



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2017

Läroarbilden i musik

Lydia Viktorsson

Musikundervisning för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet

-en studie om musiklärares didaktiska förhållningssätt i mötet
med språkintruktions elever i musikklassrummet

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Författare: Lydia Viktorsson

Titel: Musikundervisning för nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet.

I och med min utbildning till lärare i musik- och svenska som andraspråk vill jag låta dessa ämnesområden sammanfläta i mitt examensarbete. I och med den flyktingström som påverkat hela vårt land har skolsituationen i Sverige förändrats. Antalet nyanlända elever i skolan har ökat och många av dem ska få undervisning i musik. Detta är ett uppdrag som musklärare inte varit beredda på. Därför är syftet med studien att undersöka hur musklärare utformar musikundervisning för nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet. Vilka faktorer påverkar utformandet av undervisningen? Hur arbetar musklärare utifrån ett språkligt perspektiv? Hur kan en sång språkligt bearbetas men också leda till elevers identitetsutveckling?

Studien har en kvalitativ ansats. Genom observationer av musikundervisning och intervjuer med musklärare visar resultaten att många musklärare upplever uppdragsbeskrivningen som otydlig och att förutsättningarna är dåliga för att bedriva musikundervisning för språkin introduktionselever. Dock ser musklärarna mötet med språkin introduktionseleverna som berikande och en tillgång för vårt samhälle. Studiens slutsats är att organisationen kring språkin introduktionseleverna verkar behöva förändras för att en likvärdig utbildning ska kunna ges alla elever.

Nyckelord: Identitet, musik, nyanlända elever, språkinriktad musikundervisning.

Abstract

Name: Lydia Viktorsson

Titel: Music education for newly arrived students in the language introduction program.

In my education, to be a teacher in music and Swedish as a second language, I want these subjects intertwine in my degree project. With increase of refugees in our country, the school situation has changed. The number of new arrivals in school has increased and many of them will be taught in music. This is an assignment that music teacher has not been prepared for. Therefore, the aim of the study is to investigate how music teachers design their music education for newly arrived students in the language introduction program. What factors influence the design of the teaching? How does music teachers work from a linguistic perspective? How can a song be processed linguistically but also lead to student identity development? The study has a qualitative approach. Through observations of music teaching and interviews with music teachers, the results show that many music teachers experience the assignment description as unclear and that the conditions are bad for conducting a music education for students in the language introduction program. However, the music teachers find the meeting with these students enriching and see them as an asset for our society. The conclusion of the study is that the organization for language introduction students seems to have to change in order for an equivalent education to be given to all students.

Keywords: Identity, Language-oriented music education, Music, New arrivals.

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till de musklärare som gett engagemang, tid och lust att dela med sig av sina erfarenheter kring uppdraget att undervisa språkintröduktionselever i musik. Den glädje, respekt och nyfikenhet som infann sig i de klassrum jag besökt har inspirerat och motiverat mig och min syn på undervisning.

Ett stort tack vill jag även rikta till min handledare Maria Becker Gruvstedt. Tack för uppmuntrande ord, utmanande tankegångar, tillgänglighet och ett stöttande bollplank.

Innehållsförteckning

1. Inledning	11
2. Syfte och frågeställningar.....	12
3. Litteraturgenomgång.....	13
3.1 Språkintruktionsprogrammet.....	13
3.2 Organisationskulturer	14
3.3 Språklig kompetens	16
3.4 Språkinriktad musikundervisning	17
3.4.1 Språkpolicy	17
3.4.2 Närmsta utvecklingszonen.....	18
3.4.3 Deltagande och reflektion	19
3.5 Sång och språk	20
3.6 Musikundervisning och nyanlända elever	22
3.7 Musik och identitetsskapande.....	22
4. Metod och genomförande.....	24
4.1 Val av metod	24
4.1.1 Studiens fokus.....	24
4.1.2 Observation.....	25
4.1.3 Semistrukturerad intervju	26
4.2 Urval	27
4.3 Studiens genomförande.....	28
4.4 Bearbetning av data och analys	29
4.5 Forskningsetiska principer	29
4.6 Studiens tillförlitlighet.....	30
5. Resultat	32
5.1 Uppdragsbeskrivning	32
5.2 Språklig prioritering.....	32
5.3 Tidsplan och betyg.....	33
5.4 Status.....	34
5.5 Kollegialt samarbete.....	34
5.7 Språkinriktad musikundervisning	35
5.7.1 Observationerna.....	35
5.7.2 Observation 1 - Some die young.....	36
5.7.2 Observation 2- Flyg fula fluga.....	36
5.7.3 Observation 3- Knocking on heavens door.....	37
5.8 Sångens möjlighet till språk- och ämneskunskap	37
5.9 Elevernas förståelse för musikundervisningen och bedömningskrav	38
5.10 Musik och identitet	40
6. Resultatdiskussion.....	41
6.1 Uppdragsbeskrivning	41
6.2 Elevers och lärares förutsättningar	42
6.2.1 Tidsplan och betyg.....	43
6.2.2 Musiklärarnas status	43
6.2.3 Kollegialt samarbete	44
6.2.4 Elevers möte med ett akademiskt språkbruk.....	44
6.3 Språkinriktad musikundervisning	45
6.3.1 Språkliga prioriteringar	45

6.3.2	Kompetensutveckling.....	46
6.3.3	Ämnesspecifika ord.....	47
6.3.4	Deltagande.....	47
6.3.5	Modersmål i musikundervisningen.....	48
6.4	Sångens möjlighet till språk- och ämneskunskap	49
6.5	Förståelse av musikundervisningen	50
6.6	Musik och identitet.....	52
7.	Slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till	
	fortsatt forskning	53
7.1	Slutsatser	53
7.2	Musikpedagogiska konsekvenser	54
7.3	Förslag till fortsatt forskning.....	55
8.	Referenslista	56
9.	Bilagor	59

1. Inledning

Sång och musik är något som berör många människor. I alla tider över hela världen har människan använt musik som redskap och uttryckssätt att förmedla och få utlopp för känslor. Att musik är lustskapande, glädjespridande och ett vardagligt behov tror jag är något många kan instämma i. Om människor från olika delar av världen då möts i ett och samma musikklassrum, hur kan denna musikutövning ta en gemensam form utifrån människors olika erfarenhetsvärldar i enlighet med vår svenska skola och dess målbeskrivningar?

Enligt Språkintröduktion (2016) kom ca 33000 nyanlända ungdomar till Sverige år 2016. Ungdomarna var i åldrarna 16-20 år och de flesta kom till Sverige utan vårdnadshavare (Språkintröduktion, 2016). Mängden ensamkommande ungdomar är grund till en förändring som påverkat samhället i stort men också skolan och musiklärarens roll som lärare för nyanlända elever i språkintröduktionsklasser.

På en praktikplats fick jag möta ett musikkollegium som precis fått uppdraget att undervisa nyanlända elever från språkintröduktionsklasser i musik. Detta nya uppdrag mottogs med varierade reaktioner. Någon såg det som en kreativ utmaning. Någon försökte komma fram till vad undervisningen skulle innehålla. Någon funderade över hur man skulle kunna kommunicera med eleverna. Någon pratade om kulturella skillnader. Jag tolkar det som att lärarna såg stor utmaning i mötet med dessa nyanlända elever vilket har utvecklats nyfikenhet i mig att undersöka hur denna undervisning kan ta sin form i våra svenska musikklassrum.

Jag vill ta reda på hur musiklärare möter uppdraget att forma en språkinriktad musikundervisning för språkintröduktionsklasser. Genom min utbildning i svenska som andraspråk och musik faller sig denna kombination som ett naturligt fokusområde för denna studie. Detta på grund av att språket i musikundervisningen spelar stor roll för elevers kunskapsutveckling (Hajer & Meestringa, 2014 s.7) och för att det verbala språket och musiken har många gemensamma nämnare som text, melodik och rytmik (Dahlbäck, 2011 s.17). Jag ser vinster genom denna studie för min egen kompetens skull men också att i framtida yrkesroller kunna finnas som stöd för kollegor och deras utformande av språkinriktad musikundervisning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur musikundervisning för nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet utformas. Jag vill undersöka hur musklärare möter uppdraget att utforma språkinriktad musikundervisning där didaktiska metoder och undervisningsstrategier ska leda till elevers tillägnande av ämnes- och språkkunskaper.

Frågeställningarna har formulerats på följande vis:

- Vilka förutsättningar har musklärare att bedriva musikundervisning för språkin introduktionsklasser?
- Hur utformar musklärare språkinriktad musikundervisning?
- Hur kan sång och lyrik bearbetas både musikaliskt och språkligt för språkin introduktionsklasser och som verktyg för att stötta elevers identitetsformering?

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel kommer litteratur för ämnesområdet, musik och språk, att redogöras i ljuset av studiens syfte och frågeställningar. Syftet med studien är att undersöka hur en musikundervisning för nyanlända elever i språkintruktionsklasser utformas. Inledningsvis kommer den flyktingström som förändrat vår samhällssituation att lyftas och följas av en inblick i vad Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogram är för något. Därefter följer ett avsnitt som förklarar vad språkinriktad musikundervisning innebär och hur en språkpolicy kan utformas. Avslutningsvis redogörs för musikens och språkets gemensamma komponenter följt av musikens möte med nyanlända elever som ett stöttande inslag i deras identitetsformering.

3.1 Språkintruktionsprogrammet

Nyanlända ungdomar har rätt att gå i svensk skola (Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogram, 2013). Skolplikt gäller vanligtvis elever som är folkbokförda i landet dock gäller vissa undantag enligt skollagens 29 kap. 2 § som beskriver att även asylsökande elever och elever med tidsbegränsat uppehållstillstånd har rätt till utbildning (SFS, 2010:800). Enligt Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogram (2013) måste nyanlända elever mellan 16 och 18 år ha godkända betyg från grundskolan för att kunna söka ett nationellt gymnasieprogram, som de egentligen rent åldersmässigt tillhör. För behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram eller högskoleförberedande program krävs godkända betyg i minst 8 respektive 12 grundskoleämnen varav matematik, engelska och svenska som andraspråk är obligatoriska (Skolverket, 2017). I samråd med aktuell huvudman utformas en studieplan där de ämnen, som eleven ska läsa in betyg till, väljs utifrån elevens behov och intressen (Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogram, 2013). Fem olika introduktionsprogram finns för de elever som behöver få behörighet till gymnasieskolan varav ett är språkintruktionsprogrammet. Detta program vänder sig till de elever som har viss eller ingen kunskap i det svenska språket (Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogram, 2013). Detta introduktionsprogram ska ge eleverna svensk kunskap och ämneskunskaper (SFS, 2010:800). Att enbart få svenskundervisning under lektionerna i svenska som andraspråk är inte tillräckligt. Även i musikundervisningen måste stor del av elevens språkinläring ske men då parallellt med kunskapsutveckling i musik. Därför behöver alla musiklektörer ha vetskap om att språk underlättar elevens kunskapsutveckling, vara

medvetna om vilket språkbruk som kännetecknar musikämnet och veta hur man kan uppmärksamma eleverna på detta. Enligt Elmeroth (2010) har ett barn ett ordförråd som rymmer ungefär 8-10 000 ord vid skolstart. Därefter utökas detta ordförråd med 3000 nya ord per år i mötet med ny ämneskunskap (Elmeroth, 2010). Eleverna på språkintruktionsprogrammet har därför ett massivt uppdrag att försöka hinna ikapp sina svenska klasskamraters språkliga nivå. Det är rektorns ansvar att alla musiklärare besitter nödvändig kompetens för att bedriva språkinriktad ämnesundervisning och att möjlighet till kompetensutveckling finns inom området (Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogrammet, 2013). Språkintruktionsprogrammet ska organiseras utifrån en utbildningsplan som aktuell huvudman utformar och beslutar kring. Det finns inte en färdig mall som passar alla kommuner men utbildningens syfte, längd och huvudsakliga innehåll är viktiga komponenter som ska utgöra denna plan (Introduktionsprogrammet språkintruktionsprogrammet, 2013). Lannvik Duregård (2017, april) lyfter Skolinspektionens granskning som visar på stora problem inom språkintruktionsprogrammet där elever med olika skolbakgrunder hamnar i samma undervisningsgrupp, vilket leder till att eleverna inte får den undervisning de behöver. Lärarna visar sig vara engagerade i sin elevgrupp men har alldeles för låga förväntningar och bristande tilltro till elevernas förmåga vilket krockar gentemot elevernas motivation och ambitioner. Trots att de senaste åren inneburit ett högt tryck på språkintruktionsprogrammet så är problemen inte nya utan en organisatorisk förändring behövs (Lannvik Duregård, 2017, april).

3.2 Organisationskulturer

Läroplanen ställer krav på att likvärdig utbildning ska formas utifrån demokratisk grund och tron på alla människors lika värde (Skolverket, 2011). Musikundervisningen står därför inför uppgiften att möta och inkludera alla nyanlända elever med olika kompetenser och erfarenheter (Rosén & Wedin, 2015). Cummins (2000) menar att skolan som institution hela tiden måste utvecklas i samspel med den elevgrupp som idag befinner sig på skolan, för att undvika assimilation där elever tvingas in i en skolform byggd på tidigare samhällsordning. Lahdenperä (2010) beskriver tre olika organisationskulturer som antingen kan stötta eller förhindra ett arbete för den mångfald vår skola idag utgör. Dessa är monokulturella, mångkulturella och interkulturella antaganden angående nyanlända elever.

I ett *monokulturellt perspektiv* ses den egna kulturen med dess musiktradition som norm. Lahdenperä (2008) menar att det som inte samstämmer med den egna normen ses

som problematiskt och bör motarbetas. I en monokulturell organisationskultur finns ingen strävan till förändring och utveckling utan den rådande strukturen är något man istället värnar om (Lahdenperä, 2008). Angående flerspråkighet finns uppfattningen att det är det svenska språket som enbart bör talas och sjungas i skolan (Lahdenperä, 2010). Denna uppfattning ackompanjeras av en tro att ungdomar endast kan lära sig ett språk i taget och att inläring av fler språk endast skulle förvirra eleverna. Vidare menar Lahdenperä (2010) att begreppet *assimilation* blir centralt i denna monokulturella syn på skolan, med betydelsen att minoriteter och nyanlända elever borde försvenskas och införskaffa värderingar och beteendemönster i enlighet med våra svenska. Modersmålsundervisningen hamnar ofta i periferin och negligeras av skolan trots att forskningsresultat visar på modersmålets förtjänster för elevers skolframgång och musikaliska kunskapsutveckling. I de flesta kommuner anordnas modersmålsundervisningen utanför ordinarie skolschema och ofta i separata skollokaler vilket hämmar samarbetsmöjligheterna kollegor emellan. Om flerspråkiga elever bara värdesätts i enlighet med tillägnade av svenskkunskaper och den svenska kulturen blir det monokulturella synsättet diskriminerande och kan leda till minskad motivation att lära sig det svenska språket och tillgodogöra sig ämneskunskaper i musik (Lahdenperä, 2010).

