ”mörk”, ”stark” ”fyllig” eller ”sorglig”.

Eleverna diskuterade hur musiken framfördes och kom då även in lite på musikernas insats. De beskrev bland annat det de lyssnade till som ”rörligt”, ”energirikt”, ”koncentrerat”, ”nyanserat”, ”stämningfullt” eller ”rejält”. Några av de kommentarer som musikerna fick var också:

- Han andas!
- Han har för mycket vibrato.
- Han spelar bättre musikaliskt.
- Han spelar med jämn klang.
- Det är fingerfärdigt!
- Han spelar med stora hopp.
- Han kom in lite skevt här.
- Han spelar bra med orkestern.

Nämnas bör kanske att de ord och uttryck som eleverna använde här beskrev olika objekt i olika grupper och av olika elever. Ett stycke som en elev beskrev som bra beskrevs till exempel av en annan elev som dåligt.

## 5.2 Hur svårt är det att spela fiol?

Många elever försökte sätta sig in i hur det är att spela fiol och hur det känns att exempelvis spela snabbt eller långsamt. Anledningen till detta var förmodligen att de kände ett behov av att kunna avgöra vad som är svårt att spela på en fiol. Vem spelade svårast stycke och vem var skickligast? Resonemangen har ordnats efter hur eleverna kunnat förklara sina argument.

Många gånger gjordes uttalanden om ett styckes svårighetsgrad utan någon närmare förklaring om varför man kommit fram till att det specifika var svårare. Det bara sades som om det var självklart. Musiken beskrevs som ”komplicerad”, ”ansträngande” eller ”svår”.

Många elever kom fram till att det var svårare att spela snabbt än att spela långsamt. En elev beskrev ett musikstycke såhär:

*... alltså den var mer liksom komplicerad, antagligen är den mer ansträngande, alltså jag skulle anställa den som spelar det för då vet man, då vet man att han kan det, att han kan spela det snabba... istället för om man anställer någon av dem som spelar det vackra, då kanske de inte kan spela något som är sådär komplicerat.*

I vissa grupper var uppfattningen tvärtom, att det var svårare att spela långsamt. Många gånger provade eleverna att ”spela i luften” för att övertyga sina kamrater om hur svårt eller lätt ett moment skulle kunna tänkas vara. Resonemangen som fördes gällde också vad som var viktigast att kunna i orkestern, att spela snabbt eller att spela långsamt. En grupp kom överens om att violinistens uppdrag i orkestern oftast var att spela långsamt och vackert så alla violinister måste inte kunna spela fort. Förmodligen kunde de, i egenskap av jury, anställa en violinist som ”bara kunde spela långsamt” utan risk, eftersom det säkert redan fanns någon annan i orkestern som kunde spela snabbt om det skulle behövas.

Två elever, som själva spelat mycket piano respektive flöjt diskuterade hur svårigheterna på fiolen kunde jämföras med svårigheten på deras respektive instrument. Båda var överens om att det måste vara svårare att spela fort eftersom det var svårt på deras instrument, flöjt och piano. Däremot menade pianisten att pianot hade en svårighet i att man måste göra många saker samtidigt som fiolen saknade. Flöjtisten menade i sin tur att det instrumentet hade svårigheter när det gällde att spela högt och då särskilt beträffande greppen och att detta eventuellt kanske kunde överrensstämma med fiolen svårigheter. En tjej som själv spelade fiol jämförde med sin egen förmåga, något som hjälpte både henne och hennes grupp i deras beslut.

## 5.3 Taktik

Eleverna spekulerade lite i varför en sökande valt ett visst stycke och även varför denne inte valt ett annat stycke. Längre in i diskussionerna kom även resonemang om den sökandes taktik upp. Inte sällan fanns det idéer om att det skulle kunna föreligga ganska fula trick bakom den sökandes intentioner. En elev sa exempelvis att: ”det är ju harpan som gör hela stämningen”! Detta för att betona att violinistens insats inte var så bra som gruppen först vilseletts till att tro.

Diskussionerna rörde ofta varför den sökande valt att spela just det musikstycket. En vanlig teori var att en violinist valt ett musikstycke därför att han inte skulle klara av att spela något eller några av de musikstycken som de andra valt att spela. Spekulationerna var liknande, men gällde olika violinister i olika grupper. Många menade också omvänt att en violinist kunde ha valt ett musikstycke för att i det kunna visa hur duktig han var, att han kanske kunde "röra fingrarna snabbt", "spela oktaver", eller att "han kunde få fram rätt stämning".

