JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Musik och samhällsdidaktik

- En intervjustudie om gymnasielevers upplevelse av musik i samhällskunskapsundervisningen

KURS: Samhällskunskap för ämneslärare 91–120 hp
PROGRAM: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan (Sh/hi)
FÖRFATTARE: Magnus Åhström
EXAMINATOR: Carl-Johan Svensson
TERMIN: VT 2021

JÖNKÖPING UNIVERSITY
Skolan för lärande och kommunikation

Examensarbete, 15 hp
Samhällskunskap för ämneslärare, 91–120 hp
Ämneslärarprogrammet
VT 2021

Sammanfattning

Musik och samhällsdidaktik:

En intervjustudie om gymnasielevers upplevelse av musik i samhällskunskapsundervisningen

Antal sidor: 52

Denna studie syftar till att undersöka gymnasielevers upplevelse av musik och låttexter som ett didaktiskt redskap inom ramen för samhällskunskapsämnet. Studien avser också att öka förståelsen för de faktorer som påverkar elevernas upplevelse av detta didaktiska redskap, samt deras upplevelse av estetiska läroprocesser på gymnasienivå. Det teoretiska ramverket utgår från två motstridiga teorier om hur undervisningen och läraren bör förhålla sig till elevernas livsvärldar. Åtta intervjuer ligger till grund för studiens resultat. Intervjuerna föregicks av en lektion där musik integrerades som en del i undervisningen. Resultatet pekar på att elevernas upplevelse av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisningen i hög grad är kopplade till en mängd individuella faktorer. Aspekter som elevens inlärningspreferenser, livsvärld, personlighet, intresse och motivation framstod här som betydande. Slutsatsen visar dels att metoden tycktes göra störst skillnad för elever med både låg inre och yttre motivation. Slutligen belyser studien å ena sida betydande skillnader i elevernas upplevelse och åsikter om undervisning generellt, men visar å andra sidan att de förenas i åsikten att en god undervisning karakteriseras av variation, elevaktiva metoder, tydlighet och struktur.

Sökord: *Musik, låttexter, estetiska läroprocesser, undervisning, samhällsdidaktik, elevens livsvärld, gymnasieskola.*

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of education and communication

Thesis, 15 hp
Social studies for upper-secondary teachers, 91–120 hp
Upper-secondary school teacher's program
Spring 2021

Abstract

Music and social studies didactics:

An interview study about upper secondary school students' experience of music in the social studies subject

Pages: 52

This study aims to examine upper-secondary school students' experience of music and song lyrics as a didactic tool within the social studies subject. Furthermore, the study aims to increase the understanding of factors that affect students' experience of the aesthetic learning process. The theoretical framework is based on two conflicting theories about how teaching and teachers should relate to the students' life worlds. Eight interviews form the basis of this study's results. The interviews were preceded by a lesson where music was integrated as a part of the teaching. The results indicate that the students' experience of music and lyrics in social studies teaching, were to a large extent linked to a multitude of factors. Aspects such as the student's learning preferences, life world, personality, interests and motivation appeared to be significant factors that affected their experience. The method seemed to make the largest difference for students with both low internal and external motivation. On one hand the study highlights the differences in the students' experience and opinions on teaching in general. On the other hand, the students unanimously described good teaching to be characterized by varied and student-active methods in combination with lucidity and structure.

Keywords: *Music, lyrics, aesthetic learning, teaching, social studies didactics, student's life-world, upper secondary school.*

Innehållsförteckning

1. Inledning **4**

2. Syfte och frågeställningar **6**

3. Tidigare forskning **6**

3.2 Musikens didaktiska möjligheter och användningsområden 9
3.3 Lärare och elever om musikens potential 11
3.4 Utgångspunkter för studien 12

4. Teoretiska utgångspunkter **12**

4.1 Undervisning som närmande eller avståndstagande 12
4.1.1 Att närma sig elevernas livsvärld 12
4.1.2 Att utmana elevernas livsvärldar 14
4.2 Epistemologiska och ontologiska utgångspunkter 15

5. Metod, analys och etik **15**

5.1 Metod 16
5.2 Urval 18
5.3 Analys 19
5.4 Etiska överväganden 21

6. Resultat och analys **23**

6.1 Den goda undervisningen 23
6.1.1 Variation 23
6.1.2 Elevaktiva och praktiska metoder 25
6.1.3 Tydlighet och struktur 27
6.2 Den genuina undervisningen 29
6.2.1 Det meningsfulla 29
6.2.2 Personligheten och relationen 31
6.3 Musik och låttexter i undervisningen 32
6.3.1 Elevreflektioner om lektionsupplägget 33
6.3.2 Musikens potential – reflektioner 35
6.3.3 Musiken - mot en mänsklig helhet 37

7. Diskussion och slutsatser **39**

7.1 Mot ett estetiserat lärande? 39
7.2 Musikens förtjänster 42
7.3 För att överbrygga livsvärldar? 44
7.4 Musiken och lärandets villkor 46

8. Avslutning **48**

Litteraturförteckning **50**

Bilagor **53**

1. Inledning

Musiken har i årtusenden varit en integrerad del i formandet och omformandet av människans samhällen, kulturer och identiteter. Dess betydelse och funktion i mänskliga samhällen har inte heller förbisetts av stora tänkare; Karl Marx, Fredrich Nietzsche, Platon, Immanuel Kant, Michael Foucault och Victor Hugo har alla berört och kommenterat musiken (Foucault, Boulez, & Rahn, 1985; Pellegrino & Lee, 2012; Lundgren, 2019). Inte heller har politiska ledare i historien undgått musikens funktion och betydelse för formandet av människan och samhället. Här kan alltifrån Napoleon till Lenin och Hitler ges som exempel på hur musiken berörts och använts som en politisk symbol, när den blivit föremål för och omvandlats till en förlängning av deras politiska visioner (Lundgren, 2019; Preisman, 2015). För att koppla till dagsaktuella händelser har musiken bara det senaste året exempelvis använts för att vinna röster i amerikanska valet, förhindra smittspridning av coronaviruset i Afrika och för att framföra hård regimkritik på Kuba (Adelai & Rådegård, 2020; Larsson, 2020; Sarnecki, 2021).

Många akademiker menar att musiken främst används som ett didaktiskt redskap för att studera dåtiden, inte nutiden, samtidigt som den tenderar att försvinna i undervisningen när eleverna blir äldre (White & McCormack, 2006, s. 122). Musiken används å ena sidan i undervisningen för att förstå historiska epoker eller händelser. Å andra sidan tycks dess förmåga att belysa eller förstå nutida samhällsfrågor, vara något som ofta förbises i samhällskunskapsundervisningen. Samtidigt har utvecklingen det senaste årtiondet, där elever vid majoriteten av gymnasie- eller högstadieskolor idag har en egen laptop eller Ipad, i kombination med musiken tillgänglighet via exempelvis Youtube, helt förändrat förutsättningarna för lärare att använda musik som ett didaktiskt redskap i klassrummet. Mycket tyder även på ungdomar lyssnar och använder musik mer än någonsin. En studie visar på att bland svenska ungdomar i åldrarna 12–25 år lyssnar cirka 80% på musik dagligen, och 95% minst en gång i veckan (Internetstiftelsen, 2018). En annan amerikansk studie visar på att ungdomar anser att musik är mycket viktigt för deras identitetsskapande, i betydande större utsträckning än traditionella faktorer som etnicitet eller religion (Soper, 2010, s. 363). Att musiken är djupt betydelsefull, meningsskapande och en källa för kunskap inom vissa svenska ungdomskulturer är också ett väl utforskat fenomen (Söderman & Folkestad, 2008; Sernhede, Söderman, & Rosales, 2019).

