

EXAMENSARBETE

Våren 2008
Läroarbldningen

Förutsättningar att skapa musik i grundskolan

Författare
Jon Åkesson Röding

Handledare
Margreth Johansson

Förutsättningar för att

skapa musik

i grundskolan

Abstract

Uppsatsen beskriver tre musklärares syn på förutsättningar att skapa musik i grundskolan. De har intervjuats med stöd av en intervjuguide som har försatts med öppna huvudfrågor och följdfrågor för att stimulera informanterna till att ge målande beskrivningar och exempel. I svaren redogör de för sina uppfattningar om musik, musikskapande, aktiviteter och skapandeprocesser, misslyckanden, gruppen och behov i grundskolan. De har även i en enkät angivit vilken musklärodbildning de har, antal undervisningsgrupper, lektionstid, lokaliteter, antal instrument, IT-utrustning och inspelningsmöjligheter på respektive skola. För att få inblick i musikskapandets förutsättningar i grundskolan, har jag även studerat styrdokument, litteratur och tidigare undersökningar. En tidigare undersökning (Nilsson, 2002) föreslog fortsatt forskning kring vad som underlättar och stimulerar musikskapande, vilket jag tycker att jag tangerar när jag visar förutsättningarna för musikskapande. Musikskapandet har olika skepnader och ser inte ut som man tror alla gånger. I grundskolan kan musikskapande vara så enkelt som uppreparandet av två toner, eller lika komplicerat som uppsättandet av stora resurskrävande musikaler. Anmärkningsvärt är att även grundskolor som specialiserat sig på musik, saknar optimala förutsättningar.

Ämnesord: musik, skapa, musikskapande, komponerande, skriva låt, grundskolan, improvisation, medierat lärande, artefakt, musikprofil, musikprogram, LPO94, kursplan, förutsättningar, intervju, musklärare, sociokulturellt lärande, den närmaste utvecklingszonen, skola, aktivitet, skapandeprocess, grupp, IT, instrument, inspelning.

1.	INLEDNING	6
1.1	Syfte	6
1.2	Problemformulering	6
1.3	Arbetets uppläggning	6
2.	LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1	Styrdokument	8
2.2	Kunskapsbegreppet	9
2.3	Lärandeteorier	9
2.4	Musiken	11
2.5	Musikskapande	12
2.6	Tidigare undersökningar	14
2.6.1	Musikskapande	14
2.6.2	Aktiviteter och skapandeprocessen	16
2.6.3	Gruppen	18
3.	METOD	20
3.1	Urval och undersökningsgrupp	20
3.2	Datainsamlingsmetod	20
3.3	Databearbetning och analys	22
3.4	Rimlighet - generaliserbarhet	22
4.	RESULTAT	24
4.1	Intervjuerna	24
4.1.1	Musik	24
4.1.2	Musikskapande	25
4.1.3	Aktiviteter och skapandeprocesser	27
4.1.4	Misslyckandet	32
4.1.5	Gruppen	33
4.1.6	Behov	33
4.2	Enkätsvaren	35
5.	ANALYS OCH DISKUSSION	39
5.1	Musik	39
5.2	Musikskapande	40
5.3	Aktiviteter och skapandeprocesser	41
5.4	Misslyckandet	44
5.5	Slutkommentar	45
6.	REFERENSER	46
6.1	Litteraturförteckning	46
BILAGOR		Nr
	Diagram – historik	1
	Mindmap – mål	2
	Enkät	3
	Enkätsvar nr 1 – original (begränsad distribution)	4
	Enkätsvar nr 2 – original (begränsad distribution)	5
	Enkätsvar nr 3 – original (begränsad distribution)	6
	Intervjuguide	7
	Intervju nr 1	8
	Intervju nr 2	9
	Intervju nr 3	10
	Diagram – vad är skapa musik	11
	Diagram – skapandeprocessen	12

Ljudupptagning av intervjuerna (begränsad distribution).....	13
Utbildning till musklärare.....	14

1. INLEDNING

Jag var med om att starta en ny kurs för såväl funktionshindrade som icke funktionshindrade höstterminen 2004. Ett av ämnena kallades ”Skapa och göra musik” och upptog 1 h 20 min av veckoschemat. Efter ett läsår diskuterades ämnets innehåll och beslut togs att innehållet skulle inlemmas i övriga ämnen, till exempel svenska och textarbete, samt ensemble. Det specifika ämnet ”skapa och göra musik” togs alltså bort från schemat. Allt sedan dess har jag reflekterat över misslyckandet att inte kunna fylla 1 h 20 min per vecka med musikskapande, och är intresserad av vad musikskapande betyder, dess förutsättningar, dess process och hur olika aktiviteter av musikskapande kan se ut.

1.1 Syfte

Undersökningen syftar till att visa olika former av musikskapande ur lärarnas perspektiv, för att lyfta fram musikskapandets förutsättningar, som kan vara underlag för strategiska beslut, samt underlätta och stimulera musikskapandet i grundskolan.

1.2 Problemformulering

Hur ser musklärare på möjligheterna att skapa musik i grundskolan.

1.3 Arbetets uppläggning

Arbetet börjar med en kort inledning där en egen erfarenhet beskriver anledningen till mitt val av undersökningsområde. Styrdokumentet i litteraturdelen innehåller Skolverkets kursplan för musik. Kunskapsbegreppet i LPO94 definieras därefter. Lärandeteorierna innehåller utläggningar kring det sociokulturella perspektivet, den närmaste utvecklingszonen, lekens roll, medierat lärande och artefakter, med namnkunniga Bråten, Vygotskij och Säljö. Musikens skepnad och roll, samt utläggningar om musikskapande finns i slutet av litteaturdelen. Tidigare undersökningar innehåller utläggningar om musikskapande, aktiviteter, skapandeprocessen, samt gruppen, av en handfull skara forskare. I metoddelen

finner du resonemang kring urval av undersökningsområde och undersökningsgrupp, samt datainsamlingsmetod, databearbetning, databearbetning och analys, samt rimlighet och generaliserbarhet. I resultatdelen redovisar jag resultatet av min undersökning av tre musiklärares syn på möjligheter att skapa musik i grundskolan. Innehållet berör deras uppfattningar om musik, musikskapande, aktiviteter och skapandeprocesser, misslyckanden, gruppen och behov. Resultatet av intervju och enkät redovisas var för sig. Analys och diskussionsdelen innehåller det som jag tycker är mest intressant att diskutera och tips om fortsatt forskning inom området. Referensdelen innehåller information för inhämtning av källor. I slutet av undersökningshandlingen är alla bilagor som innehåller bearbetningsanteckningar, enkätformulär, intervjuguide, transkriberingar och ljudupptagningar av intervjuerna.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Styrdokument

Musik förmedlar tanke och känsla vilket påverkar människor i samma ögonblick den spelas (Skolverket, 2000). Den är ett redskap bland annat för gestaltning och förmedling av idéer och tankar. Ungdomskulturen med dess musik visar hur ungdomar tänker, känner och har för avsikter i livet. Det är meningen att utbildningen ska ge eleven förutsättningar att själv bli aktiv och kunna uttrycka sig musikaliskt. Den ska ge varje elev lust att frigöra och förstärka den egna identiteten. Kunskap i musik underlättar deltagandet i samhällets kulturliv, där utbyte av tankar och idéer är en förutsättning för fortlevnad. Skolverket föreskriver att ”skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven utvecklar förmåga att själv skapa musik för att kommunicera tankar och idéer” (a.a. s 1). Datoranvändandet ökar och marknaden erbjuder mjukvara som inspirerar till skapande av musik i digital form. Elever utan färdighet på instrument kan bygga musik med samplade ljud (a.a.).

Skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former (Skolverket, 2000, s 2).

Musikskapande i grupp är en arbetsform där kommunikation, samarbete och beslutsfattande övas (Skolverket, 2000). I skapande ges successivt plats för utvecklingen av mer personlig och estetisk medvetenhet hos eleverna. Det perfekta resultatet, skall liksom i skriven text, stå tillbaka för ett friare och mer personligt uttryckssätt. I målen att uppnå för nionde skolåret står ”Eleven skall kunna delta i gruppmusicerande med melodi-, rytm- och ackordspel samt kunna reflektera över och bedöma utförandet” (a.a. s 3).

Kunskaperna i musik utvecklas i en blandning av aktivt musicerande och skapande med användande av ämnets grundläggande begrepp på samma gång (Skolverket, 2000). Vid bedömning av skapande ses förmågan att använda musik som ett personligt uttrycksmedel, både individuellt och tillsammans med andra.

”Eleven skall kunna använda musik, text och andra uttrycksformer i skapande och improvisation för att gestalta tankar och idéer” (Skolverket, 2000, s 3).

Musikskapande är kreativ bearbetning av musikaliskt material (Skolverket, 2005). Skapandet kan sägas ingå som en naturlig del i spelandet. Det kan betyda att eleven förvärvar erfarenheter genom att göra egna kompositioner i olika former, texter, melodier, ackord eller ljudbakgrunder. Förutsättningar för skapandet kan vara förkunskaper i spelteknik, improvisation, grunder för komposition eller arbete med musikdator. Skapandet ger kunskaper om form och struktur i musiken, samt olika former av uttryck. Skapandet sker individuellt och gemensamt i grupp (a.a.).

2.2 Kunskapsbegreppet

Kunskap är ett begrepp som kan delas in i olika karaktärer (LPO94). Kunskap omfattar både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Förmåga att återge fakta är ett okomplicerat sätt att visa kunskap; i förståelsen ställs olika fakta mot varann till exempel under diskussion; argument och ställningstaganden visar medvetenhet om olika sammanhang; färdighet är förmåga att till exempel med rätt fingringsättning spela ett ackord; förtrogenhet är att höra en låt, känna igen den, och veta att till exempel bluesskalan passar till den låten.

2.3 Lärandeteorier

Grunden för människans utveckling är det ömsesidiga förhållandet mellan människa och kultur (Bråten, 1998). Högre mentala processer är beroende av den miljö och de samhällsvillkor som ett barn lever under. Den sociokulturella utvecklingen påverkar människan och vice versa. Problemlösningstrategier som barn använder i samarbete med andra är grund för egen kommande kognitiv repertoar. Språket är en bärande faktor i samspelet. De byggstenar som används vid problemlösning med andra är språkförmedlade eller så att säga språkmedierade.

Barns tankeprocesser kan liknas vid en sorts inre tal, som är överfört och har internaliserats efter ett socialt samspel (Vygotskij, i Bråten, 1998).

Zonen för den närmaste utvecklingen är den lärandepotential som ett barn står inför och kan nå med hjälp av någon som kan lite mer än barnet redan kan (a.a.). Barnet löser uppgifter självständigt i sin aktuella utvecklingszon, men i samverkan med andra vidgas perspektivet och ny kunskap bildas. I leken kastar sig barnet ut ur sin aktuella utvecklingsnivå och upplever zonen för den närmaste utvecklingen, vilken småningom blir barnets aktuella utvecklingszon. Barnet presterar mer i samarbete med kunnigare kamrater än det kan klara på egen hand.

Barnets lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet, som motsvarar barnets behov och intressen (Vygotskij, i Bråten 1998, s 15-16).

Vygotskij gillade inte traditionell undervisning som fokuserade på de minsta möjliga beståndsdelarna i skolämnena, sk atomistisk syn på lärande (Bråten, 1998). Han tyckte varken om uppdelningen i skolämnen eller uppsplittring av undervisningsinnehållet. Detta förtar meningen med undervisningen. Kunskapen får inte tas ur sitt naturliga sammanhang och skapas isolerat; den är bara inspirerande och meningsfull om lärandeaktiviteten är en del av en helhet. Holistisk undervisning är till exempel när eleven arbetar med problemlösning i situation snarlik den verkliga.

Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level, first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Vygotskij, i Bråten, 1998, s 106).

I medierat lärande överförs strategier från social samverkan till enskild individ. Genom social samverkan i en gemensam problemlösningssituation överförs strategier som internaliseras i barnet, som sen själv kan bruka erfarenheterna i nya situationer.

Människan står inte i omedelbar otolkad kontakt med omgivningen, utan vi hanterar den med hjälp av fysiska och intellektuella verktyg, som till exempel

språket, sk artefakter (Säljö, 2000). Människor tänker och agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter. Om vi tar bort verktygen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller agerandet i sig, har vi förlorat fenomenet och studerar tämligen meningslösa individer som fräntagits sina sociokulturella resurser (a.a.).

Med ovanstående kapitel vill jag ha sagt att lärande kommer till stånd i sociala samspel och att kunskapande är situationsberoende.

2.4 Musiken

En man i sina bästa år reflekterar över en tankeväckande sång (Bjørkvold, 1998). Musiken minner om livets tidiga och sköna stunder; den kan fortfarande öppna portar; kanske är det den enda nyckel som fungerar? Den återupplivar och tränger in i minnesbanker som annars skulle varit stängda för alltid. Musik är ett möjligt kommunikationsmedel, men tolkningar av vad det egentligen är som kommuniceras kan vara många (Bengtsson, 1977). Musik kan uttrycka känslor och stämningar, och vara en kontaktväg till det innerliga; den kan bära mening och rentav vara ett språk eller bara ljudande mönster, beroende på sändarens avsikt och hur musiken mottas (a.a.).

Musikalisk mening infinner sig när människors vanemässiga väntade reaktioner fördröjs eller blockeras, när det vanliga flödet av mentala händelser blir störda av en musikalisk avvikelse (Anderberg och Edlund, 1985). Tesen musik - ett känslornas språk och försöken att göra det möjligt att med en enhetlig teori, förstå och fastställa tonsättares kompositioner som redogörelser för mänskliga erfarenheter, kritiserar (a.a.).

Jag har inte funnit någon litteratur som entydigt påvisar att musiken platsar i skolverkets nya begrepp ”det vidgade textbegreppet”, men ”Musik är ett gränsöverskridande språk som främjar förståelse och tolerans samt underlättar integration och samverkan i skola och samhälle” (Skolverket, 2000, s 1) och ”musik är ett tryggt och roligt sätt att kommunicera på” (Ivarsson och Lübeck, 2004, s 7).

Med ovanstående avsnitt vill jag ha sagt att musik påverkar oss människor på olika sätt och den påverkan är något att räkna med i undersökningen av förutsättningar för musikskapande i skolan. Musiken går inte att bemästra helt och hållet utan den är som en organism som föds ur tystnad, framlever som en rytmisk organisation av ett tonflöde, och återgår till tystnaden. Musik manifesterar rum- och tidmönster som förändras och liknar de inre processer som aktiverar oss människor (Wallin, i Ullström, 1993).

2.5 Musikskapande

Komposition, från latinets componere som betyder att sammanställa, kan både vara ett musikstycke och beteckning för verksamheten som ligger i att skapa musik (Sandved, 1956). För komposition behövs kunskaper i kompositionslära, formlära, harmonilära, kontrapunkt och instrumentation. Begreppet komposition kan uppfattas i vid mening. Det kan helt enkelt också vara ett arrangemang av ljudhändelser i 10 sekunder eller 8 takter som utgör en komposition (Ullström, 1993). För att belysa vad musikskapande kan innebära har jag samlat några uttalanden som kan leda läsaren på skapandets olika vägar. Allt brukande av kunskap är en kreativ och skapande process, där människor manifesterar delar och sammanhang som de redan känner till eller har erfarenhet av (Molander, i Säljö, 2000). Att sjunga eller spela en melodi är således musikskapande. Så kallade felsjungningar är i själva verket eget musikalisk skapande (Winnberg, 1990). ”All inlärning, där övande och testande av olika möjligheter ingår som en naturlig del, är ett skapande” (Winnberg, 1990, s 17). Skapande kan enkelt uttryckt liknas vid förmågan att presentera något nytt (Barron, i Ullström, 1993). Kreativitet är att vara skapande, men distinktionen nyskapande är att göra något ovanligt, att forcera gränser och visa världen ett nytt sätt (Flendt och Engen, i Ullström, 1993). Elever kan pröva egna idéer och uttrycka sig, delge sina och motta andras idéer. Skapandet ger motivation att anstränga sig, vilket i sig är meningsfullt (Abeles, Hoffer och Klotman, i Ullström, 1993).

A [...] value of creative activity for school student is that through it the students learn music better. When a person is in the process of creating some music, [...] the mind going much trial-and-error in thinking about the sounds that will bestill exempelpress the person's

intentions. People who are creating music must think intently about sounds and their organization in a way that they never do when studying what someone else has done. (Abeles, Hoffer och Klotman, i Ullström, 1993, s 21)

En värdefull effekt med musikskapandet är att kreatören förr eller senare vill använda en speciell ”byggsten” och behöver då ha förståelse för, och använda sig av musikaliska begrepp, för att kunna kommunicera sina behov. Det skapas en mening med att lära sig hur musik är uppbyggd och förståelse för musikens facktermer, för att kunna bygga musik och kommunicera den med andra.

Skapandeprocessen kan delas in i fem faser (Russel och Evans, i Ullström, 1993). *Förberedelsen*: sökandet efter mönster, informations insamling, prövandet av idéer och ifrågasättandet av givna förutsättningar. Därefter infinner sig stagnationen; *frustrationen* drabbar oss när det blir svårt; vi tvivlar på vår förmåga och blir modfällda och uttråkade. När vi lägger arbetet åt sidan och låter vårt omedvetna bearbeta problemet infinner sig *mognaden*. Plötsligt kommer ögonblicket då *insikten* ger en aha-upplevelse; vi ser åter möjligheter och blir kreativa på nytt. Vi ger våra nya idéer konkret form och sätter dem på prov och *tillämpar* dem praktiskt.

De olika faserna i skapandeprocessen behöver olika förutsättningar. Förberedelsen med sökandet, samt frustrationen behöver kommunikativa klimat för utbyte av tankar och idéer, miljöer som tolererar provande av ljud. Mognaden infinner sig efter ett tag, vilket betyder att tid är en faktor som påverkar skapelseprocessen. För att hinna mogna på en 50 minuters lektion måste eleven säkert vara hårt driven. Insikt och tillämpning av idéer tarvar både mänskliga och tekniska förutsättningar; någon att diskutera idéerna med och en miljö där utrustningen kan användas.

2.6 Tidigare undersökningar

2.6.1 Musikskapande

I en tidigare undersökning som pejar elevers och lärares förväntningar på undervisningen, uttrycker en lärare att behållningen av skapande kan, i vissa fall, vara att hitta på en text tillsammans, istället för att vara ute och slåss hela tiden (Brunzell och Olsson, 2007). Med ett fenomenalistiskt synsätt kan läraren utnyttja aktuella händelser för att skapa motivation och relevans för kunskapsutbyte. Verkligheten är full av uppslag som kan motivera elever till att uttrycka sig. Förutsättningen för skapande kan finnas inom en själv. En känsla av obehag skulle kanske försvinna om den kom i uttryck på ett kreativt sätt och blev bekräftad av andra.

Några få elever ville inte delta i en övning (Sandström, 2006). Dessa elever hade svårt att inordna sig och arbeta tillsammans i grupp. Att ha svårt att inordna sig i en grupp är en förutsättning att ta hänsyn till. Det kanske går bättre att skapa individuellt. Det sägs att musik är ett universellt språk som river murar och bygger broar människor och kulturer emellan, men likväl som musik överbryggat motsättningar kan musik skapa motsättningar (Brunzell och Olsson, 2007). Motsättningar skapar spänningar och en laddad situation är förutsättning för kreativitet.

I en tidigare undersökning har jag fastnat för syften till musikskapande i skolan, där det sägs att musikskapande kan ha fyra syften i musikundervisningen (Barrett, i Nilsson, 2002): Musikskapande som *kreativt uttryck*. Musikskapande som en *metod* att introducera barn för nutida musik. Musikskapande som en *undervisnings och lärandestrategi* för att främja musikaliskt tänkande och förståelse. Samt musikskapande som en *speciell konst* där komponerandet sker efter noggrann analys (a.a.). Musikskapandet i skolan kan alltså ha olika syften. Jag är också intresserad av hur de skapande aktiviteterna kan se ut.

Man kan skapa musik med hjälp av dator (Lorensson, 2006). Det sker med hjälp av tangentbord eller klaviatur som styr datorn. Takten hålls och inget låter falskt. Det kan låta sig göras i ett datorprogram med vars hjälp man lägger upp ett beat, till exempel en rytm motsvarande 4 takter som spelas om och om igen. I detta datorprogram går att se hur varje takt kan vara uppbyggd i 4-, 8- och 16-delar. Denna aktivitet är både en metod för introduktion av nutida musik och lärandestrategi för främjandet av musikaliskt tänkande.

Jag tror att eleven, genom att skapa musik, ges möjlighet att utveckla sitt eget sätt att lära sig musik. I musikskapandet möter eleven en mängd musikaliska begrepp och ställs inför många frågor. Att eleven befinner sig i ett musikaliskt sammanhang då frågorna dyker upp kan göra att hennes sökande efter begrepp och kunskap får en större mening (Sandström, 2006, s 23).

Musikskapandet kan naturligtvis också ske utan dator, till exempel efter genomgång av notsystemets uppbyggnad och i synnerhet noters och pausers värden, i form av en gemensam övning där eleverna klappar en enkel 4-takters rytm skriven på tavlan, som följs av uppgift att själv skriva en rytm på tavlan som i sin tur klappas gemensamt. Men vi återgår till datorn som är en artefakt, det vill säga ett redskap för kommunikation. Just det program som (Nilsson, 2002) har använt i sin undersökning är värd en presentation. Sequenserprogrammet Cubase Score VST har använts för att undersöka om mycket unga barn kan skapa musik med form, struktur och mening. Den grafiska miljön, arrangefönstret, gör det lätt att muntligt och gehörsbaserat skapa musik; editfönstret, eller med annat ord uttryckt pianorullen, samt scorefönstret, det vill säga notdelen, med vars hjälp det går att skapa notsystem, stödjer skriftkulturellt musikskapande. De digitala redskapen möjliggjorde barnens komponering. De visade stor förmåga att sätta musikaliska idéer i verk. De var snabba på att lära sig att bruka dator och synthesizer, som blev deras personliga redskap för att komponera musik. De tyckte att datorn och synthesizern var superbra för att göra musik. Hitta på musik, som ett barn uttryckte det (a.a.). IT-utrustning som är anpassad för musikskapande är en förutsättning för att skapa musik digitalt.

En nutida musikgenre är hip-hop. Den bygger i sin enklaste form på en i förväg inspelad rytm som spelas om och om igen, en såkallad beat. Denna beat är framställd i dator med samplade, det vill säga inspelade, ljud. Till beaten rappas text som handlar om författarens tankar och känslor. Rappen förhåller sig rytmiskt till beaten ungefär som en klapprams till en grundpuls. Detta är en musikgenre som inte slagit igenom riktigt i musikundervisningen ännu. (Söderman, 2001) har dock gjort en undersökning om "Mötet mellan ord och musik – En studie av två hip-hop-kollektiv, en musikmakare och deras skapande" och kommit fram till att musiken är underordnad texterna. Det betyder att en hel klass skulle kunna skriva varsin text till en beat och rappa den, liksom de två medlemmarna av hip-hop-kollektivet prövar texterna mot en beat-bakgrund genom att rappa, stryka ord och hela meningar för att hitta rytm och flow (a.a. s 14).

De sätter igång att spela in sina verser och hjälper varandra med flow och rytmik. Torbjörn bryter inspelningen och går ut i kontrollrummet för att bearbeta sin text ytterligare eftersom den inte fungerar rytmiskt ihop med musikbakgrunden. (Söderman, 2001, s 14).

Att göra om redan befintlig musik till sin egen kan vara starkt förknippat med musikskapande (Johansson och Öberg, 2007). Det behöver inte vara mer komplicerat än att ändra ABBA's "Gimme, gimme, gimme a man after midnight" till den för skolbarn lämpligare texten "Gimme, gimme, gimme Batman after midnight" och sjunga den med inslag av rörelser som föreställer Batman.

2.6.2 Aktiviteter och skapandeprocessen

Elever har behov att röra sig (Sandström, 2006). Det går att använda kroppen vid musikskapande. Textformulerandet till en klapprams var viktig för en del elever. De stimulerades av att hitta på ord till klappramsor och andra låtar. Att använda kroppen för att skapa musik kräver inte någon färdighet i hanterandet av instrument.