I ett *mångkulturellt perspektiv* värdesätts mångfald och människors olikheter ses som en tillgång. Här har alla möjlighet att påverka den gemensamma kulturen och därmed musiken. Mångkulturen kräver inte gemensamma yttre normer som synsätt, beteenden, arbetsstil, angreppssätt eller musiksmak men följer däremot samma värdegrund som jämställdhet, etik, säkerhet. En mångkultur garanterar inte att människor med deras olika kulturella bakgrunder möts eller interagerar, utan kan utgöras av isolerade kulturella enheter som ingår i samma kontext (Lahdenperä, 2008).

Ordet *interkultur* definieras utifrån orden *inter* och *kultur*. Kultur syftar här till att något är kulturellt i olika meningsskapande sammanhang som t.ex. etniska, religiösa, språkmässiga, tankemässiga, livsrelaterade, könsmässiga eller klassmässiga. Inter betyder *mellan* i form av växelverkan mellan två fält, vilket i kombination med ordet kultur visar på hur människor från olika kulturer samverkar och berikar varandra. Till skillnad från mångkulturens tidigare beskrivning som en icke aktiv process handlar interkultur om handling och vilja till interaktion mellan människor. I ett interkulturellt perspektiv rangordnas inte språk. Cummins (2000) menar att ett förstaspråk gynnar en andraspråksutveckling och att det därför bör inkluderas i undervisningen. Det

interkulturella perspektivet ser språkkunskaper och musikaliska erfarenheter som vinster för både individ och samhälle. Därför ska, enligt Lahdenperä (2010), en stimulerande och stödjande musikundervisning på och genom olika språk erbjudas alla flerspråkiga elever.

3.3 Språklig kompetens

Det finns många teorier kring innebörden av att kunna ett språk. Abrahamsson och Bergman (2014) menar att det finns tre beståndsdelar som utgör den gemensamma kärnan i dessa olika teorier: uttal, grammatik och ordförråd. Utöver ljud, ord och meningsbyggnad inkluderas också förmågan att anpassa sitt språk utefter situation och syfte (Rosén och Wedin, 2015). Det finns alltså olika språkliga kompetenser som hela tiden samverkar och som man behöver behärska för att kunna kommunicera i enlighet med sina behov och samhällets förväntningar (Abrahamsson & Bergman, 2014). Vidare menar Abrahamsson och Bergman att en erkänd teori kring språkförmågan är Bachman & Palmers teori: *den kommunikativa språkförmågan*.

Den kommunikativa språkförmågan delar in språkförmågan i två olika delkompetenser: organisatorisk kompetens och pragmatisk kompetens. Den organisatoriska kompetensen innefattar två underkategorier, dels *formell kompetens* (uttal, grammatik och ordförråd) och dels *textuell språklig kompetens* (samtalsstruktur och textstruktur) som organiserar innehållet i språket till begripliga meningsbyggnader. Den pragmatiska kompetensen visar kunskap om hur språket kan anpassas efter olika kommunikationssituationer. Underkategorierna är *funktionell och sociolingvistisk kompetens*. Den *funktionella kompetensen* innefattar hur vi på olika sätt kan uttrycka känslor, önskningsar, ge eller ta emot information, påverka människor eller forma nya kontakter (Abrahamsson & Bergman, 2014). Den *sociolingvistiska kompetensen* innefattar kunskap om hur vi formar vårt språk i förhållande till vem som lyssnar. Faktorer som påverkar vår språkanvändning kan vara social status, yrke, kön eller ålder. Den sociolingvistiska kunskapen är viktig då vi vill anpassa språket utefter mottagarens kulturella och språkliga referensramar. Kompetensen innefattar också normer om hur vi inleder ett samtal, avbryter varandra, tar och ger ordet.

Alla delkompetenser i den kommunikativa språkförmågan leder till en så kallad strategisk kompetens. Denna kompetens använder vi då vi planerar ett samtal och ska välja de mest framgångsrika kommunikationssätten för en viss bestämd situation. Genom språkliga kunskaper och att strategiskt välja kommunikationssätt kan språkliga

brister kringgås (Abrahamsson & Bergman, 2014).

3.4 Språkinriktad musikundervisning

I grundskolans kursplan för musik (Skolverket, 2011) beskrivs dess syfte att eleverna, i detta fall språkintrouktionseleverna, ska spela och sjunga i olika genrer och musikaliska former. De ska skapa egen musik och gestalta och kommunicera tankar och idéer kring musiken. Slutligen ska de också analysera och samtala kring musikens roll och olika uttryck i sociala, kulturella och historiska sammanhang. I all undervisning sker lärandet genom språk vilket Lgr11 (Skolverket, 2011) beskriver som människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Ett rikt och varierat språkbruk är därför ett betydelsefullt verktyg för att kommunicera i ett musikklassrum där kulturer, synsätt och språk möts och blir en förutsättning för skolframgång (Skolverket, 2011). Cummins (2000) menar att vi i skolorna måste lära oss undervisa för undervisningsgrupper som väsentligt avviker från den homogena medelklassbakgrund läroplanen en gång utarbetades för och att ämneslärare i samspel med denna förändring måste omdefiniera sina lärarroller för att effektivt kunna undervisa i denna miljö.

Lahdenperä (2010) menar att undervisningen på en högstadienivå ställer stora krav på nyanlända elevers språkkunskaper, vilket även gäller musikundervisningen. Det är lätt att tro att eleverna har tillräckliga kunskaper och förstår undervisningen men det ämnesspecifika skolspråk, som krävs för denna högre nivå av musikundervisning, haltar ofta efter (Hajer och Meestringa, 2014). Flerspråkiga elever ställs inför en dubbel uppgift eftersom de för det första ska lära sig ett nytt språk och för det andra ska lära sig ny kunskap i musik på ett språk de håller på att lära in (Introduktionsprogrammet språkintrouktion, 2013). Detta menar (Hajer och Meestringa, 2014) skapar en stress hos eleverna då språkfärdigheterna ibland hämmar deras kunskapsutveckling och måluppfyllelse.

3.4.1 Språkpolicy

För att våra nyanlända elever ska ha en möjlighet att påskynda inläringen av både språk- och ämneskunskaper är det viktigt att alla lärare i ett kollegium arbetar på ett språkinriktat sätt utifrån en gemensam språkpolicy (Hajer och Meestringa, 2014). Detta för att vägen till ämneskunskaper är genom språket. I en språkpolicy finns riktlinjer för hur all undervisning ska gå till för att kunna möta en heterogen elevgrupp. Hajer och Meestringa (2014) beskriver språkpolycyn i följande fyra steg. *För det första* ska alla

lärare förstärka och bekräfta flerspråkiga elevers identiteter. Om inte eleverna känner sig accepterade för sin bakgrund eller sina språkkunskaper så hämmas deras motivation att lära. Eleverna måste få utveckla sina språk och känna stöttning från lärarna. Stöttning sker genom att läraren demonstrerar, visar och ger modeller till hur uppgifter kan lösas. Stöttning sker också genom att ägna tid åt de språkliga aspekter ett lektionsinnehåll kan erbjuda som ord, text, och formuleringar. Om stöttande lärande sker kan lärare ha höga förväntningar på sina flerspråkiga elever vilket lärare bör ha då lärares förväntningar speglar elevers resultat. *För det andra* är det viktigt att lärare tillvaratar elevers förförståelse, både språkligt och ämnesmässigt. Hela lärarkåren bör även vara intresserad av en elevs hela vardag som även innefattar tid utanför skolan. *För det tredje* ska lärare veta hur man bygger upp en kunskapsutvecklande process steg för steg. Vygotskijs grundregel är att först tillsammans göra det som eleven sedan måste klara själv och utforma undervisningen kognitivt utmanande och se till att den ligger i elevernas närmsta utvecklingszon. *För det fjärde* ska lärarlaget gemensamt och målmedvetet arbeta för att bygga ut elevers skolspråk. Med skolspråk menas det språkbruk och ämnesspecifika ord som används och hör till ett visst ämnesområde. Elever har olika förutsättningar att möta akademiskt språk utanför skolan. Därför är det viktigt att låta elever på lika villkor möta och lära sig detta språkbruk i ett undervisningssammanhang. Fördelaktigt görs detta genom att explicit uppmärksamma orden där lärare på förhand tänkt igenom vilka ord som är viktiga och behöver bearbetas. Enström (2013) menar att ord måste bearbetas vid många olika tillfällen, på varierade sätt, i deras naturliga sammanhang eftersom elevers förståelse ökar genom tydlig kontext vilket bidrar till kunskap om ords pragmatiska användningsområden.

3.4.2 Närmsta utvecklingszonen

Mot bakgrund av den språkpolicy som tidigare beskrivits kommer här fördjupande förklaring till Vygotskijs teori om den närmsta utvecklingszonen. Vygotskij ser lärandet som något som sker i samspel med andra människor och deras omgivning. Ur denna metodik har begreppet *den närmsta utvecklingszonen* myntats. Detta är en kunskapsnivå som ligger över elevens egen kunskap. I samspel och genom stöttning kan denna närmsta utvecklingszonen nås. Då zonen nåts ökar nivån i den närmsta utvecklingszonen ytterligare ett steg. Detta arbetssätt skapar alltid utmanande undervisning vilket också driver elevens motivation att lära. En uppgifts svårighetsgrad definierar Cummins (2000) genom parametrarna kognitiv svårighetsgrad och graden av

kontextuellt stöd. Ju mer stöd en elev får av omgivning och kontext desto lättare blir det att klara uppgifter och använda ett språk. Mycket kontextuellt stöd i kombination med kognitivt enkla uppgifter sänker svårighetsgraden. Om en uppgift istället innefattar krävande tankemässig förmåga samtidigt som det kontextuella stödet minskar blir uppgifterna allt mer komplexa (Cummins, 2000). Det kontextuella stödet är något Enström (2013) ser påverkar förståelsen för konkreta kontra abstrakta ord. Konkreta ord kan förklaras med illustrationer och kontext på grund av deras entydiga betydelse vilka också går översätta till andra språk, till skillnad från abstrakta ord. Andraspråkselever behöver undervisning där den kognitiva nivån successivt höjs där förståelse hela tiden nås genom ett kontextrikt sammanhang (Abrahamsson och Bergman, 2014).

Zimmerman (2009) anser att den närmsta utvecklingszonen kan nås genom att en pedagogisk aktivitet är överordnad ett ämnesinnehåll. Då aktiviteten styr innehållet i undervisningen tvingas innehållet att anpassas efter elevernas färdighetsnivå. Om aktiviteten till exempel är ensemblespel måste innehållet anpassas efter elevernas färdighetsnivåer på respektive instrument för att ensembleverksamheten ska fungera. I detta lärosätt tillvaratas elevers impulser och prioriteras framför lärares ambition att hinna med en lektionsplanering. Detta arbetssätt är fördelaktigt för elevers möjligheter att relatera ny kunskap till tidigare erfarenheter och vidare kunna använda kunskapen i andra sammanhang än lektionssituationen. Zimmerman (2009) menar att då eleven står som fokus och utgångspunkt för den pedagogiska aktiviteten formas musikämnet till ett trivselämne med terapeutiska inslag. Det är dock viktigt att problematisera musikundervisningens balansgång mellan att vara en arena för frihet och terapeutiska inslag mot ett lärandeperspektiv. Musikundervisningens sociala inslag får nämligen inte bli dominerande på bekostnad av ett lärandeperspektiv (Zimmerman, 2009).

3.4.3 Deltagande och reflektion

Ytterligare viktiga aspekter för språkinriktad musikundervisning är elevers möjlighet till deltagande och reflektion (Lindberg, 2013). Deltagande och andraspråksutveckling är starkt förbundna med varandra. Genom interaktion får eleverna möjlighet att signalera förståelse, söka och få bekräftelse, be om upprepningar och förtydliganden vilket skapar ett utrymme att påverka undervisningen (Lindberg, 2013 s.486). Språk möjliggör deltagande och därför är det viktigt att göra ämnesstoffet begripligt så eleverna genom språket kan delta i undervisningen (Lindberg, 2013). Hur lektionsmaterial utformas och bearbetas och på vilket sätt undervisningen möjliggör elevers deltagande och

engagemang är avgörande för vad en elev kan lära sig (Dahlbäck, 2011). Dahlbäck (2011) menar att reflektion över det man hört eller läst är lika viktigt som själva talandet eller musicerandet. Rosén och Wedin (2015) menar att eleverna måste utveckla förståelse för ord och begrepp, kritisk kunna granska och reflektera över texter. Eleverna måste få delta i undervisningen genom att ställa ny kunskap mot tidigare erfarenheter och presentera sina tankar genom olika former av redovisningar (Rosén och Wedin, 2015). Öppna frågeställningar är ett stöttande verktyg för att skapa reflekterande klassrum (Dahlbäck, 2011). Hajer och Meestringa (2014) ser öppna frågeställningar som effektivt redskap då de inbjuder till eftertanke. Ytterligare fördel med öppna frågeställningar är att de skapar engagemang och bidrar till fördjupad ämneskunskap. För att engagera elever i klassrummet i reflektionsmoment kan eleverna enskilt reflektera för att sedan dela tankarna med en kamrat för att slutligen reflektera tillsammans i en större grupp (Hajer och Meestringa, 2014).

En språkinriktad musikundervisning är enligt Hajer och Meestringa (2014) till allas fördel och inte bara för de elever som är nyanlända eller har ett annat modersmål än svenska. Då en musikundervisning behandlas i samklang med språkligt fokus får ämnesundervisningen fördjupat resultat. Därför kommer språkinriktad musikundervisning alla elever tillgodo (Hajer och Meestringa, 2014).

3.5 Sång och språk

Dahlbäck (2011) menar att den som sjunger och därmed möter prosodi, ord, text och meningar får språklig kompetens på köpet. Sång och språk har sina gemensamma komponenter i form av den prosodi som finns i både språket och sången och inkluderar rytm, klangfärg, betoningar och meningsbyggnad (Kjellin, 2002 ; Dahlbäck, 2011). Vid verbal kommunikation uttrycks ord och meningar alltid med någon form av prosodi. I svenska språket konstrueras denna talrytm genom betonade och obetonade stavelser (Kjellin, 2002). Längdkontraster och en varierad ljudstyrka är de faktorer som gör att prosodi och talström uppfattas som jämn och regelbunden (Holmegaard och Källström, 1993, Kjellin, 2002). Förmågan att hantera betoning i språket går inte lära sig genom lexikon utan måste explicit tränas i undervisningen, fördelaktigt med musiken som hjälp (Hedencrona och Kos-Dienes, 2003). Dahlbäck (2011) menar att sånger skapar en gemensam utgångspunkt för elever att kunna ta till sig språkliga strukturer som språkljud, klangfärger, betoningar, bokstäver, ord, rim, stavelser och meningsbyggnader. Sånger ger även ingång till samtal och reflektion utifrån deras lyrik.

