

Musikhögskolan i Malmö Lunds universitet

Ämneslärarutbildningen

Examensarbete

Handledare: Magnus Grahn



LUNDS
UNIVERSITET

En berättelse om musik

**Att medvetandegöra musikundervisningen
genom skönlitteratur**

Författare: Magnus Svensson

Bakgrund

Min uppsats; *en berättelse om musik* syftar till att undersöka mötet mellan ämnena musik och SO i den svenska grund- och gymnasieskolan, och att genom intervjuer identifiera hur lärare förhåller sig till detta möte, samt användningen av skönlitteratur som metod inom och mellan ämnena. Jag har skapat ett begrepp, *musikmedvetande* som ämnar att teoretisera kring mötet. Resultaten visar att skönlitteraturen kan fungera som verktyg i de båda ämnena, men också att lärare är minst lika öppna för andra typer av fiktivt material i undervisningen.

Nyckelord: Musikmedvetande, Historiemedvetande, Skönlitteratur, Medvetenhet, Musikundervisning, Historieundervisning

Abstract

This essay; *en berättelse om musik* (a story of music) want to explore the meeting point between the two subjects music and social science in the Swedish Primary and Secondary education, and I want to identify the teacher's approaches to the meeting point. I also want to take a closer look at using fictional literature as a method, both inside each subject but also as a bridge between them. I have created a term; *musikmedvetande* (musical consciousness), with the aim to theorize this meeting. The results show that literature can be used as a tool in both subjects, but also that teachers are open-minded to different types of fictional material in their education.

Keywords: Musical consciousness, Historical consciousness, Fiction, consciousness, Music education, History education

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning	2
Litteratur	3
Skönlitteratur i undervisningen.....	3
Skönlitteratur i historieundervisningen.....	6
Skönlitteratur i musikundervisningen.....	10
Sammanfattning	10
Lyssnande och skapande	11
Musik och identitet	12
Att tänka, tala och skriva om musik	13
Styrdokument.....	15
Teoretisk referensram.....	16
Historiemedvetande	16
Narrativ och berättelser.....	18
Musikmedvetande	21
Multimodalitet	23
Metod.....	26
Kunskapsteoretisk ståndpunkt	26
Kvalitativ intervju som metod	26
Genomförande	27
Urval	28
Metodologiska överväganden	28
Analysmetod	29
Reliabilitet och validitet.....	30
Etiska överväganden	31
Resultat	33

Informeranter	33
Erfarenheter av litteratur i undervisningen	33
Relationen mellan ämnen.....	34
Metoder	36
Musikmedvetande	37
Övriga tankar	39
Diskussion.....	40
Erfarenheter av litteratur i undervisningen	40
Relationen mellan ämnen.....	42
Metoder	45
Musikmedvetande	47
Förslag till vidare forskning.....	49
Referenslista.....	51
Bilagor och figurer.....	54
Fig. 1	54
Bilaga 1	55
Bilaga 2	56
Bilaga 3	57
Bilaga 4	58

Inledning

Den enorma samlingen skönlitterära texter som berör historiska skeenden, människoöden och tidsbeskrivningar är i min mening en outnyttjad källa till ett breddat historiemedvetande. Mina tankar stöds av historikern Jörn Rüsen, som menar att historiemedvetandet är nära förbundet med en narrativ kompetens - "förmågan att artikulera de historier som behövs för att ge ens liv en meningsfull temporal riktning i tidens förändringar" (Karlsson & Zander, 2009, Sid. 53). Skönlitteraturen har en förmåga att skänka förståelse för att historien är verklig, närvarande och består av människor med känslor, nyanser och funderingar. Flera forskare, bland annat Mary Ingemansson (2010) och Carina Renander (2007) har funnit hur skönlitteraturen påverkar och utvecklar historiemedvetandet. Det jag vill göra i denna uppsats är att undersöka ifall fenomenet går att applicera även inom grundskolans och gymnasiets musikundervisning. Kan skönlitteraturen ha en plats även här?

Jag kommer skapa ett begrepp – musikmedvetande – och utgå ifrån att detta är något som kan utvecklas hos individen. Musikmedvetandet definierar jag som en förståelse kring hur skapandet och lyssnandet hänger samman och ömsesidigt påverkar varandra. Jag skapar min undersökning utifrån detta begrepp och undersöker ifall skönlitteratur – på samma sätt som inom historieundervisningen – kan bidra till ett ökat musikmedvetande. Hur ser lärarkåren på mina tankar om skönlitteratur som verktyg i musikundervisningen? Finns det relevanta erfarenheter eller tankar som avfärdar eller bekräftar musikmedvetande som begrepp?

Syfte och frågeställning

Mitt syfte med denna uppsats är att undersöka hur musik och litteratur samspelar med varandra, och hur mötet mellan de två kan se ut inom ramarna för undervisningen. Undersökningen görs med utgångspunkt i min teori om musikmedvetandet, som i sin tur ligger nära teorin kring historiemedvetandet.

Mina frågeställningar är:

- Hur ser lärare i musik och SO-ämnena på användning av skönlitterärt material i sin undervisning?
- Vilka likheter och skillnader mellan historie- och musikämnet går att identifiera när det kommer till användandet av skönlitteratur?
- På vilka sätt skulle skönlitteratur kunna bidra till ett ökat musikmedvetande?

Litteratur

Här kommer jag ge en bild av aktuell forskning kring litteratur i undervisningen. Jag börjar med forskning kring läsning och litteraturreception, och fortsätter med litteratur inom historiedidaktiken, och rör mig sedan över till musikdidaktiken. Jag går sedan genom andra relevanta områden under rubrikerna *lyssnande och skapande, musik och identitet* samt *att tänka, tala och skriva om musik*. Slutligen presenterar jag de styrdokument från Skolverket som blir aktuella i undersökningen.

Skönlitteratur i undervisningen

Ett större antal undersökningar har gjorts i ämnet. Inom mina två aktuella ämnesområden – musik och historia så finns en kraftig övervikt av material vid området historia. Många av dessa undersökningar riktar sig till yngre årskurser - huvudsakligen årskurs 6 och nedåt. Då min undersökning berör gymnasie- och högstadieelever ändras till viss del förutsättningarna. Skönlitteratur som riktar sig till ungdomar i den undersökta ålderskategorin är enligt min bedömning är exempelvis ofta av sin karaktär längre, mer språkligt komplex och har inte samma utbildande ansats som litteratur till yngre åldrar ofta har.

Olle Nordberg har i *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* skrivit ett kapitel som sammanfattar hans studie om svenska gymnasieelevers förhållningssätt till fiktionslitteratur; *Myt och verklighet om svenska 18-åringars fiktionsläsande*. Här framlägger han flera intressanta resultat av sin undersökning. Till att börja med hittar han att elever i studien "har en positiv attityd till fiktionsläsning och tycks vara ganska bra på att läsa, tolka och förstå skönlitterär text. Samtidigt uppger de att de läser väldigt lite, de flesta färre än en gång i månaden" (Nordberg, 2015 sid.125). Dock belyser Nordberg att de tillfrågade ungdomarna troligtvis inte räknar all läsning som läsning – de uppger att de tillbringar många timmar framför skärmar där man kan anta att de delvis ägnar sig åt fiktion och därmed utvecklar sin narrativa kompetens på olika sätt (sid.126).

Eleverna i studien kan resonera kring fiktionstexter på ett litterärt kompetent sätt, men mer än hälften menar att det inte är relevant om texten är fiktiv eller verklighetsbaserad. Nordberg anser att detta är anmärkningsvärt då "hela den

litteraturdidaktiska diskursen vilar på att en grundläggande faktor i den litterära kompetensen, hur denna än må definieras, är att kunna skilja på fiktion och andra texttyper". Tidigare forskning har visat att många ungdomar läser fiktionstexter dokumentärt, och detta samklingar med resultatet. Samtidigt innehar eleverna som deltagit i studien enligt Nordberg en relativt stor litterär kompetens, vilket komplicerar sambandet mellan läsning av fiktionslitteratur och facklitteratur (Nordberg, 2015, sid.125).

Nordberg avslutar med ett resonemang om att "attityden till fiktionsläsning kan vara positiv även om man uppger att man läser lite" (sid.126) och att "Den litterära kompetensen kan vara god, även om man i en typ av sammanhang framstår som en subjektiv nöjesläsare" (sid.126). Författaren menar att vi bör uppdatera vår syn på hur attityder påverkar läsning. Resultaten pekar på att "internetgenerationen" anser att fiktionsläsning görs i böcker när man kopplar av från det uppkopplade, men kan växla över till en analytisk lästeknik när sammanhanget kräver detta (Nordberg 2015, sid.126).

Intressant är att ställa detta mot resultat som presenteras i Bengt Brodow och Kristina Rininslands *Att arbeta med skönlitteratur i skolan* (2010). I ett avsnitt diskuteras en lärares upplevelse av skillnaderna mellan gymnasieskolans naturvetarprogram och estetiska program när det kommer till skönlitterär läsning. Läraren anser att det finns en skillnad i förhållningssätt till texterna: "I naturvetarklasser finns det elever som läser omfattande och ganska avancerade facktexter men säger sig inte kunna läsa skönlitteratur. Vid diskussioner kan de bara förklara det med att de inte är vana" (Brodow & Rininsland, 2010, sid.99). Den lärare som uttryckte detta kommer senare in på att förhållningssättet kan ha en koppling till betyg, och syftet med läsningen:

Vid läsning av facktexter är kunskapen något statiskt. Man kopierar utan att reflektera och det handlar mer om kvantitet än kvalitet medan läsning av skönlitteratur handlar mer om skapande och fantasi. Man lever sig in i gestalter och sätter in sin egen personlighet i ett fiktivt skeende. Naturvetare har också svårare att diskutera litteratur än till exempel elever på det estetiska programmet, menar läraren, därför att de är så betygfixerade och rädda att avslöja att det kan vara något de inte förstått (Brodow & Rininsland, 2010, sid.99).

I antologin *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015) har Skans Kersti Nilsson presenterat resultatet av sin undersökning Internetgenerationens syn på fiktionsläsning – samtal mellan unga vuxna i fokusgrupper. Undersökningen behandlar ungas syn på fiktionslitteraturens betydelse och hur denna upplevs och används. Författaren gör en kort presentation av forskningsläget kring området fiktionsläsning och personlighetsutveckling. Betydelsen av fiktivt läsande och förmågan att föreställa sig

scenarion lyfts fram som en personlighetsutvecklande akt. "Medan vi läser fiktion aktiveras vår mentala föreställningsförmåga. Fiktionsläsning har alltså möjlighet att involvera läsarens personlighet, att uppväcka känslor och att genom en trovärdig framställning väcka läsaren till insikt om egna och andra individers upplevelser och reaktioner"(Nilsson sid. 131). En stor vikt av resultaten handlar om identitet och att "känna igen sig" i litteraturen. Författaren kommer fram till att "Litteraturens inbjudan till igenkänning handlar med andra ord om en form av speglingsfenomen, en inbjudan till överskridande reflektion kring mänskliga villkor utan direkt konfrontation med verkliga människor" (Nilsson sid.131).

Nilsson presenterar ett antal begrepp (skapade av Mar & Oatley, 2008) som kan komma till användning när vi läser om litteratur och föreställningsförmåga. Läsaren förflyttas (*transportation*) till berättelsens föreställda verklighet (*simulation*). Läsaren uppslukas av berättelsen (*absorption*) och blir mottaglig för berättelsens verklighet och därmed ökar självförståelsen (Nilsson sid.131).

Intressanta forskningsresultat pekar också på att faktalitteraturen kan ha rent emancipatoriska nackdelar gentemot fiktiva texter: "Psykometriska studier har även visat att läsning av fiktionslitteratur – i högre grad än läsning av faktalitteratur – kan bidra till ökad förståelse för variationen av olika sociala förmågor, något som kan antas bidra till utvecklingen av den egna personligheten i riktning mot bättre förståelse för andra (Nilsson sid.132).

I slutdiskussionen skriver Nilsson om hur föreställningsförmågan är en förutsättning för abstrakt tänkande. Denna förmåga är oundgänglig när det kommer till att fundera över framtiden, de olika valmöjligheter och etiska dilemman vi ställs inför.

Nilsson hittar också in i frågan om huruvida fiktiv litteratur upplevs olika beroende på i vilken form den läses, exempelvis på nätet, på en skärm eller i en bok. Slutsatsen är att den pappersbundna boken har ett egenvärde i det att den är ett fysiskt ting: "Fiktionsläsning förknippas med pappersbundna böcker och inte med digitaliserat format. Slutsatsen är att pappersbunden fiktion intar en särställning bland unga vuxna eftersom boken är sensuell och överblickbar, vilket gör läsningen till en njutning"(Nilsson sid.138).

Den amerikanska litteraturforskaren Rita Felski (citerad i Graeske, 2015) har identifierat fyra aspekter av skönlitteraturens nytta; *recognition*, som handlar om att känna igen sig i det man läser för att känna oss sedda och bekräftade. *Enchantment* som handlar om att lustfyllt uppslukas av texten, och leva oss in i dess berättelse. *Knowledge* berör de

aspekter i litteraturen som ger oss ny kunskap; illustrationer av andra kulturer, historiska kontexter eller människor. *Chock* handlar på liknande sätt om hur litteraturen kan skaka om oss och ge oss nya insikter eller ändra våra värderingar. Enligt Felski påverkas och utvecklas alltså vi människor starkt av skönlitteraturen vi läser (Graeske, 2015, Sid. 6).

Michael Tengberg har forskat kring begreppet läsararter, och i sin avhandling *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Han definierar begreppet läsararter: "de tolkningskonventioner och förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten" (Tengberg, 2011, Sid.193) De sex olika typerna av läsararter definierar Tengberg som *handlingsorienterad* – läsaren fokuserar på den yttre handlingen, *betydelseorienterad* – tematiken diskuteras, *värderingsorienterad* – estetiska eller etiska värderingar, *subjektorienterad* – utgår från läsarens personliga erfarenheter och känslor, *intentionorienterad* – handlar om författarens intentioner och syften, samt en *metakognitiv* läsart, som handlar om läsarens reflektioner kring sin egen läsprocess (Tengberg, 2015, Sid. 24).

En risk med användning av skönlitteratur som ett ämnesöverskridande fenomen kan finnas i den otydlighet som skulle kunna uppstå. Den brittiske utbildningssociologen Basil Bernstein menar att samhällsliga ojämlikheter upprätthålls genom mekanismer som finns inom skolsystemet. Det som Bernstein kallar för en *svag klassifikation* handlar om hur förväntningar inom ett ämne är vagt formulerade och otydliga. *Koder* kan då uppstå, som kan definieras som en osynlig pedagogik som pekar ut var gränserna för ett visst ämne går. Eftersom barn har med sig olika symboliska kapital in i skolsystemet, och därmed kommer ha olika tillgång till koderna, finns ett riskmoment i att arbeta ämnesöverskridande eller - som Bernstein benämner det – när en aktivitet rekontextualiseras, dvs sätts i ett nytt sammanhang (Bernstein, 2003; Graeske, 2015, Sid.27).