Svensk forskning som fokuserar på integreringen av musik och låttexter som ett didaktiskt redskap i samhällskunskapsundervisningen är å ena sidan helt frånvarande. Å andra sidan visar en doktorsavhandling som undersöker faktorer som formar samhällskunskapslärarens praktik, att för många samhällskunskapslärare påverkas och formas ofta de didaktiska valen av en beprövad erfarenhet från en praktik som är elevaktiv, elevnära, varierande, engagerande och motiverande. Dessa faktorer tycks mer betydande för lärarnas didaktiska val, än exempelvis erfarenheter från lärarutbildningens didaktikundervisning. Samma avhandling visar även på att flera samhällskunskapslärare faktiskt använder musik och låttexter som ett didaktiskt redskap (Öberg, 2019, ss. 166–167 & 177–178). Yrkesaktiva lärare tycks här betona betydelsen av att undervisningen måste ta vara på elevernas inre motivationsfaktorer, intressen och erfarenhetsvärld för att undervisningen skall få förutsättningar att lyckas, vilket också är faktorer som kognitionsforskaren Peter Gärdenfors belyser som centrala för lärande (2010, ss. 77–83).

Tidigare forskning, som främst kommer från USA, visar att didaktiska inslag med musik och låttexter inom ramen för samhällskunskapsämnet enligt lärarnas utsagor visat sig vara ett tämligen effektivt didaktiskt redskap (Ahlkvist, 1999; Mangram & Weber, 2012; Hawn, 2013; Rozinski, 2015; Hershner, 2018). Dessa studier utgår dock främst från lärarnas perspektiv, elevernas åsikter och tankar inkluderas främst på ett anekdotiskt plan eller genom enstaka utdrag från kursevalueringar. Därmed menar jag att det finns ett flerfaldigt värde med att få en ökad förståelse för detta didaktiska redskap utifrån ett elevperspektiv. Genom att bättre förstå elevers upplevelser och åsikter om detta, men också andra didaktiska redskap och metoder, kan studien synliggöra nya perspektiv och bidra till en djupare förståelse för hur samhällskunskapsundervisningen kan utvecklas. Studien blir således ett värdefullt bidrag till forskningsområdet om musik och låttexters integrering i undervisningen, men även till samhällskunskapslärare i allmänhet som kan få en bättre förståelse för hur detta och andra didaktiska redskap bäst kan tillämpas. I slutänden ger studien förutsättningar för att öka förståelsen för hur eleverna upplever den undervisningen som bedrivs. Att ge lärare en djupare förståelse och kunskap om undervisningen från ett elevperspektiv, är av central vikt för att i slutänden kunna förbättra samhällskunskapsundervisningen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att förstå hur elever upplever användningen av musik och låttexter som ett didaktiskt redskap inom ramen för samhällskunskapsämnet på gymnasiet. För att besvara detta kommer följande frågeställningar behandlas;

- Vad kännetecknar god undervisning enligt gymnasielever på samhällsprogrammet?
- Vilka faktorer framhåller eleverna som centrala för deras upplevelse av musik som ett didaktiskt redskap?

Mot bakgrund av de ovanstående frågeställningarna kommer jag besvara den huvudsakliga frågeställningen:

- Hur förhåller sig eleverna till musik och låttexter som ett didaktiskt verktyg i samhällskunskapsundervisningen?

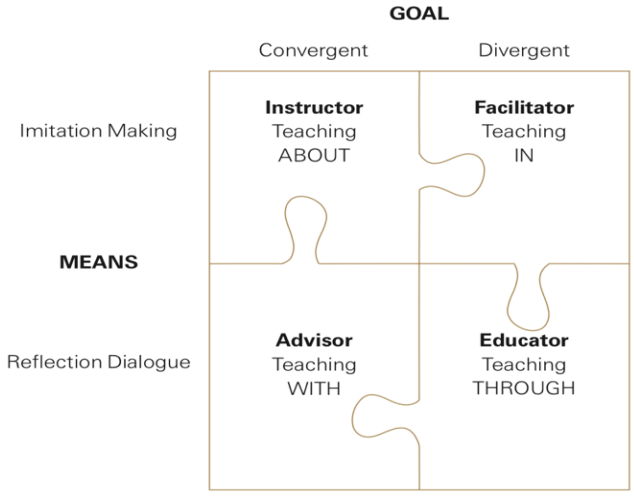
3. Tidigare forskning

I detta avsnitt berörs inledningsvis tidigare forskning i relation till begreppet estetiskt lärande, i syfte att öka förståelsen för begreppets mångfald, men även för att visa på bredden av didaktiska ingångar som estetiskt lärande öppnar upp undervisningen för. Den forskning som här presenteras utgår endast från en svensk kontext, eftersom begreppet globalt tillskrivs olika betydelser. Därefter redovisas tidigare forskning som berör integreringen av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisning, där avgränsningen är gjord till högstadienivå och uppåt, i syftet att avgränsa till forskning som berör äldre elevgrupper. Här kommer forskningen främst från USA, eftersom de svenska studier som utförts har gjort det på låg- eller mellanstadienivå. I USA finns det inte någon motsvarighet till det vi Sverige benämner samhällskunskap, därmed har majoriteten artiklarna skrivits inom ramen för exempelvis *Social Science*, *Social studies*, *Citizen studies*, *Political science, Political theory, Sociology* och *Human geography*. Redovisningen av tidigare forskning i relation till integreringen av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisningen görs utifrån centrala och relevanta teman. Detta görs dels eftersom mycket av forskningen består av kortare artiklar, och dels eftersom centrala teman och mönster i tidigare forskning tydligare framträder i denna typ av framställning.

3.1 Estetiskt lärande

I avhandlingen *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner* undersöker Marie-Louise Hansson Stenhammar vad som konkret särskiljer estetiska läroprocesser från generella läroprocesser (2015, ss. 1–10). Begreppet estetiska lärandeprocesser har i svensk forskning länge varit ett omtvistat begrepp (Lindström, 2009). Även om begreppet i någon mån är mångtydigt och omtvistat, menar Hansson Stenhammar att det kan förstås som ett paraplybegrepp för olika medier som lärare och elever kan använda som ett redskap för sin undervisning eller lärande, vanligtvis inom ämnen som inte är estetiska. Exempel på dessa redskap är sång, musik, poesi, rollspel eller bild. Som lärandeprocess förknippas begreppet med skapande och laborerande metoder där uttrycksformerna kan vara andra än muntliga eller skriftliga (Hansson Stenhammar, 2015, s. 27). I sin avhandling observerar Stenhammar undervisningssekvenser i estetiskt-praktiska ämnen för årskurs 5. Hon kommer fram till att laborerande och undersökande processer med fokus på kritisk reflektion och problematiseringar, som är kopplade till estetiska lärandeprocesser, tillskrivs en underordnad betydelse i lärandet. Processen, tänkandet och reflekterandet, den estetiska lärandeprocessen, som en del i kunskapsprocessen får från elevernas perspektiv litet gehör från lärare. Lärarnas retorik och upplägg gör att lärandeprocessen blir en resa mot ett på förhand bestämt kunskapsmål, där det ”rätta” svaret är det som värdesätts, vilket leder till en lärandekultur och lärandeprocesser som är avestetiserade (Hansson Stenhammar, 2015, ss. 171–175).

