

Vem är musikalisk?

- en studie av musklärares uppfattningar om musikalitet

Anneli Björklund
Therése Nilsson

Luleå tekniska universitet
Läroutbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Pedagogik och lärande

Abstrakt

Denna studie handlar om begreppet musikalitet och lärares uppfattningar av den problematik som är förknippad med musikalitet som fenomen. Syftet är att få en större förståelse och kunskap om begreppet, och också att ta reda på hur tidigare forskning, lärares uppfattningar och grundskolans styrdokument förhåller sig till problemområdet. Intervjuer har genomförts med tre musiklärare från Kulturskolan som undervisar i enskilda instrument och i klass. Deras svar har sedan jämförts och diskuterats med tidigare forskning och annan relevant litteratur. Musikalitet visar sig enligt den refererade forskningen och våra intervjupersoner finnas i två huvudsakliga former: Den ena formen av musikalitet innebär att man kan utöva musik genom till exempel instrumentspel och sång. Den andra formen handlar om att man kan känna och uttrycka uppskattning av musik utan att kunna spela eller sjunga. Forskningen går dock isär och i vår studie presenteras och diskuteras även andra uppfattningar av detta, i grunden omstridda, begrepp.

Nyckelord: Musikalitet, musisk, musikalisk utveckling, omusikalisk.

Förord

Vi skulle vilja tacka de tre lärare som ställt upp som intervjupersoner i denna studie. Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Christer Wiklund som hjälpt och guidat oss under terminens och arbetets gång. Det har varit mycket värdefullt!

Tack!

Anneli Björklund
Therése Nilsson

Piteå, juni 2010.

Innehållsförteckning

Abstrakt	
Förord	1
Inledning	3
Syfte och forskningsfråga	3
Bakgrund	4
Olika former av musikalitet och musikalisk utveckling	4
Arv och Miljö	5
Lpo 94 och musikaliteten	8
Undervisning och musikalitet	9
Metod	11
Intervjupersoner	11
Metod	12
Procedur	12
Databehandling	13
Resultat	14
Inledning	14
Lärarnas musikaliska upplevelser av musikämnet under deras egen grundskoletid.	14
Lärarnas beskrivning av innehållet i sitt arbete	14
Lärarnas uppfattningar av begreppet musikalitet	15
Lärarnas uppfattningar elevers musikalitet	15
Lärarnas uppfattningar av tidpunkt för musikalitetsutveckling	16
Lärarnas handlingsutrymme och påverkansmöjligheter	16
Diskussion	16
Metoddiskussion	16
Resultatdiskussion	17
Slutord och förslag till vidare forskning	20
Referenser	21
Elektroniska källor	22
Bilaga 1	23
Intervjufrågor	

Inledning

Musikalisk eller inte? Ska det få ha betydelse för chans till utveckling på musiklektionerna? Många människor har genom åren fått höra att de inte är tillräckligt bra för att få stå i första raden i skolkören. De får ställa sig längst bak, eller bara mima. Detta har sedan präglat stora delar av deras liv. Men är det så att de barnen verkligen är omusikaliska eller bara inte har fått tillfälle eller chans till att bli bättre? De ser sig som omusikaliska om de får frågan, men säger att de gärna sjunger i duschen eller någon annanstans där ingen annan hör dem. Men vem är musikalisk? Vad säger styrdokumentet i grundskolan och Kulturskolan¹ om musikalitet? Måste man vara en naturlig ”musikalisk talang” för att kunna få MVG i musik?

Vi har blivit intresserade av ämnet musikalitet eftersom det slog oss att det verkar finnas många människor som har ett problematiserat förhållande till musik. Vi tror att det är viktigt att förstå varför det kan bli så och hur musikalitet fungerar. Är det bara förunnat vissa människor att kunna ha glädje av musik och utövandet av den? Vidare så tror vi att det är betydelsefullt att vi som framtida musiklärare förstår hur olika personer kan ta till sig och utöva musik utifrån sina olika förutsättningar (sin musikalitet) och använda oss av det i vår undervisning.

I arbetet med denna C-uppsats har vi delat upp litteratur och skrivande mellan oss. Utförande av intervjuer och utskrift av dessa har varit jämt fördelat förutom vid ett av tre intervjutillfällen. Diskussionen har även den genomförts tillsammans. Vi ansvarar båda fullt ut för helheten av detta arbete.

Syfte och forskningsfråga

Syftet är att undersöka och förstå vad musikalitet är, vilka människor som är musikaliska och vad detta skulle kunna ha för inverkan på musikundervisningen i grundskolan.

Vad lägger lärarna, den tidigare forskningen och styrdokumentet för mening i att vara musikalisk?

¹ Kommunala musikskolan bildades på 1940-talet. Det allmänna målet med en kommunal musikskola var att ge möjlighet att utveckla ett instrument- eller sångkunnande hos alla ungdomar oberoende av ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. (www.smok.se)

Bakgrund

Olika former av musikalitet och musikalisk utveckling

Forskning genom åren har visat att det finns många olika sätt att se på vad musikalitet är.

Brändström (1997) lägger fram två olika synsätt på musikalitet, det relativistiska och det absoluta.

Det relativistiska utgår ifrån att alla människor har musikalitet inom sig. Alla har också möjlighet att utvecklas musikaliskt och uttrycka sig i, och genom musik. Barnets spontana sång ges här samma värde som den skolade musikerns framförande. Att kunna uppskatta musik genom lyssnande och inte bara genom utövande, innefattas också i detta begrepp. De pedagogiska följderna av det här kan sammanfattas i termer som dialog, ömsesidighet och självuttryck.

Det absoluta synsättet innefattar att musikalitet är medfödd hos vissa och att det är något man "har, eller inte har". Man kan också mäta musikaliteten genom den musikaliska prestationens kvalitet. Det kan t ex vara att kunna reproducera, spela, ett känt musikstycke eller att sjunga rent och rytmiskt bra. Att bara kunna känna uppskattning för musik räknas inte in i den absoluta synen.

<u>Absolut</u>	<u>Relativistisk</u>
Medfött	Förvärvat
Vissa utvalda	Alla
Färdighet	Upplevelse
Mätbar	Ej mätbar
Reproduktion	Kreativitet
Effektivitet	Förståelse

(Brändström, 1997, s. 16)

Det finns en del tidigare forskning som behandlar vad som betingar expertskap inom olika områden. Ericsson, Krampe och Tesch-Röme (1993) har en tes som säger att expertis inom musik eller idrott framför allt uppnås genom tidigt påbörjad, långvarig och noga övervägd träning. Det visar sig behövas minst 10 års målmedvetet arbete för att uppnå professionell nivå inom till exempel musik, men enligt författarna ligger det inom räckhåll för i det närmaste alla som är beredda att göra en långsiktig satsning inom det valda området.

Bamberger (1991), musiker och utvecklingspsykolog vid Massachusetts Institute of Technology, skiljer på två sätt att ta in musik. Det ena kallas figurativt tänkande och det andra formalistiskt. I den figurativa metoden tänker man mest på det övergripande som händer i musiken, om den till exempel blir svagare eller starkare, långsammare eller snabbare. Den formalistiske tänker mer på detaljer och teoretiska principer, exempelvis hur många slag det är i varje takt och hur man skiljer på olika rytmer. De använder sig också gärna av notskrift. Bamberger (ibid.) menar att när dessa två sätt sammanförs kan det skapa

en liten kris hos unga musiker, ofta i tonåren då gehörsmusikerna brukar inse att de måste tillägna sig det teoretiska för att kunna utvecklas mer. Motivation, personlighet och karaktärsstyrka brukar anses avgörande för om man lyckas som musiker eller inte. Gardner (1983) har också kommit fram till att de olika delar av nervsystemet som styr det musikaliska hos människan varierar starkt mellan olika individer. Därför är vår uppfattning av musik, men också förmågan att hantera den, så olika.