Musiklärare i årskurs 7 ägnar mest tid åt spel i grupp, alltså, skapande och musicerande (Brunzell och Olsson, 2007). Det betyder att kraven på instrumentell färdighet är högre än vid det kroppsligt kopplade musikskapandet. Att spela i

grupp innebär att eleven trakterar ett instrument tillsammans med andra som också trakterar instrument efter ett visst mönster och har mer eller mindre framträdande roller i turordning under musikens gång. Improvisation, det vill säga att en musikanter får tillfälle att spela upp någon egen i stunden påhittad melodislinga, innebär att övriga musikanter är speciellt uppmärksamma på solisten, låter honom/henne komma till uttryck och kanske förstärker melodislingorna med upprepningar så att det blir en sorts kommunikation; ett uttryckande av känslor och respons på det, men att de också upprätthåller grundtempo och eventuell ackordföljd. Detta tränar elevens förmåga att uppfatta ordning och förhålla sig till den tillsammans med andra, men även att se de möjligheter till individuella improvisationer som formen erbjuder. Förutsättningarna för att en hel skolklass ska kunna ägna sig åt att spela i grupp är att klassen delas upp i mindre grupper och att det finns lokaler för att kunna spela utan att störa andra och att det finns instrument till hela klassen.

Skapandet beskrivs också som att författa en text till en befintlig melodi. Det är en enkel form av skapande som kan ge snabbt resultat. Redan i slutet av en 50 minuters lektion kan sångerna sjungas eftersom melodin redan är känd. Förkunskapen är en förutsättning som gör skapandet effektivt.

Reproducerandet är av godo därför det är grunden till kunskap att utveckla sitt eget skapande (Sandström, 2006). Spelandet av redan kända låtar, så kallade "covers" ger förtrogenhet med hur låtar kan vara uppbyggda. Kunskapen kan bli upptakten till att författa egen text och eget ackompanjement.

Styrd övning kan vara vägen till fritt skapande. Det är viktigt att arbeta med öppna uppgifter, men barn kan ha svårt att skapa mening på egen hand (Nilsson, 2002). I sådana fall kan tilliten till uppgiften i sig vara meningsbärande. Det verkar som om individer, då och då, kan behöva starthjälp med att få igång musikskapandet. Styrning ger frihet; eleven ska inte själv behöva infinna sig i kreativ startposition. Duka för skapande med god utrustning som lockar eleven att utforska.

Barns musikskapande är en process som innehåller de tre faserna utforskande, utveckling och upprepning (Nilsson 2002). *Utforskandet* sker genom lek och övning. Barnet bekantar sig med de tekniska hjälpmedlen. Utrustningen hamnar i fokus och undersöks. Alla knappar blir tryckta på. Möjligheter och begränsningar uppenbaras. Experiment med val av olika instrumentljud sker. Snabba beslut tas. Det är en intensiv fas som ibland kan övergå i såkallat flow. Skaparen kommunicerar gärna med omkringvarande personer. *Utvecklingen* sker genom prövningen av egna lösningar, bedömningen av skapelsen, antagandet och förkastandet av olika idéer, upplevelsen av stagnation och i samtal med andra se nya möjligheter och pröva dem. I *upprepningsfasen* återger barnet det som har skapats. En motorisk aktivitet och nötnade av olika melodislingor med puls och rytm som bärande element dominerar händelserna. Repetition och utveckling av musikaliska idéer kan skönjas i flera olika stycken av samma kreatör (a.a.). En förutsättning för musikskapande är också musklärares attityd. Efter ett skapande med flyt kan det komma en fas med tvivel då de ifrågasätter kvalitén på sin idé (Sandström, 2006). Då behöver de stöd och uppmuntran för att komma vidare. Det kan räcka med att man lyssnar, bekräftar och kanske ger lite feedback.

Tidsfaktorn kan utgöra ett hinder i musikskapandet (Sandström, 2006). De tidsbegränsade lektionerna kan avbryta elever mitt i en viktig kreativ fas. Musikskapande måste få ta tid (Nilsson, 2002). Även mycket unga musikanter kan hålla sig kvar en lång stund i sin kreativa process utan avbrott, uppemot en timme och ännu längre.

Å ena sidan vill skolan att musikämnet skall erbjuda en positiv och avspänd miljö för gemensamt musicerande och gemensamma upplevelser, å andra sidan skapar många faktorer, såsom schema, lokaler, gruppstorlek, betyg och tidstilldelning begränsningar som motverkar detta (Stålhammar, i Brunzell och Olsson, 2007, s 17).

2.6.3 Gruppen

Många elever tyckte om att arbeta i grupp, men en del fick inte fram sina idéer (Sandström, 2006). Det som var positivt med att jobba i grupp var att det var roligt att arbeta tillsammans, man fick idéer av varandra, utbytte kunskaper och

stärktes av att hjälpa varandra. Det är bra att börja med musikskapande i grupp för att senare övergå i individuellt skapande (a.a.). Gruppsituationen är en form av umgänge där man aktiveras på ena eller andra sättet av varandra; blickar, ord och handlingar responderas. På ett naturligt sätt utbyter vi tankar och känslor tillsammans. Vi upplever gemenskap och blir sedda. Gruppsituationen är därför meningsfull i sig själv. Den stimulerar till handling och uttryck och är en förvärdning för skapande. Med andra ord är gruppsituationen en förutsättning för skapande. Här är ett exempel på hur Linus med hjälp av en kompis fick hjälp att komma igång med sitt musikskapande: Linus, som tyckte att han var ganska bra på att komma på saker, kom inte riktigt igång med musikskapandet själv (Nilsson, 2002). När kompisens bredvid började undersöka musikprogrammet och fyllde alla spår med instrumentljud, stimulerades Linus att fortsätta vidare (a.a.).

3. METOD

3.1 Urval och undersökningsgrupp

Undersökningens informanter var musklärare eller lärare som undervisade flera klasser i ämnet musik på tre olika grundskolor i Skåne. Detta urval av musklärare gjorde jag för att få så innehållsrika svar som möjligt. Det viktiga var att läraren hade god kännedom om möjligheter och begränsningar för elevers musikskapande. Undersökningen begränsades till en informant på varje skola, så att upprepning av lokala förutsättningar kunde undvikas.

För att uppfylla de forskningsetiska kraven (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, i Johansson & Svedner, 2001) benämner jag skolorna 1-3, samt ger informanterna anonymitet genom att benämna dem Ann, Bea respektive Cissi, för att försvåra identifiering av uppgiftslämnare.

Ann var ca 30 år gammal, hade genomgått musikutbildning på både folkhögskola och musikhögskola och hade arbetat som musklärare i 3 år på skola nr1 med musikprofil i årskurs 4-6. Hon var ensam musklärare och undervisade 7 grupper. Skola nr1 hade ca 180 elever och ca 25 anställda.

Bea var ca 53 år gammal, hade genomgått pedagog- och musikutbildning på musikhögskola och hade arbetat som musklärare i 28 år. Hon arbetade på skola nr2 med musikprofil i årskurs 4-9. Hon undervisade 370 elever i musik. De var 4 musklärare på skola nr2 med totalt 624 elever och ca 80 anställda.

Cissi var ca 48 år gammal, hade musklärarexamen och körpedagogexamen. Hon hade arbetat som musklärare i 23 år. Hon arbetade på skola nr3 med musikprofil i årskurs 3-9. Hon undervisade 21 grupper i musik. De var 3 musklärare på skola nr3 med totalt 576 elever och ca 57 anställda.

3.2 Datainsamlingsmetod

Undersökningen grundade sig på semistrukturerad kvalitativ intervju och enkät. Ordet semistrukturerad innehåller verbprefixet semi som är latin och betyder halv, samt strukturerad som betyder ordnad och inriktad. Intervjun var halvinriktad på så sätt att jag följde en intervjuguide med öppna huvudfrågor som jag ville att intervjupersonen skulle gå igång på och berätta kring, samt öppna följdfrågor som främst var avsedda för att förtydliga huvudfrågorna om flödet i intervjun skulle avstanna (se intervjuguide, bilaga 7). Kvalitativ intervju betyder att frågorna som jag ställde gav möjlighet för intervjupersonen att svara med målande beskrivningar genom att ge exempel på fenomen i musikens värld och den intervjuades uppfattning om dessa (Patel & Davidson, 2003). Enkäten belyste organisatoriska förutsättningar för att skapa musik som, utrustning, lokaler, tid, pedagogens utbildning. Enkäten ifylldes före intervjun. Jag skulle kunna ha ställt enkätfrågorna i intervjun, men det är frågor som ger svar i antal och ja- eller nej-svar, vilket skulle kunna ha hämmat flödet i berättandet, så jag valde att ställa frågorna i enkätform.

Den semistrukturerade kvalitativa intervjun var avsedd att ge en bild av hur musikleäraren planerar genomför och följer upp elevernas musikskapande, hur skapande processerna kan se ut, vad som är svårt och vad som fungerar bra. Intervjun föregicks inte av något introduktionsbrev, utan; tillfället beslutades i telefon eller via mejlkontakt. Den individuella intervjun genomfördes omedelbart efter enkäten. Svaren spelades in på digital inspelningsutrustning, därför att jag skulle kunna nedteckna den ordagrant för senare bearbetning. Intervjun syftade bland annat till att ge en bild av lärarens syn på förutsättningar att skapa musik i skolan. Jag genomförde en provintervju för att kunna bedöma hur lång tid den skulle ta och hur jag skulle klara av att hålla liv i samtalet. Provintervjun tog ca 30 minuter och resultatet gjorde att jag med stöd av handledare och två studenter diskuterade intervjuguiden (bilaga 7) och formulerade följdfrågor. Intervju nr 1 och 3 genomfördes öga mot öga på respektive skola, men intervju nr 2 genomfördes i telefon med högtalarfunktion, så den gick att spela in.

Enkäten bestod av sex stycken huvudfrågor med fokus på musikleärens utbildning, antal undervisningsgrupper, lektionstid, lokaliteter, antal instrument,

IT-utrustning och inspelningsmöjligheter. Frågorna var korta för att jämförelser skolor emellan skulle kunna göras (se enkät bilaga 3). Bea, på Skola nr2, fyllde i enkäten på distans i sin dator, eftersom vi genomförde intervjun via telefon, och sände den med mejl till mig.

3.3 Databearbetning och analys

De inspelade intervjuerna transkriberades från ljudfiler till skriven text (se bilagorna 8-10). Nyckelord som berörde fenomen värda att diskuteras markerades i de nedtecknade intervjutexterna. Dessa markerade nyckelord utgjorde navet i bearbetningen av informanternas svar då jag kopplade ihop dem och jämförde deras uppfattningar om möjligheterna att skapa musik i grundskolan. Jag bearbetade två av huvudfrågorna i intervjuerna enligt (Johansson & Svedner, 2001) modell om gruppering efter uppfattningar. Ett sorts diagram (se bilaga 11-12) där kärnan i en musiklärares uppfattning i en speciell fråga delas upp i undergrupper med flödeslinjer som sen kan kopplas samman med andra musiklärares uppfattningar (a.a. 2001, s 40-41). Den gav en bild av hur musiklärarna svarade och underlättade på så sätt analysen. Tendensen i frågorna presenterades verbalt. Fråga 2-6 i enkäten även i tabellform därför att tabeller ger möjlighet till ögonblickliga jämförelser. Likheter betonades i den verbala presentationen.

3.4 Rimlighet - generaliserbarhet

Generaliserbarhet ger svar på frågan om resultatet gäller andra individer än de som förekommer i undersökningen (Patel & Davidson, 2003). Informanterna är musiklärare på grundskolor med musikprofil. De uttalar sig utifrån sina erfarenheter som musiklärare på skolor som har specialiserat sig på musikundervisning. Det finns risk att deras utsaga kan vara behäftad med lojalitetsambition, likväl som den tvärtom, kan vara behäftad med hämndambition, gentemot den skola de föreställer.

Skillnaden mellan intervjusituationerna vill jag påstå kan ha påverkat resultatet. Intervju nr 1 och 3 genomfördes öga mot öga och attityden emellan intervjuare

och informant var respektfull och vänlig. Intervju nr 2 genomfördes i telefon och även om attityden även där var respektfull och vänlig så fanns anonymiteten med som en faktor och anonymiteten medför att man kanske säger mer än man borde eller tvärt om undanhåller information.

Mitt urval och nedslag i resultatet med fokusering på vissa problematiseringar hade förmodligen varit annorlunda om undersökningen genomförts tillsammans med en annan student; då hade vi istället *tillsammans* valt det som skulle lyftas fram i ljuset.

Generaliserbarheten är naturligtvis begränsad av det faktum att endast tre musiklärare på tre musikprofilerade grundskolor är underlag för resultatet. Det undersökningsurvalet står inte i paritet med grundskolor utan musikprofil, men som jag nämnde i inledningen, var syftet med undersökningen att lyfta fram musikskapandets förutsättningar, som kan vara underlag för strategiska beslut som underlättar och stimulerar musikskapande i grundskolan. Generaliserbarheten kan begränsas till konstaterandet att så här kan det se ut, och utifrån den bilden gör varje läsare sin jämförelse med sin skola utifrån sina erfarenheter.

4. RESULTAT

Här redovisar jag resultatet av min undersökning av tre musiklärares syn på möjligheter att skapa musik i grundskolan. Den verbala framställningen är ett urval av respektive musiklärares svar på mina intervjufrågor (se intervjuguide, bilaga 7). Urvalet berör deras uppfattningar om musik, musikskapande, aktiviteter och skapandeprocesser, misslyckanden, gruppen och behov. Uppfattningarna presenteras så att deras likheter förstärker varandra. Resultatet av intervju och enkät redovisas var för sig.

4.1 Intervjuerna

4.1.1 Musik

Musik är som luften man andas (Ann). Du tjänar inte mycket pengar, men måste ändå hålla på med det. ”Musik är hela mitt sätt att leva” (Ann). Musik berör. Den påverkar medvetandet via känslorna. Text och melodi är inte det mest väsentliga utan det är helheten som berör. I den känslomässiga drabbningens ögonblick står det klart, varför musiken är mitt val. Musik påverkar känslomässigt; den kan framkalla lust och glädje (Bea). Musik kan till och med göra någon tok-glad. Musik som tänjer på gränserna kan ge mig insikt om att ”det går att göra mer än vad jag har upplevt tidigare” (Bea). Ett musikaliskt framförande kan förstärkas med visuella effekter (Cissi). Vilket kan överraska och ge en mycket stark upplevelse. Upplevelsen av upplevelsen, det vill säga den gemensamma reaktionen är det som diskuteras och som blir det bestående minnet. Musiken ger möjlighet att utveckla förmågan att tydliggöra vad man tänker, känner och tycker (Bea). Den möjliggör dialog mellan människor med olika kulturella bakgrunder. Den stärker identiteten. Det man spelar är ett uttryck för identitet. Det man lyssnar på avslöjar en del av identiteten (Ann).

Ja, jag lyssnar på klassisk musik! Det kan dom säga liksom; och då kan dom försöka få in inslag av det också, alltså; man får in sig själv i det (Ann).

Musik är ett mänskligt uttryck (Cissi). Man uttrycker en känsla eller en tanke med sitt framträdande.

Kunskap i musikunderlättar deltagandet i samhällets kulturliv, där utbyte av tankar och idéer är en förutsättning för fortlevnad (Skolverket, 2000).

4.1.2 Musikkapande

Musikkapande är att skriva en låt, med både text och musik, eller bara musik (Ann). Bara textskrivande är *inte* musikkapande! *Text* skriver man *till* musiken! Ljud som arrangeras till musikliknande stycken, kan också inlemmas i begreppet musikkapande. Genom att spela och jobba med materialet som ska spelas upp, skapas musik (Bea). Om det så är rörelse, sång, instrument eller något annat verktyg eleven använder för att uttrycka sig med, så är det skickligheten och förmågan att bli ett med det som ska göras som utgör grunden i forandet av musiken. I skapandet utgår en del från en befintlig låt som de tycker om (Ann). De övar på raster för att kunna framföra den. De jobbar med olika lösningar. Instrumentsättning, trumkomp, ackord och stämmor är olika delmoment som, var för sig, föregås av skapelseprocesser. De gör något nytt med låten. Eleverna skapar genom att använda redskapen som tillhandahålles (Cissi). Med utgångspunkt från kunskaper i sångteknik, texter, melodier, skalor och ackord skapar de något eget. Det går att skapa musik med bara rösten. Dans är också en form av skapande. The master piece of creation, är musikalen. En modell som omfattar många former av skapande, till exempel manus, val av låtar, rollkaraktärer och musikaliska övergångar.

Musikkapande har en vidare mening enligt musiklärarna. Många olika aktiviteter inlemmas i begreppet musikkapande, även musicerande. Skolverket gör dock en distinktion mellan musicerande och skapande. De säger att kunskaperna i musik utvecklas i en blandning av aktivt musicerande och skapande med användande av ämnets grundläggande begrepp på samma gång (Skolverket, 2000).

Eleverna lär sig tekniska saker, vikten av att vara tydlig, hur man framför saker, att det ska vara inövat och att det ska bli rätt för att man ska bli nöjd (Cissi). Det

ligger i musikens natur att visa upp och det ger omedelbar respons. De får applåder, vilket stärker deras självförtroende. De känner sig stolta och glada över prestationen och de betonar ofta helheten. Klassens gemenskap stärks genom att göra en hel musikalföreställning. En lyckad aktivitet gör att eleverna blir glada, för att dom har klarat det (Bea). De blir nyfikna och vill prova mer. De lär sig fokusera, genomföra och slutföra en uppgift. Detta ger också genomslag i övriga ämnen. De har rätt så bra betyg i musikklasserna.

Ordet lust använder Skolverket både i LPO94 och i Kursplan för musik. Utbildningen ska ge varje elev lust att frigöra och förstärka den egna identiteten (Skolverket, 2000). Det perfekta resultatet, skall liksom i skriven text, stå tillbaka för ett friare och mer personligt uttryckssätt.

Uppföljning av musikskapandet sker på två olika sätt. Det ena sättet bygger på musiklärarens observationer av respektive elev.

Jag möter ju eleven och ser hur den utvecklas. [...] Det ingår i mitt uppdrag som lärare. Jag dokumenterar; jag skriver upp vilka instrument eleverna spelar; jag gör observationer på lektionerna om vi sjunger hela klassen. Det är, det är ju sånt som ingår i lärarjobbet, ju (Bea).

Uppföljningen blir i det första fallet musiklärarens logg av respektive elevs utvecklingsnivå, en försäkran om bibehållande av kontrollen, för att när som helst kunna skriva ett utlåtande om någon elev, till exempel inför utvecklingssamtal, eller underlag för betygsättning.

Den andra formen av uppföljning liknar något som kallas ”stimulated recall” som är en metod där man till exempel tittar på en video som visar något som man själv varit med om att göra; man tittar på sig själv helt enkelt, i en tidigare aktivitet, och sen samtalar eller skriver man om det man ser (Söderman, 2001). Vi filmar kabarén (Cissi).

Man får titta på filmen, dom får skriva brev till, ett öppet brev till hela klassen, som en utvärdering, där dom svarar på olika frågor om vad projektet har betytt, dom får lyfta fram

kamraternas prestationer, och dom får skriva ner vad dom har hört för publikreaktioner, och dom får skriva ner olika minnen dom har av produktionen (Cissi).

I denna andra form av uppföljning deltar alla inblandade och får tillfälle att reflektera och verbalisera känslor och tankar. ”Eleven skall kunna delta i gruppmusicerande med melodi-, rytm- och ackordspel samt kunna reflektera över och bedöma utförandet” (Skolverket, 2000, s 3).

4.1.3 Aktiviteter och skapandeprocesser

I dom vanliga klasserna (icke musikklasser) får dom de grundläggande verktygen i halvklass, för att, dom som är intresserade, ska kunna jobba vidare med det och göra sitt eget skapande (Bea). De bekantar sig med instrumenten. Varje instrument får en grundlig genomgång, grepptabell, instrument och sen spelar vi till exempel en bluestolva och skriver text till den. Alla tillgängliga instrument ska slutligen vara genomgångna och trakteras när de går ut 9:an.

Blir det så, att man har en hel lektion där det inte händer någonting, alltså, där alla bara ska prova en sak, så att det inte blir något resultat, över huvud taget, då har man ju tappat någon på vägen (Ann).

Vygotskij gillade inte traditionell undervisning som fokuserade på de minsta möjliga beståndsdelarna i skolämnena, så kallad atomistisk syn på lärande (Bråten, 1998). Han tyckte varken om uppdelningen i skolämnen eller uppsplittring av undervisningsinnehållet. Han menade att det förtar meningen med undervisningen.

Vissa elever får man lura till att skapa (Ann). Vi lyssnar på någonting ”Okej, men vad hör ni i det här? Kan ni härma någonting här?” (Ann). Genom lekfull rörelse bekantar de sig med rytmen. Eleven kan få gå rytmen så att den sätter sig i fötterna, slå rytmen på knäna innan de hanterar ett instrument. Rytmik kan vara ett sätt att starta skapande på. Eleven leker sig fram till förtrogenhet med rytmen. Sen är det viktigt att få till någonting ganska snabbt, så att dom känner att någonting har hänt, ett resultat, att någonting är avslutat. Till exempel att skicka en klapprytm runt som kommer tillbaka.

Vygotskij ansåg att lek inte var en enkel och banal företeelse, utan en kreativ bearbetning av verkligheten (Bråten, 1998). Ett sätt att återskapa verkligheten och internalisera den i sin egen värld.

Djembetrummor används för att improvisera och låta varje elev vara med. De hittar på och härmar varandra (Cissi).

Vi spelar en rytm som går över åtta taktslag och sen gör vi en paus som är lika lång, med åtta taktslag, och under den perioden så ska en elev improvisera, därefter så spelar vi samma rytm igen, så det blir varannan gång improvisation och varannan gång samma rytm i hela gruppen (Cissi).

Denna aktivitet gör att eleverna känner att de bidrar med något, att de hittar på och får lov att styra. De blir stärkta och självförtroendet växer (Cissi).

Eleven ska använda musik som ett personligt uttrycksmedel (Skolverket, 2000). ”Eleven skall kunna använda musik [...] i skapande och improvisation för att gestalta tankar och idéer” (a.a. s 3).

De skrev en låt om Sverige (Ann). De skrev och använde sig av rytm, 3 ackord, melodi och text. Det blev en helt egen låt med ett innehåll som hörde till det tema som skolan jobbade med. Eleverna jobbade och bestämde själva om låten som inslag i ett större sammanhang. Det är rätt skönt att se eleverna få ihop ett helt resultat utan att behöva stå med pekpinne och instruera. Dom gillar att bestämma själva. Får dom alltför lösa tyglar, så vet dom inte vad dom ska göra. Har dom bara en viss ram att hålla sig inom, så upplever de att de bestämmer inom ramens gränser. Kabaré är en aktivitet där många lägger ner mycket arbete (Cissi). Då skapas det från början till slut.

Dom skriver manus och tillsätter roller och skapar rollkaraktärer, väljer sånger, ibland översätter texter, spelar allting själva, uppträder, dansar, sjunger solo, sjunger kör, agerar och gör hel föreställning (Cissi).

Eller så jobbar de utifrån ett manus med befintliga låtar (Ann). Då förekommer det inte så mycket eget skrivande, utan skapandet är mer av tolkningskaraktär och arrangemang av helheten.

Musikskapande i grupp är en arbetsform där kommunikation, samarbete och beslutsfattande övas (Skolverket, 2000). I skapande ges successivt plats för utvecklingen av en mer estetisk medvetenhet hos eleverna. I medierat lärande överförs strategier från social samverkan till enskild individ (Bråten, 1998). Genom social samverkan i en gemensam problemlösningssituation överförs strategier som internaliseras i barnet, som sen själv kan bruka erfarenheterna i nya situationer.

Inför varje ny uppgift infinner sig ett stadium av tveksamhet och osäkerhet (Cissi). Då gäller det att muntra upp eleven och få dom att starta på någon idé. Trots instruktioner så händer ju att en del flippar ut och börjar trycka på alla knappar (Bea). Vissa elever behöver väldigt mycket hjälp (Ann).

Här sammanfaller beskrivningen av hur elever trycker på alla knappar, med en tidigare undersökning där skapandeprocessens första stadium är utforskande genom lek. Utrustningen hamnar i fokus och undersöks (Nilsson, 2002). Alla knappar blir tryckta på.

Den kreativa fasen brukar börja med att eleverna prövar sig fram (Ann). Har de kort om tid, så händer det att de kör på första idén. De är inte kräsna över vad de gör först. Kreativiteten visar sig genom att eleverna söker och fokuserar på det dom håller på med (Bea). De uppmanas att hjälpa varandra och samarbeta. Vissa kommer igång fortare än andra. Processen avancerar och de som inte är så snabba inspireras av att se andra som kommit lite längre. De prövar sig fram. Det kanske blir lite fel. ”Så instruerar jag dom och säger – Ja men, du kan tänka så här! Hänger du med? Kan du visa?” (Bea). Samarbete kan vara svårt (Ann). Det gäller att lyssna på varandra. Alla ska få komma till tals.