Genom att högt i kör läsa en sångs lyrik får elever möta ord och meningar i det naturligt rytmiska flöde sånger ger (Dahlbäck, 2011). Fördelar med att läsa lyrik i kör är att många elever samtidigt kan tränas i det svenska språket och att många vågar tala (Holmegaard och Källström, 1993). Att tillsammans träna på språkets prosodiska nyanser genom sången kan underlätta egen övning hemma (Dahlbäck, 2011).

Genom att låta elever lyssna, repetera, imitera, få respons och producera språk ges goda möjligheter för tillägnande av språkkunskap jämsides musikens ämneskunskap (Holmegaard och Källström, 1993). Repetition är en avgörande faktor för inläring av musik och språk (Dahlbäck, 2011). Vid inläring av sånger sker en naturlig repetition där både språkets prosodi och meningsbyggnad kan bearbetas och på fördjupat sätt befästas. Kjellin (2002) menar att repetitionen och mötet med ord, begrepp och meningar med deras uttal bidrar till en igenkänningsfaktor som leder till automatiserad kunskap och stärkt långtidsminne. Vidare menar Kjellin (2002) att ett inövat musikaliskt moment är värt att repetera för att få njuta av det gruppen tillsammans åstadkommit.

Imitation är en erkänd inlärningsmetod som enligt Uddén (2004) är en medfödd egenskap som behövs för att förstå och härma omgivningens kommunikationsmönster. Både inom musik och språk kan imitation användas i ordinlärande syfte och för prosodisk träning. Både tonkvalitet och betoning i fraser kan genom imitation bli ett effektivt språkinlärande verktyg. Musikpedagogen behöver vara språkligt tydlig och förebildlig vad gäller tonkvalitet, språkliga rytmer och fraser som kan efterliknas och imiteras (Dahlbäck, 2011).

Dahlbäck (2011) menar att skillnad finns mellan att höra och lyssna. Hörande innebär att aktivt ta in ljud från sin omgivning medan lyssnande är en aktiv handling och en vilja att förstå något för att kunna ge respons. I och med övergången från hörande till lyssnande kan subtila skillnader mellan olika språkljud uppmärksammas och imiteras och vara till fördel i en språkinlärande process (Dahlbäck, 2011). Beroende av det modersmål en inlärare har kan vissa språkljud vara svårare att uppfatta eftersom örat inte är tränat för dessa språkljud (Kjellin, 2002). För elever i språkintruktionsklasser är musiken ett bra redskap att träna örat för nya språkljud då språket utvecklas på ett mer fonologiskt medvetet sätt genom musik (Dahlbäck, 2011). Det svenska språket består av ovanligt många vokaler. Något som Kjellin (2002) uppmärksammar är vikten av att träna på svenskans långa och korta vokalljud vilka kan vara problematiska för inlärare av det svenska språket. Läpprundning och tungans

formation ger antingen ljusare eller mörkare klang till språkljudet och är grunden till hur språkljuden formas (Kjellin, 2002).

3.6 Musikundervisning och nyanlända elever

Linge (2013) uppmärksammar vikten av att diskutera vad mångkulturell musikundervisning innebär och strävan efter likvärdig och progressiv musikundervisning. I likvärdig undervisning kan inte individuella elever lyftas fram som representanter för en viss kultur likt exotiska inslag. Istället bör musikundervisningen i skolan visa till den musikaliska mångfaldens värde och möjligheter, där möten mellan musiker i samhället kan skapa nyfikenhet för det musikaliskt bekanta och obekanta vilket kan vara ett stöd till att våga släppa invanda musikaliska trygghetszoner. Linge (2013) anser att musikundervisningen i våra svenska skolor befinner sig i en trygghetszon med tanke på genre, låtval, lektionsinnehåll och didaktiska metoder. Fokus ligger inom en västerländsk anda där huvuddiskursen flyttats från klassisk repertoar till populistisk vilket kan likställas med en västerländsk norm och musikalisk kanon (Linge, 2013). I likhet med ett monokulturellt perspektiv menar Linge (2013) att denna västerländska norm finnas för rädslan att ”de andras” ska ta över det som är vårt. Vidare lyfter Linge (2013) perspektivet att vi kanske kan utmana vår kulturella trygghetszon genom att arbeta både med ”det egna” och ”de andras” eftersom musik är en social företeelse som uppstår och utvecklas i mötet mellan människor genom olika musikaliska uttryck.

3.7 Musik och identitetsskapande

Skolverket (2011) beskriver grundskolans musikundervisning som en viktig arena för elevers identitetsutveckling och sociala gemenskap. Vad är egentligen identitet? Goldstein- Kyaga och Borgström (2009) förklarar identiteten som att hitta sin plats i en föränderlig tid med dess sociala sammanhang. Identitetsskapandet innebär att hitta meningsfull tillvaro för det egna livet vilket ofta resulterar i tankar om ett ”vi” och ”de”. Dock ser Goldstein- Kyaga och Borgström (2009) att gränserna mellan olika grupper suddas ut i och med vårt globaliserade samhälle och att identitetsformeringen därför tar nya uttryck i en *tredje identitet*. Den tredje identiteten är gränsöverskridande över nationella och etniska gränser, mångdimensionell och föränderlig i förhållande till den situation en människa befinner sig i. Istället för verklighetskategorisering genom ett ”vi” och ”dom” formas genom den tredje identiteten ett ”både-och” där rena kulturer

inte finns och grupper av människor inte ställs emot varandra (Goldstein- Kyaga och Borgström, 2009).

Nyanlända elever har lämnat givna traditioner och levnadsmönster vilket leder till att eleverna måste forma en ny identitet och livsstil i en ny tillvaro i ett nytt land (Lahdenperä, 2010 s.27). Språkintröduktionselevernars trivsel och skolframgång påverkas av hur de upplever att deras kulturella bakgrund och språkkunskap värdesätts. Att inneha kulturell kompetens blir enligt Lahdenperä (2010) det mest effektiva redskapet för att skapa en tillåtande miljö för elevers identitetsprocesser. Lahdenperä (2010) sammanfattar de viktigaste komponenterna för ett interkulturellt ledarskap genom följande punkter:

1. Att ha viljan och förmågan att bearbeta sina egna och elevernas negativa attityder mot fördomar och olikheter.
2. att inte uppmuntra till en gruppering av människor i ett "vi" och ett "de".
3. att inte använda absoluta termer som att någon "alltid" eller "aldrig" är på ett visst sätt.

I skolmiljön måste kulturella konflikter bearbetas där elever och lärare får möjlighet att ompröva sina föreställningar och uppfattningar. Behovet av att reflektera och skapa gemenskap trots olikheter ökar i mångfaldens skola (Lahdenperä, 2010). Skollagen (SFS 2010: 800) visar på uppdraget att stödja nyanlända elevers individuella utveckling till att bli delaktiga, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer i vårt demokratiska samhälle. Utifrån skolinspektionen ser Andersson, Lyrenäs, Sidenhag (2015) att det demokratiska uppdraget inte behandlas som ett kontinuerligt inslag i lärares kunskapsuppdrag. För att hjälpa nyanlända elever att bli aktiva samhällsmedborgare med möjlighet att uttrycka tankar och åsikter behöver lärare på ett medvetet sätt lyfta demokrati- och värdegrundsfrågor i undervisningen (Andersson, Lyrenäs och Sidenhag, 2015).

4. Metod och genomförande

Studiens syfte är att undersöka utformandet av musikundervisningen för nyanlända elever på språkintruktionsprogrammet. I följande kapitel vill jag beskriva de forskningsmetoder jag valt och på vilket sätt metoderna kan uppfylla min syftesbeskrivning. I detta kapitel kommer även studiens informanter att presenteras, forskningsetiska principer diskuteras och studiens validitet problematiseras.

4.1 Val av metod

Bryman (2011) beskriver två huvudtyper av forskningsmetoder: kvalitativ- och kvantitativ forskningsmetod. Kvantitativ forskning är deduktiv vilket innebär att en eller flera teorier finns som utgångspunkt för ett forskningsområde som genom studien sedan prövas mot verkligheten (Bryman, 2011). Till skillnad från ett deduktivt perspektiv ger ett induktivt förhållningssätt en bild av hur teori möter praktik. Den kvalitativa forskningen har ingen avsikt av att pröva färdiga teorier mot en verklighetsbild utan fokuserar mer mot ett tolkande synsätt där teori söks utifrån uppfattad verklighet (Bryman, 2011). Dock menar Bryman (2011) att dessa två forskningsmetoder inte behöver ses som varandras motsatser eftersom en kategorisering av verkligheten är svår att göra.

4.1.1 Studiens fokus

Studien har utformats utifrån ett induktivt perspektiv. Jag vill undersöka hur musikundervisningen i dagens klassrum utformas för språkintruktionsklasser och om lärares arbetssätt möter de teoretiska perspektiv som lyfts fram angående språkintruktions. Jag har alltså valt ett kvalitativt angreppssätt för min studie. Denna studie ger inga generella slutsatser på grund av dess omfång och kvalitativa forskningsmetoder. Vinsten är dock att ett litet utsnitt från verkligheten kan synliggöras och inom studien leda till vissa slutsatser. Fördelen med kvalitativ datainsamling, framför kvantitativ, är att utrymme möjliggörs där informanter kan lyfta perspektiv de anser är viktiga för min studie (Bryman, 2011). I denna studie används de kvalitativa forskningsmetoderna observation och intervju. Ahrne & Svensson (2015) menar att kombination av intervju och observation gör att utsagor kan följas upp med att se om det överensstämmer i praktiken. Att kombinera observation och intervju möjliggör alltså en jämförelse av informanters tal och handling.

4.1.2 Observation

Att samla information genom observation av olika fält och företeelser brukar benämnas som *deltagande observation* (Merriam, 1994). Vidare menar Merriam (1994) att deltagarens roll kan beskrivas genom fyra olika förhållningssätt. *Fullständig deltagare* innebär att forskaren är medlem i den grupp som ska undersökas men har en dold observatörsroll. I förhållningssättet *deltagare-observatör* är forskaren öppen med sitt syfte. Rollen som observatör är underordnad deltagandet och insamlad information kan därmed tvingas anpassas utefter informanternas tycke. *Observatör-deltagare* innebär att forskaren har öppen agenda men prioriterar dokumentation framför ett deltagande. Den empiri som samlas in styrs av informantens handlingar och initiativ, vilket ger observatören en relativt passiv roll. En *fullständig observatör* har en helt dold agenda som antingen osynlig eller anonym del av den miljö som studeras.

En aspekt värd att problematisera och beakta är huruvida en observatör påverkar de elever och lärare som är närvarande vid observationen (Ahrne & Svensson, 2015). Fangen (2005) menar att påverkan är en oundviklig faktor i observationssituationer eftersom engagemang är en grundstruktur i människans natur. Därför kan inte en renodlad åskådarposition intas, tvärtom måste interaktion ske för att skapa en trovärdig situation där deltagarna inte känner sig objektifierade av observatörens närvaro (Fangen, 2005).

Larsen (2009) menar att det är en fördel om observatören kommer nära en reell klassrumssituation där möjlighet ges att undersöka helhetsintryck av ett händelseförlopp. Spontana reaktioner blir en del av detta helhetsintryck vilket inte en kvantitativ metod på samma sätt ger möjlighet till (Larsen, 2009). Detta perspektiv står dock emot Brymans (2011) tankar om att det inte finns ett gränsland mellan kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod.

Observationens nackdelar pekar mot den subjektivitet som observatören innehar och därmed påverkar insamlat material genom tolkning, uppfattning och registrering (Merriam, 1994). Vidare ser Merriam (1994) observatörens dubbla uppgift där deltagande sker i samspel med insamling av information vilket inte är lätthanterligt.

Enligt (Bryman, 2011) är det viktigt att i förväg veta vad man ska observera och vem som ska observeras. Utan denna vetskap är det svårt att säkerställa att insamlad data överensstämmer med det syfte studien rör (Bryman, 2011). För att kunna konkretisera vad som egentligen ska observeras kan urvalstekniker användas, vilka begränsar fältet. Martin & Beatson i (Bryman, 2011) beskriver fyra olika urvalstekniker. Vid ett

improviserat urval registreras allt som sker vid observationens tidpunkt. Ett *fokuserat urval* ger tvärtemot en tydlig agenda genom ett observationsschema med olika undersökningskategorier. Allt som är kopplat till observationsschemat registreras och antecknas. *Översiktsgranskande urval* är en observationsform där en grupp individer regelbundet studeras under utvalda tidsperioder. Här observeras och registreras endast ett fåtal typer av beteenden. Slutligen innebär *beteendeurval* att observatören registrerar vilka i en grupp som ägnar sig åt ett speciellt beteende.

För den här studien beskriver jag min roll som observatör utifrån Merriams (1994) begrepp *observatör-deltagare*. Jag ville vara på plats i musikundervisningen för språkintröskselever för att kunna upptäcka och ta del av de olika nyanser en undervisningssituation kan innebära. Denna observationsmodell möjliggjorde en interaktion mellan mig som observatör och deltagarna för observationen. Att kunna interagera gav fördelar då elever spontant ställde frågor och sökte min respons i form av leende eller skratt. Denna interaktion kan ha bidragit till att en klassrumsmiljö formats där jag som observatör inte sågs som stressfaktor för eleverna. Ett deltagande i klassrummet kan ha påverkat lärarnas handlingar i deras önskan att prestera. Till denna problematik ser jag intervjuerna som vinst där informanternas utsagor ger möjlighet att bekräfta det observationen utvisade.

För att säkerställa att jag under observationen registrerat relevant data valde jag urvalstekniken: *fokuserat urval*. Denna urvalsteknik innebar att jag använt mig av ett observationsschema (se bilaga 1) och haft en tydlig målgrupp för mina observationer som utförts vid en specifik tidpunkt. Observationsschemats fördelar för min undersökning var att jag på ett enkelt sätt utifrån förutbestämda kategorier kunde jämföra de tre observationernas skeenden och innehåll.

4.1.3 Semistrukturerad intervju

En kvalitativ intervju är en mindre strukturerad intervjuform till skillnad från en kvantitativ (Bryman, 2011). Kvale (2014) menar att en intervju egentligen har betydelsen att utväxling av synpunkter sker mellan människor utifrån ett visst tema. Att använda sig av denna öppna intervjuform möjliggör informanternas inflytande över att kunna ge den utsaga som anses vara relevant för studien (Dalen, 2015). En svårighet i intervjusammanhang är att tolka informantens utsaga på ett tillförlitligt sätt (Ahrne & Svensson, 2015) men denna mer öppna intervjuform är enligt Larsen (2009) till fördel för studiens validitet eftersom fördjupande följdfrågor och kompletterande svar är

möjligt.

Bryman (2011) hänvisar till två kvalitativa intervjuformer; ostrukturerad och semi-strukturerad. Skillnaden mellan dessa är att ostrukturerad intervju utformas med tydlig inledning där samtalet sedan fritt fortlöper utifrån informantens utsaga där intervjuaren endast är beredd på att ställa eventuella följdfrågor. Den semi-strukturerade har en mer tydlig frågemall som till fördel följs för att kunna jämföra olika informanternas tankar och svar (Bryman, 2011).