Den framlidne svenska professorn i pedagogik Lars Lindström tog i sin forskning om estetiska lärprocesser fram en modell som synliggör hur det estetiska lärandet både kan användas som ett mål och som ett medel;



(Lindström, 2012, s. 175)

Modellen används här dels för att synliggöra de många olika lärandemål och former som estetiska lärprocesser kan användas för. Den ovanstående modellen beskriver hur lärare, beroende på vilket och mål som lärandeaktivitet har, kan integrera estetiska lärprocesser för att gynna olika syften och mål. Syftet med modellen är således inte att på förhand särskilja och identifiera förtjänstfulla kontra bristfälliga lärandestrategier, utan snarare att den goda läraren skall ha förmågan att synliggöra och anpassa del olika strategierna efter olika syften. Med *convergent* menas att målet för dessa kategorier är att förstärka eller gestalta ett förutbestämt material, medan *divergent* snarare handlar om att utmana eller skapa nytt från grunden, exempelvis skriva egen poesi (Lindström, 2012, ss. 168–170). Modellen föregås av en nästan identisk modell, där är det istället lärarens roll som synliggörs, och begrepp som *facilitator* eller *educator* är i den modellen utbytta mot *art*, för att tydliggöra den mångfald av möjligheter som estetiska läroprocesser ger den som undervisar.

Monica Lindgren undersöker i sin avhandling *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*, hur lärare och skolledare i sina diskurser på olika sätt legitimerar estetiskt-praktiska ämnen eller uttrycksformer i skolan (2006). Estetisk-praktiska ämnen legitimeras dels som *kompensation*, som sker genom att de elever som ansågs ha svårt för de mer statusfyllda teoretiskt inriktade ämnena, blir mer motiverade och kompenserade i dessa ämnen där de ofta ansågs mer begåvade, oberoende om de i realiteten var det (Lindgren, 2006, ss. 90–102). Ett angränsande sätt att legitimera ämnena är eftersom de är *lustfyllda aktiviteter*, lusten blir i denna diskurs själva målet och riskerar att förkasta dessa inslag som lek snarare än väsentligt lärande. Ämnena ansågs också ge eleverna *balans*, ämnena blir praktiska utlopp för teoretiska kunskaper, och beskrivs i termer som avslappnande i kontrast mot de teoretiska tankekrävande ämnena. Slutligen identifieras också legitimeringen av estetisk-praktiska ämnen på grundval av *fostran* och *förstärkning.* Fostran genom att ämnet beskrivs ha förmågan att utveckla elevernas sociala kompetens och utvecklats till samarbetsvilliga och lyhörda medborgare. Lärare och skolledare antyder också att ämnets verksamhet leder till *förstärkande* av förmågor och kunskaper i andra ämnen (Lindgren, 2006, ss. 107–121).

Resultatet i Lindgrens avhandling kan vara intressant i relation till min undersökning, eftersom det kan finnas ett intresse att se om elever, likt lärare- och skolledare, beskriver liknande förtjänster med dessa lärandeprocesser och uttrycksmedel. Även om min undersökning görs i

relation till estetiska uttrycksmedel utanför den estetiskt-praktiska kontexten. Min undersökning blir också högst relevant i relation till Lindströms forskning, och hans avslutande uppmaning:

> However, the application of the methods of art to *reframe learning* may inspire teachers within a broader field of expertise to examine their curricula, in order to find out how they might collaborate in learning about, in, with and through the arts (Lindström, 2012, s. 178).

Estetiska läroprocesser har enligt Dewey förmågan att aktivera människans alla sinnen och har förmågan att skapa helheter i lärandeprocessen, estetiska läroprocesser har förmågan att knyta samman kunskaper, sinnen, känslor och upplevelser till en mänsklig helhet (Alexandersson & Ann-Katrin Swärd, 2015). Vygotskij menar att estetiska erfarenheter lägger grunden för en rikare fantasi, vilket i grunden är källan för mänskligt skapande. Estetiken kan i undervisningen således inkluderas som ett mål, att lära sig *om* de estetiska uttrycken, men också som ett *medel* för andra kunskaper eller förmågor (Alexandersson & Ann-Katrin Swärd, 2015). Det finns även forskning som pekar på att användningen av andra sinnen stöttar lärandet, speciellt för elever som har svårigheter med det teoretiska lärandet (Fischbein, 2007).

3.2 Musikens didaktiska möjligheter och användningsområden

Integreringen av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisningen har, baserat på tidigare forskning, visat sig ha potentialen att användas i en uppsjö av olika didaktiska syften. Bland de mer framträdande perspektiven motiveras integreringen av musik och låttexter i undervisningen på grund av dess förmåga att öka elevernas engagemang, nyfikenhet, motivation och deltagande. Andra återkommande didaktiska argument för användningen av musik och låttexter var exempelvis som en ingång till diskussioner om samhällsaktuella frågor, för att fördjupa förståelsen för ämnesrelevanta begrepp, att öva kritiskt tänkande eller konkretisera ämnesteoretiska perspektiv (Ahlkvist, 1999; Soper, 2010; Mangram & Weber, 2012; Brkich, 2012; Hawn, 2013; Rozinski, 2015; Kranke, 2020). Ett annat återkommande argument för användningen av musik och låttexter är också redskapets förmåga att sänka barriärer eller avdramatisera ämnesinnehåll som för eleven kan upplevas som abstrakt, oöverstigligt eller irrelevant (Hawn, 2013; Rozinski, 2015; Hershner, 2018; Kranke, 2020). Musikens förmåga att introducera eleverna till historiska kontexter, till människor upplevelser av globala konflikter eller i strävandet efter fred och social rättvisa, lyfts även fram som förtjänstfulla användningsområden. Integeringen av musik och låttexter i undervisningen blir också ett didaktiskt redskap som naturligt främjar elevaktiva

arbetsätt, dels med anledning av mediets närhet till elevernas livsvärldar (White & McCormack, 2006; Brkich, 2012; Mangram & Weber, 2012; Hawn, 2013; Previte, 2014).

Hawn (2013) använder låten ”Us and Them” av Pink Floyd i en kurs om nationalism och etnicitet, för att synliggöra hur olika faktorer kan skapa både samhörighet och splittring i olika samhällen. Rozinski (2015) beskriver hur han bland annat använt musik från den svenska popgruppen Ace of Base för att belysa idéer från Platons *Republiken*, och Billy Joels låt ”Half mile away” för att öka förståelsen för olika politiska koncept i Thomas Hobbes *Leviathan*. Ahlkvist (1999) använder hårdrockens musik och kultur som ett studieobjekt i en sociologisk introduktionskurs, dels för att konkretisera centrala sociologiska teorier av Durkheim och Marx. Gavriș (2020) tar hjälp av musik från olika kulturer för att åskådliggöra hur geografi och kultur format och omformat musiken i tid och rum, och hur den kan användas för att förstå och användas i geopolitiska maktsyften. Soper (2010) använder musik från band som Black Eyed Peas och Green Day när han lyfter fram potentiella kontroversiella ämnen kopplat till amerikansk utrikespolitik, välfärdspolitik, medier och medborgerliga rättigheter, med syftet att aktivera eleverna i debatter och diskussioner. Ett angränsande användningsområde föreslås av Pellegrino (2015), där musik av den grekiska hiphopparen Pavlos Fyssas som 2013 mördades av en anhängare till det fascistiska partiet Gyllene Gryning, kan användas för att förstå, jämföra och synliggöra fascismens utveckling globalt samt aktörers motstånd mot denna utveckling. Andra lyfter fram musik och låttexters potential för att synliggöra olika perspektiv på krig (Soden & Castro, 2013; Howell & Callahan, 2016) eller som en ingång för att diskutera samhälleliga problem kopplat till rasism och sexism (Brkich, 2012).