Vissa barn är irriterade och sura på varandra (Cissi). Det händer att de bär en konflikt med sig in i klassrummet. Dessa konflikter blommar upp under

grupparbetet. Då får man försöka hantera den svårigheten. En klassisk grej som hämmar skapelseprocessen är när någon säger ”Ja men, herregud! Kan inte du det här, alltså! Det här är ju hur enkelt som helst (Bea)!” Glöm att det barnet spelar!

Dom är rädda för att kamrater ska tycka att dom har dåliga idéer, så det brukar jag prata mycket om, att man inte får säga nej till idéer i början, utan man ska säga ja till alla idéer, och skriva upp alla idéer, och sen kan man stryka det som man ser inte är så bra (Cissi).

Det är hämmande att känna att man inte kan (Ann). Man undviker det som man inte är bra på. ”Och där gäller det att muntra upp dem och försöka få dem att starta på någon idé” (Cissi). Lärare ska inte lämna elever åt sig själva och sitt öde. De behöver mycket stöd i dom allra flesta fall.

En fas i skapelseprocessen är utveckling (Nilsson, 2002). Genom att skapa egna lösningar, anta och förkasta idéer, uppleva stagnation, samt samtala med andra och se nya möjligheter utvecklas man.

Även om dom är väldigt, väldigt duktiga så ska vi hela tiden försöka att ge dom små tips och putsa på resultatet, lite till och lite till (Cissi).

”Okej, vad kan man göra med den här? Kan du komma på någonting själv?” (Ann).

”Och får dom en trumma; visa, okej, men hur slår man så att den har olika ljud?” (Ann). Slutligen visar jag eleverna hur det går till och de får, så att säga, på så vis nyckeln (Ann). De behöver byggstenar, som dom får av mig eller redan har med sig. Ibland påminner jag om tidigare övningar. Ofta hittar de egna vägar. ”Jag är där som person och jag vägleder dom; det är min roll som pedagog.” (Bea) ”Ofta får man gå och flytta fingrarna på folk.” (Ann). Viljan att skapa kan komma plötsligt. Det är för att dom har gjort det tidigare, och så vill de göra det igen.

Oh nej, jag kunde helt plötsligt; ja men jag kan lägga en stämma på, för nu har jag sjungit så många stämmor [...] jag vet hur man gör (Ann).

Det finns elever som omedelbart sätter igång med liv och lust och genast har många idéer (Cissi). De börjar med någon idé som dom improviserar fram, en liten

byggsten (Ann). Säg att de har ett par skor; det behövs kanske en tröja och en hatt också för att klä en person; det är lite samma sak med musiken. Eleverna kan till exempel utgå från en trumrytm, sen kommer dom på att de behöver en gitarr, så är det i alla fall i musikklasserna; dom har en ganska klar bild av vad de vill göra.

De får instruktioner om att jobba mot en viss form, ett slutresultat som duger att framföra (Cissi). Man ska vara väldigt klar över början, mitten och slutet. Vissa grupper jobbar fullständigt själva och når perfekt resultat. Andra har svårigheter och behöver hjälp. Stimulans är viktigt, och att få spela upp sin grej är alltid en morot; en skapelse måste redovisas. De vanliga klasserna visar endast upp sina skapelser i klassrummet men musikklassen har sina shower, på hösten och på våren (Ann). Ramsor och sånger skapas och framförs på torneringar och tävlingar. Idrottsklassen sjunger typ ”hockeykör” mer än ”skönkör.” Det kan hända att de blir tveksamma och inte vill spela upp sin skapelse. Det är viktigt att det låter som dom vill. ”Man har ju en ganska stark känsla, i den åldern, av vad som är bra och dåligt; i och för sig tycker alla samma sak.” (Ann). Individuellt skapande är mycket vanligt ”och då försöker vi ge dom tillfälle att spela upp det för publik, i mindre format, som till exempel i form av musikcafé (Cissi).” Det kan vara direkt riktade medelanden i skapelser och framträdanden (Ann).

[...] då ska dom berätta för killen i klassen att dom är kär i honom, liksom, och då är det; you are the prettiest boy in the class, yea, yea, yea; alltså liksom, en sån fras kan dom ju få till ganska snabbt i en teatergrej, också ska dom titta på den här; då har dom verkligen fått ut någonting av det (Ann).

Det är stimulerande att känna att man har gjort något själv, att känna att man faktiskt kan, att det blir ett resultat (Ann). Vi har regelbundna konserter (Bea). Då redovisas vad vi gör på lektionerna plus att de får krydda innehållet med egna små projekt. Inte nog med det, vi gör en extern turné med 5:or och 9:or varje läsår.

Musikskapandet har olika syften i undervisningen (Barett, i Nilsson, 2002). I ovanstående beskrivning av aktiviteter och skapandeprocesser finns exempel på musikskapande som *kreativa uttryck*, *metoder* att introducera barn för nutida musik, *undervisnings- och lärandestrategier*, samt som *speciell konst*.

4.1.4 Misslyckandet

Musiklärarna upplever pedagogiska dödlägen. De reflekterar över sina tillkortakommanden, får insikter och börjar om igen.

Det svåra är att spela upp musik för elever, som dom inte är vana vid att lyssna på och försöka få dem att identifiera det dom hör (Bea). Det kan bli platt fall om man inte binder upp lyssnandet på någon övning eller annan frågeställning.

Det har ju hänt på resans väg att man har tagit lite vatten över huvudet, så upptäcker man att det här, det här fattade dom inte någonting av, det här får jag nog släppa och börja om från början, liksom (Bea).

Det kan bli för svårt (Ann). Man kan komma till en gräns då eleverna reagerar och säger: ”Nej, men jag vill inte, för det är inte roligt, för jag kan inte!” Då har jag lagt det på fel nivå. Dom klarar en sak i taget; försöker man få ihop det *för* fort, eller om jag styr det för mycket mot mitt ideal så blir det för svårt.

Om man skapar, improviserar till exempel i drama, då behövs det ofta att man gör om övningarna, om och om igen, och går vidare för att hitta flera möjligheter att skapa, uttrycka sig, improvisera; och om man gör en övning för kort och släpper det sen, då kan man fråga sig om det överhuvudtaget var meningsfullt (Cissi).

Datoranvändandet ökar och marknaden erbjuder mjukvara som inspirerar till skapande av musik i digitalform (Skolverket, 2000). Elever utan färdighet på instrument kan bygga musik med samplade ljud. På frågan om det är någon som skapar elektroniskt, svarar Cissi på Skola nr3: ”Eh, inte inom ramen för musiklektionerna, men jag vet ju elever som pysslar med det hemma, som dom ibland kommer och visar mig.”

Skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former (Skolverket, 2000, s 2).

4.1.5 Gruppen

Det kollektiva samarbetet är jätteviktigt (Bea). Gruppen påverkar alltid situationen. Har man med sig hela gruppen; då får även dom som har det lite svårare, lite lättare. Dom hittar vägar och känner att dom är med.

Först ville dom inte spela upp det (Ann). Dom som hade skrivit det var rädda för vad dom andra skulle tycka. Sen var hela klassen med på det och tyckte att det var kul. ”Kamrattryck kan ju påverka i både positiv och negativ riktning” (Cissi).

Den sociokulturella utvecklingen påverkar människan och vice versa (Bråten, 1998). Problemlösningsstrategier som barn använder i samarbete med andra är grund för egen kommande kognitiv repertoar. Zonen för den närmaste utvecklingen är den lärandepotential som ett barn står inför och kan nå med hjälp av någon som kan lite mer än vad barnet redan kan (Vygotskij, i Bråten, 1998).

4.1.6 Behov

Nyfikenhet gör att elever självklart vill prova (Ann). Hade skolan haft en mer stimulerande miljö, till exempel ett rum där alla instrument stod uppställda, kunde eleverna gå in och använda dem. Datorer med musikprogram vore stimulerande att få testa.

Fortbildning för att öka kompetensen i tekniskt handhavande kan behövas (Ann).

Alltså, jag skulle kanske behöva mer på fötterna själv också, där, alltså; jag använder ju inga inspelningsutrustningar och datorer; det finns, i och för sig, inte här heller (Ann).

Människor tänker och agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter, det vill säga fysiska och intellektuella verktyg (Säljö, 2000). Om vi tar bort verktygen och den sociala praktiken och studerar tänkandet eller agerandet i sig, har vi förlorat fenomenet och studerar tämligen meningslösa individer som frångått sina sociokulturella resurser (a.a.). Datorn är en artefakt som medger både muntlighet och skriftkultur i medieringen av musikskapelser (Nilsson, 2002). Här saknas inte sociala praktiker, men datorn som fungerande verktyg är ett uttalat behov.

Det skulle vara roligt att kunna ägna mer tid åt att använda datorerna; vi har ju en sån sak som när man byter ut datorerna här, så hänger inte programmen med, så att när vi har haft ett visst gehörsträningsprogram till exempel, så har inte det uppdaterats, så det passar inte på de nya datorerna; det tar jättemycket tid att pyssla med det (Cissi).

Det är ett jobb i sig att få datorerna att fungera som man vill. IT-utrustningen är ju inte toppen (Bea).

För att lyckas lösa vissa uppgifter av skapandekaraktär behövs mindre grupper där alla kan komma till tals och vara aktiva utan att störa andras processer. Den optimala situationen är att disponera små grupprum i direkt anslutning till musiksalen.

Mindre gruppindelning än halvklass begränsas på grund av brist på lokaler (Bea). När man skapar med kör och dans kan man vara stora grupper, men om man ska skapa med instrument krävs mycket mindre grupper, ca 3-4 personer (Cissi).

När dom gör gruppsaker [...] så är dom ute i korridoren eller i trappen, och där kan dom ju inte ha musikinstrument [...] Det finns ett litet musikrum, men där undervisar kulturskolan (Ann).

I trångboddhetens namn är grupprum både datarum och övningsrum (Bea). Vi har 2 sådana rum. Det är ingen optimal situation, precis.

[...] och fler rum, för att; hade jag haft 3 grupprum så hade jag säkert lagt upp undervisningen efter dom, att jag hade dom rummen också, liksom; nu är jag ganska beroende av att ha 15 barn i ett rum samtidigt (Ann).

Vi skulle behöva fler grupprum för att förbättra möjligheterna att skapa musik (Cissi).

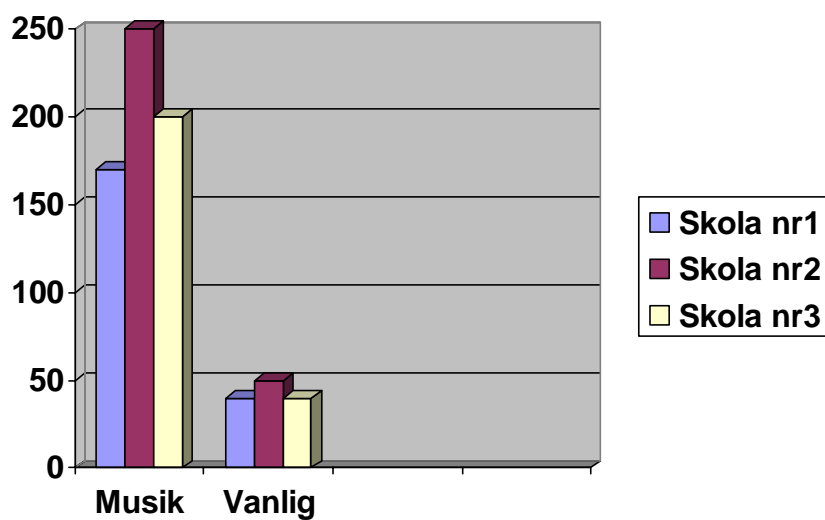
Om dom verkligen ska kunna arbeta och vara aktiva allihopa, så ska dom helst inte vara fler än 3-4 stycken i en grupp, känner jag. [...] Har jag femton elever, behöver jag 5 stycken [...] rum (Cissi).

Vi behöver 5 övningsrum i direkt anslutning till musiksalen (Cissi).

Å ena sidan vill skolan att musikämnet skall erbjuda en positiv och avspänd miljö för gemensamt musicerande och gemensamma upplevelser, å andra sidan skapar många faktorer, såsom schema, lokaler, gruppstorlek, betyg och tidstilldelning begränsningar som motverkar detta (Stålhammar, i Brunzell och Olsson, 2007, s 17).

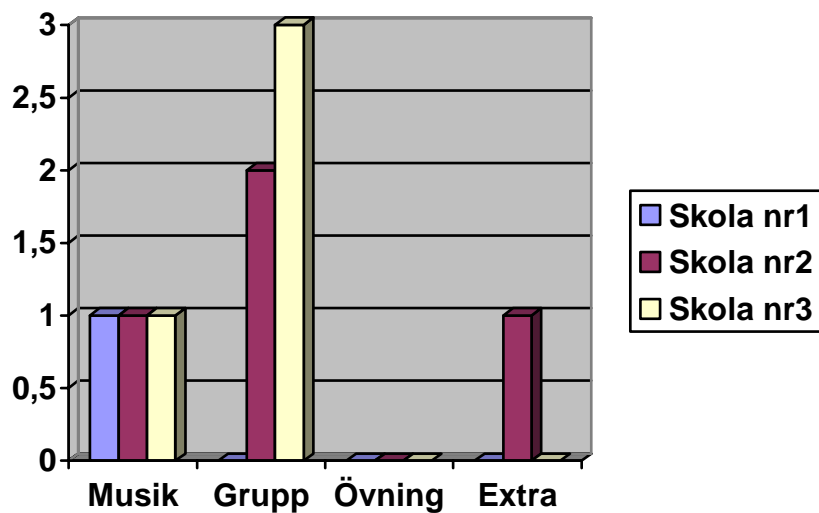
4.2 Enkätsvaren

I nedanstående tabeller redovisas svaren på enkäten. Under varje figur förtydligas innehållet i tabellen. Ann tillhör skola nr1, Bea skola nr2 samt Cissi skola nr3.



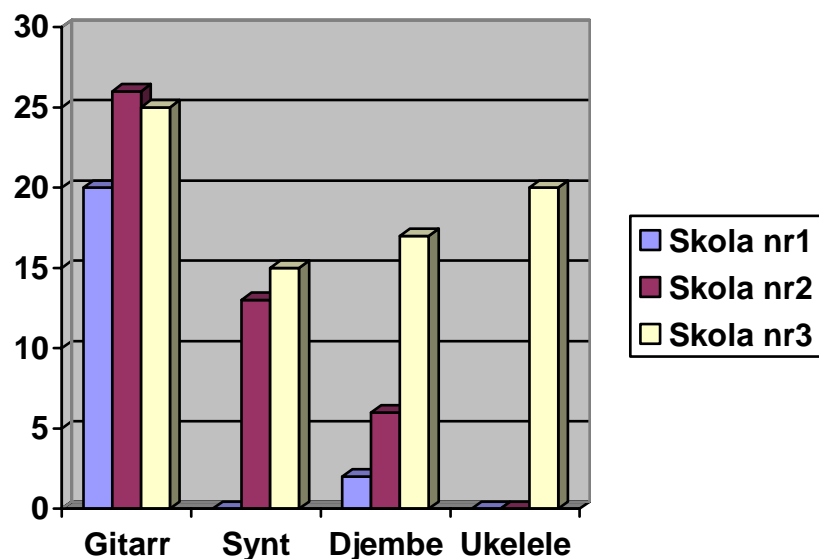
Figur 1: Visar antal minuter musiklektion per vecka som Musikklasserna har jämfört med vanliga klasser. Förhållandet är 4-5 dubbelt på respektive skola.

Alla skolorna har musiksal; skola nr2 och nr3 har grupprum i anslutning till musiksalen, vilket skola nr1 saknar; skola nr2 anger att grupp- och övningsrum är samma; därför syns inte övningsrummen i figur 2; skola nr2 har förutom musiksal även en rytmiksal, vilken angivs som extra i figuren.



Figur 2: visar antal musiksal, grupprum, övningsrum och extra rytmiksal.

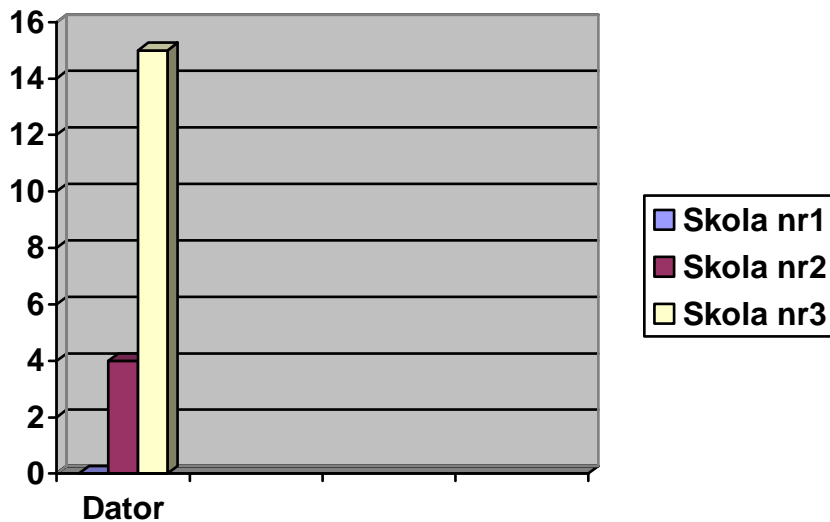
Skola nr1 har enligt enkätsvaret inte tillräckligt med instrument för att skapa musik, medan skolorna nr2 och nr3 har tillräckligt.



Figur 3: visar antal instrument på respektive skola.

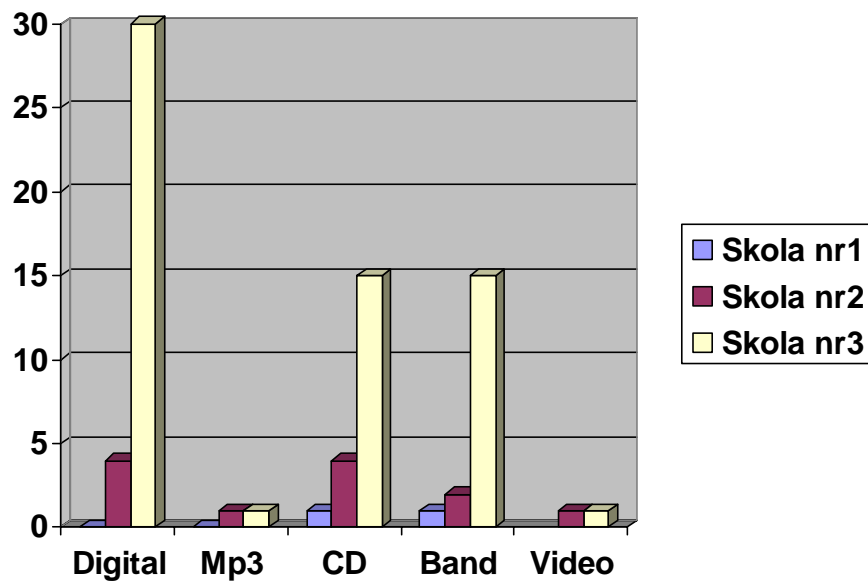
Med hjälp av nedanstående diagram ser man att Skola nr1 saknar IT-utrustning som är anpassad för musikskapande, Skola nr2 har 4 st datorer för ändamålet, men i intervjun berättar Bea om IT-utrustningen:

Ja, den är väl rätt så, eh, vad ska jag säga; den är ju inte toppen; jag har precis installerat fyra datorstationer som jag ska ha igång här; det har varit en lång historia; det har varit ombyggnation och det har varit grejer som inte har funkat, så; jag menar, jag är inte IT-tekniker; vi har IT-teknisk support här; dom är uppbundna på många olika sätt, men; målet är att fyra stationer ska vara igång, så att elever ska kunna sitta och jobba självständigt, men i trångboddhetens namn, så är grupprum både datarum och övningsrum, förstår du; så det är ingen jätteoptimal situation (Bea).



Figur 4: visar antal musikanpassade datorer på skolorna. Skola nr2 kan använda musikprogrammet Cubase Score och skola nr3 kan använda musikprogrammet Earmaster om tekniken fungerar.

Nedanstående figur visar att det finns digital inspelnings utrustning på skola nr2 och nr3, men tillägg i enkäten visar att den inte används. Dock används videokamera vid större föreställningar.



Figur 4: visar antal digital inspelningsutrustning, mp3, CD, bandspelare och videokamera på vardera skola.

5. ANALYS OCH DISKUSSION

Nedan analyserar och diskuterar jag resultatet i förhållande till litteratur och tidigare forskning.

Alla tre musiklärarna har pedagog- och musikerutbildning. Det är bara en som säger att hon skulle vilja ha mer kompetens, och det är Ann som gärna skulle vilja behärska musikskapande med dator. Det finns inga musikanpassade datorer på Skola nr1, så förutsättningarna för utveckling i den frågan är små.

5.1 Musik

Musiken berör, vilket alla tre musiklärarna är överens om. Den öppnar portar (Bjørkvold, 1998) och möjliggör dialog mellan människor med olika kulturella bakgrunder. Den är ett gränsöverskridande språk som främjar förståelse och tolerans (Skolverket, 2000).

Musiken kan också skapa motsättningar. I intervjun med (Ann) framgår att det finns en rivalrelation mellan idrott- och musikprofilklasserna på skola nr1. Individer i idrottsklassen visar avståndstagande till musikämnet.

Det är väldigt ofta dom inte vill göra det. [...] En enkel sak som, ta den här grejen! [...] Nej, jag tänker inte göra det! [...] Då slår dom en gång på någonting, och sen blir det inget mer (Ann).

Det sägs att musik är ett universellt språk som river murar och bygger broar människor och kulturer emellan, men likväl som musik överbryggat motsättningar kan musik skapa motsättningar (Brunzell och Olsson, 2007). Min tolkning är att musik är ett kraftfullt uttrycksmedel som ibland kan vara värt att ta ställning för och ibland emot, ett incitament för argumentation och dialog, ett skäl till att kommunicera.

5.2 Musikskapande

Musikskapande är ett mycket vidare begrepp för mig, efter denna undersökning, än vad det var före undersökningen. Ann på Skola nr1 har den uppfattningen som jag också har haft. Nämligen att musikskapandet är fråga om att skriva musik och text som någon annan kan framföra i mitt ställe. Men Bea på Skola nr2 menar att det räcker med att jobba med ett musikaliskt material som ska spelas upp, så skapas musik. Dans kan ingå i begreppet musikskapande, vilket även Cissi, på Skola nr3 tycker. ”All inläring, där övande och testande av olika möjligheter ingår som en naturlig del, är ett skapande” (Winnberg, 1990, s 17). Alltså är det inte bara slutprodukten som avgör om en aktivitet har varit skapande, utan processen innehåller också kreativa faser. Allt brukande av kunskap är en kreativ och skapande process, där människor manifesterar delar och sammanhang som de redan känner till eller har erfarenhet av (Molander, i Säljö, 2000).

En lyckad aktivitet gör att eleverna blir glada, för dom har klarat det (Bea). Den omedelbara responsen på något som man har gjort är viktig (Cissi). Den stärker självförtroendet. Min tolkning är att det finns en mening med att skapa i det att någon annan reagerar. Det sker ett utbyte och i bästa fall blir det en belöning för de ansträngningar som man har gjort.

Elever kan pröva egna idéer och uttrycka sig, delge sina och motta andras idéer (Ullström, 1993). Skapandet ger motivation att anstränga sig, vilket i sig är meningsfullt (Abeles, Hoffer och Klotman, i Ullström, 1993). Hur kaosartad musik än kan låta så har den en inneboende struktur. Genom att skapa musik använder man sig av musikaliska byggstenar. Eleverna börjar med någon idé som dom improviserar fram, en liten byggsten (Ann). När det lilla stycket musik är klart kan man sedan reflektera över skapelsen och se hur den är uppbyggd och förstå att helheten består av olika delar. Medvetenheten om en skapelses strukturella delar gör att man kan generalisera och kanske förstå andra skapelser med liknande struktur. Skapandet ger kunskaper om form och struktur i musiken, samt olika former av uttryck (Skolverket, 2005). Eleverna lär sig fokusera, genomföra och slutföra en uppgift (Bea).

5.3 Aktiviteter och skapandeprocesser

Många av de lyckade aktiviteter som nämns i denna undersökning är kroppsbundna, har inslag av aktion och är resultatorienterade. Eleven kan få gå rytmen så att den sätter sig i fötterna, slå rytmen på knäna innan de hanterar ett instrument (Ann). Sen är det viktigt att få till någonting ganska snabbt, så att dom känner att någonting har hänt, ett resultat, att någonting är avslutat. Till exempel att skicka en klapprytm runt som kommer tillbaka. Elever har behov att röra sig (Sandström, 2006). Det går att använda kroppen vid musikskapande. Textformulerandet till en klapprams var viktig för en del elever. De stimulerades av att hitta på ord till klappramsor och andra låtar.

Vi spelar en rytm som går över åtta taktslag och sen gör vi en paus som är lika lång, med åtta taktslag, och under den perioden så ska en elev improvisera, därefter så spelar vi samma rytm igen, så det blir varannan gång improvisation och varannan gång samma rytm i hela gruppen (Cissi).

Denna geniala aktivitet omfattar kollektivt samspel under en bestämd tid, åtta takter; där samverkan kan ge deltagaren känslan av kraft, och att man är med och driver det stora drevet. På den nionde takten stannar drevet för den lilla människan; den stora kraften håller andan i åtta nya takter, för att ge den lilla individen utrymme att säga något, och hela världen lyssnar. Och så fortsätter övningen tills alla har fått uttrycka sig. Stimulans är viktigt, och att få spela upp sin grej är alltid en morot; en skapelse måste redovisas (Cissi).

Den kreativa fasen brukar börja med att eleverna prövar sig fram (Ann). De söker och fokuserar på det som dom håller på med (Bea). Det sammanfaller med Ullströms definition; sökandet efter mönster och prövandet av idéer (Russel och Evans, i Ullström, 1993). Brainstorm kan ge näring åt skapandeprocessen; alla får vara med och spotta fram idéer utan att förslagen värderas.

Det brukar jag prata mycket om, att man inte får säga nej till idéer i början, utan man ska säga ja till alla idéer, och skriva upp alla idéer, och sen kan man stryka det som man ser inte är så bra (Cissi).

Eleverna inspireras av varandra (Bea). Zonen för den närmaste utvecklingen är den lärandepotential som ett barn står inför och kan nå med hjälp av någon som kan lite mer än barnet redan kan (Vygotsij, i Bråten, 1998). Skaparen kommunicerar gärna med omkringvarande personer. En sådan gynnsam miljö där man vågar bjuda på sig, lyssnar och visar uppskattning, är en god förutsättning för skapande. Frustrationen drabbar oss när det blir svårt; vi tvivlar på vår förmåga och blir uttråkade (Russel och Evans, i Ullström, 1993). Man undviker det som man inte är bra på (Ann). Lärare ska inte lämna elever åt sig själva och sitt öde (Cissi). De behöver mycket stöd i dom allra flesta fall.

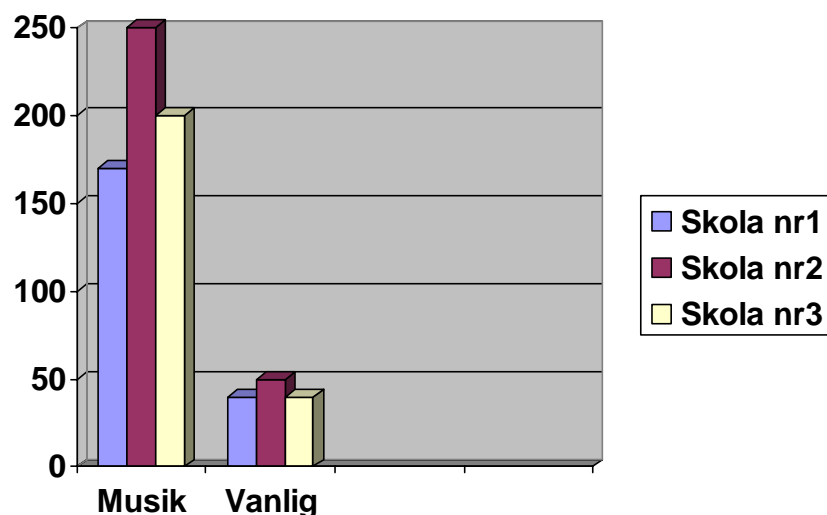
Även om dom är väldigt, väldigt duktiga så ska vi hela tiden försöka att ge dom små tips och putsa på resultatet, lite till och lite till (Cissi).

Plötsligt kommer ögonblicket då *insikten* ger en aha-upplevelse; vi ser möjligheter och blir kreativa på nytt. (a.a.). Viljan att skapa kan komma plötsligt (Ann). Det är för att dom har gjort det tidigare, och så vill de göra det igen.

Oh nej, jag kunde helt plötsligt; ja men jag kan lägga en stämma på, för nu har jag sjungit så många stämmor [...] jag vet hur man gör (Ann).

Vi ger våra nya idéer konkret form och sätter dem på prov och *tillämpar* dem praktiskt (a.a.). De börjar med någon idé som dom improviserar fram, en liten byggsten (Ann). Säg att de har ett par skor; det behövs kanske en tröja och en hatt också för att klä en person; det är lite samma sak med musiken. Eleverna kan till exempel utgå från en trumrytm, sen kommer dom på att de behöver en gitarr, så är det i alla fall i musikklasserna; dom har en ganska klar bild av vad de vill göra.

Processer tar tid. Tidsfaktorn kan utgöra ett hinder i musikskapandet (Sandström, 2006). De tidsbegränsade lektionerna kan avbryta elever mitt i en viktig kreativ fas (a.a.). Musikskapande måste få ta tid (Nilsson, 2002). Även mycket unga musikanter kan hålla sig kvar en lång stund i sin kreativa process utan avbrott, uppemot en timme och ännu längre.



Figur 5: Visar antal minuter musiklektion per vecka som Musikklasserna har jämfört med vanliga klasser. Förhållandet är 4-5 dubbelt på respektive skola.

Ann och Cissi markerar inte att tid för musikskapande är för knapp. Min tolkning är att de uppfyller kriterierna för musikskapande med råge, eftersom de undersökta skolorna har musikprofil och musikklasserna, som är i fokus, har mellan 170-250 minuter musik i veckan. Bea däremot, tycker att tiden är knapp då hon under 50 minuter, både ska ha instrumentgenomgång och kunna spela och skapa musik.

Grunden för människans utveckling är det ömsesidiga förhållandet mellan människa och kultur (Bråten, 1998). Musik förmedlar tanke och känsla vilket påverkar människor i samma ögonblick den spelas (Skolverket, 2000). Den är ett redskap bland annat för gestaltning och förmedling av idéer och tankar. Ungdomskulturen med dess musik visar hur ungdomar tänker, känner och har för avsikter i livet (Skolverket, 2000). En reflektion jag har är att skapelsen i sig inte är viktig, utan det är samtalet kring skapelsen, före och efter upplevelsen, som är viktig och kan vara utvecklande.

Alla tre musiklärarna antyder att det är inte bara musiken som ger den bestående upplevelsen utan det är något mer som spelar roll. Det kan vara något överraskande som händer som genererar en kollektiv reaktion, som ger den närvarande medvetenhet om sitt deltagande i ett större sammanhang och en känsla av gemenskap och helhet.

5.4 Misslyckandet

Musiklärarnas resonemang kring misslyckanden rör sig mest om egna tillkortakommanden men som jag ser det, är dessa händelser inga misslyckanden eftersom informanterna reflekterar över dem och drar erfarenhet av dem. Musiklärarna har genom erfarenheterna och egen reflektion fått pedagogiska insikter, vilket enligt min mening, snarare har berikat dem. Misslyckandet skönjer jag snarare i avsaknaden av individuellt musikskapande med hjälp av dator.

Skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former (Skolverket, 2000, s 2).

Det förekommer alltså inget individuellt musikskapande vid datorer på någon av skolorna. Det betyder att elever utan färdighet på instrument berövas möjligheten att kunna bygga musik med samplade ljud.

Jag håller med Bea om att datorer som utnyttjas av många användare inte är optimalt ur användarens synpunkt. Av egen erfarenhet vet jag att sladdar dras ut och drivrutiner ändras. Varje gång datorn ska användas så går viss tid åt till att starta upp och få tekniken till att fungera. I bästa fall kan jag själv eller någon kunnig elev lösa problemet, men annars får IT-support komma och då har, i bästa fall, bara halva lektionen gått åt till att få igång tekniken. Det är oacceptabelt!

En annan sak som jag ser som misslyckande är bristen på små övningsrum och grupprum där eleverna kan skapa individuellt eller i små grupper, där de kan improvisera och pröva olika uttryck. Det skapas tydligen musik trots trångboddheten; men eftersom musikskapande upptar sån betydande del av Skolverkets kursplan för musik, borde lokalerna åtminstone motvara behoven på en skola med musikprofil. ”skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att eleven utvecklar förmåga att själv skapa musik för att kommunicera tankar o idéer (Skolverket, 2000, s 1).”

5.5 Slutkommentar

Denna undersökning har gjort mig medveten om musikskapandets förutsättningar. Den har berikat mig så att jag i lektionsplanering kan ta hänsyn till omständigheterna och välja lämplig metod för musikskapandet. Den har också visat på vikten av att lokaler och teknik är anpassade till människans behov i ambitionen att skapa musik. Jag hoppas att undersökningen även kan vara andra lärare och även beslutsfattare till gagn.

I kommande undersökningar skulle man kunna undersöka varför vissa musikprogram inte används mer; vad finns det för musikprogram på marknaden idag, eller hur mycket den nya tekniken används i musikskapandet?

6. REFERENSER

6.1 Litteraturförteckning

Anderberg, T. & Edlund, B. (1985). *Musikfrågor – musikestetisk antologi*. Lund: Doxa.

Bengtsson, I. (1977). *Musikvetenskap*. Stockholm, Göteborg, Lund: Esselte.

Bjørkvold, J-R. (1998). *Sköldpaddans sång*. Hässelby: Runa Förlag AB.

Brunzell, L. & Olsson, I. (2007). *Vi spelar mest. Det är ju det eleverna vill...eller? En studie om lärares och elevers syn och invändningar på musikundervisning i år 7*. Örebro Universitet: Musikhögskolan.

Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Ivarsson, M. & Lübeck, J. (2004). *Musik & musikinstrument i förskola/skola*. Kristianstad Högskola.

Johansson, B. & Svedner, P. O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

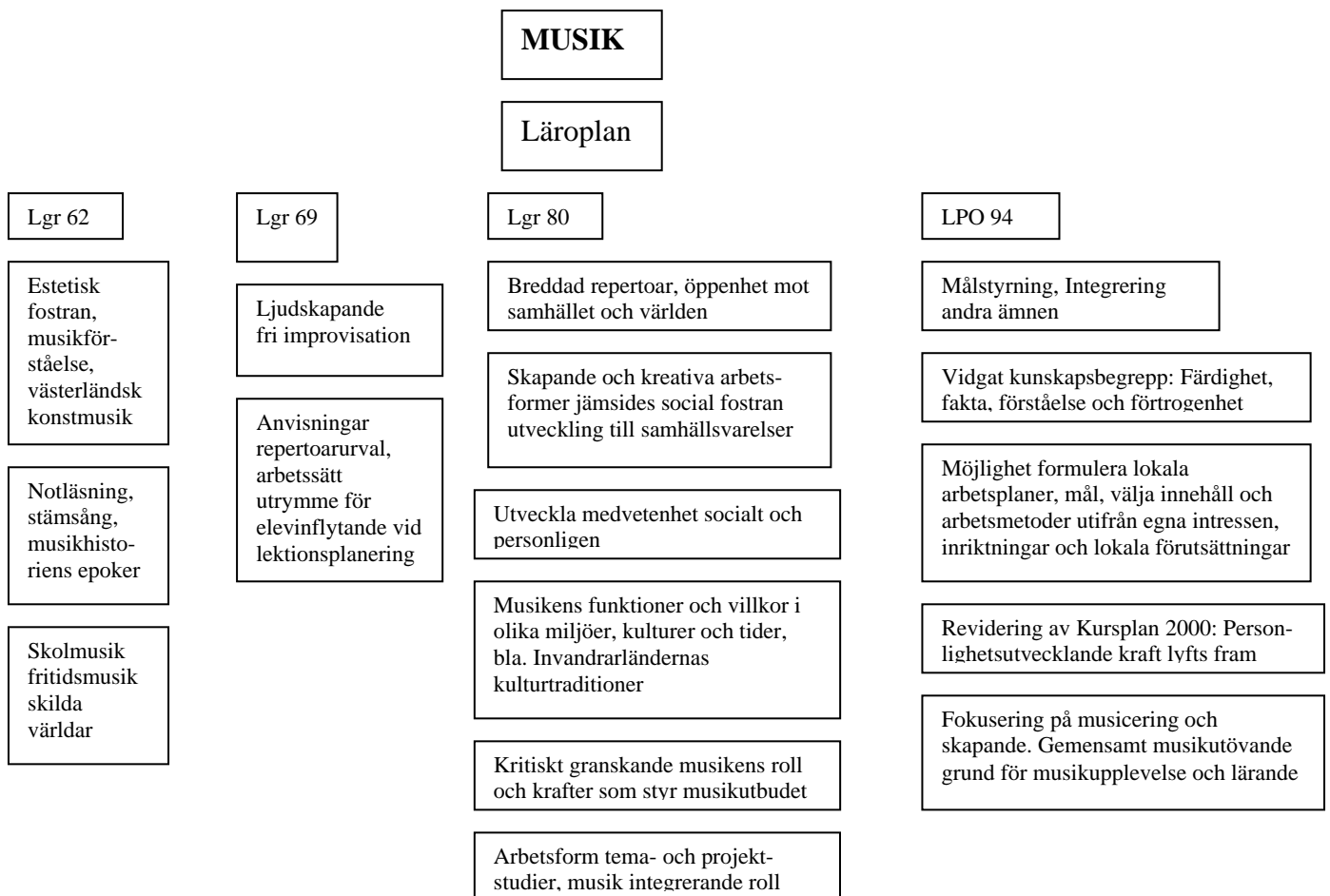
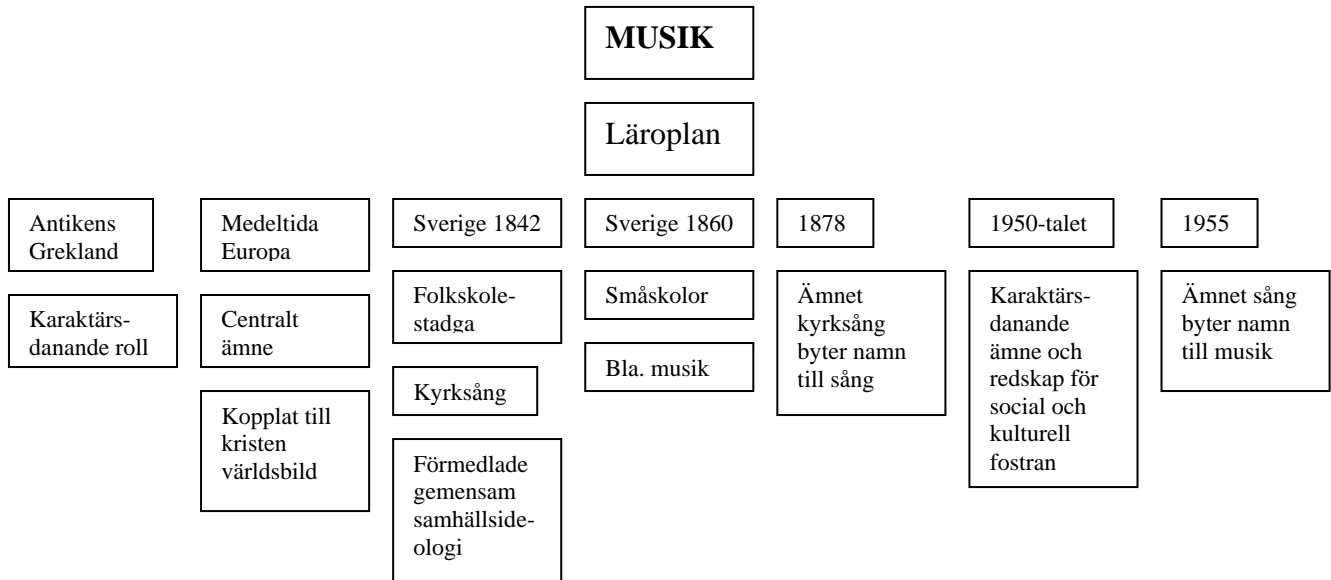
Johansson, F. & Öberg, L. (2007). *Musikaliskt skapande på gymnasiet*. Luleå Tekniska Universitet. [epubl.ltu.se/1652-5299/2007/059/LTU-LAR-EX-07059-SE.pdf](http://publ.ltu.se/1652-5299/2007/059/LTU-LAR-EX-07059-SE.pdf)

Lorensson, J. (2006). *Takt och ton – musik för livet*. Holmbergs i Malmö.
http://dSPACE.mah.se/bitstream/2043/2893/1/rapport_4_2006.pdf

Nilsson, B. (2002). *Jag kan göra hundra låtar – Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund: Media-Tryck.

- Patel, R. & Davidson B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandström, H. (2006). *Kan komposition ingå i musikundervisning för barn?* Luleå Tekniska Universitet: Lärarutbildningen.
- Sandved, K. B. (1956). *Musikens värld*. Uddevalla: Bohusläns grafiska AB.
- Skolverket. (2000). *Reviderad kursplan musik*. Stockholm.
- Skolverket. (2005). *Musik – ämnesrapport till rapport 253, 2005 – Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm.
- Skolverket. (2008). *Statistik personal utbildning*. Tabell 5A. Stockholm.
<http://www.skolverket.se/sb/d/1639#paragraphAnchor0>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Söderman, J. (2001). *Mötet mellan ord och musik – En studie av två hip-hop-kollektiv, en musikmakare och deras skapande*. Lunds Universitet, Musikhögskolan Malmö.
- Söderman, J. (2005). *Kommersialism eller konst – social positionering och konstruktion av professionella hip-hop-identiteter*. <http://www.ep.liu.se/ecp/015/079/index.html>
- Ullström, J. (1993). *Musik och kreativitet*. Örebro: Skolledarhögskolan.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet LPO 94*. Stockholm: Fritzes.
- Winnberg, L. (1990). *Våga skapa musik*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Vid framställningen av detta diagram blev jag varse att målet att *skapa* ljud och musik inte dök upp i läroplanen förrän år 1969.



Historisk tendens

Redan i antikens Grekland hade musiken en karaktärsdanande roll. Senare i det medeltida Europa var musik ett centralt ämne som syftade till att förmedla den kristna världsbilden. Musiken var då en budbärare för det kristna budskapet. Psalmer författades och komponerades för att manifesteras gudsbilden och Kristus som förebild. Psalmerna beskrev vägen till frälsning. I Sverige kallades ämnet för kyrksång år 1842. Innehållet förmedlade vår gemensamma samhällsideologi på den tiden. Hur folket med underkastelse och ödmjukhet skulle förhålla sig till Herren, Jesus. Överhetens förväntningar på folkets underkastelse höll i sig in på 1950-talet, då ämnet, i likhet med antikens Grekland, föreskrevs ha en karaktärsdanande roll och utgjorde ett redskap för social och kulturell fostran.

I läroplan för grundskolan i Sverige år 1962 förekommer begreppet estetisk fostran. Styrningen av individen är även synlig i Lgr 69, där anvisningar för repertoarurval förekommer. Läraren var därmed tvingad att erbjuda eleverna ett begränsat urval av musik på lektionerna. I samma läroplan visade statsmakten ovilja att släppa kontrollen över innehållet, men gav å andra sidan elever inflytande med möjlighet att påverka lektionsplaneringen. Det kan ses mot bakgrund av den tidens ungdomsrevolt i Prag 1968, där ungdomar visade sitt missnöje med maktspråk. Statsmakten såg till att 1969 års läroplan fick ytterligare möjligheter till uttryck för individuell särart, nämligen fri improvisation och ljudskapande.

Denna öppenhet för individuella uttryck visar även Lgr 80, dock fortfarande jämsides social fostran och utveckling till samhällsvarelser. Öppenhet för samhället och världen kontra kritiskt granskande av musikens roll och krafter som styr musikutbudet, visar att regeringen successivt ger individerna ansvar för de intryck som de utsätter sig för och förväntar sig att de kan sålla bort det som är manipulativt.

Elevens roll har genom historien varit mottagarens, men med LPO 94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994, har elevens roll förändrats till att bli sändarens. Där föreskrivs fokusering på musicering och skapande. Gemensamt musikutövande är grunden för musikupplevelse och lärande. I revideringen av Kursplan 2000 lyfts den personlighetsutvecklande kraften fram.

När jag har bearbetat styrdokumenterna har jag gjort anteckningar av ord som kan ha bäring mot musik. Av dessa ord och fraser har jag sedan gjort denna så kallade mindmap. Arbetet med mindmappen har hjälpt mig att få ett grepp om vad styrdokumenterna säger.

Detta är bilder på hur jag strukturerade Skolverkets texter om mål i LPO94 och kursplan i musik i början av min undersökning.

