



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musikal med barn
Strategier i arbetet med ett musikalprojekt

Magdalena Gustafsson
Hannah Magnesköld
Annelie Nilsson

LAU370

Handledare: Ragnhild Sandberg Jurström

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT07-6110-04

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Musikal med barn. Strategier i arbetet med ett musikalprojekt.

Författare: Magdalena Gustafsson, Hannah Magnesköld, Annelie Nilsson

Termin och år: HT 07

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ragnhild Sandberg Jurström

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT07-6110-04

Nyckelord: Musikal, strategier, samarbete, lärande, kommunikation

Denna studie syftar till att klargöra vilka strategier som används i arbetet med ett musikalprojekt. Genom att göra en fallstudie, vilken bestod i att själva skriva, repetera in och sätta upp en barnmusikal, ville vi iaktta hur lärares arbetsprocess ser ut, vilka arbetssätt lärare väljer att använda samt i viss mån varför de väljer dessa. Det praktiska arbetet har dokumenterats med hjälp av processdagböcker och videoupptagningar, vilka vi analyserat och dragit slutsatser från. Ur vårt material har vi kunnat skönja mönster som vi härlett till det sociokulturella perspektivet på lärande. Dessa mönster har vi valt att benämna strategier och vi har sammanfattat dem i två övergripande strategigrupper, *samarbete* och *lärande*. Vi har dessutom kunnat utläsa att kommunikation är en viktig komponent i många av de strategier vi sett, vilket också går hand i hand med den sociokulturella teorin. Vår förhoppning är att denna studie skall underlätta framtida musikalarbete för verksamma lärare, samt avdramatisera projektformen för de lärare som eventuellt känner farhågor inför att arbeta med musikal. Vidare vill vi att denna studie skall inspirera andra lärarstudenter och forskare att skriva ner och analysera den kunskap om musikalskapande som finns ute i verksamheten.

Innehållsförteckning

ABSTRACT.....	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
FÖRORD.....	5
1 INLEDNING.....	6
2 TIDIGARE FORSKNING	8
2.1 PRESENTATION AV TIDIGARE FORSKNING OCH ANNAN RELEVANT LITTERATUR	8
2.1.1 <i>Språk och kommunikation</i>	8
2.1.2 <i>Motivation och engagemang</i>	8
2.1.3 <i>Samarbete</i>	9
2.1.4 <i>Förberedelse och variation</i>	9
2.1.5 <i>Gehörsinläring</i>	10
2.2 ANALYTISKA BEGREPP.....	10
2.3 PROBLEMFÖRMULERING, SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	11
3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	12
3.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	12
3.1.1 <i>Språk</i>	13
3.1.2 <i>Motivation och engagemang</i>	13
3.1.3 <i>Kommunikation</i>	14
3.1.4 <i>Samarbete</i>	14
3.2 STYRDOKUMENT	15
4 METODOLOGI	16
4.1 KVALITATIV FORSKNING.....	16
4.1.1 <i>Fallstudie</i>	16
4.1.2 <i>Aktionsforskning</i>	17
4.2 UNDERSÖKNINGENS METOD	18
4.2.1 <i>Urval</i>	18
4.2.2 <i>Insamlande av data</i>	19
4.2.3 <i>Tillvägagångssätt vid analys</i>	20
4.2.4 <i>Reliabilitet och validitet</i>	20
4.3 KONSEKVENSER AV METODVAL	21
5 RESULTAT	22
5.1 SITUATION 1 – IDÉFORMULERING.....	22
5.1.1 <i>Samspel</i>	22
5.1.2 <i>Anpassning</i>	23
5.2 SITUATION 2 – MUSIKALSKRIVANDE.....	23
5.2.1 <i>Anpassning</i>	23

5.2.2 Variation.....	24
5.3 SITUATION 3 – REPETITION I.....	24
5.3.1 Tydlighet.....	25
5.3.2 Engagemang.....	25
5.3.3 Delat ledarskap.....	26
5.4 SITUATION 4 – REPETITION II	26
5.4.1 Gemenskap	26
5.4.2 Gehörsinläring.....	27
5.4.3 Upprepning.....	27
5.4.4 Kroppsspråk	27
5.5 SITUATION 5 – REPETITION III	27
5.5.1 Genomtänkt planering.....	28
5.6 SITUATION 6 – FÖRESTÄLLNING.....	28
5.6.1 Engagemang.....	28
5.6.2 Genomtänkt planering.....	29
5.7 SAMMANFATTNING.....	29
6 DISKUSSION.....	31
6.1 SAMARBETSSTRATEGIER.....	31
6.1.1 Samspel.....	31
6.1.2 Delat ledarskap.....	31
6.1.3 Genomtänkt planering.....	32
6.2 LÄRANDESTRATEGIER	32
6.2.1 Anpassning	32
6.2.2 Variation.....	33
6.2.3 Språk och kommunikation	34
6.2.4 Engagemang.....	35
6.2.5 Gemenskap	35
6.2.6 Gehörsinläring och upprepning.....	36
6.3 SAMMANFATTNING.....	37
7 REFERENSER.....	38
BILAGA 1.....	1
BILAGA 2.....	1

Förord

Musikal är, enligt oss, en utmärkt väg att gå när gemenskap och samarbete är högprioriterade mål. Vi har tidigare upplevt att det är lätt att skapa en gemenskapskänsla i ett musikalprojekt, då alla medverkande är medvetna om det konkreta mål projektet syftar mot, föreställningen inför en entusiastisk publik. Vi anser också att musikal är en ypperlig chans att få använda sig av flera olika kreativa uttryckssätt som till exempel sång, dans och drama. Framförallt har vi upplevt att musikalprojekt för med sig en stor glädje, något vi vill att fler barn och lärare skall få uppleva.

Vi har valt att göra det mesta av arbetet med musikalen ”En märklig natt” samt denna rapport gemensamt. Det praktiska arbetet tog sin början i att vi alla tre tillsammans spånade idéer och funderade kring musikalens utformande. Det påföljande komponerandet gjordes enskilt medan manuskriptet, repetitionerna och arbetet med föreställningen utfördes tillsammans. Vad gäller den teoretiska delen har de flesta moment genomförts gemensamt med undantag av antecknande i processdagböcker samt läsning av litteratur. Analyserande av material och skrivande av rapport gjordes i grupp.

Vi vill tacka:

alla barn i barnkör och söndagsskola för att ni ville vara med och för att ni alltid var positiva,
Sofia Lindroos för lånet av ”din” barnkör samt för ditt engagemang,
alla söndagsskolelärare för lånet av ”era” barn, för er hjälp och gott samarbete,
kompet för att ni ställde upp och fick det att svänga ännu mer, samt
Ragnhild Sandberg Jurström för handledning och kritiska ögon.

1 Inledning

I styrdokumentens uppnåendemål för grundskolan står det att varje elev skall kunna ”utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans” (Lpo94, s. 20) efter genomgången grundskola.

Musikal är en teaterform där sång, tal och dans ingår och vanligtvis får scenografi och scenografi stort utrymme. En musikals manus och sångtexter grundar sig ofta på ett litterärt verk och miljöer och rollfigurer är relativt verklighetstroga. I och med att musikal är en mångfasetterad konstform finns det, enligt oss, påtagliga fördelar med att jobba med musikal i skolan då det är möjligt att integrera olika ämnen och uttrycksformer. Det ovan nämnda uppnåendemålet är till exempel direkt applicerbart på musikal som arbetsform:

- språk innefattas av interpretation, retorik och textförfattande,
- bild kan representeras av kulisskapande och scenografi, och
- musik, drama och dans är de grundläggande konstformer en musikal bygger på.

Enligt oss är möjligheterna att integrera andra ämnen i ett musikalprojekt i det närmaste oändliga, ytterligare exempel kan vara att praktisera:

- matematik och slöjd i dekorbyggande,
- främmande språk i textöversättningar,
- religion/geografi/samhällskunskap/biologi et cetera i handlingen beroende på vilket ämne som behandlas i musikalen.

Våra erfarenheter är att när musikal som arbetsform används svetsas gruppen samman, från att ha varit enskilda individer till att bli en fungerande gemenskap. Detta sker, enligt oss och i enlighet med sociokulturellt tänkande (Dysthe 2003, s. 41-47; Säljö 2000, s. 65-68), genom att de kunskaper och föreställningar var och en har ifrågasätts och växer i mötet med de andras. Musikal får på detta sätt fungera, enligt vårt sätt att tänka, som en social plattform för lärande. När en musikal sätts upp kan alla delta oberoende av ålder och förkunskap. Lärandet sker på flera plan, dels mellan novisen och den mer erfarna och dels i novisernas gemensamma strävan att nå målet.

Vi som har skrivit föreliggande examensarbete tillsammans är tre musiklejarstudenter. Två av oss skall bli ettämneslärare i musik medan den tredje blir lärare i musik och matematik. Alla tre har vi fått vår musikaliska fostran inom olika frikyrkor där musik, drama och dans är naturliga inslag. Redan som barn fick vi lära oss att stå på scen och att kommunicera via estetiska uttrycksformer. Detta präglar oss i vår lärarambition där vi först och främst vill förmedla den glädje vi själva fått uppleva genom musiken. Vi anser att musikal är ett bra verktyg i spridandet av musikens glädje och energi, och valde därför att fördjupa oss i skapandet av en musikal, från idé till genomförd föreställning.

Detta examensarbete handlar om vår arbetsprocess i ett musikalprojekt, vilka strategier som använts och anledningen till att dessa har valts. Examensarbetet består av två delar, en praktisk och en teoretisk. Den praktiska består i att vi har skrivit, repeterat och framfört en musikal med en barnkör, medan den teoretiska är en analys av det praktiska arbetet. I den teoretiska delen har vi valt att redogöra för de strategier vi sett utifrån vår dokumentation. Vi är fullt medvetna om att de strategier vi analyserat är en följd av den kontext där studien genomfördes, med andra förutsättningar hade valen av strategier eventuellt sett annorlunda ut.

Vi ansåg att det fanns för lite forskning vad gäller den fullständiga process som tar sin början i visionen om att göra en musikal och slutar när projektet är fullföljt och nästa vision tar vid.

Vår förhoppning är att detta examensarbete skall tydliggöra hur arbetsprocessen ser ut och vara till gagn för yrkesverksamma lärare och andra musikledare.

Denna studie är gjord i form av aktionsforskning, och objekten för forskningen är vi själva. Alla analyser handlar om vad vi som lärare gjort, men för att underlätta analysarbetet har vi valt att benämna oss själva ”Tova, Tura och Tuss”, vilket betyder att vi skriver om oss i tredje person. Vid de tillfällen i resultatdelen då vi skriver i första person syftar vi på oss i våra roller som forskare, inte som forskningsobjekt. I diskussionen använder vi oss inte längre av våra alias utan övergår till att diskutera handlingar och val utifrån att det var vi som gjorde dem.

2 Tidigare forskning

2.1 Presentation av tidigare forskning och annan relevant litteratur

2.1.1 Språk och kommunikation

”En text man inte har förstått kan bara framföras halvhjärtat”, menar Dejke (Fagius & Larsson, 1990, s. 42) och betonar därmed vikten av att barnen verkligen har insett och tagit till sig vad en sångtext handlar om. Det förberedande samtalet inför repeterandet är ett grundläggande moment i inläringen, och kan vara lärorikt och intressant såväl för den vuxne som för barnen. När ett barn lär sig förstå innebörden av texter lär det sig också ett angreppssätt som kan vara till stor nytta även senare i livet. På detta sätt läggs grund för framtida kommunikation och förståelse av omvärlden (Fagius & Larsson, 1990, s. 40-50).

Dejke skriver vidare om möjligheterna att förstärka den språkliga kunskapen hos barn och framhåller barnkörledarens chans att införliva nya ord och begrepp i barnens kunskapsbank. Genom musiken fås tillgång till ord och formuleringar som troligtvis inte används i de sociala kontexter barnen befinner sig i, och hon anser att denna språkliga införlivning är ”en viktig motkraft mot den slapphet och den slit- och slängmentalitet som härskar också på språkets område” (Fagius & Larsson, 1990, s. 44).

2.1.2 Motivation och engagemang

Det är viktigt för alla lärare att engagera sig i sitt yrkesutövande och framförallt i sina elever. Lander, Almius och Odhagen (hänvisade till i Törnquist, 2006, s. 13) betonar vikten av sociala relationer i undervisningssituationer. De anser att detta kommer att leda till en god spiral, där lärarens engagemang smittar av sig på eleverna som i sin tur reflekterar tillbaka energin och därmed inspirerar läraren till att ge ännu mer av sin tid och kraft. På detta sätt blir både lärare och elever vinnare av den satsning som började i ledarskapet.

Även Fagius och Larsson (1990, s. 113-114) betonar relevansen av att lärare har ett engagemang för sitt yrke och låter det lysa igenom. Detta kan göras på flera olika sätt, till exempel genom att våga visa sin barnslighet och sin fantasi, att bygga upp relationer med barnen genom ögonkontakt och ”att inte alltid ta sig själv på alltför stort allvar” (s. 114). Vidare är det viktigt att läraren kan repertoaren utantill eftersom barn fort programmerar in hur musiken låter och minns detta länge. En ytterligare effekt är att barnen motiveras till djupinläring när läraren visar att denne tar sången och barnens möjligheter att lära sig den på allvar.

Att på olika sätt bygga relationer med de lärande är något som kan få stor betydelse för den kommande processen, vilket Törnquist nämner i sin avhandling (2006). Författaren framhäver att en viktig del av ett projektarbete, i till exempel musikalform, är att varje individ blir synlig (s. 86). I hennes studie har det framkommit att läraren bör möta de lärande som personer snarare än som elever. Detta anses vara en grund för att alla skall känna ett stort engagemang för projektet och bli motiverade till att gemensamt arbeta för att nå det överenskomna målet.

I Sandbergs studie (hänvisad till i Törnquist, 2006), nämns glädje och gemenskap med musik som en viktig aspekt av läraryrket (s. 14). Författaren poängterar vikten av att läraren är deltagande i musikundervisningen, att denne är med i gemenskapen genom att sjunga och

spela *tillsammans* med eleverna, snarare än att vara en iakttagande auktoritet. Detta förhållningssätt kan upplevas som en inspirationskälla för barnen, och fokuserar på musicerandet och glädjen i det, framför det faktiska presterandet.