Musiken visar sig kunna användas i många olika syften och för flera olika typer av ämnesinnehåll inom ramen för samhällskunskapsämnet. Mot bakgrund av detta avsnitt används musiken för att exemplifiera politiska eller sociologiska koncept (Ahlkvist 1999; Hawn, 2013; Rozinski, 2015), men också för att aktivera eleverna i ämnesrelevanta diskussioner eller synliggöra nya perspektiv inom ett specifikt ämnesområde (Soper, 2010; Brkich, 2012; Soden & Castro, 2013; Howell & Callahan, 2016; Gavriș, 2020). Resultatet av min studie kommer ställas i relation till denna studie för att synliggöra om eleverna upplevde liknande förtjänstfulla aspekter.

3.3 Lärare och elever om musikens potential

Majoriteten av den forskning och de artiklar som behandlat integreringen av musik och låttexter i undervisningen, utgår generellt från lärarens perspektiv, där författaren beskriver tillvägagångsätt och resultat i anekdotiska termer. Samtidigt finns det exempel på studier som Mangram och Webers (2012) studie som baserades på djupintervjuer med lärare i upper secondary school, om hur de använder musik som ett didaktiskt redskap. Studien visar att lärarna i studien främst använder musik som en kreativ uppgift, där de mest centrala motiven var att engagera eleverna, men också för att kontextualisera historiska epoker. Andra vanliga motiv som lärarna angav var att de använder musiken i uppgifter där eleverna skall utveckla kritisk tänkande eller med syftet att kontextualisera ämnesinnehållet. Lärarna visade sig också enbart använda amerikansk 1900-tals musik, oberoende av vilket ämne eller historisk period undervisningen fokuserade på. Lärarna, likt författarna, anger att avsaknaden av kunskap och utbildning i hur musik bäst kan implementeras som ett pedagogiskt redskap är den främsta anledningen till deras val, då lärarna enbart använder musik som de själva har förkunskaper om (Mangram & Weber, 2012, ss. 16–18).

Hershners (2018) doktorsavhandling använder här en annan ingång där kvalitativa intervjuer och enkäter genomförts med studenter. Detta görs inom ramen för vuxenutbildningen i USA, en grupp som i USA benämns som *non traditional learners*. Resultatet i studien visar att musik, låttexter och musikvideos har förmågan att hjälpa eleverna att kontextualisera och fördjupa förståelsen för ämnesinnehållet, öka motivationen, bidra till utvecklingen av ämnesaktuella förmågor samtidigt som det knyter an till studenternas livsvärldar. Dessutom konstaterar studien att integreringen av musik som ett didaktiskt redskap både var uppskattat och effektivt oberoende av studenternas personliga inlärningspreferenser (Hershner, 2018, ss. 114–124).

Lärarna i de andra artiklarna ger å ena sidan enstaka exempel på skriftlig och muntlig feedback från eleverna, men har å andra sidan inga djupare analyser över elevernas upplevelse och förståelse av detta didaktiska redskap. Dock menar flera från lärare från sitt perspektiv, om än på anekdotisk grund, att detta didaktiska redskap hjälpt deras elever att nå kunskaper, förståelse och engagemang som de inte skulle kunna uppnått med andra undervisningsmetoder (Ahlkvist, 1999; Soper, 2010; Mangram & Weber, 2012; Hawn, 2013; Rozinski, 2015; Kranke, 2020).

3.4 Utgångspunkter för studien

Många författare menar att musiken och låttexter är ett underanvänt didaktiskt redskap inom ramen för samhällskunskapsämnet (White & McCormack, 2006; Pellegrino & Lee, 2012; Previte, 2014). Redskapets mångfaldiga förtjänster gör enligt vissa lärare att användningen av detta redskap kan vara en centralt i skillnaden mellan ett lyckat, eller mindre lyckat arbetsområde i relation till elevernas inlärning och resultat (Ahlkvist, 1999; Hawn, 2013; Rozinski, 2015). Slutligen så är det också tydligt, vilket flera artiklar nämner, att forskningen inom området är mycket begränsad. Fler och utförligare studier hade behövts genomföras för att få mer kunskap om hur redskapet bäst kan implementeras, men även studier som undersöker hur lärare och elevers upplever att detta kan assistera dem i undervisningen eller inlärningsprocessen. Min studie tar således avstamp i Mangram och Webers (2012) uppmaning att det behövs studier som undersöker elevernas förståelse och upplevelse av detta didaktiska redskap. Men också deras uppmaning att lärar- och fortbildningar bör erbjuda utbildning som bättre rustar lärare att med olika syften integrera musik i undervisningen. Samtidigt blir det en påbyggnad på Hershners (2018) doktorsavhandling, där hon uppmanar till liknande studier på andra studiegrupper för att ytterligare bredda förståelsen och kunskapen av detta didaktiska redskap.

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1 Undervisning som närmande eller avståndstagande

Vilka didaktiska angreppsätt som lämpar sig bäst för eleverna lärande finns det delade meningar om bland forskare. Å ena sidan finns det dem som vurmar för att skolans undervisning och lärare *bör* närma sig elevernas livsvärld i sin undervisning. Å andra sidan finns en inriktning som menar att skolan *inte bör* närma sig eleverna livsvärld, skolan roll är här snarare att introducera eleverna till kunskap som ligger utanför deras personliga livsvärldar.

4.1.1 Att närma sig elevernas livsvärldar

Kognitionsforskare Peter Gärdenfors (2010) är en av dem som menar på att en central förutsättning för lärandet är att aktivera eleverna inre motivation. Perspektivet utgår ifrån att lärare, och skolan som helhet, i större utsträckning bör fokusera på att bättre möta elevernas i deras livsvärld och aktivera elevernas inre motivation. Lärandet bör i mindre utsträckning fokusera på yttre motivationsfaktorer, som exempelvis betygssystem och kvantitativa faktakunskaper,

vilket han menar blir ett lärande på skolans villkor som riskerar att kväva elevernas inre motivation. Genomgående finns det en underförstådd argumentation som går emot den formella utbildningens och pedagogikens tillvägagångsätt, där han menar att undervisningen i för stor utsträckning anpassar sig efter skolans formella villkor, och därmed glömmer bort villkoren för själva lärandet (Gärdenfors, 2010). Fokus bör därför ligga på didaktiska redskap som eleverna visar intresse för, vilket har förmågan att lägga en konstruktiv grund för elevernas engagemang, minnesförmåga och indirekt för deras lärande (2010, ss. 72–77). Att närma sig elevernas livsvärldar, och således skapa intresse, engagemang och nyfikenhet blir en förutsättning för att lärande skall äga rum. Historieberättande, kreativa aktiviteter, integrering av estetiska redskap som musik och bilder nämns här som potentiella vägar för att närma sig ett mer lustfyllt lärande (Gärdenfors, 2010, ss. 203–225). I åsikten att undervisningen bör närma sig elevens livsvärld för att främja lärandet och inre motivationsfaktorer, är Gärdenfors inte ensam.