Mitt val att använda semi-strukturerad intervjuform såg jag som fördelaktigt eftersom musiklärarna själva kunde leda in samtalet mot aspekter i deras undervisningssituation jag annars inte hade uppmärksammat. Utrymmet att kunna ställa följdfrågor gav informanterna möjlighet att reagera på frågeställningar de inte förstått men gav även mig som intervjuare möjlighet att ställa följdfrågor till informanternas utsagor. Eftersom detta ökar validiteten för arbetet blev den semi-strukturerade intervjuformen ett självklart val för denna studie. Ytterligare fördel var att den tydliga intervjuformen som en semi-strukturerad intervju ger, möjliggör goda jämförelser mellan de tre olika lärperspektiven jag i studien mött. Att lätt kunna se informanternas svar och hur de skiljer sig eller stämmer överens har underlättat arbetet med att analysera empirin.

4.2 Urval

Jag valde att besöka tre skolor i tre olika städer och fick därmed möta tre olika versioner av undervisning med samma syfte och mål med avsikt att skapa möjlighet för jämförelse skolorna emellan. Klassrumsobservationer har gjorts där elevernas deltagande varit en förutsättning för att kunna undersöka hur musiklärare utformar sin undervisning. Eleverna är i åldrarna 16-18 år och har befunnit sig i Sverige en mycket kort tid. De behöver språkkunskaper och godkända betyg i grundskolans musik för att kunna söka vidare till ett nationellt gymnasieprogram. Lärarna har efter utförd observation enskilt intervjuats.

Maja är nyutexaminerad lärare i musik och svenska som andraspråk. Detta perspektiv är intressant i förhållande till studiens syfte eftersom det inte är självklart att språkintruktionsklasserna möter en musiklärare som även har språklig kompetens. I höstas inledde hon sin tjänst som svenska som andraspråklärare och lärare i musik på en gymnasieskola och tog tjänsten i vetskap om uppdraget att undervisa språkintruktionsklasser i musik.

Patrik har varit verksam musiklejare under många års tid och arbetar för närvarande på ett estetgymnasium med musikinriktning. Uppdraget att undervisa nyanlända elever i musik kom oväntat och resulterade i starka reaktioner från musiklejarkollegiet vilket var något jag fick ta del av under en praktikperiod. Utifrån denna erfarenhet ansåg jag denna skola intressant för studien.

Sara och Caroline är båda musiklejare på ett estetgymnasium och samarbetar om undervisningen av språkintruktionsklasserna. De fick hösten 2016 uppdraget att undervisa språkintruktionsklasser. Sara har tidigare haft tjänst som högstadieljare i musik där hon mött nyanlända elever. Caroline arbetar vanligtvis som lärare i individuell sång och har aldrig tidigare mött nyanlända elevgrupper. Intervjun med Sara och Caroline utfördes gemensamt.

4.3 Studiens genomförande

Studien inkluderar både observationer och intervjuer. Observationerna har skett i klassrumsundervisning för språkintruktions elever som undervisats i musik. Språkintruktions eleverna benämns som *deltagare* i observationsstudien. Intervjuer har gjorts med de lärare som undervisat språkintruktionsklasserna i musik. Musiklejarna benämns som *informanter* i studien.

Jag mötte musiklejarna Maja, Patrik, Sara och Caroline. På alla skolor blev jag väl bemött och jag fick vid lektionsstart god tid på mig att förklara mitt besöks syfte och bearbeta den samtyckesblankett deltagarna för observationen var tvungna att skriva under. På Majas och Patriks skolor bedrevs musikundervisningen i en separat byggnad en bit bort från elevernas ordinarie undervisning.

Under observerade lektioner bytte eleverna positioner vilket gjorde att min placering varierade i förhållande till gruppen. Jag gav respons då eleverna frågade mig saker och sökte min uppmärksamhet. Jag försökte på så sätt göra min närvaro naturlig. Det som observerades skrevs ner enligt utformat observationsschema (se bilaga 1). Under observationen av Sara och Carolines undervisning fick jag ändra min observationsteknik då jag inte fått någon information om att de var två lärare som tillsammans skulle undervisa. Mitt observationsschema vidgades därför till fler spalter där båda lärarnas aktiviteter kunde antecknas. Efter genomförd observation mötte jag informanterna för intervju utformad enligt Bilaga 2. Sara och Caroline intervjuades tillsammans vilket formade en mer dialogbaserad intervju där informanterna tillsammans kunde resonera kring de frågor som ställdes. Intervjuerna spelades in

genom I-phones app, röstmemo, och har transkriberats och använts som underlag i resultatkapitlet.

4.4 Bearbetning av data och analys

Jag har valt att analysera insamlad empiri utifrån begreppen: *förutsättningar*, *språkinriktad musikundervisning* och *identitetsformering*. Dessa begrepp har efter studier av litteratur och tidigare forskning utkristalliserats som viktiga för mitt ämnesområde, musikundervisning för språkintruktionsklasser. Språkintruktionsprogrammets syfte är att forma ämnesundervisning som parallellt utvecklar både språk- och ämneskunskaper. Därför blir *språkinriktad musikundervisning* ett viktigt begrepp för min studie. Den litteratur jag fördjupat mig inom menar att identitetsskapande sammanhang är viktiga för nyanlända elever som ofrivilligt klippt banden till självklara referensramar och sammanhang i sitt hemland och på nytt nu ska bygga upp en vardag i ett främmande samhälle. Då musiken beskrivs som ett identitetsformande verktyg i musikundervisningens syftesbeskrivning för grundskolan såg jag ordet *identitet* som ett begrepp som för studien skulle vara viktigt. All undervisning utformas utifrån det ramverk och den struktur en skolläda och kommun ger. Därför blev mitt sista begrepp *förutsättningar*. Dessa huvudord utgjorde grunden för det observationsschema som hjälpte mig göra ett urval vid insamlad data och blev också ett redskap för studiens vidare analyser.

4.5 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002) formulerade forskningsetiska principer ger undersökningsgrupper trygghet och integritet i förhållande till insamlad data och formerna för hur data samlas in. Dessa principer är generella riktlinjer för all forskning och även för denna studie. I detta avsnitt vill jag redogöra hur jag i min undersökning förhållit mig till dessa principer.

För att alla informanter, elever som lärare, ska känna tillförlitlighet för min studie och dess hantering av data har jag utformat samtyckesblanketter (se bilaga 3) utifrån Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav för sekretesshantering: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informationskravet* har behandlats genom att studiens syfte beskrevs i den samtyckesblankett som skickades ut till alla informanter i god tid före utsatt besöksdatum. Detta syfte förklarades även muntligen vid mötet med möjlighet till följdfrågor för att garantera att informationen

verkligen nått informanterna. *Samtyckeskravet* där frivillighet står som grund för informanters deltagande var något som var tvunget att godkännas genom en namnteckning före observation och intervju. *Konfidentialitetskravet* skyddar informanters utsagor genom god sekretesshantering. Detta har skett på så sätt att kod krävs för tillgång till de inspelningar som gjorts och att all inspelad information och data kommer att raderas efter studiens slut. Genom *nyttjandekravet* har jag garanterat mina informanter att insamlad data endast kommer att hanteras inom studien. I samtyckesblanketten beskrivs att hanteringen enbart kommer användas för studien och att ingen information kommer delas på sociala medier eller andra offentliga platser.

Samtyckesblanketterna har deltagarna läst igenom och godkänt. Alla musklärare har uppmuntrats att i förväg bearbeta dessa med eleverna med fördel av ett samarbete med elevernas modersmåls lärare. Detta för att språket i sig inte ska vara något hinder i informanternas förståelse av undersökningen. Vetenskapsrådet (2011) menar att elever över 15 år själva får ge sitt samtycke för ett deltagande i undersökningen. Eftersom eleverna på språkin introduktionsprogrammet är över 16 år gamla behöver inte målsman kontaktas. Samtyckesblanketten inkluderar information kring sekretesshantering, fingerade namn och att data raderas efter avslutat arbete.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Syftet med studien är att undersöka hur musikundervisning för nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet idag utformas och på vilket sätt musklärare möter språkin introduktionsprogrammets uppdrag att forma språkinriktad musikundervisning. Skolverket (2011) menar att alla ämneslärare behöver arbeta på ett språkinriktat sätt för att höja nivån på undervisning och elevers resultat. Jag vill se denna uppdragsbeskrivning som grund och motivering för den studie jag genomför och har inspirerats av Hajer och Meestringas (2014) språkpolicy som beskriver hur språkinriktad klassrumsundervisning kan utformas och på vilket sätt en sådan undervisning är förutsättning för elevers kunskapsutveckling.

De intervjuer och observationer som gjorts på tre olika skolor ger möjlighet till jämförelse mellan lärares olika utsagor och didaktiska metoder. Att ha utfört observationer i kombination med intervjuer har gett ökad tillförlitlighet för undersökningen eftersom jag lyssnat till informanternas utsagor och vad de undervisningsmässigt gör och sedan sett hur detta speglats i praktiken (Ahrne & Svensson, 2015).

Studiens resultat kan inte ses som generella eftersom endast en observation och intervju gjorts på varje skola, på grund av studiens omfattning och tidsmässiga aspekter. Däremot har olika slutsatser kunnat diskuteras utifrån fyra musiklärares perspektiv på undervisningssituationen kring språkintruktionsprogrammet.

5. Resultat

Detta kapitel syftar till att redovisa den data som samlats in genom observationer och intervjuer. Utifrån de begrepp, som i föregående kapitel beskrivits som huvudsakliga för denna studie, kommer resultatet att kategoriseras och analyseras.

5.1 Uppdragsbeskrivning

Sara uppger att hon och Caroline inte fått någon tid att läsa in sig på de nya styrdokumenterna som gäller för grundskolan och musikundervisningen för språkintröduktionseleverna, utan istället fick ta sig tid till detta utanför ordinarie undervisningstid. Dock upplevs trygghet från tidigare erfarenheter där Sara undervisat nyanlända elever i högstadiemusik. Detta var något kollegan Caroline påpekade som fördelaktigt då erfarenhet, arbetsmaterial och didaktiska metoder genom samarbetet fanns tillgängligt även för henne.

Patrik påstår i intervjun att han inte fått någon information kring uppdraget från ledningens sida, ”vi har inte haft någon styrning alls vad det är vi ska göra och haft väldigt lite planering och i princip råångest”. Den enda instruktionen skolleningen förmedlade var att ”göra något kul” med eleverna. I och med dålig uppdragsbeskrivning fick Patrik själv hitta på vad undervisningen skulle utgöra, ”vi har ju inte vetat vad vi haft för uppdrag med dem egentligen utan vi har fått hitta på det själva”. Uppdraget upplevdes finnas för att rädda musiklärarnas tjänster eftersom inget pedagogiskt och långsiktigt arbete fanns. Det pedagogiska och metodiska arbetet anser Patrik är en förutsättning för fungerande verksamhet med ett stort samarbete med språkintröduktionslärare och språkmentorer.

5.2 Språklig prioritering

Maja tyckte att det var svårt att komma fram till att praktiskt spela musik eftersom eleverna ”möter massa ord och småsaker som de inte är bekanta med och då måste man ta tag i det”. Genom bearbetning av det som är obekant får eleverna större musikalisk grundkunskap för ämnets specifika termer. Maja beskriver under intervjun den stress som uppdraget att undervisa språkintröduktionseleverna i musik innebär och att det lätt leder till att språkligt fokus bortprioriteras i musikundervisningen. Hon bedömer situationen som att hon gärna ”tar den närmsta fighten” och arbetar musikaliskt under

musiklektionerna men att en sådan prioritering kanske lurar en själv. Maja anger att en del av den observerade lektionen var inriktad mot att träna på svenska språket vilket gjordes genom att samtala, beskriva musik och bearbeta ord som hörde till ämnesområdet.

Sara poängterar under intervjun att ytterligare språkfördjupande arbete kunde ske under observerad lektion, genom att hon kunnat ge eleverna övningar kring lektionsinnehållet, om mer tid funnits. Musikkunskaper ses som primära och språkliga kunskaper som sekundära då Sara menar att fokus på språklig utveckling hade bromsat elevernas kunskapsutveckling och i musik.

5.3 Tidsplan och betyg

Patrik uppger under intervjun att målet formulerats där språkintrouktionseleverna ska nå godkända betyg efter ett läsår med en lärare som resurs. Patrik menar under intervjun att fokus mot betyg är orimligt med tanke på elevernas låga förkunskaper. Han har frångått styrdokumentet och säger: ” [Ä]r betygen det enda som kan göra att de kommer in i det svenska samhället, så är man fel ute...sen har vi upptäckt att vi inte kan ha betygsmålen som något slags styrmedel”. Språkintrouktionslärarna reagerar mot detta arbetssätt och påminner om risken att eleverna kan utvisas utan betyg, vilket har skapat oenighet mellan kollegorna.

Tidsramen för språkintrouktionseleverna i Majas undervisning utgjordes av ett läsårs undervisning där eleverna helst skulle nå godkända betyg för grundskolans musik. Maja beskriver under intervjun att hon tillsammans med kollegor och rektor tidigt insåg att de arbetade mot ett orimligt mål. Rektorn verkade inte vilja förändra situationen, utan de elever som inte uppnått målbeskrivningarna fick läsa kursen på nytt nästkommande år. Maja poängterade att klasserna, genom detta system, blev större och större då endast några få elever fick ett godkänt betyg efter ett läsårs tid.

Sara och Caroline undervisade tillsammans språkintrouktionseleverna som under en termin skulle nå kunskapskraven. Eleverna upplevdes som drivna till att få bra betyg men förutsättningarna att klara kursen var enligt kollegorna dåliga i och med den snäva tidsramen, som en lyhörd ledning dock önskar förändra. Sara och Caroline upplevde att skillnaden mellan svensk- och språkintrouktionselever var stora. De såg aspekterna förkunskap för musikämnet, språkkunskap i svenska och skillnaden i vilken musikalisk kultur eleven växt upp i som påverkande faktorer för elevers förutsättningar att tillägna sig musikundervisningen i svensk skola. Trots att de svenska eleverna inte spelat musik

före skolstart har, enligt Sara och Caroline, den svenska musiken influerat dem under uppväxten. Detta antagande är något som även problematiseras under intervjun med Patrik.

5.4 Status

Styrdokumentet tror Caroline var del av den osäkerhet många lärare kunde känna inför uppdraget med språkintröduktion. ”Man vet helt enkelt inte hur man ska utforma en klassundervisning utifrån styrdokumentet...detta arbetssätt är långt ifrån en instrumentallärares vardag”. Misstaget enligt Caroline är att ledningen kanske inte uppmärksammat att det inte bedrivs någon undervisning i storklass på skolan och att förutsättningarna för ett sådant arbete därmed inte finns. Istället för utrustade salar med många gitarrer, pianon och trumset är undervisningen inriktad på ensembleverksamhet och instrumentallektioner.