2.1.3 Samarbete

Samarbete är en avgörande faktor vad gäller lärande, konstaterar Ericsson (hänvisad till i Törnquist, 2006), och resonerar vidare runt begreppet, vad det står för och hur det yttrar sig. Författaren konstaterar att det finns olika former av samarbete i lärandesituationer, dels elev – elev, dels lärare - lärare och dels elev - lärare. I det senare fallet bör läraren fungera som en handledare till de lärande och skapa de bästa förutsättningarna för att kunskap skall planteras och kunna växa i gemenskapen (s. 13, 16).

Vad gäller samarbetet mellan lärare konstateras det i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999, s. 57-59) att en lärare bör ha stor samarbetsförmåga och en kompetens att skapa och delta i sociala möten. Kommittén betonar att skolans arbete skall grundas i lärarlag där flexibilitet och ständig dialog med varandra är centrala moment. Enligt dem bör samarbete mellan lärare fungera på detta sätt för att en pedagogisk och utvecklande lärandemiljö skall skapas.

Ett samarbete mellan lärare, speciellt ett kreativt sådant, upplevs ofta som energikrävande och medför dessutom merarbete, men är ändå värdefullt för både individen och den kollektiva gemenskapen (Törnquist, 2006, s. 87). De faktorer som framhålls som bidragande till att känslan av samhörighet ökar är att lärarna får lära känna ytterligare sidor av varandra och se nya talanger inom kreativa områden, både hos sig själva och hos sina kollegor. Vidare får lärarna chans att iaktta varandras arbetsmetoder och reflektera över sina egna, vilket medför att den kollektiva kompetensen utvidgas.

En annan form av samarbete som Andersson, Andresen och Hermansson (2004) tar upp är det samarbete som pågår i de faktiska lärosituationerna. De framhäver det positiva med att vara flera lärare som delar på ledarskapet, något som underlättar arbetet och förlänger de enskilda lärarnas prestationsförmåga och uthållighet (s. 19).

2.1.4 Förberedelse och variation

Kemp och Wrangsjö (Fagius & Larsson, 1990) betonar vikten av att variera låtval och undervisningsmetoder i arbetet med barn. Det finns enligt författarna flera anledningar till detta, till exempel att barn har svårare än vuxna att koncentrera sig och fort blir rastlösa och därför behöver omväxling. Eftersom barnen behöver mycket variation och stimulans är det också viktigt att lärarna är ordentligt förberedda, med välfylld planering och många olika aktiviteter. Med hjälp av denna förberedelse har läraren stor möjlighet att fånga impulser som barnen sänder ut och plocka fram den del av planeringen som bäst motsvarar det behov hon avläser hos barnen. Även för lärarnas egen skull är planeringen viktig för att ge en säkerhet och ett självförtroende inför den stundande uppgiften (Andersson m.fl., 2004, s. 28).

Barnen sjunger i högre tonläge än vuxna och hänsyn bör därför tas vid komponerande och val av barnsånger för att det skall vara bekvämt och inte skadligt för dem (Andersson m.fl., 2004; Fagius & Larsson, 1990, s. 59).

Innan repetitionen börjar bör läraren ha tänkt igenom strukturen av lärandesituationen. Vi har tidigare nämnt vikten av planering av olika moment men hur lektionen är tänkt att te sig rent rumsligt är också av betydelse. Detta tar Kemp (Fagius & Larsson, 1990, s. 116) upp i boken "Barn i kör" där hon uppmanar läraren att tänka över hur repetitionslokalen ser ut, vilka möjligheter och begränsningar den har, samt hur stolarna skall placeras för att utnyttjandet av repetitionslokalen skall bidra till att repetitionens uppnåendemål förverkligas. Andersson m.fl. (2004) anser liksom Kemp att placeringen i rummet bör tänkas över och skriver att läraren bör undvika att placera stolar i en cirkel. Att ha stolarna i denna form innebär i och för sig en fördel i och med att alla ser varandra och läraren, men författarna påpekar att nackdelarna överväger då barnens hållning inte blir ergonomiskt riktig. De anser med andra ord att den konstanta vridningen av nacken kan orsaka stela muskler som kan ge både kortvariga och långvariga problem (s. 26).

2.1.5 Gehörsinlärning

I boken "Barn i kör" nämner Fagius och Larsson (1990 s. 128) två olika strategier för att lära ut en sång, nämligen gehörsinlärning och inlärning med hjälp av noter. Vilken strategi som används är beroende av vad ledaren prioriterar i inläringssituationen, men även vad denne anser kommer att gagna barnen mest på längre sikt. Författarna menar att fokus vid gehörsinlärning ligger på helhetsupplevelsen medan inlärning med hjälp av noter lägger fokus på att inviga barnen i det skriftspråk som öppnar vägen till annorlunda musikupplevelser. Vidare anser författarna att det inte går att vara utan någon av strategierna utan att de bör gå hand i hand för en allsidig musikupplevelse och för att kunna ta del av olika former av musik i framtiden.

Fagius och Larsson (1990) har lång erfarenhet av arbete med barn i kör och hävdar å det bestämdaste att barn har en enorm förmåga att minnas genom härledning, en förmåga som är långt bättre än vuxnas. Av denna anledning rekommenderar de att härledningsmetoden används i inläringssituationer, då läraren valt att lära ut sången på gehör. En fördel med metoden är att ledaren med hjälp av den kan ge mycket information om musikens utförande och karaktär, utan att ta alltför mycket tid i anspråk (s. 128-129). En positiv effekt av metoden är att barnen inte av läraren blir uppmärksammade på musikens eventuella svårigheter. När läraren visar att den är övertygad om hur sången skall låta utan att poängtera vari svårigheterna ligger kommer barnen smittas av den självklarhet med vilken sången framförs (s. 120-121).

Ett sätt att förstärka den djupa kunskapen med hjälp av gehörsinlärning är att ge barnen tillfälle att lyssna på sångerna individuellt, vilket kan ske genom att barnen får med sig en cd-skiva att lyssna och öva till hemma (Andersson m.fl., 2004). Detta innebär att sången repeteras i sin helhet gång efter annan, och därmed blir införlivad i barnens medvetande. Agnestig (Fagius & Larsson, 1990 s. 119-127) påpekar dock att upprepningen bör påbörjas redan när hela kören är samlad under lärarens ledning.

2.2 Analytiska begrepp

I framställandet av detta examensarbete använde vi oss av nedanstående begrepp för att avgränsa och tydliggöra resultatets innebörd. Vi anser att dessa begrepp är bra då de hjälper oss att fokusera på det viktiga och konkret pekar på fenomenens väsentligheter. De användes

också för att vi som forskargrupp skulle ha gemensamma referensramar till de företeelser och situationer vi studerade.

Arbetsprocess

Ordet arbetsprocess används i vårt examensarbete som ett övergripande begrepp där vi inkluderar alla mindre moment, idé – musikalskapande – repetitioner – föreställning, vi anser måste genomföras för att nå .

Strategier

Med strategier syftar vi i denna studie på de olika arbetssätt en lärare använder i sin strävan att nå ett så bra resultat som möjligt. Strategierna är inte statiska utan varierar beroende av grupp, omständigheter, tidsresurser et cetera. Läraren ställer sig frågorna när, var, hur, varför, och väljer sedan den strategi som bäst motsvarar det konstaterade behovet (Fagius & Larsson, 1990, s. 117).

När vi använder uttrycket samarbetsstrategier menar vi de olika tillvägagångssätt vars mål är att föra gruppen närmare varandra och få den att fungera som en helhet. Begreppet innefattar diverse strategier som främjar samarbete mellan barnen, mellan barn och lärare samt mellan lärare.

Lärandestrategier hör nära samman med samarbetsstrategier, men är mer fokuserade på att barnen skall tillskansa sig kunskap på bästa sätt och att projektet skall vara förankrat i de styrdokument som ligger till grund för verksamheten. I detta begrepp ryms olika pedagogiska verktyg såsom vikten av variation och att anpassa inlärningstempo så att det passar gruppens förkunskaper (Fagius & Larsson, 1990, s. 117).

2.3 Problemformulering, syfte och frågeställning

Det finns mycket lite forskning som berör hur lärare arbetar med musikal. Det går att finna litteratur som behandlar de olika momenten (musikskapande, musik-, drama- och dansinlärning) separat, men ingen som beskriver hur hela arbetsprocessen ser ut, från vision till föreställning och efterarbete. Vi har upplevt att det finns en avsaknad av sådan litteratur, och tror att djupare forskning i ämnet skulle underlätta för och uppmuntra lärare att använda musikal som arbetsform.

Vi vill undersöka hur tre lärare förhåller sig till de olika moment som ingår i ett musikalprojekts arbetsprocess, en process som tar sin början i idé och avslutas med en föreställning. Studiens syfte är således att undersöka lärares arbetsstrategier i ett musikalprojekt.

Frågeställning

Vilka strategier använder vi som lärare i arbetsprocessen i ett musikalprojekt?

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vår studie är grundad i det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling. Perspektivets främste förgrundsfigur är Lev S. Vygotskij (1896-1934). Huvudtankarna i denna teori är att lärande är socialt och sker i relationer med andra människor, att aktivt deltagande är en grundförutsättning för lärande och att kommunikation och språk är viktiga verktyg för att lärande skall kunna ske (Dysthe, 2003). Forskare som har sin grund i detta perspektiv menar att lärande inte är universellt lika, utan att det präglas av den sociala, kulturella och historiska kontext som omger den lärande. Till skillnad från de lärande- och utvecklingsteorier som tidigare varit rådande i stora delar av västvärlden, till exempel behaviourism och kognitivism (Säljö, 2000, s. 48-64), hävdar det sociokulturella perspektivets teoretiker att det inte finns någon gräns för hur mycket och hur länge en människa kan lära. Lärandet är med andra ord livslångt och pågår under livets alla skeden, vare sig vi är medvetna om det eller inte (Säljö, 2000; 2005).

Det finns flera olika aspekter av kunskap och lärande. Dels måste färdigheter och förståelse för ett fenomen finnas, men dessutom behövs en insikt om när och hur färdigheterna och förståelsen skall användas (Säljö, 2000, s. 141). Lärande har, enligt det sociokulturella perspektivet, en situerad natur, vilket innebär att människan tillskansar sig olika kunskaper beroende på vilka sociala, fysiska och historiska förutsättningar som råder i inlärningssituationen (Dysthe, 2003, s. 42-43; Säljö, 2000, s. 128-129). Säljö skriver vidare att viljan att lära sig kan påverkas positivt respektive negativt av de omgivande premisserna, de villkor som är satta och den mer erfarnes förväntningar. Detta kan uttryckas som att den sociokulturella kontexten har stor betydelse för att lärande skall kunna ske med bästa resultat (s. 132). Skolan är en plats för lärande som av tradition är ”en egen värld”, en institution där lärande skall ske på det sätt politiker, styrande och lärare bestämt. Sociokulturella teoretiker påpekar att denna institution inte alltid utgör en idealisk kontext för lärande, utan att fler sociala praktiker bör implementeras i barnens bildning för att de skall förstå och se vikten av kunskap i större sammanhang (s. 137, 141).

En viktig del i det sociokulturella tänkandet är förekomsten av artefakter av olika slag. En artefakt är ett externt redskap som människan kan använda sig av när hon utför handlingar, eller när hon uppfattar och förmedlar sig med omvärlden (Dysthe, 2003, s. 45). När människan föds innehar hon inte några artefakter, dessa erövrar hon genom samspel med och iakttagelser av den sociala kontext hon möter. Artefakter kan vara av fysisk eller intellektuell art, men de har alla gemensamt att de underlättar för människan i hennes vardag. Det viktigaste exemplet på medierande redskap är språket, som genom sina förmedlande och klargörande egenskaper sammanbinder människor med olika erfarenheter och uppfattningar. Ytterligare exempel på artefakter är miniräknare, noter, fysiska lagar, en spade, logik et cetera (Säljö, 2005, s. 24-31). Värt att nämna är också att människan själv kan ses som ett medierande redskap, då också hon kan fungera som ”stöd eller hjälp i läroprocessen” (Dysthe, 2003, s. 45).

3.1.1 Språk

Språket är en av de viktigaste delarna när vi talar om sociokulturellt lärande och det är en grundläggande artefakt i vår dagliga kommunikation med våra medmänniskor. Att ha ett gemensamt språk innebär att människor kan förmedla budskap och erfarenheter till varandra. Det ger oss också möjlighet att få gemensamma referensramar angående abstrakta och konkreta företeelser runt omkring oss, vilket underlättar den interaktion vårt samhälle bygger på (Säljö, 2000; 2005). För att förstå lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv delas språkanvändningen in i olika funktioner. Tre av dessa är *den utpekande*, *den semiotiska* och *den retoriska funktionen*.

Den utpekande funktionen innebär att vi genom språket har möjlighet att namnge fenomen och företeelser, dels sådant som finns synligt omkring oss, men också abstrakta ting. Säljö (2000) gör en jämförelse med pekfingret, vilket också kan sägas vara en utpekande artefakt, men som har tydliga begränsningar då det bara kan beskriva de konkreta ting som är närvarande för tillfället. Det kan även vara svårt att veta exakt vad fingret pekar på medan språket hjälper oss att direkt fokusera på det som är viktigt. Det viktigaste med denna funktion, enligt Säljö, är att vi med språkets hjälp kan benämna och tolka verkligheten och därefter göra jämförelser med andras tolkningar. Genom denna interaktion sker det kvalitativa lärandet.

Den semiotiska funktionen handlar om förhållandet mellan språket och de händelser och fenomen som språket behandlar (Säljö, 2000, s. 84). Säljö menar också att denna funktion är en viktig kraft i språket som ”gör det till något helt annat än en neutral spegel av omvärlden” (s. 86). Det här innebär att det är omöjligt för oss att kommunicera utan att lägga in värderingar – medvetet eller omedvetet – i det vi hör och det vi säger. Det ligger med andra ord i språkets semiotiska funktion att värderingar och antaganden förmedlas när vi kommunicerar med varandra (s. 86). Eftersom det sociokulturella perspektivet bygger på interaktion och kommunikation mellan människor är den semiotiska funktionen, liksom de andra funktionerna, central och grundläggande.