En annorlunda teori var den att musikern som valt att spela ett musikstycke av Beethoven var skickligast. Detta motiverades med att Beethoven varit ett geni som komponerat musik redan vid nio års ålder och att den som behärskade ett musikstycke skrivet av Beethoven därmed naturligt måste vara att betrakta som en mycket duktig musiker.

Eleverna genomskådade vissa taktiskt mer eller mindre smarta val hos de sökande. Några menade att personen som valt att spela långsamt hade en baktanke i att få juryn att gråta. Annars var den violinist smart som väntade lite innan han oktaverade sin melodi. Att välja, som eleverna uttryckte det, "tydlig musik" var smart och att välja "en enkel bakgrund" likaså.

Väldigt många av grupperna var överens om att violinisterna valt att "åka snålskjuts" på sitt komp och att detta inte gagnade dem. Samtliga tre musiker blev vid olika tillfällen beskyllda för detta. I stycke ett ansåg man i några grupper att "harpan gjorde hela jobbet" och att violinisten inte var bra om man "tänkte bort harpan". I det andra stycket menade många att "violinisten kommit alldeles för lindrigt undan" eftersom "han kunde åka snålskjuts på orkestern" och i tredje stycket ansåg man inte heller att det var violinisten som gjorde det stora jobbet. Dessutom fick den tredje sökande kritik av vissa grupper för att han/spelade på de känslor som de jurydeltagare som sett filmen associerade till musikstycket.

#### 5.4 Beslutet, vem skulle få jobbet?

Diskussionerna om vem som egentligen skulle anställas var ofta livliga och inlevelsefulla. Så här kunde det till exempel låta:

*B -Man, man hör på den att det är liksom till en film, till en film, att det är bakgrund och så,*

*C- jo men det får ju lov att vara det också...*

*D -ja vaddå,*

*B -Jo, fast, jag tycker den andra var bättre!*

*A -Ja den var bättre för den skifta så (visar med händerna snabbt och långsamt) där var både snabbt och långsamt.*

*B -Jo men den sista var mer så fyllig.*

*A -ja men dom skifta inte (syftar till ettan och tvåan), de var mer så likadana.*

*C -Tvåan är bra för den skiftar så.*

*B. -Jo, jag gillar den för där spelar han mer så med de andra, å jag tycker den var bättre, det var bättre styrka, det var mer...*

*A -Han var bättre musikaliskt!*

*B -... och så när han, han den där...*

*C- ja...*

*B -... han spelar så är det mer olika och han hade bra klang och så, och så spelar han bra med orkestern och snabbt och så...*

*A- jag tror inte de andra skulle hinna med att spela det.*

När eleverna slutligen skulle fatta ett beslut återfanns ofta ett behov av att veta mer. Vissa grupper löste detta genom att gissa sig till förutsättningar som inte var givna. Det gjorde att vissa grupper utgick ifrån att alla violinister förmodligen hade kunnat spela alla tre styckena eller att musiker som kunde spela på ett sätt även kunde spela på ett annat sätt. I beslutsfattningen spelade annars flera olika faktorer in. Vissa tittade exempelvis på stämningen och hur musikerna spelade. Några elever menade att deras (juryns) personliga smak spelade roll och insåg ibland att de kanske fallit för stycket mer än för violinisten. Andra aktade sig noggrant för att hamna i just den fällan. Bland alla diskussioner utkristalliserades i slutet av varje samtal, egenskaper som kännetecknade den som skulle anställas respektive den som juryn inte tänkte anställa. De beskrivningar som gjordes gäller olika stycken vid olika tillfällen (detta redovisas inte här eftersom det inte bedömts som relevant för denna undersöknings syfte). I följande uppställning sammanfattas hur juryerna resonerade kring anställningen.