Även teoretiker som John Dewey, Lev Vygotskij och Jean Piaget menade att skolan och undervisningen måste hitta sätt att överbrygga kunskap och erfarenheter i skolan som kan relateras till individers vardagsliv. I ett undervisningsperspektiv innebar detta att arbetsmetoderna för att uppnå detta, bör vara elevaktiva och laborativa. Dewey i sin tur betonar att pedagogiken bättre behöver utnyttja kopplingar till elevernas livsvärld och upplevelser utanför skolmiljön, som ett led i att överbrygga utbildningsinnehållets ofta abstrakta natur till elevernas liv utanför skolan (Säljö, 2017, ss. 159–166). Utifrån Dewey spelar också undervisningsmetoderna en betydande roll i denna process. Undervisningsmetoder som gör det abstrakta mer levande och lättare att relatera till eleverna vardag utanför skolan, är således en förutsättning för att undervisningen skall bli framgångsrik (Säljö, 2017, s. 166).

Under sent 1990-tal släppte också skolkommittén sitt slutbetänkande i relation till hur skolan bör ställa sig till rådande samhällsförändringar. Även om skolan historiskt har agerat för att motverka populärkulturen och medievärlden, menade skolkommittén här att skolan nu bör verka för att ge eleverna en ökad förståelse för dessa kulturyttringar. Skolan skulle nu ta tillvara på kulturen, och förstå den som en berikande och betydelsefull del av ungdomars liv (Persson, 2000, ss. 15–17). Att lärarna i sin yrkesutövning bör närma sig elevernas livsvärld för att förbättra förutsättningar för lärandet, finns det samtidigt andra som argumenterar emot.

4.1.2 Att utmana elevernas livsvärldar

Den tyska pedagogikprofessorn Thomas Ziehes ungdoms- och kulturanalyser argumenterar här från ett annat perspektiv. Ziehe menar dels att skolan och läraren inte bör komma för nära elevens *egenvärldar*. Samhällets utveckling i kombination med sub- och ungdomskulturers utbredning har lett till att eleverna blir fast i sina personliga livsvärldar, vilket lett till att de blivit *kulturellt friställda* (Ziehe, 1986, ss. 7–62). Dessa egenvärldar påverkas i allt större utsträckning av populärkulturen som blivit central i ungdomars socialisering. Utvecklingen har i sin tur lett till att ungdomar fått svårare att ta till sig främmande perspektiv utanför deras förståelsehorisont, perspektiv som ofta kommuniceras inom utbildningsvärlden. Den subjektiva egenvärldens framskjutna position menar Ziehe riskerar att ta över och styra lärarnas pedagogiska praktik, där elevernas subjektiva egenvärld blir styrande för skolan och lärarnas praktik. Skolan bör således inte förstärka och närma sig ungdomars subjektiva vardagsupplevelser, skolan bör hålla fast vid tänkandet och reflekterandet, istället för att ge efter för det spontana kännandet och görandet (Ziehe, 1992, s. 176).

Den pedagogiska praktikens viktigaste uppgifter är enligt Ziehe att introducera eleverna till det okända, utan att för den delen återvända till en helt traditionell pedagogik. Lärare skall inte falla för frestelsen att efter elevernas vilja göra pedagogiken och innehållet lustfyllt och lättrelaterat för eleverna. Denna väg leder snarare till att vagga in eleverna i deras redan trygga livsvärld och förståelsehorisont. Alternativa pedagogiska redskap och metoder som används för att närma sig denna livsvärld, som exempelvis populärkultu*r*, blir att överge skolan och utbildningens kärna på bekostnad av elevernas subjektiva förståelsehorisonter formade av populärkulturen. Samtidigt menar Ziehe att estetiska redskap kan användas i undervisningen, men i sådana fall med intentionen att överbrygga elevernas egenvärldar med lärandeobjektet. Läraren bör fokusera på att ständigt utmana elever med nya mönster, kunskaper och livsvärldar. Utbildningen skall således bli en garant för att kulturen inte förvandlas till att genomsyras av narcissism, där den subjektiva livsvärlden blir härskande i individers förståelsehorisont (Ziehe, 1986; Ziehe, 1992).

Även om Ziehes teorier utformades under 1980-talet, och därmed skulle kunna anses vara förlegade med tanke på ungdomskulturens utveckling, finns det ändå skäl att anta att Ziehes teorier är minst lika relevanta idag. Populärkulturen och medievärldens närvaro i ungdomars liv har sedan 1980-talet ökat dramatiskt, en utveckling som ytterligare skyndats på av internets

utbredning de senaste decennierna. Interstiftelsen rapport *Skolbarnen och internet* visar att 80–90% av högstadie- och gymnasieungdomar använder sociala medier och videoplattformar som Youtube dagligen (2018). Samma studie visar också att dagligt musiklyssnandet på exempelvis Spotify eller Youtube förekommer i liknande utsträckning. Med bakgrund av detta är ett rimligt antagande att ungdomar, utifrån Ziehes teorier, idag är än mer kulturellt friställda och har egenvärldar som i ännu större utsträckning formas av populärkulturen och medievärlden.

4.2 Epistemologiska och ontologiska utgångspunkter

Syftet med studien är att komma åt fördomsfria beskrivningar av elevernas livsvärld utifrån deras perspektiv. Studien utgår i ontologisk mening från verkligheten som eleverna subjektivt beskriver den (Fejes & Thornberg, 2015, s. 31). Livsvärlden kan förstås som det meningssammanhang, den kulturella horisonten, som människor använder för att tolka och förstå sin omgivning och situation: ”Det väsentliga är alltså den vanliga värld vi lever i, före alla abstraktioner, rationaliseringar och teoribyggen.” (Alvesson & Sköldberg, Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod., 2008, s. 239). Syftet till dessa val görs mot bakgrund av att det i grunden är elevernas kvalitativa erfarenheter och meningsskapande i relation till ett specifikt didaktiskt redskap som är studiens intresse och kärna (Christoffersen & Johannessen, 2015, ss. 113–124). Ansatsen är således tolkningsinriktad, det abduktiva förhållningsättet gör att det empiriska intervjumaterialet i kombination med tidigare teorier och antaganden lägger grunden för studiens resultat. Ur ett epistemologiskt perspektiv blir därmed informanternas kommunicerade verklighet grunden för kunskapen som undersökningen genererat. Fokus har inte legat på objektet i form musiken och låttexter, utan snarare på upplevelsen, betydelsen och meningen som den gav eleverna när den användes i undervisningen (Fejes & Thornberg, 2015, s. 134).

5. Metod, analys och etik

Metodologiska överväganden görs i denna undersökning dels med bakgrund av och i relation till tidigare forskningen på området. Skälet till detta är att elevernas åsikter och upplevelse av integreringen av musik och låttexter i tidigare studier gjorts på anekdotisk grund, eller löst baserats på skriftliga evalueringar. Därmed faller valet på metod naturligt i relation undersökningens syfte, ett syfte som i sin tur baserat sig på avsaknaden av tidigare intervjustudier med elever. I det inledande metodavsnittet redogör jag för olika aspekter och faktorer som kopplas till min genomförda lektion, intervjumetoden och dess utformning. Därefter redogör och motiverar jag

för hur urvalsprocessen och analysen utförts, för att avslutningsvis presentera etiska överväganden i relation till studien.