Maja beskrev under intervjun synen att undervisa språkintröduktionselever genom orden ”i musiklärarens ögon är det låg status, språkintröduktionseleverna är ju inte de musikelever som är bäst.” Vidare menade hon att undervisningsformen var ganska slitsam och innefattade stress mot mål och betygssättning eftersom kunskapsutvecklingen gick sakta framåt för eleverna.

Patrik antydde att musiklärarna på hans skola inte tagit sin roll på allvar. Han ansåg att ”musikkollegiet haft för låga krav, vi har sett ner på oss själva i den verksamheten eller sett musikundervisningen som en allmän hobby och gjort något som gör livet lite ljusare i största allmänhet och inte i sig är så viktigt”. Genom att ställa upp och lösa en situation åt ledningen utan krav förlorar musikundervisningen, enligt Patrik, sitt värde. På frågan om det fanns någon statusmarkör för musiklärare som undervisade språkintröduktionselever svarade han att många lärare hade valt bort ämnet om de fått välja. Det kan bero på missnöjet att från en dag till en annan få ett uppdrag att undervisa intröduktionselever utan någon förberedelse.

5.5 Kollegialt samarbete

Under intervjun med Maja berättar hon om de fördelar som fanns med att både undervisa eleverna i svenska som andraspråk och musik i att ”man kan jobba ämnesöverskridande och kan fördjupa kunskaperna i båda ämnena genom att belysa dem från fler håll, vilket skapar mer tid.” På frågan hur språkmedvetet kollegiet arbetar

svarar Maja att sprintlärarna är språkmedvetna och att det hela tiden förs diskussion i lärarlaget där tillvägagångssätt problematiseras för att elever ska nå förståelse för undervisningens innehåll. Däremot behövs inte ett språkmedvetet arbetssätt på samma sätt i mötet med de klasser som läser musik på det estetiska programmet eftersom elevgruppen inte i lika stor utsträckning är flerspråkig. Elevernas undervisning i musik och språk sker på olika skolor vilket gör att Maja ingår i två olika arbetslag. Eftersom musikundervisning för språkintröktions elever är en ny undervisningsform Maja inte fått del och erfarenhet av som elev, uttrycker hon att lärare med fördel borde observera varandras undervisning för att kunna ge konstruktiv kritik.

Patrik vill samarbeta med flera musklärare kring en undervisningsgrupp för att på så sätt ”hela tiden ha stöd av någon annan lärare. Så när någon inte orkar...och tappar fokus...är det någon av de vuxna som tar hand om det”. Patrik föreslår ett sådant samarbete kring språkintröktions eleverna men ser problematik att musikundervisningen sker i andra lokaler än språkintröktions elevernas övriga undervisning.

Sara och Caroline såg samarbetsmöjligheter i en uppgift de utformat där eleverna skulle skriva egna låtar. Eftersom en text skulle utformas såg de i detta projekt samarbetsmöjligheter med lärarna i svenska som andraspråk.

5.7 Språkinriktad musikundervisning

Caroline säger i intervjun att hon trodde språket skulle vara ett mycket större hinder eftersom de ”...blev så matade med att eleverna bara varit här i kanske tre månader och inte kan någon svenska”. Vidare förklarar Caroline att eleverna förstod mycket bara de som pedagoger tänkte på att prata långsammare och repetera orden, särskilt de ämnesspecifika. I vidare diskussion mellan Caroline och Sara kom de fram till att ett mer ingående arbete med ämnesspecifika ord sker med språkintröktions eleverna än övriga svenska elever. Caroline uttrycker att ”mina elever kan inte trumsetet på det sätt våra språkintröktions elever nu fått lära sig, med de termerna. Man borde ta det med sig och den allmänna musikkunskapen till våra andra elever.” Kollegorna menar att deras svensktalande gymnasieelever faktiskt inte besitter den ämneskunskap de som lärare tidigare föreställt sig. Detta perspektiv lyfts inte av Patrik och Maja.

5.7.1 Observationerna

I detta avsnitt görs en beskrivning av de tre klassrumsobservationer som i studien gjorts.

Observationerna presenteras efter varandra i ordningen Maja i observation 1, Patrik i observation 2, och Sara och Caroline i observation 3.

5.7.2 Observation 1 - Some die young

Observationen av Majas undervisning visade ett arbete kring Lalehs låt *Some die young*. Lektionen inleddes med att eleverna fick diskutera och säga vilka känslor musik i allmänhet kunde väcka. Känslorden förklarades och stavades muntligen. Vidare fick eleverna lyssna på låten *Some die young* av Laleh. De fick i uppgift att lyssna på musiken och lyriken för att sedan kunna utreda vilka instrument som spelade men också diskutera betydelsen av texten. Hon förtydligade att texten var på engelska och att de senare skulle prata om den på svenska. Inga ord från den engelska texten översattes. Under lektionen såg eleverna instrument i klassrummet och undrade vad de hette. Olika instrument och musikaliska begrepp synliggjordes och förklarades som mikrofon, tamburin, blåsinstrument, slagverk, stråkinstrument och symfoniorkester. Eleverna fick mycket betänketid att svara på frågor och de som inte självmant berättade om sina tankar fick en riktad fråga. En elev tog på eget initiativ plats vid tavlan och antecknade sina klasskamraters svar. Alla elever hjälptes åt att korrigera stavning och ämnesspecifika ord förtydligades genom ord och kroppsrörelser. Maja uppmanade eleverna att ta kort på tavlan för att kunna träna på orden hemma. På grund av gitarrbrist fick eleverna lära sig se likhet mellan basens och gitarrens stämning och hur man skulle förflytta sig mellan gitarrens olika band för att hitta rätt bastoner. Maja ställde frågor som ”hur hittar vi tonen c på gitarren?”. Eleverna kom med förslag och tillsammans klättrade de på gitarrhalsen och sa högt vilka toner som spelades med låten *Some die young* som utgångspunkt.

5.7.2 Observation 2- Flyg fula fluga

Lektionssalen var utformad för ensembleundervisning och hade inga klassrumsuppsättningar av instrument. Lektionen inleddes med att eleverna fick se ramsan *Flyg fula fluga* uppskriven på tavlan. Tillsammans med läraren lästes i kör ord högt där Patrik förtydligade ords betydelse med hjälp av rörelser. Skillnad mellan orden *ful* och *full* betonades och ramsans olika tempus förklarades genom tonfall som orden flyg(imperativ) och flög(preteritum). Klassen uttalade under Patriks ledning ”Flyg!”, ”flyga” och repeterade orden gång på gång. I samspel med denna ramsa lärde Patrik ut en klapplek. Utan ordens hjälp skulle de titta och härma hans rörelser. Tillslut kunde

eleverna vända sig mot varandra, två och två och utföra klappleken och samtidigt uttala ramsans ord. Vidare i lektionen fick eleverna frågan om de inte hade någon ramsa från sin hemkultur. Eleverna visade ramsor från sina hemspråk och översatte dem till svenska. Två elever visade upp en arabisk ramsa som Patrik fångade upp genom ackompanjemang på en trumma. Han ville att de skulle lyssna på rytmen och hitta ett gemensamt tempo för ramsan. Han uppmuntrade dem att göra en kanon vilket var en återkoppling från en tidigare lektion då kanon behandlats genom låten, Broder Jakob. Eleverna testade att klara kanon själva och fick först efter problematik handledning. De fick repetera ramsan samtidigt som övriga elever medryckta klappade i takt. Patrik följde de impulser eleverna bidrog med och förde en kontinuerlig dialog med stort utrymme för elevers verbala delaktighet, även på modersmål. Patrik frågade eleverna vad de lärt sig under lektionen och bekräftade deras utsagor genom att själv sammanfatta viktiga ord och innehåll för lektionen. Han förtydligade för eleverna att målet med lektionen var att koppla samman språk, musik och rytm.

5.7.3 Observation 3- Knocking on heavens door

Under observationen av Sara och Carolines lektion projicerades texten till Bob Dylans låt *Knocking on heavens door* upp på en storbildskärm. Eleverna sjöng sången flera gånger tillsammans. Många ämnesord lyftes under lektionen som tangent, flygel, dragspel/bälg, cembalo, Mozart, Beethoven och eleverna fick härma dessa ämnesord i *call and respons* och höra dem bokstaveras. Frågor ställdes till eleverna men ingen tid gavs att svara. Lärarna uppmuntrade och möjliggjorde elevernas eget lärande hemma genom att lägga upp övningsvideos på en virtuell klass-site på internet. Trumkomp tränades genom body-percussion men under lektionen fick eleverna även en genomgång av trumsetets namn där Sara pekade på olika trummor och bad eleverna svara vad de hette genom de ämnesspecifika orden, virvel, crash, bastrumma, ride. En trumma slogs an och frågan hur ljudet lät ställdes, men vid elevers tystnad gavs ett svar utifrån lärarens egen upplevelse. Eleverna fick under observerad lektion mycket tid att spela och utöva musik vilket gav ett mycket tajt och rytmiskt resultat.

5.8 Sångens möjlighet till språk- och ämneskunskap

På frågan hur de valde sånger som undervisningsmaterial uppgav Caroline att de hade en önskan att sjunga sånger på svenska men att det fanns en problematik att hitta svenska texter med tillräckligt enkel spelteknisk nivå och bra budskap. Av den

anledningen valde de en engelsk sång att arbeta med. Sara berättade att de alltid pratade om nya texters betydelse med eleverna: ”vi översätter alltid och de får reflektera och de får på svenska försöka beskriva vad texten handlar och om vad det kan betyda”. Sara berättade om ett inlägg hon läst i facebookgruppen *Musiklärarna* där någon ”...plockat upp populärmusik från en syrisk låt...det skulle man kunna göra” och visade hur hon inspirerats av att använda musik från andra kulturer än den svenska. Caroline påpekade att de inte behärskade elevernas modersmål och därmed inte kunde lära sig arabiska sånger och använda dem i undervisningen. Istället såg hon möjligheten att ”ge den svenska visskatten utrymme och att den här nya svenska gruppen får möta våra visor” och på så sätt sprida den svenska kulturen.

Maja säger under intervjun att hon försöker välja elevnära låtar. Den ambitionen stod ofta emot den musikaliska svårighetsgraden och hon ansåg att hon ibland fick backa och köra enklare låtar som *Blinka lilla stjärna*. Maja bedömde att lektionens låt *Some die young* inte var ett enkelt låtval eftersom den hade ett djupare budskap som kunde påverka eleverna känslomässigt. Hon såg att elevernas tankar kring låtens budskap (sjukdom, krig, död) faktiskt var något som speglade elevernas verklighet. ”Jag tvingar eller pressar aldrig en elev att prata men möjliggör för alla”. På grund av låtens enkla uppbyggnad valde Maja sången, trots ett tufft budskap och menade att det fungerar då ingen elev känner press att dela sina erfarenheter.

För Patrik var syftet med låtvalet *Flyg fula fluga* att kunna visa eleverna hur språk, rytm och musik hör samman och han upplevde denna ramsa bra för ändamålet. Att klappa i gemensam puls upplevde Patrik var en svårighet för eleverna och särskilt med sång därtill. Patrik såg repetition som ett fungerande verktyg för att utveckla elevernas sångförmåga eftersom ”det sällan är någon som kan sjunga en melodi utan mycket stöd”. Genom att koppla samman språk och rytm med musik underlättas arbetet med att kunna sjunga och hålla en rytm tillsammans enligt Patrik.

5.9 Elevernas förståelse för musikundervisningen och bedömningskrav

Caroline säger i intervjun att hon trodde språket skulle vara ett mycket större hinder för språkintrouktionseleverna: ”vi blev så matade med att de bara har varit här i kanske tre månader och att de inte kan någon svenska”. Vidare förklarade Caroline att eleverna nästan förstod allting, bara de som pedagoger tänkte på att prata långsammare och repetera orden, särskilt de ämnesspecifika. Sara poängterade under observationen att

alla måste sjunga och spela trummor för att kunna få ett betyg och hänvisade till kunskapskraven. Under intervjun frågade jag hur de kunde få bekräftat att eleverna förstått de instruktioner som getts och fick svaret att instruktioner var tvungna att ges många gånger med kontrollerande frågor till eleverna där de kunde säga om de förstått eller inte. Caroline och Sara tycker att eleverna upplevdes tryggare i uppgifter som var konkreta men så fort det kom till kreativitet och att skapa så kändes de mer osäkra: ”de gör gärna allt vi säger om det är konkret där man svarar på frågor, men när det kommer till att skapa då var det verkligen tunn is för dem”. Enligt Sara och Caroline är det viktigt att tydliggöra vad som faktiskt bedöms om en uppgift både kräver musikalisk och språklig aktivitet från eleverna.

Patrik menade att det var viktigt att hitta en nivå där eleverna kände sig delaktiga och förstod vad varje undervisningsmoment hade med musik att göra. Han berättar under intervjun att eleverna i början inte förstod vad musikundervisningen gick ut på och att de önskade privatundervisning i olika instrument. Efter varje musiklektion försökte Patrik få eleverna att själva tänka och formulera vad de lärt sig eftersom många av eleverna förknippar kunskap med penna och papper. Därför förtydligade han efter varje lektion musiklektionens syfte och mål med eleverna.

Under intervjun med Maja visade hon på problemet som kan uppstå då elever spelar upp låtar de själva gillar men som har ett budskap vårt samhälle inte står för. Talar man inte samma språk är det svårt att försäkra sig om att förståelse nåtts vid en diskussion om det svenska förhållningssättet. Saker Maja tidigare velat blunda för som könsstämpning och omskärelse menade hon nu fanns i hennes klassrum. ”Jag kan inte blunda för att det blir obekvämt för mig, utan jag borde lära mig mer om det och göra det jag kan för att upplysa eleverna vad som gäller i Sverige om människors lika rättigheter och människovärde”. Maja vill möta elevers olika värderingar utifrån de bakgrunder de kommer ifrån genom att informera om de lagar och värderingar som Sverige följer. De elever som inte har svenska som modersmål anser Maja har svårare att tillägna sig och förstå kunskapskraven. Maja menar att de får lita på att läraren har en plan och ett bra upplägg och att eleverna hamnar lite utanför systemet och bara får sitt betyg utan att veta vad det egentligen innebär. Detta skiljer sig enligt Maja från de svensktalande eleverna eftersom ”en svensk elev både kan ha anhöriga och sig själv att sätta sig in i vad det är man ska klara av för att få sitt betyg”.

5.10 Musik och identitet

Maja beskrev under intervjun språkintruktionsklassen som intressant och betraktade sprinteleverna som mer tacksamma för livet med större livserfarenhet jämfört med de svenska ungdomarna som mer ifrågasatte och var allvarliga. Maja såg att språkintruktions eleverna, med sin bakgrund i flykt, kunde bära på många sår men att eleverna trots detta kämpade på och gjorde sitt bästa i skolan där ingen deltog med lat inställning. Hon berättade under intervjun att hon genom musiken vill komma nära elevernas känslor för att undervisningen då kan betyda någonting.