#### 5.4.1 Violinisten som skulle anställas

Den musiker som eleverna ville anställa till den fiktiva tjänsten i orkestern hade ett stort antal egenskaper som juryerna ansåg vara nödvändiga. Han eller hon:

- *Var den musiker som spelade det mest komplicerade och ansträngande stycket.*
- *Var van vid att spela musik.*
- *Spelade en stämningsfull melodi.*
- *Spelade teknisk och svår musik.*
- *Hade den teknik som krävs för att kunna spela långsamt och koncentrerat.*
- *Spelade klassisk musik eftersom det ansågs som mer passande i detta sammanhang.*
- *Visade att han var superduktig.*
- *Visade att han behärskade många olika saker.*
- *Visade alla sidor.*
- *Kunde spela med klang, känsla och klarade av att spela ett bra vibrato.*
- *Gav juryn vad den vill höra.*
- *Spelade något som var lätt att höra.*

#### 5.4.2 Violinisten som inte skulle anställas

Även den musiker som inte fick gehör av juryerna tillskrevs flera egenskaper. Dessa kan sammanfattas som att han eller hon:

- *Spelade på ett sätt som inte passar i orkestern.*
- *Skiftade inte, spelade likadant hela tiden.*
- *Spelade bara ljusst, spelade bara höga toner.*
- *Visade inte att han kunde något annat.*
- *Spelade så att vibratot inte ändrade sig.*
- *Spelade ett stycke som inte gav något eftersom det förknippades med en film.*
- *Åkte snålskjuts på de andra instrumenten.*
- *Hade jobbiga stämningar och glidningar för sig.*
- *Visade inte sin kapacitet.*
- *Valde fel låt.*

Detta var alltså en sammanfattning av egenskaper hos de violinister som inte blidkade juryerna och som därmed inte fick den fiktiva tjänsten i orkestern.

### 5.4.3 Vem vann?

Det finns kanske hos läsaren, om än bara av ren nyfikenhet, en önskan om att få veta vilken av de tre sökande musikerna som enligt flest juryer skulle få jobbet. Alla jurygrupper kom inte fram till något beslut och det berodde nog på att deras diskussioner blivit så långa och ingående att åsikterna snarare breddats än likriktats. Eleverna insåg helt enkelt svårigheten i uppgiften så ingående att de inte kunde fatta ett beslut med mindre än att man hade lottat. Alla i gruppen var oense många gånger och många gånger var det dessutom svårt för var och en av eleverna att fatta ett beslut. I resultatet från de grupper som trots allt fattat ett beslut var alla tre bidrag representerade som vinnare. Det bidrag som möjligtvis utsågs som vinnare flest gånger var nummer två (Beethoven). Denna information menar jag saknar relevans för studien men jag har ändå valt att delge den till läsaren som en liten parentes.

### 5.5 Övriga samtal om musik

Det fanns en del diskussioner under elevernas samtal som inte i första hand syftade till att leda fram till ett beslut men som ändå betraktades som viktiga. Det gällde exempelvis formella frågor om namnet på ett instrument som man hört, om huruvida det fanns ett förutbestämt rätt eller fel svar på uppgiften eller om hur olika begrepp skulle kunna tolkas. Sådär diskuterade några elever om begrepp:

*A- Den första var väl inte ljus*

*B- jo*

*A -Nej var inte det högt?*

*C- Men det är ju samma sak,*

*A- Det är inte samma sak...*

*B- Jo det är det, ljusa toner och höga toner, det är samma sak*

*A- Det är det ju inte alls!*

Denna diskussion visar hur eleverna behöver enas om betydelsen av de begrepp de använder för att kunna mötas i diskussionen om musiken de lyssnat på. Arbetet i grupp är så beroende av att alla diskuterar samma sak så att innebörden av orden måste diskuteras först, innan diskussionen om musik och musiker kan fortsätta.

### 5.5.1 Att hjälpas åt

I diskussionerna fanns det ofta elever som kunde mer och elever som kunde mindre och de hjälpte ofta varandra. Även här var det viktigt att förklara så att alla skulle kunna hänga med i resonemangen men här finns det en tydlig och för gruppen naturlig nivåskillnad mellan eleverna. En elev, (kallad D) spelar själv fiol och förklarade för de andra:

*D- Alltså att spela, att spela så högt, det är ju skittrångt (visar med fingrarna), alltså man ska kunna det men det är ju som om man spelar gitarr är det ju ganska (visar igen med fingrarna) alltså det här med plock och snabba sådana här, det kräver mycket mer...*