Skönlitteratur i historieundervisningen

Mary Ingemansson (2010) har skrivit en doktorsavhandling där hon intervjuat skolbarn i 10-11-årsåldern hur de upplever skönlitteratur i förhållande till facklitteratur i historieundervisningen. Eleverna har fått läsa ur Maj Bylocks *Drakskeppstrilogi*, och Ingemansson undersöker hur detta påverkat historiemedvetandet hos eleverna. Ingemansson utgår från att traditionella läroböcker inte alltid är det bästa sättet om man vill få barn att förstå historiska sammanhang. Hon utgår från att skönlitteraturen utgör en

kunskapskälla med andra färdigheter än läroboken, och belyser att de två går bra att kombinera, genom att använda läroböcker parallellt med skönlitteraturen. Ingemansson problematiserar även kring operationaliseringen av skönlitteraturens förmågor:

Om våra barn i skolan idag ska kunna utveckla ett historiemedvetande och därigenom förstå nutiden och framtiden, är det viktigt att de får tillgång till olika tolkade erfarenheter av det förflutna. Rimligtvis finns det flera olika sådana. Då uppstår också frågan om barn kan tillgodogöra sig dessa och utveckla sin tolkning av historien samt hur detta kan gå till (Ingemansson, 2010, sid. 18).

Med olika erfarenheter menas här att skönlitteratur kan vara en av dessa. Utmaningen består alltså i *hur* skönlitteraturen kan hitta in i undervisningen. Ett exempel på när detta sker är i så kallad *faktion*, som betecknar den enligt Ingemansson allt vanligare genren inom läromedel, där illustratör, författare och forskare samarbetat för att skapa en facklitteratur med skönlitterära och ofta visuella inslag. Ingemansson beskriver i slutdiskussionen hur: ”Bylocks trilogi erbjuder en adekvat och saklig skildring av människors liv och samhällets organisation under den epok som i Norden går under beteckningen vikingatiden [...]” (sid. 289).

Ibland, konstaterar Ingemansson, erbjuder trilogin djupare kunskaper vad gäller bondens liv och livet på vikingaborgen än läroböckerna (Ingemansson, 2010, sid. 289). De unga läsarna vittnar om ett aktiverat historiemedvetandet då de diskuterar det aktuella materialet, dels genom kopplingar till nutiden, där informanterna diskuterar kring likheter och skillnader mellan vår egen tid och vikingatiden. Inom definitionen för historiemedvetande finns också vetskapen om alltings föränderlighet – detta identifierar Ingemansson i elevernas resonemang kring att 'det var sämre förr', när de pratar om kläder, bostäder och natur – ämnen som berörs i trilogin (Ingemansson, 2010, sid. 289).

Skolverket (2011c) har på sin hemsida publicerat en kortare artikel om Ingemanssons avhandling, där de betonar att avhandlingen visar på didaktiska möjligheter och är ett användbart verktyg i lärarutbildningen.

Ett annat intressant arbete är Carina Renanders licentiatuppsats *Förförande fiktion eller historieförmedling? Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik* (2007) som behandlar historisk skönlitteratur och dess funktioner. Renanders avhandling består i analyser av Jan Guillous Arn-trilogi; en textanalys samt en analys av historieförmedling och genregrepp. av Renanders frågeställningar är:

...vad texten innehåller i fråga om tankeprocesser som uttrycker historiemedvetande, hur texten är konstruerad för att förmedla perspektiv som kan bidra till att aktivera läsarens historiemedvetande och vad texten kan bidra med i en undervisningssituation vars mål är att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande (Renander, 2007, sid.13).

Textanalysen kretsar kring ett antal teman: *Kvinnligt/manligt, det heliga kriget, det mångkulturella samhället samt makt, lag och rätt*. I den andra undersökningen fokuseras istället på hur innehållet förmedlas, samt vilken potential materialet har i en undervisningssituation.

De resultat som blir mest användbara i min egen undersökning hämtas ur resultaten från den andra analysen, som har ett tydligt didaktiskt syfte. Renander menar att:

Arn-böckernas värde i undervisningen är att de rymmer potential att på ett levande och konkret sätt belysa innehållet i romanpersonernas erfarenhetsrum i en given tid. Guillou 'visar' vad historiefilosofen Reinhard Kossellecks beteckning erfarenhetsrum konkret innebär och vilken roll historiemedvetande spelar för människor, genom att gestalta hur det formas, utvecklas och förändras hos huvudpersonerna (Renander, 2007, sid 250).

Slutsatsen landar i att Guillou förenklar och levandegör historiska komplicerade historiska händelseförlopp. Detta följer ett tydligt pedagogiskt syfte: att motivera, väcka och utmana läsarens intresse. Guillous verktyg för att utföra detta består i användandet av "analogier, anakronismer, språkliga och syntaktiska förmedlingsgrepp, intertextuella förmedlingsreferenser, upprepningar av tankefigurer, diskussioner mellan romanpersonerna samt berättarens interventioner" (Renander, 2007, sid.250).

Guillous förmedling av historien uppmuntrar till ett historiemedvetandebaserat tänkande. Renander menar att Guillou utmanar läsaren till att inte enbart tänka kring den skildrade tiden utan också kring sin egen samtid och tiden däremellan. Valet av genre och epok ger också möjlighet att fylla de faktamässiga luckorna med människoskildringar. Texten rymmer alltså potential att medverka till aktivering av läsarens historiemedvetande, men Renander menar att detta påverkas av hur läsaren tar emot texten samt hur texten använts tidigare av olika aktörer.

Enligt författaren är det sannolikt att historieläraren har en viktig roll i att för elever realisera textens potential och aktivera historiemedvetandet. Därefter formuleras frågor som forskningsmässigt skulle kunna behandla elevers reception av serien samt hur historiemedvetandet aktiveras av skönlitteratur:

Vilken roll spelar den litterära dimensionen i en text om historia för att motivera elevernas kunskapssökande, stimulera elevaktiva lärandeprocesser och aktivera historiemedvetande?

Vilken betydelse har det för elevernas historiemedvetande om de i undervisningen får möjlighet att individuellt formulera sina tankar om samband mellan *då* och *nu* och *framtid*, samt om de får erfarenhet av att utväxla sina tankar med andra elever?

Vilken roll spelar det om eleverna får möjlighet att explicit uttrycka sitt historiemedvetande till människor utanför skolan?

Vilken typ av undervisningssituationer kan bäst bidra till att öppna elevernas ögon för hur historia har använts och kan användas såväl konstruktivt som destruktivt?

Hur skulle ett samarbete mellan lärare i svenska, samhällskunskap, och historia kunna organiseras för att historiemedvetande får en framskjuten plats i elevernas lärandeprocesser? (Renander 2007, sid 251)

Eva Queckfeldt har skrivit ett kapitel i *Historien är nu* - en introduktion till historiedidaktiken som hon kallar för *Det var en gång...* - Om historiska romaner och romaner som blivit historiska. Här redogör hon för den historiska romanens roll och funktion i samhälle och utbildning. Hon ställer sig frågor som "kan man använda historiska romaner för att öka historiemedvetandet? Kan man lära sig något om det förflutna genom att läsa en roman? Vilken kunskap om det historievetenskapliga hantverket kan man få genom att läsa skönlitteratur? (Queckfeldt 2009, s.78) Queckfeldt ser positivt på användning av den historiska romanens i didaktiken. Hon menar att man absolut lär sig och blir medveten av den historiska romanen, men hon reserverar sig också, och menar att det trots allt inte är historievetenskap. "Låt oss kalla det ett lockbete eller en aptitretare. Det är inte dåligt, det är ofta högst smakligt – men det är långt ifrån allt"(Queckfeldt, s.89).

Skönlitteratur i musikundervisningen

Specifik forskning kring skönlitteraturens roll inom musikundervisningen har varit svårt att hitta. Däremot kan man se vissa beröringspunkter inom den multimodala teorin. Ett multimodalt arbete kan, enligt Liberg (2007) innebära att vi undersöker ett kunskapsområde på flera olika sätt. Detta gör att vi får en rikare kunskap om det vi undersöker eftersom olika uttrycksformer belyser olika aspekter och det har en tydlig koppling till ämnesövergripande undervisning. Selander & Kress (2010) skriver om multimodalitet och påpekar att det idag blir allt viktigare att arbeta multimodalt (s.28). De menar dock att skolan fortfarande i stor utsträckning karakteriseras som ”att vetande baseras i skriftspråkande” (s.28) Att arbeta ämnesöverskridande är dock inte detsamma som att använda litteratur inom musikundervisningen. Den multimodala teorin beskrivs vidare i kapitlet teoretiska referensramar, och jag hoppas kunna fylla detta tomrum med någon form av resultat kring skönlitteratur i musikundervisningen.

Sammanfattning

Det som ur de hittills nämnda källorna är mest relevant i förhållande till mina frågeställningar är till att börja med de resultat som pekar på elevers positiva syn på fiktionsläsning – som även påminner om att jag bör vara uppmärksam på att textuell fiktion förekommer i fler former än böcker (Nordberg, 2015 sid.125). Även de resultat som problematiserar förhållandet mellan skönlitteratur och facklitteratur (Nordberg, 2015; Brodow & Rininsland, 2010; Nilsson 2015) bör tas i aktning inför min egen undersökning.

Jag vill också ta med mig resonemang hur skönlitteraturen utvecklar vår mentala föreställningsförmåga, uppväcker känslor samt ger insikter om egna och andras upplevelser (Nilsson, 2015). Också de emancipatoriska nackdelarna med facklitteratur kan användas som argument kopplat till mina frågeställningar (Ingemansson, 2010; Nilsson, 2015).

Jag har också valt att presentera ett antal undersökningar som visar hur skönlitteraturen kan komma till bruk, och vad den egentligen gör för nytta. Detta i form av Felskis begrepp; recognition, enchantment, knowledge samt chock (Graeske, 2015). Även ett antal begrepp som blir användbara för min undersökning finns i Tengbergs (2015) diskussion kring läsarter.

Jag vill ha Bernsteins varnande finger i åtanke, då han resonerar kring den *svaga klassifikation*en, och de risker som uppstår då vi på olika sätt gör gränserna inom skolans ramar otydliga (Bernstein, 2003; Graeske, 2015).

Jag använder mig av en del litteratur som bearbetar skönlitteraturens påverkan på historiemedvetandet, och hur detta i kan gå till (Renander, 2007; Ingemansson, 2010; Queckfeldt, 2009). Dessa avsnitt fungerar främst som underlag - dels för att bekräfta min utgångspunkt att skönlitteratur kan bidra till ett ökat historiemedvetande, och dels vid konstruktionen av mitt begrepp *musikmedvetande* som presenteras senare i uppsatsen.

Lyssnande och skapande

I *Musikliv* skriver Lars Lillienstam, professor i musikvetenskap om lyssnandet och skapandet. Lillienstam sammanfattar innehållet i *Musikliv* i fyra punkter, något som får relevans i skapandet av *musikmedvetandet* senare i min uppsats:

Musik är ett redskap i människors liv, något som används för olika syften.

Musik är en del av kulturen och måste ses som en del av och i ljuset av andra mänskliga aktiviteter.

Hur vi tänker om musik – benämner, beskriver, värderar – är grundläggande för hur musik används och vilka effekter den får. (Sid. 16)

Han använder sig av begreppen "musikande" och "att musika" som samlingsbegrepp för all musikalisk aktivitet, alltså både lyssnande och skapande.

Tidigt i boken lyfter han fram en aktör han anser fått oförtjänt lite utrymme i den musikvetenskapliga forskningen, nämligen brukaren. "Det är alltför vanligt, inte bara i musikvetenskap utan inom humaniora överhuvudtaget, att man inte uppmärksammar dem som använder musiken (filmen, litteraturen etc.), de motiv som finns till användningen och vilka behov musiken fyller" (Lillienstam, 2006, sid.11). I min undersökning blir området viktigt då jag på ett sätt likställer skaparen med lyssnaren, och menar att de båda är medberoende av varandra.

Lillienstam skriver också ned sina gissningar om musikens framtid under rubriken *Ny teknik – nytt bruk*. Han menar bland annat att den mer lättillgängliga musiken kommer leda till en större musikalisk nyfikenhet då det i och med digitaliseringen är en mindre

investering att lyssna på en enskild låt än att köpa en hel skiva. Han förutspår också hur detta fenomen leder till en "slit-och-släng"-mentalitet då musiken samtidigt blir mer utbytbar och icke-fysisk. Slående är också hans gissning på hur de olika musikplattformarna kommer slås ihop till ett universalverktyg, något som jag själv tio år senare kan konstatera har blivit en relativ verklighet.

De områden som får mest betydelse som förförståelse för min egen undersökning är de som berör skapandet och lyssnandet. Lillienstam gör en översiktlig redogörelse för hur synen på lyssnaren historiskt har sett ut, och menar att definitionerna är oanvändbara, då de alla är spekulativa och värderande (Sid. 90-91).

När det kommer till skapandet framlyfter Lillienstam hur stor skillnad det är i fördelningen mellan de som definieras som skapare av musik mot de som definieras som lyssnare. Han presenterar sociologen Ruth Finnegans tre kategorier för skapande av musik:

- Skrivna kompositioner
- Improvisation
- Kollektivt komponerande (Sid.86)

Intressant och relevant är också författarens diskussioner kring *hur*, *när* samt *var* man lyssnar och skapar. Han menar att både skapandet och lyssnandet är fyllt med konventioner som vi omedvetet följer (Lillienstam, 2006, sid.86-89).

Musik och identitet

Lillienstam (2006) menar, att det är vanligt att sortera människor utifrån musiksmak. Detta är enligt honom ett beteende som vuxit fram under senare decennier, särskilt hos yngre människor (Sid.129). Han ger en kommentar till forskaren Even Ruuds tankar kring samband mellan musik och personlighet: "det finns samband mellan den musik vi tycker om, vilka vi är eller vill vara, våra erfarenheter och vår livshistoria." Lillienstam håller med Ruud och menar att musiken är identitetsskapande, men att fenomenet är mer komplext än att kunna avgöra en personlighet utifrån dennes skivhylla (sid. 129). Snarare handlar det hela om *identiteten*, som av författaren definieras som en konstruktion och en process. Den *yttre dimensionen* av identiteten är den vi visar upp, som handlar om hur vi vill uppfattas av andra. Den *inre dimensionen* är istället de tankar man har om sig själv,

vad som gör en till den man är. En tredje dimension av identiteten belyser hur man faktiskt uppfattas av andra människor. Lillienstam menar att musik berör människor på ett särskilt sätt – den är mångtydig och emotionell och är därför ett "extra effektivt och starkt medel i identitetsbyggen" (Sid.130). Han menar också att det är därför som människor så lätt blir upprörda när deras musiksmak angrips – det upplevs som kritik mot personen i fråga. En identitet kopplad till musik påverkar även andra faktorer hos en individ, som exempelvis hållning, attityd, värderingar, handlingar och är dessutom tids- och generationsmarkörer. Identiteten kan också ses som ett förslag, eftersom människor "provar" olika identiteter innan man hittar in i sin egen (Sid. 131). Att bekänna sig till en viss markant subkultur eller identitet är också geografiskt beroende – ungdomar uppvuxna i stadsmiljöer gör detta till större utsträckning – författaren menar att det finns större möjlighet och behov av att framstå som annorlunda i sådana miljöer (Sid. 132).