... musiken kan förena folk genom att lära sig en enkel låt och kunna sjunga ihop med andra människor och nå ut med konst i allmänhet. Konsten finns ju till för att det finns något man vill berätta. De här eleverna har ju många intressanta och viktiga berättelser som är viktigt att få förmedlas. Om man kan inspirera dem till att skapa, förmedla och använda musiken till det så har musiken stora möjligheter . (Maja)

Maja menar att musiken kan hjälpa till att förmedla människors berättelser och att broar kan byggas mellan gränsdragningar i samhället.

Patrik ansåg under intervjun att mötet med språkintruktions eleverna gav livserfarenhet och förståelse för andra människors liv. Enligt Patrik är musiken en väg för att kunna delta i samhället eftersom ” man lär sig spela ett instrument, man lär sig spela med andra”. Detta motiverade honom att bedriva musikundervisningen för språkintruktionsklasserna. Han berättade under intervjun att musikkollegiet i början av språkintruktions tiden pratade om vilka samtalsämnen som borde undvikas i respekt för elevernas olika livsöden.

ja nu får vi tänka på att vi inte kan prata om döden och havet och båtar och kriget och farmor och farfar för de har de nog inte någon. Och mamma och pappa kan vara döda och deras småsyskon kan vara sjuka, alltså det var så mycket saker som försvårade all kommunikation. (Patrik)

”Musik touchar allt i livet” enligt Patrik och han ville inte bromsa några samtal i klassrummet, han reflekterar över ”vem är jag å liksom på något sätt bestämma att man inte ska prata om detta”. Han drog sig till minnes då eleverna visade en musikvideo angående flykt, krig och död och Patrik tänkte efter denna situation att det inte finns någon anledning att vara rädd för att samtala med eleverna.

Caroline uttryckte att det var viktigt att alla elever fick lyfta fram sin berättelse. Därför har Sara och Caroline utformat en uppgift av reflekterande slag där eleverna får möjlighet att dela med sig av en personlig livserfarenhet.

6. Resultatdiskussion

I det här kapitlet kommer jag diskutera de resultat som samlats in utifrån studiens syfte. Syftet med studien är att undersöka hur musikundervisning för nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet kan utformas. Rubrikerna för detta kapitel är utformade enligt den analysmodell som presenterades i metodkapitlet där huvudorden var *förutsättningar, språkinriktad musikundervisning och identitetsformering*. Ytterligare fördjupande rubriker har tillkommit utifrån dessa huvudord.

6.1 Uppdragsbeskrivning

Flera av de musklärare jag mött beskriver uppdragsbeskrivningen som problematisk. De ger exempel på att de fick få eller inga förberedelser på att uppdraget skulle ges till dem, varken från rektor eller övrig skolledning, men också att det gavs otillräcklig information om vad uppdraget konkret skulle innebära. Musklärarnas upplevelser av otillräcklig uppdragsbeskrivning för tankarna mot Skolverkets krav att likvärdig och kvalitativ utbildning ska ges alla elever (Skolverket, 2017). De exempel där ledningen inte beskriver utbildningens syfte och mål på ett tydligt sätt eller ger möjlighet till den kompetensutveckling musklärarna egentligen har rätt till, kan ge konsekvenser för kvaliteten av undervisningen (Introduktionsprogrammet språkin introduktion, 2013). Följden av att musklärarna inte fått förbereda sig för uppdraget kan resultera i motvillighet att möta eleverna med engagemang, som egentligen är en förutsättning för elevers kunskapsutveckling (Lannvik Duregård, 2017, april). Här kan tid och möjlighet att läsa in sig på högstadiets kunskapskrav för musik vara del i att uppnå detta. Studien visar att musikundervisning i samspel med elevers inläring av ett andraspråk måste utarbetas enligt vissa parametrar. Dessa parametrar är inte självklara för musklärare att upptäcka på grund av avsaknaden av en förtydligande fortbildning inom andraspråksinläring, som ger hjälp till hur språkinriktad musikundervisning kan utformas.

Att vissa musklärare plötsligt fått uppdraget att undervisa språkin introduktionselever i musik öppnar upp till frågan varför. Kan det ha att göra med den flyktingvåg som snabbt bidragit till en stor ökning av elever inom språkin introduktionsprogrammet (Språkin introduktion, 2016) och att organisationen kring språkin introduktionsutbildningen med dess musikundervisning fått svårigheter att utformas i samma takt? Lannvik Duregård (2017, april) möter detta resonemang genom att anmärka att problemen kring

språkintruktionsprogrammet inte är nya utan behöver en organisatorisk förändring. En tydlig struktur kring mottagandet och utformandet av språkintruktionsprogrammet och dess elevers delaktighet i musikundervisningen kan alltså underlätta för musklärarnas ingång och förberedelse inför uppdraget. För att inte skapa en skolmiljö där elever assimileras enligt en monokulturell organisationskultur måste skolan ligga i framkant och på ett flexibelt sätt utvecklas med samhällets förändringar (Cummins, 2000; Rosén och Wedin, 2015).

En viktig del i uppdraget att undervisa språkintruktions elever i musik, är att arbeta språkligt i musikundervisningen (Skolverket, 2011). Utifrån resultatet från denna studie kan det utläsas att olika prioriteringar görs i detta språkliga arbete. Maja visar på vikten av ett språkligt arbete för att eleverna ska kunna nå musikämnets ämneskunskaper medan Sara och Caroline menar att ett språkligt arbete inte hinns med och att sådan prioritering skulle bli hinder för elevernas framgångar i tillägnandet av musikämnets ämneskunskaper och godkända betyg. Att stora skillnader finns i musklärares syn på språkinriktad musikundervisning är intressant då Hajer och Meestringa (2014) menar att ett språkligt fokus i musikundervisningen är en förutsättning för att språkintruktions eleverna ska nå skolframgång och klara kunskapskraven. Det är också intressant i jämförelse med språkintruktionsprogrammets huvudsakliga syfte; att eleverna ska få tillägna sig språkkunskaper i all ämnesundervisning (Introduktionsprogrammet språkintruktions, 2013). Majas tankar kring språkets vikt i undervisningen är troligtvis en effekt av den utbildning i svenska som andraspråk som hon gått. Om alla musklärare hade fått möjlighet till fortbildning inom språkintruktions och andraspråksinläring hade chansen förmodligen varit större att ett språkligt arbete skulle prioriterats. Av detta resonemang kan slutledningen formas att uppdragsbeskrivningarna måste förtydligas på så sätt att alla musklärare får vetskap om att det i musikundervisningen för språkintruktions elever ska fokuseras på språkkunskaper och att det i sin tur ger god effekt för elevers skolframgång och tillägnande av ämneskunskaper i musik.

6.2 Elevers och lärares förutsättningar

I detta avsnitt beskrivs informanternas förutsättningar för att bedriva undervisning för språkintruktions eleverna utifrån följande rubriker: tidsplan och betyg, musklärarnas status, kollegialt samarbete och elevernas möte med ett akademiskt språk.

6.2.1 Tidsplan och betyg

Musiklärarna i denna studie upplever att målbeskrivningarna i musikämnet inte är rimliga i förhållande till den tidsplan som ges språkintröduktionseleverna att tillägna sig denna kunskap. Därför stressas undervisning fram för att försöka hinna ge eleverna möjlighet till godkända betyg. Informanterna i studien uttrycker dock att de nyanlända eleverna inte har samma förutsättningar att nå godkända betyg som deras svenska skolkamrater, eftersom det finns skillnad i förkunskap beroende på om en elev vuxit upp och fostrats i samma musikaliska miljö som den svenska skolan erbjuder i sin musikundervisning. Följden av en tidsplans dåliga förutsättningar i kombination med elevernas sämre förkunskaper gör att vissa lärare frångår styrdokumentet och istället utformar undervisningen efter eget tycke. Problematiken uppmärksammas av rektorer som visar olika engagemang för att lösa situationen men eftersom likvärdig utbildning ska ges alla skolpliktiga elever och kompensationer ska göras utefter elevens förutsättningar (Skolverket, 2011), bör tidsupplägget diskuteras.

Maja, Sara och Caroline har uppfattningen att eleverna på språkintröduktionsprogrammet överlag är mycket ambitiösa. Frågan är om denna ambition är kopplad till den stress Hajer och Meestringa (2014) menar att nyanlända elever kan känna då de rent kunskapsmässigt önskar hinna ikapp sina svenska skolkamrater. Ett undervisningsupplägg som både lärare och rektorer upplever som orimligt för eleverna att klara borde kunna förändras så att eleverna kan känna att de lyckas resultatmässigt och därmed minskar eventuell stress.

6.2.2 Musiklärarnas status

Samtliga informanter talar om låg status i relation till att undervisa språkintröduktionseleverna i musik. Att bedriva klassrumsundervisning i musik för elever som inte kan det svenska språket tror informanterna gör många musiklärare osäkra på sin kompetens och därmed vill de tacka nej till uppdraget. Detta på grund av att många gymnasielärare i vanliga fall undervisar elever individuellt eller i små grupper på det estetiska programmet och att ovanan till storklass gör att uppdraget känns obekvämt. Ytterligare parametrar som påverkar är att musikundervisning på grundskolenivå utformas i en gymnasial miljö vilket innebär dåliga resurser för klassrumsuppsättningar av instrument och att en ny kursplan ska läsas in som gymnasielärarna normalt inte undervisar utifrån. Med utgångspunkt i ovanstående parametrar är alla informanter överens om att uppdraget att undervisa nyanlända elever i

musik inte har någon hög status. Om inte lärarna är motiverade att undervisa språkintruktionsklasser i musik finns risk att lärarna inte har tilltro till elevernas förmåga. Hajer och Meestringa (2014) menar att lärares höga förväntningar på eleverna är viktig eftersom det speglar elevernas resultat, särskilt om eleverna möter en undervisning som varken lärare eller rektorer tror att de kommer att klara, med tanke på tidigare resonemang angående den snäva tidsaspekten.

6.2.3 Kollegialt samarbete

Samarbete med språkintruktionslärarna eftersöks av informanterna eftersom det anses vara en förutsättning för det musikaliska uppdraget och att elevers språkliga färdigheter snabbare skulle kunna utvecklas. Alla musklärare arbetar språkligt under musiklektionerna men detta språkliga arbete hade kunnat stöttas och fördjupas genom ett samarbete mellan språklärare och musklärare eftersom ord och begrepp måste bearbetas under många olika tillfällen och sammanhang för att riktigt befästa (Enström, 2013). Ett språkligt fokus och att alla lärare undervisar utifrån samma språkpolicy menar Hajer & Meestringa (2014) är en förutsättning för att språk- och ämnesutvecklande undervisning ska kunna fungera. Musklärarna i studien verkar förstå vikten av ett språkligt arbete men bortprioriterar detta då stressen att nå betyg och målbeskrivningar är större. Med större vetskap om språkets fördelar för språkintruktionselevers kunskapsutveckling hade säkerligen språket på ett djupare plan bearbetats i musikundervisningen. Detta hade med fördel kunnat utformas i ett kollegialt samarbete där språkintruktionsprogrammets olika ämnen hade kunnat sammanflätas till gemensamma projekt med musikaliska och språkliga mål.

Både Maja och Patrik bedriver musikundervisning på annan plats och skola än språkintruktions elevernas ordinarie. Denna avskilda arbetsplats påminner om det (Lahdenperä, 2010) ser i modersmålsundervisningen som ofta blir en isolerad enhet. Denna isolering liknar organisationen kring musikundervisningen, där eleverna får lämna ordinarie skola för att undervisas i musik med lärare de annars inte möter. Detta är också något som kan förhindra samarbete kollegor emellan.

6.2.4 Elevers möte med ett akademiskt språkbruk

Under intervjun med Sara och Caroline konstaterades att eleverna utanför språkintruktionsklassen inte fick lika djupgående undervisning kring musikämnets ämnesspecifika ord och termer. Lärarna förutsatte denna kunskap hos de svenska

eleverna men möttes under intervjun av insikten att deras svenska elever faktiskt inte besatt denna kompetens och att de borde undervisas på en mer grundläggande nivå. En parallell kan dras till Hajer och Meestringas (2014) tankar om att alla elever har olika förutsättningar att möta ett akademiskt språkbruk utanför skolan. Oavsett bakgrund och hemförhållanden ska alla elever få samma möjlighet att tillägna sig skolans akademiska språkbruk som är viktig kunskap inför högre utbildning. Den kommunikativa språkförmågans strategiska kompetens innebär att språket kan anpassas efter situation och sammanhang (Abrahamsson och Bergman, 2014) där ett akademiskt språkbruk möjliggör en större kommunikationsyta i samhället och skapar flexibilitet för olika möten och samtalssituationer. Musikämnet är en viktig del i arbetet att ge alla elever möjlighet till ett akademiskt språk. Målet är att nå en strategisk kompetens.

6.3 Språkinriktad musikundervisning

I detta avsnitt vill jag inrikta mig på det språkliga arbete musiklärarna gör och diskutera på vilket sätt det påverkar musikundervisningen för språkintrouktionseleverna.

6.3.1 Språkliga prioriteringar

Musiklärarna i studien talar alla om språket som viktig del av undervisningen för språkintrouktionseleverna. Dock praktiseras och prioriteras det språkliga arbetet på olika sätt.

Maja menar att ett språkligt fokus är en viktig del i musikundervisningen eftersom det stödjer språkintrouktionselevernas kunskapsutveckling. Detta överensstämmer med Hajer och Meestringa (2014) som menar att språkinriktad musikundervisning är en förutsättning för språkintrouktionselevens kunskapsutveckling inom ämnet. Under intervjun med Maja beskriver hon dock sin musikundervisning som att den, trots tidigare påstående, inte fokuserar mot ett språkligt arbete på grund av den stress som finns att hinna nå ämneskunskaper och betyg i musikämnet. Även Sara och Caroline bortprioriterar ett språkligt arbete på grund av upplevd tidsbrist. Att ha språklig utveckling som fokus menar Sara och Caroline hade hämmat elevernas tillägnande av den kunskap inom musik som krävs för ett godkänt betyg. Att lärarna bortprioriterar ett språkligt fokus i musikundervisningen är problematiskt eftersom grundskolans kursplan för musik (Skolverket, 2011) faktiskt inkluderar språklig aktivitet där eleverna ska *kommunicera* tankar och idéer kring musik, de ska *analysera*, *samtala* kring musikens roll och de ska *sjunga*. För att arbeta likt denna kursplansbeskrivning bör

undervisningen prioritera elevernas möjlighet att få reflektera, samtala och skriva genom språket.

Väl värt att poängtera är den observation som gjordes av Majas undervisning som i motsats till hennes egen upplevelse visade sig vara mycket språkinriktad. Under Majas lektion observerade jag ett stort språkligt engagemang där ämnesspecifika ord bearbetades och eleverna verbalt fick uttrycka sig. Genom olika arbetssätt fick eleverna möta uttal, stavning och grammatiska termer. Den utbildning i svenska som andraspråk som Maja innehar har förmodligen påverkat hela hennes lärarroll. Ett språkinriktat arbetssätt kan ha blivit en så pass naturlig metodik, som alltid ligger nära till hands i hennes undervisning, att hon själv inte märker av det.