Arv och miljö

Vi fokuserar på forskning som handlar om hur barn utvecklar musikalitet under uppväxten och i skolan. Vidare prioriteras forskning som behandlar vad som kan påverka att människor börjar se sig som omusikaliska och också följderna av detta. Ruddock, och Leong (2005), menar att en tidig upplevelse av musik är av stor vikt för hur man kommer att uppfatta musik senare i livet.

Var och en av intervjupersonerna uppfattades påverkas negativt av en viss formell musikalisk lärandesituation i sitt förflutna. Detta får viktiga konsekvenser för kvaliteten på unga studenters musikaliska erfarenheter i dagens skolor. Om åsikten att musik är ett onödigt och illa utlärt "extra" förevigas, kommer många berövas glädjen i musiken. Musikutbildningen behöver göra mer för att genomföra en djupgående förändring i människors uppfattning om musik och sig själva som musikaliska varelser. (Ruddock, Leong, 2005, s.13) (vår översättning)

Intervjustudien visade att deras informanter, som alla ansåg sig vara omusikaliska, hade en vilja att utöva någon slags musikaktivitet vid något tillfälle i sitt liv. De hejdades av sin brist på analytisk förståelse gällande musik och att de inte kunde spela något instrument. Detta har i sin tur påverkats av deras egen hårda dom mot sig själva som omusikaliska. Det har blivit en ond cirkel.

Gardner (1983) anser att musikalisk intelligens är en av de sju intelligenser som han hittills har kunnat hitta. Enligt Gardner är musikens grundläggande element och "kärna" tonalitet och rytm, och alla som har någon form av musikalitet förstår dessa två företeelser. Många experter har konstaterat att tonaliteten och rytmen har en stark koppling till människans känsloliv. Det talades om detta mystiska samband redan på Sokrates tid. Gardners forskning har visat att de flesta människor verkar ha ett inbyggt "schema" eller en "grundstruktur" som gör att vi kan förstå musik. Vi kan höra vilka rytmer som passar ihop eller vilket slut ett stycke i en viss tonart bör ha, eller absolut inte bör ha. Vi har förväntningar på hur olika fraser ska låta eller hur en takt ska vara uppbyggd, vi känner på oss hur det ska vara. Mycket små barn sjunger och jollrar nästan hela tiden. De hittar på egna melodier och de flesta har inga problem med att sjunga olika intervall och sånger. När de sedan blir äldre och tar in mer av omgivningens musik hittar de på allt färre egna melodier och härmar istället det de hör. I västvärldens skolsystem fokuseras det på språk i skolan, och musiken får inte lika stort utrymme längre. Man accepterar då att vissa människor har mindre musikalisk förmåga än andra, och de anses då omusikaliska. Hos andra kulturer i världen som uppfostrar sina barn med musiken som en huvudingrediens kan man se att majoriteten av alla de människorna är musikaliska även i vuxen ålder eftersom de aldrig slutar att använda musik. Gardner säger sig även kunna konstatera att musikalitet i kanske ännu högre grad än andra intelligenser gynnas

av de rätta genetiska förutsättningarna. Släkterna Bach, Haydn och Mozart är exempel på det. De starkaste bevisen på genetikens roll syns hos de barn som redan från början kan saker som att sjunga mycket bra, känna igen och memorera många melodier och spela på gehör, trots att de inte har något stöd eller uppmuntran från sin familj. Då är varje musikalisk stimulans av största vikt.

Den norske musikpedagogen Bjørkvolds (2005) teori går ut på att han ser människan som en musisk varelse, alltså någon som har musiken inom sig i sin hela natur. Han tar upp vikten av att barn ska få utvecklas genom sitt modersmål och genom leken, och att barn oftast sjunger mer än de ”talar” när de är små. Han använder det afrikanska uttrycket *ngoma* som i princip betyder en musisk helhet. Barn lever med sången som en naturlig del av sitt liv och använder den för att kommunicera med andra och för att lära sig nya saker. Detta bidrar till en kulturkrock när barnet sen börjar skolan. Skolans värld är en styrd omgivning som fokuserar på det skrivna språket istället för det verbala, som barnet tidigare alltid har använt sig av. Detta medför att många barn förlorar lite kontakt med den musiska sidan av sig själva. Det är bara utanför den styrda undervisningen som de får tillfälle att komma tillbaka till den. Därför menar Bjørkvold att det är så viktigt att dagens lärare har en medvetenhet och en öppenhet för det musiska tänkandet hos unga, och även hos vuxna för den delen. Undervisningen ska bedrivas så att barnen och ungdomarna får användning för både sin kreativa och sin nya skrivande sida.

”Min ambition med den här boken har däremot alltid varit mer vittgående. Den tar upp de skapande krafter som är givna människan från födelsen till döden. Det musiska projektet handlar om någonting mer än musicerandet i ordets vidaste bemärkelse. Det handlar om hur viktigt det är för var och en att hitta sitt eget kreativa uttryck bland alla de möjligheter som bjuds. På det sättet kan man välja sin egen väg och leva ett meningsfullt liv.” (Bjørkvold, 2005, s 165.)

Inom Suzuki-metoden menar man att alla barn är musikaliska och kan lära sig spela på hög nivå om de börjar tidigt. Suzuki (1969) hävdar bestämt att människan inte föds med olika begåvningar. Han menar att det är något man tränar sig till. Träningen ska börja så tidigt som möjligt eftersom han tror att människan är en produkt av sin miljö. Arvet har ingen betydelse för en persons begåvningsgrad. Om man inte blir bra på något är det för att inlärningsmetoden inte varit rätt för personen. Allas individuella lärande har en nyckelroll. Det Suzuki betonar i sin pedagogik är att barnen ska ha roligt medan de lär sig och att föräldrarna ska vara lika delaktiga som barnen, kunskap med kärlek. Utan föräldrarnas hjälp fungerar inte hans metod. Alla kan lära sig någonting upp till expertnivå bara de vill göra det och tränar tillräckligt för att nå dit, och repetition är av största vikt. Han menar att det allra viktigaste i hans pedagogik inte är att lära barnen att spela violin, utan det är att göra barnen till fina människor som är ärliga, vänliga och allt annat som gör dem till lyckliga och bra medmänniskor. Hundratusentals barn världen över har lärt sig spela med Suzukis metod, och det om något, menar Suzuki, har bevisat att hans teori om att man kan säga att det är möjligt att alla kan lära sig spela, eller för den delen lära sig något annat, är riktig. Han säger att denna teori kan användas på alla områden, men att han valde att inrikta sig på musik just för att det var det han själv var bäst på.

Att föräldrarna har en viktig roll för barns musikaliska utveckling är ett återkommande fakta som presenteras av olika forskare världen över. Deliège och Sloboda (1996) menar även de

att föräldrarna har en stor roll i barnens första musikaliska upplevelser. Genom att engagera barnet i elementära musikaktiviteter ger de dem ett kravlöst och njutningsfullt första möte med musik. Föräldrar som ser sig som omusikaliska riskerar att överföra samma självbild till sina barn. När vi upplever musik så får vi en helhetsbild av musiken. Konsekvenserna på hur vi använder uttrycket musikalitet kan bli långsiktiga. Får ett barn stämpeln som musikalisk kan det leda till att barnet senare i livet skapar sig en positiv relation till musik. Blir det däremot stämplat som omusikalisk kan det leda till att barnet senare i livet inte har en bra relation till musik. Brändström citerar ur Hultstedts *Sånglära för folkskolan* från 1851.