Att tänka, tala och skriva om musik

Lillienstam (2006) menar att språket är ett trubbigt verktyg. Många, både akademiker och musiker har tagit avstånd från att formulera sig med ord kring musik. Många människor håller med om att musiken talar för sig själv. Samtidigt är vi många som har ett behov av att med ordens hjälp utbyta tankar med en annan människa efter en stor musikupplevelse. "Tänkandet, diskuterandet och berättandet om musik är grundläggande för musikupplevelsen och för den kraft som musik får i människors liv" (Sid. 189). Lillienstam menar att vi inte bara hör musiken utan även dess kontext. Förväntningar, föreställningar, fördomar och förkunskaper spelar alltid in i lyssnandet. Man jämför med musik man hört tidigare, funderar över ljudbilden och försöker placera den i en genre. Vi funderar över vem som framför musiken och vad musikstycket har för titel och mycket annat. Utöver detta finns en mängd anekdoter och livsöden som spelar in – exempelvis Beethovens dövhet eller gitarristen Django Reinhardts skadade händer. Allt detta laddar musiken med värden och ideologier som inte går att bortse från och bidrar till skapandet av artisten, konstnären eller verket. Den berättelse som uppstår kring en artist eller ett verk skapar en verklighet och ett sätt för lyssnaren att förstå och förklara musiken på. Lillienstam sammanfattar i ett citat av etnologen Alf Arvidsson: "Berättandet är inte bara en avbild av verkligheten, utan *är* en del av verkligheten"(Sid. 189-190).

Lillienstam menar att ord har olika nyanser och valörer. Ord som används inom den musikaliska diskursen kan vara närmast synonyma men ändå ha olika laddningar,

status och innebörder. Han exemplifierar med orden *kompositör, komponist, tonsättare, låtmakare, låtskrivare, visdiktare* och *singer-songwriter*. Lillienstam menar att dessa är uttryck för att musikdiskursen skiljer sig åt mellan genrer. *Hur* man skriver om musik är enligt honom en utforskad genre inom litteraturforskningen. Ett citat av musikjournalisten Per Bjurman lyfts fram: "Jag har inte den minsta skolning. Musikrecensenter ska helst inte vara utbildade för då lyssnar man på fel sätt, som en musiker, lyssnar på hantverket. Vi recenserar musik, själva konstverket" (Sid.195).

Samma musik kan ha olika beteckningar beroende på sammanhang, exempelvis Roxettes *It must have been love*, som kan betecknas både som *svensk pop* och som *filmmusik*. Beteckningarnas innebörd och värdering förändras också, som exempelvis *dansmusik*, vars betydelse har förändrats drastiskt genom tiderna (Sid. 201).

Lillienstam resonerar också kring musikens text och dess betydelse. Han lyfter fram två "traditioner" där den ena lägger stor vikt vid texterna, dess innehåll, handling och autencitet, och den andra inte gör det, utan ser på texten som ett ljud som man sjunger. Musik ses som underhållning utan budskap (Sid. 236).

Lillienstam är kraftigt kritisk mot den litteratur som berör musikhistoria. Vilka fenomen och personer som lyfts fram tycks enligt honom ofta endimensionellt och oreflekterat. De flesta verk presenterar musikhistorien genom namn på "genier" såsom Mozart eller Beethoven, men nämner ingenting eller mycket lite om villkor och förutsättningar under den aktuella tiden, tänkande kring musik, kvinnans roll i musiken, musikjournalistik, inspelning eller den afroamerikanska musikens enorma impakt på den västerländska musiken under 1900-talet (Sid. 242). Ett problem som lyfts fram är att musikhistoria som ämne sällan berör den musik som påverkat och berört läsaren mest. Lillienstam ger exempel på detta genom att fråga vilken musik som berört flest människor i Sverige under 1900-talet; "Arnold Schönberg eller Bob Dylan, *Gesang der Junglinge* eller *Sergeant Pepper, So what* eller *Calle Schewens vals*?"(Sid.242-243)

Liknande problem finns inom historieskrivningen inom jazz- och rockmusiken. Texterna kretsar kring de namn som anses nyskapande, men ofta på bekostnad av den musik som flest människor lyssnade på. Inom jazzen, precis som inom den klassiska musiken är det vanligt med prefix för att gudomliggöra personligheterna: *count, duke* etc. Den klassiska musikens motsvarighet är prefix såsom *geniet, den odödliga* etc (Sid. 244). Också inom rockmusikens historia är det vanligt att lyfta fram de nyskapande och experimentella artisterna, och inte i första hand de mest lyssnade. Kvinnorna har även här

en bortglömd och undanskymd roll. Också här tappas diskussionen bort om *hur* musiken går till historien och *vem* som gör valet (Sid.244).

Raymond Williams, kulturforskare har skapat en trestegsmodell som beskriver hur en sådan här tradition skapas. Detta kallar han för en *sektiv tradition*. Jag använder för tydlighetens skull Lillienstams översättning av begreppen. I det första steget finns den *levda kulturen*, som i vårt fall är den musik man upplever och utsätts för. Det andra steget, *registrerad kultur* innefattar den musik som på olika sätt bevaras, exempelvis i noter, konsertprogram eller inspelningar. I det sista steget görs ett urval ur den registrerade kulturen, och det är detta urval som bildar en tradition. Denna tradition, menar Williams, tenderar sedan att leva sitt eget liv. Detta är vad vi ofta också benämner som en *kanon* (Williams, 2001, sid. 68; Lillienstam, 2006, sid. 245).

Styrdokument

I syftet med musikundervisningen i grundskolan (bilaga 3) finns ingen direkt beröringspunkt till någon form av arbete med skönlitteratur. Dock nämns att elever ska lära sig *musikaliska begrepp och symboler*, något som kanske ligger i närheten, i alla fall när det kommer till att skriva och läsa om musik. Även gestaltning nämns; eleven skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att *skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer*. Intressant blir även att eleven skall utveckla sin förmåga att *analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang*.

Om vi fortsätter med gymnasieskolans ämnesplan för musik (bilaga 4) finns inte heller här går någon direkt anknytning till mitt ämne att finna. Dock finns följande som gränsar till området: eleven skall utveckla förmågan att *gestalta musik, både solistiskt och i ensemble*, och även *analysera och tolka musikupplevelser*. Eleven skall också ges möjlighet att *reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet*. Intressant är också att *undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet*. Kring tolkning skrivs att *genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet*. Slutligen skall även här eleven ges möjlighet att utveckla *kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer*.

Teoretisk referensram

I detta kapitel presenterar jag först ett antal teoretiska begrepp och forskningsområden som kommer vara relevant i min undersökning. Jag börjar med ett utredande avsnitt kring begreppet skönlitteratur. Därefter går jag igenom begreppet *historiemedvetande*, som fungerar som en slags teoretisk utgångspunkt i min formulering av *musikmedvetande*, som är nästa rubrik. Slutligen presenterar jag hur de olika ämnesområdena kan mötas, under rubriken *multimodalitet*.

Historiemedvetande

Begreppet historiemedvetande har sitt ursprung i historiedidaktiken, som studerar människors möte med historien. Begreppet är relativt nytt och definitionerna skiljer sig åt mellan olika forskare. En central definition är medvetenheten om att vi är skapade av historien, samtidigt som vi skapar historia.

Enligt Klas-Göran Karlsson (2009) är detta medvetande något som alla människor har. Historiemedvetandet kan vara mer eller mindre organiserat men till skillnad från rena historiekunskaper så är historiemedvetandet en egenskap som vi alla använder oss av. I en undersökning gjord av Roy Rosenzweig konstaterades att amerikaner som sade sig vara ointresserade av historia ändå ägnade tid till detta i form av fotoalbum, släkttraditioner och besök av historiska slagfält (Rosenzweig, 1998). Vidare menar Karlsson att historiska fakta ofta blir mindre viktiga när historiemedvetandet aktiveras, och istället är det andra värden som gör historien intressant.

Karl-Ernst Jeismann, tysk didaktiker gav 1979 fyra definitioner av historiemedvetandet:

- a) Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
- b) Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
- c) Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
- d) Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen. (Alm, 2009, sid. 300)

Alm sammanställer och definierar begreppet: "historiemedvetande handlar om upplevelsen av samband och sammanhang mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden"(Alm, 2009, sid. 300).

Karlsson (2009) skriver att "Det symbiotiska i historiemedvetandet ligger i att de tre tempusformerna ömsesidigt påverkar och samspelar med varandra"(s.50). Med tempusformerna menas alltså *då*, *nu* och *sedan*. En roman som utspelar sig i en avlägsen framtid skriven för femtio år sedan kan vara ett gott exempel på hur olika tempus påverkas av och samverkar med varandra. Om vi läser romanen idag slås vi av hur synen på framtiden påverkats av den tid boken tillkom i. Var synen på framtiden mörk eller ljus? Ansåg författaren att framtiden innebar en positiv förändring? Dessa tempus påverkar också vår egen nutida bild av både dåtid och framtid. Vilka strävanden är värda att lägga tid på? Ur det historiemedvetande som läsaren bär på tänds ofta en idé: Den nutid jag lever i är framtiden för de människor som drömt, fantiserat och siat både igår och för tusen år sedan. Samtidigt är den en förgången dåtid till de människor som lever efter mig. Alla de framtidens barn som i historieböckerna läser om det tidiga 2000-talets terrorism eller miljöfrågor kommer troligtvis ha svårt att sätta sig in i hur dessa frågor berörde enskilda individer över hela världen, hur människor grubblar och debatterar, hatar och älskar. Tolkningen av det förgångna påverkar vår syn på både vår egen tid, vår framtid och dess möjligheter. Ett historiemedvetande är ständigt närvarande i oss alla, men det kan vara mer eller mindre kvalificerat. Historiemedvetandets innehåll och grad av reflektion påverkas av individuella förutsättningar, men även samhälle och omgivning (Karlsson, 2009).

Under denna rubrik väljer jag också att presentera historikern Reinhardt Kosselecks begrepp *erfarenhetsrum* samt *framtidshorisont*. Kortfattat kan man beskriva de två begreppen, tillsammans med *nutid* som tre olika tidsdimensioner, med en växelverkan. Framtidshorisonten är de förväntningar vi bär med oss, det vi kan tänkas förvänta oss av framtiden. Detta påverkas av erfarenhetsrummet, som består av våra samlade erfarenheter. Erfarenhetsrummet påverkar framtidshorisonten genom att ge en bild av vad som är möjligt. Synen på våra erfarenheter påverkas också omvänt av hur vi ser på framtiden (Renander, 2007, sid 28).

Hur kan vi ge historiemedvetandet en definition som blir användbar i en undersökning som min egen? Vilka mekanismer är det som är i bruk när vårt

historiemedvetande aktiveras? Historiedidaktikern Bernard Eric Jensen har listat fyra processer som är i rörelse när människor orienterar sig i tid.

De första två, som är tätt sammanbundna handlar om identitetsbildning genom historia samt mötet med andra kulturer. De två andra innebär dels en sociokulturell läroprocess, där man hanterar frågor om hur livet skall levas, rent existentiellt samt hur människor rättfärdigar och analyserar intressen, principer, värderingar med hänvisning till tempusöverskridande medvetandesammanhang. Historiemedvetande handlar om identitet, detta manifesteras tydligt i de teman som Karlsson identifierat i beskrivningar av historiemedvetande. -*Vem är jag? Samt vem är den andre?* (Karlsson 2009, s.52)

Narrativ och berättelser

År 1900 beställer Sveriges allmänna folkskolläraryörening en ny läsebok. Önskemålet var att boken skulle med *fantasi, lek och äfventyr* ge barnen kunskap utan att de märkte det. 1906-1907 gav Selma Lagerlöf ut *Nils Holgerssons underbara resa* som ett försök att levandegöra Sveriges geografi och historia. Enligt Ärnström (2013) börjar berättelser i skolan under 1900-talet tappa i anseende, och anses ovetenskapliga och subjektiva. Detta sker i samband med avanceringen av stränga logiska lagar inom akademien (exempelvis den logiska positivismen inom naturvetenskapen och behaviorismen inom psykologin.) På 70-talet ägnar studenter på lärarhögskolan i Södertälje tid åt att studera hur sagor kan förvilliga barns verklighetssinne. En vändpunkt verkar dock ske i mitten på 80-talet. Det muntliga berättandet dyker upp här och var i samhället, men nu som en slags harmlös kultur för barn – Ärnström anser att det än idag är en vanlig föreställning att "...de muntliga berättelserna framför allt är värdefulla som tillfälliga kulturinslag och för sitt estetiska och känslomässiga innehåll" (Ärnström, 2013, sid.13).

Berättelser – narrativ -, och kanske till och även – i ett vidare perspektiv - historisk förståelse handlar i grunden om att ställa olika händelser vid olika tidpunkter i relation till varandra. Den brittiske historiefilosofen R.G. Collins myntade begreppet "re-enactment" för att förklara hur vi delar historiska människors erfarenheter genom empati – i detta fall menas den historiska berättelsen där vi får sätta oss in i intriger och människoöden. Här används historieberättande som ett existentiellt verktyg – ett narrativ. Enligt Jörn Rüsen är narrativet förbundet med ett historiemedvetande, genom att vara dess språkliga form:

The linguistic form within which historical consciousness realizes its function of orientation is that of the narrative. In this view, the operations by which the human mind realizes the historical synthesis of the dimensions of time simultaneous with those of value and experience lie in narration: the telling of a story" (Rüsen 2004 s.69).

En berättelse kan alltså skapa en tankeoperation där tidsdimensionerna (*då, nu och sedan*) tillsammans med personliga värderingar och erfarenheter kopplas samman och däri har historiemedvetandet sin lingvistiska form. Historiefilosofen Agnes Heller menar på liknande sätt att berättelser får mening genom lyssnarna. Berättelsens historiska innehåll appliceras på lyssnaren som placerar in detta innehåll i sin egen kontext (Karlsson 2009).

Rüsen menar att vi behöver vissa byggstenar när vi skall artikulera historia för att ge den meningsfullhet. När man skapar den historiska berättelsen behövs tre principer. Jag använder mig här av Karlssons (2009) fria översättning av begreppen):

Konkretition – anknytning till lyssnaren. Berättelsen måste knyta an till erfarenheter och minnen av det förflutna.

Kontinuitet – Tempusformerna då, nu och sedan skall behandlas i samma sammanhang. Dock behöver inte kontinuitet stå för en enkel uppfattning om att historien upprepar sig.

Kontext – anknytning till den "stora" historien, som sträcker sig längre än det egna livets gränser (Karlsson, 2009, sid. 53).

Berättandet – narrativet – berör alltså historiemedvetandet, och därmed den historiska riktningen. Den franske filosofen Paul Ricoeur menar att vi skapar berättelser för att göra våra egna liv mer överskådliga och förståeliga. Ricoeur anser också att vår narrativa kompetens är central för vårt historiemedvetande. Historikern Martin Alm tolkar den narrativa kompetensen som "vår förmåga att uppfatta verkligheten i form av berättelser och med hjälp av narrativa begrepp som mål, medel, motiv och aktörer..."(Karlsson, sid.257). Påståendet stöds av Rüsen (2005) som menar att förändringar får mening genom att berättas för oss.

Alm menar att historiemedvetandet, identiteten och berättelserna hör ihop. Om inte en historia visar sig stämma överens med våra värderingar eller kunskaper så kommer den ha svårt att bli accepterad och skapa mening. Vår identitet skapas som en sammansmältning av den historia som vi själva skapar och den historia andra skapat åt oss(Karlsson, 2009). "Historiemedvetandet är en aktiv kompetens"(sid.261).

Efter litteraturgenomgången som hittills berört bland annat historiemedvetande och narrativ så anser jag att *berättande pedagogik* bör beröras. Denna pedagogiska inriktning

behandlar både medvetandegörande, identitetsbildning och berättelser, och därför tror jag att det i inriktningen går att hitta användbara verktyg för min egen undersökning.

Denna pedagogiska inriktning och dess metoder berör främst det muntliga berättandet, medans min undersökning riktar sig mer mot skönlitterär text, men jag har anser att läsandet har tillräckligt starka kopplingar till området samt att båda inriktningarna handlar om fiktion och berättelser. Enligt Ärnström är det "...framför allt motivation och sammanhang (kontext) som går förlorade i en alltför ensidigt faktabaserad undervisning" (sid.174). Han lyfter fram fyra användningsområden där den berättande pedagogiken enligt honom har stor verkan:

- Gruppen: Stämningen, samhörigheten och arbetsron påverkas på ett önskvärt sätt av berättandet. Om man har problem med stökiga undervisningsgrupper anser Ärnström att muntligt berättande bör användas.

- Språket: Språkutvecklingen och språkinläringen utvecklas, självkänslan påverkas och inte minst de "tysta" eleverna utvecklas när man använder sig av arbetssättet.

- Lärandet: Berättelser fångar elevernas intresse och skapar motivation. De ger berättelserna sammanhang och vänder sig från isolerade faktakunskaper. Det är lättare att ta till sig kunskap om man placerar den i en förståelig kontext.

- Minnet: På liknande sätt är det också enklare att minnas kunskaperna om de presenteras narrativt. Berättelser väcker minnen och fastnar därför enklare, och de använder sig också av det episodiska minnet och lagras därför på eget utrymme.

Ärnström har också pekat ut tillfällena där berättande i undervisning fungerar mindre bra. De områden han pekar ut är:

- För mycket stress. Det är aldrig bra att stressa igenom en historia.

- Ordminnet. Om elever skall lära sig abstrakta begrepp och definitioner kan minnesknep vara ett bättre verktyg.

- Vems perspektiv? Berättelser kan lätt hamna i endimensionella tolkningar av händelser. Viktigt om man använder berättelser är att vara medveten om de olika perspektiv som kan finnas (Ärnström, 2013).

Detta avsnitt skulle kunna sammanfattas som en genomgång av vad en berättelse är, och kan vara – och avslutas med en möjlig operationalisering i form av den berättande pedagogiken.

Musikmedvetande

Detta är ett begrepp som jag själv skapar i denna undersökning. Jag utgår ifrån Karlssons (2009) definition av historiemedvetande, då jag vill placera mitt begrepp i samma kontext, fast inom forskningsfältet musik.

Jag har definierat musikmedvetandet i tre punkter. Att tänka på vid läsning eller användning av punkterna är dels att jag inte har någon direkt förebild då jag skapat definitionen, och dels att jag definierar begreppet före jag genomfört min undersökning. Därför bör troligtvis definitionen revideras och omprövas allteftersom den används. Min definition av musikmedvetande handlar om en medvetenhet hos individen om följande:

- Hur den musik man hört påverkar hur man lyssnar och skapar musik.
- Hur den musik man skapar påverkar hur man uppfattar musik man hör eller har hört.
- Medvetenheten om att musiken är skapad av människor som i sin tur är påverkade av den musik de lyssnat på samt medvetenheten om att musiken de skapar kommer lyssnas på.

Definitionen har skrivits med inspiration från olika definitioner av historiemedvetandet jag stött på. Dels ville jag ta fasta på det simultana - precis som i historiemedvetandet – i att påverkan sker dubbelriktat. Därför är de två första punkterna likställda och medberoende av varandra. Den tredje och sista punkten handlar om den mänskliga faktorn, att vi inte får glömma att det trots allt är en mänsklig kultur vi diskuterar, och att vi kan anta att alla inblandande i musikandet är påverkade av denna kultur. Lillienstams ord ”Musik är en del av kulturen och måste ses som en del av och i ljuset av andra mänskliga aktiviteter” (Lillienstam, 2006, sid.16) påminner oss också om att musikens kultur ingår i den ”stora mänskliga kulturen”, och därmed speglar det musikaliska skapandet även den icke-musikaliska – om nu en sådan finns - kulturen.

Musikmedvetande innefattar alltså förståelsen för sambandet mellan skapande och lyssnande. Hur vi skapar beror på om/hur vi lyssnar – hur vi lyssnar beror på vad/om vi skapar.

Musikmedvetandet som teoretiskt begrepp kan låna en del funktioner från historiemedvetandet. Exempelvis Reinhardt Kosselecks begrepp *erfarenhetsrum* och *framtidshorisont* blir användbara. När jag beskrev dessa under rubriken

historiemedvetande, syftade jag till hur dessa begrepp, tillsammans med *nutid* fungerar som tre olika tidsdimensioner, med en växelverkan. Jag använder samma definition här, bara för att enklare göra någon slags direkt överföring av tankesättet: Framtidshorizonten är de förväntningar vi bär med oss, det vi kan tänkas förvänta oss av framtiden. Detta påverkas av erfarenhetsrummet, som består av våra samlade erfarenheter. Erfarenhetsrummet påverkar framtidshorizonten genom att ge en bild av vad som är möjligt. Simultant påverkas också synen på våra erfarenheter av hur vi ser på framtiden. Att överföra dessa begrepp till skapande och lyssnande kanske inte är en lika lång process som man till en början kan tro. Till hjälp kan vi ta Lars Lillienstams resonemang ur *musikliv*. Han menar just att *musikandet* aldrig sker förutsättningslöst: "Hur vi tänker om musik – benämner, beskriver, värderar – är grundläggande för hur musik används och vilka effekter den får" (Lillienstam, 2006, Sid.16). Lillienstam menar alltså att vi inte bara hör musiken utan även dess kontext. Förväntningar, föreställningar, fördomar och förkunskaper spelar alltid in i lyssnandet, och man jämför alltid med musik man hört tidigare, man funderar över ljudbilden och försöker placera den i en genre. Vi funderar över vem som framför musiken och vad musikstycket har för titel och mycket annat (Lillienstam, Sid. 189-190).

Musikmedvetandet har också en tydlig koppling till den personliga identiteten. Lillienstam (2006) har visat hur musik är ett starkt identitetsbyggande medel, och även hur denna identitet sedan påverkar den person som identifierar sig med exempelvis en viss genre. Om vi återigen läser Lillienstams tre definitioner av identitetens dimensioner, men denna gång inom musikmedvetandets ramar, belyses dessa med nytt ljus: Den *yttre dimensionen* av identiteten är den vi visar upp, som handlar om hur vi vill uppfattas av andra. Den *inre dimensionen* är istället de tankar man har om sig själv, vad som gör en till den man är. En tredje dimension av identiteten belyser hur man faktiskt uppfattas av andra människor (Sid.130). Som vi sett tidigare är identiteten starkt kopplad till musikskapandet och lyssnandet, men också till historiemedvetandet och berättelserna (Karlsson 2009, s.52). Kanske kan vi se ytterligare en bro mellan historie- och musikmedvetandet genom att sammanfatta dess identitetsskapande faktorer. Karlsson (2009) menar att historiemedvetandet ställer frågorna *-Vem är jag? Samt vem är den andre?* (s.52), och intressant blir att se musikmedvetandet ställa samma frågor.

Begreppet musikmedvetande blir intressant också eftersom man sällan inom humaniora uppmärksammar lyssnaren, utan oftast fokuserar på skaparen oberoende av lyssnaren (Lillienstam, 2006, sid.11), något som jag i min undersökning vill

problematisera. Detta berörs även av Kress (2010), som menar att varje disciplin (konst, musik, matematik etc.) har sitt intresse inom sin egen *teckenvärld*, men att det finns försök att binda samman disciplinerna under en gemensam teori. Här kommer vi in på nästa teoretiska begrepp; *multimodalitet*.

Multimodalitet

Cope & Kalantzi (2000, Sid. 16) har utvecklat en modell som kallas för *The integrated meaning making systems of electronic multimedia texts*. Jag använder här en översättning som gjorts av Caroline Graeske i *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsararter och didaktisk design* (2015). Här kallar hon modellen för *Multimodalhjulet* (fig.1).

Multimodalhjulet illustrerar hur olika så kallade *teckenvärldar* interagerar med varandra. Hjulet visar också hur olika resurser kopplas samman med teckenvärldar för att skapa mening. Graeske menar att meningsskapande vanligtvis sker via ett flertal teckenvärldar samtidigt, något som illustreras i cirkelns yttersta sfär. Multimodalhjulet visar på ett samband mellan teckenvärldarna (Graeske, 2015, Sid. 136-138).

Gunther Kress skriver i *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* om hur han ser en skylt ovanpå ett parkeringsgarage, som beskriver hur bilar ska köra in i ett parkeringshus. Han menar att ifall skylten endast skulle använda verbalspråklig design (text) som enda teckenvärld, skulle innebörden bli alltför komplex, och därmed ta för lång tid att ta in. Skylten använder därför tre olika teckenvärldar: text, bild och färg. Bilden används för att förklara det som blir alltför komplext för texten, texten används för exempelvis namn eller dylikt som är svårare att uttrycka i bild, och färg används slutligen för att markera specifika delar av budskapet. Kress hänvisar sedan till en liknande skylt i samma kvarter, som har samma syfte – att guida bilister in i ett parkeringshus – och här används samma teckenvärldar. Dock betonar Kress att även om samma teckenvärldar används, så används de på olika sätt, och att på dessa olika sätt skapas en identitet för respektive parkeringshus (med tillhörande matvarubutik). Butikerna vill berätta någonting om sig själva genom olika sätt att använda sig av teckenvärldarna (Kress, 2010, Sid. 2-3).

Språkforskaren Caroline Liberg menar att de förändringar som sker i våra kommunikationsmönster kräver att vi utvecklar en dynamisk teori för språk och kommunikation. Hon menar att kommunikationens syfte ligger i att skapa mening i tillvaron genom förståelse:

Meningsskapande kommunikation kan ske på olika sätt, exempelvis genom samtal, litteratur, film, bild, musik, drama, dans och rörelse. Inom forskningen talar man om att meningsskapandet alltid är medierat, vilket betyder att det alltid sker via olika språkliga uttrycksformer eller kanaler (Liberg 2007, sid 8).

Dessa kanaler blir intressanta, då jag i min undersökning vill söka meningsfullhet med olika uttrycksformer. Liberg bekräftar senare i avsnittet att musikens språk och skriftspråk är exempel på det hon kallar ett *vidgat språkbegrepp*.

När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper

såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk,

musikens språk, dansens och rörelsens språk osv., använder vi ett vidgat språkbegrepp (Liberg 2007, sid 8).

Liberg menar att stora krav ställs på skolan när det kommer till att föra in nya medier i undervisningen, och menar att dessa ofta anses utgöra ett hot mot traditionellt skrivande och läsande (Sid.11).

Liberg för också ett intressant resonemang kring att skapa mening genom musikens språk. Hon förklarar hur olika element som tonhöjd, klang, tempo och melodi tillsammans gestaltar en mening och ett sammanhang. Hon skiljer här på kunskaper *om* musik, som handlar om det intellektuella kunnandet kring musik, som i sig ger mening.

Kunskaper *med* musik sätts i bruk då musik används för att förtydliga eller illustrera någonting inom ett annat område – ett exempel ur klassrummet kan vara att lyssna på medeltidsmusik när man läser om medeltiden.

Kunskaper *genom* musik handlar om att skapa stämning med hjälp av musiken, som stämningsskapare i film eller i verkliga situationer (Liberg 2007, sid. 18).

Här ser vi alltså olika förslag på hur musik kan ha olika multimodala ingångar för att uppnå olika mål. Liberg avslutar sitt resonemang med att tala om hur musiken ofta i skolan tolkas som en separat kultur trots att styrdokumentet påpekar att musiken är meningsskapande ”Musiken kan erbjuda en social praktik där värdegrundsfrågor och

demokrati blir en viktig bas och där barns och ungdomars egen kultur kommer till uttryck och kan bli forum för diskussion och reflektion” (Liberg 2007, Sid 19-20).

Den multimodala teorin passar in i min undersökning, en central punkt är mötet mellan olika fält, i mitt fall litteratur och musik. Grundtanken i undersökningen, som också är formulerad i min frågeställning, ligger i att undersöka ifall skönlitteraturen kan ha en roll inom musikundervisningen. Här möts alltså två olika teckenvärldar; en ljudande teckenvärld i form av musik och en textuell teckenvärld. När jag undersöker mina resultat kan jag sedan utgå från hur de olika teckenvärldarna behandlas, och multimodaliteten blir då ett användbart verktyg och språk för att diskutera kring mötet mellan musik och litteratur.

Metod

Jag har valt att använda mig av kvalitativa intervjuer som metod för att få svar på mina frågeställningar. Metoden är lämplig eftersom jag är ute efter djupgående svar från mina informanter. Denna metod väljer jag dels för att få fram konkreta, användbara resultat i form av till exempel litteraturlistor, och för att komma åt specifika arbetssätt och tankar kring skönlitteraturens för- och nackdelar i ett konkret lärarämbete men även för att jag utgår från att metoden tar väl tillvara på de erfarenheter som lärare har. Mina frågeställningar löper som en röd tråd i hela mitt metodiska arbete. Jag repeterar: *Hur ser lärare i musik och SO-ämnena på användning av skönlitterärt material i sin undervisning? Vilka likheter och skillnader mellan historie- och musikämnet går att identifiera när det kommer till användandet av skönlitteratur? Samt på vilka sätt skulle skönlitteratur kunna bidra till ett ökat musikmedvetande?* Alla mina frågeställningar utgår från lärares uppfattningar av sin egen verklighet, och mitt intresse ligger i att identifiera denna tolkning. I och med presentationen av ett nytt begrepp, *musikmedvetande* får även uppsatsen delvis formen av litteraturstudie, då delar av den genomgångna forskningen endast fungerar som underlag för diskussion kring just skapandet av musikmedvetande som begrepp.

Kunskapsteoretisk ståndpunkt

Min undersökning beskriver jag som tolkningsinriktad. Tyngdpunkten består i en förståelse, som jag anser uttrycks väl av Alan Bryman (2002) "en förståelse av den sociala verkligheten på grundval av hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet"(Sid.250). Jag har valt denna ståndpunkt då min undersökning berör mina informanternas upplevelse och tolkning av ämnet, och utgår från deras tankar.

Kvalitativ intervju som metod

Bryman (2002) menar, att i kvalitativa intervjuer fokuserar forskaren på den intervjuades ståndpunkter, i motsats till kvantitativa metoder då forskarens intressen är i större fokus. På samma grund är det i motsats till kvantitativa metoder en fördel om intervjun rör sig i olika riktningar, eftersom intervjupersonen då kan påverka innehållet. Det är trots allt

intervjupersonens åsikter om vad som är relevant och viktigt som sökes. Man kan därför som forskare med enkelhet anpassa och förändra intervjufrågorna för att komma åt intervjupersonens intressen.

Jag har valt att använda mig av semi-strukturerade intervjuer. Jag kommer alltså inte strikt följa en lista på frågor, utan istället ha en intervjuguide (bilaga 1), där jag utgår från ett antal frågor, som kan anpassas och formas efter intervjupersonens tidigare svar. Att ha i åtanke är vikten vid att vid undersökning av flera fall ändå ha ett visst mått av struktur. Annars tenderar resultaten att bli mycket svåra att jämföra med varandra.

Jag utgår från mina frågeställningar i samband med de luckor jag hittat i tidigare forskning, och formulerar därifrån ett antal frågor kring vad det egentligen är jag behöver veta för att besvara mina frågeställningar. Detta bör dock ske utifrån intervjupersonernas perspektiv – mina svar hamnar någonstans i mötet mellan mina frågeställningar och intervjupersonernas upplevelse av vad som är viktigt och relevant.