*E -förklara dig! Om man alltså spelar typ ett instrument och inte flera, då borde man väl kunna det?*

*D -Ja men det här med allting, och det här snabba,*

*E- Så du säger att de som spelar sakta inte kan spela det snabba*

*D- Nej men alltså, jag kan spela svagt och allt det men det här snabba, och sen gick det upp och det, alltså det är så här lite man har att röra sig på (visar med lillfingret). Man måste sätta fingret på ett visst ställe, det ska vara exakt mitt därpå, inte en millimeter åt höger eller vänster för då blir det jättefalskt. Som på gitarr har du kanske så här mycket (visar med fingrarna) att röra dig på. Som sen de höga tonerna då ska du upp här med ditt lillfinger och trycka och det har inte många muskler, (visar) och då är man skicklig.*

Denna elev och hennes utsagor vinner stor respekt hos de andra i gruppen eftersom de vet att hon spelar fiol och att hon är en duktig musiker. Samtidigt är de skeptiska till det hon säger och förväntar sig av henne, kanske just på grund av hennes stora kunskap, att hon kan förklara vad hon menar ordentligt.

I en annan diskussion fäste vissa elever stor vikt vid violinisternas förmåga att spela vibrato och särskilt en av eleverna menade att en av musikerna använt alldeles för mycket vibrato när han spelade. En pojke som suttit tyst under hela denna diskussion ville till sist veta om han förstått begreppet rätt:

*- Alltså ... är det som att man kan prata om vågor, så om det bara är lite normala vågor men om det bara hela tiden är jättehöga vågor då blir det för mycket attack i låten?*

Denna pojke blev under diskussionen tvingad att ta ställning till ett för honom nytt begrepp. Ett begrepp som andra i samma grupp använde och som även han nu måste känna till för att kunna delta i gruppens beslut. Han försöker därför sätta egna ord på vad begreppet innebär och frågar de andra i gruppen om han förstått saken rätt. Även här hjälper alltså mer kunniga elever sina kamrater.

### 5.5.2 Att veta för lite

Många av eleverna var överens om att uppgiften inte gett dem tillräckligt med material för att kunna svara på vem som bäst skulle passa för den fiktiva anställningen. Flera saknade information om musikerna och ville exempelvis se hur de såg ut, så att de kunde "se om de hade inlevelse". Några ville också höra varje musiker spela flera olika musikstycken för att lättare veta om de som spelade långsamt även kunde spela snabbt och tvärtom samt om de som spelade höga toner också behärskade de låga och omvänt.

### 5.5.3 Att sakna ord

Ett genomgående fenomen i samtalen var hur orden plötsligt tog slut och eleverna stannade upp, ibland frustrerade över att de inte riktigt lyckats uttrycka vad de menade. Ett sådant tillfälle skildras här:

*B. -Jag tycker den sista var bra, den var helt så... eh... du vet så...  
(visar miner)... bred liksom... ja, så... (visar gester och miner) ja...  
A- Menar du klangen eller?  
B -Nej men så liksom, ahgh, ja liksom...*

Eleven (B) var arg över att han inte kunde få mig eller någon annan att förstå vad han menade. Gruppen fick faktiskt aldrig veta vad det var han ville berätta. I andra situationer använde eleverna ord som egentligen inte var så passande. Uttryck som "Tvåan och trean sa mer" och "Den är bäst, den är mer riktig" visar på hur två elever valt att lösa detta problem. Bristen på ord kompensades många gånger även av rörelser och gester. Eleverna spelade luftfiol för att demonstrera vibraton, snabba löpningar och stråkar och mycket grimaser och sång användes i samtalen.

### 5.6 Språkutvecklande samtal om musik

Hur kan dessa samtal ses som språkutvecklande? Det är nu min avsikt att besvara den andra forskningsfrågan, detta genom att analysera samtalen utifrån ett språkteoretiskt perspektiv.

Det finns flera faktorer i de samtal som beskrivit ovan, vilka pekar mot att dessa samtal varit språkutvecklande. En av de viktigaste faktorerna var kanske just att de hade formen av samtal. Samtal utgör i sig själva grunden för språkträning, inte minst då de kan öppna för en mer avancerad språkträning (s 11). Samtal är visserligen ingen garanti för språkutveckling men här har karaktären av samtalen varit sådan att språkträning kunnat äga rum. Detta genom att samtalen har präglats av öppna frågor utan förutbestämda eller förutsägbara svar (s 11). Exempel på samtalsens mer avancerade språkanvändning återfinns bland annat i ordval och definitionsdiskussioner.