Sara poängterar att de skulle kunna arbeta ytterligare språkfördjupande genom att skriva upp ord och ge eleverna övningar kring lektionsinnehållet. Sara resonerar klokt eftersom det krävs att inlärare får möta ord upprepade gånger i olika kontexter och sammanhang för att ordets exakta betydelse ska automatiseras och det pragmatiska användningsområdet kunna tillämpas i andra sammanhang (Enström, 2013). Maja menar att man kanske lurar sig själv genom att bortprioritera språket framför musiken. Det ligger något i det Maja säger eftersom forskning visar på att språkinriktad musikundervisning ger bättre studieresultat (Skolverket, 2011).

6.3.2 Kompetensutveckling

Trots att vissa musiklärare i studien inte har en utbildning inom språk och andraspråksinläring sker ett språkligt arbete under musiklektionerna. Patrik anser att han inte har någon erfarenhet av hur språk och musik kan samspela utan hittar i stunden på språkliga övningar. Till skillnad från detta anser Sara och Caroline att tiden är för knapp att hinna med ett fördjupat språkarbete, vilket stämde överens med den observation som gjordes som mer fokuserade mot förmågan att hantera instrument. Däremot gav de under intervjun goda exempel på hur ett språkligt arbete, vid bättre förutsättningar, skulle kunna gå till. Varken Patrik, Sara eller Caroline har någon formell utbildning inom andraspråksinläring men visar trots det både praktiskt och tankemässigt hur språkinlärande undervisning går att utforma. Att språkliga visioner och initiativ finns hos musiklärare som inte har utbildning inom området, visar på förståelse för att språket är en viktig del i undervisningen och lusten att mer fokusera språkligt i undervisningen. Det kan ha sin grund i att musikaliska moment inkluderar mycket språk som ljud, ord, meningsbyggnader vilka språkintröskningseleverna måste

möta och är del av den språkliga kompetens Rosén och Wedin (2015) talar om. Rektorn har ett ansvar att ge musklärare den kompetens de behöver för att undervisa språkintröduktionselever i musik. (Introduktionsprogrammet språkintröduktion, 2013). Musklärarnas ambitioner att arbeta språkligt är något rektorerna borde tillvarata och genom fortbildning inom området låta alla musklärare få behövlig kompetens för att de på ett tryggt och medvetet sätt ska veta hur de kan tillämpa språkinriktade lektionsmoment i musikundervisningen.

6.3.3 Ämnesspecifika ord

De observationer och intervjuer som gjorts visar på lärares ambitioner att bearbeta ämnesspecifika ord i undervisningen. I musikundervisningen fick eleverna möta musikämnets ämnesspecifika ord i ett naturligt sammanhang vilket Enström (2013) anser är en stöttande aspekt där elever lättare via kontexten kan skapa förståelse. Orden bearbetades på flera olika sätt och repeterades vilket Kjellin (2002) menar är till fördel för långtidsminnet. Arbetet med ämnesspecifika ord stöds av Hajer och Meestringas (2014) språkpolicy som poängterar vikten av att dessa ord bearbetas till fördel för ett vidgat skolspråk. Därför är musklärarnas arbete med att explicit bearbeta musikämnets karaktäristiska ord en bra hjälp för elevernas språkinläring och bör prioriteras. Dock finns det metoder vid denna explicita ordträning som är mer effektiva än andra. Sara och Caroline lät eleverna, i kör genom så kallade "lucksvar", svara på frågor som ställdes, där ämnesspecifika ord önskades som svar. Eftersom avsikten var specifika svar kan frågorna ses som relativt slutna i sin karaktär vilket kan problematiseras i förhållande till de öppna frågor som enligt Hajer och Meestringa (2014) bidrar till en fördjupad ämneskunskap och möjlighet att producera språk (Holmegaard och Källström, 1993). Frågor med "lucksvar" ger alltså inte utrymme för eleverna att verbalt uttrycka sig vilket för tankarna till Rosén och Wedin (2015) och Zimmerman (2009) som menar att elever genom reflektion måste få relatera ny kunskap mot redan befintlig för att den skall befästas och kunna användas i fler sammanhang. Att i undervisningen använda sig av mer öppna frågeställningar skulle alltså vara fördelaktigt för elevers språkinläring och utveckling av musikämnets ämnesspecifika språkbruk eftersom utrymme för samtal och reflektion möjliggörs.

6.3.4 Deltagande

I detta avsnitt vill jag visa hur musklärarna för denna studie möjliggör elevernas

deltagande i musikundervisningen. Det som uppmärksammats är spännvidden mellan undervisning som helt utgår från elevers impulser och undervisning som istället har det planerade innehållet som utgångspunkt och hur dessa två förhållningssätt påverkar ett språkligt deltagande. Intressant blir att jämföra denna spännvidd med Dahlbäck (2011) och Lindberg (2013) som uppger att undervisningens utformande, med tanke på deltagande, reflektion och produktion av språk, är avgörande för vad en elev kan lära sig.

Alla elever hade möjlighet att delta och interagera i det musikaliska som skedde under lektionerna, men ur ett verbalt perspektiv var interaktionsmöjligheterna av ett mer varierat slag. Patrik och Majas undervisning som delvis utgick från elevers impulser och deltagande är en undervisning som lättare kan placeras utefter elevernas färdighetsnivå (Zimmerman, 2009). Saras och Carolines undervisning gav goda resultat för elevernas speltekniska förmåga men bortprioriterade dock ett språkligt deltagande. Lindberg (2013) menar att eleverna genom deltagande får möjlighet att signalera förståelse, oklarheter, söka bekräftelse och på så sätt kan påverka undervisningen, vilket visar att vissa lärare i studien kan ha svårare att säkerställa att eleverna faktiskt förstår undervisningen eftersom möjligheten till elevinflytande är begränsad. Dahlbäck (2011) samstämmer i detta då undervisning måste utgöras av en balansgång mellan deltagande och planerat innehåll, eftersom en teknisk förmåga i kombination med reflekterande och analyserande inslag bidrar till elevers förståelse. Denna balansgång borde eftersträvas i musiklärares undervisning då en indikation om var eleverna rent kunskapsmässigt befinner sig ges och musiklärare därigenom kan planera fortsatt undervisning.

6.3.5 Modersmål i musikundervisningen

Lärarna visade sig ha olik syn på elevers modersmål och dess självklara plats i undervisningen. Studien visar på meningsskiljaktigheter kring lärares möjlighet att lära sig sånger på elevernas modersmål och skillnaden i hur pass vanligt förekommande modersmålen var i observerad musikundervisning. En parallell utifrån detta resonemang kan dras till den västerländska trygghetszon Linge (2013) menar att musikundervisningen rent genremässigt och didaktiskt befinner sig inom, vilket kan ses som ett monokulturellt perspektiv (Lahdenperä, 2010). Att få insyn i den svenska kulturen är såklart värdefullt för elever som söker en ny identitet (Lahdenperä, 2010) men eftersom kursmålen för musikundervisningen inbegriper en bred musikalisk repertoar som ska behandla låtar från olika tider och kulturer (Skolverket, 2011) kan en

vidgad syn rent repertoarmässigt lämpligen övervägas. Låtvalen är viktiga och kan med fördel väljas utifrån elevers modersmål eftersom Lahdenperä (2010) ser modersmålets plats som bekräftande inslag för elevens identitetsformering vilket är ett arbetssätt som hör hemma i den interkulturella organisationskultur i vilken skolan bör vara.

6.4 Sångens möjlighet till språk- och ämneskunskap

Sång inkluderades i alla observerade lektioner. Informanterna utnyttjar sångens möjlighet för ett språkligt arbete där reflektion över sångtexters budskap och prosodisk och grammatisk träning förekom som lektionsmoment. Maja lät eleverna under observerad lektion lyssna till en engelsk låt för att skapa diskussion och reflektion över innehållet och dess budskap. Ett reflekterande moment av detta slag kan jämföras med den pragmatiska kompetens som Abrahamsson och Bergström (2014) beskriver som en viktig del i elevers språkliga kompetens. Hon vill välja låtar som berör eleverna känslomässigt och har ett djupare budskap som kan bidra till samtal. Utrymme för elevers språkliga produktion är något Lindberg (2013) anser är viktigt men hon poängterar också att ämnesstoffet måste göras begripligt för att eleverna språkligt ska kunna delta. I Majas fall översattes inga ord från den engelska låten till svenska, därav blev elevers språkkunskap i engelska en avgörande faktor för elevers deltagande i samtalet.

Saras och Carolines lektion behandlade också en engelsk text. Argument för låtvalet grundade sig i att det var svårt att hitta en svensk låt med bra budskap och enkel musikalisk struktur. Under observerad lektion fick eleverna inte någon möjlighet att samtala kring texten, men lärarna menade under intervjun att de reflekterar och går igenom ord och begrepp inför varje ny låt. En engelsk text är inte något negativt i sig men den behöver förklaras och bearbetas för att en diskussion kring innehåll ska kunna föras (Rosén & Wedin, 2015). Att Sara och Caroline anser att det är svårt att hitta låtar på svenska och samtidigt, som tidigare nämnts, vill undvika sånger på elevernas modersmål för att istället erbjuda eleverna den svenska visskatten, kan ses som något motsägelsefullt. Om musklärare anser det svårt att hitta låtar på svenska kan ett behov ses av samarbete mellan musklärare inom samma uppdrag, för att kunna inspirera och dela undervisningsmaterial.

Patrik arbetade med ramsan *Flyg din fula fluga* och bearbetade sången på en grammatisk nivå med eleverna. De uppmärksammade skillnader mellan ord som liknar varandra som *ful* och *full*. Det som skiljer dessa ord åt är vokalens korta respektive

långa betoning vilka ofta är problematiska för inlärare av det svenska språket (Kjellin, 2002) och därför viktig att uppmärksamma. Just förmågan att kunna hantera betoning är något Hedencrona och Kos-Dienes (2003) anser explicit måste tränas i undervisningen där en jämn och regelbunden talström fördelaktigt nås genom musikens hjälp. Ramsans olika tempus mellan orden *flyg* (imperativ) och *flög* (preteritum) uppmärksammades vilket är ett grammatiskt fokus som rör sig inom den kommunikativa språkförmågens formella kompetens och är en viktig del i tillägnandet av språklig kompetens (Abrahamsson & Bergman, 2014).

Som musiklärarna visar kan en sång bearbetas genom prosodi, grammatisk kompetens och vara en grund för samtal och ett språkligt utflöde vilket stämmer överens med Dahlbäcks (2011) antaganden kring sångens fördelar för språkinläring. Alla dessa delar är viktiga att bearbeta och ingår även i den kommunikativa språkförmåga Abrahamsson och Bergman (2014) beskriver. Hade dessa musiklärare mötts och kunnat utbyta tankar om undervisning eller auskulterat varandras lektioner hade fler ingångsportar för en varierad språkinriktad musikundervisning kunnat öppnas och uppmärksammas.

Repetition och imitation var ett kontinuerligt inslag i alla lärares undervisning. Kjellin (2002) menar att repetition av olika musikaliska moment eller vid bearbetning av ord skapar fördelaktig igenkänningsfaktor vilket stärker långtidsminnet. Under intervjuerna med samtliga är repetition något som ses som en effektiv metod och bidrar till inläring av språk- och ämneskunskaper. Imitation och förebildande var vanligt förekommande vid inläring av sånger vilket Uddén (2004) anser är en metod som för människan är naturlig. Därför kan imitation som metod ses som fördelaktig för elever med olika kulturella bakgrunder och bidra till en effektiv musikundervisning där språklig förståelse inte står i vägen för ett deltagande.

6.5 Förståelse av musikundervisningen

Elevernas språkkunskaper är en aspekt som enligt informanterna påverkar förståelsen av undervisningens innehåll och mål. Sara och Caroline blev chockade av hur mycket eleverna förstod av undervisningen trots deras korta tid i Sverige och att språkkunskaperna inte stod i vägen för förståelsen av musikundervisningen. Den språkliga utveckling Elmeroth (2010) poängterar där ett svenskt barn vid skolstart kan 10 000 ord och sedan utvecklar detta med ytterligare 3000 ord per år visar språkintröskningselevernas långa resa mot ett fungerande skolspråk eftersom de börjar

lära sig svenska i högstadieåldern. En diskussion kan dock föras om lärarnas upplevelse stämmer överens med den verklighetsbilden angående elevernas förståelse av undervisningen, särskilt i förhållande till Hajer och Meestringas (2014) infallsvinkel att lärare lätt tror att elever förstår undervisningen för att de verbalt kan kommunicera men ofta missar att uppmärksamma saknaden av det ämnesspecifika språkbruk som krävs för en djupare förståelse av ämnet. Likt detta ansåg Patrik att elevernas bristande språkkunskaper var ett hinder för att bedriva en kvalitativ musikundervisning och att språket var tvunget att bearbetas för att nå en fungerande undervisning.

Sara och Caroline upplevde att eleverna blev mer osäkra kring uppgifter av ett mer skapande och kreativt slag. Detta styrks av Enström (2013) som menar att abstraktion är svårare att illustrera och förklara till skillnad från många musikaliska moment som kan läras in genom imitationens hjälp (Uddén, 2004). Kanske var det just språkkunskapen som stod i vägen för förståelsen av uppgiften mer än ovanan att arbeta kreativt? Lindberg (2013) menar att ämnesstoffet måste göras begripligt för eleverna så språket inte är ett hinder för ett deltagande i undervisningen. För att dra en parallell till Cummins modell (2000) där abstraktion lättare förstås genom ett kontextualiserat innehåll kanske instruktioner till kreativa och abstrakta uppgifter måste förtydligas genom konkreta inslag. Cummins (2000) menar att många elever får lämna sina språkliga färdigheter i sitt modersmål utanför klassrummet vilket i klassrummet skulle gynnat språkinläringen och förståelsen för undervisningen. Sara och Caroline använder idag inte elevernas modersmål som resurs i undervisningen vilket egentligen kan fungera som stöd vid instruktioner på en högre språklig nivå för kreativa uppgifter.

Enligt Patrik är det viktigt att eleverna når förståelse för musikundervisningens mer praktiska karaktär eftersom de nyanlända eleverna kopplar införlivad kunskap med att använda papper och penna. Därför arbetar han mycket med vad kunskap i musik innebär och ber eleverna berätta vad de lärt sig efter varje lektion för att få bekräftat att de förstått. Maja menar att de nyanlända eleverna har svårare att förstå musikämnets kunskapsmål och därmed måste eleverna lita på lärarens upplägg och progression. Dahlbäck (2011) menar att det tidigare funnits ett stort fokus mot att förvärva teknisk färdighet framför en förståelse av innehåll men att dessa båda parametrar egentligen fyller lika viktiga funktioner för ett lärande. Därför är förståelse för undervisningen viktig.