Den retoriska funktionen handlar om att vi genom vårt språk påverkar oss själva och andra, de ställningstaganden och attityder vi väljer att göra och ha (Säljö, 2000, s. 89). I praktiken innebär det att ge en mening åt i sig neutrala ord, men till skillnad från den semiotiska funktionen ligger meningen här inte endast i att värdera utan också i att förändra människors uppfattning om omvärlden (s. 89). Vi använder retoriken dagligen som ett naturligt verktyg för att uttrycka vår ideologiska övertygelse och argumentera för den, det kan gälla presidentval i ett av världens största länder likväl som att ”barn bör äta sallad till maten”.

3.1.2 Motivation och engagemang

Det sociokulturella perspektivet understryker att för att lärande skall kunna ske behöver det finnas en plattform där den lärande känner sig accepterad och där den ser en poäng med att befinna sig. Det är alltså viktigt att skapa en miljö där den lärande känner sig hemma och där den stimuleras till att delta aktivt, interagera med andra och ifrågasätta sina förgivettaganden (Dysthe, 2003; Säljö, 2000). Det bör strävas efter att gruppen där lärandet skall ske är en trygg plats där den lärande ”känner sig uppskattad både som någon som *kan* något och som någon som *kan betyda något* för andra” (Dysthe, 2003, s. 38, kursivering i originalet). Säljö (2005) slår också fast att motivationen varierar med hänsyn till hur människor agerar runt den

lärande. För en lärare är det med andra ord viktigt att skapa en miljö där kunskap uppskattas kollektivt och ses som en tillgång för det gemensamma meningsskapandet, att få delta i en sådan grupp är nog för att motivationen skall växa.

Vilken motivation barn behöver få från en vuxen varierar naturligtvis utifrån social kontext, barnets ålder, typ av uppgift et cetera. Ibland kan en tävling vara rätt metod, andra gånger kan samarbete vara viktigt och ytterligare andra gånger kan känslan av att ”få vara stor” och ha en tydlig uppgift vara det som motiverar bäst. Det är viktigt att samla in så mycket information som möjligt för att få en helhetsbild av situationen och därefter välja den motiveringsmetod som bäst svarar mot behovet (Säljö, 2000).

3.1.3 Kommunikation

Kommunikation är enligt det sociokulturella perspektivet grunden för allt lärande. Genom att kommunicera, verbalt och icke-verbalt, får vi, som vi tidigare nämnt, gemensamma referensramar och del av varandras erfarenheter. Dewey (1859-1952) (hänvisad till i Säljö, 2000) menar att ”Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession” (s. 105). Kommunikation hjälper oss alltså, utan att själva ha upplevt ett speciellt fenomen, att tillskansa oss förståelse och få fördjupad kunskap, tills vi anser detta vara lika sant som om vi själva erfarit det. Ett sätt att uttrycka kommunikationens uppgift är att det är den som sammanbinder människor och den omgivande miljön redan från tidiga år (Tulviste, 1991, hänvisad till i Säljö, 2000). Det är också genom kommunikation, främst icke-verbal, som små barn lär sig sociala spelregler, till exempel turtagning, humor och samspel (Säljö, 2000; 2005). När barnet lär sig att kommunicera blir det mer och mer en del av samhället, med början i familjen, senare i förskola, skola och arbetsliv och andra sociala sammanhang vi som människor väljer att delta i. Kommunikationen är med andra ord en stor och viktig del av det livslånga lärandet, ty det kommer alltid att uppstå obegripliga situationer som behöver klargöras och bli begripliga (Liedman, 2001).

3.1.4 Samarbete

Som vi nämnt tidigare utgår det sociokulturella perspektivet från att kunskap föds i samspel med andra människor. Dysthe (2003) uttrycker det som att ”*kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext* och inte primärt genom individuella processer” (s. 41, kursivering i originalet). Även Vygotskij (hänvisad till i Säljö, 2003, s. 85) menar att lärande är en funktion av interaktion med andra, och att barns utveckling sker i ett socialt sammanhang. Det är alltså genom att samarbeta med andra och att delta i en gemenskap som människan utvecklas. Samarbetet fungerar här som ett pussel där var och en av deltagarna tillför viktiga bitar, erfarenheter och funderingar, som tillsammans bildar en helhet. När pusslet lagts kan deltagarna iaktta mönstret och dra nya slutsatser – eller befästa gamla – som skapar grogrund för fortsatt lärande.

De delar av det sociokulturella perspektivet som tagits upp ovan är alla olika former av samarbete (Dysthe, 2003). Varken språk, motivation och engagemang eller kommunikation kan existera utan någon form av samarbete. Alla dessa företeelser grundar sig i relationer mellan människor.

3.2 Styrdokument

Musicerande och musikskapande i grupp är ämnets centrala samarbetsform /.../ Där utvecklas även kreativitet och förmåga att se och förstå samband mellan detalj och helhet. Individuell kunskap utvecklas på detta sätt i interaktion med andra till nya ämnesspecifika kvaliteter och blir till fungerande delar av gemensamt musicerande (Kursplan i musik, 2000).

Trots att orden ”ett sociokulturellt perspektiv” inte är nämnda i de styrdokument vi som lärare har att förhålla oss till, kan vi ändå ana att de är präglade av dessa tankar. Både läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och kursplanen i musik fokuserar mycket på vikten av att interagera med andra, genom kommunikation och samarbete skall barnen vidga sin världsbild och få fördjupade kunskaper. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Skolverket, 1994) står det att eleverna skall stimuleras till att fördjupa sina kunskaper inom olika områden, samt att skolan skall inspirera dem till att söka kunskaper inom för dem obekanta områden. Detta anser vi vara i enlighet med det sociokulturella perspektivet, där det menas att lärare behöver verklighetsanpassa sina undervisningsformer så att det lärande som skall ske blir kvalitativt. Inom ramarna för musikämnet kan utvecklande möten ske, med det gemensamma musicerandet som grund. Enligt vårt sätt att tänka kan människor med olika förutsättningar och kulturell bakgrund mötas i musiken och först få se de likheter som sammanbinder dem och i ljuset från dessa de olikheter som förhoppningsvis kompletterar varandra. Detta ligger också i linje med sociokulturellt tänkande då vi uppfattat att möten, interaktion och ifrågasättningar av förgivettaganden där är centrala för att lärande skall kunna ske.

4 Metodologi

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning är motsats till kvantitativ forskning, vilken ibland också kallas traditionell eller naturvetenskaplig. I traditionell forskning utgås det från att det finns en observerbar och konstant verklighet, som vi kan förklara med hjälp av lagar och som dessutom går att mäta (Merriam, 1994). Utgångspunkten för kvalitativ forskning är en annan, nämligen att verkligheten inte är objektiv. Den kan närmare beskrivas som en produkt av ett samspel mellan människor, och bör därmed tolkas istället för att mätas. Tyngdpunkten i denna typ av forskning läggs på processen och innebörden, snarare än på resultatet. Kvalitativ forskning är ett samlingsnamn för de olika forskningsmetoder som används inom samhällsvetenskaperna. Forskningsmetoderna kan vara differentierade men har gemensamt att de först och främst vill förstå innebörden av forskningsföremålet och hur olika delar samspelar så att resultatet blir det erhållna, allt enligt Merriam (1994). Gemensamt för dessa metoder är också att forskaren tar praktisk del i det sociala sammanhang som skall studeras och att ”datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan” (National Encyklopedin, 2007). Exempel på olika kvalitativa forskningsmetoder är intervju, deltagande observation och fallstudie.

4.1.1 Fallstudie

Fallstudie är en undersökningsmetod som utmärks av att den kvalitativt beskriver en speciell företeelse, person eller social gruppering snarare än att kvantitativt beskriva ett större sammanhang. Poängen med att göra en fallstudie är att forskaren kan iaktta flera olika variabler och hur de samverkar eller motverkar varandra, vilket leder till att undersökningen blir mer verklighetstrogen och holistisk (Merriam, 1994, s. 26).

Merriam (1994) nämner fyra egenskaper som karaktäriserar en fallstudie, nämligen att den är:

- *partikularistisk*. Detta innebär som vi tidigare nämnt att metoden har fokus på en särskild situation. En partikularistisk undersökningsmetod står alltid i motsatsförhållande till en kvantitativ metod där syftet är att få en övergripande helhetsuppfattning. I och med fallstudiens begränsade upptagningsområde är metoden lämplig att använda när vardagliga problem och situationer skall analyseras och utvecklas.
- *deskriptiv*. Uttrycket innebär att beskrivningen som ligger till grund för analysen skall vara omfattande och detaljrik. De deskriptiva dragen i fallstudien för med sig att forskaren får en bredare bild av fallets komplexitet. Att en studie är deskriptiv för också med sig att forskaren bör sträva efter att i sin beskrivning inte värdera materialet, utan att redogöra för skeenden och situationer så detaljrikt och opartiskt som möjligt. Dock är detta förhållningssätt något problematiskt, se avsnittet angående reliabilitet och validitet nedan.
- *heuristisk*. När en studie är heuristisk kan den vidga förståelsen av det specifika fallet hos den som tar del av rapporten. En utökad förståelse kan innebära olika saker, till exempel att ”skapa nya innebörder, vidga läsarens erfarenhet eller bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta” (Merriam, 1994, s. 27). I en fallstudie kan det

framkomma nya variabler som förändrar synen på det som undersöks, samt insikter om varför det undersökta är och beter sig som det gör. (Stake, hänvisad till i Merriam, 1994, s. 27)

- *induktiv*. En induktiv undersökningsmetod bygger på att forskaren drar allmänna slutsatser från ett enskilt fall. Med andra ord uppstår slutledningar, infallsvinklar, antaganden och teorier ur det material och data forskaren har samlat in i det specifika fallet.

Grundläggande för alla fallstudier är att de är praxisbaserade, det vill säga de utgår från en vardaglig situation som av någon anledning känns problematisk. Omkring denna situation läggs en undersökning upp, vilken forskaren analyserar och drar slutsatser ifrån. Detta står i djup kontrast till den traditionella forskningen där forskaren utgår från en teori och söker belägg för denna. Forskningsresultatet av fallstudien är menat att leda till en förbättring av praxisen så att andra inte skall behöva se den iakttagna situationen som problematisk.

Fallstudien har till skillnad från exempelvis experiment och surveyundersökningar inga speciella metoder för materialinsamling och analys. Forskaren är fri att välja den metod som hon anser lämpligast för att förverkliga studiens syfte och för att kunna besvara dess problemformuleringar. Dock finns det i fallstudier metoder som är mer vanligt förekommande än andra, till exempel observation, intervju samt aktionsforskning. Antalet variabler som mäts i en surveyundersökning är mycket begränsat medan urvalet är stort. I fallstudier är förhållandet det motsatta, där går istället undersökningen på djupet och studerar många, eller till och med alla, variabler i den utvalda situationen (Merriam, 1994).

4.1.2 Aktionsforskning

Aktionsforskning är i motsats till traditionell forskning praktikerorienterad. Det talas om ett ”bottom-up”-perspektiv där forskningens syfte formuleras utifrån de behov som framkommer i vardagliga situationer. I och med detta är aktionsforskning ett sätt att närma sig ett vetenskapligt förhållningssätt samtidigt som det är möjligt att behålla förankringen till de faktiska yrkesförhållandena (Rönnerman, 2004).

När aktionsforskning används är forskaren själv engagerad i planering, genomförande och analys av forskningsprojektet (Nationalencyklopedin, 2007). En av filosofen Deweys grundtankar handlade just om en typ av aktionsforskning som han sammanfattade i uttrycket ”learning by doing”. Med detta menas att kunskapen blir bättre förankrad hos den lärande om denne själv får pröva och utforska ett kunskapsområde än om kunskapen serveras på silverfat. Dewey menar att varje forskare bör se sig som aktör snarare än åskådare (hänvisad till i Nationalencyklopedin, 2007).

För att samla och strukturera sitt material finns ett antal olika verktyg som är brukliga att använda inom aktionsforskning. Rönnerman (2004) talar om tre av de viktigaste: ”dagboksskrivande, observationer av vardagen och handledning” (s. 20).

Dagboksskrivande är ett verktyg som hjälper forskaren att minnas de olika skeenden och reflektioner som gjorts under forskningsprocessen. Händelser och reflektioner blir ofta diffusa och nyanslösa efter kort tid, det är alltså av stor vikt att skeenden och funderingar noteras så korrekt och detaljerat som möjligt. Med hjälp av dessa anteckningar kan sedan forskaren gå

tillbaka och studera processen i ett holistiskt perspektiv. Vidare är dagboksskrivandet ett sätt att tydliggöra forskarens egen utveckling och att nå djupare insikt om sig själv och sin roll i forskningsprojektet. Den infallsvinkel och problemformulering forskaren utgår ifrån kan ibland vara endast en konsekvens av det verkliga problemet. I dessa fall kan anteckningarna tydliggöra och belysa vad som är den egentliga kärnan i forskningsprojektet, med andra ord identifierar anteckningarna problemet.

Observation används här som ett vitt begrepp som innefattar olika former av materialinsamling. Exempel på detta kan vara samtal, deltagande observation samt icke deltagande observation. Vilket av arbetssätten som används är avhängigt vilka frågor som skall besvaras. Observationer ger svar på frågeställningar om vad det är som sker medan samtal ger svar på hur individen tänker och uppfattar situationer.

Handledning och konstruktiva samtal kan hjälpa forskaren att komma vidare i processen och få nya perspektiv på det fokuserade områdets möjligheter och begränsningar. I dessa samtal kan dagboksanteckningarna finnas med som stöd för att föra diskussionen vidare. Handledningen kan även lyfta diskussionen till en metanivå som annars är svår att uppnå. Rönnerman (2004, s. 23) anser att detta får till följd att den vetenskapliga relevansen i samtalet ökar.

4.2 Undersökningens metod

För att kunna besvara vår frågeställning valde vi att tillämpa en kvalitativ undersökningsmetod. Vi trodde att en sådan metod skulle hjälpa oss att tränga djupt in i musiklärares arbetsprocess i ett musikalprojekt. Dessutom hoppades vi få kännedom om alla sidor av arbetsprocessen, både positiva och negativa, vilket vi bedömde skulle ha varit svårare med en kvantitativ metod. Vår förhoppning var med andra ord att detta tillvägagångssätt skulle bidra till att vi skulle erhålla en såväl djupare som mer omfattande uppfattning om hur projekt av detta slag genomförs och vilka strategier som används. Då vi hade som målsättning att fördjupa våra kunskaper om arbetet med musikalprojekt föll det sig naturligt att göra en fallstudie och att koncentrera oss på ett specifikt projekt. Vi valde att genomföra vår studie i form av aktionsforskning, där vi själva är forskningsobjekten. Anledningen till detta ställningstagande var att vi ansåg att vi skulle få ovärderliga erfarenheter och kunskaper som kommer att vara till stor nytta i vår kommande yrkesroll. Vidare trodde vi att det skulle vara svårt att finna en lärare som höll på med ett liknande projekt under just den tid då studien skulle genomföras. Det hade varit intressant att bedriva mer forskning inom området, med intervjuer, fler fallstudier et cetera, men till detta räckte inte tidsresurserna.

4.2.1 Urval

Efter att ha varit i kontakt med flera skolor valde vi att förlägga vårt musikalprojekt i en barnkör i en kyrka. Detta eftersom det framkom att skolor i slutet av höstterminen har fullt upp med egna aktiviteter inför julavslutningar och liknande, och vårt projekt skulle vara alltför tidskrävande. Körledaren i den valda barnkören hade av personliga skäl inte planerat något inför jul och var därför tacksam för vår förfrågan.

Kommunen, där vi valde att genomföra vår musikal, ligger i Västra Götalandsregionen och har cirka 35 000 invånare. Barngruppen som figurerar i vårt examensarbete bestod av cirka 20

barn i åldrarna fyra till tolv år. De hade gemensamt att de var aktiva i en kristen kyrka med ungefär 650 medlemmar. Alla barnen deltog i söndagsskola och/eller kyrkans barnkör. De äldre barnen hade stor sångvana och hade också framträtt inför publik ett flertal gånger, medan de yngre inte hade samma rika erfarenheter av detta. På grund av att vi inte kände barnen sedan tidigare visste vi mycket lite om deras individuella förkunskaper.

4.2.2 Insamlande av data

Genom att själva genomföra ett musikalprojekt, inom ramen för aktionsforskning, ville vi iaktta hur musikalprojektets arbetsprocess såg ut och vilka strategier som använts. För att kunna iaktta och analysera oss själva och våra strategier använde vi oss av observation i form av videodokumentation samt dagboksskrivande, vilket vi valde att benämna ”processdagbok”.

Videodokumentation

Vi valde att videodokumentera körrepetitioner samt föreställning på grund av att vi ville att vi i analysmomentet skulle kunna titta på oss själva och våra beteenden om och om igen. Videodokumentationen hade fokus på körens och vår gemensamma lärandeprocess och vårt agerande i den. Arbetet med videodokumentation startade dock inte förrän vi samlat in tillståndslappar från alla vårdnadshavare där de godkände att barnen fick filmas under dessa omständigheter (se bilaga 1).

Videokameran placerades i nedre delen av rummet och var riktad mot oss. Kameran var uppsatt på stativ, vilket hade skruvats upp till en höjd av cirka 1,5 meter. Detta trodde vi skulle vara en lämplig höjd för att vi skulle kunna iaktta oss i helkroppsfigur. Eftersom kameran var placerad bakom kören syntes endast barnens ryggar, medan våra ansikten var exponerade större delen av tiden. Få undantag finns då vi var skymda, exempel på sådana undantag är när barnen var stående och övade rörelser och dans. Vid de tillfällen då vi alla tre hade olika uppgifter i rummet var kameran fokuserad på den av oss som ledde kören. Videodokumentationen omfattar tre hela repetitioner, varav en generalrepetition, samt föreställningen. Översatt till tid innefattar denna dokumentation tre timmar av repetition och en halvtimmes föreställning.

Processdagbok

Processen från musikalidé till föreställning dokumenterades med hjälp av processdagböcker. I dessa nedtecknade vi hur vi steg för steg upplevde att arbetsprocessen såg ut, vilka strategier vi använde, vem av oss som tog det övergripande ansvaret vid olika moment samt hur samspelet mellan oss fungerade. Utifrån denna dokumentation kunde vi analysera hur och varför vi som lärare valde de strategier vi valde.

Processdagböckerna är tolkningar av skeendet ur våra perspektiv och är därmed mycket subjektiva. De står i kontrast till videodokumentationen som är en objektiv källa till analys, vilket dock inte innebär att analysen är objektivt genomförd.

4.2.3 Tillvägagångssätt vid analys

Vi läste processdagböckerna och jämförde våra olika tolkningar av situationerna och hur vi upplevt dem. Vid de tillfällen då vi upplevt en situation på olika sätt använde vi oss av processdagböckerna som minnesstöd och diskussionsunderlag. Videodokumentationen studerades genom att vi tittade på varje upptagning två gånger. Allteftersom filmen rullade gjorde var och en anteckningar över skeenden som den tyckte var intressanta och värda att uppmärksamma. Orsaken till att just dessa ansågs vara speciellt intressanta var att de genererade någon form av effekt, så som ökat engagemang, oro, snabb inläring et cetera, hos barnen eller hos oss som körledare. När vi iakttog videodokumentationen hade vi det sociokulturella perspektivet i bakhuvudet och såg exempel på hur kommunikation och samspel var viktiga komponenter i inläringssituationerna. Dessa situationer föreföll oss också vara särskilt intressanta att analysera. En del situationer gav oss så mycket att fundera över, att vi genast stängde av filmen, spolade tillbaka, tittade igen, stängde av, diskuterade och skrev ner våra reflektioner.

Utifrån våra anteckningar i processdagböcker och diskussioner om videoupptagningen valde vi ut några situationer. Vi valde dem för att vi ansåg dem vara särskilt intressanta för analys och för att de innehöll strategier som var tydliga och frekvent förekommande. Utöver de strategier vi redogör för i denna rapport synliggjordes andra strategier vilka dock förekommer mer sporadiskt. De situationer som är baserade på händelser i förarbetet valdes på grund av att vi antog att de skulle komma att påverka det kommande arbetet med barnen, dessa händelser grundar sig i anteckningar från våra processdagböcker. Från repetitionstillfällena samt föreställningen valdes situationer utifrån att vi sett att de arbetssätt vi använde genererade effekter för lärandet och samspelet i gruppen, enligt oss både positiva och negativa. Analysen av repetitions- och föreställningssituationer skedde med utgångspunkt dels i videodokumentationen och dels i de personliga tolkningar vi fann i våra processdagböcker.

I de utvalda situationerna synliggjorde vi sedan olika strategier och utifrån dessa kunde vi skåda ett mönster som gjorde att vi valde att kategorisera dem i två grupper, lärandestrategier och samarbetsstrategier. Genom att analysera situationerna försökte vi få insikt om varför vi använde just dessa strategier och vad de tillförde arbetsprocessen.

4.2.4 Reliabilitet och validitet

Det finns flera svårigheter med kvalitativ forskning. En överhängande risk är att det är lätt att bli för engagerad i projektet och att i förlängningen förlora sin objektivitet. Många är av denna anledning kritiska till bland annat aktionsforskning och hävdar att reliabiliteten är för låg, medan andra anser att forskaren genom aktivt deltagande får en klarare bild av forskningsobjektet. Då forskaren är personligt engagerad i aktionsforskning är det omöjligt att denne lyckas behålla sin objektivitet gentemot forskningsobjektet. Även forskare har erfarenheter och förståelser från tidigare upplevelser som påverkar tolkningen av det material som framkommer. Detta sker helt omedvetet och kan på intet sätt sägas bero på att forskaren vill förvränga fakta. En forskare kan helt enkelt inte stå helt objektiv inför det fenomen studien behandlar (Merriam, 1994; Gilje och Grimen, 1992). Även vi är av åsikten att det är omöjligt att vara objektiv i denna typ av forskning då vi alla påverkas av våra tidigare erfarenheter. Detta visar sig i flera olika moment av forskningen, till exempel när vi ställer frågor och när vi analyserar resultatet.

Gilje och Grimen nämner tre faktorer som påverkar människor i deras interaktion med andra, forskare utgör inga undantag i detta avseende. De tre faktorerna är *språk och begrepp*, *trosuppfattningar och föreställningar* samt *personliga erfarenheter*. Det första uttrycket, språk och begrepp, betyder att den människa som har lärt sig att uttrycka ett visst fenomen i ord har lättare att upptäcka detta fenomen när det sker. Trosuppfattningar och föreställningar innebär att forskaren påverkas av det som hon håller för sant och tar för givet. Med Gilje och Grimens tredje uttryck, personliga erfarenheter, menar författarna att det vi tidigare varit med om har betydelse för hur vi tolkar omvärlden. Dessa tre faktorer bildar en människas förförståelse och påverkar hur hon tolkar och värderar sin omgivning (Gilje och Grimen, 1992, s. 184ff)

En annan svårighet med fallstudier är att det är problematiskt att dra några generella slutsatser av resultatet då fallstudier genomförs i begränsad omfattning och därmed bara visar en del av helheten (Merriam, 1994). Resultatet bör alltid ses i ljuset av premisserna den är gjord utifrån och den som tar del av forskningsrapporten bör ha i åtanke att resultatet i en fallstudie är beroende av de förutsättningar som var rådande vid utförandet av studien.

Berlin (Rönnerman, 2004) tar upp ytterligare problem och menar att det är omöjligt att förutsäga vad som kommer att ske i denna typ av studier. I och med detta är det inte säkert att resultatet i en studie med likadant syfte blir detsamma om den genomförs i en annan kontext.

4.3 Konsekvenser av metodval

I och med att vi valde att göra en fallstudie där vi själva var forskningsobjekten, uppkom vissa svårigheter vid analysarbetet. Det är givetvis svårt att vara objektiv i alla typer av kvalitativ forskning (Merriam, 1994; Gilje och Grimen, 1992), men att iaktta sig själva innebär en ännu större komplexitet. Vi är medvetna om att resultatet är färgat av våra tidigare erfarenheter men har försökt att se på materialet med så kritiska ögon som möjligt.

Redan tidigt tog vi beslutet att genomföra musikalprojektet i en barngrupp som inte var bunden till en skola utan till en frikyrka. Vi tror att detta underlättade vårt arbete med musiken, då barnen var där på frivillig basis och vana och villiga att sjunga. Hade vi valt att genomföra projektet i en skolklass hade mer hänsyn behövt tas till den mångkultur som finns i det svenska skolväsendet. Vad mera är hade barnen då inte varit där frivilligt vilket troligtvis hade krävt mer av oss, både vad gäller musikalskrivande och i repetitionsteknik.

Vårt val att videodokumentera repetitioner medförde vissa konsekvenser både vad gällde barnens och vårt agerande. På barnen märktes det mest genom ett något splittrat fokus då de vände sig om mot kameran, fixade frisyren och lyssnade mindre på den ledare som förde ordet. Vi som ledare påverkades också, dock inte fullt så påtagligt som barnen. Här rörde det sig snarare om en spänning innan repetitionen började då vi var ovana att känna oss utsatta för granskning. Dock försvann denna känsla så snart repetitionen började och vårt fokus var helt på barnen och övningens syfte. Vid analys av materialet upplevde vi att medvetenheten om kamerans existens var störst i början av repetitionerna, efter en liten stund uppfattade vi det som att barnen och vi agerade naturligt.

5 Resultat

Under vårt arbete med musikalerna ”En märklig natt” kunde vi med hjälp av processdagbok och videodokumentation iaktta två övergripande strategigrupper, nämligen *samarbetsstrategier* och *lärandestrategier*. I dessa två grupper placerade vi in de olika strategier som synliggjordes när vi analyserade materialet. Vi kommer nedan att redogöra för de strategier vi valt att analysera, nämligen *samarbetsstrategierna samspel, delat ledarskap* samt *gemensam förberedelse* och *lärandestrategierna anpassning, variation, tydlighet, engagemang, gemenskap, gehör, upprepning* samt *kroppsspråk*.

5.1 Situation 1 – Idéformulering

En dag satt Tova, Tura och Tuss och spånade idéer inför deras examensarbete. De kom ganska snart fram till att de ville göra ett praktiskt arbete, som de skulle kunna ha nytta av i sina kommande arbetsliv och där de alla skulle kunna få utlopp för sina olika kreativa och pedagogiska talanger. ”Kan vi inte skriva och genomföra en musikal och få använda oss av både musik, drama och dans?”, sa Tova. Sagt och gjort – en musikal skulle det bli! Efter en kort funderare insåg de att den måste genomföras före jul, och då kändes temat jul givet, och mer specifikt de grundläggande kristna jultraditionerna. Däremot var det inte självklart ur vilket perspektiv de skulle skriva handlingen. Skulle musikalerna berätta julevangeliet på ett traditionellt sätt, ur någon i Betlehem närvarandes synvinkel eller med en koppling till nutid? De fastnade slutligen för det sistnämnda – en musikal som knyter ihop historia och den verklighet vi lever i.

I denna situation kunde *samarbetsstrategin samspel* och *lärandestrategin anpassning* synliggöras.

5.1.1 Samspel

Redan i denna tidiga inledningsfas av musikalarbetet åskådliggjordes hur samspelet mellan Tova, Tura och Tuss fungerade. Här tydliggjordes hur planerna tog sitt ursprung i en så kallad ”brainstorming”-session där allas åsikter och funderingar framfördes i ett, som de tyckte, öppet och tillåtande klimat. I och med detta trodde de att en gemensam grund skulle gjas inför arbetet som stundade. De kände sig alla delaktiga i processen och beslutet, och kunde därmed ställa sig bakom den idé Tova formulerade.

Tova, Tura och Tuss visade här ett exempel på vad de ansåg borde genomsyra vårt samhälle – alla får komma med sina färdigheter och resurser och på det sättet bidra till en helhet. Lärargruppen hade inte samma erfarenheter och kunskaper inom området, därför ansåg de att de skulle komplettera varandra. De valde att fokusera på förutsättningarna, vilka kunskaper som fanns och ville på detta sätt slå an tonen för det kommande arbetet. De trodde att *samspel* på denna grundläggande nivå skulle vara en förutsättning för att *samspelet* senare i projektet, det mellan barnen, mellan lärarna samt mellan barnen och lärarna, skulle fungera tillfredsställande.

5.1.2 Anpassning

Syftet med att skriva musikalen var att kvalitativt lärande skulle ske både hos barnen och hos lärargruppen. Genom att skriva en musikal som utspelas i en vardagsmiljö, vilken barnen kunde relatera till, trodde Tova, Tura och Tuss att budskapet och kunskapen skulle förankras i barnens medvetande på ett konkret sätt. Lärarna hade tidigare upplevt att allt för många musikaler var skrivna högrivande och svårförståeliga, med påföljden att barnen inte kunnat översätta innehållet och implementera kunskapen i sin vardag. Lärargruppen valde att i sin musikal använda sig av visuella och konkreta föremål att bygga handlingen runt, till exempel julklappar och julgranens stjärna, för att barnen skulle kunna relatera till de faktiska traditioner som troligtvis fanns i deras hemmiljö. På detta sätt anpassade lärargruppen musikalen till den värld de trodde barnen levde i. På detta sätt ville Tova, Tura och Tuss ge barnen en bakgrund till varför just dessa föremål har en sådan central roll i vårt nutida julfirande.

5.2 Situation 2 – Musikalskrivande

Tova, Tura och Tuss satt runt köksbordet och funderade över hur de skulle lägga upp skrivandet av musikalen. Ett antal frågor väcktes och krävde sina svar: Hur lång skulle musikalen vara? Hur många låtar skulle den innefatta? Vilken eller vilka stilar skulle låtarna ha? Vilken svårighetsgrad kunde de lägga sig på? Efter en lång stunds diskuterande kom de fram till att de ville göra en musikal som var cirka 25-30 minuter lång och som innehöll fem låtar. Låtarna skulle helst vara skrivna i olika genrer och fick inte vara för svåra, då barnen var unga.

I denna situation framkom ett par olika lärandestrategier, vilka vi väljer att benämna *anpassning* och *variation*.

5.2.1 Anpassning

Tova, Tura och Tuss ansåg att det var viktigt att vara medveten om vilken grupp arbetet vände sig till, för att anpassning efter gruppens förutsättningar skulle vara möjlig och för att målet med projektet skulle uppnås. Anpassningen innebar att hänsyn måste tas till många skilda aspekter, i den tidigare situationen nämndes verklighetsanknytning och ytterligare två var, enligt Tova, Tura och Tuss, svårighetsgraden på låtarna och musikals längd. I detta fall bestod barngruppen som skulle framföra musikalen av barn mellan fyra och tolv år, vilket gjorde att spridningen vad gällde förkunskaper och koncentrationsförmåga var stor. Angående låtskrivandet valde lärarna att lägga sig på en nivå de trodde skulle passa barnen som var omkring åtta år, den ålder där en övervägande majoritet av barnen befann sig. De tänkte också att det skulle finnas möjlighet till större och mindre utmaningar för de andra barnen, för att barn i alla åldrar skulle kunna utvecklas från sin egen nivå.

”När man skall skriva barnlåtar måste man tänka på olika saker: att inte skriva för lågt och så”, sa Tura. Vidare uttryckte de att arbetet med att skriva låtar som barn skall sjunga har flera variabler som måste tas i beaktande, tonomfång, rytmisering och språket i texterna. I resonemangen som föregick musikskapandet talade de också om anledningarna till detta: barn har kortare stämläppar vilket medför att de har ett högre tonläge än vuxna. När en vuxen skriver barnlåtar är det, enligt dem, därför viktigt att den inte skriver utifrån sitt eget röstläge.

Tova, Tura och Tuss egna erfarenheter sade dem att ett lämpligt tonomfång på låtar för barn är mellan d^1 och d^2 , vilket de försökte anpassa sig efter.

Språket har, enligt lärargruppen, en viktig funktion i musikalen, på så sätt att det har stor möjlighet att förankra den kunskap och det budskap musikalen vill förmedla. De tyckte med andra ord att det var av yttersta vikt att texterna var utformade så att barnen skulle förstå innebörden och kunna relatera till dem. De valde att använda ett lätt språk men samtidigt ville de inte förhindra en språkutveckling hos barnen och därför fick vissa ord, till exempel frälsning och krubba, ändå finnas med.

Valet att göra en musikal som var 25-30 minuter lång grundade sig i deras tidigare erfarenheter som visade att barn efter cirka 30 minuter tappar koncentrationen, hur spännande det än må vara. De ansåg att fem låtar á tre minuter i kombination med agerande och förflyttningar skulle göra att målet att hålla sig inom denna tidsrymd uppnåddes.

En ytterligare konsekvens av att barnen var förhållandevis små blev att Tova, Tura och Tuss såg en stor fördel med att ha en vuxen person som agerade i dramat. Tanken var att detta skulle få till följd att barnen slapp lära sig alltför många repliker, vilket lärarna fruktade skulle kunna ha blivit en källa till oro och nervositet och som skulle kunna ha tagit för mycket repetitionstid i anspråk. I stället ville de att den vuxne skulle fungera som ciceron och lotsa medverkande och publik genom musikalens olika moment.

5.2.2 Variation

För att barnen skulle tycka att det var roligt att sjunga hade Tova, Tura och Tuss som mål att skriva låtarna i olika genrer, tempi, taktarter och med diverserade tonspråk. De grundade detta mål i att de tidigare märkt att barn behöver stimulans och omväxling. De trodde också att detta skulle bidra till att barnen lättare skulle lära sig sångerna, och att deras koncentration skulle räcka längre i inlärningsprocessen. De ansåg vidare att det inte bara är för körsångarna som olika genrer berikar musikalupplevelsen, de hade också erfarenhet av att det gör det intressantare för publiken att lyssna.

Sättet de valde för att förverkliga sin variationsambition var tämligen enkelt – de delade upp låtskrivandet mellan sig och deras förhoppning var att musikalens låtar på detta sätt skulle präglas av deras olika personligheter, skrivsätt och tidigare erfarenheter.

5.3 Situation 3 – Repetition I

Barnen strömmade in i rummet där söndagsskolan höll till. Efter att sjungit namnsången, genomfördes en kort uppvärmning av kropp och röst och därefter hade Tova, Tura, Tuss och barnen ett samtal om varför människor firar jul och vad musikalen handlade om. Det kändes viktigt för lärargruppen att få barnen att förstå varför de skulle göra musikalen. I slutet av samtalet pratade de om den elake kungen Herodes och i samband med detta började de lära sig sången ”Det är jag som är kung”. Tuss läste först texten rytmiskt och lät barnen härma henne, sedan lade hon till melodin och sjöng en fras i taget och lät återigen barnen härma. Tura satt beredd vid pianot så att de lätt kunde lägga till komp när det kändes som att barnen var redo för detta steg. Tuss förblev stående och kunde därmed använda

hela sitt väsen för att entusiasmera barnen till att sjunga ut ordentligt. När sången var inrepeterad bytte Tuss och Tura plats i rummet – Tuss tog över vid pianot och Tura fick platsen som dirigent.

Lärandestrategierna som synliggjordes i denna situation kallar vi *tydlighet* och *engagemang*, dessutom framkom exempel på en samarbetsstrategi som vi benämner *delat ledarskap*.

5.3.1 Tydlighet

I denna situation finns exempel på hur kommunikation spelar stor roll i inlärningsprocessen. I analysen synliggjordes vikten av tydlig kommunikation vid två tillfällen, vilka redogörs för nedan.

Första gången tydlighetsstrategin synliggjordes var i samtalet som fördes i början av repetitionstillfället. Tova, Tura och Tuss tyckte att kommunikationen var viktig för att de och barnen skulle ha en gemensam utgångspunkt inför det kommande arbetet. Lärarna hade föreberett sig på ett samtal av enkel karaktär, där det viktiga var att fånga upp barnens tankar om julen och att ge dem ett kristet perspektiv och grundläggande kunskaper om varför vi firar jul.

Tydlighetsstrategin berör också sättet de valde att använda sig av för att lära ut sången. Som vi tidigare beskrivit läste Tuss texten och lät barnen härma henne. På det sättet ville Tuss uppnå att barnen uppfattade texten ordentligt utan, som hon och Tura tyckte, komplicerande ackompanjemang från pianot. På grund av att de ville att barnen skulle fokusera på en sak i taget lades ackompanjemanget till först när barnen kunde text, rytm och melodi. Att ha ackompanjemang redan från början skulle, enligt lärarna, lätt kunna förvirra barnen mer än det skulle göra nytta då det hade blivit svårt att urskilja vad som skulle sjungas. I och med detta arbetssätt ville Tura och Tuss också ge barnen en tydlig genomgång av rytmiseringen vilket de trodde skulle bidra till att barnen skulle klara av de eventuella svårigheterna. Vidare hoppades de att denna strategi skulle underlätta den fortsatta inläringen av sången.

5.3.2 Engagemang

En strategi som lärarna ansåg vara mycket viktig för att få barnen intresserade och villiga att lära sig sången, var att tydligt visa sitt eget engagemang, både engagemanget för barnen och för musiken. Detta gjorde de genom att använda sig av positiv energi i agerandet gentemot barnen och det lärarna ville att de skulle lära sig. Tova, Tura och Tuss hade tidigare upplevt att barn på ett konkret sätt reflekterar det som ledaren förmedlar. ”Verkar ledaren trött saknar också barnen energi medan en ösig och inlevelsefull ledare får barnen att blomma ut”, menade Tuss. I situationen med ”Det är jag som är kung” användes denna strategi främst för att få barnen att sjunga ut men också för att skapa en positiv känsla och kämpaglöd inför fortsatt arbete. I analysen framkom att lärarna använde flera olika verktyg för att förmedla positiv energi, bland annat sitt kroppsspråk och sin kroppshållning, sina ordval och det verbala språk som valdes i kommunikationen med barnen.

5.3.3 Delat ledarskap

Att skifta uppgifter under repetitionen var ett sätt för lärarna att försöka dela på ledarskapet. Deras tanke med detta var att barnen skulle få två jämbördiga ledare, och inte uppfatta lärarna som en "huvudledare" och en bakgrundsfigur, vilket de trodde skulle göra barnens körupplevelser fattigare. De utgick också från idén att det är lättare att hålla koncentrationen uppe om det är ledare med olika röster och kroppsspråk som står framför kören. Tova och Tura valde alltså att använda sig av en kombinerad variations- och samarbetsstrategi vilket de själva trodde skulle leda till fördelar även för dem som ledare. Tova, Tura och Tuss tidigare erfarenheter sade dem att det kräver mer energi att stå framför kören än att sitta vid pianot, och genom att de delade på de olika uppgifterna fick var och en små pauser till att hämta andan och fylla på energi.

5.4 Situation 4 – Repetition II

Barnen och lärarna satt i en ring på stolar, nästa låt på tur var "Hosianna i höjden". Sången lärdes som vanligt ut på gehör, Tura sjöng före och barnen härnade. Refrängen togs om och om igen tills den satt som en smäck. För att förstärka barnens övertygelse över hur melodin gick använde Tura sin kropp och främst händerna för att visa när melodin gick upp respektive ner.

I denna situation åskådliggjordes flera lärandestrategier. Vi kallar dem *gemenskap*, *gehör*, *uppreppning* och *kroppsspråk*.

5.4.1 Gemenskap

Tova, Tura och Tuss ville uppnå en känsla av samhörighet i gruppen därför att de trodde att denna samhörighet skulle skapa en trygghet mellan barnen, och mellan barnen och dem. De hade tidigare upplevt att en känsla av gemenskap genererar positiv energi och kämpaglöd, två faktorer som skulle vara till stor hjälp för att nå bästa möjliga slutresultat. Lärarna ansåg att den cirkulära placeringen av stolarna skulle gagna dem i deras strävan att nå den förut nämnda gemenskapen. Enligt deras mening skulle denna placering leda till att gruppens medlemmar skulle se varandra och att ingen skulle riskera att bli utanför på grund av rumsplacering. Vidare trodde de att placeringen skulle ge ledaren möjlighet att få ögonkontakt med alla i rummet och därmed chans att bekräfta, uppmuntra och tillrättavisa varje barn, vilket de ansåg hade varit svårare om gruppen hade suttit i flera rader. Tova, Tura och Tuss förväntade sig att en konsekvens av placeringen i rummet skulle bli att risken att känna sig osynlig minimerades eftersom läraren skulle kunna se var och en. Tack vare detta hoppades lärarna att barnens möjligheter att hålla koncentrationen på repetitionens syfte skulle öka. En ytterligare fördel med denna formation var, enligt Tova, Tura och Tuss, att ledaren, genom att själv ha en plats i cirkeln, skulle bli en naturlig del av gruppen snarare än en ledargestalt vars status vida skulle överskrida gruppens.

5.4.2 Gehörsinläring

Tova, Tura och Tuss begagnade sig av gehörsinläring vilken yttrade sig genom att barnen inte fick vare sig texter eller noter vid instuderingsstillfället, utan lärde sig allt utantill. En av lärarna sjöng före och barnen härmade hennes fraser. Barnen var mycket aktiva och lärde sig sångerna effektivt.

En av anledningarna till att lärargruppen valde att lära ut sången på gehör var att många av barnen inte var läskunniga, men enligt lärarna fanns det många fler fördelar med gehörsinläring. Av egna erfarenheter hade de lärt sig att det är lättare att få barn att sjunga ut om de inte har texten framför sig. Då kan barnen fokusera på ledaren som med hjälp av sitt kroppsspråk och rörelser hjälper barnen att minnas texten och dessutom kan entusiasmera till mer inlevelse i sången. Dessutom var målet att sången vid framförandet skulle sjungas utantill, och då Tova, Tura och Tuss själva upplevt att det innebär extra arbete att först lära sig en sång med textpapper och sedan utan, tyckte de inte att det kändes relevant att dela ut texter. Med gehörsinläring trodde de att inläringen skulle bli effektivare och endast behöva ske i ett steg.

5.4.3 Upprepning

När vi iakttagit videoupptagningarna, har det framkommit att en återkommande lärandestrategi Tova, Tura och Tuss använt sig av har varit upprepning. Refrängen på ”Hosianna i höjden” sjöngs om och om igen, under samma repetitionstillfälle, till dess lärarna ansåg att barnen kunde den så väl att de utan problem skulle kunna lära sig en ny del av sången och ändå minnas refrängen vid ett senare tillfälle. Deras förhoppning var att texter och melodi skulle sätta sig i ryggmärgen på barnen, med följderna att de skulle slippa fundera över dessa moment vid framförandet.

5.4.4 Kroppsspråk

Genom videodokumentationen har det också åskådliggjorts hur lärargruppen i de flesta situationer tar hjälp av sina kroppar och använder dessa som verktyg för lärande. Förkroppsligandet tar sig uttryck i att lärarna höjer och sänker händerna beroende på tonhöjd, öppnar händerna för att visa att tonen skall hållas ut, gör små, försiktiga rörelser vid piano och större, mer energiska vid forte et cetera. Deras fysiska agerande har, enligt dem själva, flera olika orsaker, det är ett stöd för barnen vad gäller texter, det ger energi och höjer engagemangsnivån och det förtydligar de faktiska musikaliska förhållandena som till exempel tonhöjd och -längd.

5.5 Situation 5 – Repetition III

Det var tredje repetitionen och barnen kunde nu flera av sångerna. Dock var det några som inte hade sjungit ”Det är jag som är kung” så Tova, Tura och Tuss beslöt att repetera den, dessutom hade de gjort koreografi som alla skulle lära sig. Alla ställde sig i en ring och Tuss satte sig vid pianot. Tova började lära ut sång och rörelse men hade inte koreografen helt färskt i minnet vilket gjorde att hon sökte assistans från Tura. Även Tuss vid pianot försökte leda gruppen vidare

genom sången och barnens blickar riktades än mot Tova, än mot Tura och än mot Tuss.

Denna situation ger exempel på en samarbetsstrategi vilken lärarna i efterhand ansåg att de borde ha begagnat sig av. Vi väljer att kalla den *genomtänkt planering* och den grundar sig i att lärarna ansåg sin planering vara otillräcklig.

5.5.1 Genomtänkt planering

I situationen synliggjordes hur alla tre lärarna tar initiativ till att leda kören, och att detta genererade en osäkerhet som var synlig både hos barnen och hos Tova, Tura och Tuss. I inledningsfasen av situationen framkom att Tova var den som var menad att leda gruppen genom övningen, men då hon inte bemästrade koreografin helt och fullt styrde hon med blick och kroppsspråk över ledningen till Tura. I och med detta uttryck för osäkerhet förändrades stämningen i rummet märkbart. Även när Tova blivit påmind om hur koreografin skulle se ut, fortsatte Tura att leda gruppen. Nu var barnens blickar riktade mot Tura, men Tova dröjde sig delvis kvar i ledarrollen. Ytterligare störande inpass kom då och då från pianot där Tuss befann sig och kom med välmenande råd.

Efter repetitionens slut var alla tre lärarna överens om att övningstillfället inte varit det mest välorganiserade och lyckade. De uttryckte att det varit för rörigt, särskilt med hänsyn till barnen. De ansåg också att det var respektlöst av dem att vara så oförberedda som de upptäckte att de var, både mot sig själva, mot barnen och mot det material de gemensamt producerat. Lärargruppen uttryckte vidare att om de hade haft en mer genomtänkt planering, med tydligare uppgiftsfördelning, hade denna förvirrande situation förhoppningsvis kunnat undvikas.

5.6 Situation 6 – Föreställning

Barnen gick upp på scenen och ställde sig på körens plats. Tuss satt vid pianot, Tova intog sufflösens placering framför scenen medan Tura följde med kören fram till dess position. Hon ställde sig nära barnen och såg till att de stod rätt placerade i förhållande till mikrofoner och varandra. Därefter försökte Tura få dem att vilja ge järnet genom att ha ett ”pep talk” där hon använde både ord och kroppsspråk för att få dem att visa sitt engagemang. Efter ett sista ”Nu kör vi!” gick hon ner till dirigentens plats där hon lätt kunde få ögonkontakt med kör, solister, skådespelare, komp och sufflös. Efter att ha förvissat sig om att alla var beredda visade hon att föreställningen kunde börja...

I denna situation åskådliggjordes ett par strategier vilka analyserats i tidigare situationer. Vi väljer att ändå att beröra och utveckla dem något, lärandestrategin *engagemang* samt samarbetsstrategin *genomtänkt planering*.

5.6.1 Engagemang

Denna situation ger ytterligare exempel på hur lärarna med sitt agerande uppmuntrar barnen till att göra sitt yttersta. Tura försökte medelst ord och handlande förmedla den glädje, spänning och entusiasm hon själv erfor. För att öka barnens självförtroende använde Tura sig

av diverse uttryck, exempelvis ”Är ni med?”, ”Har ni kul?”, ”Ska vi visa att vi är världens bästa barnkör?” samt ”Nu kör vi”. Hon försökte också öka engagemanget genom att använda olika gester som alla syftade till att få barnens sångarglädje att väckas och nervositet att släppa. Tura utnyttjade ansiktets olika funktioner, vilket visade sig genom att hon log med både mun och ögon. Dessutom arbetade hon med händer, armar och axlar, hon lyfte armarna och hade öppna händer medan axlarna befann sig i en avslappnad position. På detta sätt ville hon uppnå en känsla av trygghet, självförtroende och gemenskap. En synlig effekt av Turas agerande var att barnen såg glada och avspända ut och att de satsade för fullt redan från första tonen.

5.6.2 Genomtänkt planering

Under framförandet av musikalen hade de tre lärarna en mycket tydlig uppgiftsfördelning. Tuss var pianist och hade ansvar för kompet, Tova var sufflös, hade ansvar för viss rekvisitaförflyttning och deltog dessutom aktivt på scenen genom att agera får hos herdarna och i stallet. Tura var den som hade det övergripande ansvaret för framförandet, hon var dirigent och ledde därmed både kör, solister och till viss del även kompet. Genom att alla var medvetna om att Tura var den som till syvende och sist bestämde, hade alla sitt fokus riktat mot henne. Detta innebar att hon kunde bemöta de problem som uppstod genom att driva igenom vissa förändringar, till exempel några extra takters mellanspel om en solist var osäker på sin insats. Lärarna tyckte att denna uppgiftsfördelning var tydlig, innebar en stor flexibilitet och gav den effekt de önskade, nämligen att föreställningen fortskred utan större fadäser.

5.7 Sammanfattning

De samarbetsstrategier som redogjorts för i denna studie är *samspel*, *delat ledarskap* samt *genomtänkt planering*. Nedan följer en sammanfattning utifrån lärarnas åsikter och förhoppningar.

- Samspel innebär att lärarna skall kunna känna sig delaktiga och att var och en får bidra med det den behärskar.
- Genom delat ledarskap får barnen jämbördiga ledare där alla är lika stora auktoriteter. Dessutom hushåller lärarna med den energi de besitter vilket innebär att de kan vara mer entusiasmerande när de leder kören.
- En genomtänkt planering har till uppgift att skänka en tydlig struktur till repetitionstillfällena och föreställning, på det att barnen och lärarna skall känna en trygghet i gruppen och kunna hålla fokus på det som är väsentligt.

De lärandestrategier som åskådliggjorts är *anpassning*, *variation*, *tydlighet*, *engagemang*, *gemenskap*, *gehörsinlärning*, *upprepning* och *kroppsspråk*. Också i detta stycke är det lärargruppens tankar som uttrycks.

- Anpassning innebär att handling, språk och musik bör läggas på en nivå som passar målgruppen.

- För att barnen skall bli stimulerade och tycka att det är roligt att arbeta bör lärare sträva efter att variera genrer, tempi och tonspråk i sina låtval.
- Genom att vara grundlig i genomgång av handling, text och musikaliska skeenden i en sång kan läraren underlätta den kommande inlärningsprocessen. Denna tydlighet innebär att barnen och lärarna får gemensamma referensramar.
- Barnens entusiasm kan påverkas positivt genom att lärarna visar sitt engagemang för barnen och projektet. Detta kan göras genom bland annat ordval och kroppsspråk.
- För att barnen skall känna sig trygga och viktiga i gruppen är det av stor betydelse att lärarna försöker bygga upp en gemenskap. En känsla av gemenskap kan också leda till ett bättre slutresultat då alla arbetar mot samma mål.
- Gehörsinläring innebär att barnen kan fokusera på ledaren, att de får lättare att sjunga ut, att de får bättre hållning samt att inlärningsprocessen består av färre steg än vid inläring med noter och text.
- Genom att repetera fraser, längre stycken och hela sånger om och om igen förankras kunskapen i barnen.
- Lärarnas användande av kroppsspråk hjälper barnen att minnas texter och skiftningar i musiken. Vidare bidrar det också till att engagemangsnivån i gruppen ökas.

6 Diskussion

6.1 Samarbetsstrategier

6.1.1 Samspel

Den första strategi vi tog upp i resultatet var en samarbetsstrategi, som vi valde att kalla samspel. Samspel är, som vi tidigare nämnt och enligt det sociokulturella perspektivets förespråkare, grunden för allt lärande. Det är av stor vikt att samspelet fungerar, både inom lärargruppen och i relation till eleverna, vilket både tidigare forskning, teori och våra egna erfarenheter visar. Vi fick gång på gång bekräftat att Dysthes (2003) tankar om att kunskapen växer i samspel med andra var mycket applicerbart i arbetet med musikalprojektet. Även styrdokumentet (Kursplan i musik, 2000) poängterar att musicerande i grupp är en grundläggande form för lärande, där den enskilde utvecklas i samspel med andra och lär sig se delens funktion i och relation till helheten. Under hela arbetsprocessen använde vi oss av olika former av samarbete och samspel, vilket vi tror ledde till att vi alla tre kände oss delaktiga och till slutprodukten – musikalerna ”En märkelig natt”.

I efterhand har vi diskuterat huruvida vi skulle ha valt en annan strategi i skapandefasen. Exempel på en sådan strategi kunde ha varit att vi valt en arbetsform som enbart en av oss var bra på, då hade det uppkommit en annan situation där den som hade kunskapen hade agerat lärare och de andra två elever. Genom att använda samspelsstrategin blev resultatet att vi alla var delaktiga och hade liknande möjligheter att utvecklas. Ett samspel mellan människor innebär, enligt oss, inte enbart att var och en skall bidra med sina kunskaper utan att varje individ skall bära med sig ny kunskap från situationen. Detta sammanfaller med Törnquists (2006) utsaga gällande lärares möjligheter att utvecklas såväl praktiskt som pedagogiskt och på så vis bidra till en ökad kollektiv kompetens. När vi ser på vår arbetsprocess i backspegeln kan vi alla peka på saker som vi var och en kommer att ta med oss från detta samarbete, det har gett oss nya insikter om oss som lärare och mod att våga tänja på de gränser vi själva intalat oss att vi har. Denna upplevelse styrks genom den teori Vygotskij formulerade (Säljö, 2003), i vilken han slår fast att det är i samarbete och gemenskap människan utvecklas.

Vi tycker också att vi handlade i enlighet med SOU:s riktlinjer (SOU, 1999) för lärare, då vi förde en dialog med varandra under arbetets gång, och visade flexibilitet genom att stå tillbaka ibland, för att vid andra tillfällen ta större plats. Vi håller med Törnquist (2006) om att det är energikrävande att göra ett kreativt projekt av denna dignitet men ser också, liksom hon hävdar, att vinsten vad gäller individuell och kollektiv kunskap är betydande.

6.1.2 Delat ledarskap

Under processens gång var vi noga med att dela ledarskapet emellan oss, liksom Andersson m.fl. gjorde i sin fallstudie (2004) och vi upplevde precis som de att detta var ett positivt förhållningssätt som genererade mer energi både till lärargruppen och till kören. Inför mötet med barnen hade vi förhoppningen att det delade ledarskapet skulle leda till att barnen skulle förstå att vi alla tre var ledare till lika hög grad. Det är intressant att notera att vi upplevde denna strategi som viktigast i början av processen, när vi och barnen var obekanta för varandra. Ganska snart förstod barnen hur ledarskapet var upplagt och vände sig till den som fanns närmast, utan att märkbart reflektera över vem som ”bestämde” i det aktuella momentet.

Denna strategi har mycket gemensamt med samspelsstrategin, den kan över huvud taget inte existera om inte grunden är lagd i form av samspel och dialog.

6.1.3 Genomtänkt planering

I all den litteratur vi läst inför detta examensarbete har planering framhållits som något mycket viktigt. Resultatet visar också att det krävs noggrann planering om ett repetitionstillfälle skall kunna genomföras med tillfredsställande resultat. Vi skulle vilja säga att planering och förberedelse är A och O för alla lärare, och i de situationer där ledarskapet delas krävs än mer noggrannhet, eftersom lärarna inte alltid tänker i samma banor och därmed inte med lätthet kan följa varandras impulsartade handlingar. En jämförelse mellan situation 3 och situation 5 i resultatet visar på tydliga skillnader i de gemensamma förberedelserna. Vid första tillfället hade vi klargjort hur repetitionen skulle läggas upp samt vem som skulle vara ansvarig för de olika delarna medan vi i den senare situationen endast hade en övergripande planering och inte hade någon ansvarsuppdelning. I och med att vi alla tre tog initiativ i den senare situationen blev ledarskapet oklart vilket ledde till otydlighet för barnen och de hade svårt att veta vem de skulle rikta sin uppmärksamhet mot. I och med detta handlingsförfarande frångick vi den teori Dysthe (2003) redogör för, och som vi ställer oss bakom, nämligen att det är viktigt med en trygg lärandemiljö.

Det räcker alltså inte med att ha ett gemensamt mål och en ungefärlig uppfattning om hur det skall nås, det krävs noggrann planering och tydlig uppgiftsfördelning. Att inte ha det innebär respektlöshet mot oss själva, det arbete vi lagt ner och framförallt mot barnen då vi slösar med den tid vi har till förfogande. Resultatet visar, i enlighet med Fagius och Larsson (1990), att det är bättre att vara överplanerade och att frånga planeringen om det skulle behövas, än att inte vara tillräckligt förberedda då detta skapar oro både hos barnen och hos oss som ledare. Oro i gruppen gör att inlärningsprocessen försvåras då barnen får svårare att koncentrera sig på det som skall läras in och att det tar energi från det väsentliga i lärandesituationen.

Vi tog lärdom av våra upplevelser i situation 5, och i kommande övningar var vi mer noggranna och hade i förväg klargjort vem som var ansvarig för de respektive momenten. Det fick till följd att övningarna fick tydligare riktning och att vi och barnen kände oss tryggare.

6.2 Lärandestrategier

6.2.1 Anpassning

Anpassning var en stor och betydande del i vår arbetsprocess. I flera situationer reflekterade vi över hur gruppen var sammansatt, och därefter valde vi olika strategier för att bäst möta de förutsättningar och behov vi såg. Exempel på anpassningar vi gjorde var att musikalen byggdes på konkreta fenomen, att låtarna skrevs för att passa barnens unika röster, att vi valde att använda oss av gehörsläring utan textpapper et cetera.

Som vi tidigare beskrivit valde vi att låta handlingen utgå från visuella föremål, på grund av att vi trodde att detta skulle hjälpa barnen att förstå hur julens budskap hör samman med våra västerländska traditioner. Om vi hade skrivit en musikal för vuxna hade vi nog inte sett det fullt så nödvändigt att använda konkreta ting för att göra budskapet tydligt. Vuxna har ett rikare spektrum av erfarenheter och därmed mer att relatera till, dessutom har de ett mer utvecklat

abstrakt tänkande. I arbetet med musikalen visade det sig, liksom Dejke menar (Fagius & Larsson, 1990), att alla verktyg som kan skapa en ökad förståelse för handling och mening är viktiga för att barnen skall få ut så mycket som möjligt av deltagandet i skeendet, i detta fall musikalen. Valet att konkretisera handlingen visade sig klokt och vi tycker att barnen uppvisade tecken på att de fått den eftersträlvade ökade förståelsen för de utvalda jultraditionerna.

Vad gäller anpassning av sångerna strävade vi efter att tonomfånget skulle vara passande för barnen, att texterna skulle vara förståeliga samt att tonspråk och genrer skulle generera olika musikaliska upplevelser (Fagius & Larsson, 1990).

En av oss, ”Tova”, misslyckades i intentionen att skriva en barnvänlig sång och använde ett alltför stort omfång vilket turligt nog upptäcktes redan innan sången presenterades och repeterades med barnen. För att lösa dilemmat utan att helt rata sången fick hon oktavera delar av den så att omfånget minskades. Efter denna smärre justering fungerade sången utmärkt.

Trots vår försiktighet angående ordval kom det tillfällen då barnen inte förstod vad orden betydde, som exempel på detta kan ordet förbytt nämnas. När sådana situationer uppkom fick vi finna synonymer och liknelser för att försöka förklara orden. Återigen hade vi Dejkes (Fagius & Larsson, 1990) ord i bakhuvudet, förståelse är en förutsättning både för att kören skall låta bra och för att kunskapen skall bli bestående.

Vi ansåg själva att delar av det material vi skrev innehöll svårigheter i form av komplicerade synkoper och motrytmer, och vi trodde att dessa svårigheter skulle vara än större för barnen och försvåra inlärningsprocessen. Vi beslöt oss ändå för att pröva och vara öppna för att vi eventuellt skulle bli tvungna att förenkla sångerna efter hand. Farhågan om rytmsvårigheterna visade sig dock vara utan grund i vår barngrupp. Vi håller det för troligt att det grundar sig i att de inte var medvetna om att de borde tycka att det var svårt. I detta antagande får vi stöd av Agnestig som menar att läraren bör repetera utan att nämna svårigheterna ”så att barnen i bästa fall inte märker att det var svårt” (Fagius & Larsson, 1990, s. 121). Vidare kan de inlärningsstrategier vi använde ha haft en positiv inverkan, vilka går att läsa mer om i resultatets situation 3 och 4.

6.2.2 Variation

För att kunna variera repetitionstillfällena och stimulera barnen till ett fortsatt lärande ansåg vi att det skulle vara en fördel att låtarna var olika. På detta sätt hoppades vi, precis som Andersson m.fl. (2004) skriver, att kunna tillgodose barnens olika behov. Exempel på sådana behov är att barnen ibland behöver få röra på sig, ibland är mogna att ta till sig nya lite svårare sånger och ibland behöver få en positiv känsla av att de klarar av sången med en gång vilket ofta blir fallet med till exempel en härmningslåt. Emedan vi har haft liknande uppväxtmiljöer och musikalisk fostran lyckades vi dock inte helt i ambitionen att komponera låtar som var väldigt olika varandra: låtarna ligger nära varandra genremässigt, vi har samma taktart i alla låtarna och endast en är skriven i moll. Däremot anser vi att vi fick en bra spridning vad gäller tempi och tonspråk.

Det faktum att vi delade ledarskapet mellan oss ser vi som en ytterligare form av variation. Barnen fick som en konsekvens av detta möta olika ledartyper, höra olika röster och se olika

uttryckssätt, vilket också ledde till variationsrika repetitioner. Här synliggörs återigen hur de olika strategierna samverkar till en helhet.

6.2.3 Språk och kommunikation

Ett viktigt steg i början av vår arbetsprocess med musikalprojektet var att få en gemensam uppfattning om vad begreppet musikal betyder. Säljö (2000; 2005) talar om vikten av att ha ett språk som kan användas för att prata om erfarenheter och förförståelser för att skapa en gemensam plattform att stå på. Vi använde oss således av språkets utpekande funktion för att vi alla skulle vara på det klara med hur vi tolkade begreppet och vilken av dessa tolkningar som skulle få företräde och ligga till grund för det kommande arbetet. När vi talade om begreppet visade det sig dock inte utgöra något problem då allas våra uppfattningar gick samman.

Tanken vi hade när vi skrev låttexterna till musikalen var att språket skulle vara lätt för barnen att förstå, samtidigt ville vi inte att texterna skulle bli barnsliga. Vi anser, i enlighet med Dejke (Fagius & Larsson, 1990), att det är bra att barnen genom sångtexter lär sig nya ord och begrepp och på så vis vidgar sin vokabulär för att kunna ta med sig dessa ord in i andra sammanhang. Vi drog oss alltså inte för att använda ord som vi antog att barnen inte kände till, de tillfällen då dessa ord dök upp för första gången fick i stället leda till ett lärorikt samtal mellan oss och barnen. Vi kan här se ett exempel på hur språket fungerar som ett verktyg för att barnen skall få nya kunskaper (Dysthe, 2003).

Vi har under vår utbildning lärt oss vikten av att möta den lärande där denne befinner sig och att utgå från dennes förkunskaper och förförståelser, vilket är en nödvändighet för att vi som pedagoger skall kunna guida den lärande vidare till nästa nivå på kunskapsstegen. I Säljö's bok "Lärande i praktiken" (2000) tas kommunikationen upp som ett sätt att sammanbinda människor. När läraren kommunicerar med den lärande får de gemensamma referensramar och läraren kan i och med detta – förhoppningsvis – förstå var den lärande befinner sig och hur denne skall komma vidare i sin utvecklingsprocess.

I situation 3 ses exempel på en sådan kommunikation, den börjar i det sammanfogande samtalet och fortsätter med att vi kommunicerar känslan i och upplägg av sångerna. Vi använde oss alltså av en verbal kommunikation i inledningsfasen, liksom en icke-verbal allteftersom inlärningsmomentet fortskred. Upplägget med denna grundläggande genomgång visade sig ge önskad effekt då barnen lärde sig sången snabbt, och verkade förstå vad den handlade om. Utan förståelse hade barnen, enligt Dejke (Fagius & Larsson, 1990), inte kunnat framföra sången med övertygelse. När vi vid nästa repetitionstillfälle sjöng sången fanns kunskaperna från första övningen dessutom kvar, vilket vi tror var en effekt av att första repetitionens genomgång var av sådan djupgående karaktär.

Kommunikation kan som vi tidigare nämnt, finnas både i verbal och i icke-verbal gestalt, ett exempel på icke-verbal kommunikation anser vi vara kroppsspråket. Utan att vi behövde förklara med ord hur musiken skulle utföras kunde vi med hjälp av rörelser och fysiska uttryck förmedla denna kunskap (Dewey, hänvisad till i Säljö, 2000). Eftersom barnen vi hade i vår kör var unga, från cirka 4 år, ansåg vi att deras icke-verbala kommunikationskanaler var mer utvecklade än de verbala och därför försökte vi förmedla en stor del av kunskapen genom vårt fysiska agerande. Vidare anser vi, liksom Fagius och Larsson (1990), att den icke-verbala kommunikationen har större möjligheter än den verbala när det gäller att förmedla känslan och karaktären i musiken. Det är ofta svårt att sätta ord på hur en sång skall tolkas medan rätt

attityd kan uppnås på ett naturligt sätt genom att barnen eller de lärande härmar den känsla lärarens kroppsspråk förmedlar.

6.2.4 Engagemang

Både i vårt avsnitt om tidigare forskning och i teorikapitlet står att läsa mycket om engagemang som viktig komponent i lärandeprocessen. Både Säljö (2000), Dysthe (2003) och Lander m.fl. (hänvisad till i Törnquist, 2006) påpekar betydelsen av att skapa miljöer där lärande uppmuntras och där de lärande känner sig bekväma och viktiga. I dessa sammanhang spelar lärarens engagemang för eleverna stor roll, uppvisar läraren intresse och uppskattning för eleven motiveras denne till aktivt deltagande och utveckling. Det är också viktigt, enligt Sandberg (hänvisad till i Törnquist, 2006) att läraren visar sin lust för ämnet, detta förhållningssätt genererar en känsla av relevans och en vilja till fördjupning hos den lärande.

Vi valde att tillämpa engagemangsstrategin i mycket hög grad under vårt arbete med musikalen. Då vi arbetade med barnen under en begränsad tidsperiod gjorde vi bedömningen att det var viktigt att så snart som möjligt få barnen att känna sig trygga i situationen och med oss. Med detta i åtanke valde vi att vara tydliga med vårt engagemang och vår glädje över att få vara där med dem. Ett exempel på det är att vi lade tid och energi på att lära oss så många av barnens namn vi kunde för att, som Törnquist (2006) skriver, uppnå respekt för varandra som individer. Vi gjorde detta med syftet att så snart som möjligt få en personlig, om än något begränsad, relation till var och en för att undvika situationer som skulle kunna upplevas statusbetonade.

Vidare ansåg vi att det var angeläget att visa att musikalen var betydelsefull för oss, motivet bakom detta ställningstagande var att vi ville tända samma engagemang hos barnen. Vi, liksom Lander m.fl. (hänvisad till i Törnquist, 2006), håller för sant att lärares engagemang speglas och införlivas hos de lärande, och som vi tidigare nämnt, att en god spiral därmed uppstår. För att förmedla vår entusiasm till barnen försökte vi använda ord och formuleringar som vi trodde skulle motivera dem till engagemang i musikalen, vilket ligger i linje med teorin om den retoriska funktionen i språket (Säljö, 2000).

6.2.5 Gemenskap

Vi hade som ett högprioriterat mål att bygga upp en gemenskap med kören eftersom vi trodde att det skulle generera positiv energi. En väg att nå detta mål ansåg vi skulle vara en genomtänkt placering av stolarna i rummet. Tvärtemot vad Andersson m.fl. (2004) hävdar menar vi att den cirkulära placeringen är att föredra framför alternativa placeringar. Inför repetitionerna reflekterade vi över riskerna, att barnen kan få men av den icke ergonomiska hållningen. Vi tog detta argument i beaktande men beslöt att använda oss av variationsstrategin för att undvika problemet, genom att lägga in rörelser och mikropausar uppnådde vi naturliga avslappningsstunder då barnens muskler fick vila.

Genom att läraren också hade en stol i cirkeln uppnådde vi en känsla av att läraren var en del av gruppen. Vi anser att detta främjar gemenskapen och hittar stöd för detta i Sandbergs studie (hänvisad till i Törnquist, 2006) där författaren påvisar vikten av att läraren är en deltagare snarare än en utomstående expert. I Törnquists avhandling (2006) framhävs också att en central aspekt av gemenskapen är att varje individ blir sedd och accepterad. Vi trodde att denna

placering skulle vara överlägsen alternativa placeringar när det gällde att uppnå målet att alla skulle bli sedda och att en känsla av samhörighet skulle uppstå.

6.2.6 Gehörsinlärning och upprepning

På grund av den stolsplacering vi valde och de negativa konsekvenser den eventuellt skulle kunna ge (se ovan) ansåg vi det viktigt att på andra sätt möta barnens behov av ergonomisk genomtänkthet. Vi har redan nämnt att vi jobbade mycket med rörelser och gav tillfällen till mikropausar, ytterligare en åtgärd var att lära ut samtliga sånger på gehör. Tack vare att barnen istället för att titta ner i ett papper när de sjöng kunde hålla blicken högre, fick de automatiskt en mer ergonomiskt riktig hållning vilket också ledde till att de fick lättare att sjunga ut utan att anstränga sina stämläppar.

Som vi tidigare nämnt är gemenskap en viktig faktor i lärandesituationer, och med hjälp av gehörsinlärning kan "vi-känslan" förstärkas då barnen inte blir avskärmade så som det lätt kan bli när blicken riktas ner i ett papper (Fagius & Larsson, 1990). Istället kan barnen rikta sin uppmärksamhet mot det som gruppen skapar tillsammans och få känna att de var och en är en liten, men viktig del av helheten. Valet att lära ut sångerna på gehör fick som konsekvens att ledaren fick större möjligheter att påverka körens gemensamma uttryck, att gestalta, förmedla och leda kören genom musikens skiftningar. Gehörsinlärningen är också starkt kopplad till kroppsspråket, dessa två samverkar till att de lärande får en större förståelse för hur musiken som helhet är utformad, vilket Fagius och Larsson nämner i sin bok.

Fagius och Larsson (1990) resonerar huruvida gehörsinlärning eller inlärning med hjälp av noter är att föredra och kommer fram till att de två bör komplettera varandra och inte ses som motsättningar. Under våra veckor med barnkören valde vi dock uteslutande att använda oss av gehörsinlärning, detta val grundades i att barnen var förhållandevis unga. Många av dem var ännu inte läskunniga och vi antog att ytterst få, om ens någon, behärskade notläsning. Noter är för de allra flesta människor en artefakt som är svårbegriplig (Säljö, 2005), och genom att förkroppsliga det vi vet att noterna vill förmedla gör vi musiken mer lättåtkomlig och kan presentera en del av dess inneboende mål och mening.