*A - å sen gillar jag första stycket för det är sådär klart och nyanserat spel.  
B - ja, ja tyckte mycket om den sista, där hör man så att det var mycket som känsla, mycket rörligt, för, ja det e vad jag tycker.*

Här talar två elever om ett klart och nyanserat spel, om känsla och om att stycket är rörligt. Eleverna berättar alltså om hur de upplevde musiken för varandra och de använder ord som jag som lärare inte brukar höra dem använda. Säljö (2000) menar att människan utvecklar sina föreställningar om omvärlden genom begreppen (s 9) och möjligheten att möta och använda såväl svåra som ibland också nya ord fanns väl representerade i dessa elevers samtal om musik. Något som kanske annars är ännu viktigare att betona är de tillfällen då eleverna helt enkelt saknade begrepp (s 20). Att hamna i en sådan situation kan i sig skapa en grogrund för viljan att lära fler ord, detta eftersom det skapar en mening med att kunna mer.

En språkutvecklande miljö är beroende av ett socialt samspel med andra (s 11). Samtalen om musik innebar, tack vare samspelet, att eleverna hjälpte varandra framåt i sin språkutveckling. Hjälpen förekom i såväl omedveten som medveten form. Att lyssna på andra hjälper den egna språkutvecklingen, ur den synvinkeln har alla elever i en grupp hjälpt varandra enbart genom

att berätta om just sina tankar och åsikter. En aktiv hjälp har också förekommit i att elever förklarar exempelvis begrepp och instrumenttekniska svårigheter för varandra. Samtalens mer fysiska miljö med små grupper samt en bekant och tillåtande atmosfär kan också nämnas som en medskapad faktor bakom de språkutvecklande förutsättningarna i dessa samtal.

För att eftersträva språkutveckling är integrering av tanke, språk och handling viktig (s 11). Det är också mycket viktigt att detta får ske i meningsfulla sammanhang. Handlingen i detta fall motsvarades av det aktiva uttrycket av tankar och känslor och därmed menar jag att denna integrering skett hos alla de elever som deltog, alla medverkande elever uttryckte nämligen tankar och känslor inom ramen för dessa samtal.



## 6. Diskussion och slutsats

Musiken är osynlig och går inte att ta på. Ändå är den så enkel att alla kan förstå den och alla kan ha åsikter om den. Att musik ofta är något abstrakt och lite svårfångat innebär att den inte är så lätt att beskriva eller förklara. Att samtala om musik är på så vis en utmaning.

Teorier i denna uppsats har pekat på hur varje människa vill kommunicera och hur denna drivkraft kan tillvaratas och utvecklas i skolan. Kommunikationen är avgörande för alla som ska delta i vårt samhälle och till skolans uppgift hör att fokusera på hur denna kommunikation kan främjas och utvecklas. Skolan har vidare såväl möjligheter som skyldigheter att skapa miljöer för diskursiv språkproduktion (s 8). Det handlar om att främja de förklarande, jämförande, analyserande och generaliserande uttryckssätten. Textproduktion om det generella och det abstrakta hör musikämnet till. Musik kan betraktas som en abstrakt textproduktion. Att skapa, lyssna till och uppleva denna abstrakta uttrycksform utan att ge utrymme för diskussion och reflektion är att avstå från något som främjar båda uttryckssätten. När de olika språken möts kan nämligen kunskapen om båda växa, detta eftersom tanke, språk och kunskap så intimt hänger samman.

Istället för att låta dessa uttryckssätt utmana varandra i en språkutvecklande helhet tillämpas i praktiken något som snarare är att betrakta som motsatsen. Muntligt men förmodligen även musikaliskt, tillämpas en samtalsform baserad på fråga och svar, där svaren är givna på förhand och där elevens behov av en språkutvecklande miljö inte sätts i centrum. Den forskning som pekar på hur språkligt buren kunskap och fysisk verksamhet varken kan eller bör åtskiljas (s 7, 8, 9 & 11) måste få sin tillämpning i hela skolan om helhetsperspektivet ska beaktas. En musikundervisning som blundar inför denna nyordning kan tappa sin verkningskraft i en sådan skola.