5.1 Metod

För att få en djupare förståelse för hur eleverna upplevde integreringen av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisningen genomförde jag inledningsvis två lektioner på plats, med två separata gymnasieklasser, där jag själv utformade en lektion som integrerar musik och låttexter som ett didaktiskt verktyg.[1] För att knyta lektionen som ingår i min studie till Lindströms (2012) modell, hamnar strategin under de två nedersta rutorna främst under *advisor,* alltså *teaching with art*.[2] Anledningen att jag inkluderar musik med tillhörande text i min lektion är främst för att uppnå ett på förhand fastställt mål, ett angreppsätt som vill få fram aktiva dialoger och reflektioner.[3] Detta gjordes för att jag mot bakgrund av denna lektion senare intervjuade eleverna om deras upplevelse av integreringen av musik och låttexter i samhällskunskapsundervisningen. Därefter genomfördes intervjuer med totalt åtta elever, fyra från varje klass. Lektionernas genomförande blev en förutsättning för studiens genomförande, eftersom eleverna tidigare inte haft undervisningen där musik och låttexter inkluderats i samhällskunskapsundervisningen.

Intervjufrågorna utvecklades utifrån en halvstrukturerad intervjuguide för att jag i intervjusituationen skulle ha möjligheten att driva intervjun framåt oberoende av informanten.[4] För att stimulera till en naturlig och positiv interaktion utformades intervjufrågorna till att vara korta, lättförstådda och utformade efter ett vardagsspråk (Kvale & Brinkmann, 2014, ss. 172–176). Jag fokuserade på att intervjun skulle upplevas som ett motiverande och intressant samtal för eleven, för att undvika att eleverna upplevde att jag ville ha ”rätt svar”. I relation till undersökningens syfte undvek jag generellt att ställa frågor som kunde besvaras ja eller nej. I intervjuer med barn och unga är det av stor betydelse att frågorna utformas på ett sätt att de inbjuder till utförligare beskrivningar (Hansen Orwehag, 2013, s. 172). Vid majoriteten av intervjuerna behandlades många av de specifika frågorna med hjälp av de inledande öppna frågorna, i andra intervjuer krävdes flera specifika frågor för att få fram relevanta diskussioner. Därmed bör inte

[1] Se Bilaga 2
[2] Se modell s. 7
[3] Se bilaga 2
[4] Se bilaga 1

intervjuguiden ses som ett facit för exakt hur intervjuerna förlöpte, utan som ett hjälpmedel för att utföra en intervju med systematik och relevanta frågeställningar.

Genom att intervjuerna var halvstrukturerade och syftet var att förstå elevernas åsikter och upplevelser av integreringen av musik och låttexter i undervisningen, ställde detta även krav på mig som intervjuare att ställa relevanta och fördjupande andrafrågor. När eleven berättade om sin upplevelse eller åsikt i frågan ställde jag återkommande sonderande frågor; ”hur upplevde du detta” eller ”kan du beskriva något mer vad du tyckte om detta moment” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 177). Andra intervjutekniker som användes var också att återkommande uppmana eleverna att ”berätta mer!” eller ”menar du att…” på ett givet svar, med ambitionen att få en djupare och tydligare förståelse kring deras upplevelser och tankar (Alvesson, 2011, s. 64; Hansen Orwehag, 2013, s. 173). Vid väl valda tillfällen kunde jag efter informantens utsaga också ställa ledande frågor, i syfte att verifiera min tolkning av elevens svar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 214). Intervjuns upplägg med öppna dynamiska frågor, samtidigt som jag strävade efter ett aktivt lyssnande för att skapa en positiv interaktion med informanten, är ett vedertaget angreppssätt vid fenomenologiska studier (Fejes & Thornberg, 2015, s. 136). Vid slutet av intervjun gavs informanterna också frågan om de hade något mer att tillägga eller om de hade några övriga frågor angående studien.

Ljudet från intervjuerna spelades in för att senare skrivas ut i sin helhet.[5] Majoriteten av intervjuerna varade cirka 30 minuter medan två av intervjuerna, med Bianca och Alma, varade cirka 15 min. Denna aspekt bedömde jag påverkades mycket av elevernas personligheter, vissa elever gav mycket kortfattade svar trots att jag ställde frågor som var öppna och syftade till att eleverna skulle beskriva deras upplevelser och tankar utförligt. En fördelaktig aspekt var också att jag var bekant med eleverna, då jag tidigare undervisat dem den föregående hösten. Denna aspekt blev betydande, då jag upplevde att eleverna hade ett visst förtroende för mig, de vågade prata fritt, och vad jag upplevde som ärligt, om vad de faktiskt ansåg om både min lektion och om undervisningen på skolan i sin helhet.

På grund av den rådande pandemin genomfördes fem av intervjuerna online via teams, medan tre intervjuer genomfördes på plats, detta skedde efter praktiska förutsättningarna för de olika eleverna. Eftersom jag vid intervjun kunde se informanten via webbkameran hade intervjun

[5] Se Analys

många likheter med en intervju som genomförs på plats, även om den inte är ett fulländat substitut för att uppfatta sociala eller icke-verbala uttryck (Janghorban, Latifnejad Roudsari, & Taghipour, 2014). Denna aspekt borde inte haft någon större påverkan på denna studie, då sociala eller icke-verbala uttryck varken stod i centrum för datainsamlingen eller analysen. Andra faktorer som blev extra viktiga var internetkopplingens kvalité och att intervjun genomförs i en lugn miljö. Dessa aspekter inkluderades således i en samtyckesblankett som eleverna skrev på innan intervjuerna genomfördes.[6] Det finns också de som menar intervjuer som genomförs online kan ha vissa fördelar i jämförelse med intervjuer som sker på plats, eftersom dessa kan ge informanten en känsla av anonymitet, vilket i sin tur kan leda till mer autentiska svar (Janghorban, Latifnejad Roudsari, & Taghipour, 2014). På grund av att majoriteten av gymnasieskolorna hade undervisningen på distans under period då denna studie genomfördes, blev det faktum att intervjuerna kunde genomföras online en förutsättning för att denna studie överhuvudtaget kunde genomföras inom ramen för tidsbegränsningen.

5.2 Urval

Eleverna valdes utifrån ett kriterie- och typologibaserat urval, där kriteriet var att eleverna gick på ett högskoleförberedande gymnasieprogram samt att de deltagit i min lektion där musik använts som ett didaktiskt redskap. I detta fall genomfördes lektionerna och intervjuerna på samhällsvetenskapsprogrammet med elever i årskurs 2. Studien hade även kunnat genomföras med elever i årskurs 1, vilket inledningsvis var min tanke, men på grund av skolornas distansstudier med anledning av Covid-19, samt med respekt för vilka lektioner läraren sent under vårterminen hade möjlighet att avvara, genomfördes studien med elever i årskurs 2. Valet av elever som går på ett högskoleförberedande program gjordes med koppling till avsaknaden av tidigare forskning på denna grupp.[7] Typologibaseringen gjordes i den mån att jag sökte upp elever som var utåtriktade och kommunikativa samtidigt som de frivilligt ville ställa upp på en intervju, vilket gjordes oberoende av deras kunskapsnivå. Denna process genomfördes i samråd med elevernas ordinarie lärare och var samtidigt avhängigt av informanternas frivilliga deltagande (Christoffersen & Johannessen, 2015, ss. 53–62). Mitt urval av informanter gjordes således ändamålsenligt, eftersom målet med studien inte var att uppnå resultat som gör anspråk på att vara generaliserbara för denna urvalsgrupp (Hartman, 2004, s. 284). I relation till de etiska övervägandena var det endast de elever som frivilligt ville ställa upp på att bli intervjuade som

[6] Se Bilaga 4
[7] Se Tidigare forskning

medverkade. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga elever var i dessa klasser ojämn, med en stor övervikt kvinnliga studenter. Jag försökte därför medvetet få till intervjuer med fler manliga elever, men dessa var generellt inte villiga att delta. Av den anledningen genomfördes sju av intervjuerna med kvinnliga studenter och en med en manlig. För att enklare kunna urskilja vilka elever som tillhörde vilken klass har jag med eleverna i den första klassen använt fiktiva namn som börjar på bokstaven A; Anna, Alma, Amanda och Adam. Den andra klassens elever har fått fiktiva namn som börjar på bokstaven B; Bianca, Benita, Bella och Beatrice.

5.3 Analys

Analysen utgick från en tematisk abduktiv analys. Anledning till detta är att analysen å ena sidan utgick från empiriska data från intervjuerna, där syftet dels var att framträdande teman och kategorier fick lägga grunden för nya teorier, vilket ligger närmare ett induktivt förhållningsätt (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 116). Å andra sidan avfärdades heller inte tidigare teorier och föreställningar som en inspirationskälla i analysen, vilket ligger närmare ett deduktivt förhållningsätt. Analysen utgick därmed från att växelvis tolka och omtolka det empiriska materialet både i relation till tidigare forskning men även till studiens empiriska material i sökandet efter de mest sannolika förklaringarna (Alvesson & Sköldberg, 2008, ss. 56–61). Den abduktiva ansatsen gjorde således att idéerna kunde rekontextualiseras och förstås utifrån nya perspektiv.

Där deduktionen eftersträvar bevisa att något måste förhålla sig på ett specifikt sätt, öppnar abduktionen upp för hur någonting *skulle* kunna vara (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003, ss. 179–184). Den abduktiva ansatsens slutsatser kan således ses som en provisorisk förklaring av ett enskilt fall som bör undersökas vidare för att kunna stärkas eller revideras (Fejes & Thornberg, 2015, s. 27). Vetenskapsprocessen handlar inte om att bara beskriva, utan också att på nytt beskriva eller förklara sammanhang och innebörder av tidigare eller nya undersökta fenomen. Genom att öppna upp för möjligheten att rekontextualisera beskrivningen av fenomenet utvidgas kunskapen och driver forskningsprocessen framåt (Danermark, Ekström, Jakobsen, & Karlsson, 2003, ss. 188–190). Den abduktiva ansatsen menar jag var förtjänstfull i denna studie, eftersom analysen således inte riskerade att helt fastna i varken en mekanisk deduktiv applicering eller ett strikt induktivt förhållningsätt. Risken skulle annars kunna bli att antingen helt exkludera tidigare forskning och teorier, eller att strikt avgränsa slutsatserna till empirins ramar (Willis & Trondman, 2000, ss. 11–12). Analysen utfördes i flera

steg för att komma åt den upplevelse eller den mening eleverna tillskrev detta didaktiska redskap, men också i syfte att öka intersubjektiviteten och systematiken i analysarbetet. Även om intervjun ämnade att minimera tolkningsutrymmet av informanternas uttalanden, behövde deras yttranden samtidigt tolkas och bedömas i relation till vilken kontext uttalandena förekom i.

De inspelade intervjuerna skrevs inledningsvis ut i sin helhet, och därefter lästes samtlig utskriven text igenom noggrant för att jag skulle få en översikt över materialet. I denna fas identifierades och utmejslades centrala teman för intervjun, för att skapa ett helhetsintryck och för att sammanfatta meningsinnehållet. De tillvägagångsätt som användes för att identifiera centrala kategorier var att jag dels fokuserade på ämnen eller beskrivningar som vid upprepade tillfällen återkom. Jag var även uppmärksam på analogier eller metaforer, vilket är en fördelaktig metod för att komma åt underliggande meningar i informanternas uttalanden (Ryan & Bernard, 2003, ss. 89–90). Här genomförde också en förtätning av meningsinnehållet, genom att långa uttalanden förkortades i meningssatser eller med enkla begrepp som representerade en viss kategori (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 115). I den andra fasen särskildes centrala meningsbärande kategorier från intervjuerna, där jag började studerade likheter och skillnader med syftet att identifiera variationer inom kategorierna, och lade därmed grunden för att utveckla underkategorier (Ryan & Bernard, 2003, s. 91). Här bedömde jag också om vissa kategorier kunde slås ihop, eller fungera som underkategorier till mer generella framträdande teman, med syftet att se om kategorierna kunde falla under bredare och mer abstrakta kategorier eller fenomen. I denna fas sorterade jag även ut citat som väl illustrerade en viss kategori eller underkategori (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 119). Avslutningsvis utmynnade detta i en sammanfattande beskrivning som bedömdes i relation till det ursprungliga materialet och i relation till tidigare forskning på området.

Analysen utmynnade i återkommande kategorier i relation till undervisning, både gällande didaktiska redskap, metoder och lärarens allmänna tillvägagångsätt. För att ett tema eller ämne skulle bedömas som centralt, och för att därmed förvandlas till en kategori, behövde en betydande del av eleverna beskrivit liknande aspekter av fenomenet. Exempelvis så utmynnade meningsinnehåll som berörde tydlighet, variation, delaktighet och inkluderande metoder, som uttryckligen eller genom analogier beskrevs av majoriteten av eleverna, till att bli underkategorier till den mer övergripande kategorin ”Den goda undervisningen”. Samtidigt fanns det andra aspekter av undervisningen som några av eleverna återupprepade gånger återkom till, och som tycktes vara av central betydelse för dessa elever. Även om detta var beskrivningar som andra

elever inte alls berörde, menar jag att denna aspekt var helt central för vissa elever och utmynnade därmed i en egen kategori. Således blev kategorin ”Den genuina undervisningen” ett resultat av att vissa elevers återkommande beskrivningar av vikten att undervisningen skall vara meningsfull, personlig och möjlig att relatera till utifrån deras livsvärld, faktorer som låg närmare emotionella och kognitiva aspekter av undervisningen.

Dessa två kategorier bör inte ses som frånkopplade från syftet om elevernas upplevelse av musik och låttexter i undervisningen, utan som en central del för att bättre kunna förstå detta aktuella didaktiska redskapets premisser. Den avslutande kategorin under resultatdelen ”Musik och låttexter i undervisningen” berör specifikt elevernas upplevelse av min utförda lektion, men även deras upplevelse av andra lärares användning av detta didaktiska redskap i andra ämnen. Underkategorierna delades här upp utifrån elevernas olika beskrivningar av musik, både i och utanför klassrummet, och hur musiken potentiellt kan vara ett didaktiskt hjälpmedel i samhällskunskapsundervisningen.

5.4 Etiska överväganden

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, och utgår från forskningsetiska principer inom ramen för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. De överväganden och principer som tas i beaktning är; samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet samt informationskravet, vilket görs i syfte att skydda eleverna som medverkar i studien (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6; Vetenskapsrådet, 2017, s. 40).

För att möta informationskravet skickade jag ut ett missivbrev till klassernas lärare som vidarebefordrade till eleverna två veckor innan jag genomförde lektionen, där jag kort berättade om min undersökning.[8] Jag informerade här exempelvis om villkoren för deltagande, att medverkan är frivillig och att de kommer förbli anonymiserade i undersökning, samt att de har rätt att avbryta medverkan om de önskar och utan att ange anledning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27). Samtidigt som jag i missivbrevet också lyfte att de med sin medverkan kan bidra till att förbättra kunskapen i olika undervisningsmetoder inom ramen för samhällskunskapsämnet. Information om vilken institution jag kommer ifrån, samt kontaktuppgifter till mig själv och min handledare

[8] Se bilaga 3

på högskolan vidhäftades även i detta dokument (Vetenskapsrådet, 2002, ss. 7–8). Denna information repeterades även när jag var på plats och innan min lektion genomfördes.