Denna senare regel bör innefatta ett bestämt förbud, för dem som sakna sångröst att försöka delta i sång, vilket förbud med största stränghet bör tillämpas, ty hvad är odrägligare än att höra en melodi accompanjerad av dessa brutala omusikaliska ljud, hvilka i synnerhet vid den allmänna gudstjänsten, kunna tyvärr vara ganska talrika (Brändström, 2006, s.144)

Enligt Brändström (Ibid.) så har vi inom svensk musikpedagogik ägnat oss åt att urskilja personer som är omusikaliska, detta har skett både i det allmänna skolväsendet och vid högre musikutbildningar.

Människan erhåller musikalisk skicklighet genom interaktion med en miljö som innehåller mycket musik, det menar Sloboda (1985) professor i psykologi vid Keele universitetet. Musikalisk skicklighet är dock något som konstrueras från en bas av medfödda förmågor och tendenser, och att alla mänskliga framsteg bygger på något som redan finns där från början. Sloboda har två huvudresonemang om hur musikalitet växer fram. Det första han berör har att göra med Piagets (1952) syn på människans olika kognitiva stadier i utvecklingen. Där beskrivs att barn har speciella perioder där de lär sig mer av olika saker och mindre av andra. Varje stadium kännetecknas av en snabb utveckling av någon specifik kunskap. Dessa stadier ska inte ses som mystiska faser som plötsligt släpper ut ny kunskap till barnet, utan det beror helt enkelt på att barnet anpassar sig allt eftersom livet går och befäster därmed nya kunskaper. Sloboda (Ibid.) menar att om man ska se detta ur en musikalisk utvecklingsvinkel, så kan man se liknande stadier som kan vara länkade till allmänna förändringar i barnets andra kognitiva stadier. Dessa sekvenser skulle då inte stå för exakta aspekter av musikaliska beteenden, (de skulle i sin tur bero på kultur, motivation och möjlighet) men för de *typer* av musikaliska aktiviteter som finns i vissa åldrar med hjälp av den allmänna kognitiva kapacitet som de behöver.

Det andra resonemanget, hävdar Sloboda (Ibid.), går ut på idéer som kan kopplas samman med lingvistikern Chomsky (1968), och det handlar om att alla människor föds med en förutsättning för att lyckas mycket bra inom några få *specifika* kognitiva kunskaper, ett av dessa anses vara språket. Det finns speciella mekanismer som ska hjälpa oss uppnå dessa kunskaper, men de hänger inte nödvändigtvis ihop med vår allmänna kognitiva kapacitet i sig, utan de är begränsade till den specifika kunskapen. Om vi tänkte enligt det här resonemanget menar Sloboda att vi skulle kunna ha möjlighet att upptäcka tidiga tecken på musikalisk utveckling som skulle peka på kapacitet till stor kunskap inom musik. Dessa två resonemang kan komplettera varandra menar forskare som till exempel Gardner (1983).

Chang och Trehub (1977a, 1977b) har visat att spädbarn vid fem månaders ålder kan höra skillnad på olika melodier om man ändrar tonmönstret och/eller rytmen. Att bara transponera

samma melodi till en annan tonart gav ingen ny aspekt åt barnets reaktion. Detta mättes genom att mäta barnets hjärtrytm. Det tidigaste tecknet på avsiktligt musikliknande beteende verkar vara att spädbarn imiterar sjungna toner. När barnet är runt 18 månader gammalt så börjar de sjunga med mer bestämda intervall i sin sång. De använder sällan ord i sina melodier, och detta tyder på att musikaliteten utvecklas vid sidan om språket. Under tiden upp till fem års ålder utvecklas barns musikalitet i en stadig progression som innebär att de lär sig att härma först ord, sedan fraser och sedan hela sånger med ord, melodi och rytm. När barnen är mellan 5 och 10 år börjar de gå över från en stadgad kompetens som de har i bestämda aktiviteter såsom vissa sånger och annat, till att utveckla en reflekterande medvetenhet kring sin kunskap. Ett exempel på detta kan vara att till exempel genrebestämma musik. Sloboda (1985) menar dock att barn har olika förutsättningar för att bli bra på musik på grund av skillnader i den ärvda potentialen, motivation, och upplevelser i olika faser i livet.

Lpo 94 och musikaliteten

Kursplanen för musik (Lpo 94) ger en bild av att musiken är så mycket mer än bara att kunna sjunga och spela. Ämnet ska medverka till att stärka relationerna mellan eleverna och öka förståelsen för olika kulturer i världen. Alla elever ska medverka i både sång, individuellt- och ensemblespel. De ska lära sig om musikteori och musikhistoria samt kunna analysera och lyssna kritiskt på musik. Ingenstans nämns att eleven ska vara musikalisk på ett eller annat sätt. Alla ska kunna läras att spela och sjunga.

Elevens musikkunskaper utvecklas i växelverkan mellan aktivt musicerande och skapande och kontinuerlig tillämpning av ämnets grundläggande begrepp inom dessa aktiviteter. Bedömningen avser därför dels denna kunskap som helhet och dels de olika aspekterna av den. (Grundskolans kursplaner och betygskriterier, musik 2000, s. 45. Skolverket 2000.)

I musicerande bedöms både den enskilda prestationen och elevens förmåga till samspel och interaktion med andra i musicerandet. Bedömningen av elevens skapande i ämnet avser förmågan att använda sig av musik som personligt uttrycksmedel – individuellt och tillsammans med andra. Vidare skall elevens förmåga att analysera, värdera och ta ansvar för eget musicerande och skapande ligga till grund för bedömningen. (Grundskolans kursplaner och betygskriterier, musik 2000, s. 45. Skolverket 2000.)

Kulturskolans lokala styrdokument, i den kommun vi gjort vår undersökning, säger att deras undervisning är tillgänglig för alla barn och ungdomar oavsett förutsättningar. Eleverna ska bland annat få utveckla sin skapande förmåga och få ett berikat livslångt intresse för de områden skolan har att erbjuda.

Sandberg (2007) skriver i sin samtalsguide till den Nationella Utvärderingen 2003 (NU 03) att det enligt undersökningen i utvärderingen tenderar vara så att ungdomar som musicerar på fritiden får högre betyg i musik. Han ställer sig frågan om det är förenligt med intentionerna i den obligatoriska grundskolan att eleverna ska behöva musicera på fritiden för att klara kraven för högsta betyg i musik. Vidare skriver Sandberg att kunskaperna i musik inte är absoluta och facitartade till sin karaktär utan processinriktade och skapande. Han menar att

detta gör kunskapsbedömning i musik svår att få grepp om. Det finns en problematik angående hur bedömningskriterierna i musik ska formuleras för att kunna mäta elevernas musikaliska kunskapsutveckling. Sandberg skriver om fyra kunskapsformer som beskriver musikalisk kunskapsutveckling samt kan hjälpa till att kategorisera kunskaper i musikämnet och därmed underlätta och strukturera lärarnas arbete med betygskriterier. Det handlar om *musicerande*, *musiklyssnande*, *musikkunnande* och *musikskapande*. Här följer en kortfattad beskrivning av vad som räknas in under de olika kunskapsformerna.

Musicerande innebär i första hand att eleven utvecklar sina praktiska färdigheter i sång, spel på instrument och rörelse till musik.

Musiklyssnande kan betyda att lyssna mer aktivt till musik och dess uttrycksformer, musikutövare, stilarter och traditioner. I det aktiva lyssnandet kan eleven utveckla förmågan att tolka och förstå musikens innehåll och betydelser samt få en orientering om musikens kulturella och historiska sammanhang.

Musikkunnande har en vidare betydelse än det snävare begreppet musikteori. Ett grundläggande musikkunnande kan vara att eleven är orienterad i begrepp som puls, rytm, melodi, harmoni men också har kännedom om vissa musikaliska uttrycksformer och traditioner samt är förtrogen med viktiga delar av vår musikskatt.

Musikskapande ingår i ett aktivt musicerande, men innebär ett mer kreativt förhållningssätt till det musikaliska materialet. I det egna musikskapandet ges eleven möjlighet att förverkliga sina musikaliska tankar och idéer. Ett enkelt musikskapande förutsätter att eleven kan använda sig av sina kunskaper och kan göra egna enkla melodier, texter, ta ut ackord eller skapa ljudbakgrunder, dramatiseringar av text och musik etc. (Sandberg, 2007)

Dessa kan sedan användas till att utveckla lokala bedömningskriterier för olika betygssteg. Men de ska då också sättas i rörelse i närhet till ett praktiskt och fungerande sammanhang till den lokala arbetsplanen och de lokalt utformade betygskriterierna.

Undervisning och musikalitet

Bjørkvold (2005) poängterar många gånger i sin bok att musiklejare måste försöka närma sig barns sätt att se på musiken och på det sättet lära dem nya saker. Övergången från barnens spontansång från sina första år och till att börja spela ett instrument är mycket känslig. Därför behöver lärare kunna lära ut på barns sätt, och med barns fria kreativitet och förhållningssätt till musiken.

När ett barn ska spela efter noter går de från *primärt musicerande* (barnkulturens spontansång) till *sekundärt musicerande*. Under denna process förlorar många barn sin primära musikkunnskap. (Bjørkvold, 2005, s 166)

Det viktiga är att barnen får handha med sin musikalitet som de vill för det är där kärnan till det hela finns.

Om vi förlorar den instinktiva känslan för detta, när vi prioriterar det fina och riktiga i musikpedagogiken, förlorar vi förmågan att flyga, varenda en av oss. (Bjørkvold, 2005, s. 217)

Lindberg (2002) arbetade som klassmusiklärare på en skola. Hon skulle medverka vid ett föräldramöte där hon och eleverna skulle visa vad de gjorde på musiklektionerna. De gjorde allt ifrån att riva papper rytmiskt till att göra enkla melodier. Klassläraren ansåg före föräldramötet att hennes klass inte var så musikalisk så hon blev imponerad av det de gjorde på föräldramötet, hon hade blivit inspirerad av eleverna och när hon kom hem på kvällen satte hon sig ner och började riva papper. Hon ställde sig frågan ”Kan musiken bidra till annat än att bara spela eller sjunga?”, och hon kom fram till att ja, musiken bidrar till samarbete, att lyssna på varandra, stärka en persons självförtroende, att lära sig uttrycka något. Det krävs inte av en person att de ska kunna sjunga eller spela ett instrument för att den ska uppskatta musik.

Vidare nämner Lindberg (Ibid.) ett exempel som utspelade sig under en lärarutbildning där några studenter skulle improvisera tillsammans. Tonmaterialet som de skulle använda sig av var en pentatonisk skala² och instrumenten de hade var xylofon, klockspel, tonboxar, kontrabas och rytminstrument. Till en början var alla inne i sitt eget skapande men efter en stund började de lyssna mer och mer på varandra och de började spela ihop. Studenten som spelade kontrabas kom ihåg den stunden flera år efteråt som en av de största musikupplevelser hon varit med om. Lindberg menar att det inte spelar någon roll om det är en professionell musiker som har spelat i flera år eller om det är en person som aldrig har spelat ett instrument, vi kan alla bli berörda av musik.

Lindberg (Ibid.) menar att när vi är barn lär vi oss genom att använda ljud, sång, rytm, rörelse och dans. Alla barn har en förmåga att använda musiska uttryck. När barnen börjar i skolan har vissa barn kvar den förmågan medan andra tappar den. Läraren har en viktig roll att se till att barnen behåller den musiska förmågan.

Många författare visar hur musikalisk utveckling är relaterad till, och påverkar andra former av utveckling, oavsett om de är språkliga, motoriska eller konstnärliga. (Deliège, Sloboda, 1996, Preface). (vår översättning)

Sandberg (1996) har gjort en undersökning bland klasslärare i årskurs 2 och 5 och musiklärare i årskurs 2, 5 och 9. Det han undersökte var lärarnas syn på musikämnet, och vad de tyckte var positivt och negativt med musikundervisningen. Han började med att undersöka lärarnas syn på musikämnet. Några lärare tyckte det var viktigt med personlig och social utveckling där musikämnet ska ge en trygghet och öka självförtroendet. Andra lärare tyckte det var viktigt med bestående värden och ideal där musikämnet skulle ge eleverna kunskap om det svenska kulturarvet. Eleverna ska lära sig sjunga svenska visor, psalmer och äldre sånger. Vissa lärare lägger tyngdpunkten på att utveckla musikaliska kunskaper och färdigheter där puls, rytm, takt och melodi blir viktigt. Några lärare tyckte att musiken är ett uttrycksmedel där eleverna ska lära sig visa känslor och åsikter genom musiken.

Sandberg fortsatte med att undersöka vad lärarna tyckte var positivt med musikundervisningen. När det gäller glädjen och gemenskapen med musik tyckte de att gemenskapen i klassen stärks på musiklektionerna. Varje elevs personlighet får utrymme under lektionerna. Lärarna upplever att musikämnet har en speciell karaktär och de tycker det

² Pentatonisk skala. Skala innehållande fem bestämda toner ur en durskala, vanlig bland annat i bluesgenren.

är roligt att skapa musik med eleverna. Musikundervisningen skiljer sig från annan undervisning och det är lättare för lärarna att fånga elevernas intressen.

Lärarna har ett eget intresse för musik. De tycker om att sjunga, spela och dansa och tycker därför det är roligt att undervisa i musik. Det lärarna tycker är negativt med ämnet är att det är en svår arbetssituation. Klasserna är för stora och lärarna tycker det är svårt att planera undervisningen. Många lärare i årskurs 2 känner att de inte har tillräcklig kompetens. De vill ha fortbildning samtidigt som det inte finns så stor möjlighet till att få det. Var femte lärare upplever att det är ett problem med oroliga elever under musiklektionerna. Eleverna tar inte musikundervisningen på allvar. Lärarna tycker att det finns för lite tid till musikämnet. Planeringen tar mycket tid, tid som lärarna upplever att de inte har. Det finns även en brist i materiella resurser. I årskurs 2 och 5 undervisar lärarna oftast i klassrummen. Det kräver att de flyttar bänkarna inför varje musiklektion och det saknas ofta piano i rummet.

Sundin (1995) anser det är viktigt att förskolelärarna och grundskolelärarna har en relevant musikutbildning. Det är vanligare med musik på förskolelärarutbildningarna, men det är tyvärr så att några förskolelärare och grundskolelärare har lite eller ingen musikutbildning alls. Det finns fortbildning men det kräver att lärarna väljer bort ett annat ämnesinnehåll, och musikämnet har inte den statusen som kan få lärarna att känna sig beredda att offra andra ämnen. Lärarna känner en viss osäkerhet inom musik och låter därför utbildade musiklärare ta över musikundervisningen. Sundins studie visar däremot att musiklärarna hellre ägnar sig åt att undervisa äldre barn. Sundin betonar vikten av en givande musikalisk uppväxtmiljö och att det inte bara är det genetiska arvet som betyder något.

Rosenlöv Johansen (1994) menar att om eleven inte får förstahandserfarenhet av musik som klingande material och får ta ställning till kvalitetsdimensionen av att använda sin kvalitativa intelligens (musikaliteten) blir det omöjligt att främja kreativ utveckling, social utveckling, uttryck och så vidare undervisning *genom* musik, inte undervisning *i* musik.

Metod

Intervjupersoner

I vår forskningsstudie har tre personer ingått. De är musiklärare och instrumentallärare på Kulturskolan i en norrländsk kommun. Innan vi tog kontakt med lärarna kontaktades deras chef, rektorn på skolan i fråga, för att få tillåtelse att utföra intervjuer. Detta skedde vecka 16. Vi gick in på skolans hemsida för att ta reda på vilka lärare som passade in i vårt forskningssammanhang. Intervjupersonerna valdes eftersom de alla hade erfarenhet av att jobba både med instrumentalundervisning och klassundervisning i grundskolan. Anledningen till att erfarenheten av klassundervisning i grundskolan var intressant, var för att vi ville få en inblick i hur de relaterade sin syn på musikalitet till grundskolans styrdokument i musik. Lärarna har så kallad kompanjonsmusik i år 2 i grundskolan där de tillsammans med klassens ordinarie lärare leder olika aktiviteter inom musik. Att lärarna också var instrumentallärare var intressant för oss eftersom enskilda lektioner ofta förekommer, och att lärarna då kan få en annan bild av elevens musikaliska utveckling än den som sker i en klassituation.

Samtliga informanter har en lång erfarenhet av att utöva musik. De spelar flera instrument och de började spela och sjunga i tidig ålder. Maja och Kurt vet vi med säkerhet kommer från hem där föräldrarna också spelade musik och detta inspirerade dem till att börja spela instrument. Alla har gått musiklinjen på folkhögskola. Kristina berättar också att hon gått musikgymnasium. Samtliga har genomgått musiklejarutbildningen antingen med inriktningen klassmusiklärare eller som instrumentallärare.

Det etiska övervägande vi ställdes inför hanterades genom att intervjupersonerna informerades om att deras deltagande skulle behandlas konfidentiellt, och vi har i resultatredovisningen gett dem fingerade namn; Maja, Kristina, Kurt (Kvale, 1997). Två av de tre lärarna kommer från norra Sverige och de har alla arbetat som musiklejarare under större delen av sitt vuxna liv.

Metod

Riktat öppen kvalitativ intervjuform är det vi valt att använda som forskningsmetod. Att vi valt att arbeta med den typen av intervjuform är för att varje intervju har fasta frågor, men det finns också möjlighet till att ställa följdfrågor som ger intervjupersonen chans att få utveckla sitt svar ytterligare.

Lantz (2007) menar att inom den riktat öppna intervjun utgår man från individens upplevelse av fenomenets kvaliteter. Flera intervjuer på samma tema visar sig delvis olika vilket är en fördel för förståelse av fenomenets kvaliteter. Respondenten fördjupar sig i det som intervjuaren finner meningsfullt.

När intervjufrågorna skulle skrivas började vi med att sätta oss ner och gå igenom den tidigare forskning som berörts. Grundat på detta skapades vissa frågor rörande musikalitet och musikundervisning i grundskolan, men vi började med frågor som handlade om intervjupersonens bakgrund och tidigare erfarenheter av musik.

Lantz (Ibid.) menar att intervjuaren i början av intervjun ska ställa frågor som kommer att vara betydelsefull information när intervjuns frågeställning via de olika frågeområdena ska besvaras. Denna typ av information kan hjälpa intervjuaren att förstå några centrala aspekter av den situation intervjupersonen befinner sig i. Dessa frågor är enkla att svara på vilket ofta gör att intervjuare och intervjuperson under inledningen kan skapa det klimat som intervjusituationen kräver.

Intervjufrågorna bifogas i bilaga 1.

Procedur

Efter urvalet kontaktades intervjupersonerna via e-mail. I det e-målet beskrevs kort vårt syfte med undersökningen, vilka vi var och att vi var intresserade av att intervjua dem. Därefter väntade vi några dagar, detta för att ge dem en chans att överväga erbjudandet och att svara via e-mail. En av intervjupersonerna kontaktades personligen redan samma kväll eftersom

tillfälle gavs. Inga mailsvar inkom varvid vi ringde personerna två dagar senare. En person tackade nej på grund av tidsbrist. Kontakt togs då med en fjärde person som visade sig villig att låta sig intervjuas. Vid telefonkontakten och den personliga kontakten med samtliga informanter beskrevs syftet med undersökningen, att intervjun skulle spelas in och om att deras medverkan skulle vara anonym. En av personerna ville ha intervjufrågorna i förväg för att kunna förbereda sina svar bättre. Vid telefonsamtalet avtalades en tid för intervjun. Redan samma vecka utfördes två av intervjuerna.

Vid den första intervjun satt vi i ett rum på intervjupersonens arbetsplats. Närvarande var Anneli och Therése samt intervjupersonen. Vi spelade in intervjun på en minidisc av märket Sony med en extern mikrofon. Frågorna ställdes av Therése och stödanteckningarna fördes av Anneli. Intervjun var 40 minuter lång. Vid den andra intervjun satt vi i ett rum på Institutionen för musik och medier i Piteå. Närvarande var Anneli och Therése samt intervjupersonen. Vi spelade in intervjun på en Macbook Pro i programmet Garageband. Frågorna ställdes av Anneli, och Therése förde stödanteckningar. Intervjun var 30 minuter lång. Vid den tredje intervjun satt vi i ett rum på intervjupersonens arbetsplats. Intervjufrågorna hade getts till intervjupersonen några dagar innan eftersom vi träffat honom av en slump och frågat om han ville ha frågorna i förväg. Närvarande var Therése och intervjupersonen. Vi spelade in intervjun på en minidisc av märket Sony med en extern mikrofon. Intervjun var 31 minuter lång. Efter detta skrevs intervjuerna ut ordagrant i dataprogrammet Microsoft Word.

Databehandling

Vi använder meningskoncentrering enligt Kvale (1997). Detta går ut på att ta fram det essentiella i den framkomna datan och därmed konkretisera fakta. Två centrala begrepp används i den här metoden. Dessa är *naturlig enhet* och *centralt tema*. Med naturlig enhet menas intervjupersonens hela svar indelade i olika delar. Centralt tema är kärnan som kan lyftas ut ur den naturliga enheten. Här följer en beskrivning av analysprocessens olika steg.

Steg 1: Forskaren läser igenom hela intervjun för att få en känsla av helheten.

Steg 2: Forskaren fastställer de naturliga meningsenheterna som de uttrycks av intervjupersonen.

Steg 3: Det centrala temat som dominerar en naturlig meningsenhet formuleras här så enkelt som möjligt. Svaren försöker tolkas utan fördomar och uttalanden tematiseras utifrån intervjupersonens synvinkel så som det uppfattas av forskaren.

Steg 4: Frågor ställs till meningsenheterna utifrån undersökningens specifika syfte.

Steg 5: Alla intervjuns centrala teman knyts samman i en deskriptiv utsaga.

I analysen ställde vi upp alla informanternas svar under varandra enligt frågorna, och jämförde sedan dessa för att lättare kunna utforma en sammanhållen text. Vi följde i princip Kvales (Ibid.) analysmetod förutom i punkt fyra där vi anpassat den efter relevansen för vårt arbete. Vi analyserade endast de centrala teman vi fått fram, och inte hela meningsenheterna.

Resultat

Inledning

Resultatredovisningen bygger på ett antal teman som utkristalliserade sig ur analysen av intervju svaren. Dessa teman är: Lärarnas musikbakgrund, lärarnas musikaliska upplevelser av musikämnet under deras egen grundskoletid, lärarnas beskrivning av arbetsinnehåll, lärarnas uppfattningar av begreppet musikalitet, lärarnas uppfattningar av elevers musikalitet, lärarnas uppfattningar om tidpunkt för musikalitetsutveckling och lärarnas handlingsutrymme och påverkansmöjligheter.