Maja upplever uppdraget att förmedla svensk lag och svenska värderingar som problematisk eftersom det är svårt att kunna försäkra sig om att budskapet verkligen nått

fram hos andraspråkstalande elever. Trots denna problematik undviker hon inte diskussionen med eleverna utan möter dem i samtal kring den svenska värdegrunden vilket Andersson, Lyrenäs och Sidenhag (2015) menar att alla lärare ska göra så fort avvikande handlingar och värderingar upptäcks i klassrummet. Konsekvenser av att inte bearbeta avvikande värderingar skulle kunna vara splittring mellan människor och onödiga sammandrabbningar med kulturella missförstånd som grund. Att samtala med sina elever om vad som är normalt beteende i den svenska kulturen kan ge nyanlända elever möjlighet att leva och ta del av vårt samhälle.

6.6 Musik och identitet

Alla informanter är överens om att det är stimulerande att undervisa eleverna på språkintruktionsprogrammet. Att få ta del av deras livsberättelser är givande och mötet med eleverna breddar den umgängeskrets som vardagen annars utgör.

Sara, Caroline och Maja vill skapa musikaliska moment som knyter an till elevernas tidigare erfarenheter och låta musiken väcka känslor. Detta arbete är positivt jämförbart med Hajer och Meestringas (2014) språkpolicy som beskriver att elevernas identiteter måste bekräftas för att motivation till lärande skall infinna sig.

Maja och Patrik menar att musik möjliggör utrymme för samspel med andra människor vilket kan hjälpa språkintruktions elever att ta sig in i samhället och genom konstarten musik nå ut med sina berättelser. I början av språkintruktions tiden reflekterade Patrik över vilka samtalsämnen som borde undvikas för att inte beröra ömma punkter i de nyanlända elevernas bakgrunder. Detta har dock förändrats under årets gång då Patrik märkt att musiken har betydelse för eleverna som faktiskt rakryggade deltar i undervisningen och berättar om händelser som berör flykt, krig och trauma. Att vara en broms för dessa samtal skulle vara motsägande eftersom musikämnet fördel är att det väcker känslor och tankar som kan vara till fördel i ett identitetsskapande arbete (Skolverket, 2011). Det skulle också vara motsägande i förhållande till den tredje identitet som (Goldstein- Kyaga och Borgström, 2009) ser som viktig i vår globaliserade värld med färre gränsdragningar mellan människor och nationer. Likt Maja och Patriks resonemang kan lärare och elever tillsammans mötas i det som är musikaliskt bekant och obekant och därigenom skapa nya musikaliska uttryck genom ett ”både-och”-perspektiv där musikaliska erfarenheter inte ställs emot varandra utan ses som tillgångar (Goldstein- Kyaga och Borgström, 2009).

7. Slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning

Syftet med studien är att undersöka hur musikundervisning för elever på språkintruktionsprogrammet kan se ut. I detta kapitel kommer slutsatser, pedagogiska konsekvenser och förslag till fortsatt forskning att presenteras.

7.1 Slutsatser

Musiklärares förutsättningar att bedriva musikundervisning för språkintruktionsklasser kan bli bättre. Utifrån denna studie är uppdragsbeskrivningen ett område som kan förtydligas och bidra till lärares tillförlitlighet och trygghet att undervisa språkintruktions elever. Här behöver uppdragets syfte konkretiseras eftersom musiklärare ibland bortprioriterar ett språkligt arbete och inte verkar ha vetskap om uppdragets dubbla uppgift att ge undervisning i både musik och språk och deras fördel för varandra. Problematiken kan ligga i rektorers och huvudmäns kunskap och prioriteringar inom området eftersom ansvaret att ge lärare rätt kompetens och tydlig arbetsbeskrivning är deras skyldighet.

Elevernas förutsättningar för att kunna möta musikundervisningen på språkintruktionsprogrammet kan också ses som bristfällig. En snäv tidsplan och ett möte med en helt ny musikalisk kultur gör att språkintruktions eleverna har sämre förutsättningar att nå godkända betyg än sina svenska skolkamrater, vilket går emot kravet att en likvärdig skola ska utformas oavsett elevers bakgrund. Lärares samarbetsmöjligheter är också något som kan påverka elevers skolframgång vilket musiklärarna för denna studie såg som ett utvecklingsbart område till fördel för ett fördjupat och ämnesöverskridande språkligt arbete. Elevernas förutsättningar präglas även av lärares motivation och syn på vad eleverna kan prestera.

Elevers deltagande är en förutsättning för utformandet av språkinriktad musikundervisning. För denna studie visade sig elevernas deltagande påverkas av musiklärarens lektionsupplägg med fokus på musikaliskt deltagande kontra språkligt deltagande. En skild effekt kan utläsas där ett musikaliskt fokus gav stor teknisk färdighet i utövandet av instrument medan ett språkligt fokus möjliggjorde utrymme för eleverna att ge respons och bruka språket för reflektion och eftertanke. En kombination av dessa didaktiker hade kunnat ge eleverna en god utveckling både musikaliskt och språkligt.

Ämnesspecifika ord är något alla musklärare uppmärksammar i sin undervisning. Det tenderar finnas en övertro till elevernas språkförmåga men genom arbetet med ämnesspecifika ord kan elevers skolspråk och språkliga färdighet ändå vidgas. Det som kan ses påverka elevernas tillägnande av ämnesspecifikt språkbruk och ett skolspråk är lärarnas formulerade frågor som antingen kan vara slutna eller av mer öppen karaktär. Som studien visar får eleverna ibland inget utrymme att själva formulera sig kring inlärd kunskap vilket enligt studien ses som viktig del i en inlärningsprocess.

Musiklärarna ser uppgifter av ett mer skapande slag som svåra för språkintruktions eleverna att förstå. Vid instruktioner och samtal där inte imitationen på ett tydligt sätt kan förevisa, visar sig kontexten och elevers modersmål kunna påverka förståelse för ett mer abstrakt språkbruk och ämnesinnehåll.

Sång var vanligt förekommande lektionsmoment under observerad undervisning. Lyrik och sångtexters budskap sågs som en väg till samtal och reflektion där eleverna fick utrymme att dela sin berättelse. Ett fördjupat arbete kring texters betydelse, särskilt vid lyrik på engelska, hade möjliggjort elevers deltagande i dessa samtal. Prosodisk och grammatisk träning visade sig också bearbetas genom sången. Utan fortbildning inom andraspråksinläring sker språkliga aktiviteter i undervisningen för språkintruktionsklasserna. Denna kreativitet upplever jag som viktig att tillvarata. En plattform med möjlighet till utbyte av didaktiska metoder, erfarenheter och inspiration hade kunnat utvidga musklärarens perspektiv på hur undervisning kan bearbetas både språkligt och musikaliskt.

Musiklärarna i studien ser musikämnet som en arena för elevers identitetsutveckling med möjlighet att knyta sociala band med andra människor. I mötet med det som är bekant och obekant uppdagas en ny musikalisk form likt en tredje identitet. Musiken som konstform ses som hjälp för eleverna att nå ut i samhället med möjlighet att dela viktiga berättelser och erfarenheter.

7.2 Musikpedagogiska konsekvenser

Denna studie har lyft aspekter som påverkar musikundervisning för elever på språkintruktionsprogrammet. Grunden för utformandet av kvalitativ musikundervisning tycks vara en skolledning som engagerar sig och ger sina anställda rätt kompetens och förutsättningar för sina uppdrag. Dagens skola utgör en heterogen elevgrupp som alla ska undervisas utifrån likvärdiga förhållanden. Detta ställer stora krav på den musikundervisning som elever på språkintruktionsprogrammet möter

eftersom de oavsett bakgrund, språkliga kunskaper och erfarenheter ska kunna tillägna sig musikundervisningen på samma sätt som skolans övriga elever. Tillägnet av det svenska språket är en nyckel för nyanlända elevers skolframgång i musikämnet vilket gör att all musikundervisning behöver genomsyras av språkligt arbete. Sång som väg till språklig och musikalisk utveckling ses som ett bra pedagogiskt redskap där musiken kan beröra eleverna, leda till utökad kommunikativ kompetens och forma ett musikaliskt ”både och” där alla elevers kunskap och erfarenheter ses som tillgång. Med en pedagogisk medvetenhet om hur musik kan samspela med språkinlärning och därigenom leda till bättre studieresultat och elevers identitetsutveckling ser jag en stor behållning i den musikundervisning som bedrivs för elever på språkin introduktionsprogrammet.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

I vidare forskning hade det varit intressant att se hur musklärare värdesätter fortbildning inom andraspråksinlärning och hur denna kompetens hade implementerats i musikundervisningen. Det hade också varit intressant att göra en studie som undersöker huruvida språkin introduktionselevers ökade resultat blir en effekt av musklärarens kompetensutveckling. Studien utgår från musklärarens tankar och upplevelser. Jag anser det viktigt att även uppmärksamma ett elevperspektiv som hade kunnat utröna vad eleverna anser sig ha lärt sig efter en lektion jämfört med en lärares upplevelse. I vidare forskning hade jag även velat undersöka varför musikämnet prioriteras i de skolor som ingår i studien. Ses musiken som ett enkelt ämne att få betyg i? Är ambitionen att tillvarata musikämnets fördelar i elevers språk- och identitetsutveckling? Eller ses musikämnet enbart som ett lustfyllt och glädjande inslag i elevernas skoldag?

8. Referenslista

Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) (2014). *Tankarna springer före-: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.

Andersson, A., Lyrenäs, S. & Sidenhag, L. (2015). *Nyanlända i skolan*. Johanneshov: MTM.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy I: *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.

Dahlbäck, Katharina (2011). *Musik och språk i samverkan [Elektronisk resurs] : en aktionsforskningsstudie i åk 1*. Licentiatavhandling Göteborg: Göteborgs universitet, 2011 Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/27887>

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.

Elmeroth (2010) Alla lärare är språklärare. I: Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Enström, I. (2013). *Samtal och interaktion i andraspråksforskning*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, M. (2009). *Den tredje identiteten: ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Huddinge: Södertörns högskola.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Holmegaard, Margareta & Källström, Roger (1993). Uttal och uttalsundervisning. I: Cerú, Eva (red.) (1993). *Svenska som andraspråk: lärarbok. 2, Mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur

Introduktionsprogrammet språkintrödn [Elektronisk resurs]. (2013). Stockholm: Skolverket.

Kjellin, Olle (2002). *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (2010) Mångfald som interkulturell utmaning. I: Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lannvik Duregård, M. (2017, april). Här får eleverna glänsa. *Lärarnas tidning, april* (5/17), 16-20.

Larsen, A.K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Linge A. *Svängrum: för en kreativ musikpedagogik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2013. Malmö.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet: ett kritiskt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

SFS 2010: 800. Skollagen.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017) *Behörighetskrav till gymnasieskolan*. Hämtad 2017-04-14. Från: <https://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/behorighetskrav-1.201081>

Språkintrödn [Elektronisk resurs]. (2016).

Uddén, B. (2004). *Tanke, visa, språk: musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet: 2011. God forskningsed <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (metod?)

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg

9. Bilagor

Bilaga 1- Observationsschema

Modersmål	
Språk	
Språk och sång	
Lyssna, imitera, repetera	
Deltagande	
Identitet	

Bilaga 2- Intervjufrågor

- Berätta om din uppdragsbeskrivning. Förutsättningar?
- Vad är målet med musikundervisningen som helhet för era nyanlända elever?
- Hur ser (beskriver) du din lärarroll som musiklärare för nyanlända? Statusmarkör?
- Hur definierar du begreppet mångkultur?
- Vad ger mötet med språkintröduktionseleverna dig personligen?
- Vilka möjligheter och utmaningar ser du finns i musikklassrummet?
- Finns det någon skillnad mellan olika undervisningsgrupper? Nyanlända elever? Anpassa? Undervisningsmaterial?
- Vilka tillvägagångssätt finns/ är viktiga för att främja nyanlända elevers ämneskunskaper i musik? hur gör du? hur skulle du vilja göra?
- Vilka fördelar kan musikämnet ge eleverna på språkintröduktionsprogrammet? Språkligt?

Bilaga 3- Samtyckeslappar

Samtyckesblankett lärare

Hej!

Mitt namn är Lydia Viktorsson.

Jag läser till lärare i svenska som andraspråk och musik. Just nu gör jag mitt examensarbete som kommer handla om musik och språk. Jag vill se hur lärare arbetar med musikundervisning i språkintruktionsklasser. Därför önskar jag göra en undersökning i en klass från språkintruktionsklasser som undervisas i musik. Syftet med arbetet är att ur ett språkligt perspektiv undersöka hur en musikundervisning kan se ut för ovan nämnd målgrupp. Under en helt vanlig lektion kommer jag att titta på undervisningen och anteckna. Allt insamlad material kommer att hanteras under sekretess och raderas efter avslutat arbete. Inga namn och inget material kommer att spridas eller vara tillgängligt. Efter avslutad lektion önskar jag göra en intervju med dig som lärare där vi samtalar om hur du upplever din roll som lärare och din undervisningssituation. Denna intervju kommer att ljudinspelas för att jag ska kunna analysera och hantera datan på ett tillförlitligt sätt. All information som samlas in kommer att ligga som en grund för mitt examensarbete. Jag önskar att mitt slutresultat kommer kunna ge musiklektörer en bild av hur en musikundervisning för elever i språkintruktionsklasser idag utformas och på vilket sätt det kan utvecklas.

All information kommer självklart att behandlas under konfidentialitet och sekretess. Insamlad data kommer inte på något sätt att spridas eller finnas tillgängligt utanför sitt syfte. Då arbetet är slutfört kommer all data att raderas. Ditt namn som informant kommer i mitt arbete att fingeras. När som helst under undersökningens gång kan du som informant avbryta ditt deltagande. För att du ska känna dig trygg som deltagare i min undersökning och som ett tecken på att du frivilligt deltar önskar jag din underskrift.

Med vänlig hälsning/ Lydia Viktorsson

Jag godkänner mitt deltagande:

Samtyckesblankett- elev

Hej!

Mitt namn är Lydia Viktorsson.

Jag läser till lärare i svenska som andraspråk och musik. Just nu gör jag mitt examensarbete som kommer handla om musik och språk. Jag vill se hur lärare arbetar med musikundervisning i språkintruktionsklasser. Därför önskar jag göra en undersökning i en språkintruktionsklass som undervisas i musik. Under en helt vanlig lektion kommer jag att titta på undervisningen och anteckna. Allt insamlat material kommer att hanteras under sekretess och raderas efter avslutat arbete. Inga namn och inget material kommer att spridas eller vara tillgängligt.

För att du ska känna dig trygg som deltagare i min undersökning och som ett tecken på att du frivilligt deltar önskar jag en underskrift.

Jag ser fram emot att träffa er.

Med vänlig hälsning

Lydia Viktorsson

Jag godkänner mitt deltagande:

Elev:
