

**MUSIK OCH
LÄRARSAMARBETE
SOM RESURS
I SVENSKUNDERVISNINGEN:
MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR
VID ETT MUSIKGYMNASIUM**

Susanna Mäkinen

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk

Hösten 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty	Humanistinen	Laitos – Department	Kielten laitos
Tekijä – Author	Susanna Mäkinen		
Työn nimi – Title	Musik och lärarsamarbete som resurs i svenskundervisningen: möjligheter och utmaningar vid ett musikgymnasium		
Oppiaine – Subject	Ruotsin kieli	Työn laji – Level	Maisterintutkielma
Aika – Month and year	Joulukuu 2014	Sivumäärä – Number of pages	80 + 6
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkielman tarkoitus on tarkastella, minkälaisia mahdollisuuksia ja haasteita sisältävät musiikin käyttö ruotsinopetuksessa, ruotsin- ja musiikinopetuksen integrointi sekä ruotsin- ja musiikinopettajien yhteistyö. Tutkielma valottaa näitä mahdollisuuksia ja rajoitteita erään suomalaisen musiikkilukion näkökulmasta. Lisäksi tutkielman tarkoitus on tarjota näkökulmia siihen, kuinka kyseisessä lukiossa käytetty oppikirja Galleri tukee musiikin käyttöä ruotsinopetuksessa sekä ruotsin ja musiikin integrointia oppiaineina.</p> <p>Tutkielman aineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla ja analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä. Tutkimusta varten haastateltiin musiikkilukion ruotsinopettajaa ja sekä yhtä lukion musiikinopettajista sekä yhdessä että yksilöinä. Lisäksi haastateltiin kolmea lukion opiskelijaa. Aineistoa täydennettiin ruotsinopettajalle sähköpostitse lähetetyillä lisäkysymyksillä sekä oppikirja-analyysillä.</p> <p>Haastateltujen näkökulmasta suurimmat musiikin käytön mahdollisuudet liittyvät kielenoppimisen helppoutumiseen sekä positiivisiin motivaatiovaikutuksiin. Musiikin hyödyntämiseen ja sen hyötyihin vaikuttavat haastateltujen mukaan oppilaitos, oppilaiden asenteet ja musikaaliset taidot sekä opettajien oppilastuntemus. Lisäksi musiikkiin liittyviin oppimateriaaleihin ja niiden luomiseen liittyvät kysymykset nousivat esiin ruotsinopettajan puheenvuoroissa. Siitä huolimatta, että kaikki haastateltavat kokivat musiikin käytön positiivisena, he kokivat sen myös jossakin määrin ylimääräiseksi elementiksi, joka ei normaalisti kuulu ruotsinopetukseen.</p> <p>Haastatellut opettajat kokivat ruotsin- ja musiikinopettajien yhteistyön ja integroinnin mahdollisuuksien olevan teoriassa lähes rajattomat. Käytännön kannalta ongelmiksi muodostuvat kuitenkin ajanpuute ja koulutyön aikataulut. Lisäksi yhteistyötä rajoittaviksi tekijöiksi nostettiin asenteisiin liittyviä kysymyksiä. Yleisesti haastateltavat tarkastelivat yhteistyötä hyvin ainejakoisesti sekä oman oppiaineensa näkökulmasta. Opettajien vastauksissa koskien yhteistyötä ja integraatiota oli myös nähtävissä jonkinlainen törmäys vanhan ainejakoisen kulttuurin ja nousevan yhteistyö- ja integraatiokulttuurin välillä.</p> <p>Haastateltu ruotsinopettaja oli suhteellisen tyytyväinen käyttämänsä oppikirjasarjan tarjoamaan musiikkivalikoimaan. Oppikirja-analyysissä kuitenkin paljastui, että kirjasarjan musiikki ja musiikkiin liittyvät tehtävät painottuvat yhteen kurssikirjaan. Musiikkikappaleisiin liittyvät tehtävät ovat analyysin mukaan myös melko yksipuolisia sekä käyttötarkoitukseltaan että tehtävätyypeiltään. Oppiaineiden integrointia oppikirjat eivät analyysin perusteella tue. Oppikirja-analyysin pohjalta voidaankin pohtia, vahvistavatko oppikirjasidonnaisuus ja ainejakoinen oppimiskäsitys toisiaan.</p>			
Asiasanat – Keywords	ruotsinopetus svenskundervisning musiikki musik yhteistyö samarbete tapaus-tutkimus fallstudie lukio gymnasium		
Säilytyspaikka – Depository	JYX		
Muita tietoja – Additional information			

INNEHÅLL

1	INLEDNING	7
2	SPRÅKUNDERVISNING OCH MUSIK.....	10
2.1	Samband mellan språk och musik.....	10
2.2	Användning av musik i språkundervisning.....	12
2.2.1	Bakgrund till musikanvändning på språklektioner	12
2.2.2	Läroboksbundenhet och musikanvändning	15
2.2.3	Tidigare studier om svenskundervisning och musik	17
2.3	Integrering av språk och musik	19
3	SPRÅKLÄRARE SOM EXPERT.....	22
3.1	Begreppen expert och expertis ur läraryrkes synvinkel	22
3.2	Allmänt om ämneslärares expertis	24
3.3	Språklärare och expertis	25
4	SPRÅKLÄRARE I SAMARBETE.....	28
4.1	Begrepp i anslutning till samarbete ur läraryrkes synvinkel.....	28
4.2	Allmänt om samarbete i skolor	29
4.3	Språklärare och samarbete	32
5	SYFTE OCH METOD	34
5.1	Syfte och forskningsfrågor.....	34
5.2	Informeranter.....	35
5.3	Materialinsamling och analysmetoder	36
5.3.1	Intervjuer.....	37
5.3.2	Läroboksanalys	39
6	RESULTAT.....	41
6.1	Förhållandet mellan svenska och musik i gymnasiet.....	41
6.2	Musikens möjligheter och begränsningar i svenskundervisningen.....	44
6.3	Samarbetet mellan svensk- och musiklärarna i gymnasiet.....	47
6.4	Lärarsamarbetets möjligheter och begränsningar	49
6.5	Musik i läroböckerna.....	54
6.5.1	Sånger och deras uppgifter	54
6.5.2	Musikrelaterade texter och övningar	59

7	DISKUSSION	62
7.1	Möjligheter och utmaningar med musik i svenskundervisningen.....	62
7.2	Möjligheter och utmaningar med lärarsamarbetet	64
7.3	Lärobok, musik och integrering	66
7.4	Genomförande av studien	69
7.4.1	Intervjuer.....	69
7.4.2	Läroboksanalys	71
8	AVSLUTNING	73
	LITTERATUR.....	75
	BILAGOR	

1 INLEDNING

Syftet med föreliggande studie är att utreda möjligheter och utmaningar som kan finnas i användningen av musik i svenskundervisning, i integreringen av musik- och svenskundervisning samt i samarbetet mellan lärare över ämnesgränserna. Studien bygger på data från ett finskt musikgymnasium. Det är också av intresse hur läroboken som används i undervisningen stödjer användningen av musik i svenskundervisning och integreringen av svenska och musik.

Det ovannämnda forskningssyftet härstammar från två tidigare avhandlingar. För det första undersökte jag min kandidatavhandling (Mäkinen 2012) musik i svenskundervisning på högstadiet ur ett antal olika synvinklar. Den allmänna åsikten hos informanterna i studien var att läroböcker innehåller få musikövningar, något som informanterna ansåg sig vara beklagligt. Dessutom framförde en del av lärarna i studien att det är svårt att känna till musikens användningsmöjligheter om man själv inte konsumerar mycket musik eller intresserar sig för den. Enligt studien verkade lärarna behöva mer kunskap och utbildning för att de skulle känna sig mera säkra på att använda musik i undervisningen. Att fortbilda sig förutsätter dock tid och andra resurser som inte alltid finns att tillgå. Då måste lärare hitta andra lösningar till brist på expertis inom musik. En av informanterna i studien lyfte fram att det vore trevligt att samarbeta med musikläraren, men hon upplevde att musiklärare bara sällan har sådan kunskap om svenskspråkig musik som hon kan utnyttja.

För det andra skapade Erkama (2013) nyligen ett läromedel som baserar sig på musikaliska och kooperativa arbetsmetoder. Materialet kan användas vid sidan av läroböcker i svenskundervisning på lågstadienivå. Enligt Erkama (2013:9) är tanken bakom läromedlet att nya undervisningsmetoder främjar språkinläring och motiverar elever på ett annat sätt än de mer traditionella uppgifterna. Vidare ville hon med materialet uppmuntra språklärare dra nytta av sina intresseområden och starka sidor. Även om Erkama försökt bevara materialets svårighetsgrad så låg som möjligt, kräver utnyttjandet av det grundläggande kunskaper i musik som alla svensklärare naturligtvis inte har. Därför

rekommenderar hon samarbete med musikläraren för de lärare som känner sig osäkra med sina färdigheter i musik.

Jag anser att dessa två avhandlingar visar oss att det finns ett behov att närmare kartlägga möjligheter och utmaningar som finns i musikanvändningen och – integreringen samt i lärarsamarbetet. Inom användning av musik i svenskundervisning finns det bara några få studier (se t.ex. Keski-Sikkilä 2001). Vidare har varken samarbete mellan svensk- och musiklärare eller musik i läromedel i svenska studerats mig veterligen inte alls. Därför anser jag det vara viktigt att börja med en kvalitativ fallstudie med vilken det är möjligt att kartlägga det tillsvidare okända området. Som utgångspunkt till studien fungerar lärar- och studerandeintervjuerna som utfördes vid ett av specialgymnasierna för musik i Finland. De intervjuade var svenskläraren, en av musiklärarna samt tre studerande i gymnasiet. Intervjuerna kompletterades med några frågor som skickades till svenskläraren per e-post samt en läroboksanalys. De egentliga forskningsfrågorna som studien syftar till att få svar på är följande:

- 1) Vilka möjligheter och begränsningar finns det i musikanvändningen och - integreringen i svenskundervisningen?
- 2) Vilka möjligheter och begränsningar finns det i samarbetet mellan musik- och svensklärarna?

Att utföra undersökningen i ett musikgymnasium ger den naturligtvis några ytterligare dimensioner. Studerande kommer i allmänhet alltid in på musikgymnasier genom inträdesprov. Dessutom kan utbildningsanordnaren beakta även övrig utbildning, fritidsintressen eller andra tilläggsprestationer vid antagningen. (Utbildningsstyrelsen 2014a) Därför kan det antas att studerande i musikgymnasier i genomsnitt har högre färdigheter i musik än studerande i andra gymnasier. På grund av den särskilda utbildningsuppgiften i musik har musikgymnasier även fler musiklärare än så kallade vanliga gymnasier. Utgående från dessa fakta kan det tänkas att det är lättare att utnyttja musik och samarbeta i ett musikgymnasium än i ett vanligt gymnasium. Samtidigt har gymnasier med särskild uppgift ändå rätt att i viss mån avvika från den nationella timfördelningen (Gymnasielag 629/1998). I praktiken betyder detta att alla studerande på musikgymnasier inte läser alla de fem obligatoriska kurser i svenska som finns.

Denna avhandling innehåller utöver denna inledningsdel tre teorikapitel. I kapitel 2 presenteras teori kring språkundervisning och musik: sambandet mellan språk och musik, användningen av musik i språkundervisning och integreringen av språk och musik. I kapitel 3 redogörs för begreppen expert och expertis ur läraryrkets perspektiv samt diskuteras både ämneslärares utvidgande expertis och språklärares expertis. I kapitel 4 redogörs för begrepp i anslutning till samarbete ur läraryrkets perspektiv och för samarbetskulturer i skolor. Dessutom diskuteras samarbete ur språklärarnas synvinkel. I kapitel 5 beskrivs närmare studiens syfte samt dess material och metod. Resultaten i studien presenteras i kapitel 6 samt diskuteras mot teoretisk bakgrund i kapitel 7. I kapitel 8 sammanfattas studien samt ges förslag till fortsatt forskning.

2 SPRÅKUNDERVISNING OCH MUSIK

Språk och musik är båda former av mänsklig kommunikation och de har ett antal gemensamma strukturella egenskaper som till exempel ton, tonhöjd, rytm och styrka (se t.ex. Särkämö och Tervaniemi 2010; Pasanen 1992). Därför är det kanske naturligt att musikens inverkan på språkinlärning och dess användbarhet i språkundervisning intresserar forskare. Denna studie handlar mestadels om undervisning i stället för inlärning och av denna anledning koncentreras i detta kapitel på undervisning i språk. I avsnitt 2.1 presenteras kortfattat sambandet mellan språk och musik. I avsnitt 2.2 redogörs för tidigare studier i användningen av musik i språkundervisning på följande sätt: avsnitt 2.2.1 handlar om bakgrunden till användningen av musik på språklektioner, medan avsnitt 2.2.2 granskar läroboksbundenhet och dess möjliga följder till musikanvändning i språkundervisning. I avsnitt 2.2.3 presenteras separat två tidigare studier som gäller svenskundervisning och musik. I det sista avsnittet 2.3 diskuteras integreringen av språk och musik.

2.1 Samband mellan språk och musik

Enligt Patel (2008:9) har varje barn två separata ljudsystem: det språkliga ljudsystemet och det musikaliska ljudsystemet. Det språkliga ljudsystemet innehåller till exempel vokaler, konsonanter och kontraster i tonhöjd på modersmålet, medan det musikaliska ljudsystemet exempelvis klanger och tonhöjder i kulturens musik. Den mest uppenbara anknytningspunkten mellan talat språk och musik är möjligen sång (Särkämö och Tervaniemi 2010:49). Enligt Särkämö och Tervaniemi (2010:44) är det gemensamt för tal och musik att individen måste lära in dessa ovannämnda och andra kulturspecifika ljudkategorier för att kunna percipiera dem. Detta leder till att musik från någon annan kultur kan låta ostämt (Patel 2009:9). Vad gäller skillnaderna framför Patel (2008:4,9) att musik och språk skiljer sig mest i att tal har ett annorlunda sätt att använda ton medan musik för sin del fungerar på ett annorlunda sätt i tonhöjd och rytm. Tonhöjden varierar ändå även i tal där den kan markera till exempel emotioner eller olika satstyper (Särkämö och Tervaniemi 2010:44). I tonala språk markerar den även semantiska betydelser. Vad annars beträffar semantiska betydelser är en av de största skillnaderna mel-

lan musik och språk att musik inte kan uttrycka dem med samma exakthet som språk kan (Patel 2008:4).

Både musik och tal behandlas i hjärnbarken. Den vänstra hjärnbarken deltar mer i analysering av snabba ljud som i tal medan den högra hjärnbarken analyserar mer långsamma skillnader som är typiska för till exempel musik (Särkämö och Tervaniemi 2010:44). Vidare behandlar den vänstra hjärnbarken tankar som ord och den högra hjärnbarken handlingar, problemlösning, minne och emotioner (Salcedo 2010:21). När musik används i samband med språk, lär den vänstra hemisfären melodin och den högra orden. Enligt Salcedo (2010:21, se även Engh 2013:115–116) verkar musik på detta sätt äga en nyckel till sammanförande av hela hjärnan i inlärningsprocessen. Enligt Patel (2008:10, se även Engh 2013:115) finns det också ett ökande antal bevis på att musik och tal delar samma mekanismer vad gäller inläring av ljudkategorier. Fast produkterna är olika överlappar processerna som skapar och uppehåller ljudkategorier varandra. Trots detta är det värt att komma ihåg att forskningen i sambandet mellan musik och språk ligger fortfarande i sin linda (Patel 2008:3).

På en mer konkret nivå har sambandet mellan musik och färdigheter i språk främst studerats genom att mäta och jämföra individens förmågor i musikalitet respektive språk. Resultaten från dylika studier har visat att musikalitet har inverkan åtminstone på auditiva och muntliga kunskaper i främmande språk (se vidare t.ex. Pasanen 1992). Exempelvis Milovanov (2009) fann att prestationer i uttal på engelska var bättre hos de som hade mer anlag för musik. Enligt henne antyder detta att anlag för musik sammanhänger med fonetisk förmåga i andraspråksinläring. Pelkonen (2008) studerade för sin del hurdana effekter musikaliska kunskaper har på främmandespråksinläring genom tre sångerskors uppfattningar om och erfarenheter av musikalitet samt dess inverkan på språkinläring. Enligt Pelkonen (2008:76–80) hade informanterna noterat att musik och sjungande påverkade deras hörsselförmåga vilket i sin del inverkade på deras uttal och deras förmåga att känna igen språkspecifika särdrag. Dessutom hade musik och sånger en positiv inverkan på inlärningsmotivation. Informanterna lärde sig även nya ord genom sånger men på grund av föråldrade texter och texternas knappa ordförråd hade sången inte så stor inverkan på ordinläring som man skulle kunna förvänta sig. Eftersom Pelkonen inte gjorde någon skillnad på musikalitet och musikaliska aktiviteter,

är det dock svårt att säga om allt inflytande hon fann berodde på själva musikalitetet eller till exempel det faktum att informanterna sysslade mycket med musik.

Utöver hurdan inverkan musikalitet har på språkinlärning har man även studerat hur musikalisk träning påverkar kunskaper i språk. Exempelvis Wong m.fl. (2007) undersökte musiker och icke-musiker och fann att de som under en längre tid hade sysslats med musik var bättre på att avkoda tonhöjd på talet än icke-musiker och kunde även identifiera och diskriminera tonerna bättre. Vidare har det visats att musiker är bättre på att identifiera känslor i tal, speciellt på främmande språk (Särkämö och Tervaniemi 2010:48). Huotilainen (2009:45) påminner dock om att musikhobbyns inverkan på språk är väldigt specifik. Enligt henne hjälper musikhobbyn inte att lära sig ord eller förstå grammatik, utan den påverkar endast förmågan att särskilja ljud och ord samt bedöma hur korrekt man uttalar språket.

2.2 Användning av musik i språkundervisning

I detta avsnitt koncentreras på användningen av musik i språkundervisning. Under de senaste åren har det i Finland publicerats särskilt magisteravhandlingar i ämnet i en ökande utsträckning (se t.ex. studierna i följande avsnitt samt Tiusanen 2013 och Lappi 2009). I avsnitt 2.2.1 ges en kort översikt över de faktorer som kan sägas bilda teoretisk basis på användningen av musik i språkundervisning och förbindas några empiriska studier mestadels utförda i Finland till denna teoretiska basis. I avsnitt 2.2.2 koncentreras på läroboksbundenhet och dess möjliga följder till musikanvändning på språklektioner. Till slut presenteras i avsnitt 2.2.3 två av de få studier som direkt gäller svenskundervisning och musik.

2.2.1 Bakgrund till musikanvändning på språklektioner

Att använda musik i språkundervisning är inte något nytt fenomen. Enligt Engh (2013:113) förekommer det trots detta väldigt lite musikanvändning på språklektioner. Engh (2013:114) föreslår att detta beror åtminstone delvis på att teoretisk förståelse saknas. Han själv anser att det finns fyra kategorier man kan avskilja vad gäller teoretisk basis på användningen av musik: sociologiska faktorer, kognitiv vetenskap, första-språksinlärning och andraspråksinlärning. Av dessa kategorier presenteras i detta avsnitt

sociologiska faktorer och andraspråksinläring som direkt anknyter till denna studie. Kognitiva faktorer behandlades i avsnitt 2.1 i samband med förbindelser mellan språk och musik.

Sociologiska faktorer delar Engh (2013:114–115) i fyra underkategorier. För det första finns det enligt honom antropologiska argument för användningen av musik. Dessa argument baserar sig på att sång ansluter sig både till utvecklingen av språk (t.ex. muntlig tradition) och till individens språkutveckling. För det andra hör gemenskap till sociologiska faktorer. Musik anses således skapa en trygg omgivning till inläring och bidra till byggande av gemenskap. Exempelvis Keskinen (2014) undersökte genom lärarintervjuer hur och varför musik användes i engelskundervisning på ett högstadium, på ett gymnasium och vid en yrkeshögskola. Hennes informanter var eniga om att musik kan inverka på känslor och den allmänna atmosfären på klassrummet. Som tredje underkategori räknar Engh (2013) studier som ser musik som brytande av gränser så väl mellan olika kollektiv som mellan inlärare och lärare samt formell och informell inläring. Också i den ovannämnda studien av Keskinen (2014) tyckte informanterna att användningen av musik i sig själv är viktigt därför att musik spelar en avgörande roll i unga människors liv. Enligt Engh (2013) kan musik också användas för att utveckla elevens kännedom om kultur. Flera studier från de senaste åren visar att lärare använder musik just i kulturundervisning. Till exempel Pasanen (2010, se även Keskinen 2014), som kartlade med en elektronisk enkät hur engelsklärare på lågstadiet (N=118) använde musik i sin undervisning, fick reda på att lärarna använde musik mest i anslutning till kultur.

Engh (2013: 117-119) delar forskning i musik och språkinläring inom andraspråksinläring in i fyra underkategorier. För det första finns det studier i hur det så kallade affektiva filtret påverkar språkinläring. Forskning inom ämnet föreslår att musik sänker den affektiva tröskeln (se t.ex. Krashen 1982) och gör inlärare mer mottagliga till språkinläring. Exempelvis informanterna i Keskinens (2014) studie ansåg att elever tar de svåra uppgifterna bättre emot om de innehåller musik. Vidare har forskning utförts om motivation. Det har föreslagits att de uppgifter som har med den riktiga världen att göra motiverar studerande. Detta bekräftas av Leivo och Rikkola (2011, se även Pasanen 2010). I deras fallstudie deltog en speciallärare och hennes elevgrupp och de fann att

musik har en positiv inverkan på inlärningsmotivation. Det måste dock konstateras att alla musikstilar och användningssätt inte tilltalade eleverna i studien, även om de i allmänhet ställde sig positivt till användningen av musik (se även Keskinen 2014). Som tredje synvinkel till musikanvändningen inom andraspråksinläring erbjuder Engh (2013) inlärningsstrategierna (se t.ex. Fonseca Mora 2000). Utgångspunkten är alltså att det finns olika slags inlärare med olika begåvningar och läraren borde erbjuda de alla lämpliga aktiviteter. Samtidigt betonar Engh att forskningen i ämnet inlärningsstrategier innehåller utmaningar i sig själv.

Utöver de ovannämnda forskningsområdena inom andraspråksinläring har det utförts empiriska studier gällande minne och återkallande, ofrivillig mental repetition och språkspecifika kunskaper (Engh 2013:118–119). Till exempel Salcedo (2010) undersökte båda textåterkallande (*text recall*) och ofrivillig mental repetition (*involuntary mental rehearsal*) med engelskspråkiga informanter som lärde sig spanska. Resultaten visade att textåterkallande var bättre med de informanter som hade hört texten i sångform jämfört med de som hade hört texten högläst. Salcedo (2010:25) anmärker dock att resultaten var delvis motstridiga. Hon anser att till exempel musikvalet kan spela en avgörande roll. Musik verkade inte heller på fördröjd återkallande (*delayed text recall*). Däremot var ofrivillig mental repetition signifikant vanligare hos de informanter som lyssnade på sången i stället för högläst lyrik. Med de språkspecifika kunskaperna menar Engh (2013:119) till exempel kunskaper i grammatik, uttal och hörförståelse. Vad gäller dessa språkspecifika kunskaper fann Pasanen (2010) att engelsklärare på lågstadiet använde musik mest i anslutning till läs- och hörförståelse, muntlig kommunikation och grammatik. I skriftliga uppgifter, uttalsövningar eller vokabulärträning använde de musik mera sällan. Musik användes ofta även som rekreation utan något specifikt undervisningssyfte, till exempel som bakgrundsmusik (jfr. Keskinen 2014).

Åsikterna om inlärningsresultaten skiljer däremot åt. I Pasanen (2010) ansåg lärarna att musik i något mån framkallar inläring. Ala-Kyyny (2012) undersökte för sin del musikens inverkan på språkinläring ur elevernas synvinkel. I hennes studie är det fråga om informell inläring på fritiden, men den tas fram här för hennes informanter (N=97) studerade på gymnasienivå. Informanterna i Ala-Kyynys studie ansåg att musikens inverkan på deras kunskaper i engelska var måttlig. Enligt dem verkade musik speciellt

på uttal, hörförståelse samt inläring av ord och uttryck. Fast det verkar vara så att det finns relativt mycket teoretiskt stöd till användningen av musik i språkundervisning, är det ändå viktigt att förhålla sig realistiskt till musikens inverkan på språkinläring. Som Engh (2013:113) betonar, finns det fortfarande brist på teoretiska överblickar och empirisk forskning inom ämnet.

Som anges i början på detta avsnitt kan lärarna ha bristande teoretisk förståelse för användningen av musik och därför utnyttjas musik inte till dess fulla potential. Samtidigt måste man också ta i beaktande att vardagens realiteter kan förorsaka att musik inte används på lektioner. I Keskinen (2014:51–61, se även Mäkinen 2012) var temarelaterade orsaker de viktigaste vad gällde musikanvändning. Att musik inte användes berodde på att det trots Internet var svårt för lärarna att hitta lämplig musik. Informanterna ansåg också att användningen av musik har minskat på grund av att det finns allt mer underhållning i samhället och att musik är allt mer vardagligt. Även upphovsrättsfrågorna påverkade negativt till användningen av musik. Vidare ansåg informanterna ökad brådska och brist på tid vara ett skäl till att musik inte spelar någon större roll i undervisningen. En av informanterna i Keskinen (2014) påpekade dock också att sångtexter är texter så som alla andra och såg därför ingen orsak till att musik inte skulle behandlas. Även Nilsen (2003:34) påminner om att sångtexter kan bearbetas på samma sätt och med samma metoder som alla andra texter. Vidare betonar Medina (1990 refererad i Engh 2013:118) att musik inte borde ses som någonting extra i undervisningen för den kan ses som ett livskraftigt medel i andraspråksinläring. Ändå ansåg exempelvis informanterna i Pasanen (2010) att musik tar tid från den ”riktiga” undervisningen.

2.2.2 Läroboksbundenhet och musikanvändning

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen nämns läroboken bara en gång i inlärningsstrategier. Enligt GLGU (2004:128, Det andra inhemska språket, A-språk, Årskurserna 3-6) ska eleven ”lära sig att självständigt utnyttja läroböcker, ordböcker och andra källor”. Huvudvikten är alltså på självständigt arbete, inte på läroböcker som i själva verket likställs med andra källor. I Grunderna för gymnasiets läroplan (GLGY 2003:95, Det andra inhemska språket) är de enda läromedlen som nämns skönlitteratur och annat autentiskt material. Trots detta spelar läroboken i allmänhet en stor roll i språkundervisning.

Alakotila och Aro (2002) undersökte hurdan roll läroboken spelar i svensklärarnas arbete. Som informanter i deras studie fungerade 57 svensklärare som undervisade i B-svenska på högstadiet. Alakotila och Aro fann att lärarna i allmänhet var läroboksbundna och läroboken styrde undervisningen. Lärarna ansåg att både text- och övningsboken spelar en viktig roll i undervisningen och de lade minst hälften av lektionen på behandling av textboken och arbetsboken. Enligt Alakotila och Aro var lärarna huvudsakligen nöjda med läroböckerna, men det fanns också olika slags brister på böckerna. Det är i alla fall värt att notera att Alakotilas och Aros studie har utförts för över tio år sedan och under de senaste åren kan till exempel Internet ha påverkat lärobokens ställning.

I en större och något nyare studie undersökte Luukka m.fl. (2008) textpraxis i modersmål och i främmande språk på skolan och på fritiden. I deras studie var en av informantgrupperna lärare i främmande språk, inklusive det andra inhemska språket, på finskspråkiga högstudier. Sammanlagt 324 lärare i främmande språk svarade på enkäten som hör till studien. En så hög andel som 98 procent av lärarna tyckte att hon eller han ofta använder lärobok i sin undervisning (Luukka m.fl. 2008:94). Övningsbok användes nästan lika mycket. Enligt Luukka m.fl. (2008:95) ansåg lärarna dessa två vara de viktigaste läromedlen i undervisning i främmande språk. Till exempel elevernas fritidstexter hade bara lite betydelse i undervisning: 39 respektive 38 procent av lärarna angav att de aldrig respektive sällan använder dem som läromedel (Luukka m.fl. 2008:95)

Vidare bad Luukka m.fl.(2008) lärarna att uppskatta hur ofta de använder olika slags läromedel i klassrummet. Vad gäller musik som läromedel angav 14 % av lärarna att de ofta använder musik. Ungefär 60 % av lärarna använde musik ibland. 19 procent av lärarna angav att de använder musik sällan och en procent av dem att de aldrig använder musik som läromedel. (Luukka m.fl. 2008:95) I samma undersökning kartlades temat också ur nioklassarnas synvinkel (N=1720) och även de ombads berätta hur ofta olika läromedel används på språklektioner. Enligt 11 procent av eleverna används musik ofta. 36 % tyckte att musik används ibland respektive sällan. En så hög andel som 17 procent av eleverna ansåg att musik aldrig används på språklektioner. (Luukka m.fl. 2008:97) Det fanns således en skillnad mellan svaren från lärarna och eleverna.

Flera studier visar direkt eller indirekt att läroböcker i språk i allmänhet innehåller relativt lite musik. Tiusanen (2013) utredde hur mycket tre olika läroböcker i franska på lågstadiet innehöll sånger. Antalet sånger i böckerna var litet. Enligt Tiusanen (2013:53–54) var även urvalet olika uppgift snävt och största delen av uppgifterna var av typen ”lyssna på och sjung med”. Samtidigt ansåg informanterna i den ovannämnda studien av Pasanen (2010, se även Keskinen 2014) att användningen av musik kräver en extra satsning från lärare på grund av att läroböcker sällan innehåller övningar till sånger eller anvisningar till hur man kan använda dem i undervisningen. Då läroböckerna inte erbjuder musik, beror mycket på läraren själv. Vuorinen (1993:167) hävdar att många lärare som inte har någon utbildning inom musik verkar ha en tendens att inte använda musik för de litar inte på sin förmåga att välja eller spela musik som är nyttigt i undervisningen. Samma bekräftas av Keskinen (2014:51, 65-67, se även Mäkinen 2012) vars informanter ansåg att den viktigaste orsaken till användningen av musik är lärares eget intresse. Även de konstaterade musikaliska uppgifter vara korta, ensidiga och fåtaliga i läroböcker. Vidare medgav de att det är lätt att se dessa uppgifter som extra och utesluta dem, då de inte tillför något medvärde.

2.2.3 Tidigare studier om svenskundervisning och musik

Den största delen av utförda studier gäller engelska. Det finns bara några få studier som direkt behandlar musik i samband med svenska språket och svenskundervisning i Finland. I detta avsnitt presenteras närmare de viktigaste resultaten från min egen kandidatavhandling (Mäkinen 2012) samt en aktionsforskning utförd av Keski-Sikkilä (2001).

I min kandidatavhandling (Mäkinen 2012) undersökte jag med hjälp av en elektronisk enkät hur och hur mycket svensklärare på högstudier använde musik på svensklektioner. Ungefär tre fjärdedelar av lärarna som deltog i studien (N=46) ansåg att de använder musik på svensklektioner i viss mån (Mäkinen 2012:17). Lärarna i studien använde musik oftast i hörförståelse- och vokabulärövningar samt i fördjupning i ämnet och för att bekanta elever med språkområdets musikkultur eller kultur i allmänhet. Mest sällan använde informanterna musik i kreativa övningar, i skriftliga arbeten, i övningar gällande muntlig kommunikation och i läsförståelseövningar. Musik användes även i rekreation, till exempel som pausmusik eller för att pigga upp elever, men oftare i undervisnings-

syftet. (Mäkinen 2012:18–30) Enligt mina informanter var de tre största fördelarna med musik att den hjälper eleverna att slappna av och lugna sig, att den uppmuntrar och motiverar och att elever helt enkelt tycker om musik. Däremot var den största nackdelen att musik kunde få elever att slappna av för mycket.

Lärarna i studien ansåg att det finns få musikövningar i läroböckerna. Att läroböckerna innehåller bara få musikövningar syntes bland annat i att alla lärarna som angav att de använder mycket eller väldigt mycket musik angav också att de åtminstone i något mån använder musik utanför läroboken (Mäkinen 2012:26). Ofta var läraren tvungen att själv förbereda de extra musikövningar som hon eller han använde. Som en av nackdelarna med musikanvändningen angav lärarna tidsbristen. Att leta efter lämpliga sånger och texter till dem kräver enligt dem extra tid och arbete. Vidare ansåg informanterna att det är svårt att känna till musikens användningsmöjligheter och att de behöver mer utbildning i musik för att känna sig mer säkra på användningen av den. (Mäkinen 2012:18–30) Det är dock viktigt att komma ihåg att dessa resultat inte kan generaliseras på grund av antalet informanter.

Keski-Sikkilä (2001) undersökte för sin del vilka möjligheter det finns i att använda musik i svenskundervisningen och särskilt om undervisningen kan göras mera intressant och motiverande med hjälp av musik. Hon utförde aktionsforskning med 10 undervisningsexperiment i ett gymnasium. Undervisningsexperimenten genomförde hon i två olika grupper varav en var obligatorisk kurs och annan en frivillig stödkurs. Utöver sina egna reflektioner samlade hon in reflektioner och feedback från eleverna och gruppernas lärare. Som hypotes hade Keski-Sikkilä att elevernas motivation kan förbättras genom att föra elevernas verklighet och skolvärlden närmare varandra dvs. genom att använda musik i undervisningen. För hypotesen kan ha påverkat studien är det värt att hålla den i åtanke när man granskar resultaten.

Resultatet i Keski-Sikkiläs studie var att musik erbjöd en mycket bra källa för autentiskt och intressant undervisningsmaterial. Enligt Keski-Sikkilä (2001:50) hade de flesta av eleverna i studien lärt sig nya ord med hjälp av musik. Vidare hade eleverna lärt sig grammatik och hörförståelse samt bekantat sig med svensk musik och svenska artister. Enligt Keski-Sikkilä (2001:51–52) var feedbacken från eleverna och läraren mycket

positiv och lite över hälften av eleverna i studien tyckte att deras motivation att lära sig svenska hade ökats tack vare musik.

2.3 Integrering av språk och musik

Begrepp *integrering* används i flera olika sammanhang för att beskriva olika fenomen. Enligt Hirsjärvi (1983:65) betyder integrering att olika slags stoff, till exempel läroämnen på skolan, slås ihop till en enhet. Hon påpekar att begreppet i sin snävare betydelse innebär att lärostoffen kommer från olika etablerade läroämnen. Ur inlärares synvinkel betyder detta vidsträckt behärskning av helheter. Med den vidare betydelsen med integrering menas enligt Hirsjärvi balanserad utveckling av personlighet. Hellström (2008:55,87) beskriver för sin del integrering som harmonisering. Enligt honom betyder harmonisering att lärostoffen disponeras i helheter och inlärares kunnande och kunskaper kopplas ihop månsidigt över gränserna mellan olika läroämnen.

Hellström (2008:55) poängterar att man i integrering är tvungen att komma ifrån en sträng indelning i läroämnen. Han konstaterar att indelningen som vuxna har kommit på motsvarar inte elevers helhetsbetonade natur. Hellström (2008:56–58, se även Utbildningsstyrelsen 2014b) presenterar också olika sätt att integrera. Eleverna kan exempelvis studera sammanhörande frågor i olika ämnen nära varandra i tid. Vidare kan läroämnen integreras till en ämnesgrupp. Man kan även organisera temadagar. Dessutom finns det olika slags metodiska lösningar till integrering, så som problembaserat lärande. Meningen med integrering är i varje fall att hitta de gemensamma målen och innehållen i olika ämnen och bygga undervisningen på dem. Språklärare som använder musik i sin undervisning förverkligar alltså inte integrering i sin fulla mening. Då fungerar musik mer som hjälpmedel i undervisning, men målen och innehållen i läroämnet musik ignoreras. Därför används begreppet integrering i denna avhandling i mening där båda läroämnen bevarar sin identitet, sina mål och innehåll och kan ställa villkor för integreringen.

Man kan granska integreringen också ur läroplanernas synvinkel. De nya grunderna för läroplaner i den grundläggande utbildningen kommer att gälla från och med läsår 2016-2017. Även grunderna för läroplaner i gymnasieutbildning kommer att revideras under

de följande åren, men utkastet till grunderna för gymnasieutbildningen har ännu inte publicerats. I utkastet till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen står det bland annat följande (Utbildningsstyrelsen 2014b):

Helhetsskapande undervisning är en viktig del av den verksamhetskultur som stödjer pedagogisk enhetlighet i den grundläggande utbildningen. Målet är att hjälpa eleverna att förstå förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra. Helhetsskapande undervisning ger eleverna bättre möjligheter att kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i växelverkan med andra strukturera dem till meningsfulla helheter.

Helhetsskapande undervisning förutsätter ett pedagogiskt grepp, som rör både undervisningens innehåll och arbetsmetoder, där man inom undervisningen i varje läroämne och i synnerhet över läroämnegränserna studerar olika teman eller företeelser i den verkliga världen som helheter. Omfattningen och sättet på vilket man förverkligar helhetsskapande undervisning kan variera beroende på elevernas behov och målen för undervisningen.

Utkastet betonar alltså helheter. Enligt utkastet är syftet med helheter och helhetsskapande undervisning att hjälpa elever att förstå förhållandet mellan olika fenomen och på vilket sätt de är beroende av varandra. Vidare är målet att hjälpa eleven att strukturera sina kunskaper och färdigheter till meningsfulla helheter. I de nuvarande grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen syns integrering i temaområdena, som kan definieras som områden inom skolans fostran och undervisning, vars mål och innehåll ingår i många läroämnena (GLGU 2004). I beredningen av de nya läroplansgrunderna är dock helheter och harmonisering bland de viktigaste förändringarna (Halinen 2014). Det kan också konstateras att Undervisnings- och kulturministeriets förslag till timfördelning i gymnasiet (Undervisnings- och kulturministeriet 2014) betonar kunskaper som grupperas och integreras i helheter. Därtill innehåller förslaget så kallade tematiska studier vars mening är att göra undervisningen enhetlig. Det är därför sannolikt att integrering och helheter kommer att synas även i grunderna för läroplaner i gymnasieutbildning.

Hur man kan integrera eller hur man har integrerat språk och musik, har studerats väldigt lite. I Keskinen (2014) kartlades de intervjuade engelsklärarnas åsikter om integrering. Enligt Keskinen (2014:75–76) ansåg lärarna i allmänhet integrering vara positivt och viktigt. Enligt dem var det överhuvudtaget viktigt att länka de enstaka läroämnena bättre med varandra. Lärarna upplevde dock att de inte har tillräckligt med kunnande om konstämnen för att de skulle kunna integrera dem i engelska och en av dem konsta-

terade direkt att integrering är omöjligt utan musklärare (se även Mäkinen 2012). Enligt dem är det också positivt om den andra läraren är närvarande på lektionen. Då är det möjligt att lära sig från kollegans expertis och även inlärare drar nytta av de nya synvinklarna som kollegan medtar. Som negativt nämndes i Keskinens studie att ekonomiska resurser ofta försvårar särskilt större integreringsprojekt.

Pasanen (1992:115–116) har några konkreta förslag till hur man kan integrera musik och språk. Till exempel olika slags projekt där elever bekantar sig med exempelvis tonsättare, artister eller evenemang på språkområdet är möjliga. Enligt henne är även musikalisk lektionsfest på det främmande språket ett alternativ. Vidare kan man planera och repetera ett potpurri, en musiksamling eller en musikpjäs på det främmande språket som sedan spelas i någon av skolans fester. Huutilainen (2009:43) föreslår för sin del att en del av musiklektioner kunde vara så kallade integrerande musiklektioner. Muskläraren vore den ansvariga läraren på lektionen, men lektionen skulle också ha undervisningsinnehåll från ett annat ämne, till exempel franska. Då vore muskläraren ansvarig för själva repetitionerna, men franskläraren vore med på lektionen och skulle ta hand om till exempel uttalövningarna. Om alla dessa ovannämnda integreringssätt motsvarar den definieringen av integrering som presenterades tidigare i detta avsnitt, beror förstås på hur de samarbetande lärarna planerar och förverkligar integreringen.

3 SPRÅKLÄRARE SOM EXPERT

När uppfattningar om inläring, undervisning och språk förändras, syns detta slutligen även i läroplanerna och leder till förändringar i det som krävs av experter på inläring och undervisning i språk. I dagens föränderliga värld har språklärares arbetsbeskrivning och därigenom även språklärares expertis förändrats och expanderat. Nyman (2010:48) hänvisar till en förändring i paradigmet i språkundervisning: undervisning i främmande språk kan inte längre begränsa sig till språkliga frågor utan också de pedagogiska, kulturella och sociala synvinklarna måste beaktas. Språklärare förväntas således ta hänsyn till även andra frågor andra bara de språkliga i sin undervisning. Därför redogörs i detta kapitel för begreppen expert och expertis (avsnitt 3.1). Speciellt koncentreras på förändringar i ämneslärares och språklärares expertis (avsnitten 3.2 och 3.3).

3.1 Begreppen expert och expertis ur läraryrkes synvinkel

Att definiera *expert* eller *expertis* är en väldigt svår uppgift för båda begreppen kan tolkas på många olika sätt beroende på kontexten. Enligt Launis (1997:122) kan expert lättfattligt definieras som en skicklig person med ett visst specialområde. Expert kan alltså på grund av sin gedigna utbildning och långa erfarenhet ge väldigt detaljerade exposéer över sitt område. Expertis är i sin tur en egenskap hos en expert. Vidare anger Nyman (2009a:23) att det som enar alla definitioner av expert är att experter har en omfattande teoretisk kunskap och förmågan att tillämpa den i olika situationer och förhållanden.

Tidigare har expertis huvudsakligen granskats ur perspektiv som betonar individen som utvecklar sig från novis till expert. Launis (1997:122–123) konstaterar att denna dimension inte ensam kan svara på dagens frågeställningar och behöver ha med sig den horisontala dimensionen som innehåller bland annat multiprofessionalism. Hon betonar att det är nödvändigt att uppfatta expertis och kunnande på ett nytt sätt för experter kan inte svara på de nya utmaningar med individuella prestationer hur de än försöker. Även Tynjälä (2006:102) konstaterar att det är omöjligt för en individ att ha en djupgående expertis på flera olika områden. Experter specialiserar sig alltså nuförtiden på allt mer

avgränsade frågor, vilket enligt Launis (1997:125) innebär att de har svårigheter att se vardagen som helhet. Samtidigt blir frågeställningar i samhället allt mer komplicerade.

För att lösa detta problem har man börjat sträva efter *multiprofessionalism*, där olika expertiser sammanslås och man utvecklar sin expertis i anknytning till andras expertis (Launis 1997:125). Ett besläktat begrepp till multiprofessionalism är fördelad kognition. Med fördelad kognition menas en process där flera människor delar ut kognitiva resurser, avsikter och syften för att nå någonting som en människa ensam inte kan nå (Oatley 1990:102). Även delad expertis kan förekomma som benämning till liknande fenomen. Att tillämpa multiprofessionalism i vardag har sina besvärligheter. Exempelvis Launis (1997:124) konstaterar att det ofta finns en stark konflikt där viljan att bibehålla traditionen med experter som individer kämpar mot behovet av samarbete med andra experter. Denna konflikt diskuteras närmare genom samarbete och dess förverkligande i skolor i kapitel 4.

Hakkarainen m.fl. (2002:450) föreslår att expertis kan ses ur tre olika synvinklar. Expertis kan för det första anses vara effektiv informationssökning och – hantering. Som Tynjälä (2006:100) påpekar har denna synvinkel ensam en avsevärd brist när den behandlar expertis för det mesta bara på det individuella planet. För det andra är expertis deltagande i kultur (Hakkarainen m.fl 2002:450). Det är alltså ett socialt fenomen. Tynjälä (2006:101) konstaterar att expertis enligt denna synvinkel är full delaktighet i verksamhetskulturen och att expertis då skaffas genom den traditionella lärlingsmodellen. Även denna synvinkel är ensam bristfallande för den fäster inte avseende vid de kognitiva processerna i expertis (Tynjälä 2006:101). Den tredje synvinkeln Hakkarainen m.fl. (2002:450) presenterar betonar expertis som skapande av ny kunskap. Enligt Tynjälä (2006:101) förenas i denna synvinkel de starka sidorna från de två andra synvinklarna, eftersom den tar i beaktande både de individuella och de samhälleliga planen. Hakkarainen m.fl. (2002:451) anser däremot att dessa olika sätt att närma sig expertis kan i bästa fall komplettera varandra och att de snarare berikar varandra istället för att ersätta varandra.

Tynjälä (2006:105–109) presenterar komponenterna i lärares expertis. Enligt henne består expertisen av tre dimensioner: formell eller teoretisk kunskap, praktisk kunskap

som grundar sig på erfarenheter samt kunskap om självreglering. Formell kunskap i läraryrket har för sin del två underkategorier: kunskap om det undervisade ämnet samt pedagogisk kunskap. Med pedagogisk kunskap menar Tynjälä (2006:105–106) även kunskapsgren som interaktion, kommunikation och yrkesetik. Hon betonar att det är särskilt viktigt att de ovannämnda två underkategorierna integreras till didaktisk kunskap om undervisning och inläring av ämnet, det vill säga att de utformar den andra dimensionen praktisk kunskap som ofta är informell och implicit. I den tredje dimensionen är det fråga om reflektion och olika metakognitiva kunskaper som har att göra med självreglering. Tynjälä (2006:106) anser att kunskap om självreglering är speciellt viktigt för lärare som handleder elever med samma kunskaper. Slutligen betonar hon att dessa tre dimensioner inte är separata utan de alla måste integreras med varandra.

3.2 Allmänt om ämneslärares expertis

Kohonen (2000:32–34) introducerar en professionell utvidgningsprocess: ämneslärares professionella identitet vidgar sig från expertis på sitt eget ämne till expertis på pedagogik och aktivt utvecklande av skolan. Enligt Kohonen är orsaker till detta exempelvis att den samhällsliga kontexten i undervisningsarbetet håller på att förändras i takt med olika samhällsliga förändringar samt att uppfattningar om inläring och undervisning betonar alltmer elevens egen aktivitet och socialt ansvar. Även Tynjälä (2006:112) påstår att vi lever i en stark förändring vad gäller undervisningskultur. Undervisningen har traditionellt varit överförande av kunskap från generation till en annan, men Tynjälä (2006:112) framför att lärares viktigaste uppgift numera är att styra inläringen (se även Kohonen & Kaikkonen 1998). Hon påpekar att detta ställer allt större utmaningar till lärare. Nuförtiden räcker det inte med att genomföra undervisning enligt färdiga modeller, utan lärares uppgift utvidgar sig till att utveckla skolans läroplan och bedöma skolans verksamhet tillsammans med kolleger (Tynjälä 2006:113). På detta sätt blir lärares expertis en kollektiv egenskap i stället för en individuell egenskap.

Kohonen (2007a:177–178, se även Kohonen 2000 och Kohonen 2007b) anser att expertis hos ämneslärare är multidimensionell. Enligt honom innehåller den tre professionella dimensioner: kunskapsmässig expertis, pedagogisk expertis och gemenskaplighet på arbetet (jfr. Tynjälä 2006 i avsnitt 3.1). Kunskapsmässig expertis tyder på vetenskaplig

behärskning av ämnet, medan pedagogisk expertis innebär att läraren kan transformera och disponera lärostoffet pedagogiskt samt möta eleven och handleda honom eller henne i både självständigt och kooperativt arbete. Även Nyman (2010:48) hänvisar till pedagogiska problem och konstaterar att expertlärare kan samla ihop information om dem, göra planer för att lösa dem samt genomföra och värdera sina planer. Vidare påminner Kohonen (2007a:178) att även bedömning samt handledning i själv- och kamratvärdering ingår i den pedagogiska expertisen. Med gemenskaplighet på arbetet syftar han på att läraren bör uppleva delat ansvar för skolans uppgift. Dessutom bör läraren inse att professionellt tillväxt är en samhällelig uppgift som tjänar alla. Läraren måste också aktivt utveckla skolans arbetsgemenskap och delta i den samhälleliga diskussionen. Det som framgår även i Kohonens dimensioner kan expertlärare aldrig vara färdig eller perfekt. Som Nyman (2011:103) påpekar är expertis inte något slutresultat till utbildningen, utan det är ett tillstånd som man måste underhålla genom att kontinuerligt utveckla sin professionella expertis. Det kan nog sägas att det är fråga om livslångt lärande.

Läroplansförändringar på 90-talet ledde till att alla skolor började utforma sina egna läroplaner på basis av de nationella grunderna för läroplanen (se t.ex. Kohonen och Kaikkonen 1998). Att varje skola måste ha sin egen läroplan ledde till att alla lärare var förpliktade till att delta i utveckling av skolan, vilket enligt Kohonen och Kaikkonen (1998:131) var speciellt utmanande för ämneslärare som tyckte att bara undervisning i eget ämne ingår i deras arbetsuppgifter. Kohonen och Kaikkonen (1998:132) konstaterar att den traditionella bilden på en lärare som arbetar ensam var särskilt stark på gymnasienivå. Eftersom rutiner och regler styr skolans vardag väldigt starkt och förändringar i allmänhet syns långsamt i skolan (se t.ex. Laine 1997), dessa ovannämnda tanke modeller finns förmodligen fortfarande kvar i större eller mindre utsträckning.

3.3 Språklärare och expertis

Nyman (2009a) undersökte unga lärare i främmande språk och hur deras professionella expertis utvecklas. Materialet till hennes studie bestod av essäer samt intervjuer av 11 unga språklärare i början på deras arbetsliv. Nyman (2009a:48) fann tre olika slags utvecklingsvägar varav en hade två underkategorier. Utvecklingsvägarna nämner hon som

utvidgande expertis, expertis i främmande språk och kultur samt instabil expertis, vilken innehåller underkategorierna avsmalnande expertis och expertis hos osäkra lärare.

Den första utvecklingsvägen, expanderande expertis, innebär att språkläraren uppfattar sig själv som språkfostrare och målet till hennes undervisning är att eleven får betydelsefulla inlärningserfarenheter. Enligt Nyman strävar dessa lärare efter att utveckla sin expertis genom att delta och samverka i samhället. Lärarna i studien ansåg bland annat att de kolleger som koncentrerar sig bara på undervisning i sitt eget ämne är på något sätt ”konstiga”. (Nyman 2009a:55) Lärarna med expertis i främmande språk och kultur ansåg däremot att lärares uppgift är att undervisa i sitt eget ämne så bra som möjligt. De representerar alltså det traditionella identitetet hos ämneslärare (se avsnitt 3.2). Enligt Nyman är särskilt seder, men också plik, arbetsro och lärarens ställning som auktoritet viktiga för dessa lärare. Dessa lärare vill komma överens med alla men samarbetar inte mycket. (Nyman 2009a:59) Den tredje utvecklingsvägen som Nyman fann är instabil expertis och den innehåller enligt henne två riktningar: avsmalnande expertis och expertis hos osäkra lärare. Avsmalnande expertis betyder enligt Nyman (2009a:63) bland annat läroboken börjar allt mer styra lärarens undervisning. Även den skola där läraren arbetar för tillfället påverkar tydligt dessa lärares undervisning. Gemensamma drag hos osäkra lärare är att de saknar hjälp och stöd samt är annars oroliga för arbetslivet. De har känslan att de är ensamma och börjar ge upp målen gällande både undervisning och arbetsgemenskap. (Nyman 2009a:67)

Den professionella utvidgningsprocessen som presenterades i avsnitt 3.2 gäller naturligtvis även språklärare. Kohonen (2007b:193) framför att den första dimensionen som hos språklärare innehåller expertis i språk och lingvistik är den traditionella identiteten särskilt hos språklärare på andra stadiet. Nyman (2009b:326) fann i samband med sin undersökning att även utveckling av expertis hos de unga lärarna är delvis bunden till den skolnivån de undervisar i. De som undervisar på gymnasiet orienterar sig särskilt direkt till ämneskunskap och erfar sig i första hand vara ämneslärare. Om läraren arbetar på högstadiet godkänner hon förr eller senare även lärarens uppgift som fostrare. Nymans (2009b) studie bekräftar alltså i sin mån antagandet att det fortfarande finns kvar drag ur den traditionella bilden på ämneslärare.

Trots detta hänvisar Kohonen (2007b) och även Nyman (2010:48) till en förändring i paradigmet i språkundervisning, vilken innebär att man har börjat beakta även de pedagogiska, kulturella och sociala synvinklarna i språkundervisning. Språkundervisningen har således börjat vända sig till språkfostran (se t.ex. Kaikkonen & Kohonen 2000; Hildén & Salo 2011). Enligt Kohonen (2004:8) betyder den inläring som är betydelsefull, upplevelserik och personlig för elever. Salo (2009:91–92) konstaterar för sin del att språkfostran härstammar från att individen socialiseras till den grupp som består av dem som talar målspråket. Han jämför språkfostran med den traditionella språkundervisningen som han anser betona undervisning i och inläring av språkets delkunskaper. Samtidigt betonar Salo att termerna språkundervisning och språkfostran inte utgör motsatser till varandra utan de försöker beskriva de förändringar som pågår i språkpedagogik. Som Nyman (2010:12) påpekar, kräver språkfostran en ny orientering till uppfostnings- och undervisningsarbete från lärare. Även Jalkanen (2011:3) betonar att språklärares professionella kompetens i dagens föränderliga värld innehåller förmågan att tåla osäkerhet och modet att gå utanför sin komfortzon.

4 SPRÅKLÄRARE I SAMARBETE

Hakkarainen m.fl. (2002:461) framför att kunnandet hos en individ utvecklas inte bara vertikalt från novis till expert utan det innehåller också horisontal inlärning mellan olika fackexperter. Därför behandlas i detta kapitel begreppet samarbete ur olika synvinklar. I avsnitt 4.1. behandlas några begrepp i anslutning till samarbete. Betoningen är på läraryrket och skolvärlden. Därefter beskrivs samarbete och samarbetskulturer i skolor på en allmän nivå. Till slut redogörs i avsnitt 4.3 för språklärare i samarbetskontext.

4.1 Begrepp i anslutning till samarbete ur läraryrkes synvinkel

Med *samarbete* menas medveten, målinriktad verksamhet där målet för verksamheten är gemensamt delat och verksamheten i anslutning till målet är gemensamt planerad (Savonmäki 2007:31). Enligt Kumpulainen m.fl (2010:64) betyder detta inom organisationer att expertisen är sammanförd. Även begreppen delad expertis och fördelad kognition som nämndes i kapitel 3 kan användas i denna kontext.

Samarbetet kan vara antingen *kollegialt* eller *multiprofessionellt*. Kollegialt samarbete betyder att människor som har fått en liknande utbildning eller som utövar samma yrke samarbetar (Kumpulainen m.fl 2010:64). När lärare samarbetar är det alltså fråga om kollegialt samarbete. Multiprofessionellt samarbete innebär däremot att experter från olika yrkesgrupper arbetar tillsammans (Kumpulainen m.fl. 2010:64) och i stället för det kan även användas termen yrkesövergripande samarbete. I skolor kan till exempel lärare, elevhandledare och skolhälsovårdare samarbeta. Både kollegialt och multiprofessionellt samarbete kan naturligtvis utövas även med utomstående organisationer.

Vad gäller ämneslärare är det en intressant fråga om ämneslärarsamarbete fullständigt representerar kollegialt samarbete. Ämneslärarutbildningen har fokus på ämneskunskande då pedagogiska studier utgör bara 60 studiepoäng av magisterexamen som omfattar 300 studiepoäng (se t.ex. Jyväskylä universitet 2014). Även arbetsuppgifterna för lärare i olika ämnen avviker naturligtvis åtminstone delvis från varandra. Därför kan det

vara värt att fundera på hur mycket samarbete mellan ämneslärare påminner om kollegialt respektive multiprofessionellt samarbete.

Ett annat begreppspar som kan användas i anslutning till samarbete är *informellt* och *formellt samarbete*. Savonmäki (2006) studerade lärares samarbete i yrkeshögskolor. Enligt Savonmäki (2006:157–162) innehåller informellt samarbete i lärares svar spontan planering, stöd, hjälp, tips och avkoppling. Utgångspunkten till informellt samarbete är kontroll och smidighet av eget grundarbete. Gemensam planering sker väldigt spontant på rasterna och under den tid då lärarna inte har undervisning. Formellt samarbete präglas däremot av administrativa regler och administrativ styrning. Samarbetet sker oftast under anförande av chef.

4.2 Allmänt om samarbete i skolor

Enligt Sahlberg (1996:58–59) verkar förstärkning av kollegialitet vara en viktig del av lärarens professionella tillväxt och utveckling av skolan. Som Savonmäki (2006:169) betonar kan ingen bli expert ensam utan det behövs deltagande i yrkeskulturen. Att stödja och hjälpa andra lärare upplevs dock vara ett nytt fenomen, vilket enligt Sahlberg (1996:59) ger stöd till den uppfattningen att syftet med samarbetet och samverkan framför allt är att förstärka de kollegiala normerna, alltså till exempel inbördes förtroende. Han påpekar att det tycks vara främmande för finsk skolkultur att inbjuda kolleger till att observera egen undervisning. Sahlberg antar att orsaken till detta är att lärare i Finland är förhållandevis högt utbildade och att de därför tror på sitt eget kunnande. Sahlberg (1996:60; se även Savonmäki 2006) argumenterar alltså för att det finns en paradox mellan individualism och kollegialitet för det är viktigt att betona de båda samtidigt.

Sahlberg (1996:59) påpekar att kollegialitet verkar vara en inbyggd princip i många utvecklande projekt. Han ifrågasätter uppfattningen att samarbete och kollegialitet skulle vara någonting oproblematiskt och anser att litteratur kanske ger en för positiv bild på dem. Även Launis (1997:129) påminner om att användningen av team eller arbetsgrupp automatiskt inte leder till multiprofessionalism. Enligt henne borde man i organisationer koncentrera sig på de mekanismer som stödjer eller förhindrar överskridning av gränser. Hon påpekar att de traditionella sätten att samarbeta baserar sig på att

det finns experter på olika fack och varje expert granskar det behandlade ämnet ur sin egen synvinkel, men tar inte ställning till de synvinklar som ingår i andras expertis. Enligt Launis (1997:129) saknar experter i en liknande situation ett gemensamt språk och därigenom även de gemensamma tankemodellerna. Även i den ovannämnda studien av Savonmäki (2006:15–162) tyckte yrkeshögskolelärare att hindret till samarbete i allmänhet inte är människor utan organisationens struktur, resurser och arbetsfördelning, särskilt scheman. Enligt lärarna tar också de formella samarbetskraven och möten mycket tid och motivation, av vilket spontant samarbete lider.

Hargreaves (1994:165) betonar att vi måste förstå arbetskulturen bakom läraren om vi vill förstå vad läraren gör och varför hon eller han gör det. Han påminner om att åsikter och tendenser hos kolleger läraren jobbar eller har jobbat med psykologiskt påverkar henne eller honom, även om läraren ofta fysiskt är den enda vuxen i klassrummet. Enligt Hargreaves (1994:166) finns det fyra olika lärarkulturer som alla har följder till lärarens arbete och förändringar i undervisningen. Dessa lärarkulturer är individualism, samarbetskultur, påtvingad kollegialitet och balkanisering.

Enligt Hargreaves (1994:167) innebär individualism att lärare arbetar på egen hand och vet mycket liten om vad deras kolleger gör. Individualism har sina för- och nackdelar. Hargreaves konstaterar att även om individualism utesluter beskyllning och kritik, spär rar den ut även källorna till beröm och stöd. I Hargreaves (1994:172) indelning förekommer det tre underkategorier i denna lärarkultur: påtvingad individualism, strategisk individualism och självvald individualism. Med påtvingad individualism menas att läraren undervisar, planerar och arbetar ensam på grund av administrativa restriktioner som utgör hinder för andra tillvägagångssätt. Strategisk individualism innebär för sin del att läraren aktivt skapar individuella sätt att arbeta av strategiska skäl. Enligt Hargreaves kan till exempel lärarens personliga engagemang i arbetet eller ökad stress orsaka att läraren väljer att utföra sitt arbete på egen hand. Den tredje underkulturen som Hargreaves (1994:172) presenterar är självvald individualism, vilken hänvisar till ett principiellt val att arbeta ensam trots att det finns möjligheter till samarbete. Som Tynjälä (2006: 114) poängterar, är individualism således inte alltid negativt utan den kan vara ett angående sätt att arbeta för många lärare.

Enligt Hargreaves (1994:192) är spontanitet och frivillighet typiska drag för samarbetande lärarkulturer. Detta vill säga att samarbetskulturer utvecklas av lärarna själva och att de inte uppkommer från administrativa tvång. I samarbetskulturer arbetar lärarna i första hand för att utveckla deras egna initiativ eller de initiativ som de själva vill binda sig till. Detta kallar Hargreaves för utvecklingsorientering. Enligt honom är samarbetskulturer också oberoende av tid och rum. De kännetecknas av att mer parten av gemensamt arbete genomförs på ett nästan omärkligt sätt under informella, men koncisa och täta möten. På grund av att lärarna själva bestämmer vad, när och hur de vill arbeta är utgången av samarbetet inte alltid lätt förutsägbar. Hargreaves (1994:193) poängterar att samarbetskulturerna därför i allmänhet är oförenliga med centralstyrda skolsystem. Enligt Tynjälä (2006:114) anses samarbetande kultur trots detta vara en förutsättning till en effektiv utveckling av skolans verksamhet.

En av Hargreaves lärarkulturer är påtvingad kollegialitet. Enligt Hargreaves (1994:195) är karaktäristiska drag för denna lärarkultur administrativ reglering och obligatoriskt deltagande. Tvånget kan vara direkt eller indirekt, till exempel bunden till befordran. Påtvingad kollegialitet kan även innebära att lärarna tvingas arbeta tillsammans för att genomföra direktiv från skolledning eller andra myndigheter. Eftersom påtvingad kollegialitet styrs av administrationen äger den rum i vissa platser och tider och dess utgångar är ofta relativt förutsägbara. Vidare anger Tynjälä (2006:114) att lärarkulturerna med påtvingad kollegialitet orienterar sig till genomförande, medan samarbetande kulturerna orienterar sig till utveckling.

Den fjärde av Hargreaves lärarkulturer är balkanisering. Tynjälä (2006:115) konstaterar att en balkaniserad kultur kan vara väldigt skadlig ur skolarbetets och undervisningens perspektiv. I de balkaniserande kulturerna arbetar lärarna inte ensamma, men inte heller med största delen av kollegerna, utan lärarna samlas i mindre undergrupper (Hargreaves 1994: 213). Ämnesindelade grupper på högstadie- eller gymnasienivå är ett exempel på en balkaniserande kultur. Hargreaves (1994:213–215) påminner om att det inte räcker med att lärarna arbetar och samlas i undergrupperna, utan kulturen har också fyra kompletterande drag. Dessa drag är låg grad av genomtränglighet, hög grad av stabilitet, personlig identifikation och att undergrupperna är politiskt färgade. Undergrupperna är alltså kraftigt isolerade och medlemskap i flera undergrupper är inte vanligt. Under-

grupperna brukar även vara mycket stabila och man byter grupp bara sällan. I personlig identifikation är det fråga om att läraren identifierar sig väldigt starkt till undergruppen, exempelvis till sitt ämne. Enligt Hargreaves förminskar identifikation till en viss undergrupp samarbete med andra grupper. Att undergrupperna är politiskt färgade kan synas till exempel i att befordran, status och resurser ofta är fördelade genom dem.

Senare har Hargreaves förslagit en till möjlig lärarkultur som heter rörlig mosaik. Den är en variation av balkanisering. I mosaikarbetskulturer finns det också undergrupper, men grupperna är inte lika stabila och oföränderliga som i balkanisering, utan de passerar gränserna mellan olika ämnen. Grupperna sammanhänger ofta med olika projekt och kollegiala nätverk, men framkallar nya lösningar till skolornas problem. (Tynjälä 2006:115)

Å ena sidan påverkar skolans arbetskultur alltså den enskilda lärarens arbete, men å andra sidan kan varje lärare för sin del påverka hurdan kultur skolan har (Tynjälä 2006:115). Savonmäki (2006:156) konstaterar att lärarnas uppfattningar om möjligheter och restriktioner att samarbeta inverkar på hurdana kulturella realiteter samarbetet har. Han påpekar också att experiment är dömda till de enskilda lärarnas mission eller administrationens tvångsprojekt utan samarbete. I sådana fall är inverkan på reformering av skolkultur enligt honom marginal. Enligt Tynjälä (2006:121) är utveckling av undervisningskulturer och lärares arbetskulturer en av de mest centrala utmaningarna inom undervisningen. Hon noterar att expertisen och kunnandet hos enskilda lärare kan överföras till gemensamt bruk genom att stödja samarbets- och mosaikarbetskulturer. Samtidigt kan enligt henne främjas även nya tankar och förhandlingsmönster. Även Hargreaves (1994:245) anser att lärarsamarbete är en av de mest lovande praxis i skolan i post-moderna tider. Han menar att samarbetet kan vara ett svar till de utmaningar som lärarnas arbetsbeskrivning nuförtiden ställer.

4.3 Språklärare och samarbete

Språklärare har inte forskats i något stort mån i anslutning till samarbete, men Nyman (2009a) som undersökte unga språklärares expertis tangerade även deras samarbete med andra lärare. Enligt Nyman (2009b:323) samarbetade alla informanterna åtminstone i

något mån med kolleger under deras första år i arbetslivet. Samarbetet gällde speciellt deras undervisningsämne och undervisningen i det samt olika regler och instruktioner som styrde skolans vardag. Samtidigt fann Nyman (2009b:326) att läraren blir ensam om hon inte har ämneskolleger. Även här syns alltså att ämneslärare identifierar sig starkt med sitt eget ämne.

Enligt Nyman (2009b:323) deltog ungefär var tredje av hennes informanter i integrerande projekt eller tog över någon olik extrauppgift. De unga lärarna sökte ofta sig till andra unga lärare eller andra likasinnade lärare för det var svårt för dem att komma in i de gamla kollegers samtalskultur. Nyman (2009:324–325) fann att kommunikation och samarbete med kolleger avtog även mer efter det första läsåret fast de unga lärarna skulle ha velat samarbeta mer särskilt med andra språklärare. Skäl till minskat samarbete är enligt lärarna till exempel brådska, personliga faktorer och deras ställning som vikarier i skolorna. Bara en av de unga lärarna ansåg att hon har möjlighet att diskutera, planera och experimentera tillsammans med andra lärare. På grund av det låga antalet informanter kan dessa resultat förstås inte generaliseras till att gälla alla språklärare.

Som nämnts i avsnitt 3.2 ställde förändringarna i läroplanerna krav på samarbetet mellan lärare på 90-talet. Nu ungefär tjugo efter detta borde skolorna ta ett ytterligare steg vad gäller lärarsamarbete. I utkastet till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen står det följande (Utbildningsstyrelsen 2014b):

Bra samarbete bland personalen är en förutsättning för att målen för fostran och undervisning ska uppnås. Skolarbetet ska ordnas på ett ändamålsenligt och flexibelt sätt genom samarbete och arbetsfördelning. Samarbete med vuxna, såsom kompanjonlärarskap, ger också eleverna en bild av skolan som en lärande organisation. Samarbete behövs framför allt vid planering och genomförande av de mångvetenskapliga lärområdena, vid bedömning och stöd för lärandet samt inom elevvården.

Om utkastet förverkligas ens i stort sett i sin nuvarande form blir trycket till skolans interna samarbete allt större i framtiden och trycket gäller även språklärare. Samtidigt hänvisar de tematiska studierna som föreslagits i timfördelningen i gymnasiet (Undervisnings- och kulturministeriet 2014) till att samma tryck i framtiden kommer att gälla även gymnasiet.

5 SYFTE OCH METOD

I detta kapitel presenteras syftet, informanterna, datainsamlingsprocessen samt analysmetoderna i denna avhandling. Syftet och forskningsfrågorna behandlas i avsnitt 5.1. Med informanter menas de lärare och studerande som intervjuades för att samla in material för studien och de redogörs för i avsnitt 5.2. I avsnitt 5.3 beskrivs materialinsamlingsprocessen som skedde i flera steg. I samband med detta presenteras även metoden som användes för att analysera materialen. Dessutom motiveras valen av metoder.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att utreda vilka möjligheter och utmaningar som kan finnas när det gäller användningen av musik i svenskundervisning, integreringen av musik- och svenskundervisning samt samarbete mellan svensk- och musiklekrare. Studien är av fallstudietyp och bygger på data från ett finskt musikgymnasium (se vidare avsnitt 5.2). Möjligheter och utmaningar i musikanvändning och -integrering betyder här hur musik kan gynna svenskinlärning samt vilka frågor som kan påverka musikens användbarhet i svenskundervisning. På motsvarande sätt betyder möjligheter och utmaningar i samarbete mellan svensk- och musiklekrare hur samarbete kan vara till nytta vad gäller svenskundervisning samt vilka faktorer som påverkar samarbetet. Det är också av intresse hur läroboken som används i undervisningen stödjer den intervjuade läraren och svensklekrare i allmänhet vad gäller användningen av musik i svenskundervisning och integreringen av svenska och musik. För att förbereda dessa huvudsyften kartläggs även hurdant förhållande mellan svenska och musik är i gymnasiet och hur svensk- och musiklekrarna i gymnasiet samarbetar. Utifrån det undersökta gymnasiet syftar studien alltså till att få svar på följande forskningsfrågor:

- 1) Vilka möjligheter och begränsningar finns det i musikanvändningen och -integreringen i svenskundervisningen?
- 2) Vilka möjligheter och begränsningar finns det i samarbetet mellan musik- och svensklekrarna?

Det finns begränsat med forskning kring ämnet (se kapitel 1), av vilket följer att studien siktar mer på att beskriva än förklara. Eftersom det är fråga om en fallstudie kan resultaten från studien inte generaliseras. Trots detta lyftas vissa frågor fram i avhandlingens diskussionsdel. Med detta strävar jag efter att få utbildningsplanerare och speciellt språklärare att på fundera på sin ställning till olika arbetsmetoder, läroböcker och kollegialt samarbete. Vidare fungerar denna studie förhoppningsvis som bra utgångspunkt för ytterligare forskning.

5.2 Informanter

Informanterna i denna avhandling är lärare och studerande vid ett musikgymnasium som nyligen deltog i ett avgränsat projekt som integrerade svensk- och musikundervisning. Projektet organiserades av Svenska nu, ett nätverk som förmedlar svensk ungdomskultur och svenska språk till finska skolor och som koordineras av Hanaholmen – Kulturcentrum för Sverige och Finland (Svenska nu 2014). I projektet – hädanefter omnämnt som Svenska nu-projektet – ingick en musikturné som utfördes på hösten 2013. Vid varje gymnasium organiserades en temadag då två svenskspråkiga musiker bearbetade svenskspråkiga texter och musik med studerandena i gymnasiet. Texter och musik bearbetades också före och efter själva temadagen. Genom att välja ett musikgymnasium med tidigare erfarenhet om integrering av svenska och musik vill jag försäkra mig om att informanterna har åtminstone någonting att säga om ämnet till studien.

Vid tidpunkten för intervjuerna hade gymnasiet en svensklärare medan musicklärarna var många på grund av gymnasiets särskilda utbildningsuppgift. Lärarna som intervjuades för denna studie var svenskläraren samt en musicklärare som svarade för sångundervisning i gymnasiet. Både svenskläraren och musickläraren var med i att organisera Svenska nu – projektet vid gymnasiet och blev därför utvalda till intervjun. Min kontaktperson vid gymnasiet var svenskläraren vars kontaktuppgifter jag fick via Svenska nu. Svenskläraren kontaktade musickläraren och tog hand om de praktiska arrangemangen på skolan på intervjudagen. Dessutom kontaktade hon den studerandegrupp som hade deltagit i Svenska nu-projektet och rekryterade studerandena för intervjun. Studerandenas rekrytering baserade sig på deras frivilliga deltagande. Rektorn för gymnasiet kontak-

tade jag själv för att få tillstånd till intervjuerna. Naturligtvis underskrev även de intervjuade forskningstillstånden före intervjuerna.

Både svensk- och musikläraren hade börjat arbeta som lärare på 90-talet. Även om lärarna vid tidpunkten för intervjuerna arbetade i gymnasiet, hade båda erfarenheter om att arbeta i undervisningsuppgifter även i grundskolan. Om lärarnas bakgrund kan det konstateras att svenskläraren inte kunde spela något musikinstrument själv, men berättade att hon gärna går på konserter och har till exempel tidigare haft dans som hobby. Musikläraren ansåg för sin del att hon alltid klarat sig ganska bra i svenska språket på skolan, men har kanske inte alltid haft lust till att studera det. Under de tio senaste åren har hon regelbundet själv tagit sånglektioner i Sverige och har därför kommit i närmare kontakt med språket.

Utöver lärarna intervjuades tre studerande. När intervjuerna genomfördes gick två av dem sitt första år på gymnasiet. En av dem var abiturient och gick alltså sitt sista år på gymnasiet. Alla tre hade sysslat med musik sedan sin barndom. Det enda kriteriet som de måste uppfylla var att de hade deltagit i Svenska nu – projektet. Studerandenas årskurs, kön, ställning till svenska språket eller andra liknande egenskaper hade ingen avgörande betydelse för rekryteringen, utan som sagt byggde den på frivilligt deltagande. Utöver att studerande hade deltagit i samma projekt och studerade i samma gymnasium kände dem inte varandra.

5.3 Materialinsamling och analysmetoder

Tuomi och Sarajärvi (2009:85) konstaterar att kvalitativ forskning inte strävar efter att hitta statistiska generaliseringar, utan syftar till att beskriva och förstå ett specifikt fenomen samt ge en teoretiskt meningsfull tolkning till fenomenet. För att syftet med denna avhandling (se avsnitt 5.1) är att beskriva, inte att generalisera, valde jag utföra en kvalitativ studie. I detta avsnitt redogörs för hur materialet för denna avhandling samlades in. Materialinsamlingen skedde i flera steg: först utfördes intervjuerna i gymnasietets lokaler, därefter kompletterades intervjuerna med frågor som skickades till svenskläraren via e-post och sist genomfördes läroboksanalysen. I avsnitt 5.3.1 beskrivs

hur intervjuerna och de kompletterande frågorna gick till, medan i avsnitt 5.3.2 koncentreras på läroboksanalysen.

5.3.1 Intervjuer

Som materialets huvudsakliga insamlingsätt valde jag intervju. Enligt Hirsjärvi m.fl (2009:205) väljs intervjun ofta om det gäller ett litet kartlagt, okänt område. Det finns inte forskning i studiens ämne, vilket gjorde det naturligt att använda intervjuer i materialinsamlingen. Vidare är intervju enligt Tuomi och Sarajärvi (2009:72) en bra insamlingsmetod när syftet är att kartlägga vad en person tänker eller varför hon agerar på ett visst sätt. Eftersom det är precis informanternas tankar och hur de agerar som kartläggs i denna studie, är det meningsfullt att använda intervju i materialinsamlingen.

Intervju är den huvudsakliga insamlingsmetoden i denna studie även för att den är flexibel i sitt genomförande. Som Tuomi och Sarajärvi (2009:73) anmärker har intervjuaren möjlighet att t.ex. upprepa frågor eller förklara formuleringar. För att det var svårt att förutsäga vad informanterna svarar och sannolikt att det uppstår ett behov av kompletterande frågor, var det naturligt att välja intervjun. Enligt Hirsjärvi m.fl. (2009:205) är det vanligt att använda intervju även på grund av att informanterna så fritt som möjligt får lyfta fram de faktorer som är viktiga för dem. Intervjuerna i studien är halvstrukturerade temaintervjuer. I temaintervju har intervjuaren inte exakta, på förhand bestämda frågor, utan utgångspunkten är ett visst tema (Hirsjärvi & Hurme 2001:47). Jag hade alltså bestämt mig för teman samt några allmänna frågor med hjälp av vilka jag styrde intervjuerna till rätt håll. Under intervjusituationen fick informanterna fritt svara på de allmänna frågorna samt lyfta fram nya synvinklar. På detta sätt fick jag fram informanternas röst (Hirsjärvi & Hurme 2001:48). Ibland ställde jag ytterligare frågor om jag tyckte att informanter sade någonting intressant i anslutning till studiens tema.

Om det gäller en kvalitativ studie, är det enligt Tuomi och Sarajärvi (2009:85) viktigt att informanterna vet så mycket som möjligt om fenomenet. Att genomföra studien i ett specialgymnasium för musik som även deltagit i ett integrerande projekt baserar delvis på denna uppfattning. Vidare ville jag använda tre olika besättningar i intervjuerna för att få fram olika synvinklar. Intervjuerna bestod av en parintervju med svenskläraren och musikläraren, individuella intervjuer med båda lärarna samt en gruppintervju med

gymnasieeleverna. Parintervjun valde jag för att få de två lärarna bolla idéer gällande samarbete och för att det vore lättare för dem att granska svenska och musik som helhet. Som Hirsjärvi m.fl. (2009:211) anmärker kan andra personer i intervjusituationen ha en kontrollerande inverkan på den intervjuade. Därför ville jag intervjua de två lärarna också separat. De individuella intervjuerna ville jag ha även för att kunna fråga mer personliga frågor. För att få en bredare synvinkel på avhandlingens tema gruppintervjuade jag studerandena. Hirsjärvi (2009: 210) konstaterar att gruppintervjun är speciellt användbar om det är möjligt att de som intervjuas är blyga för intervjun. Jag valde gruppintervjun för jag antog att gymnasieelever inte lika vana vid intervjuer som lärare. Vidare kunde jag med gruppintervjun få åsikter från flera informanter på en gång.

Intervjuerna genomfördes i januari 2014. Intervjuerna skedde under skoldagen och förverkligades i skolans lokaler för att göra deltagandet så lätt som möjligt för informanterna. De intervjuade visste bara det allmänna temat på förhand. Intervjuschemana finns bifogade i denna avhandling (se Bilaga 1). Som sagt fick informanterna under intervjuerna fritt berätta om de synvinklar de tyckte var viktiga och därför ingår i schemana bara de allmänna temana som behandlades. På grund av lärarnas och studerandenas tidtabeller intervjuades först svensk- och musiklärarna tillsammans, därefter musikläraren separat och svenskläraren separat. Sist gruppintervjuades studerandena. Alla intervjuerna skedde på finska och de spelades in. Intervjuerna transkriberades skriftspråksnära (se Bilaga 2) då fokus låg på utsagornas innehåll snarare än formen. Även eventuella dialektala drag uteslöts i transkriptionerna för att bevara informanternas anonymitet. Intervjuerna kompletterades i efterhand med några frågor som sändes till svenskläraren per e-post (se Bilaga 3).

Som analysmetod för intervjuerna användes innehållsanalys. Med innehållsanalys kan man analysera antingen skriven, hört eller sett material (Tuomi & Sarajärvi 2009:91). Enligt Tuomi & Sarajärvi (2009:108) är målet med den att skapa en klar, skriftlig beskrivning om fenomenet som undersöks. De påminner att innehållet i materialet inte får försvinna även om det sammanfattas och transformeras till en tydlig form. Jag valde innehållsanalysen för jag ansåg att den som metod är flexibel och den gör det lättare för mig att hitta det väsentliga i materialet. Innehållsanalys kan vara antingen materialbaserad, teoribunden eller teoribaserad (Tuomi & Sarajärvi 2009:95–98). Teoribaserad ana-

lys styrs starkast av tidigare forskning, medan man i den materialbaserade analysen utgår ifrån materialet och försöker undvika tidigare teoriers påverkan. För denna studies syfte passade bäst den teoribundna analysen. I teoribunden analys analyseras materialet materialbaserat och först mot slutet av analysen tas de tidigare teorierna i beaktande. Teori ses alltså som hjälpmedel i analys, inte någonting som styr analysen.

När man börjar analysen materialbaserat måste materialet först sammanfattas (Tuomi & Sarajärvi 2009:108). Tuomi och Sarajärvi (2009:103) poängterar att det är viktigt att avgränsa sitt ämne med eftertanke. I denna studie uteslöts relativt mycket material och synpunkter som direkt inte var relaterade till avhandlingens syfte och forskningsfrågor. För att få en generell bild av intervjumaterialet började jag analysen genom att sortera materialet utan teori och på materialets villkor, vilket enligt Tuomi och Sarajärvi (2009:117) är typiskt för teoribunden innehållsanalys. Efter att man har sammanfattat materialet, måste man gruppera och kombinera de existerande kategorierna (Tuomi & Sarajärvi 2009:108). Det som var väsentligt ur synvinkel av studiens forskningsfrågor grupperade jag därför enligt olika teman som var relaterade till avhandlingens syften. Tuomi och Sarajärvi (2009:103, se även Hirsjärvi & Hurme 2001:144) betonar att det även är viktigt att slutföra analysen samt dra meningsfulla slutsatser och inte bara nöja sig till att beskriva analysen så noggrant som möjligt. Därför jämförde jag till slut resultaten med den teoretiska ram som presenterades i kapitlen 2, 3 och 4. De tolkningar som utformades under avhandlingsprocessen på basis av materialet diskuteras i kapitel 7.

5.3.2 Läroboksanalys

I gymnasiet där intervjuerna genomfördes användes bokserien *Galleri* i svenskundervisning. Läroboken verkade spela en viktig roll i svenskundervisningen vad gäller användningen av musik, varför det var nödvändigt att utföra en läroboksanalys för att kunna tolka svensklärares svar samt för att kunna fylla i de luckor som blev kvar efter intervjuerna. Meningen med läroboksanalysen var att ta reda på hur mycket möjligheter läroböckerna erbjuder för musikanvändningen och – integreringen samt hur musik i allmänhet syns i böckerna. För läroboksanalysen genomgick jag böckerna 1, 2, 3, 4 och 5 från serien *Galleri*. Det finns inte separata text- och arbetsböcker i bokserien *Galleri*, utan läroböckerna innehåller både texter och övningar. För att få en helhetsbild av hur läroboksförfattarna hade tänkt att böckerna och deras övningar ska användas på klass-

rummet, genomgick jag även lärarguiderna för respektive böcker. Dessa fem böcker blev utvalda till studien för de fem första kurserna i svenska är obligatoriska för alla gymnasister (se avvikelsen beskrivit i kapitel 1). Dessutom analyserade jag grammatikboken *Grammatik galleri* för att se om och hur musik utnyttjas i den. Kursböckerna innehåller huvudsakligen inte grammatikövningar varför det var nödvändigt att ta med även grammatikboken. Grammatikboken är avsedd att användas på alla kurser under svenskstudier på gymnasiet. Läroboksförfattarna föreslår viss ordning läraren skulle kunna använda den, men det slutgiltiga förvekligandet beror naturligtvis på läraren.

Läroböckerna analyserades både kvalitativt och kvantitativt. I läroboksanalysen letade jag upp alla musikstyckena i läroböckerna för att utreda antalet sånger samt musikgenrer som är typiska för dessa läroböcker. Dessutom listade jag alla övningar som var relaterade till dem. Övningarna kategoriserades på basis av övningstypen för att ta reda på om övningarna var varierande eller om de representerade bara några enstaka uppdrag. Dessutom delades övningarna in enligt deras funktion. Sist letade jag upp annat innehåll, till exempel andra texter och övningar, som tematiskt gällde musik, exempel musiktermer eller musiker. Samma process gällde både kursböckerna och grammatikboken.

6 RESULTAT

I detta kapitel redogörs för resultaten i denna studie. I de fyra första avsnitten redogörs för intervjuresultaten för studien. Både lärarnas och studerandenas svar behandlas i samma avsnitt. Först behandlas i avsnitt 6.1 hur svenska och musik, både på en allmänare nivå och som läroämnen, påverkar varandra i gymnasiet som deltog i studien. Detta avsnitt förbereder avsnitt 6.2 där sammanfattas på en mer allmän nivå vilka möjligheter och begränsningar som finns i musikanvändning och -integrering i svenskundervisningen enligt de intervjuade lärarna och studerandena. I de två följande avsnitten koncentreras på samarbete. Avsnitt 6.3 handlar om samarbetet mellan svensk- och musiklärarna i gymnasiet på en konkret nivå. Därefter redogörs i avsnitt 6.4 för vilka möjligheter och begränsningar som finns i samarbetet. I det sista avsnittet 6.5 koncentreras på läroböckerna och analyseras hur deras innehåll stödjer musikanvändning och – integrering.

6.1 Förhållandet mellan svenska och musik i gymnasiet

Enligt svenskläraren nämns användningen av musik inte i gymnasiets egen läroplan vad gäller svenskundervisning. Hon påpekade att det ändå i läroplanen finns en hänvisning till musikvokabulär och dessutom utformar musik en naturlig del av kulturundervisningen på svensklektioner. När svenskläraren fick frågan om hur musik syns i läroämnet svenska, var hennes första tanke dock att de sjunger svenskspråkiga låtar. Dessutom nämnde hon musikrelaterade läroboksövningar. Läraren nämnde inte musiklyssnande, vilket för sin del var den första aktiviteten som studerandena nämnde, då de frågades om hur musik syns i svenskundervisning. Alla tre studerandena var eniga om att det är väldigt typiskt för svensklektioner att de lyssnar på låten och följer med i lyriken. På frågan om hur mycket musik i allmänhet syns i svenskundervisningen svarade studerandena att den syns relativt lite och att den skulle kunna användas mer. Att märka är att två av dem gick i första årskurs och hade hunnit ta bara enstaka kurser i svenska. Följande dialog sammanfattar i alla fall bra studerandenas uppfattning:

- (1) Studerande 3: Nå, ibland lyssnar vi på låtar, men [musik syns] inte mer enligt min mening.

Studering 1: Ja, böckerna har vissa låtar och där står också lyriken och sen lyssnar vi bara ibland på dem.

Svenskläraren bekräftade att musik i läroböckerna spelar en stor roll vad gäller musik-användningen i hennes undervisning och verkade vara nöjd med antalet musikstycken i böckerna. Alla sångerna i böckerna tilltalade dock inte henne och sådana musikstycken använde hon inte på lektionerna. Svenskläraren beskrev sitt förhållande till bokserien och dess låtar på följande sätt:

- (2) Svensklärare: Nå, i vår bokserie finns det väldigt bra, vi har alltså Galleri, det finns väldigt mycket musik i den, speciellt i de här Tema-delarna. Dem kollar vi. Och sen skrattar jag åt elever när de säger att ”lyssnar vi inte på det här”. Jag säger att ”nä, nej, för jag har skrivit här att det här [musikstycket] är alldeles hemskt” och då skrattar de och säger att ”nä, inte då”.

Serien som svenskläraren använde var alltså Galleri och den analyseras mer noggrant i avsnitt 6.5. Fast svenskläraren i allmänhet var nöjd med bokserien tyckte hon att en del av låtarna i böckerna är direkt dåliga och enligt henne skrattar studerande åt nivån på dessa låtar. Enligt svenskläraren orsakar då och då även själva artisten eller till exempel artistens röst likadana reaktioner. Vad som svenskläraren ansåg med en användbar låt beskrivs närmare i avsnitt 6.2.

Svenskläraren angav att hon utöver läroböcker utnyttjar även musikrelaterade nätuppgifter som Svenska nu har tillverkat. Enligt henne är nätuppgifterna praktiska till exempel i början på kurser då studerande inte har kursböcker med sig. På grund av att nätuppgifterna är färdiga övningar, underlättar de också lärarens belastning. Svenskläraren hoppades också att nätuppgifter inspirerar studerande:

- (3) Svensklärare: Och det är på det sättet att jag i smyg hoppas att de skulle kolla något annat också, inte bara den övning som de har som hemläxa.

Enligt abiturienten (Studering 3) används även bakgrundsmusik på lektioner då och då. Detta bekräftades av svenskläraren. Enligt henne förutsätter användningen av bakgrundsmusik uppgifter av viss typ. Oftast gäller det grammatikuppgifter eller annat tyst arbete. Svenskläraren angav att hon nuförtiden använder bakgrundsmusik mycket mer sällan än tidigare. Hon klassificerade användningen av bakgrundsmusik och liknande aktiviteter som extra som inte ingår i daglig undervisning. Svenskläraren beskrev situationen på följande sätt:

- (4) Svensklärare: Jag gör nog stenciler och annat, men allt sådant extraroligt, sådant har jag inte gjort så mycket.

Enligt svenskläraren kräver de stora projekten, såsom teaterresorna eller resorna till Sverige, mycket tid och satsning. Detta leder till att de vanliga lektionerna blir ganska långtråkiga och enligt sina egna ord går hon på sparlåga vad gäller dem.

I intervjuerna framgick det att förhållandet mellan svenska och musik kan granskas inte bara ur synvinkel av musik i svenskundervisning, men också ur den motsatta synvinkeln, svenska i musikundervisning. Eftersom musikläraren själv undervisade i sång kunde hon inte beräkna hur mycket svenska kommer fram i musikundervisningen som helhet, men åtminstone händer det att studerandena sjunger på svenska såväl i körsång, i grupp-sång som i solosång. Studerandena översätter också alltid de låtar som de sjunger på sånglektionerna. Musikläraren motiverade detta på följande sätt:

- (5) Musiklärare: Utan vidare, alla, alla språk de sjunger, de måste veta. Även om de inte studerar tyska, måste de veta vad sångtexten betyder, åtminstone i stora drag. Man kan inte sjunga "telefonkatalog", utan att veta vad man sjunger om. Det är- när väldigt många hos oss vill ha sjungande som yrke- om man vill ha musik som yrke, måste man veta vad man sjunger om.

Med de studerande som kommer att skriva studentprovet i svenska på hösten under abiturientåret börjar musikläraren med svenskspråkiga låtar redan i början på läsåret. På det sättet kan studerandena dra så mycket nytta av sånglektionerna som möjligt vad gäller svenskinläring. Musikläraren betonade att det beror på studerandens utgångsnivå hur noggrant uttal beaktas. Musikläraren lånar också cd-skivor till studerandena så att de kan lyssna på svenskspråkiga låtar hemma och på det sättet lära sig sjunga på svenska. Enligt musikläraren har studerandena också studier i musikens historia, vilket i något mån gäller även nordiska länder. I följande citat kommenterar musikläraren dessa studier ur synvinkel av läroämnet svenska:

- (6) Musiklärare: Visst det som behandlas i musikkunskap om musikens historia, där går de igenom också nordiska länder, men jag tror inte att man behandlar så mycket vokalmusik där. Eftersom när vi behandlar vokalmusik, då har vi med språket. Eftersom det i instrumentalmusik gör detsamma, om musiken kommer från Norge eller Sverige.

Som det framgår i föregående citat såg musikläraren ämnet svenska väldigt starkt genom språk. Kultursynvinkeln som svenskläraren betonade förekom inte i musiklärarens inlägg.

Själva integreringen (se avsnitt 2.3) av svenska och musik som läroämnen förverkligades i praktiken genom olika slags projekt, främst temadagar och workshoppar. Utgående från intervjuerna organiseras inte integrerande kurser eller andra större helheter. På frågan om Svenska nu – projektet ingick i någon kurs svarade lärarna att den var ett separat projekt som inte utgör en delprestation i någon kurs, men inte heller utformar en gymnasiekurs i sig själv. Svenskläraren kommenterade Svenska nu – projektet och projekt i allmänhet på följande sätt:

- (7) Svensklärare: Vi har inte beviljat kursprestation för det, det är bara en workshop. Vi har alltid sådana här.

Många av gymnasiets integrerande projekt och workshoppar verkade härstamma från Svenska nu. Om några månader var det exempelvis meningen att några grupper i svenska deltar i en workshop i raplyrik organiserad av Svenska nu. Av gymnasiets egna aktiviteter nämndes bara Lucia-dagen, som länge varit en tradition i gymnasiet. Svenskläraren angav att sådana här projekt kan vara väldigt tunga, även om musklärarna var med och tog hand om de musikaliska delområdena.

6.2 Musikens möjligheter och begränsningar i svenskundervisningen

Allmänt sagt hade de intervjuade mer positivt än negativt att säga om musik i svenskundervisningen och de såg mer möjligheter än begränsningar i musikanvändning och -integrering inom ramen för svenskundervisning. På frågan om musikens inverkan på svenskinläring svarade svenskläraren att hon är medveten om att det finns forskningsresultat om musikens positiva inverkan på hjärnans verksamhet. Studerandena konstaterade däremot att de inte vet om musik verkligen har någon konstaterad inverkan på språkinläring, men de har ändå själv upplevt användningen av musik på språklektioner som positivt. I följande citat finns det ett exempel på studerandenas erfarenheter:

- (8) Studerande 3: Jag har inte hört några forskningsresultat, men jag själv, alltså i mina språkstudier, typ franska, när jag lyssnar på musik på det språket så fastnar det mycket bättre i sinnet.

Då studerandena tillfrågades vilka de delområden för språk som speciellt drar nytta av musik är, nämnde de uttal och ord. Muskläraren angav för sin del att hon uppmuntrar studerande att sjunga på svenska speciellt för att de skulle börja tänka på svenska. Hon

konstaterade också att detta påverkar tempot i den egna produktionen och underlättar förståelse av satsstruktur. Av de intervjuade var svenskläraren den enda som inte nämnde några direkt språkrelaterade fördelar i musikanvändning eller -integrering.

För svenskläraren verkade det vara viktigt att musik motiverar studerande. I samband med Svenska nu – projektet hade hon till exempel lagt märke till att även de ”tre kursers basister” som hade valt att utesluta en del av de obligatoriska kurserna i svenska (se kapitel 1) var väldigt ivriga. På frågan om ivrigheten gällde bara de musikaliska delarna i projektet svarade svenskläraren att dessa studerande hade mycket hög motivation både för musik och för språk. Studerandena själva förklarade musikens inverkan på motivation med att inläringen blir lättare med hjälp av musik:

(9) Studerande 3: Jag tycker att det åtminstone är lättare, och då blir man mer motiverad.

Med motivationen ökar även intresset för svenskspråkig kultur. Enligt svenskläraren började en del av studerandena lyssna på svenskspråkig musik eller läsa svenskspråkiga bloggar som följd av projektet. När studerandena frågades om Svenska nu – projektet påverkade deras intresse för svenskspråkig kultur ansåg alla tre studerandena att de har lyssnat mer på svenskspråkig musik efter projektet eller åtminstone bekantat sig med svenskspråkiga artister och deras produktion. En av studerandena påpekade att hon har bekantat sig med nordisk musik på en allmännare nivå. Svenskläraren ansåg att det speciellt är fråga om meningsfullhet:

(10) Svensklärare: Det är, för dem, mycket mer meningsfullt att göra sådana höruppgifter än att vi skulle typ granska arkitektur eller något annat.

Enligt svenskläraren måste man hitta det som intresserar studerande och utnyttja det för att motivera. Hon ansåg att det i ett musikgymnasium är lätt att hitta det gemensamma intresset på grund av gymnasiets inriktning. Studerandena motiverade för sin del musikens inspirerande påverkan med att det ofta är fråga om någonting nytt och avvikande. Svenskläraren tyckte vidare att musik på något sätt sänker tröskeln att tala svenska.

Såväl svensk- och musiklekraren som studerandena ansåg att musikgymnasiet som omgivning gynnar användningen av musik. De delade den uppfattning att det är mycket lättare att använda musik i svenskundervisningen på ett musikgymnasium än på ett vanligt gymnasium eller till exempel på högstadiet. Svenskläraren motiverade sin åsikt med

det avvikande elevstoffet som musikgymnasiet har. Musikläraren påpekade att situationen på ett musikgymnasium är fundamentalt olik på grund av att studerandena är mycket skickliga vad gäller färdigheter i musik. Att utnyttja studerandenas kunskaper i musik förutsätter dock att läraren känner sina elever. Till exempel i Svenska nu – projektet var problemet enligt lärarna att temadagen organiserades för tidigt på hösten. Av den orsaken kände lärarna inte de nya studerandena och kunde inte utnyttja deras förmågor och intressen i projektet.

Utöver elevstoffet tyckte både musik- och svenskläraren att attitydsatmosfären är helt olik än på andra skolor. De betonade att musik uppskattas mycket mer i ett musikgymnasium än i andra skolor. Enligt svenskläraren är studerandena alltid redo att lyssna på musik och sjunga med. Därför är det lätt att till exempel komplettera lektionen med ett musikstycke om det blir kvar några extra minuter. På frågan om det i andra skolor finns likadana möjligheter att utnyttja musik hade lärarna en klar åsikt. Två följande citat representerar den uppfattning som lärarna hade om användningen och integreringen av musik på andra skolnivåer. Orden som kursiverats sjöng musikläraren.

- (11) Musiklärare: Jag kan tänka mig en bandkurs med pojkar i åttonde klass. Jag vet i stort sett vad de tänker, när [läraren föreslår att] ”hej, ska vi ta nu sommaren *är kort*”.
- (12) Svensklärare: Du, jag tror inte att man skulle kunna sjunga Sylvias visa där [på högstadiet] i fulla drag.

Intresserade och självstyrda studerande är enligt lärarna ett villkor för speciellt större integrerande projekt i svenska och musik. Enligt dem realiserar detta i deras gymnasium. Studerandena var för sin del inte lika övertygade om att det vore lättare att integrera svenska och musik i ett musikgymnasium än i någon annan skola. De medgav att i deras gymnasium är studerandena i allmänhet kanske mer ivriga, men uteslöt inte tanken att även studerandena i de vanliga gymnasierna och elever i grundskolan skulle dra nytta av användningen av musik på svensklektioner och integreringen av svenska och musik.

De största konkreta begränsningarna ansåg svenskläraren ha med läromedel att göra. Som det framgick redan i avsnitt 6.1 upplevde svenskläraren att de färdiga låtarna i böckerna ibland var så dåliga att hon ansåg det inte vara nyttigt att använda dem i undervisningen. När svenskläraren frågades vilka drag en bra låt har betonade hon en

tydlig artikulation. Dessutom måste rytmen enligt henne vara relativt lugn, speciellt om det är fråga om en ”fyll i”-uppgift. Svenskläraren konstaterade dock också att det är bra att variera mellan olika genrer, även om alla låtar inte fyller de villkor som undervisningen ställer. På detta gav hon ett exempel:

(13) Svensklärare: Tro på dig själv av Jesse P är väldigt omtyckt just nu, även om artikulationen i låten är något onödigt snabb.

Ibland skapar svenskläraren egna läromedel gällande musik. Den största utmaningen ansåg hon vara att man inte alltid orkar eller ids göra nytt material. Hon tillade att hon nuförtiden lärt sig att allt inte behöver vara i tiptopform och det räcker med nya saker då och då. När svenskläraren frågades om hur lätt eller svårt det är att skapa nytt läromedel, svarade hon att det hjälper om man är van vid att göra nytt material. Även om man hade vilja att skapa nytt material, vet man alltid inte vad som är populärt för tillfället. Svenskläraren ansåg att det då kan vara bra att fråga studerande om de vet vilka grupper eller artister som finns. Hon upplevde att det nuförtiden är lätt att leta upp lyrik eller musikvideor på nätet, om det behövs. Enligt sina egna ord kommer upphovsrättslagen däremot ”hopplöst” i efterkälken och man är ofta tvungen bryta mot lagar om vill spela musik eller videor i undervisningen.

6.3 Samarbetet mellan svensk- och musklärarna i gymnasiet

De intervjuade lärarna var båda nöjda över samarbetet de hade och överhuvudtaget över samarbetsatmosfären man upplevde finnas i hela gymnasiet. Då studerandena frågades om lärarsamarbetet, konstaterade de för sin del att det inte syns för dem om lärarna samarbetar. De ansåg ändå att en bra gemenskapskänsla hos lärarna bidrar till hela skolan. Muskläraren beskrev sitt synsätt på samarbetet med språklärare på följande sätt:

(14) Musklärare: Nå, jag upplever nog att lärare i språk är ofta till en väldig stor hjälp i mitt arbete.

Som det framgår i avsnitt 6.1, sjunger studerande även på främmande språk på sanglektionerna. Enligt muskläraren börjar hennes studerande med finska, sedan går de över till svenska och efter detta till andra språk. Den intervjuade svenskläraren hade hjälpt muskläraren med översättningar till texter från ett språk till ett annat. Att svenskläraren på något systematiskt sätt utnyttjar musklärarens kunskap om musik i sin undervisning

kom inte fram i intervjuerna. Svenskläraren konstaterade bara på en allmän nivå att hon alltid får hjälp om hon behöver.

Då lärarna frågades hur de samarbetar på lektionsnivå svarade de att samarbetet på den nivån begränsar sig i praktiken till vikarierande. Enligt svenskläraren kan musiklärare i allmänhet vikariera språklärare för de kan ofta språk. Annars är samarbetet på lektionsnivå svårt på grund av schemarelaterade frågor. På en konkret nivå koncentrerar samarbetet sig således på större projekt. Enligt lärarna är sådana här projekt all dagliga i gymnasiet. Musikläraren beskrev situationen vad gäller musikrelaterade projekt på följande sätt:

(15) Musiklärare: Vi har ingen vecka då vi inte har ett eller två undantagsfall, att nej, det händer här hela tiden.

Musikläraren påpekade också att deras musikprojekt alltid är ”konstnärligt högstående”. Från integrerande projekt i svenska och musik kom under intervjuerna fram Svenska nu – projektet, men också Päivä på svenska som också härstammade från Svenska nu och som de intervjuade lärarna hade organiserat i gymnasiet på svenska dagen i föregående år. Dagen innehöll bland annat att alla lärarna i gymnasiet använde åtminstone något svenska på lektionerna under dagen. Dessutom nämnde svenskläraren Lucia-dagen, som hon hade anordnat tillsammans med musiklärarna i många år.

På en mer abstrakt nivå verkade samarbetet betyda att lärarna stödjer varandra genom att uppmuntra studerande att plugga även det ämnet som den andra undervisar i. Till exempel musikläraren konstaterade att hon använder all den energi hon har för att uppmuntra studerande till språkstudier. I följande citat beskriver musikläraren sin ställning till ”tvångssvenskan”:

(16) Musiklärare: Jag har själv tagit mycket ställning till den där [frågan], även i sociala medier. Att det borde vara en så kallad kulturell rikedom att vi har två språk. Om vi tänker på de länder i Europa som har flera språk, det är hellre ett märke på bildning.

Svenskläraren angav också att hon förstår att alla inte intresserar sig för svenska och lämnar tillräckligt med utrymme för de studerande som inte bryr sig om språkstudier, utan vill koncentrera sig på musik.

6.4 Lärarsamarbetets möjligheter och begränsningar

På frågan hur gymnasiet egen läroplan stödjer samarbete med lärare i andra läroämnen kunde den intervjuade svenskläraren inte svara. De intervjuade lärarna ansåg ändå att möjligheterna med samarbetet i teorin är nästan obegränsade:

- (17) Musikläraren: Å andra sidan kan man fråga vad vi inte kan göra. Att, å andra sidan, skulle vi kunna göra till exempel, om vi ville, vi skulle kunna realisera en egen produktion med ett svenskspråkigt manus, och vi skulle göra, komponera själv låtarna med svenskspråkiga texter.

Musikläraren betonade att det speciellt i deras gymnasium vore lätt att förverkliga även större samarbetsprojekt för deras studerande är väldigt begåvade i musik. Även i de så kallade pulpetämnena klarar studerandena sig enligt lärarna relativt bra. Svenskläraren ansåg också den positiva feedbacken som studerande ger om integrerande projekt och resor ger energi till framtida planer.

I praktiken är situationen ändå nästan den motsatta. På frågan om vilka faktorer i skolomgivningen som hindrar samarbete svarade lärarna genast tidsbristen. Följande dialog är från parintervjun med svensk- och musikläraren:

- (18) Svensklärare: Brist på tid förhindrar.

Musiklärare: Jag tänkte just säga detsamma.

Svensklärare: Tidtabellerna är sådana att man på riktigt ser den andra kanske på den där långa, raka korridoren. Att det inte finns [tid] på det sättet.

Enligt svenskläraren är det ofta lättare att skicka e-post till andra lärare än försöka hitta gemensam tid med dem. På frågan om det har hänt förändringar i möjligheter att samarbeta konstaterade hon att det har blivit mer och mer bråttom under hennes karriär. Därför har det också blivit svårare och svårare att hitta planeringstid med andra lärare. På lektionsnivå är problemet också att alla lärare inte har lika långa lektioner:

- (19) Svensklärare: På lektionsnivå är problemet kanske just att du har, vad är det nu, en kvart eller trettio minuter och en studerande, medan jag har 75 minuter och 40 studerande, så det är ett problem.

Gymnasiet i fråga har också mycket internationell verksamhet och mycket verksamhet gällande gymnasiet betoningsområden. Gymnasiet är relativt litet vilket medför att det som skolenhet är mindre än många andra gymnasier. Eftersom personalen är fåtalig,

måste alla bidra till olika slags ytterligare uppgifter utöver den så kallade normala undervisningen. Av lärarna kräver detta enligt de intervjuade flexibilitet. Musikläraren beskrev sin situation på följande sätt:

- (20) Musiklärare: Om jag bara gav undervisning till sångarna i det här huset, skulle jag inte ha något att oroa mig för. Jag skulle göra det där i tre dagar, de där lektionerna alltså, och två dagar skulle jag göra något helt annat.

Då lärarna fick frågan om vilka arbetsuppgifter som mest lider av tidsbristen konstaterade dem att det inte finns tid att varken planera eller förverkliga nya projekt eller annat samarbete med andra lärare. Lärarna konstaterade att de befinner sig i en situation där de inte kan göra mer:

- (21) Musiklärare: Problemet är att man egentligen helt enkelt inte kan göra mer, åtminstone jag kan inte göra. Och jag orkar inte göra mer.

Svensklärare: Ja.

Svenskläraren konstaterade också att hon gärna skulle utföra mer samarbete, om hon fick lättnad från mängden undervisning. Samtidigt ansåg hon att lektioner är hennes huvuduppgift, även om det inte alltid känns så. Även finansiering är ofta ett problem vad gäller samarbetande projekt. Det är svårt få finansiering och arbetstimmar som teoretiskt räknas till projektet omfattar alltid inte ens antalet på timmar som behövs till dess slutprodukt, till exempel en konsert.

Lärarna jämförde deras erfarenheter om samarbete i musikgymnasiet med erfarenheter i andra skolor. Vad de ansåg vara viktigt är att musikgymnasiet är tillräckligt litet för att man ska kunna känna sina studerande och kolleger. Detta bidrar till att stämningen i hela läroinrättningen är annorlunda än i de andra skolorna där lärarna jobbat tidigare. Då lärarna bads berätta erfarenheter från sina föregående arbetsplatser, beskrev musikläraren sin uppfattning om en skola med följande ord:

- (22) Musiklärare: För det första var det en enorm skola, en enorm enhet, man kände inte studerandena, knappast kände man kollegerna till namnet och det var väldigt, och det är fortfarande, när jag ibland besöker [den där skolan], väldigt trögt.

Enligt musikläraren underlättar det samarbete om man är van vid att samarbeta. För det genomförs hela tiden olika slags musikaliska produktioner i gymnasiet, är samarbete för henne en naturlig del av arbetet. När lärarna frågades om det i andra skolor finns likadana möjligheter att samarbeta ansåg de att atmosfären i musikgymnasiet är gynnsam-

mare för samarbete än i många andra skolor. Studerandena var också eniga om att lärarna på gymnasiet har en bra gemenskapskänsla, vilket enligt dem påverkar hela skolan. Om lärarna samarbetade eller hur de samarbetade visste de ändå inte. En av studerandena sammanfattade sin syn på lärarsamarbete på följande sätt:

(23) Studerande 3: Jag tror att det syns bara i lärarrummet, knappast utanför.

Enligt studerandena syns det alltså inte utåt om lärarna samarbetar. Med undantag av finskspråkiga musikaler som förverkligas varje år samt Svenska nu – projekten hade de inte haft integrerande projekt eller kurser under studietiden. Från spansk- och fransk- lektioner mindes studerandena lektioner då läraren hade berättat om språkområdets historia. Även då var det språkläraren som var ansvarig för hela lektionen. Trots detta var lärarna var av den åsikten att samarbete och stöd förekommer även över läroämnesgränserna. Enligt dem kan man i deras gymnasium fråga om hjälp från vem som helst. Musikläraren ansåg att man oftast inte heller behöver genomföra uppgifter ensam, utan de omsätts tillsammans:

(24) Musiklärare: Att om tiden räcker till, så har jag aldrig stött på- att ingen nog har sagt att jag inte gör.

Svenskläraren ansåg också att kollegerna i musikgymnasiet inte alls är så avvisande som de i värsta fall kunde vara. Hon påpekade att det visst alltid finns några som är missnöjda över hur hon till exempel får resa på arbetstiden. Enligt henne är det tråkigt, men oftast räcker det med att beskriva hur mycket arbete sådana här projekt förutsätter för att den negativa attityden ska försvinna:

(25) Svensklärare: Då säger jag att hör ni, ni kan själva skaffa en skola att arbeta med, finansiering, resebiljetterna och till slut övervaka dem (studerandena), och så vidare, och så vidare, att ni får för min del åka till Indokina om ni vill.

Det verkade finnas något slags konkurrenssituation mellan de olika ämnena. Svenskläraren uppgav direkt att musikens ställning leder i gymnasiet till att ämnena som hon kallade för pulpetämnen, det vill säga andra ämnen än konst- och färdighetsämnena, lider. Trots att lärarna såg gymnasiets samsarbetsatmosfär som något positivt medgav de samtidigt att verkligheten ofta består av att lärarna är fördelade enligt ämnena. Även studerandenas tankevärld verkade vara ämnesindelad. Studerande 1 sammanfattade diskussionen om lärarsamarbete på följande sätt:

- (26) Studerande 1: Om man tänker på olika ämnen, hänger de ihop med varandra på något sätt? Om till exempel matte- och svensklärarna pratar med varandra om ”vad ni har studerat på senaste tiden”, jag vet inte om det har någon verkan.

Studerande ansåg att integrering eller samarbete över ämnesgränserna inte har någon större inverkan på eller fördel för deras inläring. Enligt dem skulle det snarare vara mer meningsfullt att lärarna i samma ämnen från olika skolor samarbetar.

I praktiken verkade det ämnesindelade tankesättet leda till att lärarna arbetar relativt ensamma. Jämfört med ett vanligt gymnasium är strukturen av musikgymnasiets lärarkår också av annorlunda slag. Ofta finns det i ett gymnasium flera svensklärare, men bara en musiklektör. Musikinriktningen skapar i stället ett behov av flera musiklektörer som är alla experter på sitt eget område, vilket leder till att fördelningen är den motsatta i musikgymnasiet. När lärarna ombads redogöra för ett typiskt lärarum på gymnasienivå, beskrev svenskläraren situationen ur sin synvinkel på följande sätt:

- (27) Svensklärare: Ämneslärare, de är liksom, de går på det där sättet, speciellt jag som inte har kollega i svenska, jag tänker på det sättet som jag tycker är bra för mig och sen går framåt på det sättet.

Fördelningen av lärarna i ett vanligt gymnasium leder däremot till att musiklektören ofta är ensam. I ett sådant sammanhang har musiklektören ofta ensam ansvar för alla musikrelaterade evenemang i skolan. Som svenskläraren påpekade kan musiklektören då ha för mycket att göra. Enligt den intervjuade musiklektören kan det också hända att musiklektören då får kämpa för sitt ämne och sina lektioner. På det här sättet kan arbetsfördelningen i ett gymnasium påverka såväl samarbetsatmosfären som möjligheterna att förveckla samarbete. Enligt svenskläraren kan även lokaler förorsaka svårigheter, om till exempel musiklektören jobbar på flera olika skolor och har sina huvudskaliga lokaler i en av dem. Då är det även svårare att hitta gemensam tid och skapa kontakter.

När lärarna frågades om utomstående organisationer konstaterade svenskläraren att det praktiskt taget alltid är lättare att påbörja eller hoppa på ett projekt eller samarbete, om någon utifrån redan har organiserat ramen för verksamheten. På frågan om hon själv skulle kunna tänka sig organisera något liknande med Svenska nu – projektet svarade svenskläraren att hon absolut inte skulle börja med något sådant. Svenskläraren motiverade sin åsikt på följande sätt:

- (28) Svensklärare: Det är nog på det sättet att när de säger att ”vi kommer då och då”, så tänker jag då att ”yes”. Att även om det fortfarande orsakar en hel del arbete, så är det åtminstone någonting.

Färdiga ramar garanterar däremot inte att det inte förekommer några problem. Sådana projekt kan till exempel vara svåra att baka in i skolans tidtabell och läsårets rytm, vilket var fallet med Svenska nu – projektet. När det är fråga om en utomstående organisation, kan även informations spridning bli ett problem. I Svenska nu – projektet hade informationen om temadagen till exempel kommit för sent för att lärarna skulle ha kunnat marknadsföra och förbereda dagen.

Lärarna ansåg att expertisen hos olika lärare på skolan utnyttjas relativt bra. Vad gäller olika projekt samarbetar man med den person som vet mest och expertisen utnyttjas till fullo. När frågat om motiveringar till hur lärarna väljer sina samsarbetsprojekt, ansåg speciellt musikläraren utnyttjandet av expertisen vara ett viktigt motiv till att hon tackar ja till något projekt eller börjar samarbeta med någon annan lärare. Hon konstaterade att hon hellre hoppar på sådana projekt där hon på riktigt kan använda sin expertis:

- (29) Musiklärare: Om det är, låt oss säga, att även om jag har en väldig omfattande utbildning, så om det inte är musikaliskt mitt i mitt kunnande, liksom på sidan av mitt toppkunnande eller någonting där jag klarar mig så där okej, så då avväger förstås.

Till exempel Svenska nu – projektet var för musikens del för långt ifrån hennes expertisområde sång. I början av projektet hade gymnasiet ingen musikleare som direkt skulle ha motsvarat gruppmusik och skulle ha kunnat ta sig an projektet. Delvis på grund av hennes eget intresse för låtskrivning blev det då hon som engagerade sig i projektet.

Även svenskläraren bekräftade att det inte är fråga om vem man samarbetar med utan i vilket tema. Svenskläraren betonade ändå mer själva läroämnet, inte sitt eget kunnande. Enligt henne, när det gäller olika projekt eller annat samarbete mellan lärare, är det viktigast att samarbetet tjänar svenska språket. När svenskläraren frågades om faktorer som påverkar hennes villighet att hänga med i ett projekt var hon också av den åsikt att kollegan som ber om hjälp eller vill samarbeta påverkar. Svenskläraren beskrev sina kriterier med följande ord:

- (30) Svensklärare: Just personligheten [har en avgörande roll], att jag vet noga att om en viss person kommer och föreslår någonting, så händer det, när allt kommer omkring,

att jag gör allt och den person vinner lagrar. Jag orkar inte följa med sådant. Liksom att vara en åsna.

Samtidigt medgav båda lärarna att det ibland är svårt att tacka nej till ett projekt eller annat samarbete. Svenskläraren betonade att hon ändå är särskild villig att samarbeta om hon vet att kollegan själv är intresserad och motiverad.

6.5 Musik i läroböckerna

I denna studie är ett av syftena att kartlägga hur läroboken som används i undervisningen stödjer den intervjuade läraren och även lärare i allmänhet vad gäller användningen av musik i svenskundervisning och integreringen av svenska och musik. I gymnasiet som deltog i denna studie användes vid studiens tidpunkt bokserien *Galleri*. I avsnitt 6.5.1 beskrivs hurdana sånger läroböckerna innehåller samt hurdana övningar är anknutna till dem. För att ge en omfattande bild av hur musik annars, till exempel genom musikord, syns i böckerna redogörs för andra musikrelaterade övningar och texter i avsnitt 6.5.2. Både kursböckerna (*Galleri 1-5*) och grammatikboken (*Grammatik galleri*) behandlas i samma avsnitt.

6.5.1 Sånger och deras uppgifter

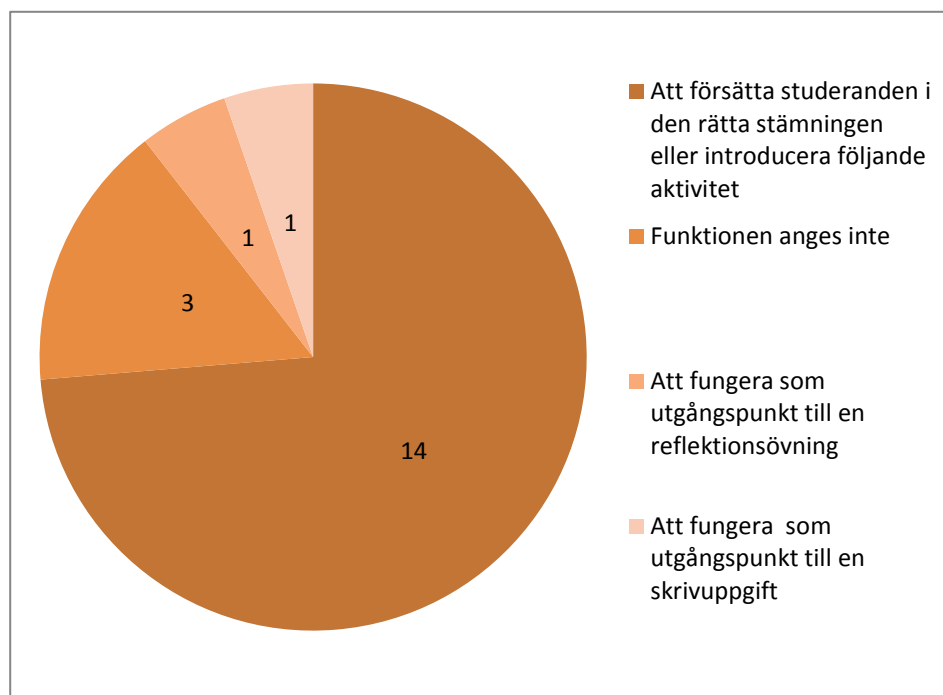
Med undantag av *Galleri 5*, som innehåller tre sånger, har alla andra kursböckerna fyra sånger. I böckerna finns det alltid sångtexten, men inte noter, och själva musiken finns inte med i kursboken. Sångerna presenteras i tabell 1. Genrerna är vägledande.

Tabell 1. Sångerna i läroböckerna Galleri 1-5

Kursbok	Artist/Grupp	Titeln på sången	Genre
Galleri 1	Stefan Andersson	Välkommen	pop/schlager
	ABBA	Waterloo	pop/disco
	Bo Kaspers orkester	Undantag	pop/jazz
	Uno Sveningsson	I det osynliga	pop
Galleri 2	Tomas Ledin	Alltid en vän i mej	pop/rock
	Lisa Nilsson	Det är bara ord	pop/jazz
	Jill Johnson	Jag har havet ett stenkast från mig	pop/country
	Christian Brøns & Patrik Isaksson	Tilbage hvor vi var	pop
Galleri 3		Vårt land	klassisk
	Kometfabriken	Drömfångaren	pop
	Kayo	Sommar	jazz/schlager
	Sandra Dahlberg	Här stannar jag kvar	pop/folk
Galleri 4	Nicolai Dunger	Lyckokatt	jazz/folk
	Marie Fredriksson	Tro	pop
	Cecilia Vennersten	Det vackraste	pop
	Peter Jöback	Mellan en far och en son	pop
Galleri 5	Shirley Clamp	Dålig mottagning	pop
	The Real Group	Köp dig ett ord	jazz/ a cappella
	Eva Dahlgren	Så härlig är jorden	pop

Som syns i tabell 1 består musiken i böckerna mestadels av populärmusik från de senaste årtiondena. Bara den finska nationalsången *Vårt land* gör ett undantag. Vidare är största delen av artister och grupper svenska. Bara en grupp är finlandssvensk (Kometfabriken) och en artist (Christian Brøns i duon med Patrik Isaksson) dansk. Dessutom är alla sångtexterna på svenska med undantag av *Tilbage hvor vi var* som sjungs delvis på danska.

Från läroböckerna kommer det alltid inte fram vilken den precisa funktionen med sången är vad gäller svenskinläring. För att se hur läroboksförfattare har tänkt att dessa sånger ska användas på lektioner genomgicks även lärarguiderna för böckerna *Galleri 1-5*. Från dem framgår att största delen av sångerna är avsedda försätta studerande i den rätta stämningen eller introducera följande text eller tema. Figur 1 illustrerar detta.



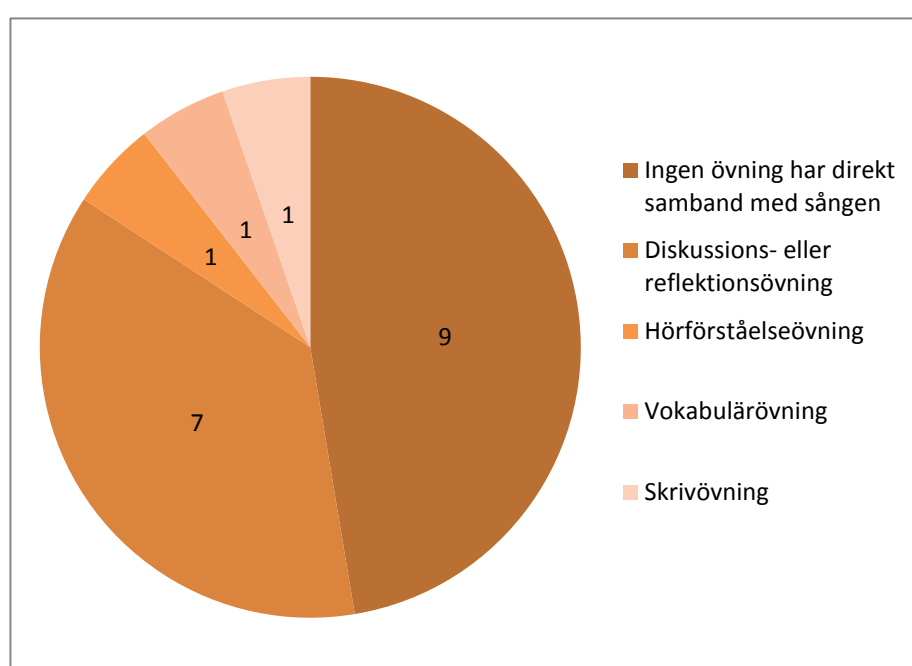
Figur 1. Sånger och deras uppgifter – funktioner med sångerna i läroböckerna Galleri 1-5

Som det framgår av figur 1 har största delen av sångerna inte någon egen betydelse vad gäller språkinläring utan de fungerar som introduktion till den aktivitet som följer dem. Till den här kategorin tillhör nästan tre fjärdedelar av sångerna. Om det finns en övning anknuten till sången (se figur 2), är den också avsedd att fortsätta försätta studerande i den rätta stämningen eller introducera följande text eller tema. Ibland föreslår lärarguiderna även något ytterligare sätt att tillämpa sången (t.ex. reflektionsfrågor eller vokabulärövning) med vilken läraren kan fortsätta introduktion.

Som figur 1 visar fungerar en sång (*Sommar*) som utgångspunkt till en skrivuppgift och en sång (*Köp dig ett ord*) som utgångspunkt till en reflektionsövning. Tre av låtarna har inte någon funktion beskriven i lärarguiderna. Två av dessa (*Waterloo* och *Undantag*) följer övningar som behandlar respektive band och man kunde anta att de står i böcker-

na som exempel på gruppernas produktion. *Tilbage hvor vi var* är den enda av sångerna som inte har någon funktion beskriven, men inte heller någon direkt koppling till övningarna. Låten ligger nära en text som handlar om Nordjobb, vilket hänvisar till att den tänkta kopplingen möjligen är Norden.

Uppgifterna som behandlar sångerna är relativt ensidiga. Oftast finns det ingen uppgift eller uppgiften innehåller en diskussions- eller reflektionsövning. I figur 2 kan man se olika övningstyper och deras förekomster.



Figur 2. Sånger och deras uppgifter –
övningstyper och deras förekomster i läroböckerna Galleri 1-5

Som framgår i figur 2, saknar nästan hälften av sångerna en övning som skulle ha samband med själva sången. Det måste dock konstateras att två av dessa sånger följer övningar som handlar om gruppen bakom respektive sång. Vidare finns det tre sånger som inte har någon övning i kursboken, men det står i lärarguiden ett eller flera förslag till hur man kan behandla sången på lektionen. När det finns någon övning i kursboken, är det oftast fråga om någon slags diskussions- eller reflektionsövning, t.ex. ”*Diskutera parvis på finska hurdana situationer brukar man sjunga nationalsången i*” eller ”*Reflektera på vad och vem du vill tro på*” (egna översättningar). Som figur 1 visar, är andra övningstyper få. En låt (*Det vackraste*) är avsedd vara förståelseövning i sig själv. Vidare fungerar en av låtarna (*Sommar*) som utgångspunkt till en skrivuppgift och en av

dem (*Det är bara ord*) är en ordförrådsuppgift med syfte att hitta alla kroppsdelar som ingår i låten.

Grammatikboken *Grammatik galleri* innehåller för sin del sex sånger kopplade till grammatikfrågor. Låtarna presenteras i tabell 2. Även här är musikgenrerna vägledande.

Tabell 2: Sångerna i grammatikboken *Grammatik galleri*

Artist	Titeln på sången	Genre	Struktur
Cajsa Stina Åkerström	Långt härifrån	pop/visa	ordföljd i huvudsats
Eva Dahlgren	Vem tänder stjärnorna	pop	substantiv/böjning
Raymon & Maria	Ingen vill veta var du köpt din tröja	pop/indie	adjektiv/böjning
Sara Löfgren	Starkare	pop	verb/böjning
Ville Pusa	Jag lovade	pop	personliga pronomen
Tommy Nilsson	Du är för mig	pop/rock	indefinita pronomen

Som tabell 1 visar, representerar även dessa sånger populärmusik från de senaste årtiondena. Alla utom en artist (Ville Pusa) är svenska och alla sångtexterna är svenskspråkiga.

Grammatikövningarna som anknyter till sångerna övar ordföljd i huvudsats, substantivets böjning, adjektivens böjning, verbets böjning, personliga pronomen och indefinita pronomen. Uppgifterna kan delas in i två olika typer. I tre av övningarna fyller studerande först i den rätta ordformen (substantiv, adjektiv, verb) och kontrollerar efteråt uppgiften genom att lyssna på sången. I de tre andra övningarna görs uppgiften samtidigt med lyssnandet, exempelvis ”*Lyssna på sången och fyll i de återstående konjunktionerna*” och ”*Lyssna på sången och stryk under personliga pronomen i texten*” (egna översättningar).

Sammanfattningsvis kan sägas att en typisk sång i böckerna representerar populärmusik från de senaste årtiondena. Den spelas på svenska och av någon svensk artist eller grupp. I kursböckerna är en typisk funktion för sången att försätta studerande i den rätta stämningen eller introducera följande text eller tema. Sången följs av en reflektions- eller

diskussionsövning eller ingen övning alls. I grammatikboken övar varje sång någon viss grammatisk struktur och en typisk uppgift är att fylla i de rätta ordformerna i sångtexten.

6.5.2 Musikrelaterade texter och övningar

Utöver att böckerna innehåller sånger och övningar kopplade till dem, har de även texter och övningar som på något annat sätt är musikrelaterade. Dessa texter och övningar behandlar till exempel musiktermer eller musiker. För att ge en faktisk bild av vilka möjligheter *Galleri*-böckerna erbjuder vad gäller användningen av musik och integreringen av svenska och musik, var det nödvändigt att granska även dessa. I stället för att beskriva alla de övningar som till exempel innehöll musiktermer, ges här en generell bild av hur musik utöver sånger syns i böckerna.

Allmänt taget kan man säga att musik inte syns i läroböckerna och att de inte innehåller musikrelaterade texter eller övning. *Galleri 1* utgör dock ett undantag. Varje kursbok innehåller fem till sex avsnitt varav alla har sitt eget tema. Ett av temaområdena i *Galleri 1* är musik. Temadelen börjar med en grundtext om The Rasmus. Till texten finns sig en ordförteckning samt en läsförståelseövning, en vokabulärövning och en muntlig övning där man behöver ord från texten. Dessutom finns det en ytterligare text med sångaren Lauri Ylörens intervju och två läsförståelseövningar gällande denna text. Andra artister och grupper (Markoolio, The Cardigans och ABBA) förekommer på det sättet att deras intervju eller historia fungerar som grund för övningar som tillämpar grundtextens ord och uttryck. Även Hultfreds musikfestival är tema i en av övningarna. Kommunikativa kunskaper övas exempelvis med en hörförståelseövning och en diskussionsövning gällande konserterfarenheter samt en intervjuövning gällande musikpreferenser.

Själva musikvokabulären har sitt eget avsnitt i *Galleri 1*. Denna del innehåller ordförteckningen med musikord samt fyra vokabulärövningar. Kommunikativa kunskaper övas genom två övningar där man först presenterar en viss grupp (Bo Kaspers Orkester) och efter detta sin egen favoritgrupp eller favoritartist. I två av övningarna intervjuar man paret om musikgenrer och på motsvarande sätt om musikpreferenser. Dessutom ska man i en av övningarna kombinera namnet på gruppen eller artisten med bilden samt kombinera musikproven med den rätta gruppen eller artisten. Artisterna och ban-

den i denna övning är berömda svenska artister från de senaste årtiondena (t.ex. Gyllene Tider, Nordman, Roxette, Carola Häggkvist, The Ark och Europe), men inga mer aktuella artister eller grupper förekommer. Även här syns alltså en klar betoning på sverigesvenska artister i stället för finlandssvenska.

På slutet av Galleri-böckerna finns det alltid två delar som heter Pratgalleri och Testgalleri. I Pratgalleri finns det muntliga övningar gällande bokens teman och i Testgalleri kan man testa om man lärt sig det som står i boken. På grund av att musik är ett av temaområdena i *Galleri 1*, förekommer musik även i Pratgalleri och i Testgalleri. Den musikrelaterade dialogövningsenheten i Pratgalleri handlar om inköp av konsertbiljetter. I Testgalleri finns det för sin del tre vokabulärövningar gällande grundtexten för temaområdet samt två övningar gällande musikvokabulär.

Vad gäller grammatikboken *Grammatik galleri*, har den bara en musikrelaterad övning. Övningen handlar om substantivböjning. Dessutom har exempelsatserna gällande ordföljd i huvudsats musik som tema (till exempel *Hon vill bli en världsberömd pianist* och *Hon lyssnar gärna på klassisk musik*). Enligt anvisningarna i lärarguiden skulle både substantivböjning och ordföljd i huvudsats samt även adjektivböjning, verbböjning och personliga pronomen behandlas i kurs 1, vilket förmodligen förklarar musiktemat och det höga antalet sånger (se avsnitt 6.5.1) i just dessa strukturer.

Vad de andra kursböckerna beträffar, innehåller de enbart några enstaka musikrelaterade texter eller övningar. *Galleri 2* har exempelvis en text som handlar om hurdan musik man brukar spela i olika slags affärer och varför. Huvudtemat i texten är dock konsumtion, vilket betyder att övningarna med anknytning till texten inte har med musik att göra. Om man tänker på möjligheter att ta fram musik i undervisningen, innehåller *Galleri 2* också en grundtext som baserar sig på intervjun med den finska artisten Axl Smith. Dessutom finns det en övning som utgår från intervjun med den svenska sångaren Darin. Intervjutemana gäller ändå inte musik. *Galleri 3* har för sin del en övningshelhet som gäller bandet Kometfabriken. De två sista läroböckerna, *Galleri 4* och *Galleri 5*, innehåller inga musikrelaterade texter eller övningar.

Sammanfattningsvis kan sägas att musikrelaterade övningar och texter förekommer konsekvent bara i *Galleri 1* och rättare sagt i dess temadel för musik. I de andra kursböckerna är hänvisningarna till musik sporadiska. I *Galleri 1* behandlas musik mångsidigt såväl genom texter om olika artister och grupper som genom en traditionell ordlista och vokabulärövningar. Även olika slags kommunikativa uppgifter förekommer. De nämnda eller presenterade artisterna eller grupperna är nästan alla svenska och de hör till de mest berömda artisterna i Sverige under de senaste årtionden. Några nyare artister eller band förekommer väldigt lite i böckerna, fast de är relativt nya. Vidare har även de grammatiska strukturer som är avsedda att behandlas i samband med musikrelaterade texter och övningar kopplats ihop med musik. Läroböckerna innehåller dock inte sådana uppgifter eller arbetssätt som kunde räknas som integrering av svenska och musik.

7 DISKUSSION

I detta kapitel redogörs för de viktigaste resultaten i denna studie. Dessutom lyfts fram och kommenteras de konflikter och intressanta synpunkter som framträder i resultaten. I avsnitt 7.1 diskuteras möjligheter och utmaningar med musik i svenskundervisningen. Som utgångspunkt till denna diskussion fungerar intervjuresultaten. Avsnitt 7.2 handlar på motsvarande sätt om samarbetet mellan svensk- och musiklärare. I avsnitt 7.3 koncentreras på läroboken och hur den stödjer användningen av musik i svenskundervisningen och integreringen av svenska och musik. Vidare diskuteras i avsnitt 7.4 genomförandet av denna studie ur två olika synvinklar: intervjuer och läroboksanalys.

7.1 Möjligheter och utmaningar med musik i svenskundervisningen

Den första forskningsfrågan i denna studie är vilka möjligheter och begränsningar det finns i musikanvändningen och -integreringen i svenskundervisningen. Enligt de intervjuade hade de största möjligheterna att göra med att musik underlättar språkinläring samt inverkar positivt på inlärningsmotivation. Båda dessa synvinklar har lyfts fram även i tidigare studier (se t.ex. Engh 2013, se vidare avsnitt 2.2.1). Speciellt studerandena ansåg musikanvändningen vara något positivt och några nackdelar med den kunde de inte komma på. De ansåg att musik underlättar inläring, särskild vad gäller uttal och ord (jfr. Ala-Kyyny 2012). Man skulle ha kunnat anta att svenskläraren är den som speciellt intresserar sig för musikens inverkan på själva språkinläringen. Intressant nog var hon dock den enda av de intervjuade som inte direkt hänvisade till musikens och sångernas positiva inverkan på språket. Svenskläraren betonade ändå att musik verkar sänka tröskeln som finns när studerande borde prata svenska. Den affektiva tröskeln är faktiskt ett av de områden som forskats inom andraspråkinläringen och likadana resultat har föreslagits även tidigare (se t.ex. Engh 2013, se vidare avsnitt 2.2.1).

För svenskläraren verkade det vara viktigast att musik motiverar och intresserar studerande. Flera tidigare studier (se t.ex. Pasanen 2010, Keski-Sikkilä 2001, se vidare avsnitten 2.2.1 och 2.2.3) har även tidigare kommit fram till musikens positiva inverkan på inlärningsmotivation. Enligt svenskläraren är det fråga om meningsfullhet. Därför är

det viktigt att förstå att alla inte tycker om musik eller anser musik som ett meningsfullt medel i svenskundervisning. Naturligtvis är musik bara ett av de många pedagogiska greppen som finns. Både inlärare och lärare har sina egna intressen och det är alltid bäst att använda musik på de sätt och i den mån som är naturliga för en. Som Jalkanen (2011:3) konstaterar innehåller språklärares professionella kompetens i dagens föränderliga värld dock förmågan att gå utanför sin komfortzon, vilket i detta sammanhang kunde innebära viljan att bekanta sig med nya undervisningsmetoder.

Intressant fråga är det om musik är mer meningsfullt för de som studerar i ett musikgymnasium jämfört med studerande i så kallade vanliga gymnasier eller elever på lägre skolnivåer. Enligt de intervjuade påverkar till exempel läroinrättningen, studerandes musikaliska färdigheter och deras inställningar hurdana möjligheter det finns i musik användningen och – integreringen i svenskundervisningen. Båda lärarna ansåg att det är lättare att använda och integrera musik i musikgymnasiet än i andra skolor. Informanterna lyfte fram att atmosfären är olik i ett musikgymnasium och att musik uppskattas mer i musikgymnasier än i andra skolor. Samtidigt var lärarnas ställningar till andra skolor hela tiden mycket misstänksamma, av vilken anledning ställer jag mig för min del något kritiskt till lärarnas uppfattningar om musikens användbarhet i dem. För att kunna utreda detta borde man utföra en jämförande studie med flera informanter.

Att det är lättare att använda musik i svenskundervisningen och utföra integrerande projekt i svenska och musik motiverade de intervjuade också med det avvikande lärostoffet som musikgymnasiet har. Studerande kommer in i gymnasiet genom inträdesprov, vilket garanterar att de i allmänhet är mycket skickliga vad gäller färdigheter i musik. Att studerande är skickliga räcker inte, om lärare inte utnyttjar eller inte kan utnyttja deras kunskaper. De intervjuade lärarna ansåg till exempel att de inte kunde utnyttja studerandenas färdigheter till fullo i Svenska nu – projektet på grund av att de inte hade hunnit lära sig att känna de nya studerandena i början på läsåret. För att nå de bästa resultaten måste läraren alltså känna sina studerande och komma ihåg att beakta även deras expertis.

Enligt Hirsjärvi (1983:65) betyder integrering att olika slags stoff, till exempel läroämnen på skolan, sammansmälts till en enhet. Ur integreringens synvinkel verkade det vara

en utmaning att ämneslärarna inte var medvetna om den andras ämne och dess innehåll. Den intervjuade musikläraren hänvisade beständigt till sångmusik fast även instrumental musik kan lika väl användas på svensklektioner, även om i annorlunda uppgifter som svenskläraren betonade. Även kulturens roll i språkundervisningen tycktes vara obekant för musikläraren. Speciellt med tanke på det paradigmskifte i språkundervisning som pågår (se t.ex. Kohonen 2007b) vore det viktigt att även de som inte undervisar i språk hade en bättre uppfattning om vad språkundervisning handlar om. Eftersom det i integreringen är fråga om att lärostoffen disponeras i helheter, borde lärare ha både intresse för kollegans läroämne, men också elementära kunskaper om dess innehåll. Ämnesindelningen syntes däremot starkt i både lärarnas och studerandenas tankar och det verkade vara svårt för dem att hitta gemensamma innehåll och mål som skulle koppla ihop svenska och musik. När allt kommer omkring, är livet dock en helhet och inte strängt delat in i läroämnena, som Hellström (2008:55) betonar.

I både svensklärarens och studerandenas svar uppträdde musik som någonting extra i svenskundervisningen, även om dess inverkan på språkinläringen ansågs vara positivt av alla. Engh (2013:114) föreslår att detta fenomen åtminstone delvis beror på att teoretisk förståelse saknas. I svensklärarens inlägg förekom det ändå även flera konkreta utmaningar som påverkade hennes musikanvändning i undervisningen. Potentiella problem med läroböcker diskuteras i avsnitt 7.3. Att skapa eget läromedel har också sina utmaningar. Enligt svenskläraren kan det vara svårt att veta vilka artister och grupper det finns (jfr. Mäkinen 2012). Detta kan möjligen vara ett skäl till att musik inte används så mycket som man kunde anta på basis av det stöd musik får från lärare och inlärare. Vad som också kan påverka fenomenet är problemen med upphovsrätten. Enligt svenskläraren måste hon ofta bryta mot lagar och regler när hon använder musik och videor på lektioner. Likadana resultat har erhållits i till exempel Mäkinen (2012). Ytterligare diskussion om fenomenet, om än ur synvinkel av engelskundervisning, kan man hitta i till exempel Keskinen (2014).

7.2 Möjligheter och utmaningar med lärarsamarbetet

Den andra forskningsfrågan i denna studie är vilka möjligheter och begränsningar det finns i samarbetet mellan svensk- och musiklärarna. Teoretiskt ansåg lärarna samar-

betets möjligheter vara nästan obegränsade. I praktiken påverkar dock många olika faktorer vardagen i gymnasiet och dessa teoretiskt nästan obegränsade möjligheter förverkligas inte. Sahlberg (1996:59) påpekar att kollegialitet verkar vara en inbyggd princip i många utvecklande projekt och ifrågasätter uppfattningen att samarbete och kollegialitet skulle vara någonting oproblematiskt. Resultaten i denna studie hänvisar alltså till samma fenomen. Enligt lärarna finns det flera problem i möjligheter att samarbeta. Det största problemet är enligt lärarna tidsbrist, vilken även informanterna i Nyman (2009, se även Savonmäki 2006) lyfte fram. Svensk- och musiklärarna i denna studie konstaterade att det inte finns tid att varken planera eller förverkliga samarbete. Till tidsbristen ansluter sig att längder på lektioner är olika hos svenskläraren och musiklärarna. Det verkar alltså vara så att skolor kunde stödja samarbete mellan lärare genom att organisera tidtabellerna med hänsyn till att lärare har möjlighet att samarbeta.

I lärarnas svar syntes det något slags konkurrensläge mellan de olika läroämnena (jfr. balkanisering i Hargreaves 1994). Svenskläraren ansåg att ämnen som hon kallade för pulpetämnen i något mån lider av musikinriktningen i gymnasiet. Dessutom upplevde hon till exempel vara ensam utan ämneskollega. Samma fenomen har funnits av till exempel Nyman (2009b). Vidare verkade lärarna inte ha någon bra uppfattning om den andras läroämne och dess innehåll (jfr. individualism i Hargreaves 1994) och de hade också mött förhandsinställningar och orealistiska uppfattningar om sina läroämnena. Den ämnesindelade uppfattningen tycktes allt som allt vara djupt i systemet och påverka även samarbetet. Den traditionella bilden på en ämneslärare som arbetar ensam (se t.ex. Kohonen och Kaikkonen 1998) verkade leva kvar.

Lärarna var i alla fall av den åsikten att samarbete och stöd förekommer även över läroämnesgränser (jfr. samarbetskultur i Hargreaves 1994). Samtidigt upplevde de också arbetsuppgifter utanför undervisningen vara ett hinder till samarbete (jfr. påtvingad kollegialitet i Hargreaves 1994). Sådana här administrativa uppgifter och olika projekt tar enligt dem en stor tid av lärarens vecka. Dessa uppgifter och projekt representerar ofta formellt samarbete (Savonmäki 2006:157–162) i stället för informellt samarbete som skulle stödja kontroll och smidighet av eget grundarbete, vilket för sin del traditionellt varit det som speciellt ämneslärare uppfattar som sin egentliga arbetsuppgift (se t.ex. Kohonen och Kaikkonen 1998). Svenskläraren i studien konstaterade bland annat att

hon gärna skulle utföra mer samarbete, om hon fick minskad undervisningsskyldighet. Lärarna ansåg också att de hittar sig i en situation där de inte kan göra mer. På något sätt verkar det vara så att hela systemet med läroämnena kolliderar med de nya tankarna om integrering och samarbete som blir starkare hela tiden (se t.ex. Halinen 2014). För gymnasiet har det inte ännu publicerats något utkast till de nya läroplansgrunderna, men exempelvis tematiska studier som förslagits förutsätter ökat samarbete mellan lärare. Även den förändring som pågår i paradigmet i språkundervisningen (se t.ex. Kohonen 2007b) medtar antagligen förändringar i hur språklärare antas att arbeta i sin arbetsgemenskap.

Savonmäki (2006:156) konstaterar att lärarnas uppfattningar om möjligheter och restriktioner att samarbeta inverkar på hurdana kulturella realiteter samarbetet har. De intervjuade lärarna var i allmänhet nöjda med samarbetsatmosfären i gymnasiet. Vidare ansåg de att deras expertis oftast utnyttjas till fullo i samarbetande situationer. Speciellt musikläraren ansåg utnyttjandet av expertis vara ett viktigt motiv till att hon tackar ja till något projekt eller börjar samarbeta med någon annan lärare. Svenskläraren betonade för sin del mer själva läroämnet, inte sitt eget kunnande. På basis av dessa intervjuer är det ändå inte möjligt att kategorisera gymnasiets samarbetskultur enligt Hargreaves (1994) indelning, men den verkar innehålla drag ur alla lärarkulturerna som Hargreaves förslagit. Enligt Tynjälä (2006:121) är utvecklingen av undervisningskulturer och lärares arbetskulturer en av de mest centrala utmaningarna inom undervisningen. Som den intervjuade musikläraren konstaterade, underlättar det samarbete om man är van vid att samarbeta. Launis (1997:129) påminner dock om att användningen av team eller arbetsgrupp automatiskt inte leder till multiprofessionalism och att organisationer borde koncentrera sig på de mekanismer som stödjer eller förhindrar överskridning av gränser.

7.3 Lärobok, musik och integrering

Ett av syftena i denna studie är att utreda intresse hur läroboken som används i undervisningen stödjer användningen av musik i svenskundervisning och integreringen av svenska och musik. Svenskläraren som jag intervjuade för studien ansåg att lärobokserien som hon vid tidpunkten för intervjuerna använde i undervisningen innehåller rela-

tivt mycket musik. I detta avseende avviker resultatet i denna studie från de tidigare studierna i språk (se t.ex. Keskinen 2014 och Pasanen 2010). Samtidigt visar den genomförda läroboksanalysen att det urval av sånger och uppgifter som läroböckerna innehåller är relativt ensidigt.

Den intervjuade svenskläraren var i allmänhet nöjd med antalet sånger, men kritiserade i något mån sångernas kvalitet. Hon beskrev en del av låtarna som ”alldeles hemska”. Enligt henne skrattar studerande åt dessa låter. Även Leivo och Rikkola (2011) fann att alla musikstilar inte tilltalar elever. Om man betraktar de olika teoretiska och empiriska motiven som finns för användningen av musik i språkundervisningskontext (se Engh 2013), kan man fråga sig om sådana här låtar gynnar deras funktion. När den musik och de artister som behandlas på svensklektioner spelar ingen roll eller till och med känns obehagligt för studerande, kan det hända att låtar inte fullgör den uppgift som de är avsedda för. Svenskläraren i denna studie konstaterade också att hon inte använder de sånger som inte tilltalar henne själv. Man måste komma ihåg att vi alla är olika vad gäller musiksmak och om läraren väljer den använda musiken enligt sina egna preferenser, kan det hända att musik inte motsvarar studerandes behov. Läraren arbetar förstås alltid med sin personlighet, av vilken anledning detta också är förståeligt.

Läroboksserien som användes i gymnasiet vid tidpunkten för intervjuerna är *Galleri*. Enligt uppgifterna från läroboksanalysen kan man konstatera att det finns relativt gott om sånger i dessa böcker. Sammanlagt finns det 19 sånger i kursböckerna (*Galleri 1-5*) samt sex sånger i grammatikboken *Grammatik galleri*. Fördelningen av sånger vad gäller olika kurser är dock ojämn. Läroboksanalysen avslöjade att sånger samt musikrelaterade texter och övningar samlar sig i en av kursböckerna. Musik syns konsekvent bara i *Galleri 1* och rättare sagt i dess temadel för musik. Även i *Grammatik galleri* kan man hitta musik speciellt vad gäller de strukturer som är avsedda att behandlas på kurs 1. Detta kan troligen förklaras med att varje kurs har sina egna ämnesområden som de behandlar. Kurs 1 betonar ”de ungas intressen” (GLGY 2003:97), vilka nog innehåller även musik. I praktiken betyder detta att läroböckerna för de fyra andra kurserna ger relativt lite stöd till musikanvändningen.

Om läraren följer anvisningarna i lärarguiderna, behandlas nästan hälften av alla sångerna i läroböckerna på kurs 1. Dessutom behandlas nästan alla musikrelaterade texter och övningar som finns i läroböckerna för de obligatoriska kurserna. Att läraren använder lärarguiden och läroboken som rådgivare är förstås ett val. Även om läroboksbundenhet är typiskt för språklärare (se t.ex. Luukka m.fl. 2008, se vidare avsnitt 2.2.2), är det inte vettigt att anta att lärare helt följer lärobokens anvisningar. Under kursen kan man inte heller behandla alla de övningar och texter som finns i boken, utan läraren väljer alltid de aktiviteter som är meningsfulla för den ifrågavarande gruppen. Läraren har alltså alltid möjlighet att välja om hon använder de sånger som finns i läroböckerna. Av de studerande som deltog i denna studie gick två i första årskurs i gymnasiet vid tidpunkten för intervjuerna. Den kurs som alla tre studerandena hade hunnit ta i svenska var alltså precis kurs 1 som enligt läroboksanalysen bör innehålla absolut mest musik. Ändå ansåg studerandena att musik syns lite på svensklektioner. Det kan vara fråga om att studerandena hade det svårt att uppskatta vad som är lite eller på motsvarande sätt mycket, men också kan det vara fråga om att deras lärare av en eller annan anledning valt utesluta sånger och musikrelaterade övningar och koncentrera sig på annat innehåll under kursen.

Läroboksanalysen visade att en typisk sång i Galleri-böcker presenterar populärmusik från de senaste årtionden. Dessutom spelas den på svenska och av någon svensk artist eller grupp. Intressant nog förekommer det bara några få finlandssvenska artister i böckerna. Om man tänker på det utbud av genrer, perioder och musiker som finns är urvalet alltså relativt snävt. Även mer märkvärdigt är det att nästan hälften av sångerna i kursböckerna är avsedda för att försätta studerande i den rätta stämningen eller introducera följande text eller tema. Sångerna har alltså ingen självständig funktion vad gäller språkinläring.

I kursböckerna följs sången ofta av en kort reflektions- eller diskussionsövning eller ingen övning alls. I grammatikboken är en typisk uppgift att fylla i de rätta ordformerna i sångtexten. I Keskinen (2014) konstaterar informanterna att korta och ensidiga uppgifter är lätt att se som extra. Enligt dem är det också lätt att utesluta dem, då de inte tillför något medvärde i undervisningen. Ur denna synvinkel bör övningar som anknyter till sånger alltså vara mer varierande och omfattande. Som Nilsen (2003:34) påminner kan

sångtexter bearbetas på samma sätt och med samma metoder som alla andra texter. Om läraren inte drar all nytta av den använda musiken, kan användningen vara ineffektiv. Då är det också lätt att se musik som någonting ”extra”, som den intervjuade svenskläraren ansåg, eller någonting som tar tid från den ”riktiga” undervisningen (se t.ex. Pasanen 2010). Samtidigt måste man förstås komma ihåg att musik kan användas i språkklassrummet i många olika syften och att det också kan vara meningsfullt att använda den utan något direkt undervisningssyfte.

Ur integreringens synvinkel såg läroböckernas situation väldigt klar ut. Även om läroböckerna är delade till temaområden, som musik, erbjuder de inte integrerande uppgifter eller projekt i sin riktiga mening. Lärarguiderna erbjuder heller inte några idéer till integrering, även om det visst speciellt genom kulturundervisning förekommer några innehåll från andra läroämnena. Det kan alltså vara värt att fundera på om läroboksbundenhet och ämnesindelning matar varandra. Man måste också fråga sig om integrering är någonting man kan presentera i läroböcker eller är den snarare ett sätt att tänka och förverkliga undervisning. Kanske är det inte, eller åtminstone inte enbart, läroboken som borde förändras, utan lärare borde vara mer öppna och modiga att frigöra sig från läroböcker samt våga pröva undervisningsmedel och -metoder utanför läroboken.

7.4 Genomförande av studien

I detta avsnitt resoneras kring olika synvinklar i denna studie. I avsnitt 7.4.1 diskuteras materialinsamlings- och analysprocessen för intervjuernas del. I följande avsnitt 7.4.2 redogörs för hur läroboksanalysen lyckades.

7.4.1 Intervjuer

På grund av att det inte finns tidigare studier som direkt skulle motsvara ämnet i denna avhandling var det inte lätt att begränsa ämnet och hitta de lämpliga forskningsfrågorna. Båda två preciserades därför hela tiden under avhandlingsprocessen. Till en början var huvudtanken att genomföra intervjuer i två olika gymnasier och jämföra dessa svar. Efter intervjuerna i musikgymnasiet framgick det dock att detta inte kommer att förverkligas. Det var typiskt att de kontaktade lärarna tyckte att temat för avhandlingen var intressant och någonting man kan understödja, men de kunde inte delta i studien ef-

tersom de inte hade tid eller eftersom det var svårt att ordna gemensam tid med musikle-
raren. På många sätt reflekterar dessa svar samma utmaningar som resultaten i studien.

Informanterna i studien bestod av svenskläraren i gymnasiet, en av musikle-
rarna samt tre studerande. Ur studiens synvinkel har informantvalen en iakttagbar betydelse för de
är bara fem stycken och med andra informanter även i samma gymnasium skulle jag
troligen ha fått åtminstone något olika svar. Att den intervjuade musikle-
raren undervisade just i sång syntes märkvärdigt i hennes inlägg. En lärare som undervisar i till ex-
empel musikkunskap skulle möjligen ha svarat på ett någorlunda annat sätt. Dessutom
påverkade studerandenas årskurs deras svar. De två förstaårsstuderandena hade natur-
ligtvis inte så mycket erfarenhet om hur svenskundervisning organiseras i deras gymna-
sium. Ändå anser jag att det var bättre att jag inte gav några närmare anvisningar till
hurdana studerande jag vill intervjuas. Genom att styra valet av studerande skulle jag ha
kunnat påverka intervjuresultaten på ett sätt som jag inte ville.

Att utföra undersökningen i ett musikgymnasium gav den naturligtvis ytterligare di-
mensioner. Både studerandenas färdigheter i musik och det ovanligt höga antalet mu-
sikle-
raren ansåg för sin del att pulpetämnena som svenska lider av musikens ställning i gym-
nasiet, vilket också togs fram redan i kapitel 1. Genom att välja med ett musikgymna-
sium med tidigare erfarenhet om integreringen av svenska och musik ville jag i alla fall
försäkra mig om att informanterna har åtminstone någonting att säga om ämnet till stu-
dien (se avsnitt 5.2). Samtidigt måste man komma ihåg att utgångspunkterna i andra
skolor är mycket olika och att studien inte kan generaliseras till dem. Många av de syn-
punkter som behandlades i denna studie är dock möjligen aktuella även i de andra sko-
lorna.

I intervjuerna ville jag använda tre olika besättningar för att få fram olika synvinklar (se
avsnitt 5.3.1). Parintervjun valde jag för att få lärarna bolla idéer gällande samarbete och
för att det vore lättare för dem att granska svenska och musik som helhet. Jag anser att
det blev en ömsesidig diskussion mellan lärarna och att parintervjun fungerade bra, fast
de trots allt var relativt svårt för lärarna att se läroämnena som helhet. De individuella
intervjuerna med mer personliga frågor fungerade också som jag ville. För studerandena

valde jag gruppintervjun för jag antog att de inte var lika vana vid intervjuer som lärarna. Jag anser att mitt antagande var rätt och att de intervjuade studerandena fick stöd från varandra. Några drag av att någon av dem skulle ha kontrollerat intervjusituationen kunde jag inte märka.

Målet med intervjuerna var att informanterna får själva styra diskussionens gång och prata om det som är viktigt för dem. En halvstrukturerad temaintervju passade bra för detta syfte. Jag vill dock anmärka att jag som intervjuare kan ha påverkat intervjuernas gång mer än jag själv är medveten. Även om ordningen på intervjuerna byggde på schemarelaterade frågor, fungerade den bra. Att först utföra en parintervju med lärarna gjorde det lättare för mig att förstå gymnasiets situation som helhet. Dessutom var de mer personliga frågorna lättare att behandla i slutskedet av intervjuerna. Frågor fick informanterna inte veta på förhand. Speciellt studerandena skulle ha dragit nytta av om de hade fått fundera på dem i förväg. Ändå tycker jag de spontana svar som jag nu fick, avslöjade mycket intressanta synvinklar och jag skulle ha kunnat förlora dem, om informanterna hade tänkt på frågorna på förhand.

På grund av att begränsningen och forskningsfrågorna ändrade under studiens gång blev en del av det material som insamlades genom intervjuer onödigt. Samtidigt var jag tvungen att komplettera intervjuerna med e-postfrågorna samt läroboksanalysen för att jag kunde besvara forskningsfrågorna i den nya sammanställningen. E-postsvaren från svenskläraren var i varierande omfattning och till exempel frågan om förhållandet mellan läroplanen och lärarsamarbete kunde hon inte alls svar på. Det skulle alltså ha varit bättre att ställa frågorna redan i intervjun. Om jag hade vetat vilken den slutgiltiga begränsningen är, skulle jag ha haft möjlighet att på ett annat sätt koncentrera mig på de rätta temana redan under intervjuerna. Vidare måste man ta i beaktande att jag i analysfasen var tvungen att göra tolkningar och att det är möjligt att jag har missuppfattat någonting eller inte uppmärksammat alla de faktorer som påverkar resultaten.

7.4.2 Läroboksanalys

Till läroboksanalysen valde jag de fem första läroböckerna i läroboksserien Galleri. Detta var på grund av att de fem första kurserna i svenska i allmänhet är obligatoriska för alla gymnasister. Jag anser att det var meningsfullt att granska de böcker som alla

studerande använder. Eftersom läroboksanalysen gäller bara en läroboksserie och bara en del av läroböckerna i serien, kan den eventuella kritik som framfördes mot böckerna dock inte generaliseras. Som angavs i avsnitt 7.3 måste man också fråga sig om det ens är meningen att läroboken innehåller allt material som behövs i undervisningen.

Att hitta sångerna i läroböckerna var inget problem. Däremot var det delvis arbiträrt att kategorisera dem enligt funktion och övningstyp för alla sånger har inte någon beskriven funktion ens i lärarguiderna. Dessutom kan några av dem enligt lärarguiderna användas på flera olika sätt, om än ett av dem alltid är betonat. Troligen kunde någon annan ha kategoriserat funktionerna och övningarna på ett delvis olik sätt. Ändå anser jag att de tendenser som jag hittade i böckerna var så tydliga att jag kunde lyfta fram dem. Även att dela sånger in i olika genrer orsakade svårigheter för mig som inte har teoretisk utbildning i musik. Därför är genrerna bara vägledande. Meningen är inte heller att ge någon absolut indelning, utan visa hurdan trend det finns i läroböckerna vad gäller musikurvalet. Att jag inte har någon teoretisk utbildning inom musik möjliggjorde för sin del att jag kunde granska böcker ur den vanliga språklärares synvinkel. Som till exempel Vuorinen (1993:167) betonar verkar speciellt de lärare som inte har någon utbildning inom musik ha en tendens att inte använda musik.

Att begränsa vilka texter och övningar som är musikrelaterade och vilka som inte är, var också på många sätt arbiträrt. Jag ansåg det i alla fall vara viktigt att presentera även dem, eftersom även de likaväl kan användas som utgångspunkt för användningen av musik i svenskundervisningen eller för integreringen av svenska och musik. Till musikrelaterade texter och övningar räknade jag inte sådana texter eller övningar där musik spelar en tydlig biroll eller till exempel bara några musiktermer nämns. Igen var de presenterade tendenserna relativt starka, av vilken anledning jag anser att jag var berättigad till att redogöra för dem.

8 AVSLUTNING

Syftet med denna studie var att utreda möjligheter och utmaningar som kan finnas vad gäller användningen av musik i svenskundervisning, integreringen av musik- och svenskundervisning samt samarbetet mellan svensk- och musklärare. Dessa fenomen granskades ur synvinkel av ett finskt musikgymnasium. Det var också av intresse hur den använda läroboken stödjer användningen av musik i svenskundervisning och integreringen av svenska och musik.

Forskningsmaterialet i studien samlades in genom halvstrukturerade temaintervjuer och analyserades kvalitativt med innehållsanalys. Informanterna i studien var gymnasiets svensklärare, en av musklärarna samt tre studerande. Intervjuerna bestod av en parintervju med svenskläraren och muskläraren, individuella intervjuer med båda lärarna samt en gruppintervju med studerandena. De kompletterades i efterhand med några frågor som sändes per e-post till svenskläraren samt en läroboksanalys.

Naturligtvis är musik bara ett av de många pedagogiska greppen som finns. Denna avhandling får inte missuppfattats på det sättet att musik vore någonting som passar för alla inlärare och lärare i alla situationer. Varje inlärare har sina personliga behov och intresse, vilket medför till de pedagogiska medel som det lönar sig att använda i undervisningen. Dessutom har varje språklärare sin egen undervisningsfilosofi samt sina egna intressen som naturligtvis reflekteras i undervisningen. I alla fall ansluter sig avhandlingen till de många studier som visar att det finns ett antal olika skäl till att se musik som ett användbart medel i svenskundervisningen.

Informanterna i studien ansåg att musik underlättar språkinläring och bidrar speciellt till inläring av uttal och ord. Det som speciellt kom fram var musikens positiva inverkan på inlärningsmotivationen i svenska och på intresset för svenskspråkig kultur. Vad gäller utmaningar, lyftes fram skärskilt hur skolnivån, skoltypen och elevstoffet i skolan påverkar användningen av musik i svenskundervisning och möjligheter till integreringen av svenska och musik. Trots musikens positiva inverkan på inläringen ansåg informanterna musiken vara någonting ”extra” i svenskundervisningen.

Vad beträffar svensk- och musiklärarsamarbete, ansåg de intervjuade lärarna att möjligheter med samarbete i teorin är nästan obegränsade. I praktiken utgör tidsbrist, tidtabeller och ökad brådska problem. Vidare ansåg informanterna attitydsatmosfären spela en viktig roll vad gäller samarbetet. På en allmän nivå måste det också konstateras att de intervjuade lärarna granskade samarbetet starkt ämnesindelad och ur synvinkel av deras eget läroämne. På basis intervjuresultaten verkar det också vara så att systemet med läroämnena på något sätt kolliderar med de nya tankarna om integrering och samarbete.

Vad gäller lärobokserien, var den intervjuade svenskläraren nöjd med antalet sånger, men kritiserade i något mån sångernas kvalitet. Vidare kom det i läroboksanalysen fram att sånger samt musikrelaterade texter och övningar samlar sig i en av kursböckerna. I praktiken betyder detta att läroböckerna för de andra kurserna ger relativt lite stöd till musikanvändningen. Vidare avslöjades det i läroboksanalysen att de sånger som finns i böckerna är ganska ensidiga. Dessutom är övningarna som anknyter till sångerna begränsade. I flesta fall har sången inte heller någon självständig funktion i språkinläringen, utan sångerna fungerar som introduktion till följande text eller tema. Därför kan det ifrågasättas om musik på detta sätt utnyttjas i läroböckerna till dess fulla potential. Vidare kan på basis av analysen konstateras att läroböckerna inte stödjer ämnesintegrering och funderas på om läroboksbundenhet och ämnesindelning matar varandra.

Denna fallstudie avslöjade att det finns flera perspektiv med anknytning till temat för studien som behöver kompletterande utredning. Eftersom studien var en fallstudie vid ett musikgymnasium vore det för det första viktigt att utreda hur situationen ser ut ur synvinkel av ett gymnasium utan särskild utbildningsuppgift eller ur synvinkel av lägre skolnivåer. Dessutom vore det intressant att utreda hur läroboksförfattare i svenska ser musikens roll i svenskundervisning samt vilka är deras motiveringar till de musikval som finns i läroböcker. Vidare vore det meningsfullt att undersöka hurdana integrerande helheter i svenska och musik i praktiken kan förverkligas och hur dessa påverkar inläringen av svenska.

LITTERATUR

Läroböcker och lärarguider

Auvinen, M., Wilkman, T., Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri 2: Opettajain materiaali*. Helsinki: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri 1*. Helsinki: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri 2*. Helsinki: Otava.

Blom, A., Hyypiä, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2007. *Galleri 3*. Helsinki: Otava.

Blom, A., Hyypiä, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2007. *Galleri 4*. Helsinki: Otava.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2008. *Galleri 5*. Helsinki: Otava.

Hyypiä, A., Nyman, S., Suontaus, A., Wilkman, T., Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2007. *Galleri 4: Opettajain materiaali*. Helsinki: Otava.

Hyypiä, A., Nyman, S., Suontaus, A., Wilkman, T., Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2008. *Galleri 5: Opettajain materiaali*. Helsinki: Otava.

Hyypiä, A., Suontaus, A., Wilkman, T., Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M. & Salonen, A. 2007. *Galleri 3: Opettajain materiaali*. Helsinki: Otava.

Hyypiä, A., Wilkman, T., Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Galleri 1: Opettajain materiaali*. Helsinki: Otava.

Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. & Vaaherkumpu, K. 2006. *Grammatik galleri: ruotsin kielioppi harjoituksineen*. Helsinki: Otava.

Källor

Alakotila, O. & Aro, T. 2002. *Läroboken som svensklärarens hjälpmedel*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002894964>

Ala-Kyyny, J. 2012. *The role of English-language music in informal learning of English*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201209032302>

GLGU 2004 = Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf> (Hämtad 12.1.2014)

GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar 2003. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad 12.1.2014)

Gymnasielag (629/1998)

Engh, D. 2013. Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching* 6 (2). 113-127. <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23819> (Hämtad 12.10.2014)

Erkama, M. 2013. *Spel, sång och skoj - det är vad språkinläring består av: Kooperation och musik i språkundervisning - ett undervisningspaket*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu201308052112>

Fonseca Mora, C. 2000. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54 (2), 146-152. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/54/2/146> (Hämtad 13.10.2014)

Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hakkarainen, K, Palonen, T, & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6). 448-464.

Halinen, I. 2014. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat? Opetusneuvos Irmeli Halinen 30.1.2014. http://www.oph.fi/download/155015_miksi_ja_miten_suomalaiset_opetussuunnitelmat_muuttuvat_30012014.pdf (Hämtad 26.10.2014)

Hellström, M. *Sata sanaa opetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hildén, R. & Salo, O.-P. (red.) 2011. *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.

Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. I: *Taide ja taito: kiinni elämässä!: TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus. 40-48. http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf (Hämtad 20.2.2014)

Jalkanen, J. 2011. Haasteena kielenopettajan muuttuva asiantuntijuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201211122961> (Hämtad 13.10.2014)

Jyväskylän yliopisto. 2014. Aineenopettajakoulutus. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/Aiko/> (Hämtad 17.4.2014)

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. *Minne menet, kielikasvatus?: Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Keskinen, O. 2014. *Use of music in English classrooms in lower and upper secondary schools and at university of applied sciences: A comparative study on teachers' perceptions and practices*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201409052729>

Keski-Sikkilä, M. 2001. *Ungdomskultur i språkundervisning: en aktionsforskning om musikens möjligheter i svenskundervisning*. Pro gradu – avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, nordisk filologi vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2001861391>

Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. I: Harra, K. *Opettajan professiosta: Artikkelisarja*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. 32-49.

Kohonen, V. 2004. Miten kielisalkku edistää kielikasvatusta? *Tempus* 39 (7). 8-11.

Kohonen, V. 2007a. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? I: Estola, E., Heikkinen L. T. & Räsänen, R. (red.): *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, E92. 155-184.

Kohonen, V. 2007b. Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor. I: Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H (red.): *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang. 181-206.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. I: Niemi, H. (red.): *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen Lasse., Tissari V., Hilppö, J., & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat: Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Laine, K. 1997. *Ameba pulpetissa: Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lappi, M. 2009. *Musical Experiences in learning English as a foreign language*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200911164411>
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. I: Kirjonen, J., Remes, P., & Eteläpelto, A.: *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 122-133.
- Leivo, A. & Rikkola, H. 2011. “*Onneks musiikki on keksitty*” – A case study on the role of music in the special needs English language classroom. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011051010770>
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen M. & Keränen A. 2008. *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu?: Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Medina, S. 1990. *The effects of music upon second language vocabulary acquisition. Paper presented at the TESOL conference*. San Francisco, CA. ED352834.
- Milovanov, R. 2009. *The connectivity of musical aptitude and foreign language learning skills: neural and behavioural evidence*. Turku: University of Turku.
- Mäkinen, S. 2012. *Musik i svenskundervisning på högstadiet*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201205291756>
- Nilsen, P. 2003. *Using Songs in the Elementary ESL Classroom*. *Modern English Teacher*, 12/3. 33-40.
- Nyman, T. 2009a. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nyman, T. 2009b. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4). 317-327.
- Nyman, T. 2010. Opettajaopinnot takan, työelämä edessä – kieltenopettaja työelämänsä alussa. I: Mouhu, H., Murtorinne, A. & Nukarinen, K. (red.): *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä: Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010*. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu. 47-56.
- Nyman, T. 2011. Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja ”oikeassa” työssä: haaste opettajankoulutukselle ja koululle. I: Hildén, R. & Salo, O. (red.): *Kielikasvatus tänään ja huomenna: Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro.
- Oatley, K. 1991. Distributed cognition. I: Eysenck, M. V., Ellis, A., Hunt, E. & Johnson-Laird, P. (red.): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford: Blackwell Reference. 102-107.

- Pasanen, H. 2010. *Using music in EFL teaching at lower secondary education: teacher's experiences and opinions*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201005081721>
- Pasanen, U. 1992. *Roolileikkejä kielellä: Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Juva: WSOY.
- Patel, A. 2008. *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Pelkonen, A. 2008. *Tre sångerskor som andraspråksinlärare – en fallstudie om musikalitetens inverkan på andraspråksinlärning och kunskaper i främmande språk*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200809025701>
- Sahlberg, P. 1996. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiaalisuus koulu kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1). 51-61.
- Salcedo, C. 2010. The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal. *Journal of College Teaching and Learning* 7 (6). 19-30. <http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/view/126/123> (Hämtad 12.10.2014)
- Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29 (2). 89-102.
- Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. I: Virta, A. & Marttila, O. (red.): *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta: ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 155-169.
- Savonmäki, P. 2007. *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa: mikropoliittinen näkökulma opettajuutteen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Svenska nu 2014. Nätverket Svenska nu. <http://svenskanu.fi/om-svenska-nu/> (Hämtad 12.8.2014)
- Särkämö, T. & Tervaniemi M. 2010. Musiikin ja puheen suhde. I: Korpilahti, P., Aaltonen, O. & Laine, M. (red.): *Kieli ja aivot: kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turku: Turun yliopisto. 43-50.
- Tiusanen, T. 2013. *Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en finlande*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, romansk filologi vid Jyväskylä universitet.
- Tuomi, J & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. I: Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (red.): *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 99-122.

Undervisnings- och kulturministeriet. 2014. Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/tr14.pdf?lang=fi> (Hämtad 27.3.2014)

Utbildningsstyrelsen. 2014a. Gymnasier med särskild uppgift. http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/gymnasiet/att_soka_till_gymnasiet/gymnasier_med_specialuppgift (Hämtad 15.4.2014)

Utbildningsstyrelsen. 2014b. Utkast till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 19.9.2014: Kapitel 1-12. http://www.oph.fi/download/161759_Kapitel_1-12_utkast_19.9.2014.pdf (Hämtad 15.10.2014)

Wong, P., Skoe, E., Russo, N., Dees, T. & Kraus, N. 2007. Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience* 10. 420-422.

BILAGOR

BILAGA 1

Intervjuscheman

A) Intervju med svensk- och musiklärarna

1. Bakgrundsinformation
2. Lärarsamarbete
 - hur, hur mycket och med vem
 - utnyttjande av expertis
 - skillnader mellan olika skolor
 - faktorer som gynnar samarbete
 - faktorer som hindrar samarbete
3. Svenska nu – projektet
 - faktorer som gynnade samarbete
 - faktorer som hindrade samarbete
 - Svenska nus roll
4. Svenska och musik som läroämnena
 - förbindelser på en allmän nivå
 - möjligheter att integrera
 - möjligheter att samarbeta
5. Svenska språket och musik
 - förbindelser på en allmän nivå

B) Intervju med musikläraren

1. Inställning till samarbete
 - på en allmän nivå
 - med svensklärare
2. Förhållande till svenska språket
3. Erfarenheter av Svenska nu -projektet

C) Intervju med svenskläraren

1. Inställning till samarbete
 - på en allmän nivå
 - med musiklärare
2. Förhållande till musik
3. Användning av musik i egen undervisning
 - hur och hur mycket musik syns i undervisning
 - fördelar/nackdelar
4. Erfarenheter av Svenska nu -projektet

D) Intervju med studerandena

1. Förhållande till musik

2. Användning av musik i svenskundervisning
 - hur och hur mycket musik syns i undervisning
 - fördelar/nackdelar
 - förbindelser mellan svenska och musik
3. Erfarenheter om Svenska nu – projektet
4. Erfarenheter om andra integrerande projekt och kurser
5. Lärarsamarbete
 - hur samarbete syns i undervisning
 - fördelar/nackdelar

BILAGA 2

Transkriptioner

- (1) Opiskelija 3: No, toisinaan kuunnellaan jotain kappaleita, mutta ei [musiikki näy] minun käsityksen mukaan sen enempää.

Opiskelija 1: Nii, niissä oppikirjoissa on ne jotkut tietyt biisit ja sit niissä on ne sanat ja sit niitä vaan joskus kuunnellaan.

- (2) Ruotsinopettaja: No, meillä on kirjasarjassa hirmu hyvin, meillä on Galleri, niin siinä on paljon musiikkia just näissä Tema-jutuissa. Niitä katotaan. Sit minä aina nauran oppilaille, kun ne sanoo, että ”eiks me kuunnellakaan tätä laulua”. Minä sitte, että ”no, ei, kun oon kirjottanu tähän, että tämä [kappale] on ihan hirveä”, ja sit niitä naurattaa että ”no ei sitte”.
- (3) Ruotsinopettaja: Ja se on semmonen, että minä niinku salaa toivon, että ne kävis kattoon muutakin, kun sen yhen pakollisen, mikä niillä nyt läksynä on.
- (4) Ruotsinopettaja: Kyllä monisteita teen ja muuta, että sitten se semmonen niinku ekstrakiva, niin se on ehkä jääny vähän vähemmälle.
- (5) Musiikinopettaja: Ilman muuta, kaikilla, kaikki kielet, millä ne laulaa, niitten pitää tietää. Vaikka ne ei lukiskaan saksaa, niin niitten pitää tietää, mitä ne sanat tarkoittaa, ainakin pääosin. Että ei voi ihan niinku puhelinluetteloo laulaa, sillei ettei tajua, että mistä laulaa. Se on- ja kun meillä hirveen moni haluaa kuitenkin musiikista ammatinjos haluaa laulamisesta ammatin, niin laulajan täytyy tietää, mistä se laulaa.
- (6) Musiikinopettaja: Tietysti, mitä käydään musiikkitiedossa niinku musiikin historiasta, niin kyllä niinku Pohjoismaitakin käydään, mutta en usko, että siellä käydään niin paljon niinku tämmösen laulumusiikin kautta. Koska sillonhan meillä, kun on se laulumusiikki, niin sillonhan siinä on sitten myös se kieli. Koska eihän, insturmentaali-musiikissahan se on sitten toisaalta ihan sama, että onko se Norjasta vai Ruotsista.
- (7) Ruotsinopettaja: Ei siitä mitään kursseja oo annettu, se on ihan vaan tämmönen workshop, meillä on näitä aina ((nauraa)).
- (8) Opiskelija 3: En mä mitään tutkimustuloksia ainakaan kuullu, mutta niinku mulla itelläni ainakin kielenopiskelussa just, joku ranska tai tämmönen, niin kun mä kuuntelen sitä sen kielistä musiikkia, niin se jää paljon paremmin päähän.
- (9) Opiskelija 3: Se on sillei mun mielestä ainakin helpompaa, niin kyllä se vähän niinku motivoi enemmän.
- (10) Ruotsinopettaja: Sehän on, niinku heille, paljon mielekkäämpää tehdä tämmöisiä tehtäviä kuin että sitten alettaisi kattoon vaikka arkkitehtuuria tai jotakin muuta.
- (11) Musiikinopettaja: Mää voin niinku kuvitella sen, kasiluokan poikien bändikurssin. Kyly mä suurin piirtein tiedän, että mitä ne ajattelee, sitten kun [opettaja ehdottaa] ruotsiksi, että ”*ruvetaanko pojat nyt vetäjän vähän että *sommaren är kort*”.*
- (12) Ruotsinopettaja: Minä en usko kuule, että siellä [yläasteella] voitais niinku laulaa jotain Sylvian joululaulua täysin rinnoin.
- (13) Ruotsinopettaja: Jesse P:n Tro på dig själv tuntuu tällä hetkellä uppoavan yleisöön, vaikka siinä artikulaatio on vähän turhan nopea.

- (14) Musiikinopettaja: No, kyllä mä ainakin omassa työssä koen, että kieltenopettajat on usein hyvin isonakin apuna.
- (15) Musiikinopettaja: Eihän meillä niinku mee yhtään viikkoo, että meillä olis- meillä on vähintään yksi tai kaksi poikkeustapausta, et ei, kyllä täällä niinku koko ajan tapahtuu.
- (16) Musiikinopettaja: Mä itse kovasti olen ottanutkin siihen [kysymykseen] myös kantaa ihan sosiaalisessa mediassakin. Että sen pitäis olla enemmänkin tämmönen kulttuuri- n rikkaus, että meillä on kaks kieltä. Et jos me ajatellaan Euroopassa maita, joissa on useampi kieli, niin sehän on niinku sivistyneisyyden merkki, enemmän kuin.
- (17) Musiikinopettaja: Toisaalta sen vois asettaa niinpäin, että mitä ei vois tehdä. Että, toisaalta me voitais tehdä ite vaikka, jos me haluttais, niin mehän voitais tehdä vaikka oma produktio, missä ois ruotsinkielinen käsikirjoitus, ja tehtäs, sävellettäs ite biisit, joissa on ruotsinkieliset tekstit ja.
- (18) Ruotsinopettaja: Ajanpuute estää.
- Musiikinopettaja: Juuri meinasin sanoa täsmälleen saman.
- Ruotsinopettaja: Aikataulut on semmoset, että oikeesti et sit jo näkee pitkällä suoralla tuossa käytävällä. Että ei oo sillä tavalla [aikaa].
- (19) Ruotsinopettaja: Tuntitasolla se on just ehkä se ongelma, että sulla on ne, mitäs ne nyt on, varttitunnin vai kolkyt minuuttia on yks oppilas ja mul on seitkytviis minuut- ti 40 oppilasta, niin siinä on se.
- (20) Musiikinopettaja: Et jos mä pelkästään opettaisin ne laulajat tässä talossa, niin eihän mulla olis mitään hätää. Mä tekisin sen kolmessa päivässä, ne tunnit viikosta, ja kaks päivä olisin jotain muuta tekemässä.
- (21) Musiikinopettaja: Se on niinku se ongelma, et ei kerta kaikkiaan enää oikeastaan niinku pysty tekemään, et mä ainakaan pysty tekemään enkä jaksa tehdä enää enem- pää.
- Ruotsinopettaja: Joo.
- (22) Musiikinopettaja: Se oli ensinnäkin valtava koulu, valtava yksikkö, ei tuntenu opis- kelijoita, hyvä että tunki kollegat nimeltä, ja se oli kyllä hyvin, ja se on edelleen, kun mä siellä välillä käyn, hyvin jäykkää.
- (23) Opiskelija 3: Mää luulen, että se näkyy vaan opettajanhuoneessa, että ei juurikaan niinku sen ulkopuolella.
- (24) Musiikinopettaja: Että, jos tämä aika antaa periks, niin en mä koskaan oo kyllä näh- ny mitään, että ei kukaan oo koskaan kyllä sanonu, että en tee.
- (25) Ruotsinopettaja: Niin minä sit sanon, että kuulkaa, että hommatkaapa ite se kump- panikoulu, rahotus, matkaliput, vahit ite viikkokauden niitä, ynnä muuta, ynnä muuta, niin menkää vaikka Indokiinaan minun puolesta.
- (26) Opiskelija 1: Jos miettii, että on eri aineita, niin liittyyks ne sit toisiinsa? Jos vaikka joku matikanope ja enkunope keskustelee niinku, että ”mitäs te ootte nyt käyny”, niin en mä tiedä, onko sillä vaikutusta.
- (27) Ruotsinopettaja: Aineenopettajat, niin nehän on niinku, paljon kulkee sillä tavalla niinku, varsinkin mulla kun ei oo kollegaa ruotsin kielessä, nii minä meen niinku sil- lei, että ajattelen asiat omalta kantiltani ja menen sitten sillä tavalla.

- (28) Ruotsinopettaja: Että kyllä se on niinku, että kun sanotaan, että me tullaan tällöin, niin silloin on niinku itellä sullei et ”yes”. Et vaikka se sit kuitenkin vielä teettää töitä, niin onhan se nyt jotakin.
- (29) Musiikinopettaja: Jos se on ihan, sanotaan nyt, että jos se on ihan musiikillisesti, vaikka mulla on hyvin laaja-alainen koulutus, mutta jos se on ihan mun osaamisen niinku, niinku ei edes keskellä, eikä tavallaan huippuosaamisen puolella, vaan se on siellä missä mä pärjään ihan ok, niin sitä mä tietysti katson.
- (30) Ruotsinopettaja: Just sillä persoonalla [on merkittävä vaikutus], että sit minä tiedän tasan tarkkaan, että yks tietty ihminen tulee ehdottamaan jotakin, nii siinä käy loppu-en lopuks sullei, että minä teen kaiken ja se kerä kunnian. En minä sitten semmoseenkaan jaksa lähtee. Niinku aasiks.

BILAGA 3

Kompletterande frågor till svenskaläraren

1. När du arbetar med musiklektare, finns det någon viss kollega du favoriserar eller arbetar du lika mycket med alla?
2. Har det skett förändringar i lärarsamarbete/i tryck på det under din karriär? Om ja, hurdana?
3. Hur gynnar GLGY och på motsvarande sätt gymnasietts egen läroplan
 - a) lärarsamarbete?
 - b) musik i svenskundervisning?
4. Finns det vissa drag som gör en låt användbar/oanvändbar i undervisningen?
5. Hur lätt/svårt är det att själv skapa musikrelaterade uppgifter eller uppgifter som integrerar musik? Varför är det lätt/svårt?