Då förutsättningarna var de tidigare nämnda, med icke läskunniga barn, ansåg vi att härkning skulle vara en fungerande modell för inlärning. Eftersom vi hade ont om tid för inlärning bedömde vi att arbetstempot behövde vara tidseffektivt för att nå de konstnärliga och pedagogiska mål vi satt upp. I enlighet med Fagius och Larsson (1990) ansåg vi att härkning var den metod som var bäst lämpad för att erhålla maximal prestation av barnen.

Upprepning är, enligt oss, ett tillvägagångssätt som syftar till att kunskapen skall bli djupt rotad i barnen och det för med sig att kunskapen känns väl förankrad och inte går förlorad när nervositeten gör sitt inträde. Vi tror att barnens energi och koncentration behövs till andra saker så som att rikta koncentration mot ledaren, känna stolthet över den prestation som gruppen tillsammans har åstadkommit samt att njuta av stunden. Vårt sätt att arbeta sammanfaller mer med Agnestigs (Fagius & Larsson, 1990) än med Anderssons m.fl. (2004) då vi övade in sångerna bit för bit och sedan satsade på att sätta samman de olika delarna och repetera helheten om och om igen.

6.3 Sammanfattning

Inför denna studie hade vi en förhoppning om att den skulle bidra till en fördjupad kunskap och förståelse för vad ett musikalprojekt skulle kunna betyda för lärare. Vidare ville vi att den skulle underlätta yrkesverksamma lärares framtida musikalarbete, samt avdramatisera arbetsformen. Det är i nuläget svårt att veta om vi uppnått dessa mål, men klart är att vi själva fått fördjupad inspiration till arbete av detta slag. Vi är alla tre övertygade om att vi i framtiden kommer att arbeta med musikal, både i och utanför skolan, eftersom vi sett de många fördelar en musikal kan föra med sig. Vårt primära syfte inför examensarbetet var att undersöka vilka strategier lärare använder i musikalprojekt, vilket vi också tycker oss ha fått större insikt om. På grund av tidsbrist och att vi fann strategiforskningen så intressant valde vi att lägga all vår energi på den och lämna tydliggörandet av arbetsprocessen därhän.

Som vi tidigare påpekat är denna undersökning gjord i form av en fallstudie, vilka alltid är värda att ifrågasätta vad gäller generaliserbarhet. De strategier vi har valt att redogöra för gällde detta genomförande av ”En märklig natt”, i just den sociala kontext vi arbetade och kan därför inte sägas spegla mer än den verklighet vi har iakttagit och tagit del av. I ett annat sammanhang, med andra ledare och andra barn, med andra tidsresurser och annan materialtillgång, hade resultatet troligtvis blivit ett annat. Dock anser vi att studiens reliabilitet är hög i ljuset av de förutsättningar som rådde.

En av anledningarna till att vi ville göra vårt examensarbete angående musikalprojekt med barn var att vi ansåg att det fanns för lite litteratur som behandlade detta ämne. Vi är väl medvetna om att vår studie endast är ”ett skrap på ytan” och att mycket mer forskning behöver genomföras. Vi hoppas dock att denna studie väcker intresse och engagemang som kan leda till fortsatt forskning. Exempel på vad framtida forskning skulle kunna handla om är hur musikalarbete utvecklar barns samarbetsförmåga, hur samarbete i lärarlag kan påverkas av musikalprojekt, samt hur skolan kan bli bättre på ämnesintegration med hjälp av musikal.

7 Referenser

Andersson, Emely, Andresen, Lisa & Hermansson, Sandra (2004) *Att göra en barnmusikal. En studie i hur man kan arbeta med musikal tillsammans med barn*. C-uppsats. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fagius, Gunnel & Larsson, Eva-Katharina (Red.) (1990). *Barn i kör. Idéer och metoder för barnkörledare*. Stockholm: Verbum förlag.

Gilje, Nils och Grimen, Harald (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Kursplan i musik, 2000
Hämtad 19 november, 2007, från
<http://www.skolverket.se>

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

National Encyklopedin (2007).
Hämtad 20 november, 2007, från
<http://www.Ne.se>
Uppslagsord: aktionsforskning

Rönnerman, Karin (Red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, 1994*. Stockholm: Lärarnas riksförbund.

SOU 199:63 (1999). *Att lära och leda – En lärarhandledning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Lärarutbildningskommittén.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Säljö, Roger (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan. Artikel i Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Törnquist, Els-Mari (2006). *Att iscensätta lärande. Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. Doktorsavhandling. Lund: Media-Tryck.

Bilaga 1

Anhållan om tillstånd för att ert barn får delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är tre studenter som utbildar oss till musiklärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar tio veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2008.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur man som lärare kan arbeta med musikalprojekt och de viktigaste frågorna att besvara är ”hur ser lärarens arbetsprocess ut i musikalprojekt?” och ”vilka strategier använder lärare i musikalprojektets arbetsprocess?”. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom videodokumentation och syftet med detta är att iaktta hur vi som lärare arbetar och att dokumentera slutresultatet. Vi vill poängtera att det alltså är oss vi kommer iaktta och analysera, inte barnen och hur de agerar. Dock kommer barnen finnas med på filmen.

Videodokumentation kommer att ske både under repetitioner och under föreställning, men det är bara filmen från föreställningen som kommer att ingå i vår slutliga presentation av arbetet.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och tar med det till oss vid nästa övningstillfälle. Tillståndet gäller två repetitioner (9/12 och 15/12) samt en föreställning (16/12). Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn får videofilmas.
- Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn får videofilmas.

Datum.....

Vårdnadshavares underskrift/er.....

Barnets namn.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående telefonnummer:

Annelie: 0736-90 91 08

Magdalena: 0708-97 12 97

Hannah: 0703-36 67 79

Handledare för examensarbetet är Ragnhild Sandberg, doktorand, Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten, 0739-64 75 20

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen, 031-786 47 92

Bilaga 2

En märkl ig natt



En julmusikal av Magdalena Gustafsson,
Hannah Magnesköld och Annelie Nilsson

Hej!

Vad kul att du har hittat vår barnmusikal, vi hoppas att den ska komma dig och barnen till glädje.

”En märklig natt” är skriven som ett examensarbete i vår muskläroarutbildning och är tänkt för barn mellan sex och tolv år. Vi hoppas att den kommer att vara lätt att lära och använda, naturligtvis med små justeringar beroende på vilken grupp av barn du leder. Musikalen är uppbyggd kring körsånger med små repliker emellan som för handlingen framåt. ”En märklig natt” innehåller såväl talroller, sångroller som statistroller, vilket medför att alla kan vara med!

Talroller:

Farfar	FF
Barn	B1
Barn	B2
Vise man	V1
Vise man	V2
Vise man	V2
Herodes	H

Sångroller:

Ängel	
Får	F1
Får	F2
Får	F3
Ko	K1
Ko	K2

Statistroller:

Herdar
Får
Småänglar
Josef
Maria

Det finns några saker som du behöver som rekvisita för att få musikalen att fungera, se lista nedan. I övrigt är det bara fantasi och tillgång som sätter gränser!

Nödvändig rekvisita:

- Gran
- Fåtölj/stol
- Bok
- Paket
- Ängel (att hänga i granen)
- Stjärna (till granens topp)
- Ett Jesusbarn

Har ni frågor eller funderingar är ni väldigt välkomna att höra av er till oss.

Magdalena: snurrebo@hotmail.com
Hannah: handreah@hotmail.com
Annelie: annelie.nilsson@glocalnet.net

Lycka till och glöm inte att ha roligt under arbetets gång!

En märklig natt

Kören (som består av alla medverkande förutom farfar och de två barnen) står på sin plats. Julmusik hörs i bakgrunden. Ljuset är riktat mot farfar, som sitter och läser i sin fåtölj.

Barnen kommer inspringande med händerna fulla med paket. Musiken tonas ner.

B1,2: Hej farfar!

FF: Hej!

B1: Titta, vi har köpt paket. Vi måste lägga dem under granen.

B2: Nä, din dummer vi måste pynta den först!

Barnen och farfar pyntar granen. De hänger upp kulor, smällkarameller och ängeln.

B1: Farfar, varför har vi en ängel i granen?

FF: Jo, nu ska jag berätta för er...

Hosianna i höjden

Herdar och får går fram under det instrumentala introt. Änglarna kommer fram under första delen av sången, en del som med fördel kan sjungas av en solist. Versen "Var inte rädda" sjungs av ängeln första gången.

När herdarna låg och vaktade sin hjord
i lugn och ro, ingen sa ett ord.
Då kom det ner en ängel med ett bud,
om kungars kung, Han som är vår Gud.
Och ängeln sa till dem:

"Var inte rädda, jag bär bud till er
om en stor glädje som bara Gud kan ge.
Gå nu och sök rätt på barnet och ni ska få se:
Gud, kung och frälsare, det är det han é!"
Och alla änglar sjöng tillsammans:

"Hosianna, hosianna i höjden!
Hosianna, ära till Guds namn!
Hosianna, hosianna i höjden!
Hosianna, ära till Guds namn!"

Barnen och farfar fortsätter att pynta granen och sätter till sist upp stjärnan.

FF: Den här stjärnan ska vi sätta uppe i toppen. Vet ni varför?

De tre vise männen går fram och bugar mot varandra.

V1: Har ni också sett den nya stjärnan som lyser på himlen.

V2: Ja, den måste betyda nåt speciellt.

V3: Den betyder att en stor kung har fötts.

V1,2,3: Vi följer den!!!

Gud har tänt en stjärna

Refrängen sjungs av de vise männen och kören härmar när det finns en text inom parentes. På sista delen delas kören i tre delar: den första sjunger "Kom, låt oss följa den", de två andra svarar "följa den" varsin gång. De vise männen börjar gå över scenen mot Herodes port under outrot.

Gud har tänt en stjärna,
en vacker, vacker stjärna.

Gud har tänt en stjärna,
en vacker, vacker stjärna.

Gud har tänt en stjärna, (Gud har tänt en stjärna,
en vacker, vacker stjärna. (en vacker, vacker stjärna.)

Gud har tänt en stjärna, (Gud har tänt en stjärna,
en vacker, vacker stjärna. (en vacker, vacker stjärna.)

Den är vårt säkra tecken på vart vi resa ska,
den lyser alltid för oss, både natt och dag.

Den lyser över stallet där Jesusbarnet bor,
den lyser hela vägen, för liten och för stor.

Kom, låt oss följa den! (följa den, följa den!)

Kom, låt oss följa den! (följa den, följa den!)

De vise männen kommer fram till Herodes port och knackar på.

V1: Vet du var den nye kungen är?

H: Vad då? En ny kung? Vem har sagt det?

V2: Det finns en ny stjärna på himlen, den betyder att en ny kung har fötts.

Det är jag som är kung

Första refrängen sjungs av Herodes.

Kung, kung, kung.

Jag är kung, kung, kung.

Kung, kung, kung.

Jag älskar att va´ kung.

Krona, guld och makt
Jag gillar att va´ kung.
Mitt hus är ett palats, här finns gott om plats.
Jag kommer alltid att va´ kung.

Tre vise män var här
De sa: ”var finns vår nye kung?”
Vad pratar de om? Hur kan en bebis va´ kung?
Det är nåt skumt på gång!

...det vill jag va´.
Jag måste hitta den de pratar om.
Vem är han? Var finns han?
Det är jag som är...

B1: Vad spännande! Kommer de fram till den nye kungen?

B2: Vad gjorde den där gamle kungen egentligen? Han låter elak.

FF: Herodes sa till de vise männen att de skulle fortsätta leta och sedan komma tillbaka och berätta var den nya kungen fanns. Men det gjorde de inte. De följde stjärnan och kom till stallet.

B1: Vad är ett stall?

FF: Ett stall är ett slags hus där djuren bor. Och i det här stallet fanns det massor av djur.

Vilken märklig natt

*Under ”Mu, mu, bä, bä” kommer Maria och Josef in och sätter sig vid krubban.
Första versen sjunger/pratar fåren, andra versen sjunger korna.*

Mu, mu, bä, bä...*(pågår under verserna)*

Vad är det som händer? Vad? Va´sa? Hur då?
Nån kom genom dörren. Vem? Va´ nu? Jag vill också se!
Ingen som vi känner. De är väl inte farliga? Åh, vad larviga ni är!
Ingen som vi känner. De är väl inte farliga? Åh, vad larviga ni är!

Vad gör väl dessa båda i vårt lilla stall?
De verkar vilja bo här genom natten all.
Men se, nu rör hon om i krubban och lägger en filt uppå!
Hur i hela friden ska jag nu maten nå?

Vilken märklig natt, vilken märklig natt.
Vad ska hända nu? Vad ska hända nu?
Allting är som vanligt, men ändå helt förbytt.
Allting är som vanligt, men ändå nytt!

B1: Men vad då, bodde den nye kungen i ett stall? Bor inte kungar alltid i slott?

FF: Maria och Josef var inte från den staden och det fanns ingen plats på hotellen så de fick bo där med djuren. Både herdarna och de vise männen kom till stallet med presenter till den lille kungen.

B2: Vi ger ju också bort paket!

FF: Ja, just det, och det är för att de gav presenter till Jesus den där första julnatten i Betlehem.

Vår störste Kung!

Maria och Josef till Betlehem går,
trötta de bor i ett stall.

Halmen den sticks, det finns ingen säng.
Jesus föds och stjärnan den tänds.

Jesus, ett nyfött barn,

Jesus, är född idag.

Halleluja!

Vår störste kung är född!

Jesus får sova i krubban i natt.

Maria hon ser på sitt barn.

Han är ett barn, kan han va' så stor?

Gud är far och stjärnan har tänts.

Hosianna i höjden

Under Hosianna går kören ut. Kompet fortsätter spela tills alla är ute.

Var inte rädda, vi bär bud till er
om en stor glädje som bara Gud kan ge.

Gå nu och sök rätt på barnet och ni ska få se:

Gud, kung och frälsare, det är det ha é!

Och nu sjunger vi tillsammans:

Hosianna, hosianna i höjden!

Hosianna, ära till Guds namn!

Hosianna, hosianna i höjden!

Hosianna, ära till Guds namn!