Lärarnas musikaliska upplevelser av musikämnet under deras egen grundskoletid

Alla intervju personerna har positiva upplevelser av musikundervisningen de själva upplevde i grundskolan. Kurt uttrycker vikten av att musiklektörer har djupa kunskaper om sitt ämne samtidigt som de ska ha en förmåga att entusiasmera eleverna. Han har själv erfarenhet av lärare som inte haft dessa egenskaper och därför periodvis tog bort hans lust att spela vissa instrument. Även Kristina berättar att hon tyckte det var mycket roligare när klassläraren kunde ackompanjera klassens sång istället för att bara spela upp musiken på ett rullband. Kristina och Kurt berättar att de fick spela mycket på lektionerna och i olika projekt som skolan anordnade. Kristina berättar också att hon tror att hon fick spela mer än andra för att hon visade sig mycket intresserad av musik. För Maja förekom sångprov som hon själv tyckte var väldigt roligt eftersom sång var hennes favoritinstrument. Hon tror dock att den situationen kunde kännas jobbig för de klasskompisar som inte tyckte om sång lika mycket som henne.

”Jag brukar ofta tänka på hur viktig en lärare är i sin yrkesroll. Du måste både ha bra kunskap och kunna entusiasmera eleverna.” [Kurt]

Lärarnas beskrivning av innehållet i sitt arbete

Samtliga intervju personer arbetar med individuell instrumentalundervisning på Kulturskolan, och kompanjonmusik³ i grundskolans år 2. Kurt och Kristina arbetar även med aktiviteten Musiklust⁴ i år 1. Frågan tolkades lite annorlunda av intervjudeltagarna och därför får vi olika vinklingar på svaren. Samarbetet med elevernas skola och andra lärare blir enligt Kristina lättare när man arbetar i klass än med individuella lektioner eftersom kontakten med grundskolan blir närmare. Maja beskriver sin arbetssituation som krävande eftersom det ibland inte finns tillräckligt med utrymme i skolans lokaler. Hon känner även att hon vill förnya sig i fråga om arbetsmaterial och aktiviteter. Hon tycker att arbetet med åren har

³ Kompanjonlärare innebär att klass- eller ämneslärare arbetar tillsammans med en av kulturskolans pedagoger under ordinarie lektionstid. Klassläraren och kompanjonläraren kommer överens om hur arbetet bör läggas upp. Kompanjonlärarskapet kan ses både som en form av fortbildning för klassläraren och undervisning i klassen tillsammans med kulturskolans lärare.

⁴ I musiklust har eleverna i årskurs 1 chansen att börja bekanta sig med musik. Det är föräldrarna som får anmäla barnet till musiklust.

förändrats från att förut har handlat om att spela och sjunga tillsammans till att nu gå ut på att hålla ordning och koncentration i klassen. Alla tre lärarna tycker att arbetet är roligt och stimulerande.

”Jag satsar väl mest på sång där också, eftersom det ligger närmast. Men jag försöker få in lite annat också, rörelser och dans. Tyvärr är det ju oftast så trångt. Speciellt i klassrummet med bänkar och stolar. Men jag brukar försöka få undan lite grann så att man kan sitta i en halvcirkel. Då kan man ju i alla fall gå runt i en ring och göra lite rörelser.” [Maja]

Lärarnas uppfattningar av begreppet musikalitet

Kristina tror inte att musikalitet är något genetiskt som går i arv. Hon tror att det är något som alla kan öva sig till. Maja tror att alla föds med en grundförutsättning för musikalitet alltså att det är något alla har och att det inte har med arvet att göra. Hon betonar även vikten av eget intresse i samband med utvecklingen. Kristina och Maja har det gemensamt att de också tror att det finns olika former av musikalitet. Både en form där man utövar musik själv och en form där man lyssnar på och känner uppskattning för musik. De uttrycker också att hemmiljön har betydelse för musikalitetens utveckling. Kurt tror att alla till viss del kan vara musikaliska men tar upp aspekten tondövhet⁵ och menar att det är svårare, men möjligt för dem att öva upp en musikalitet på ett instrument som man inte behöver intonera på. Han tycker att man bör ha ett bra musikaliskt gehör och en egen vilja att uttrycka sig på sitt eget sätt. Kristina säger att man inte behöver vara musikalisk för att lära sig spela ett instrument.

”Du kan ju tycka om att dansa, kanske både sällskapsdans eller showdans. Då är du ju också musikalisk. Du vill uttrycka dig med musik, musiken betyder något för dig.” [Kristina]

Lärarnas uppfattningar av elevers musikalitet

Kurt och Maja säger att ett tecken på att eleverna är musikaliska är att de kan sjunga rent. Kurt och Kristina säger att snabb inläring av låtar tyder på musikalitet. Samtliga intervjupersoner säger att det är svårare att se på en elev som spelar ett instrument om den är musikalisk eftersom motorik och notläsningsförmåga spelar in i utövandet. Kurt säger att han efter några veckor kan ha en bild av elevens musikalitet men att han med tiden kan bli tvungen att ändra uppfattning eftersom elevens utveckling kan gå åt ett annat håll.

”I klasserna så kan jag se det på hur de rör sig. Om vi sjunger och spelar. Sen är det så olika hur det kan ta sig i uttryck. Några kanske inte alls vill sjunga, och så sätter jag på en skiva och så ska man klappa takten till, och då kan man se hur det bara finns.” [Kristina]

⁵ Töndöv. Person som inte kan uppfatta (finare) skillnader mellan toner av olika tonhöjd och därför knappast kan njuta av musik {→**omusikalisk 1**} : *numera anser man att det knappast finns några ~a människor* (www.ne.se)

Lärarnas uppfattningar om tidpunkt för musikalitetsutveckling

Samtliga informanter är överens om att man kan utveckla sin musikalitet hur sent i livet som helst. Maja säger att om musikaliteten finns där så går det att locka fram den. Kristina säger att viljan måste finnas där.

"Sen så blir väl inte alla proffs. Alla blir ju inte musiker. Men på sin egen nivå så tror jag absolut att man kan. Och så finns det ju inget rätt eller fel" [Kristina]

Lärarnas handlingsutrymme och påverkansmöjligheter

Samtliga lärare säger att de i den individuella undervisningen kan påverka innehållet så mycket de vill. I deras kompanjonundervisning upplever Maja och Kristina att det är svårare att anpassa lektionsinnehållet efter varje elevs musikaliska nivå eftersom det är flera elever samtidigt. Maja betonar att hon gör lättare och svårare saker så att alla elever ska få en chans åtminstone i de lättare aktiviteterna. Kurt anser att hans huvudsakliga uppgift i klassundervisningen är att entusiasmera alla elever så att de gillar ämnet. Han nämner ingenting om att han känner att det är svårare att undervisa i klass utifrån de musikaliska förutsättningarna.

"Vad jag ibland inte har riktigt påverkan över, det kan ju vara att jag tycker det är viktigt med genrebredd med eleverna. Men ibland så kan det var så att jag har elever som säger att: - Jag vill inte spela klassisk musik. Eller så kan de säga: - Jag vill inte spela folkmusik, jag vill jobba med klassiskt." [Kurt]

Diskussion

Metoddiskussion

Vår undersökning har varit intressant och gett oss mycket. Men, vi har även upptäckt att vi skulle ha gjort vissa saker annorlunda. Till att börja med så gjordes urvalet av våra intervjupersoner inte riktigt på det sätt vi hade förutbestämt. Kriteriet att lärarna skulle arbeta under Lpo 94 och grundskolans styrdokument för musik bortsågs ifrån. Detta på grund av att våra val gjordes utifrån vår grundkunskap om kulturskolelärnarnas tjänst som senare visade sig vara delvis felaktig. Det gjorde att vår intervjufråga angående styrdokumentet blev lidande eftersom våra intervjupersoner inte hade tillräcklig inblick i grundskolans styrdokument för musik. Frågan var svår för lärarna att svara på utifrån deras arbetssituation. Anledningen till detta var att det inte var de utan klasslärarna som hade det yttersta ansvaret för undervisningen och också därför styrdokumentens innehåll. De uttryckte att de hade velat ha styrdokumentet framför sig och kanske till och med i förväg för att kunna uttala sig med säkerhet. Det sistnämnda var något vi förbisåg i vår planering av intervjuerna. Vi har därför valt att bortse från resultaten vi fått fram i den frågan eftersom de inte tillförde tillräckligt mycket information till vår undersökning.