Genomförande

Jag har valt att använda den 6-stegsmodell för kvalitativa intervjuer som presenteras av Alan Bryman i *Samhällsvetenskapliga metoder* (2002):

Generella frågeställningar

Val av relevanta platser och undersökningspersoner

Insamling av data

Tolkning av data

Begreppsligt och teoretiskt arbete

Rapport om resultat och slutsatser (sid.252)

Intervjuerna genomfördes med tre olika lärare i olika former av tillfälliga orsaker. En av intervjuerna genomfördes på min institution och två via telefon. Intervjuerna genomfördes med två-tre veckors mellanrum, och var cirka 30-45 minuter vardera. Informanterna var oförberedda inför intervjun, dvs jag hade endast presenterat området ytligt då jag bjöd in dem till undersökningen, och inga frågor skickades ut i förhand. Jag

använde mig av en digital inspelare för att dokumentera materialet. Efter intervjuerna transkriberade jag materialet till textform.

Urval

Mitt urval för undersökningen var till en början gymnasielärare i musik och historia. Ganska snabbt insåg jag dock att det fanns vissa svårigheter med att hitta informanter som passade in i beskrivningen, varför jag breddade mitt urval till att innefatta lärare i musik och annat SO-ämne, i årskurserna 7-9 samt gymnasiet. Detta val påverkade min intervjuguide, och även min inramning av undersökningen i stort. Jag utgick ifrån att SO-lärare - och inte enbart historielärare - kände till begreppet historiemedvetande. Oftast verkar SO-lärare i andra ämnen än historia ändå ha en del erfarenhet av undervisning i historia. Därmed ansåg jag att dessa lärare fungerade väl som informanter. De historiedidaktiska intervjufrågorna låg mestadels kring begreppet historiemedvetande, men frågorna rör sig ganska snart mot musikedidaktiska sådana. Efter att intervjuerna genomförts upplevde jag att breddningen inte varit till någon nackdel, förutom i sådana fall att undersökningen blev mindre specifik.

Urvalet var inte baserat på lärarnas nuvarande undervisningsmetoder eller dylikt. Jag hade alltså inga kriterier kring lärare som i nuläget använder sig av skönlitteratur, utan jag var också öppen för de som inte gör det. Detta för att få fram ett så brett fält av tankar och åsikter som möjligt. Jag använde mig dels av mina befintliga kontakter inom lärarkåren för att hitta informanter, men även VFU-ansvarig personal på min institution, Musikhögskolan i Malmö, som har vetenskap inom området. Jag hittade ett tiotal lärare som passade in i mina kriterier, och därefter bortföll ett antal informanter, vissa på grund av att de inte svarade på mina kontaktförsök, och andra avvisade också på grund av att de ansåg att det var för länge sedan de undervisat i ett visst av ämnena för att kunna ha relevanta tankar.

Metodologiska överväganden

Något att tänka på när man läser min undersökning blir som man lätt kan förstå - en brist på generaliserbarhet utifrån resultaten. Dock är jag - och inte heller kvalitativa metoder i allmänhet - ute efter specifikt jämförande och sammanställande tolkningar av resultaten. De svar jag får på mina frågeställningar kommer endast fungera som inspiration, grunder

till hypoteser, och underlag till vidare undersökningar. Inga allmängiltiga slutsatser kan dras men en diskussion kan givetvis föras gällande mer eller mindre troliga sådana.

Valet av metod utgår trots allt från min önskan att få deskriptiva svar – jag vill få insikt i resonemang och tankegångar, vilket avgränsar min metod till en kvalitativ sådan. Mina intervjuer kommer därför ha en låg generaliseringsgrad, dock med hänsyn till att jag gör ett flertal intervjuer, som i någon form ändå skall kunna jämföras med varandra (Ryen, 2004, Bryman, 2002). Naturligt blir därför att använda en kvalitativ metod, som syftar till att ringa in ovanstående.

Analysmetod

Min huvudsakliga analysmetod är tematisk innehållsanalys. Philip Burnard menar i *A method of analysing interview transcripts in qualitative research* (1991) att analysmetoden passar sig bra för semi-strukturerade intervjuer med öppet slut, där dessa också har spelats in och transkriberats i sin helhet (Sid.461). Syftet med analysmetoden är att identifiera teman i intervjuerna och därifrån skapa kategorisystem (Burnard, 1991, sid. 462). Burnard menar också att den första problematiken med analysen ligger i dess grundidé att kategorisera för att hitta likheter. Är två liknande svar verkligen jämförbara? Kan man länka samman svar från en människas åskådning med en annans? Analysmetoden tar för givet att vi gör det till viss del, men vi bör ha en medvetenhet kring detta (Sid. 462). Lantz (2013) menar att vi måste fördela tonvikten mellan beskrivning och analys, där analysen möjliggör abstraktion och reflektion av det beskrivna. Kopplingen till beskrivningen av fenomenet är en viktig del av analysen (Sid.136). Både Burnard och Lantz menar således att endast en kategorisering inte är en fullständig analys.

Jag sammanfattar här fjorton steg i analysen som presenteras av Burnard (1991). Jag kommer inte att använda mig av alla steg, men min grundprocess ringas in väl. De steg jag använt mig av skrivs med fetstil. Jag har i även genom denna process haft mina frågeställningar nära till hands, filtrerat bort material som inte besvarar dessa. Denna modell kan ses som en mer detaljerad variant av Brymans (2002) sexstegsmodell som jag tidigare presenterat. Brymans modell ger en översiktlig bild av det metodiska arbetet medans Burnards fokuserar djupare på de olika stegen:

Steg 1: Ta notis om rubriker och idéer om teorier som uppkommer under intervjuernas gång.

Steg 2: Läs igenom transkriptionerna och försök rama in teman. Fokus ligger på att bli insatt i materialet.

Steg 3: Läs transkriptionerna igen, med fokus på att få bort "fyllnadsmaterial" i materialet.

Steg 4: Kategorierna grupperas, struktureras och vid behov sammanställs.

Steg 5: Arbeta igenom listan igen, och sammanställ strukturen.

Steg 6: Bjud in kollegor för att göra egna, oberoende kategorisystem. Diskutera sedan skillnaderna och likheterna.

Steg 7: Läs igenom transkriptionerna med det nya kategorisystemet nära till hands.

Steg 8: Gör en kodning av materialet utefter kategorisystemet.

Steg 9: Sammanställ kodningen och samla resultaten i kodningens rubriker.

Steg 10: Gör separata dokument av de texter som framkommit i steg 9.

Steg 11: Fråga respondenterna om deras åsikt kring placering av citat i en viss kategori.

Steg 12: Sammanställ de olika kategorierna till ett dokument för att enkelt kunna referera.

Steg 13: Skrivprocessen börjar. En kategori i taget bearbetas, med kommentarer som kopplar samman de olika citaten.

Steg 14: Forskaren väljer hur denne vill koppla datan till litteraturen: antingen som ett separat avsnitt, eller inuti texten med löpande hänvisningar.

(Bernard, 1991, Sid. 462-464)

Reliabilitet och validitet

Validiteten i min undersökning handlar om att mäta det jag verkligen vill veta, i vilken situation och för vilken population resultaten är giltiga. Viktigt att ha i åtanke vid läsningen är att jag, till följd av ansatsens omfattning inte tar hänsyn till vissa påverkansfaktorer som, exempelvis geografiskt läge eller skolform.

Reliabilitet kan vara svårt att uppfylla i en kvantitativ undersökning, då det är omöjligt att "frysa" en social situation. Reliabiliteten i min undersökning handlar till stor del om i vilken situation och för vilken population resultaten är giltiga. Mina specifika resultat skulle med säkerhet skilja sig i sin karaktär från en liknande undersökning som görs i en annan tid eller plats. Ett förslag som Bryman ger är att man, om man planerar

att jämföra sin undersökning med liknande undersökningar, måste gå in i samma sociala roll som den första forskaren. Annars brister jämförelsen sin reliabilitet (Bryman, 2002).

Man kan dock anse att en kvalitativ undersökning inte rättvist kan bedömas eller värderas enligt samma kriterier som en kvantitativ sådan, eftersom de förhåller sig på skilda sätt till validitet och reliabilitet. Bryman presenterar begreppen *tillförlitlighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* samt *möjlighet att styrka och konfirmera* som ett kvalitativt alternativ till värdering av resultaten. Begreppen har han hämtat hos Lincoln (1994).

Tillförlitlighet motsvarar den inom det kvantitativa forskningsfältet interna validiteten. Tillförlitligheten stärks då man utför undersökningen enligt de regler som finns, men också genom att resultaten får kontrolleras av personer som är en del av den sociala verklighet som man undersöker. Man kan också styrka tillförlitligheten med triangulering, dvs användning av fler än en metod eller datakälla.

Överförbarhet blir inom kvalitativ forskning en fråga om empiri. I kvalitativa studier i motsats till kvantitativa sådana söker man djupgående resultat med fokus på det unika i kontexten. Bryman uttrycker att kvalitativa forskare istället bör söka efter "fylliga redogörelser av de detaljer som ingår i en kultur"(Sid.260-261). Detta för att ge framtida forskare ett underlag eller en "databas" som sedan kan bedömas hur överförbara resultaten är till den egna forskningen.

Pålitlighet fungerar även den som en motsvarighet till den kvantitativa forskningens reliabilitet, men med mer fokus på den externa sådana. Pålitligheten kan stärkas genom att forskaren redogör för processen i problemformuleringar, val av intervjuobjekt, beslut och så vidare. Kollegor kan sedan granska undersökningen för att kontrollera att allt har gått till som det ska och beskrivits korrekt.

Slutligen presenteras *möjlighet att styrka och konfirmera*, som handlar om att forskaren agerat i god tro, och inte låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka resultaten. Eftersom det inte går att få en objektivitet som är fullständig ligger det hos granskarna att avgöra om det går att styrka resultaten (Bryman, 2002).

Etiska överväganden

Mina etiska överväganden utgår från vetenskapsrådets publikation *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) (Bilaga 5). De fyra huvudkrav som formulerats inom ramen för individskyddskravet är informationskravet,

samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag kommer nedan diskutera på vilket sätt jag förhållit mig till dessa krav.

För att göra min undersökning etiskt försvarbar har jag formulerat en samtyckesblankett (bilaga 2) som behandlar området. Inför varje intervju fick informanten själv läsa igenom samtyckesblanketten, och signera denna. I de fall då intervjun gjordes per telefon läste jag själv upp samtyckeskraven, och godkännandet gjordes muntligt av informanten.

Alla intervjuer hade fullständig sekretess. Jag har inte i någon form publicerat namn, arbetsplats eller annan personlig information om mina informanter. Jag har inte heller utanför intervjun spridit information kring vad som sagts under intervjun. Jag har spelat in intervjuerna digitalt, inte bara för att underlätta mitt eget arbete utan också för informantens rätt att bli korrekt citerad. Informanten har sedan rätt att begära ut mitt material, både inspelning och transkription. Om någon utomstående ber att få tillgång till intervjumaterialet går det bra då jag behandlat materialet så, att etiskt känsliga uppgifter utelämnats. Jag har också gått ut med undersökningens syfte till informanterna, så att dessa kan känna en trygghet i vad som undersöks. Jag informerade även självklart informanterna om att intervjun var helt och hållet frivillig och när som helst kunde avbrytas.

Resultat

Resultaten av min undersökning presenteras som separata avsnitt för de olika teman jag identifierat i intervjuerna.

Informanter

Lärare A har arbetat 13 år som lärare, omväxlande mellan ämnena Musik och SO. Under de senare åren har hon dock endast undervisat i musik på en grundskola.

Lärare B har arbetat fem år som lärare i samhällskunskap, religionskunskap och musik på gymnasiet. I musikundervisningen undervisar lärare B endast i den så kallade musikprofilen på skolan, som i dennes fall innebär ensembleundervisning.

Lärare C har arbetat som musiklärare en längre tid, men sammanlagt i tre år som lärare i musik, samhällskunskap och historia på grundskolan. Han undervisar årskurs 4-9 i musik, och främst 7-9 i SO-ämnena.

Erfarenheter av litteratur i undervisningen

Lärare A betonar att hon "tyvärr" inte har använt skönlitteratur i undervisningen överhuvudtaget, varken inom musik eller SO. Dock så menar hon att man ändå kommer i kontakt med en del annat textmaterial, och syftar till användningen av låttexter i musikundervisningen, och även en mindre mängd faktatexter. Detta är något hon menar att man inte "kommer undan" i musikundervisningen. När jag frågar om hur låttexterna behandlas – mer som en instrumentstämma eller om man går in i någon form av texttolkning – menar hon att man mest arbetar teoretiskt med texters uppbyggnad. I vissa projekt skapar eleverna texter själva, och då använder man andra låttexter som mall. De diskuterar också vid dessa tillfällen vad som anses vara bra respektive dålig musik. I samband med det tar hon med sig musik som hon tycker är bra, och låter eleverna göra likadant.

På min fråga om skönlitteratur används i undervisningen svarar lärare B att "jag önskar jag kunde svara ja på den frågan". Han menar att han, som han uttrycker det är "dålig på det" och att det som mest varit något utdrag någon gång, men kan inte specificera detta mer än så. Dock uttrycker han att det definitivt finns ett utrymme för detta i

undervisningen i stort, och att han tror att skönlitteratur är ett mycket bra verktyg när man ska sätta sig in hur andra tänker.

Lärare B har också vetskap om att hans kollega som är ordinarie musiklektör har använt text en del i musikundervisningen, främst genom att skriva texter till musik.

Lärare C uttrycker att han kan ha använt skönlitteratur i undervisningen, men kan inte komma på några exempel på rak arm. Strax minns han dock att de på skolan haft ett ämnesövergripande projekt, där man arbetade med skapande, med litteratur som utgångspunkt. Alla elever läste en bok, som sedan skulle fungera som inspiration till någonting de sedan skapade i exempelvis slöjd eller musik. Slutligen mynnade projektet ut i en utställning av de färdiga resultaten. Lärare C hade i projektet en grupp elever som ville göra musik med utgångspunkt i boken. Arbetssättet gick ut på att omvandla skönlitteraturen till någonting annat. Lärare C uppfattade det som svårt för eleverna att ta till sig arbetssättet, enligt honom på grund av att de är ovana vid den typen av kreativ verksamhet. Speciellt eftersom läroplanen inte innefattar skönlitteratur, utan enligt honom berör film, reklam och andra digitala medier främst.

Relationen mellan ämnen

Lärare A har ibland upplevt att hennes elever tycker att musikundervisningen blir "för mycket SO" när hon inkluderar det hon själv kallar för "extra dimensioner" i musikundervisningen, med andra ord den kringliggande kontexten i form av musikens roll i samhället. "Att musik är inte bara musik utan musik hör ihop med det som händer i samhället och den musik vi lyssnar på nu bygger på den musiken som kom till då." Hon menar också att ämnena kan stötta upp varandra genom att kopplas till varandra:

Sen har de ju inte tillräckligt goda historiska kunskaper att liksom hänga upp allting på. Men jag tänker att musiken kan komma som en extra dimension till det där på något sätt. Och det har ju inte så mycket med text att göra utan jag tänker mer att man kan höra musik, jag vet inte vad man ska ta... Jag lyssnar på James Brown, och så amen just det 'det var ju han som gjorde den här låten' och 'i'm black and i'm proud' och så blablabla så kan man tänka, stoppa in det i sextiotalet och vad som händer där. Att de fattar kopplingen mellan olika ämnen också.

Man skulle kunna koppla citatet till Libergs (2007, sid. 18) resonemang om kunskaper *med* musik - då musik används för att förtydliga eller illustrera någonting inom ett annat område. Som det ser ut i nuläget anser hon att hon som musiklektör har väldigt svårt att

påverka innehållet i den nuvarande SO-undervisningen som alltså bedrivs av annan lärare. Hon har dock erfarenheter av att läsa områden parallellt i musik och SO, och det tyckte hon fungerade mycket bra. Hon menar att en anledning till att man inte använder text mer i musikundervisningen är att det finns så många andra stora möjligheter inom ämnet. Att arbeta med musik och text gemensamt är fullt möjligt men eftersom "de andra" sätten att undervisa som används inom musik ofta faller bort i de andra ämnena. I musiken är det enligt henne viktigt att det allmänmusikaliska får ta stor plats.

Lärare B uttrycker att det kan vara svårare att arbeta med skönlitteratur i musikundervisningen än i SO-undervisningen, främst för att man vill använda den tid som finns till att musicera. Han menar att det inte är så mycket teori inblandat, och att fokus ligger på att hinna "nöta" så mycket som möjligt på instrumenten. Dock menar han att eftersom musikens utveckling följer samhällets utveckling så kan man verkligen arbeta med båda halvorna samtidigt. Han betonar ändå att han inte arbetar ämnesöverskridande, utan det handlar snarare om att musiken får ta plats i SO-undervisningen, men mer sällan det motsatta, något som skiljer sig från lärare A. Enligt honom själv skulle han "verkligen dra ihop" ämnena ifall han vore ordinarie musiklärare och inte bara arbetade inom musikprofilen. Han exemplifierar:

Säg att man ska prata om bluesens utveckling, då måste man ju sätta det i det historiska sammanhanget för annars förstår man ju inte bluesen, vad det är för något liksom och vad det betyder. Och när man pratar om rockmusiken så måste man ju sätta den i samhället, också i det perspektivet för annars förstår man ju inte rockmusiken heller.

Han menar att musiken kan vara ett sätt att tolka samhället och dess historia, och menar att man skulle kunna jobba med musik och SO-ämnen på ett mycket tydligt sätt.

När jag frågar lärare C om han känner att han kan kombinera musik och SO-ämnen i arbetet med textmaterial så menar han att det snarare har förekommit sådana samarbeten som innefattande även andra ämnen såsom svenska och engelska. Man kan passa på att arbeta med, ett område gemensamt med andra lärare, han ger exempel på hur exempelvis samhällskunskap och historia arbetar med nationalism, och hur man samtidigt i musiken kan diskutera nationalromantik. Han menar också att skönlitteratur kan komma till användning mer specifikt för medvetandegörande.

Sen använder man skönlitterär text för att öka medvetenheten. Då också framför allt i samarbeten eller tematiska projekt. Där jobbar man kanske med andra världskriget eller franska revolutionen eller någonting. Och då passar man på att i svenskan läsa en bok om, vad kan det vara... andra världskriget till exempel.

Det tycks alltså som att skönlitteratur skulle kunna utveckla medvetenheten i berättelserna och historien, något jag kopplar till ett utvecklat historiemedvetande – denna effekt har vi tidigare bekräftat i litteraturgenomgången (Renander, 2007; Ingemansson, 2010; Queckfeldt, 2009).

Metoder

När jag intervjuar lärarna kring metod frågar jag först allmänt kring metoder som skulle kunna användas för att arbeta övergripande med text- och musikmaterial, och om de själva inte har några exempel så berättar jag om hur man skulle kunna skapa musik för att gestalta skönlitteratur, eller skriva texter som gestaltar musik.

Lärare A menar att hon jobbar mycket lite med textmaterial överhuvudtaget, men skulle kunna tänka sig att använda skriftlig gestaltning utifrån musik som metod. Hon uttrycker att anledningen till att hon inte använder text mer i musikundervisningen är för att fokus ligger på det allmänmusikaliska, och därför finns också stora andra möjligheter till uttryck i musikundervisningen som inte finns i andra ämnen.

När jag frågar lärare B om metoder man skulle kunna använda sig av för att inkludera textmaterial eller skönlitteratur i undervisningen, svarar han först att han inte kommer på någonting. Men snart kommer han till insikt om att man kan skriva om olika genres för att lättare kunna förstå och sätta sig in i musiken, för att – med hans egna ord – "förstå hur det kändes" för de som skrev musiken. Jag frågar lärare B om denne har använt någon form av gestaltning mellan skönlitteratur och musik. Han svarar att han själv inte gjort det, men är positivt inställd till metoden. Han tror att man skulle "sätta fingret på sammanhanget" genom att skriva om musiken man lyssnar på. Han menar att man måste vara medveten för att förstå vad som händer i musiken, och tror att skrift kopplat till musik kan hjälpa till med detta.

Jag frågar lärare C ifall skönlitteraturen fungerar som knutpunkt då de arbetar tematiskt och ämnesövergripande. Han anser att det snarare adderar någonting till arbetssättet:

Det kan vara ett sätt att vidga perspektivet och göra det mer levande för eleverna. Och det behöver inte bara vara skönlitteratur, det kan vara film också. Det kan nog vara vanligare med filmer för de... En skönlitterär bok tar ju väldigt lång tid. Det tar ju ganska många veckor att ta sig igenom en bok. En film klarar man ju av på en eftermiddag.

Lärare C kommer alltså in på film som alternativ till skönlitteratur, med syftet att film går fortare att komma igenom. Han lägger också till att man bör diskutera det fiktiva materialet för att bredda en redan existerande bild hos eleverna:

...det finns mycket förutfattade meningar eller bilder i samhället när det kommer till musik eller dans. Då tror jag det går att ta exempel, i musikhistoria använder man sig mycket av olika källor som kanske delvis är skönlitterära för många har ju en bild av de här artisterna som kanske inte direkt speglas av alltid den facklitterära världen utan man har sett en film

Musikmedvetande

Lärare A menar att min definition av ett musikmedvetande sammanfaller till stor del med vad som redan står i ämnesplanen för musik, och menar att det inte hade varit några problem att inkludera begreppet i musikundervisningen rent ämnesplansmässigt. Enligt henne så är det en del av själva syftet med musikundervisningen. Hon menar också att musikmedvetande sammanfaller med det som hon anser är helhetsbilden av musik. Jag citerar henne då hon sammanfattar sin uppfattning av musikmedvetandet: "Det är svårt att koppla det ena från det andra liksom. Att lyssnandet påverkar skapandet eller att skapandet påverkar lyssnandet eller utövandet. Så att jag... Det sammanfattar väl ganska mycket vad man jobbar med." Hon menar att det är detta hon själv siktar på som lärare, att ge elever en helhetsbild av musiken som också innefattar dess kontext. Lärare A är tveksamt inställd till att skönlitteratur har en nära koppling till musikmedvetandet. Hon har dock använt en del annan litteratur i form av musikhistoriska texter och låttexter för att ge eleverna en helhetsbild av kontexten runtomkring.

Lärare B tycker att definitionen av musikmedvetande låter "superintressant", och menar att han själv fungerar på det sättet, att han till stor del plockar med sig det han uppskattar i musiken han lyssnar på, för att sedan använda detta som byggstenar när han själv musicerar. Han betonar också hur detta påverkar hans undervisning - själv ser han sig som en medelmåttig musiker, och är därför van att förenkla och plocka bort detaljer då han lär sig låtar. Han drivs själv av ett tankesätt som han uttrycker som "if it sounds good, it is good". Han ger ett exempel: "Om man spelar en Justin Bieber-låt så får man göra vad man vill med den. Vi är ändå inte Justin Bieber så det spelar liksom ingen roll." Detta applicerar han på sina elever, dels genom undervisningen där han inte drar sig för att förenkla, men också genom ett tankesätt som han försöker förmedla till sina elever - de diskuterar ofta vad som "verkligen är låten".

Dessa resonemang kopplar han till musikmedvetandet på ett personligt plan, då han tror att han musicerar och lär ut musik på detta sätt beroende på faktorer som ligger i lyssnandet. Han menar att dels – med hans egna ord - sina ibland bristande instrumentala kunskaper, musikalitet och gehör har bidragit, men också hans intresse för bluesmusiken, som han uttrycker är enkel och "rakt på sak".

När jag frågar lärare B ifall denne tror att någon form av textmaterial kan hjälpa till att utveckla musikmedvetandet så svarar han att han redan gjort det till viss del i form av låttexter. Han menar att musiken har en så pass nära koppling till samhället att det inte går att bortse från de samhällsliga aspekterna av låttexter, och betonar vikten av att förstå innebörden av texten för att kunna förstå musiken.

Lärare C identifierar min definition av musikmedvetande som en slags verktygslåda. Han menar att både han själv och hans elever har begränsningar när de skapar, och dessa begränsningar skapas av dels en musikalisk bakgrund och dels en bakgrund av musikaliska upplevelser, något som lärare C skiljer på. Lärare C tycker sig kunna se en stark påverkan av populära band, och menar att barnens skapande absolut påverkas av detta. Lärare C har dock även sett hur föräldrar och äldre syskon introducerat musik, men i dessa fall ofta även äldre musik som exempelvis Beatles eller åttiotalsrock.

När jag frågar lärare C ifall han försöker fånga upp barnens musikaliska intresseområden och preferenser menar han att han gör det till viss del, men att han också ser det som sitt uppdrag som lärare att vidga elevernas perspektiv. Enligt honom finns det viss problematik med förutfattade meningar när det kommer till musikaliska preferenser. Han menar att elever har en stark förutbestämd bild av vad olika genrer ska innehålla, som att popmusik måste handla om kärlek och att rapmusik måste innehålla svordomar. Han tycker att det är svårt att bryta dessa förutfattade meningar.

Lärare C har också identifierat en problematik kring idolisering av artister. Han tror att väldigt många elever ser sina musikaliska hjältar som ouppnåeliga. Lärare C ger ett exempel: ”Men det är inte svårare att ta ett powerackord på en elgitarr än att ta ett g på en akustisk gitarr men man får en helt annan reaktion. Jag tror att de på nåt sätt ser det som mer ouppnåeligt.” Enligt honom kan det ha att göra med hur musiken framställs. Lärare C tycker inte att musikmedvetande är någonting nytt, men menar att han inte kallat det för just musikmedvetande tidigare. ”Alltså jag kan inte säga att det är något nytt, att man tänkt på, men man kanske inte har benämnt det på något speciellt sätt.” Lärare C tror dock inte att skönlitteraturens påverkan på musikmedvetandet är särskilt stor.

Övriga tankar

Lärare B vill tillägga att det finns viss problematik som han stött på då han arbetat med textmaterial i skolan. Framst tycker han det är svårt att få fram den effekt man önskar ibland, och att eleverna inte alltid kan uppleva samma innebörd i en text som en själv:

Man tänker att den här låten är skitbra den handlar ju exakt om det här vi ska jobba med nu, det blir skitbra. Så det är rätt svårt att få eleverna liksom att förstå att det är det den handlar om eller att få samma känsla som man själv har. De kanske lyssnar på låten en eller två gånger där och har liksom inte tagit in den på samma sätt som du själv har gjort.

Han ser dock inte bara negativa sidor av detta, utan tycker också att det är berikande för honom själv att inse att det finns andra sätt att se på texten.

Vi kommer också in på de dilemman som kan uppstå då man stöter på textmaterial vars innehåll inte går hand i hand med skolans värdegrund. Här tror han att det går att prata med eleverna om olika kontexter, och hur olika typer av språk hör hemma i olika sammanhang. Han menar att det är svårt för vissa elever att ta in, men menar att man nog behöver diskutera detta mer.

Diskussion

I diskussionskapitlet kommer jag koppla samman den tidigare forskningen med mina egna resultat. Jag kommer följa mitt syfte och mina frågeställningar som en röd tråd genom detta kapitel, och utgå från samma rubriceringar som i mitt resultatkapitel. Först, en påminnelse till syfte och frågeställningar:

Mitt syfte med denna uppsats är att undersöka hur musik och litteratur samspelar med varandra, och hur mötet mellan de två kan se ut inom ramarna för undervisningen. Undersökningen görs med utgångspunkt i min teori om musikmedvetandet, som i sin tur ligger nära teorin kring historiemedvetandet.

Mina frågeställningar är:

- Hur ser lärare i musik och SO-ämnena på användning av skönlitterärt material i sin undervisning?
- Vilka likheter och skillnader mellan historie- och musikämnet går att identifiera när det kommer till användandet av skönlitteratur?
- På vilka sätt skulle skönlitteratur kunna bidra till ett ökat musikmedvetande?

Erfarenheter av litteratur i undervisningen

När jag tolkar mina resultat tycker jag mig se, när det kommer till informanternas svar kring erfarenheter av litteratur i undervisningen att lärarna upplever ämnesområdet som nytt, och står relativt tomhänta inför mina frågor. Detta är självklart förståeligt – skönlitteratur som metod är ovanligt i historieundervisningen och såvitt jag kan förstå – närmast obefintligt inom musikundervisningen. Det ter sig inte givet att ta hjälp av skönlitteraturen i historie- eller musikundervisningen, varken utifrån lärartraditionen eller ämnesplaner. De lärare jag intervjuat gav dock en ganska splittrad bild kring inställning till användande. Jag upplevde en oförståelse kring varför man borde använda sig av skönlitteratur i undervisningen, men också ett intresse och en mer positiv inställning. Dock ska man då ta i beaktande att ingen av informanterna på egen hand använde sig av skönlitteratur i undervisningen i någon form. Något som tidigt framkommer i flera av intervjuerna är användningen av låttexter. På flera platser i intervjuerna framkommer låttexter, även då jag specifikt frågar kring skönlitteratur, något som får mig att dra slutsatsen att lärarna själva inte själva gör så stor åtskillnad på arbete med olika typer av

textmaterial. En av lärarna hade erfarenhet av litteratur i musikundervisning specifikt, i ett ämnesövergripande projekt. De svårigheter som läraren upplevde att eleverna hade med uppgiften kopplar han till elevernas brist på erfarenhet av projektformen. Detta resultat skulle kunna kopplas till den forskning jag tidigare nämnt, som pekar på att svenska ungdomar hävdar att de läser väldigt lite skönlitteratur, men ändå har en positiv attityd till läsningen, och tycks vara bra på tolkning och förståelse. Dock nämner samma forskning att eleverna troligen inte räknar all läsning som läsning, och hänvisar till alla de timmar som tillbringas framför skärmar, där troligtvis en stor mängd textmaterial framkommer (Nordberg, 2015). En slutsats man skulle kunna tänka sig kring varför eleverna i min intervjuade lärares fall upplevde den ämnesövergripande uppgiften som svår att ta till sig kanske inte bara beror på ovanan vid arbetssättet – som läraren ansåg – utan också mer specifikt i det format läsningen äger rum. Samma lärare återkommer senare i intervjun till bokformatets otillgänglighet: ”Det kan nog vara vanligare med filmer för de... En skönlitterär bok tar ju väldigt lång tid. Det tar ju ganska många veckor att ta sig igenom en bok. En film klarar man ju av på en eftermiddag”(Lärare C). Nilsson (2015) lyfter just detta, och frågar sig själv hur fiktiv litteratur upplevs olika beroende på format, och kommer fram till att boken innehar en särställning på grund av sin fysiska existens, och därmed gör läsningen mer njutbar. Jag vill mena att denna särställning inte bara är av godo, då den bidrar till att berätta för oss vad som faller innanför respektive utanför ramen för vad som är god fiktion eller litteratur.

Jag anser att vi behöver uppdatera vår bild av litteratur och fiktion, och framför allt göra upp med dess funktion och plats både inuti människor och ute i samhället. Nordberg (2015) stödjer mitt resonemang, och bekräftar att den så kallade ”internetgenerationen” anser att fiktionsläsning görs i böcker avskilt från den uppkopplade världen. Bilden av vilken fiktion som anses användbar tycks ibland för snäv. Min slutsats är i detta avseende att inte bara elever – utan också lärare har svårt att ta till sig skönlitteratur i undervisningssituationer, främst på grund av de format som finns att tillgå inom ramarna för skolundervisning.