Bild nr 1:

LPO94 mål att sträva mot i grundskolan – urval med fokus på musik. Skolan skall sträva mot att:

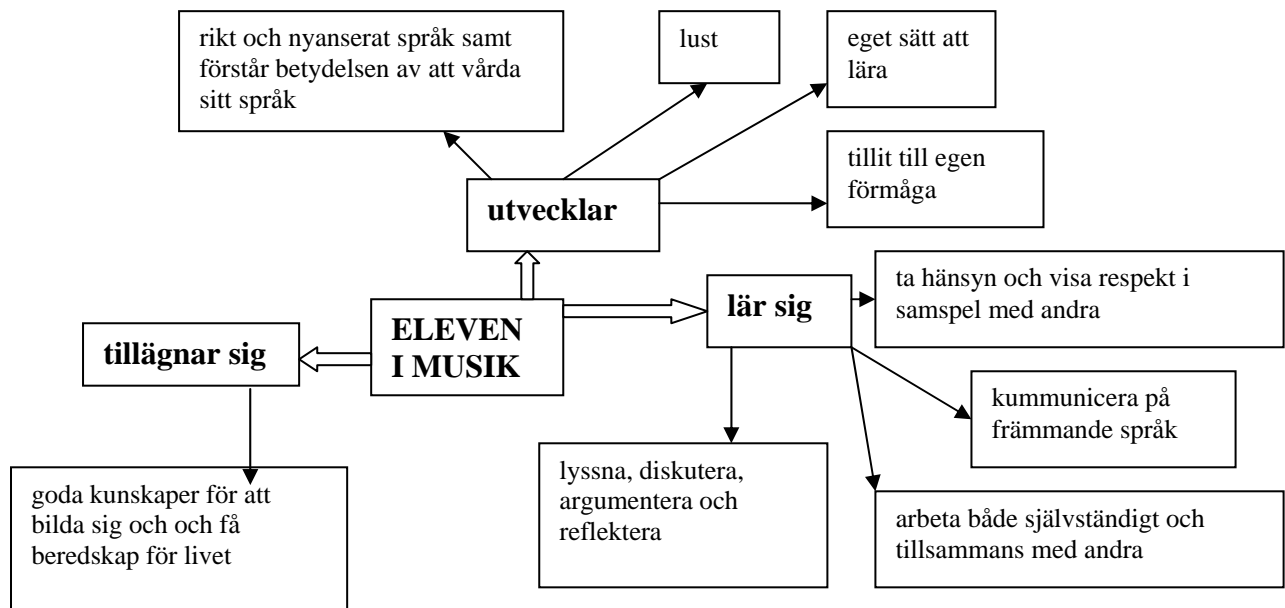
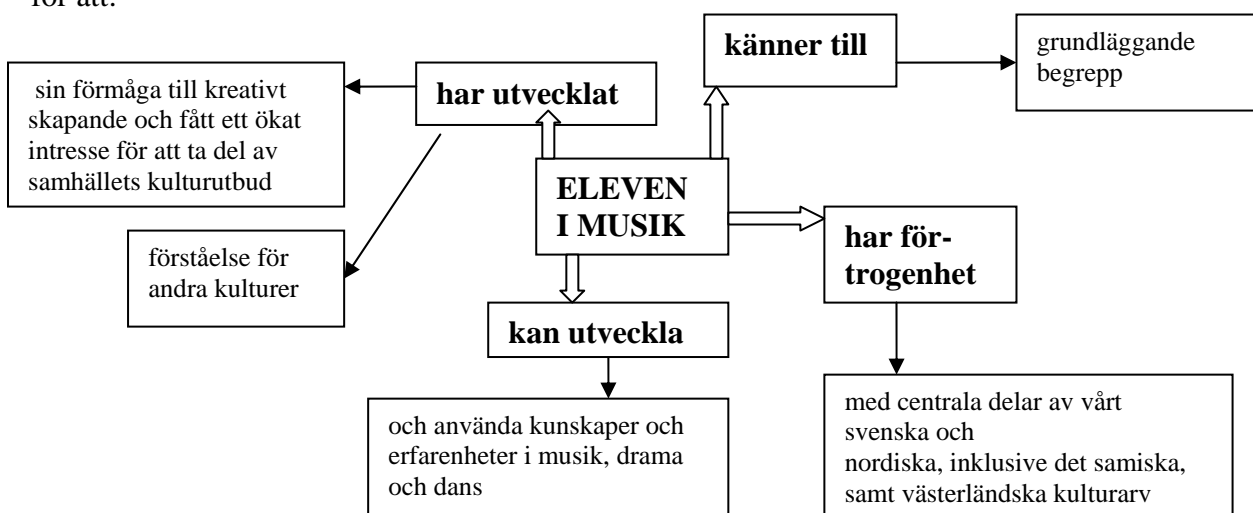


Bild nr 2:

LPO94 mål att uppnå i grundskolan – urval med fokus på musik. Skolan ansvarar för att:

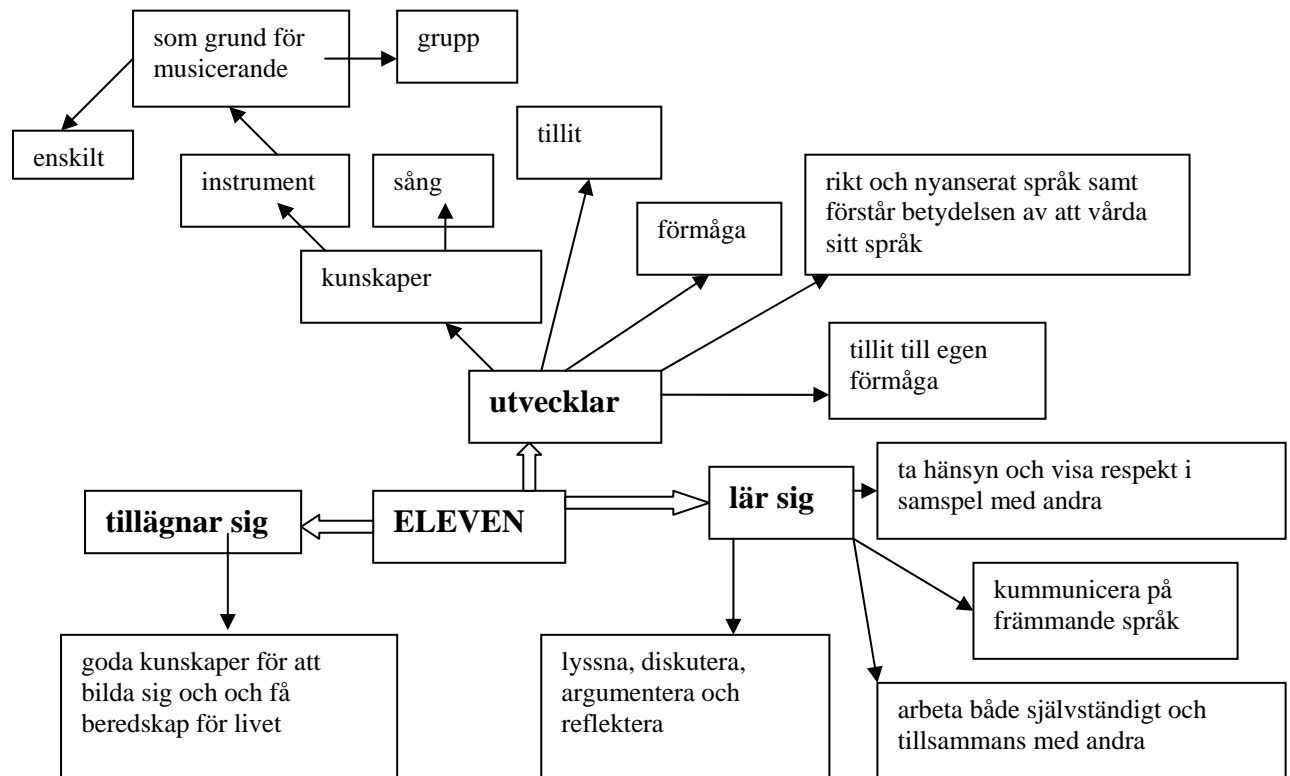


Under rubriken skolans uppdrag i LPO 94 står det i sista raden sista stycket

De skall få prova och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att prova, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (LPO94).

Bild 3:

Skolverkets kursplan för grundskolan i ämnet musik 2000-07-01. Skolan skall i sin undervisning i musik sträva efter att:



Intervjuguide

1) Vad betyder musik för dig?

Ge ett exempel som visar att musik betyder mycket för dig.

Ange en situation då musik har gett dig en aha-upplevelse.

Var det musiken som var orsaken till din reaktion, eller texten, eller rörelsen?

Om det var musiken, berätta hur den drabbade dig och vad du fick för insikt.

2) Vad innebär skapa musik, för dig?

Skapar du själv? Ge exempel.

Berätta hur dina elever skapar musik?

Vilken utrustning krävs för att skapa musik i skolan?

Ge exempel på andra sätt, elever skulle kunna skapa musik i skolan.

3) Vilka aktiviteter sätter du igång när eleverna ska skapa musik? Beskriv förloppet.

Vad är det för syften med de olika aktiviteterna?

Vilka förutsättningar krävs för att de olika aktiviteterna ska lyckas? (Tidsaspekten, elevens förutsättningar, lärarens attityd, utrustning och lokaler.)

Vad har du för mål med elevernas musikskapande?

4) Beskriv en elevs skapandeprocess?

På vilket sätt visar sig kreativiteten?

Vad tror du är det första som händer i eleven under skapandeprocessen?

Nämna några faser eleven genomgår under skapandeprocessen.

Vad tror du kan vara hämmande för eleven?

Vad tror du stimulerar eleven i skapandeprocessen?

5) Ge exempel på en aktivitet i musikskapande som har lyckats.

Vad hände med eleverna? Vad var det som gjorde dig nöjd? Var det några andra som påverkade situationen? Vad spelade de andra för roll i sammanhanget?

Vad tror du eleverna tyckte var bra med den aktiviteten?

6) Vilken vägledning och stöd ger du eleven i skapandeprocessen?

Hur följer du upp elevens musikskapande?

I vilka situationer får eleverna möjlighet att visa upp sina musikskapelser?

Vad tror du eleverna tycker är intressant och viktigt med att skapa musik?

7) Ge exempel på en aktivitet i musikskapande som har misslyckats.

Vad hände med eleverna? Vad var det som gjorde dig missnöjd? Var det några andra som påverkade situationen? Vad spelade de andra för roll i sammanhanget?

Vad tror du eleverna tyckte var dåligt med den aktiviteten?

8) Önskar du något mer för att ytterligare tillgodose elevernas behov i musikskapandet?

Det är kanske något som du har väntat på att få säga hela tiden. Vad är det?

Tack för att du gav mig tid för denna intervju?

Intervju med Ann, skola nr1, ca 40 min.

I: Vad betyder musik för dig?

Ann: För mig betyder det väl allting. Jag har väl alltid hållit på med musik; så jag kan väl inte riktigt leva utan musik. Musik för mig är ju, hela mitt sätt att leva, på nått sätt. Alltså, det är ju vad man andas och vad man gör: Det är också all ångest man har; det blir samma sak. I: Mm. Ann: Och på jobbet betyder det att jag får pengar av det också. Men på jobbet är det ju inte alltid, även om jag har musik, så är det ju inte alltid musik för mig. I: Nej.

Kan du ge ett exempel som visar att musik betyder mycket för dig? Ann: Att jag jobbar här och tjänar mycket mindre än jag skulle kunna göra och har tagit högskolestudier, högskolelån för 300 000 kronor och har en lön under 25 000, liksom. I: Ja. Ann: Eh, det betyder att man, man måste liksom göra det. Och nu, de senaste veckorna har jag spelat, eller de senaste månaderna, har jag spelat en musikal på kvällarna och jobbat samtidigt för att man inte får betalt någonstans, men ändå gör man det. I: (skrattar). Ann: Mm.

I: Eh, det är en form av kall? Ann: Ja.

I: Kan du ange en situation då musik har gett dig en aha-upplevelse? Ann: (suckar, paus) Ja, inte så, inte så, inte en aha-upplevelse, kan jag inte känna att det har... Det är inte så att det leder mig och säger Aha, men nu vet jag vad jag ska göra! I: (skrattar) Ann: Alltså, det är väl mer att, att det kan beröra, alltså att man kan använda det på olika sätt liksom, man använder sitt känsleregister, där också va så, lyssnar man på en konsert där man verkligen känner musiken, då kan man verkligen känna att, ah, men det är det här jag gör, och då förstår man kanske varför man gör det, för ibland kan man kanske gå och grubbla; varför har jag trasslat in mig här. Varför tog jag inte ett vanligt jobb och tjänade pengar och gjorde det här på fritiden, liksom. I: Mm. Ann: Och där kan man kanske få en aha-upplevelse att; ja, men nu vet jag ju varför. I: Mm. Ann: Det är därför att det känns. I: Ja. Ann: Det är mer känslan av musiken som blir en aha-upplevelse, varje gång man får den. I: Okej.

Var det musiken vid det tillfället som var orsak till din reaktion, eller var det texten, eller rörelsen? Vad är det som gör att du blir berörd? Ann: Alltså, jag har grubblat lite över det där, för jag är sångerska egentligen, men jag kan aldrig några texter, om jag inte har övat på dom, så att jag tror att jag tar in musiken som en helhet. I: Mm. Ann: Och att det är det som berör. Sen kan det i vissa låtar självklart vara en textkombination som man tycker om eller en melodislinga, så det kan vara olika på olika låtar. I: Ja. Ann: Men i stort sätt, så tror jag att jag tar in en helhet, och sen så kan man bena upp; vad var det jag lyssnade på den här gången? Jag är inte sån, så jag går direkt på texten. I: Nej. Ann: ja, utan det är nog hur man lyckas få ihop det. I: Okej. Eh...

Vad innebär skapa musik för dig?

Ann: (suckar) Alltså, kort sagt skriva låtar, liksom. Det är, om jag, om jag tänker på det ordet först, så blir det ju, ja men, nu ska jag skriva en låt, om jag ska skapa musik. Fast sen som jag frågade dig också; vad är skapa musik? I: Mm. Ann: Alltså, det blir ju ganska... Jag tycker att man skapar med musik till exempel bara att man rör sig till musik, eller om man, om man tar något befintligt och lägger till någonting, eller om man ändrar på en låt till exempel tycker jag också att man skapar med musiken mer, alltså att, om jag skulle göra det här med barnen; dom ska spela en låt, och dom hellre vill göra på det här sättet; ta bort eller lägga till, då tycker jag att man skapar med musiken, skulle jag nog hellre säga. I: Mm. Ann: Men just att skapa musik tycker jag är att skriva en låt från grunden.

I: Eh, du sa en hel del där men; kan du ge ett semp... ett, ett exempel på där du skapar själv. Alltså du sa, skriva en låt. Ann: Mm. I: Eh, det är alltså med musik och text? Ann: Ja, eller bara musik; då tycker jag också att det är en låt. I: Mm. Ann: Alltså det är också musiken; bara att skriva en text tycker jag ju inte är att skapa musik, t.ex, eller då kan jag också skapa för musiken men, själva musiken är ju bara; här går melodin och här är ackorden, eller här är, eller ljud kan jag, i och för sig också, tycka blir musik, om man bara har toner eller rytmer; det tycker jag också är att skapa musik. I: Mm, menar du då att improvisation med toner och rytmer är någon form av skapande? Ann: Absolut, i allra högsta grad.

I: Eh, du nämnde några exempel på hur dina elever skapar musik nu. Ann: Mm. I: Kan du utveckla det? Ann: Alltså nått som jag brukar börja med, som jag tycker är musikskapande är att; man lägger fram en massa rytminstrument och skriver musiksagor; då jobbar man ju inte alls med melodi, utan då jobbar man ju mer med ljud, och att man ska, alltså att man ska få, få den här historien att leva; då skriver dom en historia själva, och sen så; ja men, nu regnar det, så har man något som plinkar och plonkar. I: Mm. Ann: och sen; där får ju en del barn då in, om dom har en sån där minixylofon t ex, då sitter dom ju, och då får dom flesta fram en melodi på den som dom börjar upprepa, och då skapar ju dom musik; det är deras första liksom, eh; det är något som jag brukar använda, så att dom verkligen, ja, det tycker dom är jätte, jättekul; till och med dom som säger att dom inte tycker om musik, tycker att det är kul att göra det, just i den här; just när de går i fyran, brukar jag göra det; det är bra. I: Det var intressant det där du sa om upprepande. Alltså eh... eh, är det en faktor i skapandet att man upprepar? Ann: Alltså man kan ju... Ja, men det är det väl egentligen för att; jag tror inte att dom uppfattar att dom har skrivit en låt om dom inte upprepar det, om, om man säger så. I: Nej.

Ann: Har dom skrivit tre toner som dom tar om och om igen, så säger dom; kan du lyssna på den här låten jag har skrivit. I: Mm. Ann: eller om dom kan spela dom första takterna av Für Elise, då säger dom; jag har lärt mig en ny låt på pianot liksom, medan jag kanske inte tycker att dom kan en hel låt, men för dom är ju det att göra musik, och har bara just dom två tonerna som går om och om igen blir ju något som dom kan sjunga till, eller göra någonting till. Och samma med rytmer, alltså; när dom får igång en rytm på en djembetrumma, även om det är jätte enkelt, då tycker ju dom att dom gör musik och; det tycker ju jag, i och för sig, också. Men, så om jag gör det så har jag ju större krav, att det ska bli helt innan jag är färdig, liksom, om man inte då improviserar, som t ex jazzmusik som jag har gjort ganska mycket också. Fast det gör jag ju bara själv. Det har jag ju inte med här, liksom. Eh... då gör man musik, men det bygger ju egentligen också på upprepningar, att man måste hitta något som man själv kan bygga vidare på. I: Mm. Ann: och hitta fraser som man kan upprepa. I: Mm. Ann: och då har man, då kommer man till en större helhet, för upprepar man inget så blir det ju mest ett stort sorl; det tror jag barnen känner ganska fort också att; jamen där kommer dina

två slag, och där tror jag att dom känner att; oh, nej, nu missade jag; det blev tre slag för mig, och då känner dom att det blev en skillnad i det.

I: Mm. (paus) Du nämnde djembetrumma. Eh, vilken utrustning krävs för att skapa musik i skolan? Ann: Det beror på vilken nivå man vill lägga det på. Jag har till exempel inga syntar. Jag har två vanliga pianon, liksom. Eh, och där är; jag tycker att pianot har dom lättare att hitta melodier på. Jag har en massa gitarrer; dom kan dom inte riktigt skapa på, dom är inte riktigt motoriskt mogna för att spela ackorden, alltså några kan det men; man kan inte ha, förvänta sig att hela gruppen kan skriva musik på en gitarr; det, det är om dom kan hitta nån, nån liten grej, men då är det ju mest att jag har rytminstrument och sådana saker. Ehm, så då får man ju lägga upp det efter det. Djembetrummor har jag typ, två stycken, och dom använder jag tillsammans med, också finns det en massa småtrummor och, ja, trianglar och sånt så att det räcker till. Jag har halvklaser då, max 15 stycken.

I: Vad är det för viktigt med djembetrumman? Vad har den för funktion? Ann: Alltså den låter ganska mycket. Den är ganska lätt att få ljud på. I: Mm. Ann: och den är större, så att dom vill väldigt gärna prova den. En triangel ser inte lika intressant ut; den, ja, man kan inte, man spela många olika ljud på den men, djembetrumman får en annan funktion; helst vill dom spela på trumsetet hela tiden. I: Mm. Ann: men det är lite svårt. I: Äh, okej; du kommer med väldigt mycket information, så jag behöver inte alla mina följdfrågor.

Vilka aktiviteter sätter du igång när eleverna ska skapa musik? Kan du beskriva förloppet?

Ann: Alltså, jag brukar ju försöka, det beror ju också, eh, alltså olika grupper är ju så himla, himla olika, mina musikklassbarn behöver jag, jag, om jag säger att vi ska lära oss noter idag, så skriker dom jippi! Också tänker jag, usch vad tråkigt, själv; men dom tycker det mesta är tacksamt; och då kan man bara säga; nu ska vi göra såhär, så lyssnar dom och tar till sig det; annars, har man barn som inte vill hålla på med musik, då får man hålla på att lura dom hela tiden, alltså såhär; ja men, nu lyssnar vi, man kan lyssna på någonting först t.ex, okej; men vad hör ni i det här? Kan ni härma någonting här? Kan ni göra någonting? Alltså, så att dom

inte... Läger man fram eh, två instrument och säger; nu ska vi skriva en låt; då tar det ju stopp direkt; utan, man får ju gå runt det där och, ja, hitta lägen där dom, att dom börjar prova själva, litegrann, att det kommer från dom, liksom; och att leka med, alltså rytmik, som det så fint heter; att leka sig fram till det, att, att kanske röra sig först och; som när dom ska spela trummor, så brukar jag, att dom får gå rytmer först, så att det sätter sig i fötter, så att det sätter sig i händer, innan dom får instrumenten.

I: Mm, en form av starter där? Ann: Ja, alltså, då har alla fått prova rytmen innan, så att... I: Mm. Ann: även om man bara ska spela på en djembetrumma; har man inte ens provat det på knäna, så blir det ju ett moment extra att få det här instrumentet; en del klarar ju det direkt. I: Mm. Ann: men många, särskilt pojkarna, har en längre start sträcka på att få igång motoriken; så att trumsetet är det ju nästan bara tjejer som klarar, förutom dom som har spelat innan, för att dom är så små. I: Du, den här startsträckan för killar, för att få igång motoriken; eh, hur ser den ut, när dom försöker köra igång? Ann: Alltså, dom vill ju klara det direkt; dom klarar inte av riktigt, en del av dom, att lägga på ett moment i taget, utan det ska låta som en hel rytm direkt, liksom. I: Ehum. Ann: Så att jag har en del som verkligen ger upp, som säger; nej, nej, jag ska inte spela; först tjarar dom och tjarar, dom ska spela trumman och dom ska spela det, och så när dom får det instrumentet, så funkade det inte och då ger dom upp direkt... I: Mm. Ann: medan tjejerna kanske mer försöker några gånger till, och några gånger till... I: Ehum. Ann: fast sen kan det vara tvärtom också, men dom som jag har haft här som har haft det, som har reagerat på det sättet, har mest varit pojkar, faktiskt.

I: Eh, syftena med de olika aktiviteterna som du sätter igång, eh, du nämnde att det är bra att gå efter rytmen innan man ska använda den själv och skapa någonting; eh, vad är det mer för aktiviteter? Vi har nämnt, eller du har nämnt att starta upp, Ann: Mm. I: Eh, säg att dom har fått rytmen i kroppen; Ann: Mm. I: eh, va, vad händer sen? Ann: Då får dom ju prova på instrumentet, alltså, eller de, den, vad vi nu ska göra; ska vi använda flera grejer så börjar man där, liksom; eh, jag brukar inte; med, med dom vanliga klasserna går jag inte in på någonting med teorin om det i, i det sammanhanget, då kan man göra det en helt annan gång, I: Mm. Ann: att prata om vad det var som hände egentligen, eller hur man använder

det, liksom; eh, ja, men det är väl att försöka få ihop det till någonting ganska snabbt, så att dom känner att dom får, att någonting har hänt; I: Mm. Ann: eh, för blir det så att man har en hel lektion där det inte händer någonting, alltså, där alla bara ska prova en sak, så att det inte blir något resultat, över huvudtaget, då har man ju tappat någon på vägen också; utan man måste hitta någon grej, där man kan få ett resultat, ganska fort, alltså; ja men, kan man skicka en klapp runt som kommer tillbaka och, eller kan man ändra en rytm som blir, alltså, att det blir någonting som blir helt under lektionen, i alla fall, I: Mm. Ann: så någonting blir avslutat, I: Aha! Ann: känner jag blir ganska bra; I: Avslutat, ehum! Ann: sen är det inte alltid lätt att få det, men att dom känner att dom åtminstone har avslutat ett steg; att okej, men nu kan jag åtminstone spela det här på knäna; då har vi lärt oss det idag; så att man inte släpper allting direkt, liksom.

I: Mm. Vilka förutsättningar krävs för att de olika aktiviteterna ska lyckas; man kan tänka på tidsaspekten, elevens förutsättningar, lärarens attityd? Ann: Alltså jag är eh; är inte jag på humör så är inte dom med heller; så är det ju bara, men sen så är det ju inte alltid lätt att vara på humör när man har dom klasserna som kommer in och verkligen inte vill ha musik; det första dom säger är att dom vill gå därifrån innan dom ens vet vad dom ska göra, liksom; då, ja, så att alla människor är ju, tycker jag allra första punkten för hur det ska gå, liksom; I: Mm. Ann: sen så är det självklart bra om man har grejer som funkas, vilket jag inte alltid har här; i och för sig har inte jag sett till att köpa in saker heller, och det finns inte riktigt en budget för det heller, så det blir ju en sak i taget man får införskaffa, men klarar sig ändå rätt långt med det man har; man kan ju spela på allt möjligt, man kan ju spela på stolar och på, alltså; man kan jobba med sånt också, inte varje lektion, i och för sig men, någon gång kan man ju alltid prova det också. I: Mm. Ann: Och sen så är det ju vad, alltså, hur gruppen då ser ut; har man en stökig grupp så är det ju självklart bra om man får med någon in som är assistent; det har jag i en grupp, som då, för det funkade verkligen inte; hon har tagit över när någon flippas ut totalt och springer ut, då har hon, kan hon gå efter där, I: Ja. Ann: så att jag inte behöver ta det, för då har jag helt plötsligt ingen tid till dom som över huvud taget vill göra det. I: Mm. Ann: Men med musikklassen har jag ju aldrig det problemet; där kan jag vara själv, med nästan 30 st, också, och fortfarande få någonting genomfört för att man bygger upp en sån respekt, men nu har ju dom mig så pass

mycket och, ja, men dom vill ju verkligen göra någonting med det, i alla fall; I:

Mm. Ann: så att, ja, och sen, lokaler spelar ju också roll; jag kan ju inte göra allting; jag har en stor lokal, och sen när dom gör gruppsaker, även om de, dom, musikklassen gör ju mest det, även om dom då spelar teater, eller vad dom gör, så är dom ute i korridoren eller i trappen, och där kan dom ju inte ha musikinstrument så; så det finns ett litet musikrum, men där undervisar kulturskolan; I: Ehum. Ann: så att eh, det är inte alltid det går att använda det, så att; I: Nähä!

Ann: plus att dom instrumenten där inne är deras, så det är inte alltid man kan släppa in barnen, I: Nej. Ann: och lita på att dom, inte alla barn, men en del kan man; så man skulle behöva vara 3 personer till också, I: Ahum. Ann: för att verkligen kunna göra vad man ville. I: Mm. Hur är det med tidsaspekten, att hinna? Ann: Alltså, ja, dom har ju ganska mycket musik, alltså; men jag är ju musiklärare, anställd på mellanstadiet, så är det ju; det är ju inte alla skolor som har det så heller; så musikklassen hinner vi ju lugnt, men då jobbar vi ganska mycket med shower med dom, och då ska man ju få in alla de här grejerna i, då är det så; då kanske dom spelar sin lilla grej som dom har skrivit där, alltså, förra året skrev dom nån låt om Sverige, som liksom, var samma lilla ramsa om och om igen, och då hade dom en Sverige-musikal och då skulle den med där, liksom; då får man ta in; dom har lite tid, bara för att dom ska hinna med så väldigt mycket mer; men jag tycker, i dom vanliga klasserna hinner man nästan allting, som man vill, I: Mm. Ann: göra med dom, liksom. I: Mm. Ann: Men jag jobbar som sagt inte då med musikskrivande, utan I: Nej. Ann: tar mer in delar av det. I: Okej.

Beskriv en elevs skapandeprocess?

På vilket sätt visar sig kreativiteten? Säg att du sätter igång en aktivitet, om, om eleven vet; vi ska börja här; och sen har ni denna tiden på er och vid den tidpunkten, då ska det vara klart, eh, så ses vi. Hur ser elevens skapandeprocess ut? Ann: Det också jätteolika; en del elever klarar inte alls av en sån uppgift, särskilt inte i 4:an, liksom, och särskilt inte då, dom som inte går musikklass; dom kan bara sätta sig helt handfallna och säga; vaddå, nej, jag gör inget; så får man stå bredvid och ge instruktioner hela tiden; det är nästan så; ta upp instrumentet i handen, eller ta pappret och skriv din första tanke, liksom, medan en del elever

behöver bara; så fort dom har fått instruktionen, så är dom borta och dom kommer in med 10 andra förslag än vad man hade från början också, liksom; så att vissa behöver ju väldigt mycket hjälp på vägen och ska dom samarbeta, så är det vissa som inte klarar av det, eller; de är ju så med alla grupper; då måste man se till att dom först har, har det på platsen; ja, men, ni måste lyssna på alla och ni måste göra, I: Mm. Ann: alltså, det är lätt att det är någon som tar över, så det är ju också, hur dom är som personer, men, alltså, dom börjar väl annars med att pröva sig fram, alltså, när dom; vi säger att dom är i en grupp som kommer att komma tillbaka med någonting, då prövar dom en massa saker och ofta, alltså, om man har en kort tid, så kör dom på det första dom hittar, dom är liksom inte så kräsna med vad dom, med vad dom gör först, men sen kan dom vara väldigt kräsna sen och inte vilja spela upp det när det väl är klart, men, I: Mm. Ann: dom börjar ofta med nån, nån bit, liksom; mina improviserar ju mest på teater, alltså att dom, det är det dom mest improviserar ihop, I: Mm. Ann: har dom väldigt mycket, vilket jag ändå, i och för sig tycker bidrar till att; när dom ska göra nånting med musik, så kan dom använda samma process, liksom att man börjar med en liten byggsten; man har ett par skor; vad ska jag göra utav dom; ja men, då måste jag kanske ha en tröja och en hatt också, för att det ska bli en person; det är lite samma sak med musiken att, I: Mm. Ann: okej, men jag har en trumrytm, men jag vill gärna ha någonting mer, för annars är det ingen låt; ja men om jag går och hämtar en gitarr,

I: Sker det under skapandeprocessen, Ann: Ja. I: att dom kommer på, Ann: Ja. I: att dom här sakerna? Mm. Ann: I musikklassen är det absolut så. I: Ehum. Ann: Sen är det alltid någon som inte fattar alls vad dom ska göra, I: Mm. Ann: men dom eleverna som kommer igång brukar hitta sina egna byggstenar, så man inte behöver; sen har dom en rätt klar bild, i och för sig; det är ju ett problem man jobbar mot hela tiden, just om man ska skriva musik, har jag märkt, alltså; det är därför jag inte gör det så mycket heller, för; då vill dom skriva en låt som låter som den på radion, men det går ju inte; I: Mm. Ann: alltså, det är ju inte, det tar ju tid och man måste kunna så väldigt mycket mer, alltså i bakgrunden, men däremot så skriver dom hemma och så, också, mina elever, som dom kommer och spelar upp för mig, men då har dom ofta bara skrivit melodi och text, så dom har ju ingen musik till det; I: Nähä. Men det är ju i allra högsta grad skapande. Ann: Ja. Men det gör dom ju mer på fritiden; men det, eh, ja, I: Mm. Ann: därför behöver

jag inte göra det; det är så mycket, det fixar dom så bra själva. I: Mm. Vi har nämnt improvisation som en fas och sen det här planerandet att har man skor, ja, då behöver man byxor och tröja och så vidare. Ann: Mm.

I: Eh, finns det någon mer fas i elevens skapandeprocess? Improvisation, beslut, eh... Ann: Genomförande, väl. I: Mm. Ehm, övar dom, det dom ska...? Ann: Alltså den situationen som du gav mig nu, var ju att dom går ut en kvart, och då, självklart så övar dom ju på det dom sista 5 minuterna, men som stund går det mest åt att, att bara få fram ett resultat, liksom, men dom vill ju alltid öva, alltså, dom vill ju aldrig gå upp och visa någonting som dom aldrig har övat på, I: Mm. Ann: om dom ska visa upp det liksom; I: Mm. Ann: och även då om man bara ska ha var sin rytm; då vill alla testa den innan, så att självklart vill man ju öva, men är det något som man gör i en längre utsträckning; jag har några elever nu som spelar en låt själva; den har dom i och för sig inte skrivit själva, men då vill dom ju jätte gärna öva på raster och öva, liksom, så; där har dom ju ändå på ett sätt skapat, för dom har lagt trumkomp själva och dom har, så, men dom har hittat gitarrackorden, liksom, I: Ähum. Ann: och dom försöker slita sig igenom den, liksom; eh, dom går i 6:an i och för sig, så dom har hållit på ett tag. I: är det en text till den? Ann: Ja, I: Ehum. Ann: men den har dom inte skrivit själva heller, utan det är en låt som dom har hittat som dom ville spela, men där har dom satt ihop konstellationen själva; I: Ja. Ann: i och för sig har dom satt stämmor, har dom gjort själva; I: Ehum. Ann: så att där, det är ju också musikskapande, det är det jag menar, då tar man nån låt som finns, men dom gör någonting annat med den, I: Ja. Ann: och det vill dom ju jätte gärna öva på, för att dom vill att det ska vara bra.

I: Vad tror du kan vara hämmande för eleven, i skapande processen? Ann: Att dom känner att dom inte kan; alltså det är lite som man själv är också; man undviker ju det som man inte är bra på, I: Mm. Ann: och jag tror att dom känner det också att, nej men; jag kan inte; men sen kan dom ju i och för sig; dom har ju en större vilja att våga prova saker; alltså, har, står det en trumma där, ett piano, så vill dom ju gärna trycka på det, liksom; I: Mm. Ann: fast sen är det ju frågan om dom vill trycka på det i ett skapande syfte? Ofta vill dom ju bara att det ska komma mycket ljud och så mycket man kan få ut av det på en gång, liksom, I:

Mm. Ann: särskilt i dom vanliga klasserna, liksom, I: Vad tror... Ann: då vill dom inte skriva en låt, det första dom gör. I: Vad tror du är stimulerande för eleven i skapandeprocessen? Ann: Att få känna att man har gjort det själv, att få känna att dom faktiskt kan, alltså i motsats då, att dom faktiskt, att det blir ett resultat; det kan, och sen, ja men att dom har nånting; dom har gjort nånting innan eller hört nånting innan, som dom vill efterlikna, alltså, att dom själva har en vilja att göra nånting, som dom tjejerna som jag har, som bara helt plötsligt vill skriva, eller hålla på med en låt själva; det är för att dom har gjort det i någon annan form, och så vill dom göra det igen och fortsätta, att man inte behöver trycka på dom; då har dom hittat någon slags stimulans till att göra det

I: Och sett nån utveckling hos sig själva kanske? Ann: Ja, och märker att; oh nej, jag kunde helt plötsligt; ja men jag kan lägga en stämman på, för nu har jag sjungit så många stämmor, så att det; I: Mm. Ann: jag vet hur man gör, att man, ja, börjar att känna det, I: Mm. Ann: eller bara av rena nyfikenheten, och sen är det självklart; har man en massa spännande saker, så är det ju jättekul att prova; alltså, hade man haft en mer stimulerande miljö än vad jag har i min musiksall; alltså, hade man kunnat bygga upp ett rum där alla instrument var och man kunde gå in och; man hade kanske mer datorer och sånt också, som man kunde använda, då är det mycket stimulerande också, för då vill dom ju testa alla grejerna, I: Mm. Ann: och den situationen har ju inte riktigt jag, utan det är ju dom 2 trummorna som man vill testa.

Ge exempel på en aktivitet i musikskapande som har lyckats.

Ann: Ja, det var t ex när dom skrev en låt om Sverige förra året, för då skrev dom verkligen rytmer, alltså, då hade dom sina 3 gitarrackord som dom kunde spela och dom hade hela melodin, dom hade hela texten själva; och det blev verkligen en hel, en hel låt som hade en handling, alltså som verkligen hörde till det som vi skulle göra också. I: Vad hände med eleverna i den aktiviteten? Ann: Alltså, först tyckte dom det var pinsamt och ville inte spela upp det, för att dom, alltså; man är så rädd för vad dom andra ska tycka, liksom, dom som hade skrivit det; men sen så var ju hela klassen med på det och tyckte att det var kul; och då blir, då växer man ju som person, att man känner att; sen i och för sig, i slutändan blev det så att den inte kom med ändå, alltså, vi hade aldrig med den i själva showen; men vi

jobbade med den hela, hela vägen; men det var eleverna själva som valde; nej, vi stryker den, liksom, för att den inte, ja, av olika anledningar. I: Vad var det som gjorde dig nöjd? Ann: Mm, kanske att dom lyckades få ihop ett helt resultat utan att jag behövde stå med pekpinne och säga; nu måste ni; för det, det är rätt skönt att slippa hela tiden vara drivande; i dom andra klasserna, i idrotts- och bildprofilen måste jag göra allting själv; alltså, har inte jag sagt exakt vad dom ska göra så blir det inget av, men så är det inte i musikklassen, utan dom kan ta mer initiativ.

I: Du har redan svarat på om det var några andra som påverkade situationen och det var ju att hela klassen tyckte att det var en bra grej och då ville dom göra den. Eh, vad tror du eleverna tyckte var bra med den aktiviteten? Ann: Ja, men, att dom får bestämma själva; I: Mm. Ann: dom gillar att bestämma själva, eller dom gillar att tro att dom bestämmer själva; och när dom får för mycket lösa tyglar så, så vet dom inte vad dom ska göra heller, utan; ja, men, har dom en viss ram så tycker dom och, att det är deras grej; I: Ja.

Vilken vägledning och stöd ger du eleven i skapandeprocessen?

Ann: Ja, men, man får väl ge dom byggstenarna, liksom; okej, vad kan man göra med den här? Kan du komma på något själv? Alltså, jag vill helst att dom kommer på det själva; alltså, på en gitarr måste jag ju visa hur dom tar ackorden, t ex det kan dom inte komma på själva; eller, ibland hittar dom på egna ackord också, men sen om dom kan komma ihåg vilka ackord dom har hittat på; det är en annan sak men, men, har dom några ackord som dom kan använda; eller t ex, ja, men, ni kan använda C, E och G tillsammans; dom tonerna; det kan man ju ge dom; I: Mm.

Ann: Så har man nyckeln; men oftast så hittar dom egna vägar inom det där också, alltså, och i musikklassen spelar väldigt många instrument också, så då har dom en annan grund som inte jag har behövt ge dom, men I: Mm. Ann: då har ju någon annan gett dom den istället, alltså, att ge dom musikens första byggstenar, liksom; och får dom en trumma; visa, okej, men hur slår man, så att den har olika ljud? Även om dom sen inte klarar det fullt ut, direkt, liksom, men att visa; det går att göra; och sen så kan dom ändå ta ner det till vad dom klarar av, liksom, och men; det här skulle kunna passa ihop och så;

I: Mm. Hur följer du upp elevens musikskapande? Ann: Heh, alltså, dom håller ju; i musikklassen håller dom ju på hela, hela tiden; så att, man behöver liksom inte följa upp det; det är hela tiden kontinuerligt; det leder, allting leder alltid in i något annat, liksom; då kan man i och för sig gå tillbaka och säga; men, kommer ni ihåg när vi gjorde det där; hur gjorde du då? Aja, men då tog jag det ackordet; och det kunde jag ju då; så då kan jag gå till min pärm och hämta det pappret och titta på min tabell själv, att jag har skrivit ner det; så att dom inte alltid är beroende av att jag ska visa allting, utan; jag försöker att dom ska kunna ackord t ex, eller skriva upp det så att; är inte jag precis där, så ska dom kunna göra det ändå; men sen funkar det inte alltid så ändå; ofta får man gå och flytta fingrarna på folk för att få dom att...

I: Men du finns där Ann: Ja. I: och utmanar och Ann: Försöker. I: ger tips. Eh, i vilka situationer får eleverna möjlighet att visa upp sina musikskapelser? Ann: Ja, alltså nu visar dom kanske mest i klassrummet, dom vanliga klasserna så är det bara i klassrummet dom, dom är liksom, men musikklassen har ju sina shower och sen gör dom ju ramsor och sånger när dom är ute och har såna torneringar och tävlingar och; I: Mm. Ann: ja, går det, så är det generellt på den här skolan att man försöker ha nått sånt med, och då gör dom det själva liksom; det är också, i och för sig på en enkel nivå; det är inga instrument eller rytmer eller så; det är just att skriva en ramsa, I: Mm. Ann: och ibland är det nån som har gjort på nån befintlig melodi, men det har också dykt upp saker som dom har hittat på helt själva, och då kan dom ju använda det på, på ett sätt också, och det funkar ju väldigt bra för t ex idrottsklassen också, som I: Ja. Ann: kanske mer använder det i hockeykör än i skönskör. I: He-he. Sker det på föräldramöten, som uppvisning? Ann: Alltså vi visar ju, musikklassen visar ju upp en show hösten en show våren, men; alltså då är ju inte, alltså då är ju inte, då är det *det* att dom jobbar utifrån ett manus; och det ligger låtar i det liksom; I: Mm. Ann: och då, det dom har skapat själva däri, är ju då kanske mer av helheten, och mer av, ja, alltså, tolkningen av saker; I: Mm. Ann: och hur dom gör; då är det inte så mycket grejer som man har skrivit själva, *så* liksom; I: Nej. Ann: det har varit nån så, trumrytm och nån, alltså att dom försöker lägga in, alltså att dom har nån minirap, fast utan musik till, alltså, små inslag, men inget att; ja, nu har vi skrivit all musik själva, för; det finns det inte tid för. I: Tack.

Har ni något samarbete med andra skolor? Kanske rent av utomlands? Ann: Nej.

Vi har pratat med högstadieskolan om att man skulle samarbeta mer, för dom har ju musikklasser där, och dom vill ju gärna att eleverna ska vandra upp dit sen, men, det är ju som med allting annat; helt plötsligt är det december och då är man ute på sina egna luciatåg, sen är det helt plötsligt april, nu igen, I: Mm. Ann: och man ska stressa in nästa grej, så det, I: Mm. Ann: ja, det är som sagt inte fördelaktigt att vara en musiklehrare i sånt arbete, men; i dom vanliga klasserna så funkar det i och för sig också, men i musikklasserna så skulle man behöva vara några till, I: Mm. Ann: för att kunna göra allt man vill och få bättre resultat också.

I: Du har kanske svarat på denna fråga men jag ställer den ändå: Vad tror du eleverna tycker är intressant och viktigt med att skapa musik? Ann: Alltså, jag tror att dom tycker det är, att det är viktigt, att det ska låta så som dom vill, alltså för att, många saker som jag kanske ger dom är alltid lite fel, alltså; en del tycker det är jättebra, men, ja, man har ju en ganska stark känsla, i den åldern, av vad som är bra och vad som är dåligt; i och för sig tycker alla samma sak, men det är, liksom, när Justin Timberlake låten kommer på; då är den bra, liksom; I: Mm. Ann: då tycker alla det, även om... Ja, i alla fall i dom vanliga klasserna, så tycker dom ofta, då är det väldigt så; man ska tycka likadant, och då; om man får bestämma någonting själv, eller göra någonting själv, då kan man liksom inte klaga på det heller, då, ja; man ger sig själv lite större utrymme där kanske; sen så, med musikklassbarnen är dom lite mer toleranta och kan säga; ja, jag lyssnar på klassisk musik! Det kan dom säga liksom; och då kan dom försöka få in inslag av det också, alltså, man får in sig själv i det; sen är det väl det, besvikelsen fortfarande, att det inte blir som man vill. I: är det, det här med, identitet som är viktigt, Ann: Mm.

I: i skapandet av musik? Alltså, att dom får bestämma och känna att det här har jag gjort; Ann: Mm. I: det här gör vi; vi är vi? Ann: Ja, jag tror alltså, det är väl någonting att vara stolt över, att man har gjort någonting själv, alltså, även om dom nu jobbar med shower; när dom har skrivit, dom; det var ett manus förra julen som dom skrev; det var en tjej som skrev helt själv, och så, så bearbetade eleverna manuset själva och sen gick jag in och petade på det efteråt, så att det skulle hänga ihop lite grand; men, det är otroligt vad stolta dom är då; I: Mm.

Ann: det är ju deras grej helt totalt; sen kan dom tycka att det är skönt att någon annan har gjort det åt dom också; men, det är väl som med musikskapande för en själv också att; ja, men, man spelar ju inte gärna in en coverskiva om man är... Är man coverband, då är man det för att; ja, men, det är kul att spela; jag tjänar lite pengar på det; men, ska du spela musik, då gör du hellre din egen eller något som är skrivet för dig, åt dig, så som du vill att det ska låta, där du är duktig, liksom; I: Mm. Ann: jag tror, det är väl samma sak för eleverna egentligen också;

I: Så, det har någon... det finns en faktor där uttryck och information är viktigt, alltså, du säger; skriva en låt själv; man gör ingen cover, utan; det här har jag gjort; det här är ett meddelande; Ann: Precis. I: så här tänker jag. Ann: Men då är det ju ofta, för då kan det ju också vara mycket text i det, att dom ska; ja, men, då ska dom berätta för killen i klassen att dom är kär i honom, liksom, och då är det; you are the prettiest boy in the class, yea, yea, yea; alltså liksom, en sån fras kan dom ju få in ganska snabbt i en teatergrej, också ska dom titta på den här; då har ju dom verkligen fått ut någonting av det; I: Ahum. Ann: det är väl, ja, men, alla låtar är väl skrivna utifrån en känsla från början, eller en; det finns säkert låtar som är skrivna bara för att man måste lämna in något, och skicka in något och ha någonting på sin platta också, men; musik kommer ju ifrån känslor och texter också; I: Mm. Ann: så att, när dom; men i första skedet kanske man inte lyckas få in det, i första skedet så är det väl kanske att bara; oh, det blir ljud, och där börjar man liksom, men när dom kan behärska en del av ljuden och kan få ihop det; då är det säkert så att; dom som alla andra vill något med det, och då är det *det* som gäller; ja, därför är det också lättare att säga att man inte tycker om det, eller våga spela upp nått, för då visar man något av sig själv; I: Ehum. Ann: kanske det är, då inte i en trumrytm, utan; det är nog mer när det blir sång på, alltså att det blir texter och så. I: Mm.

Ge exempel på en aktivitet i musikskapande som har misslyckats.

Ann: Ehm, det skulle kunna vara ganska mycket, alltså; det är väldigt ofta dom inte vill göra det, liksom; man kommer med nån enkel uppgift att; ja, men, kan ni, kan ni bara ta den här grejen; så är det bara prompt: Nej, jag tänker inte göra det! Jag pallar inte! Då slår dom *en* gång på någonting, och sen blir det inget mer; nu har jag ingen konkret situation på det så i, exakt den dagen hände det så, men; det

är väldigt ofta man hittar motstånd mot det också: Ah, jag kan inte, pallar inte! I:
Ehum. Ann: Eh, då är det faktiskt inte musikklassen heller, oftast; utan det är dom
vanliga klasserna då; det är väl ett generellt ointresse för musik, överlag, så att;
det hade inte spelat någon roll vad jag hade gjort den dan, så hade det varit ett nej,
och sen är det väl det; om det blir för svårt, liksom; I: Mm. Ann: det gäller ju då
alla barnen; men, då kommer man till en gräns; I: Ja. Ann: Nej, men jag vill inte,
för det är inte roligt, för jag kan inte! Och då blir det kanske inte ett misslyckande,
eller på ett sätt kan det ju vara det, för att jag inte har lagt det på rätt nivå då, och
sagt att; men, du försöker ju att lägga ihop både piano och gitarr samtidigt, men
det går inte, för dom klarar inte ens av att hålla rytmen, liksom; men, dom klarar
en sak i taget, om man försökte få ihop det *för* fort t ex; eller om jag styr det för
mycket, så att det blir utifrån vad jag tycker att det ska bli, istället för vad dom
faktiskt klarar av; I: Mm. Ann: det beror ju på hur allvarligt man tar på det, och
hur mycket man tycker att det ska ingå, liksom. I: Tack.

Önskar du något mer för att ytterligare tillgodose elevernas behov i
musikskapandet?

Ann: Alltså, jag skulle kanske behöva mer på fötterna själv, också, där, alltså; jag
använder ju inga inspelningsutrustningar och datorer; det finns, i och för sig inte
här heller, men; jag utnyttjar ju inte det så, och; den musiken jag skriver, det är ju
bara piano och sång, liksom, att jag inte gör helheten själv, så, för det första, att;
jag själv skulle veta mer om hur jag skulle jobba med det, eh, och att det fanns
mer grejer, självklart, och fler rum, för att; hade jag haft 3 grupprum så hade jag
säkert lagt upp undervisningen efter dom, att jag hade dom rummen också,
liksom; nu är jag ganska beroende av att ha 15 barn i ett rum samtidigt; I: Mm.
Ann: så, om jag ska ha en ljudvolym som funkar med, så att dom ska förstå vad vi
gör, som oftast behöver min hjälp hela tiden, och då, ja; dom förutsättningarna
skulle man ju gärna ändra på då; I: Mm. Ann: eller hade man bara syntar med
lurar, så kan man ju också göra många, och även om man är i samma klassrum; så
det är ju hela tiden dom förutsättningarna man får planera sina lektioner utefter; I:
Mm. Ann: vad man gör själv; vad man har för profilering, liksom, och, ja...

I: Det är kanske något som du har väntat på att få säga hela tiden. Vad är det?

Ann: He-he, ja vet inte; säg det du! I: He-he-he-he! Okej! 40 minuter har detta tagit. Tack ska du ha! Ann: Varsågod! Lycka till att bena ut vad jag har sagt!

Intervju med Bea, skola nr2, ca 29 min.

Vad betyder musik för dig?

Bea: För mig privat? I: Ja. Bea: (Suck) det betyder alla möjliga känslor i ett paket; så kan man säga; det är, öh, det kan vara lustfyllt, det kan vara inåtvänt; det kan vara meditativt; det kan vara glädjefullt; det kan vara, ja...

I: Är det, eh, ditt liv fullt, fyllt av musik? Bea: Eh, det skulle det väl kunna ha varit, men yrket gör ju att man orkar inte med så himla mycket, utav ljud överhuvudtaget, så det gör ju att man sällan kommer iväg t ex till vilken konsert som helst, utan det väljer jag med stor omsorg, för att jag ska få en upplevelse som jag mår bra av och slipper känna att det här var inte bra. I: Mm. Bea: Man blir besvärlig.

I: Du när det känns bra; kan du ge ett exempel på när det har känts riktig bra, eh?

Bea: Ett exempel, ja, jag var på en konsert, ja, ja kan, eh, jag kan faktiskt ge ett bra exempel i skiv-väg; jag köpte en ny skiva i höstas och denna skiva gör mig tok-glad. I: Eeh. Bea: Och denna skiva spelar jag gärna hemma och jag blir glad av den och det är Salem Al fakir, This is who I am; denna lysande unge man som är, sån estet och sån musikanter och en sån människa; det gör mig glad. I: Mhm.

Har du någon gång fått en aha-upplevelse när du har lyssnat på musik? Bea: I form av, på vilket sätt menar du? I: Ja, alltså, att det har gått upp, ett ljus har gått upp för dig, när du har... Bea: Vad då för ljus? I: Ja det är det, alltså; en aha-upplevelse är ju; man blir, man får en insikt; har musik fått... Bea: att musiken ger mig nya insikter om livet? I: Ja, det är frågan liksom; har du någon situation då du har upplevt; aha? Bea: Jag kan väl säga såhär; jag var på en konsert på konserthuset där Rolf Hintze, en pianist, och där framfördes ett nordiskt verk, eh, jag kommer inte ihåg exakt vad det hette, eh, men i alla fall; man placerade flygeln i mitten av orkestern; I: Mm. Bea: och det som hände i detta stycke är att; det han spelar flödar ut i vågor i symfoniorkestern; I: Mhm. Bea: och det var en fantastisk upplevelse; I: Ja. Bea: och om det skulle vara en insikt, så är det det att; det finns ju, alltså; han tänjde ju på gränserna, den här musikern och dom, hela orkestern tänjde på, tänjde på gränserna till vad som, vad jag uppfattar kan vara möjligt. Förstår du? I: Ja. Bea: Alltså upp, uppf... I: Det var lite överraskande?

Bea: Vad sa du? I: Lite överraskande drag? Bea: Eh, ja, det kan man säga! I: Såg du nått mer? Fanns det något budskap i det där? Bea: Jaeh, det stod inte; tyck att världen är vacker. I: Nej. Bea: Det gjorde det ju inte (skratt!) I: Nej. Bea: Nej.