Vid analysen av intervju svaren upptäckte vi att det skulle ha behövts fler följdfrågor eftersom vi uppfattade vissa av svaren som utvecklingsbara. Detta ledde oss till ett resonemang om uppföljning av intervjuerna. Vilket dock inte kunde genomföras på grund av tidsbrist.

Ett generellt problem i kvalitativ forskning och som förstås också finns i den undersökning vi genomfört är av kunskapsteoretisk natur. Vad är det för kunskap vi får fram egentligen? Någon objektiv sanning om musikalitet och musikundervisning kan vi inte göra anspråk på (Backman, 1998). Det vi gör är att vi tolkar lärarnas *uppfattningar av* fenomen i sin yrkesvardag. Med andra ord kan vi ha missat nyanser i tolkningar eller t.o.m. missuppfattat vissa svar.

Ett annat problem vid tolkning av intervjuerna är vår förförståelse. Det vill säga de kunskaper, erfarenheter och värderingar vi själva har av musik och musikutbildning och som färgar våra tolkningar i den ena eller andra riktningen. Här kan vi se att det finns både risk för fel- och övertolkningar. Samtidigt är förförståelsen också en tillgång och resurs i tolkningsarbetet. (Patel & Davidsson, 2003).

Vi har försökt att minska de risker vi här pekar på i analysarbetet genom att lyssna igenom informanternas svar flera gånger och tillsammans diskuterat alternativa tolkningar och innebörder i enlighet med metoden meningskoncentrering (Kvale, 1997). Sammantaget är vår uppfattning att studien ger en riklig och relativt god bild av lärarnas uppfattningar om sin yrkesvardag med särskilt fokus på problemområdet musikalitet.

Resultatdiskussion

En central fråga i denna studie är kopplad till begreppet musikalitet. I en pedagogisk situation blir frågan om vad musikalitet är och hur musikalitet kan utvecklas sannolikt mer accentuerad än i de vardagssammanhang där musik förekommer. Musikalitet blir en kritisk aspekt i undervisningen helt enkelt!

I den forskning vi redovisat har frågan om hur man kan dela och värdera en musikalisk upplevelse behandlats. Om två personer kan höra samma sak, och uppleva det på olika sätt som Bambergers (1991) forskning visar, hur kan man då, lärare och elever, kommunicera om det man hör och gör?

Gardners (1983) forskning visar på att vissa barn ärver musikalitet. Det kan komma till uttryck i att barnen är bra på att sjunga, memorera melodier eller spela på gehör helt utan uppmuntran hemifrån. Då är enligt Gardner all möjlig musikalisk stimulans viktig. Där tycker vi att skolan har en viktig uppgift när det gäller elevernas förhållande till musik eftersom det kan vara det enda stället där barnen får en musikalisk stimulans. Det syns även att Skolverket har tänkt till i dessa banor. Enligt dem är musik mer än att bara sjunga och spela. Musik stärker relationerna mellan eleverna och ökar förståelsen för andra kulturer. Det står ingenstans i styrdokumentet att eleverna ska ha en viss förkunskap, alla ska kunna lära sig spela instrument. Som vi tolkar grundskolans styrdokument för musik så ansluter de till det relativistiska förhållningssättet till musikalitet enligt Brändströms (2006) terminologi. Detta eftersom styrdokumentet, mer eller mindre uttalat, utgår från att alla kan lära sig spela

instrument och sjunga. När sedan betygsaspekten kommer in i bilden ändras detta synsätt till att fokusera på ett mer absolut förhållningssätt och där ser vi en konflikt. Vi kan dra en liknelse till ett maratonlopp. Det känns som om de lovar första pris till alla men sedan halvvägs berättar att man måste komma i mål först av alla för att få en belöning. Styrdokumenten förutsätter, som vi tolkar dem, att alla barn och ungdomar är musikaliska, men samtidigt att det inte är så eftersom eleverna genom betygsättning delas in i olika nivåer. Vissa elever ges till och med betyget icke godkänt, fast de kanske försökt väldigt hårt att utveckla sitt musikaliska kunnande. Vi menar att den rimliga tolkningen är att utgå från den relativistiska synen på musikalitet (Brändström, 2006), det vill säga att alla är i grunden musikaliska om än på olika sätt, och att alla har en potential att utveckla sin musikalitet, såväl genom undervisning i skolan som i mer informella sammanhang där musikaliskt skapande och musiklyssning sker, men detta bara till en viss gräns. För i och med att bedömningssystemet existerar så övergår den relativistiska musiksynen till en mer absolut. Brändström menar att man inte tror på mätbarhet av musik inom den relativistiska synen, men däremot är det ett viktigt inslag i den absoluta. Detta skapar en komplex tolkning av styrdokumenten som vi anser bidrar till den problematik som bedömning i musik innebär. Vad är det som egentligen ska bedömas? De fyra olika kunskapsformer Sandberg (2007) nämner ger en bra handvisning om hur problemet kan hanteras.

Sandberg (2007) skriver att det finns en tendens som tyder på att elever som spelar instrument utanför skolan får högre betyg i musikämnet. Då undrar vi: Är då verkligen musikundervisningen rättvis eller bygger den ändå på att eleverna har en musikalisk hemmiljö? En av lärarna i vår intervjustudie berättar att hon under musiklektionerna gör både lättare och svårare moment med eleverna för att alla elever ska få en chans att lyckas i åtminstone de lättare momenten. Antag att läraren hade arbetat i en högstadielklass och gjort samma sak där. Skulle då alla elever ha en chans att få ett högre betyg eller är det bara eleverna som musicerar på fritiden som har den möjligheten? Spelar då inte en musikalisk hemmiljö roll? Tänk om det vore så att klassmusikläraren inte lär ut noter och notskrift till sin klass, men i klassen finns det elever som spelar musik vid sidan av skolan och på det sättet lär sig detta. Då har väl de automatiskt en större chans till att få högre betyg eftersom de då kanske har fördel i musikinlärningsituationen. Kan det även vara så att klassläraren inte alls tar någon hänsyn till att vissa elever kan noter och att de därför inte har någon fördel? Vi menar, med dessa exempel som grund, att det blir väldigt viktigt vad musikläraren lägger för mening i begreppet musikalitet.

En av våra informanternas uttalande i resultatredovisningen att musikalitet inte är något man föds med utan något man kan öva sig till, går helt i linje med Suzukis (1969) metod som går ut på att ingen föds med begåvning/talang. Informanten hävdar också att man inte behöver vara musikalisk för att kunna spela ett instrument. Att spela ett instrument har så mycket med motorik och ibland också notläsning att göra att det kan klaras av vem som helst. Sen att kunna uttrycka sig genom sin musik är en annan sak. Suzuki menar också att musikalisk framgång beror på hur mycket man övar. Men hur går detta ihop med barns olika fallenhet för att lära? En del barn behöver inte alls öva lika mycket som andra för att det ska låta bra. Finns det verkligen inte något som säger att vissa grundförutsättningar bör finnas, precis som Gardners (1983) teori om multipla intelligenser hävdar? Att alla har ett eget område som de har mer fallenhet för än andra? Ericsson, Krampe och Tesch-Röme (1993) menar ju att det tar 10 år att öva upp sig till expertnivå på ett instrument, men kan alla göra det? Vi ser ett visst

glapp i Suzukis teori när han hävdar att ingen föds med speciell begåvning. Vi anser att det bara kan tätas genom att acceptera andra uppfattningar som behandlar alla människors musikaliska förmåga. Bjørkvold (2005) har i sin bok skrivit mycket om barnens spontansång och att det finns hos oss alla från födseln, precis så som två av våra intervjupersoner svarar i vår undersökning. Denna teori verkar ge en mer solid uppfattning om varför vissa barn kommer längre i sitt musicerande än andra. Det handlar helt enkelt om en grundförutsättning som ska näras och tas omhand för att kunna utvecklas. En av lärarna påpekar också att det är viktigt att man har ett genuint intresse och motivation för att komma någonvart med sitt musicerande, vilket även Sloboda (1985) hävdar. Även Suzuki menar att detta sistnämnda är en avgörande faktor för framgång, men det förklarar fortfarande inte hans resonemang om att det för vissa barn går lättare och fortare att lära sig, redan från början.