Ett förslag till lösning om man ändå vill få tillgång till de didaktiska fördelar som fiktion, berättande och litteratur har (Rüsen, Karlsson, Nilsson, Ärnström m.fl.) skulle kunna vara att bredda innebörden av begreppet, och fokusera mer på de funktioner som aktiveras hos mottagaren i form av identitetsbyggande och medvetandegörande: ”berättelser får mening genom lyssnarna” (Heller ur Karlsson 2009), ”Vår identitet skapas som en sammansmältning av den historia som vi själva skapar och den historia

andra skapat åt oss” (Karlsson, 2009), ”hur texten är konstruerad för att förmedla perspektiv som kan bidra till att aktivera läsarens historiemedvetande och vad texten kan bidra med i en undervisningssituation vars mål är att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande” (Renander, 2007, sid.13). Med dessa citat ser jag stora möjligheter ge lärare tillgång till fler typer av fungerande material. Ärnström (2013) menar att både motivation och sammanhang går förlorade vid en ensidigt faktabaserad undervisning, och menar att en berättande pedagogik är ett underskattat verktyg. Som framkommer i intervjuerna tycks också film vara ett verktyg, men mer om detta under rubriken metoder.

Relationen mellan ämnen

Min grundtanke med att fråga informanterna kring relationen mellan ämnen handlade till stor del om att undersöka om detta samarbete kunde fungera som en bro mellan ämnena där olika undervisningsmetoder skulle kunna utbytas. I detta fall gällde det främst användningen av skönlitteratur, som jag förutspådde skulle vara vanligare i SO-undervisningen, men mer ansedd som progressiv undervisningsmetod inom musikundervisningen.

I intervjuerna framkommer hur flera av lärarna av olika anledningar har svårt att bygga just denna bro. Metoder skickas – men dock tycks det ske enkelriktat från musik till SO. Lärare A, som inte arbetar som SO-lärare i nuläget upplever att det är svårt att påverka SO-undervisningen, och därmed svårt att få till någon form av utbyte. Hon upplever också att, när hon försöker föra in historie- eller samhällsaspekter i musikundervisningen får hon mothugg från eleverna. En aspekt att räkna in här är det som Bernstein kallar för en svag klassifikation, att gränserna för ett ämne är otydligt formulerade. Bernstein menar att eftersom barn har med sig olika symboliska kapital in i skolsystemet, kommer de också få olika tillgång till koder, som i sin tur blir mer svårtydda då gränser mellan ämnen suddas ut. Kanske bör man vara uppmärksam då elever är motstridiga till ämnesövergripande arbete, kanske är de medvetna om hur otydligheten skapar oro och vilshenhet i klassrummet?

Lärare B tycker att man verkligen kan och borde arbeta parallellt med musiken och dess samhälleliga aspekter ämnesövergripande. Han låter musiken ta plats i SO-undervisningen, men även han har svårt att göra det motsatta. I hans fall handlar det enligt honom själv om att han inte är ordinarie musiklärare, utan arbetar i den så kallade musikprofilen med ensembleundervisning. Han är dock positivt inställd och tror att det skulle finnas många fördelar med ett närmre samarbete. Både lärare A och B fokuserar i

musikundervisningen på det ”allmänmusikaliska” och att hinna musicera så mycket som möjligt.

Ordet *allmänmusikaliskt* framkommer flera gånger i intervjuerna, och dess betydelse är inte helt klar. Ordet nämns i sammanhang då läraren försvarar varför denne *inte* jobbar med text i sin undervisning. Vi kan här ta hjälp av Lillienstam (2006), som beskriver språket som ett trubbigt verktyg. Han menar att människor ofta tar avstånd från att formulera musikaliska tankar i ord, då de tycker att musiken talar för sig själv, något som klingar väl ihop med det lärarna uttrycker. Samtidigt, menar Lillienstam, finns ett stort behov av utbyte av tankar, exempelvis efter en stor musikupplevelse. Detta basar för att vi ändå kan ha nytta av arbete med språk och musik kombinerat.

Lärare C ger exempel på samarbeten, men inte specifikt mellan ämnena musik och SO, utan övergripande i ett större schok, och då kopplar han samarbetet specifikt till skönlitteraturen, då hans skola arbetat just med skönlitteratur som projekt. Han menar då att skönlitteraturen kan skapa en medvetenhet, som ett komplement till den reguljära facklitteraturen som används. Detta stöds av Nilsson: "Psykometriska studier har även visat att läsning av fiktionslitteratur – i högre grad än läsning av faktalitteratur – kan bidra till ökad förståelse för variationen av olika sociala förmågor, något som kan antas bidra till utvecklingen av den egna personligheten i riktning mot bättre förståelse för andra (Nilsson, 2015 sid.132). En slutsats som går att finna här, och även på flera andra håll i min tet är att skönlitteraturen tycks fungera som ett gott komplement till facklitteraturen, och att detta stöds både av tidigare forskning och av mina intervjuer.

Att musik och dess kontext går hand i hand har vi läst hos Lillienstam (2006). Musikundervisningen berör troligtvis mer än bara själva tonerna, och vad lärare anser är ”allmänmusikaliskt” tål att utredas. Titlar, texter, artister, genrer, vem musiken förknippas med, tid och epok är bara några av de kontextuella faktorer som i sig skapar en egen berättelse kring musiken. En tes är därför att lärarna - oavsett om de säger sig arbeta ämnesöverskridande eller ej – ändå behandlar musikens samhälleliga, psykologiska och historiska aspekter endast genom att arbeta med materialet i sig. En brist vore i sådana fall att eleverna inte tillför någon ny information, utan skapar berättelsen kring musiken helt utifrån sina befintliga kunskaper, fördomar och värderingar. Hur en sådan kanon skapas har vi tidigare läst hos Williams (Williams, 2001; Lillienstam, 2006). Williams betonar att när en tradition väl skapats, tenderar den att leva sitt eget liv, vilket skulle kunna vara fallet här.

Lillienstam är, som vi läst, kritisk mot både musikhistorisk litteratur och medias beskrivning av musik – som i sig ofta fungerar som en kanon, och därför sällan utmanas. Risken blir då att det är denna bild som outmanad fortsätter dominera människors bild av musik i allmänhet, och elevs i synnerhet. Dock finns här även möjligheter, där berättelsen som vi tidigare diskuterat får liv och mening genom sina läsare (Karlsson, 2009). Om vi vänder oss och tittar på den historiedidaktiska forskningen kan vi hitta hur Jörn Rüsen menar att historieberättandet används som ett existentiellt verktyg, där tidsdimensionerna *då*, *nu* och *sedan* kopplas samman med personliga värderingar och erfarenheter (Karlsson, 2009). Detta resonemang kan ligga till grunden för min diskussion kring musikmedvetandet som följer senare i uppsatsen. Ett sätt att tydliggöra kartan över vad som egentligen skiljer ämnena åt – och för dem samman - är med hjälp av multimodala teorier.

Multimodal teori gräver som sagt i hur olika så kallade teckenvärldar samspelar med varandra, och basar också för hur ämnesövergripande arbete kan göra arbetsområden mer lättförståeliga för elever – kanske i synnerhet när det kommer till två traditionellt särställda områden som SO och musik. Gunther Kress menar att olika teckenvärldar kan bidra till att skapa en tydlig och användbar gemensam slutprodukt. Om man utgår från multimodalhjulet (fig.1) kan man reda i de olika teckenvärldar som framkommit i intervjuerna. Lärarna i mina intervjuer beskriver olika typer av så kallade meningsskapande teckenvärldar (de använder självfallet inte begreppet, utan jag tolkar resultaten som sådana) – och dessa kan sammanställas till en mängd olika kombinationer som skulle kunna användas för att skapa mening och medvetenhet. Exempel på olika multimodala meningsskapande teckenvärldar som kan samspela är verbalspråklig design i form av olika textmaterial som används, Ljuddesign i form av arbete med musik, exempelvis musikskapande eller rörelsedesign – här ingår känslor och gester, som ofta ingår i musikens kontext vid komposition och framförande. Ett område där multimodalitetens förmågor utnyttjas är i den så kallade *faktionen*, som betecknar den enligt Ingemansson (2010, sid 289) allt vanligare genren inom läromedel, där illustratör, författare och forskare samarbetar för att skapa en facklitteratur med skönlitterära och ofta visuella inslag.

Redan här skulle man alltså kunna ge en del av svaret på min frågeställning: *på vilka sätt skulle skönlitteratur kunna bidra till ett ökat musikmedvetande?* Om man besvarar frågeställningen endast med hjälp av teorier kring multimodalitet, så skulle man alltså kunna säga att, ja – text och musik kan användas multimodalt för att tillsammans

skapa mening, fast framför allt kanske man bör omvärdera begreppen, och i multimodal anda likställa olika språkbegrepp med varandra. Liberg (2007) resonerar kring kunskap *med* musik, det vill säga när musik används för att förtydliga eller illustrera ett annat område, samt kunskap *genom* musik, som handlar om att använda musikens språk som stämningsskapare samtidigt som man gör något annat. Jag är övertygad om att kunskap rör sig åt båda hållen. Om vi tänker oss en situation då musik används för att förstärka innehållet i en skönlitterär text – får säkerligen litteraturen oss att reflektera över musiken vi hör. Precis som Lillienstams (2006) diskussion visat på tidigare i texten – så hör vi aldrig ”bara” musiken, utan även dess kontext såsom vem som framför musiken, musikens titel, anekdoter kring musiken med mera. Säkerligen bjuder här litteraturen in till – och förstärker - fantasier och funderingar, och skapar därmed tillsammans med musiken en multimodal upplevelse, som i sin tur bidrar till ett ökat medvetande i både text och musik.

Metoder

Alla lärarna stod relativt tomhänta i fråga om metoder som skulle kunna användas för att sammanfoga litteratur och musik. Dock framkommer en del tankar, som vi skulle kunna läsa genom Libergs (2007) olika musikaliska kunskaper. Det som tidigt nämns i flera av intervjuerna är hur man kan skriva om musiken man lyssnar till. Ett exempel är lärare B som har idéer om att skriva om olika genrer, för att kunna ”förstå” musiken:

Säg att man ska prata om bluesens utveckling, då måste man ju sätta det i det historiska sammanhanget för annars förstår man ju inte bluesen, vad det är för något liksom och vad det betyder. Och när man pratar om rockmusiken så måste man ju sätta den i samhället, också i det perspektivet för annars förstår man ju inte rockmusiken heller.

I Libergs teori skulle detta i så fall räknas som kunskap *om* musik, ett faktamässigt kunnande kring musiken som spelas. Betonas bör att även denna kunskap i sig ger mening. Lärare B betonar just att man måste vara medveten för att förstå musiken, och jag kopplar denna medvetenhet till just kunskapen *om* musik.

Lillienstam (2006) menar att språket kring musik – musikedkursen – skiljer sig åt mellan genrer, exempelvis *komponist, tonsättare, låtmakare, låtskrivare, visdiktare* osv. Kanske visar Lärare B:s tankar om genrer och medvetenhet tillsammans med Lillienstam att vi behöver arbeta mer med medvetandegörandet av olika musikedkurser

i skolan för att ge elever en mer rättvis ingång i förståelsen av vad en genre - eller en kanon (Williams, 2001) är.

Kanske kan vi använda oss av de begrepp som Nilsson presenterar om vi vill göra elever mottagliga för musiken – ”läsaren förflyttas (*transportation*) till berättelsens föreställda verklighet (*simulation*) - Läsaren uppslukas av berättelsen (*absorption*) och blir mottaglig för berättelsens verklighet och därmed ökar förståelsen för materialets innehåll” (Nilsson sid.131). Man kan tänka sig att lärarens roll blir att hjälpa eleven att förflyttas in i musiken och dess kontext, genom av kontextuella kunskaper. Därigenom befinner sig eleven i musikens värld, och blir förhoppningsvis mer mottaglig och förstående för människorna kring musiken och själva skapandet – bägge centrala punkter i musikmedvetandet.

Om man vill koppla in ännu fler begrepp kan man gå till den amerikanska litteraturforskaren Rita Felski, som identifierar fyra aspekter av skönlitteraturens nytta. Kanske kan vi underbygga resonemanget genom att också överföra dessa begrepp till en litterär-musikalisk kontext? *Recognition*, som handlar om att känna igen sig i det man läser för att känna oss sedda, *enchantment* handlar om att lustfyllt uppslukas av texten, och leva oss in i dess berättelse. *Knowledge* berör de aspekter i litteraturen som ger oss ny kunskap; illustrationer av andra kulturer, historiska kontexter eller människor. *Chock* handlar på liknande sätt om hur litteraturen kan skaka om oss och ge oss nya insikter eller ändra våra värderingar.

Enligt Felski påverkas och utvecklas alltså vi människor starkt av skönlitteraturen vi läser (Graeske, 2015). Man kan enkelt se hur Felskis begrepp kan bli användbara även i min undersökning. Vi har exempelvis redan läst hos Lillienstan (2006) hur musiken är ett "extra effektivt och starkt medel i identitetsbyggen"(Sid.130), och vi kan också koppla in Libergs (2007) resonemang kring att skapa mening genom musikens språk. Hon förklarar hur olika element som tonhöjd, klang, tempo och melodi tillsammans gestaltar en mening och ett sammanhang. Hon skiljer här på kunskaper *om* musik, kunskaper *med* musik samt kunskaper *genom* musik, (2007 sid.18) och dessa har likheter med begreppet *knowledge*.

Lärare C ger förslag på alternativa medier, i detta fall film – som alternativ till skönlitteratur. Liberg skriver om hur alternativa medier ofta anses hotfulla gentemot den traditionella läs- och skrivundervisningen. Nu har trots allt film, åtminstone i min mening, förankrat sig i skolans värld och anses inte särskilt hotfull. Här får vi kanske fundera lite djupare på *varför* vi överhuvudtaget ska ägna oss åt fiktivt material i skolan. Nilsson

(2015) skriver om fiktionens funktion att aktivera och involvera läsaren, och framlyfter resultat som pekar på hur litteraturen är viktig för ungdomar i samröre med identitet och att känna igen sig i litteraturen. I detta påstående finns ingenting som motsätter att litteraturen skulle kunna bytas ut mot film, utan det centrala är igenkännandet och identitetsskapandet. Vi hamnar återigen i diskussionen om berättelsernas makt, och hur berättelsernas funktioner aktiveras när vi tar del av dem. Här aktiveras vår narrativa kompetens, som ett alternativ till faktamässig inläring. För att påminna oss om vad den narrativa kompetensen innebär, lyssnar vi igen till Alm (2009): "vår förmåga att uppfatta verkligheten i form av berättelser och med hjälp av narrativa begrepp som mål, medel, motiv och aktörer..."(sid.257). En viktig slutsats blir därför att det är fiktionens funktioner – oavsett i vilket format den levereras – som är viktig. Den enda egentliga motsättningen framkommer hos Nilsson (2015) som menar att bokens fysiska egenskaper gör den "sensuell och överblickbar"(sid.138)., något som särställer den fysiska boken från exempelvis ljud- eller filmbaserad fiktion."

Musikmedvetande

Alla de intervjuade lärarna menade på olika vis att musikmedvetande är någonting som redan existerar, och på olika sätt förekommer i läroplanen för musik. Ingen av lärarna ansåg heller att det hade varit några större problem med att inkludera musikmedvetandet som tankemodell i undervisningen.