I: Var det någon form av, eh, meddelande i? Bea: Nej, nej, nej, nej, I: Nej? Bea: nej, nej, nej, nej! Nej, nej, ingenting sånt! I: Jag, jag kan ju säga att det var någon form av... Bea: ...upplevelse av musik som, där man, där man märker att det går att göra mer än vad jag har upplevt tidigare! I: Ja. Bea: Så! Så på det viset var det en aha-upplevelse. I: Ja. Bea: Men några gömda budskap har jag inte (skratt) upplevt! I: Mm. Okej, tack! Vi går till fråga 2.

Vad innebär skapa musik för dig?

Bea: Ja, att spela, att jobba med materialet, att forma musiken. I: Ja. Bea: Det gör man ju genom att bli bättre på sitt instrument, eller det verktyg man använder för att uttrycka sig med. I: Mhm. Bea: Om det så är rörelse, sång eller vad det är.

I: Ja, så att övandet är en form av skapande? Bea: Ah, det är inte ett övande, utan; ju mer du är *ett* med det du ska göra, desto mer utvecklas du, desto mer kan du, kan du skapa det du vill att det ska bli av det. I: Mm. Bea: Naturligtvis är det en process!

I: Ja, eh...(suck.) Vad var det nu du sa, eh; kan det ske i grupp också? Bea: Absolut! I: Mm. Bea: Vilken form som helst!

I: Mm. Berätta hur dina elever skapar musik! Bea: Nu är dom, eh, alltså; det jag jobbar med är ju vanliga musikklasser, eller vanliga klasser för det mesta; jag har musikklasser mer i dom teoretiska, lite i sång och kör, I: Ja. Bea: men om vi pratar om dom vanliga klasserna så är det väldigt mycket basic, grundläggande saker; jag håller på att ge dom verktygen, I: Ja. Bea: för att dom sen, eh, ska kunna, om dom är intresserade, jobba vidare med det, för att göra sitt eget skapande; så kan jag uttrycka det. I: Mm. Bea: Mycket högre nivå än så är det inte på.

I: Eh, du ger dom byggstenarna, eller verktygen; har dom visat, har dom använt verktygen på nått sätt? Bea: Ja. Det finns, ja, det gör vi ju; det försöker vi att göra i gruppundervisningen som går parallellt. Ja! Vi försöker att få till; tiden är knaper; det är det vi har problem med.

I: Du det här med gruppundervisning, eh, vad menar du då? Bea: Ja, vi har terminssystem här; dom terminläser; en termin varje läsår 7:an 8:an och 9:an, så är det så att; då är det en helklasstimme och en grupptimme, och den gruppen, grupptimmen cirkulerar mellan dom två grupperna som finns i klassen, alltså halvklassundervisning, för att dom ska kunna få spela och eh, och också lite grand att få dom verktygen. I: Mhm. Bea: Eh, och i helklass jobbar vi mycket med röstträning, eh, och eh, lite musiksociologi och historia, lyssnar och diskuterar så,

I: Ja. Bea: så upplägget ser ut på det viset och gruppundervisningen eh, är ju då eh, att dom i första hand ska få bekanta sig med dom instrument som finns i klassrummet för att dom ska kunna använda dom överhuvudtaget; dom har ju inte dessa instrument alltid hemma, I: Nej. Bea: så jag måste ju, med den lilla tid jag har, så måste jag få dom att känna efter hur det känns, ungefär, I: Mm. Bea: och sen så bygga, bygga upp det under tre års tid, I: Mm. Bea: så förhoppningsvis kan dom spela någon låt efter tre år när dom går ut 9:an, i grupp, 15 stycken. I: Jaha, så dom gör inte det förr? Bea: Dom måste ju kunna instrumenten innan dom, innan dom eh, ger sig på att spela hela låtar.

I: Mm. Bea: Alltså det vi gör; vi gör en, en översyn; dom lär sig; hur läser jag grepptabell; hur funkar gitarren; eh, vi spelar lite grand, en bluestolva t ex, och skriver en text till den, också spelar vi den då, eh, sen går man över till att, att lära sig ackord, dur och mollackord; hur bygger man det, med utgångspunkt ifrån syntar och keyboard, så spelar man en låt på keyboarden, I: Mm. Bea: och sen så fortsätter man så, bland dom instrument vi har, och sen så är slutmålet att man ska kunna ha olika instrument och hjälpligt spela sig genom låtar; I: Ja. Bea: så är liksom produktionen.

I: Du, när dom gör dom här aktiviteterna; delar du upp dom i mindre grupper? I: Nej, det gör jag inte, inte initialt, I: Nej. Bea: och det handlar ju också om lokalerna, I: Ja. Bea: vilka lokalutrymmen jag har att tillgå, och vad, hur utrustningen ser ut i dom, I: Ja. Bea: Mm, men eh, det är ju, det kan variera, det beror på hur pass självgående dom är. I: Mm. Eh, nu har du svarat på några frågor har, ska vi se vilken, eh; du nämnde att eh, att ni kanske kör en bluestolva och skriver någon text. Bea: Ja. I: Eh, också spelar ni den. Bea: Ja. I: Har...nu ska vi se...(pause) Bea: Hallå! I: Ja. Du, eh, vilka förutsättningar krävs för att detta ska

gå vägen? Du har nämnt instrument; finns det några andra? Bea: Ja, det är att det är mindre grupper, att det åtminstone är halvklass, I: Ja. Bea: så att man kan, eh, så att man har chans att hjälpa dom, för att, jag menar; har jag trettio på en gång, så går inte det, vilket jag har väldigt ofta. I: Ja. Bea: Eh, dessutom så är det ju tiden, I: Ja. Bea: att, för det är inte så att det bara är, så att man kan säga att; ja men det, men 50 minuter är, eh, uh, ungefär; vad blir det, 6-7 lektioner per grupp per termin, så ska man kunna klara av att, att, att spela på alla instrumenten va, utan man måste ha någon slags strategi va, I: Mm. Bea: även om man har gruppundervisning; tiden är lite knapp! Den är lite, men det varierar väldigt mycket från den ena skolan till den andra,

I: Ja. Bea: men, men pratar vi musikklasser, som vi har, så har dom 240 minuter i veckan, I: Jaha! Bea: och då har dom rytmik, dom har ensemble, dom har kör, dom har eh, eh, sångrepertoar, alltså sjunga låtar, dom har musik i samhälle; det blir en helt annan situation, I: Ja. Bea: för här är det två världar under samma tak, I: Mm. Bea: dom som inte går i musikklass och dom som går i musikklass; I: Mm. Bea: och då kan du räkna ut också att det blir en viss dränering utav duktiga elever i dom vanliga klasserna, I: Mm. Bea: för dom söker sig till musikklassen, I: Mhm? Bea: vilket gör att jag måste hålla en väldigt basic nivå. I: Ja. Bea: Mm.

I: Du, på tal om det, basic nivå; Bea: Ja. I: när det gäller förutsättningar va, elevens förutsättningar att skapa musik? Bea: Ja, dom är bättre än vad vi tror, tror jag. I: Jaha, mm. Bea: Dom är bättre, för dom vill gärna; det är det bästa dom vet; det ser jag; det mesta, eh; dom elever som är liksom struliga och kan vara svåra att ha och göra med, dom är inte alls så pjåkiga när man ser på dom vid ett instrument; då är det liksom en annan del av dom som poppar upp, tycker jag. I: Jaha, ja! Bea: Det är min upplevelse! I: Mm. Bea: Jag har sällan liksom några disciplinära problem när vi är, har gruppundervisning; I: Nähä du? Bea: det är liksom, dom vill, sen att dom inte kan; dom har olika svårigheter; då får man ju anpassa undervisningen så, så att det fungerar, så, så att det blir funktionellt för dom.

I: Ja, nu blir jag intresserad här! Vad har du då för attityd, eftersom du inte har några disciplinära problem, vad, vad... Bea: Vad jag har för attityd? I: Ja, vad... Bea: Jag är väldigt, eh, skulle jag vilja påstå, auktoritär i klassrummet. Jag styr

upp det väldigt mycket. I: Ja. Bea: Men, jag menar, har jag helklass så ska jag inte säga att jag inte har problem (skratt) I: Mm. Bea: för det är svårt med trettio ungar, med deras små spel och, jag menar; det är, det är en dynamik i gruppen också, som inte jag kan, som inte jag har satt igång när dom kommer in i klassrummet, utan det är något dom bär med sig in i mitt klassrum. I: En sorts subkultur? Bea: Eh, ja, eh, ja, det vet jag inte; det är lite stora ord, utan; jag skulle ju vilja säga att det här handlar om att dom, att dom, dom, dom har, dom lever ju i sin värld på något sätt va, I: Ja. Bea: och då är det trettio ungdomar som är hoptvingade i en klump, också ska dom gå från den ena lektionen till den andra; jag menar, det föder ju också någonting.

I: Mm. Du har säkert sagt eller svarat på denna fråga men jag ställer den igen; vad har du för mål med elevernas musikskapande? Bea: Vad jag har för mål? I: Ja. Bea: Ja, om vi pratar vanliga musik, vanliga elever, så att säga, inte musikelever, så är mitt mål att dom ska få redskapen för att själva, om dom är intresserade, kunna, kunna jobba vidare på det; I: Mm. Bea: alltså bygga upp ett levande intresse för spelande och sjungande, för dom vill! I: Mm. Bea: Men dom får, dom, dom eh, och dessutom så klargöra, alltså eh, uh, synliggöra det, att det faller inte som mannar från himlen att bli musiker, eller artist, vilket många har en sån bild, va; I: Mm. Bea: behöver man ju inte mer än titta på idolprogram och alla möjliga tjosan-program, I: Mm. Bea: som handlar om sånt här, om att tävla med varandra, så ser man ju liksom barn och ungdomar som kommer dit och; mamma har sagt att jag är jätteduktig, så är det fullständig katastrof.

I: Mm. Du dom övriga, eller musikeleverna, Bea: Ja. I: vad har du för mål med... Bea: Alltså, jag har ju dom i musik i samhälle, jag har dom alltså, i delämnena, va, I: Ja. Bea: och vårt mål är ju; vi tycker att dom har så pass mycket timmar med bra pedagoger, så dom ska ju uppnå ett MVG när dom går ut nian; I: Ja. Bea: det gör ju de flesta också, vilket är viktigt, och där är det ju; egentligen är det samma filosofi, fast på en högre nivå; I: Ja. Bea: och, och varför det startade, det här överhuvudtaget, det var ju för att den här skolan, dom var så insiktsfulla, så vad dom ville göra var ju att lägga beslag på det här kommunala uppdraget för många år sedan och det, och med den filosofin att, och det var ju, så att säga inom citationstecken, fel del av stan, för det här är en klassisk förortsskola va, I: Mm.

Bea: med ett rätt så varierat upptagningsområde, men också med sina svårigheter

då, I: Mm. Bea: och den har varit nedläggningshotad, förr i tiden, men nu; ryggraden är ju musikklassverksamheten, men grejen är då att, att dom här eleverna, filosofin har ju varit, att ge dom en bred bas, inte att nischa och säga att vi är elitmusikklasser, utan en bred bas, varierad typ av musik, eh, eh, en resa i, i liksom eh, vad ska jag säga, i musikens värld, för att uttrycka mig lite filosofiskt,

I: Mm. Bea: eh, diskutera vad man hör och ser, utveckla sin förmåga att tydliggöra vad man tänker, känner och tycker, och på det viset skapa dialog med någon annan som kanske har någon annan, I: Aha! Bea: annan bakgrund eller annan musikalisk bakgrund, eller ett annat tyckande, eller tillhör, liksom en annan, eh, den här, om vi ser ungdomar som, som, knyter sig, knyter an till olika musikstilar, va, I: Ja. Bea: att det kan vara någon som gillar någon annan sorts musik, att man ändå får en dialog, I: Ja ja. Bea: arbeta åt att lära sig att respektera varandra, och möta varandra i det, det man är.

I: Musik som ett språk? Bea: Ja, där finns det ju väldigt mycket, ett språk, identiteten framför allt; I: Ja, mm, tack!

Eh, kan du beskriva en elevs skapandeprocess?

På vilket sätt, Bea: Snälla någon, det är ju en jättefråga, och det varierar jättemycket! I: På vilket sätt visar sig kreativiteten? Bea: Ja, det är ju när dom söker, alltså när dom verkligen fokuserar på det dom håller på, då sker det ju något i huvudet på dom, I: Ja. Bea: och, och när dom går ut ur salen med lyster i ögonen och känner att; amen, det här var ju jättekul! I: Mm. Bea: Då har ju någonting hänt. I: Ja. Bea: Ja. I: Eh, va, va, eh, Bea: Förlåt?

I: vad gör, vad är det första som händer i eleven under skapande processen? Bea: Amen du, hur ska jag kunna redogöra för det? I: Ja, men, vad gör eh, en elev när dom fått uppgiften att efter femton minuter så ska det se ut såhär? Vad gör... Bea: Rent konkret? I: Ja. Bea: Hur dom bär sig åt? I: Ja. Bea: Hos oss uppmanar vi ju att eleverna ska hjälpas åt, I: Ja. Bea: Ja, så om jag har; låt oss säga att jag har 5 stycken ståendes vid syntar och dom ska spela Only you, I: Mm. Bea: och det är grundläge liksom, C, Am, F, G, hur enkelt som helst, jag har gått igenom instruktionerna, men ändå, så, så ska dom då hitta det här, va, I: Ja. Bea: eh, eu,

eh, det som händer är ju naturligtvis att en del flippar och trycker på alla knappar och tycker det är jättekul, I: Mm. Bea: och sen så kommer då nästa steg när, när dom märker liksom att, eh, åhå, jag kanske skulle liksom, kolla upp det här då, för att dom märker ju att dom andra kanske är igång lite mer, eller, ja, dom ser att det är på väg någonstans, I: Ja. Bea: också ser man dom, hur dom klumpigt sätter sina fingrar på plats, dom kanske kommer lite fel, man går runt och checkar och kollar och, så, förklarar ytterligare det här med ackordsschemat där framme, om det här är typ årskurs 7, när jag har träffat dom rätt nyligen, va, I: Mm. Bea: så att du vet, ungefär, så, så instruerar jag dom och säger; ja men, du kan, du kan tänka så här; I: Ja. Bea: eh, uh, hänger du med? Eh, uh, kan du visa? Jag försöker gå runt och kolla, med alla, så att alla någotsånär vet hur dom ska göra, och sen så är det bara samling vid pumpen, och då säger jag; nu räknar jag in och så kommer ni på nästa etta, och så spelar vi det; I: Ja. Bea: så tar vi det en liten bit i taget, I: Ja. Bea: beroende på hur svårt det är, eller hur lätt det är, så kan det ju ta olika tid.

I: Mm, på tal om hur svårt det kan vara; vad tror du kan vara hämmande för eleven? Bea: Ja, hämmande är väl alltid när, om någon säger att, eh; jamen, herregud, kan inte du det här, alltså, det här är ju hur enkelt som helst, det är ju en klassisk grej att säga, I: Mm. Bea: som är förfärligt för ett barn som har det lite svårt, som inte har gjort det här förut; I: Ja. Bea: då låser sig det barnet; glöm det att det spelar! I: Mm, mm, tack! Eh,

Ge ett exempel på en aktivitet i musikskapande som har lyckats.

Bea: Men herregud, här är fullt av lyckade aktiviteter; I: Ja, vad bra! Bea: jag vet inte vad du är ute efter? I: Eh, ja, hur, vad hände med eleverna, eh, uh, Bea: när dom lyckas, det är lite, varje gång det har lyckats så är det lyster i ögonen när eleven går ut ur klassrummet, det anser jag att, då har man lyckats, oberoende från, vilken musikalisk nivå man har varit på,

I: Ja, vad var det som gjorde dig nöjd, vid det lyckade tillfället? Bea: Det är att jag ser att eleven ser nöjd ut.

I: Mm. Var det några andra som påverkade situationen när det gick bra? Bea: Några andra, ja det är ju alltid gruppen, hur man jobbar tillsammans; I: Ja. Bea: har man med sig hela gruppen, då är det ju även, för dom som har lite svårare, lite

lättare, alltså att, hitta vägar, dom, dom känner, dom kommer med, kommer med i det här; I: Mhmm! Bea: det kollektiva samarbetet, det är ju jätteviktigt.

I: Ja, vad tror du eleverna tyckte var bra med den lyckade aktiviteten? Bea: Det är för att dom har fått spela, dom tycker det är kul, I: Mm. Bea: så enkelt är det. I: Mhm, är det något mer, är det bara spelandet? Bea: Ja, att dom är glada för att dom har spelat, I: Mm. Bea: för att dom har klarat det; I: Ja, tack! Bea: också blir dom nyfikna, dom vill gärna prova mer. I: Ja.

Vilken vägledning och stöd ger du eleven i skapandeprocessen?

Bea: (Skratt) sådana frågor du kommer med, I: Mm. Bea: otroliga! Ja, jag är där som person och jag vägleder dom, I: Ja. Bea: ja, det är min roll som pedagog; I: Mm. Bea: (skratt) jag vet inte vad, man kan lägga ut texten hur mycket som helst, I: Ja, du har svarat på den frågan tidigare i din utläggning så, hade du något mer i det avseendet så är jag ju naturligtvis intresserad. Bea: Nej, man, man kan lägga till hur mycket som helst, I: Mm. Bea: men det är bra så tror jag, tydligare än så kan det inte bli.

I: Hur följer du upp elevens musikskapande? Bea: Hur jag följer upp det? I: Mm. Bea: Jamen, jag möter ju eleven, och så ser jag hur den utvecklas. I: Ja, det gör du ju. Bea: Det ingår i mitt uppdrag som lärare; I: Mm. Bea: jag dokumenterar, jag skriver upp vilka instrument eleverna spelar, jag gör observationer på lektionerna om vi sjunger hela klassen, det är, det är ju sånt som ingår i lärarjobbet, ju.

I: Mm, i vilka situationer får eleverna möjlighet att visa upp sina musikskapelser?
Bea: Vi har konserter regelbundet, speciellt, det är nog mer riktat till musikklass eleverna; dom har en konsert varje termin, I: Ja. Bea: eh, och då redovisas vad vi gör på lektionerna plus att dom har egna små projekt som dom får lov att pytsa in i programmet; I: Ja. Bea: så då är det fullt pådrag på bygget, det kan jag tala om för dig (skratt); I: Mm, och då är det föräldrar och... Bea: ja, ja, det är konsert på kvällen och det är två skolkonserter för alla andra elever och så, I: Mm. Bea: Mm, sen har vi en del andra uppdrag som vi gör under läsåret; vi gör en extern turné med våra femmor och nior, t ex och, I: Ja. Bea: lite sånt, I: Mm. Bea: smått och gott; I: Ja. Bea: då växer dom! I: Ja det kan jag tänka mig!

Vad tror du dom tycker är intressant och viktigt med att skapa musik? Bea: Vad dom tycker är intressant och viktigt? I: Ja. Bea: (Paus) Ja, dom är ute efter att spela; det är ju det som dom har för ögat, och ingenting annat; I: Mm. Bea: det märker man ju när dom gillar att, ensemble gillar dom och dom gillar att sjunga.

I: Men du, vad ger spelandet och sjungandet då, i förlängningen? Bea: Vad det ger i förlängningen? I: Ja. Bea: Ja, det är väl klart att dom lär sig att fokusera mer; dom lär sig och, och, och genomföra, och, och, och slutföra en uppgift, I: Ja. Bea: och det föder ju också en bättre fokusering i alla andra ämnen; dom har ju rätt så bra betyg i dom här klasserna.

I: Mhm, eh, alltså, om man tänker lite längre än att, vad har spelandet för, eh roll i livet? Bea: Själva spelandet för roll i livet? I: Ja. Bea: Men det kan ju vara väldigt olika för olika personer, I: Ja. Bea: Ja, det kan ju ha alla möjliga schatteringar och; det är ju en del av ens identitet, ju, att spela. I: Ja, okej!

Ge ett exempel i musikskapande som har misslyckats.

Bea: Som har misslyckats, ja, ja, det finns ju det också naturligtvis, eh, får se här vad jag ska ta för något; (paus) det svåra är ju när man ska spela musik, spela upp musik för elever, spela upp musik som dom inte är vana vid att lyssna på; I: Ja.

Bea: det är en sån där situation där det kan, det gäller liksom att binda upp det på något sätt, till någon frågeställning, eller någon övning, eller så, I: Mhm. Bea: att fånga upp; det har hänt att det har blivit platt fall någon gång; I: Mhm, vad hände då med eleverna? Bea: ah, det vet, alltså, jag kommer inte ihåg det; jag, det, man, det här är frågan om vad man har för förmåga och lyssna, eh, och identifiera det man hör, vad det är för någonting man hör, I: Ja. Bea: och ibland kan det vara så att, inte ibland utan, det har väl hänt någon gång; jag har ju jobbat i 28 år, liksom; I: Ja. Bea: det har ju hänt på resans väg att man har tagit lite vatten över huvudet, så upptäcker man att det här, det här fattade dom inte någonting av; det, det, det här får jag nog släppa och börja om från början, liksom; I: Ja, okej. Bea: ja, herregud, visst finns det situationer då det har blivit (skratt), då det inte har blivit bra; I: Mm, ja. Bea: men det var en variant av exempel som jag gav dig där. I: Ja, eh.

Önskar du något mer för att ytterligare tillgodose elevernas behov i musikskapandet?

Bea: Ja, jag önskade att, alltså, konkret här där jag är, menar du? I: Ja. Bea: Ja, fler lokaler, I: Ja. Bea: och sen så, eh, fler lokaler med eh, utrustning, så att eh, eh, och framför allt små spelhålor, hade jag tyckt varit jättebra för ungarna, men det har vi inte utrymme för; I: Nej. Bea: vi är lite trångbodda här; I: Ja, alltså du menar spelhålor där dom kan öva grupp, Bea: där dom kan spela; I: Ja. Bea: Mm. I: Okej! Bea: Det hade varit bra!

I: Mm, eh, något, IT-utrustning eller något sånt? Bea: Ja, den är väl rätt så, eh, vad ska jag säga; den är ju inte toppen; jag har precis installerat fyra datorstationer som jag ska ha igång här; I: Jaha. Bea: det har varit en lång historia; det har varit ombyggnation och det har varit grejer som inte har funkade, så; jag menar, jag är inte IT-tekniker; vi har IT-teknisk support här; dom är uppbundna på många olika sätt, men; målet är att fyra stationer ska vara igång, så att elever ska kunna sitta och jobba självständigt, men; i trångboddhetens namn, så är grupprum både datarum och övningsrum, förstår du; så det är ingen jätteoptimal situation; I: Nej. Bea: vi går och drömmer om att få fler lokaler och I: Ja. Bea: det ser ut som det kanske skulle kunna vara igång de närmaste åren.

I: Mm. Bea: eh, i stadsdelen, så vi har väl lite funderingar där, en vision vi har som tydligen, eh, går uppåt också i leden, I: Mm. Bea: och kanske kan bli verklighet. I: Vad bra! Bea: Mm.

I: Du det är kanske något som du har väntat på att få säga hela tiden, under intervjun. Vad kan det vara? Bea: Nej, jag har inte något; jag, jag svarar på frågorna (skratt). I: Ja, okej Bea, då ska du ha tack för att du gav mig tid till denna intervjun. Bea: Väl bekommet!

Intervju med Cissi, skola nr3, ca 25 min.

Vad betyder musik för dig?

Cissi: Musik betyder, mitt yrke, och musik betyder eh, meningsfull fritid, och musik betyder en glädje och gemenskap som jag har fått med mig från hela min uppväxt.

I: Tack. Ge ett exempel som visar att musik betyder mycket för dig. Cissi: Ja, jag engagerar mig personligen väldigt mycket och väljer musik, så att den musik jag väljer ska vara sån musik som jag tycker om själv.

I: Mm. En situation som har gett dig en aha-upplevelse. Cissi: (paus) Det kan vara en aha-upplevelse då man har valt ett stycke musik och man ser att eleverna först är frågande och inte förstår vad det är för musik, men när man har övat i, kanske många veckor, och framför det på konsert, som vi t ex har gjort just idag, då kan det vara en aha-upplevelse, och det har jag haft, faktiskt idag; när musiken har satts i ett sammanhang. I: Det var alltså musiken eh, eller var det, var det musiken som var orsak till din reaktion, eller texten, eller rörelsen? Cissi: Snarare elevernas uttryck, elevernas reaktion på musiken. Det är ofta den finaste upplevelsen. Man ser elevernas positiva reaktion.