Två av informanternas uttalanden om miljö och musikalitet visar att de tycker hemmiljön har stor betydelse för utvecklingen av musikaliteten. *"Det har varit mycket musik hemma och det var väldigt mycket att vi sjöng och spelade på kvällarna och så där"* [Maja]. Deras uttalanden styrks i den tidigare forskningen av Deliège och Sloboda (1996). De skriver att föräldrarna har en viktig roll för barnens musikaliska utveckling. Även Sundin (1995) anser att det är viktigt med en musikalisk uppväxtmiljö och att det inte bara är det genetiska arvet som har betydelse. Det är viktigt att barnens första möte med musik blir positivt och kravlöst. Det som är negativt enligt Deliège och Sloboda (ibid.) är om föräldrarna anser sig vara omusikaliska, då är risken stor att de överför det till barnen. Brändström (2006) menar att det är viktigt att vi tänker på att vi inte ger barnen en stämpel som musikaliska eller omusikaliska. Även en av våra intervjupersoner går in på detta område och säger att en lärare absolut inte får kalla en elev för omusikalisk eftersom detta kan påverka eleven otroligt negativt.

Vem är då omusikalisk, om man nu kan vara det? Är det så att man måste kunna sjunga rent, spela med fantastiskt uttryck och fulländad teknik, och att alla som inte kommer upp i den nivån är omusikaliska? Enligt Ruddock och Leong (2005) så är omusikalitetsstämpeln en ond cirkel skapad först och främst av personen själv. Två av våra informanter tycker att tonsäker sång tyder på musikalitet. I en aktuell talangjakt (Idol) som visas i TV förekom nyligen uttrycket "pitchig", använt av en medlem i juryn som uttalade sig om ett sångframträdande. Pitch är engelska och betyder tonhöjd. Att vara "lite pitchig" innebar (enligt jurymedlemmen) att ligga lite vid sidan av en melodis tänkta tonhöjder. Jurymedlemmen införde detta som ett begrepp för skillnaden mellan att sjunga falskt och rent. Men är en falsk ton alltid falsk i alla lyssnares öron? Och för att hårdra våra informanternas uttalanden, är den personen då mindre musikalisk, eller har det att göra med hur tränad sångarens röst är? Det kanske är en del av ett medvetet uttryck där olika faktorer (syn, hörsel, rörelser, känslor) samverkar till en helhet. Att vara pitchig kanske rent av blir en del av musikaliteten? Vi upplever att vi utifrån vår undersökning och forskningsbakgrund inte kan finna någon intervjuperson eller forskare som anser att man kan vara omusikalisk bara att man kan vara musikalisk på olika sätt. Några exempel på dessa forskare är: Sloboda (1985), Brändström (1997) och Bamberger (1991). En form av musikalitet är att man kan spela och utöva musik, och en annan som består i att man tycker om musik och uppskattar den genom att lyssna. Det visar sig dock att en av informanternas syn på musikalitet verkar ambivalent. Hon har i ett uttalande om musikalitet sagt, som ovan redan nämnts, att man inte föds med musikalisk begåvning, och å andra sidan säger hon att hon kan se på en elev som dansar i takt *"hur det (musikaliteten) bara finns"*.

Denna motsägelse visar tydligt på hur svårt det är att förklara vad musikalitet verkligen är, och kanske främst vad man själv lägger för mening i det.

Musiklärarna i vår intervju tycker att det är viktigt att kunna entusiasmera eleverna. En av intervjupersonerna tar upp att det viktigaste när han undervisar en klass i musik är att han ska få alla elever att tycka det är roligt. Detta anser vi har en viktig roll i musiklärarens profession. Som Bjørkvold (2005) menar, så är det av yttersta vikt att lärare försöker se musiken såsom eleverna gör. Detta för att vi ska kunna entusiasmera och verka ihop med dem på ett kreativt och inspirerande sätt. Det här är något som vi ska ta med oss i vårt framtida arbete med barn, ungdomar och musik.

Slutord och förslag på vidare forskning

I ljuset av denna studie, menar vi att alla människor föds med en musikalisk grundförutsättning som sedan kan utvecklas beroende på miljö, intresse, övning och genetiska förutsättningar. Vi samtycker alltså med forskare såsom Gardner (1983) och Sloboda (1985) men även Suzuki (1969) eftersom han framhåller betydelsen av övning och familjestöd.

Förslag till vidare forskning skulle kunna vara att undersöka de kommande styrdokumenterna för musik och jämföra skillnaden med de nuvarande utifrån aspekten musikalitet. Detta skulle också kanske ge en fingervisning om att begreppet musikalitet inte bara är relaterat till etiska, estetiska och kunskapsteoretiska aspekter, utan också i sig innefattar en politisk dimension.

Referenser

- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear: How children develop musical intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Andra reviderade utgåvan. Runa förlag.
- Brändström, S. (2006). *Musikalitet och lärande* i Alerby, E & Elidóttir, J. *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk?* Stockholm: KMH förlaget.
- Chang, H. & Trehub, S. E. (1977a). Auditory processing of relational information by young infants. *J. Exp. Child Psychol.* 24, 324-31.
- Chang, H. & Trehub, S. E. (1977b). Infant's perception of temporal grouping in auditory patterns. *J. Exp. Child Psychol.* 24, 324-31.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Eriksson, K. A.; Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100 (3), 363-406.
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, E. (2002). *Den här klassen är ju inte så musikalisk* i Hjort, M. Unander-Scharin, Å. Wiklund, C. & Åkman, L. *Om konstarter och matematik i lärandet*. Carlsson bokförlag.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991, 2003). *Forskningsmetodikens grunder*, Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1952). *The psychology of intelligence*, New York: Harcourt Brace Jovanovitch.
- Rosenlöv Johansen, G. (1994). *Evaluering av musikkundervisning*, Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. *Musikkpedagogiske perspektiver*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS förlag.
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind – The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

Suzuki, S (1977). *Kunskap med kärlek – ett sätt att utbilda och fostra*. Gislaved: Svensk skolmusik AB.

Elektronisk källa

Ruddock, E. & Leong, S. (2005). *'I am unmusical!': the verdict of self-judgement*, Sage. (Internet) Tillgänglig: <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/9>

Sandberg R. (2007). *Musik [Elektronisk resurs]: en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning.*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Internet) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1889>

Nationalencyklopedin, (2010-05-17). www.ne.se

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, (2010-05-17). www.smok.se

Skolverket (2010-03-15) (Internet) www.skolverket.se

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Hur ser din musikaliska bakgrund ut?
- Hur upplevde du att musikundervisningen var när du gick i grundskolan?
- Hur beskriver du ditt arbete?
- Vad lägger du för mening i att vara musikalisk?
- När tycker du dig kunna se om en elev är musikalisk?
- Hur sent i livet tror du att man kan börja utveckla sin musikalitet?
- Hur tycker du att styrdokumentet behandlar musikalitet?
- Hur mycket har du möjlighet att påverka innehållet i musikundervisningen utifrån elevernas olika musikaliska behov?
- Är det något du vill tillägga?