Om vi börjar med kopplingen till styrdokumentet – läroplanen i musik för musik i grundskolan samt gymnasiet har jag – som vi läst i litteraturkapitlet – inte hittat några direkta anknytningspunkter till arbete med fiktivt material, men flera punkter skulle kunna styrka lärarnas påstående om att musikmedvetandet finns representerat i läroplanen. I grundskolans ämnesplan för musik står exempelvis att eleverna ska kunna använda musik *som uttrycksform och kommunikationsmedel*. Just kommunikationen är i min mening ett begrepp som innefattar kunskaper kring musikens kontext. Som vi kommer läsa senare i detta avsnitt menar flera av lärarna att kunskaper om musikens kontext är viktig för att kunna förstå och tillägna sig musiken, och jag menar att denna kunskap måste finnas både hos mottagare och sändare för att kunna fungera. Samma ämnesplan skriver att *Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras.*

Denna formulering tycker jag går hand i hand med musikmedvetandet som arbetssätt. Just att reflektera över erfarenheter – både sina egna och andras – är centralt i definitionen, och jag kan tänka mig att det är just sådana formuleringar som lärarna har i bakhuvudet när de menar att musikmedvetande finns med i ämnesplanen. Samma slutsats kan dras utifrån ämnesplanens krav på elevernas utveckling i att *analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang*.

I gymnasiets ämnesplan för musik finns liknande formuleringar. Intressant är hur *undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och tolka musikupplevelser*, något som kräver samma kontextuella kunskaper som nämns ovan. Slående blir också fortsättningen: *Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet*. Vid läsning av resultaten så kretsar många av svaren kring just detta samband mellan detalj och helhet i musiken, och reflektionen kring sin egen och andras gestaltning ligger också nära den definition jag skrivit av musikmedvetandet.

Den frågeställning (kring skönlitteraturens eventuella påverkan på musikmedvetandet) som diskuterades under rubriken *relationen mellan ämnen* ovan får här nytt liv. Både lärare A och C uttrycker att skönlitteratur troligtvis inte har någon nära koppling till musikmedvetandets utveckling. Alla lärarna uttrycker dock att helhetsbilden av musik är viktig, och i grund och botten vill jag säga att det ändå är denna helhet som musikmedvetande handlar om. Lärare B menar exempelvis att sättet han använder låttexter för att visa på musikens nära koppling till samhället. Också lärare A menar att hon ibland använder musikhistoriska texter och låttexter för att ge eleverna en helhetsbild av kontexter runt musiken. Vi har tidigare läst Lillienstams (2006) resonemang kring musikens text och dess betydelse, och de två traditioner - den ena lägger stor vikt vid texterna, dess innehåll, handling och autencitet, - och den andra inte gör det, utan ser på texten som ett ljud som man sjunger. Jag försökte i intervjuerna utläsa hur lärarna förhöll sig till dessa två traditioner, men såg inte några självklara symptom på vare sig det ena eller andra. Kanske kan en slutsats finnas i en precisering av musikmedvetandet – att kunna identifiera musikens kontexter, och vara medveten om hur olika typer av musik påverkat och påverkar sin omvärld.

En av mina definitioner av musikmedvetandet lyder: medvetenheten om att musiken är skapad av människor som i sin tur är påverkade av den musik de lyssnat på

samt medvetenheten om att musiken de skapar kommer lyssnas på. Definitionen innehåller enligt mig en slags samhällskoppling. Även om formuleringen är fokuserad på musik så är det ändå människor vi talar om, och vad är samhället och dess kontexter, om inte människor?

Flera av lärarna går till sig själva när de funderar på musikmedvetandet, och menar att de fungerar så i sitt eget skapande och tänkande kring musik.

Lärare C menar att han ser det som en del av läraruppdraget att vidga elevernas perspektiv. Han för en diskussion kring förutfattade meningar kring musik, och denna diskussion väljer jag att koppla till musikmedvetandet. Enligt honom finns många bilder av hur musik är och ska vara, i form av exempelvis låttexters innehåll i olika genrer. Här menar jag att musikmedvetande skulle kunna användas för att ifrågasätta och reflektera kring hur genrer skapas av människor. Relevant är i sammanhanget Lillienstams (2006) diskussioner kring musikens tillkomst. Han styrker lärarens påstående, om menar att både skapandet och lyssnandet är fyllt med konventioner som vi omedvetet följer (Lillienstam, 2006, sid.86-89).

Samma lärare pratar också om idolisering, och hur många elever ser sina idoler som ouppnåeliga. Detta kan vi koppla till musikmedvetandets definition: *Hur den musik man hört påverkar hur man lyssnar och skapar musik*. Att använda musikmedvetandet metodiskt skulle här kunna hjälpa till att reflektera över musikens tillkomst, och tillföra en förståelse kring det egna musicerandets samband och likheter med den hörda musiken. Lillienstam (2006) menar att det är vanligt att man inte uppmärksammar dem som använder musiken (sid.11), I det här fallet är eleven brukare, och dennes motiv till användningen och vilka behov musiken fyller blir lätt bortglömda i sammanhanget. Som mottagare av musiken finns det alltså en fara i att oreflekterat ta in det man hör – risken är att mottagaren själv ser sig som oförmögen att skapa samma typ av verk. Lillienstam menar också att de fenomen och personer som lyfts fram inom musikens historieskrivning ofta görs endimensionella och oreflekterade, och är också kritisk mot hur man ofta inom den musikaliska historieskrivningen geniförklarar personer, utan att tala om de förutsättningar som spelar in.

Förslag till vidare forskning

Man skulle kunna problematisera min undersökning, med tanke på det resultat, som presenteras av Brodow & Rininsland (2010). I deras undersökning, som är gjord på elever

i gymnasiet, diskuteras skillnaden på elever i olika inriktningar: ”I naturvetarklasser finns det elever som läser omfattande och ganska avancerade facktexter men säger sig inte kunna läsa skönlitteratur. Vid diskussioner kan de bara förklara det med att de inte är vana” (sid. 99). Ett vidare forskningsområde skulle kunna vara att fokusera på gymnasiets olika inriktningar, och jämföra elever vid olika inriktningars inställning till skönlitteratur, alternativt hur betygsfixering påverkar skönlitterärt läsande.

Ett annat förslag är att genomföra en mer praktisk studie, där exempelvis ett specifikt läsprojekt följs av forskaren – för att sedan bedöma dess utfall.

Referenslista

Alm, M. (2009) *Historiens ström och berättelsens fåra: Historiemedvetande, identitet och narrativitet* ur Karlsson, K-G och Zander, U (Red.). (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB

Bagerius, H. & Lagerlöf Nilsson, U. (2011) *Moderna historier – Skönlitteratur i det moderna samhällets framväxt*. Lund: Nordic Academic Press

Bernstein, B. (2003) *Towards a theory of educational transmission* London:Routledge

Brodow, B. & Rininsland, K. (2010) *Att arbeta med skönlitteratur i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB

Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB

Burnard, P. (1991) *A method of analysing interview transcripts in qualitative research*. Nurse education today. Longman Group UK ltd

Graeske, C. (2015). *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design* Lund: Studentlitteratur AB

Ingemansson, M. (2010). *Det kunde lika gärna ha hänt idag : Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (Doktorsavhandling). Lunds universitet

Karlsson, K-G. och Zander, U. (Red.). (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB

Kress, G. (2010) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routon

Lantz, A. (2013) *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur AB

Liberg, C; Hyltenstam, K; Myrberg, M; Frykholm, C-U; Hjort, M; Nordström, G; Wiklund, U. & Persson, M. (red.) (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

- Lillienstam, L. (2006) *Musikliv. Vad människor gör med musik – och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby förlag
- Lincoln, Y. S. (1994), *Competing paradigms in qualitative research* i Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (red), *Handbook of qualitative research* Thousand Oaks, Calif.:Sage
- Nilsson, S.K. (2015) *Internetgenerationens syn på fiktionsläsning – samtal mellan unga vuxna i fokusgrupper*. Ur Tengberg, M och Olin-Scheller, C (red) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Nordberg, O. (2015) *Myt och verklighet om svenska 18-åringars fiktionsläsande* ur Tengberg, M. och Olin-Scheller, C. (red) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Queckfeldt, E. *Det var en gång...: om historiska romaner som blivit historiska* ur Karlsson, K-G och Zander, U (Red.). (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Renander, M. (2007) *Förförande fiktion eller historieförmedling? Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik* (Licentiatuppsats) Malmö Högskola
- Rozensweig, R. Thelen, D. (1998) *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life* New York Columbia University Press
- Rüsen, J. *Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development* ur Sexas, P (Red.) (2004) *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (Hämtad 2016-04-19)
- Skolverket (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> (Hämtad 2016-04-19)

Skolverket. (2011c). *Historieundervisning genom skönlitteratur*. Hämtad 2016-01-16, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/undervisning/historieundervisning-genom-skonlitteratur-1.124264>

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Akademisk avhandling. Göteborg. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

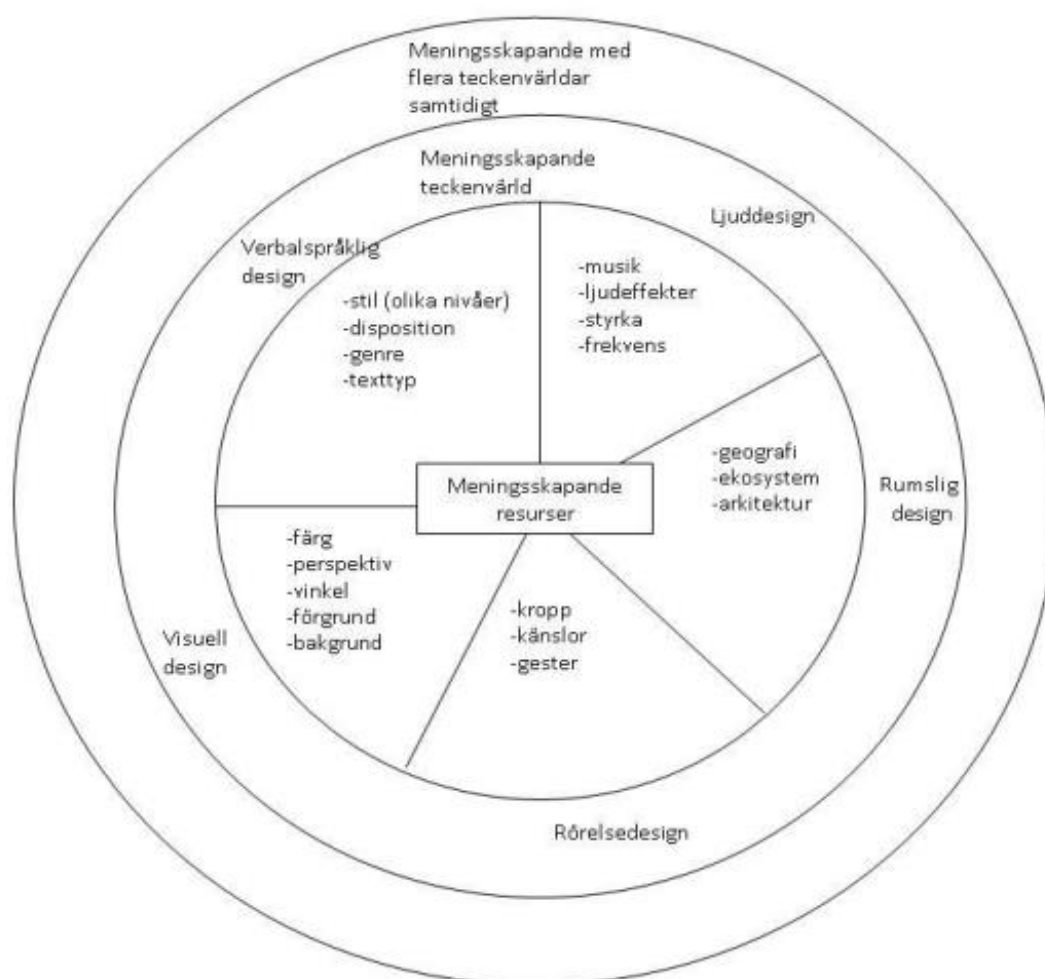
Williams, R. (2001) *The long revolution*. Broadview press

Ärnström, U. (2013) *Varför? Handbok i berättande pedagogik*. Lund: BTJ förlag

Bilagor och figurer

Fig. 1

Multimodalhjulet



Bilaga 1

Intervjuguide

Berätta lite om dig själv och ditt arbetsområde.

Har du någon gång använt skönlitteratur i din undervisning?

Skulle du kunna tänka dig att använda skönlitteratur i din undervisning?

Har du någon gång använt någon form av textmaterial i din musikundervisning?

Hur ser skillnaderna ut mellan ämnen?

Här ger jag informanten en definition av historiemedvetande.

Tidigare forskning visar att skönlitteratur utvecklar historiemedvetandet. Vilken roll har skönlitteraturen inom musikämnet?

Här visar jag min definition av ett musikmedvetande

Skulle man kunna med skönlitteraturens hjälp kunna påverka musikmedvetandet?

Vilka metoder skulle du kunna tänka dig att använda?

Vid behov ger jag exempel på metoder.

Exempel historia:

Välja lärobok som innehåller större mängd skönlitteratur

Hela klassen läser samma bok

Boksamtal – mindre grupper/individuelltc

Läslogg

Reflekterande skrivning

Högläsning/narration

Rollspel/dramatisering

Exempel musik:

Musikalisk gestaltning utifrån text

Skriftlig gestaltning utifrån musik

Annat skapande/komposition

Identitet och musik

Har du övriga tankar som inte framkommit under intervjun?

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Samtycke vid intervju

Intervjuerna sker under tystnadsplikt och samtliga personuppgifter förblir sekretessbelagda

Intervjun spelas in för att säkerställa att information återges korrekt

Syftet med intervjun är att undersöka lärares förhållningssätt till skönlitteratur i undervisningen

Intervjun är helt och hållet frivillig

Undertecknas:

Bilaga 3

Musikämnets syfte ur läroplan för grundskolan

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper som gör det möjligt att delta i musikaliska sammanhang, både genom att själva musicera och genom att lyssna till musik.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskap att använda röst, musikinstrument, digitala verktyg samt musikaliska begrepp och symboler i olika musikaliska former och sammanhang.

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhörddhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former. Undervisningen ska ge eleverna både möjlighet att utveckla en tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet.

Genom undervisningen ska eleverna utveckla förmågan att uppleva och reflektera över musik. Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras.

Genom undervisningen i ämnet musik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer,

skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och

analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang. (Skolverket 2011a)

Bilaga 4

Musikämnetts syfte ur läroplan för gymnasieskolan

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i musik och förmåga att gestalta musik, både solistiskt och i ensemble. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förmåga att kommunicera med medmusicerande och publik. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och tolka musikupplevelser. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet.

Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att genom sitt musikutövande aktivt bidra till ett rikt kulturliv i samhället. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att pröva olika metoder för musikinstudering. Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet. Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet.

Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om musikinstrumentens konstruktion och egenskaper samt röstens fysiologi. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i arbetsmiljöns betydelse för individ och samhälle. Genom att studera och utöva musik från olika tider, kulturer och stilarter ska eleverna ges möjlighet till genrebreddning.

Undervisningen i ämnet musik ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.

Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer.

Förmåga att improvisera.

Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.

Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård.

Förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper.

Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.

Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt.

Kunskaper om arbetsmiljöfrågor. (Skolverket, 2011b)

Bilaga 5

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

Informationskravet

Regel 1

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta.

Samtyckeskravet

Regel 2

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär)

Regel 3

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem

Regel 4

I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare.

Konfidentialitetskravet

Regel 5

All personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter.

Regel 6

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

Nyttjandekravet

Regel 7

Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.