I: Berätta hur den drabbar dig och vad du fick för insikt. Cissi: Ja, den händelse som jag tänker på just nu; det var en stark upplevelse av en viss klass, här på en konsert i förmiddags; vi hade en eldkonstnär med; och den dansen och den sången som dom här, just denna klassen fick framföra; jag upplevde att den stärkte deras uttryck och deras sammanhållning väldigt mycket; och speciellt när hon tände facklan; så blev det väldigt varmt i rummet, så förstärkte det musiken väldigt mycket; det var en väldigt fin upplevelse. I: Mm. Cissi: Det är en ren tillfällighet att du kommer just idag när det hände här i förmiddags. I: Ja. Cissi: Mm.

Vad innebär skapa musik för dig?

Ja, att skapa med elever det innebär att eleverna skapar. Och då ska, då, jag har ju gett dom redskap, jag har ju lärt dom sångteknik, texter melodier och teori, som skalor och ackord och så, men om dom hittar på, då använder dom, dom här redskapen och sen är det dom som styr.

I: Skapar du själv? Cissi: Jag skapar framför allt arrangemang och skriver stämmor.

I: Vilken utrustning krävs för att skapa musik i skolan? Cissi: Det kan vara väldigt olika; man kan skapa musik med bara röster, och vi sysslar mycket med kör här i musikklasserna, så, det är det vi lägger mest tid på; men det är ju väldigt roligt att ha plats för att dansa och kunna använda instrument och skapa såklart, men då, så fort man ska ha instrument, så krävs det mycket mindre grupper, små grupper; är det kör och dans, då kan man jobba med 20-30 stycken; I Mm. Cissi: och jag jobbar med 60 stycken ofta, två klasser, I: Ojdå! Cissi: Mm. I: Jaha, du gav exempel på både skapa med kör och dans och sen mindre grupper; kan du, har du några fler exempel på hur man skapar musik, eller eleverna skapar musik?

Cissi: Eh, en modell som vi använder här, det är när dom skapar musikal; det låter vi våra äldsta elever göra, 9:orna, och vad dom skapar då är ett manus, där dom väljer låtar själva, och sen är det också ett arbete att eh, skapa historien, skapa karaktärerna, och sen skapar man musikaliska övergångar; så även om dom inte har komponerat musiken, så skapar dom en föreställning av det; det lägger vi mycket tid på här. I: Mhm.

Eh, förekommer det något individuellt skapande? Cissi: Massor, och då försöker vi ge dom tillfälle att spela upp det för publik, i mindre format, som t ex i form av musikcafé, som vi har här i denna salen, ibland. I: Eh, är det någon som skapar elektroniskt? Cissi: Eh, inte inom ramen för musiklektionerna, men jag vet ju elever som pysslar med det hemma, som dom ibland kommer och visar mig. I: Mhm.

Vilka aktiviteter sätter du igång när eleverna ska skapa musik?

Cissi: Eh, I: Du kanske kan välja en enklare... Cissi: Ja, vi delar klassen i halvklass, och då är vi två lärare, och det är min kollega som mest använder popgruppens instrument, trummor, bas, synt, och gitarr, och när jag sysslar med skapande verksamhet, då är det mycket mer rytmik, och dans och djembetrummor, I: Mhm. Cissi: så, t ex djembetrummorna använder vi för att improvisera på, och, och låta varje elev vara med och hitta på och härma varandra och sånt, I: Mhm, så det blir någon form av repetition där? Cissi: Mm. I: av ljud.

Eh, vad är det för syfte med den här aktiviteten? Cissi: Ja, kreativitet! Elever ska vara med och känna att dom bidrar, att dom hittar på, att dom får lov att styra också.

I: Mhm. Eh, vilka förutsättningar krävs för att det ska lyckas? Cissi: Ah, ja, ordning och reda i klassen, lugn och ro, och en lagom styrning från läraren; man måste ge en modell. I: Mhm. Okej, jag kommer att fråga om modellen senare. Eh, vilka förutsättningar krävs för, ja, just det, eh, tidsaspekten; räcker tiden till?

Cissi: I musikklassen gör den absolut det; vi har ju 4-5 timmar i veckan musik. I: Elevens förutsättningar? Cissi: I musikklass har vi väldigt olika elever, vi har, vi har väldigt duktiga elever i vissa fall, och så har vi ett stort antal elever som är lagom musikintresserade och lagom duktiga, och så har vi alltid en klick, en handfull i varje musikklass, som kan vara väldigt svaga elever också, så då får man ju, i skapande, så kan, ju, dom jobba lite utifrån sin egen nivå, tycker jag. I: är dom med i gruppen då eller, och gör något? Cissi: Jag tycker det är lätt att få med alla i gruppen; vi delar dom i halvklass, när vi sysslar med sådana aktiviteter.

I: Vad betyder lärarens attityd i skapandet? Cissi: Ja, mycket! I: Hur? Cissi: Att läraren visar intresse för vad eleverna hittar på, att läraren visar respekt; det kan man t ex genom att andra elever får härma det som en elev har hittat på, t ex en rytmisk figur, då är den så värdefull så att den är värd att upprepas, I Mhm: Cissi: Mm. I: Och utrustning och lokaler; är det någonting som begränsar eller... Cissi: Det kan det ju göra, men här på denna skolan har vi väldigt bra med lokaler och utrustning. I: Mm. Vad har du för mål med elevernas musikskapande? Cissi: Att dom ska tycka att det är roligt och att dom ska känna sig stärkta; deras självförtroende stärks väldigt ofta när dom, dom märker att dom har varit med om att skapa också; vem vet, det är framtida kompositörer kanske? I: Mm. Du sa något om en modell tidigare;

skulle du vilja beskriva en elevs skapande process?

Cissi: Det finns så väldigt många sorters skapande; om jag pratar om en väldigt enkel form av skapande med djembetrummor, då kan modellen helt enkelt vara, att vi spelar en rytm som går över åtta taktslag och sen gör vi en paus som är lika lång, med åtta taktslag, och under den perioden så ska en elev improvisera,

därefter så spelar alla samma rytm igen, så det blir varannan gång improvisation och varannan gång samma rytm i hela gruppen, och då, då är det en modell som man har att hålla sig inom; jag har åtta slag på mig att improvisera; I: Mm. Cissi: men handlar det om att t ex skriva en text till en sång, så är det ju en helt annan sak, då sitter man ju med papper och penna och en text och sjunger det som ska översättas, och få det att musikaliskt passa in i en befintlig melodi t ex, det är en helt annan process; och är det ett grupparbete där några ska hitta på en ackord följd, hitta på en melodi, då måste dom ju till en början ha redskap för att veta vilka ackord som passar ihop, och t ex en form, ett visst antal takter, eller så; I: Mm. Cissi: det beror på vilket syfte man har för övningen. I: Mm.

Vad är det första som händer eleven under skapandeprocessen? Cissi: Det brukar ju ofta vara ett stadium av tveksamhet och lite osäkerhet i början; och där gäller det att muntra upp dom och försöka få dom att starta på någon idé; sen finns det ju elever som sätter igång med liv och lust och omedelbart har sju idéer, I: Mm. Cissi: det finns dom exemplen också, I: Mm. Cissi: Mm.

I: Du nämnde att det kan vara svårt att starta; finns det några fler faser i skapandeprocessen? Cissi: Ah, det kan alltid vara sociala problem, att det finns vissa barn som blir irriterade och sura på varandra, och dom har andra konflikter med sig in i klassrummet; det är ofta i grupparbeten, som man får försöka hantera sådana svårigheter, I: Mm. När dom väl har kommit igång och det sociala funkar någorlunda; vad är nästa fas? Cissi: Eh, dom, ja, jag jobbar väldigt mycket med att dom, dom, dom måste ha en, en form på, på, eh, slutresultat som duger att framföra; det är en slags princip jag har att, man ska bli färdig, och kunna framföra det, och vara väldigt klar över början, mitten och slutet, I: Mhm. Cissi: så att har man väl startat så ska man ju jobba fram, jobba hela tiden fram mot det resultatet, I: och det går, dom kommer fram? Cissi: Ja, men ibland får man ju hjälpa dom, vissa grupper har svårigheter, I: Mhm. Cissi: andra grupper kan klara sig fullständigt själva och få ett perfekt resultat, I: Mhm. Cissi: det är jätteolika!

I: Vad tror du kan vara hämmande för eleven i skapandeprocessen? Cissi: Det kan vara olika saker, vi har t ex en elev som överhuvudtaget är svagpresterande, kanske, svårt med språket, svårt att uttrycka sig, kan vara problem, och väldigt ofta med tonåringar så ser jag att problem är att, dom är rädda för att, kamrater ska

tycka att, att dom har dåliga idéer, så det brukar jag prata mycket om, att man får inte säga nej till idéer, i början, utan man ska säga ja till alla idéer, och skriva upp alla idéer, och sen kan man stryka det som man ser, inte är så bra, I: Mm. Cissi: Mm.

I: Vad tror du stimulerar eleven i skapandeprocessen? Cissi: Ehn, att spela upp en grej är alltid en morot; det måste redovisas, I: Mm. Cissi: man får sätta en viss press på ett grupparbete, tycker jag; I: Mm. Cissi: det klart att ett betyg kan ju också vara en morot för somliga. I: Mm.

Ge ett exempel på en aktivitet i musikskapande som har lyckats?

Cissi: Ja, då måste jag återigen säga våra kabaréer som vi kallar dom; vi spelar i oktober varje år med våra nior; det brukar lyckas väldigt bra och vi lägger ner fruktansvärt många timmar på det, både lärare och elever och annan personal också; och där känner dom att dom verkligen har skapat från början till slut; I: Mhm, och då skriver dom manus och... Cissi: dom skriver manus och tillsätter roller och skapar rollkaraktärer, väljer sånger, ibland översätter texter, spelar allting själva, I: Mm. Cissi: uppträder, dansar, sjunger solo, sjunger kör, agerar, gör hel föreställning, I: Eh, är där alla möjliga genrer? Cissi: Ja, det är alla, naturligtvis mycket musical, pop och rock, I: Mhm. Cissi: men vi har ju även stoppat in lite speciella musikgenrer, folkmusik och klassiskt och, och ja, sånt också. I: förekommer det rapp? Cissi: Oh, ja! Det händer, I: Mm. Cissi: hade vi i höstas t ex, I: Mhm. Cissi: Mm.

I: Eh, vad hände, eller vad händer med eleverna när det lyckas? Cissi: Det betyder jättemycket för dom! Det, både för dom som personligen har lagt ner mycket jobb, att man ser till så att det blir fullföljt, och dom får ju ofta applåder; det ligger ju i musikens natur att det ska visas upp, man får omedelbart ett gensvar, det stärker deras självförtroende, I: Mm. Cissi: och eh, ja dom måste också lära sig en massa tekniska saker, hur man framför saker, att det ska vara tydligt att det ska vara inövat, att eh, det ska inte vara fel, utan det ska vara rätt för att man ska bli nöjd, och sen kommer också ett uttryck, att man vill uttrycka I: Mm. Cissi: en känsla eller en tanke med sitt framträdande I: Mm. Cissi: och får man dom sakerna på plats så, så är det ju en kick, I: Mm. Cissi: det är det ju.

I: Vad är det som gör dig nöjd? Cissi: När jag får se det hos eleverna, att dom har kommit hela vägen fram. I: Mm.

Är det någon annan som påverkar, eh, om det lyckas eller ej? Cissi: Ja, det kan finnas yttre faktorer, tidsfaktorn, om någon blir sjuk, jag menar, det finns alltid en massa saker som händer, som gör att man kanske får ändra, I: Ah, du nämnde publiken och kamrater. Cissi: Ja, visst, och så kamrattryck kan ju påverka i både positiv och negativ riktning. I: Mm.

Vad tror du eleverna tyckte var bra med den lyckade aktiviteten? Cissi: Ja, det vet jag att, att dom känner sig väldigt stolta och glada över prestationen och dom betonar ofta helheten, I: Mhm? Cissi: klassens gemenskap som stärks väldigt av att göra en hel musikföreställning. I: Mm.

Vilken vägledning och stöd ger du eleven i skapandeprocessen?

Cissi: Väldigt mycket, och det menar jag att lärare måste lägga ned väldigt mycket tid, för att, för att man ska inte lämna eleverna åt sig själva och sitt öde, utan dom, dom eh, dom behöver mycket stöd i dom allra flesta fall, och även om dom är väldigt, väldigt duktiga så ska vi hela tiden försöka att ge dom små tips och putsa på resultatet, lite till och lite till och I: Mm. Cissi: alltid finns det något som kan förbättras; så är det ju med musikerskapet, I: Lite utmanande? Cissi: Ja, Mm!

I: Okej, hur följer du upp elevens musikskapande då? Cissi: T ex kabarén så följer vi upp det med att det filmas, man får titta på filmen, dom får skriva brev till, ett öppet brev till hela klassen, som en utvärdering, där dom svarar på olika frågor om vad projektet har betytt, dom får lyfta fram kamraternas prestationer, och dom får skriva ner eh, vad dom har hört för publikreaktioner, och dom får skriva ner olika minnen dom har av produktionen. I: Gör du det på musiklektionerna eller är det i samarbete med svenskalektionerna? Cissi: Jag brukar börja det på en musiklektion, och då får dom 40 eller 60 minuter, och dom som då inte är färdiga, dom får ta hem det och skriva det hemma, och ibland har det gjorts på någon svenskalektion, det är lite olika från år till år. I: Mm, och du har nämnt svaret på denna frågan.

Vad tror du eleverna tycker är intressant och viktig med att skapa musik? Cissi:

Ehum, ja det ligger i det som jag redan har sagt också, dom, dom känner att dom måste anstränga sig lite mer, än att bara stå i kören, och när dom anstränger sig lite mer så presterar dom ofta bättre, och får någonting mer individuellt med sig som dom ska uttrycka på scen; I: Mm. Cissi: det är viktigt!

I: Ge exempel på en aktivitet i musikskapande som har misslyckats.

Cissi: (Lång paus) I: Det kanske inte finns någon? Cissi: äh, alltså, det kanske finns en och annan dramaövning som jag har släppt för att jag kände att, att det inte fungerade så bra, äh, jag kommer, äh, jag har kanske någon sån dramaövning som kunde ha blivit mycket bättre, och jag tyckte i efterhand att jag ägnade alldeles för lite tid; man eh, man eh, om man skapar, improviserar t ex i drama, då behövs det ofta att man gör om övningarna, om och om igen, och går vidare för att hitta flera möjligheter att skapa, uttrycka sig, improvisera, och om man gör en övning för kort och släpper det sen, då kan man fråga sig om det överhuvudtaget var meningsfullt! I: Mm. Cissi: Ofta så, om det är för lite tid, så hinner det inte hända någonting; det tar tid! I: Så det skulle alltså ha satt sig, att dom skulle fått en känsla av vad dom egentligen håller på med, så att dom kan gå utanför den, och skapa? Cissi: (flämtar) ja, och så behöver dom träna sig, I: Jaha? Cissi: dom behöver träna sig att, att använda sina redskap, och handlar det om drama, så måste dom öva sin, sin uttrycksförmåga och sin självsäkerhet att våga eh, improvisera, att våga göra bort sig, sin trygghet i gruppen, sånt tar väldigt mycket tid, I: Mm. Cissi: och ibland när man börjar med sådana övningar så tror man att det ska gå väldigt fort, och det kan vara svårt att hitta modellerna, för att nu gör vi om det här, och förbättrar vi det, och det, och det, det kan man kanske behöva upprepa 8-10 gånger, det kanske tar 3 lektioner, fyra lektioner med en dramaövning innan det börjar hända något i gruppen, I: Mm. Cissi: så det, det kan jag ju säga att jag har varit med om några gånger att, jag har haft lite bråttom, att övningarna har fått gå för fort. I: Mm, eh, du har, du beskriver så mycket så, eh, Cissi: Mm.

I: Vad händer med eleven när det går fel? Cissi: Ja, eh, ofta så är dom väldigt eh, eh, dom är snälla och uppmuntrande, och vi har en tradition, så att säga, i vår skola att, så fort elever, barn uppträder, så får dom applåder och alla säger; oh, vad

bra, vad duktigt, och så kanske det inte alltid var så himla bra; så att även om en övning har varit lite misslyckad så brukar människor ofta släta över med en liten applåd, och så; ja, vad bra, och sen så rycker man på axlarna och går vidare; I: Mm. Cissi: det är sällan som elever har den där envisheten, att vilja förbättra, och förbättra, och förbättra. I: Mm. Cissi: Mm.

I: Ja, dom slätade över, men vad tror du dom tyckte var dåligt, om dom nu hade sådana tankar? Cissi: Ja, alltså, när jag leder mina musikklasseselever på en konsert, då, då, jag kan säga att jag låter aldrig mina elever framträda i större sammanhang och misslyckas, I: Mm. Cissi: utan ser jag att det här kommer inte att gå, så stryker jag hellre numret på sista repetitionen, I: Mm. Cissi: jag menar, det ger en trygghet att eleverna ska känna att; jag ska inte misslyckas med det här, utan jag ska gå på scen och göra ett bra framträdande, I: Mm. Cissi: och som sagt, någon gång har det hänt i något mindre sammanhang, att någon elev kommer av sig, eller dom spelar lite fel, jamen, vi måste hela tiden lära dom att ha lite pokerface och spela vidare och låtsas som ingenting, I: Mm. Cissi: det ingår också i musikverksamheterna. I: Mm, det var ett mycket bättre svar än jag förväntade mig. Cissi: Jasså!

I: Eh, önskar du något mer för att ytterligare tillgodose elevernas behov i musikskapandet?

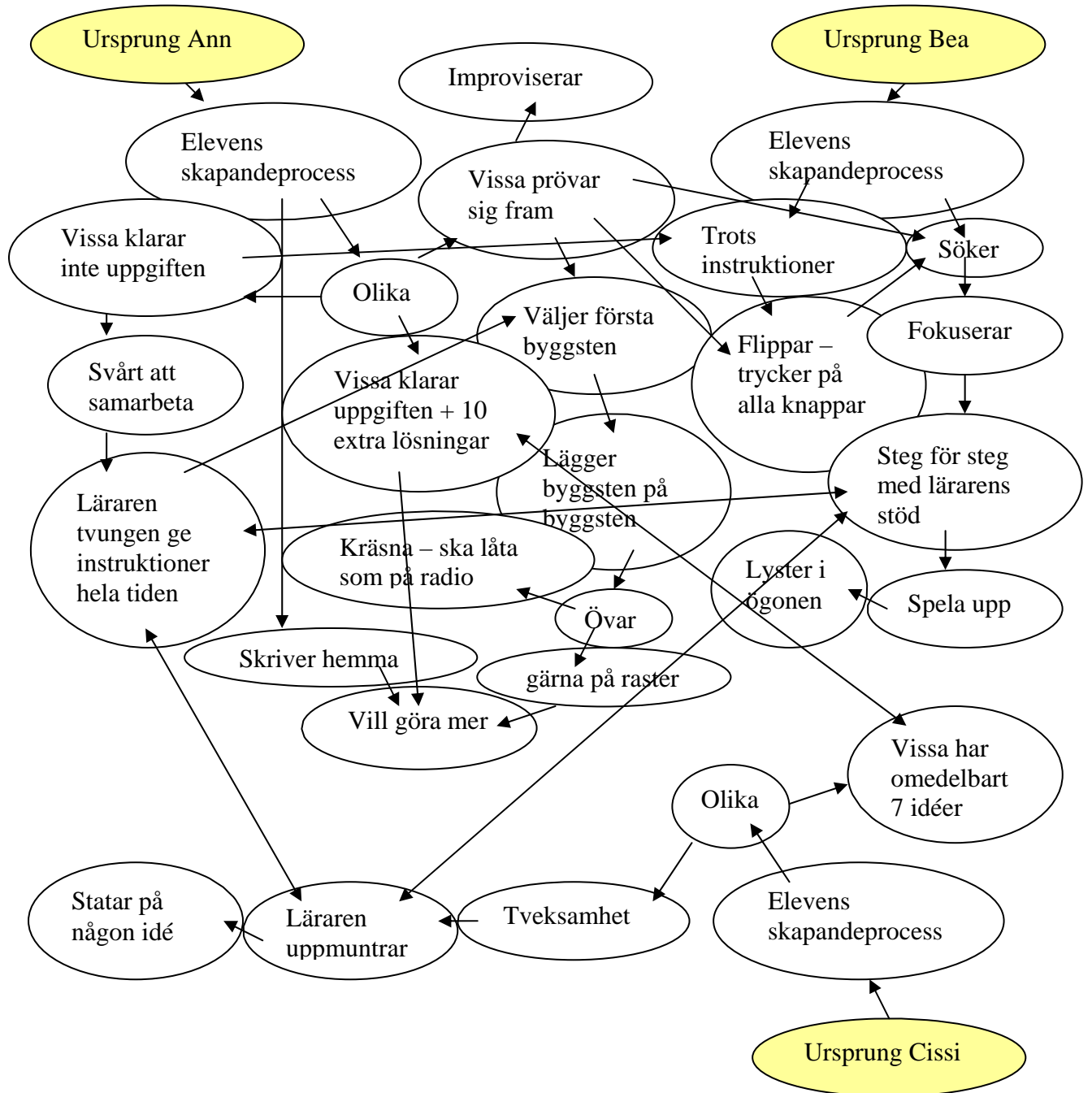
Cissi: Det skulle vara roligt att kunna ägna mer tid åt att använda datorerna; vi har ju, en sån sak som när man byter ut datorerna här, då hänger inte programmen med, så att när vi har haft ett visst gehörsträningsprogram t ex, så, så har inte det uppdaterats, så det passar inte på de nya datorerna; det tar ju jättemycket tid och pyssla med det, I: Mm. Cissi: då ska man gå runt och installera om alla program på alla 18 datorerna, och i vissa fall köpa nya program, så tar det tid innan det blir av och, så att, eh, ja, det finns alltid något att göra, mm.

I: Det var datorerna och programmen; finns det någonting mer som skulle förbättra möjligheterna att skapa musik? Cissi: Fler, ännu fler grupprum, I: Mm. Cissi: det hade varit bra; vi har två grupprum här, och ett i en byggnad intill, och det är för lite, det är för lite, alltså, det, vi skulle haft 2-3 till, hade varit perfekt; vi är utspridda i olika byggnader och det brukar vara problem, speciellt på vintern då

det är kallt, snöigt, regnigt, och så gå här och bära instrument, och det tar lång tid, mellan byggnaderna och så, I: Alltså hur många skulle dela på dom, rummen då, om du hade? Cissi: Ja, tänk att jag har halvklass, femton elever, I: Mm. Cissi: då skulle jag, då ville jag ju helst, om dom, om dom verkligen ska kunna arbeta och vara aktiva allihopa, så ska dom helst inte vara fler än 3-4 stycken i en grupp känner jag, I: Mm. Cissi: och då, eh, och här har jag bara, jag har ett litet grupprum där ute med ett piano, I: Mm. Cissi: och arbetsrummet där, kan jag inte använda ofta, för där sitter ofta en kollega och planerar, I: Mm. Cissi: så då har jag tre, tre pianon här, tre utrymmen, I: Mm. Cissi: har jag femton elever, behöver jag fem stycken, det gör jag ju ibland, men det hade varit bra att ha något rum till, I: Mm. Vi har varit ganska effektiva här, tycker jag; Cissi: Mm. I: Det här var den snabbaste intervjun på länge. Du har kanske väntat på att få säga någonting annat? Cissi: Nej, egentligen inte; jag väntar på och hör dina frågor. I: Okej, då är det klart; tack ska du ha! Cissi: Tack så mycket!

När jag har bearbetat intervjuerna har jag gjort anteckningar av så kallade nyckelord som jag sedan gjort detta diagram av. Arbetet med diagrammet har hjälpt mig att få ett grepp om vad informanterna har sagt.

Denna bild visar de olika musiklärarnas syn på elevens skapandeprocess.



Utbildning till musklärare

Andelen lärare i musik med pedagogisk högskoleexamen är 62 procent, läsåret 2006/07 (Skolverket, 2008), det vill säga så många av musklärarna har en uttagen examen från lärarutbildningen.

Utbildning till musklärare kan se ut på olika sätt. Grunden kan utgöras av lärarexamen som är kompletterad med musikkurs, eller musikerutbildning kompletterad med pedagogkurs. Kungliga Musikhögskolan erbjuder år 2008 utbildning till lärare med inriktning musik, 270 hp, samt pedagogisk utbildning för musiker 120 hp, eller 60 hp. (Musiker 180 hp.) Musikhögskolan i Malmö erbjuder motsvarande utbildning där lärarkunskaperna utgör 90 av de 270 högskolepoängen.