Grundskolans musikundervisning ska inte tillämpa ett språkutvecklande arbetssätt i syfte att hjälpa andra ämnen eller för att berättiga sin egen existens. Istället måste det språkutvecklande arbetssättet användas därför att det främjar den del av elevernas utveckling som kan tillskrivas alla men inte något enskilt ämne. Därmed påverkar detta även elevernas musikaliska utveckling. Att skapa språkutvecklande miljöer i skolan är inte svårt, det har jag med denna uppsats försökt visa. Svårigheten ligger kanske istället i att förändra en vana och att våga omvärdera en djupt rotad syn på förhållandet mellan kunskap, språk och tanke.

## 7. Fortsatt forskning

Teori och praktik hör ihop. Fortsatt forskning inom detta område kan ske genom observation av en musikundervisning som förändras från en traditionell ”fråga- svarsbetonad” undervisning till en mer språkutvecklande helhetsbetonad undervisning. Vad händer med eleverna när den förändringen sker? Och hur kan en språkutvecklande musikundervisning se ut? Att undersöka om det finns musikaliska vinster med ett språkutvecklande arbetssätt är viktigt. För samtidigt som denna uppsats uppmanar läsaren att tänka ur ett mer generellt perspektiv måste ämnesperspektivet belysas för att rättfärdiga det övergripande perspektivet.

De språkteorier som här redovisats hade kanske även kunnat appliceras på ett samtal där språket är musik. Hur skulle ett diskursivt musiksamtal kunna se ut?

Ett annat sätt att gå vidare skulle kunna vara att intressera sig för de diskussioner som det nationella provet i svenska organiserar för alla elever i år nio. Dessa prov går ut på att eleverna får lyssna till en talad text uppläst från en cd-skiva. Direkt därefter ska de diskutera denna text i en mindre grupp, detta utan hjälp från sin lärare. Syftet är att bedöma elevernas språkförmåga och i det syftet kan jag inte låta bli att undra om inte en uppgift om musik bättre hade visat detta än en uppgift utformad utifrån en uppläst text. Skolverkets muntliga prov utgörs inte bara av en sådan uppläst text utan det handlar om ett tjugotal och samtliga är utformade på exakt samma sätt. Att undersöka om man skulle kunna se någon skillnad på elevernas språkförmåga beroende på om det som diskuterades var en uppläst text eller musik hade varit mycket intressant. Kriterier för bedömningen av en sådan uppgift har för övrigt redan formulerats av skolverket.

Denna uppsats har visat hur ett språkutvecklande samtal i grundskolans musikundervisning kan se ut och hur några elever i grundskolans högre år talar om musik. Det är min förhoppning att detta kan inspirera till fortsatt forskning om sambandet mellan språkutveckling och musik samt om skolämnenas roll och uppgifter i grundskolans högre år.

## 8. Referenser

- Alexandersson, M. (1994). *Att Reflektera över sin praktik*. Örebro: Forum för humanvetenskaplig forskning
- Bunkholt, V. (1995) *Från födsel till pubertet*, Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Höst & Larsson, (2002). *Musiken som väg*. Examensarbete vid Musikhögskolan i Malmö Lunds Universitet
- Jedelund, U. (2002). *Musik och språk –ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Stockholm: Runa förlag
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. (Diss.) Acta Universitatis Gothoburgensis
- Marton, F. (1992). *Phenomenography. Describing conceptions of the world around us*. Opublicerat manuskript
- Neuman, D. (1987) *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ong, Walter J. (1991). *Muntlig och skriftlig kultur, teknologiseringen av ordet*, Göteborg: Anthropos
- Sandqvist & Teleman. (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (1994). *Läroplanen för obligatoriska skolan (LPO 94), kursplaner för svenska och musik*.
- Skolverket, (2000). *SKOLFS 2 000:135*.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)*.
- Stanovich, K. (1986) *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly* 21(4)
- Sundin, B. (1984). *Barns musikaliska utveckling*. Malmö: Liber förlag
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tobiasson, B. (1999). *Språk, musik och undervisning -olika startpunkter. Musik som språk i klassrumsundervisning*. Stockholm: KMH förlaget
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole., m. fl., red. Cambridge, Mass: Harvard University Press