Samtyckeskravet blev eleverna inledningsvis informerade om i missivbrevet av deras ordinarie lärare, men även av mig personligen innan lektionen genomfördes. Även om jag bedömde att innehållet i min undersökning varken var av särskilt privat eller etisk känslig natur, fick eleverna skriva på en samtyckesblankett där eleverna fick godkänna att det är medvetna om vad deras medverkan innebär, att den är frivillig och möjlig att avbryta utan att ange orsak (Vetenskapsrådet, 2002, ss. 9–11; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107).[9] För att säkerhetsställa att ingen känslig information publicerades utan informantens samtycke behöll jag under undersökningen genomförande informantens kontaktuppgifter, för att de skulle få möjligheten att ta del av potentiellt känsligt innehåll innan det publicerades. Alla elever som deltog i lektion och efterföljande intervjuer var över 15 år, således fanns det inga krav på samtycke från vårdnadshavare (Görman, 2017, s. 23; Vetenskapsrådet, 2002, s. 9). De elever som deltog i intervjun fick signera två samtyckesblanketter, där vi behöll varsin kopia och eleverna fick innan de signerade samtyckesblanketterna en kopia av missivbrevet och möjlighet att ställa frågor till mig innan de godkände sin medverkan.

Konfidentialitetkravet går dels ut på att uppgifter som elever beskriver inte skall publiceras i sådan utsträckning att individens åsikter eller andra personliga detaljer av känslig natur beskrivs i detalj, i sådan utsträckning att utomstående kan avidentifiera den intervjuade. I denna studie byttes elevernas namn ut mot pseudonymer, namnen som används i presentationen av resultat är således fiktiva. Inga av de uppgifter som presenteras i resultatet bedöms vara av en sådan känslig natur att vissa delar har fått undanhållas (Vetenskapsrådet, 2002, ss. 12–13). Informationen som samlas in görs enbart i syfte till denna studie, information kommer inte lånas ut eller användas i andra syften, såsom kommersiella eller icke-vetenskapliga. Den enda informationen som publiceras eller delas med andra, är den som framgår i denna undersökning.

[9] Se bilaga 4

6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet från min intervjustudie baserat på de kategorier och underkategorier som analysen utmynnade i.[10] Hur dessa aspekter beskrevs av de olika eleverna kommer löpande redovisas för i detta avsnitt. Den första huvudkategorin fokuserar på elevernas beskrivning och upplevelse av undervisning och undervisningsmetoder generellt. Detta resultat blir en förutsättning för att senare förstå elevernas olika upplevelser av musik och låttexter i undervisningen. I den andra kategorin berörs emotionella och kognitiva aspekter av undervisningen, för att slutligen utmynna i deras upplevelse och beskrivning av musik och låttexter som ett didaktiskt redskap.

6.1 Den goda undervisningen

6.1.1 Variation

Att undervisningen och arbetsmetoderna i skolan måste innehålla variation var en av de aspekter som samtliga elever tog upp som centralt för en god undervisning. Eleverna bekräftade detta genom att dels uttryckligen exemplifiera detta, samtidigt som aspekten framkom än tydligare genom analogier där de ofta orienterade mot det oönskade; enformigheten. Även de elever som ansåg sig ha hög studiemotivation, och generellt hade höga ambitioner gällande skolan nämnde också denna aspekt. Ett exempel är Beatrice som tycker skolan och betygen är viktiga och som också är inriktad på att studera vidare efter gymnasiet, men ändå menar att enformigheten, eller bristen på variation i arbetsmetoder kan blir ett problem, Beatrice förklarade att:

> Läroboken är väldigt tråkig i sig, man ställer in sig på att det här kommer vara tråkigt, det här kommer vara enformigt, det blir så med läroböcker, men när man får något annat att göra…vad säger man…//…det är inte så enformigt (min genomförda lektion) man känner att man har lite mer plats och rörelse, (istället för att) alla lektioner startar med den här sidan…

Beatrice, som i andra delar av intervjun betonar vikten av att dels nå höga betyg och att det också är av stor vikt att läraren är systematisk, tydlig och utförlig i sina beskrivningar, menar ändå att bristen på variation i arbetsmetoder från lärarens sida uppfattas som en brist. Även Alma och Bianca som var de elever som svarade kortfattat på intervjufrågorna, och som jag bedömde som mer introverta eller blyga i sin personlighet, nämnde denna aspekt. När jag och

[10] Se Analys

Alma diskuterade vilka arbetsmetoder hon föredrog berättade hon att ”Jag tycker inte det är så roligt med Powerpoint, att bara skriva av, för då blir det ensidigt. Det är roligare om man kan få en diskussion eller så”. Alma lyfter här att lärares presentationer där det, som hon upplever det, är elevernas uppgift att skriva av det som står på presentationen, blir enformiga. När jag bättre försöker förstå vad hon menar med att Powerpointpresentationer upplevs som enformigt eller tråkigt svarar Alma ”Man kan alltid börja så (presentera med Powerpoint) men sen kanske man också kan diskutera vad man skrivit ner”. Enformigheten blir i denna kontext en avsaknad av att läraren låter eleverna gemensamt bearbeta informationen som läraren haft i sin muntliga föreläsning.

Även Bianca lyfte vikten av att läraren måste variera sina metoder, och att eleverna måste få möjlighet att bearbeta kunskapen på olika sätt. Bianca beskriver dock tidigt i intervjun att ”Jag gillar vanliga (muntliga) genomgångar…//… så kan jag anteckna och lyssna, det hjälper mig mest, filmer tycker jag inte är bra och diskussioner tycker jag inte heller är bra”. Trots att Bianca vid detta och andra tillfällen i intervjun beskriver att hon föredrar en typ av standardiserad katederundervisning, framhåller hon trots detta att variation i lärarens arbetsmetoder är av betydelse:

> Magnus: Om du fick tipsa lärarna vad de skulle tänka på mer i undervisningen, vad skulle du tipsa om då?
> Bianca: Att variera mer, det är många lärare som har genomgångar under hela lektioner, det orkar man verkligen inte med, de har en metod under hela lektion och det är tröttsamt.
> Magnus: Så skulle du säga variation är det viktiga och centrala?
> Bianca: Ja det skulle jag säga.

I denna konversation framkommer en till nyans i relation till variation som återkom under flera av mina intervjuer. Ordet variation, likt dess antonym enformighet, innehåller ofta en tidsaspekt. Metoderna *blir* enformiga när de används för länge under en och samma lektion. I min intervju med Bella, som både har hög studiemotivation och tycker många skolämnen är intressanta lyfter hon denna aspekt när vi diskuterar metoder ”problemet är när hen pratar hela lektioner. I början kan man hänga med, men efter ett tag hänger man inte med och jag tror hela klassen håller med om det, det blir för mycket prat och jättetråkiga Powerpoints…”. Även Amanda, som berättade att hon på grund av sin diagnos har stora koncentrationssvårigheter och stora svårigheter att strukturera material, menade också att längden på momenten är av stor betydelse. Amanda berättade enligt följande när hon skulle beskriva vilka lärares metoder hon

föredrog ”Lärare X är en skitbra lärare, jag gillar henne jättemycket, men hennes presentationer är för långa och man orkar inte lyssna så mycket”. Amanda föredrog likt Bianca att läraren relativt ofta hade genomgångar för att klargöra undervisningens innehåll, och för att hjälpa dem framåt i sitt lärande, samtidigt som hon också menade att tidsaspekten fortfarande är betydande, även för de undervisningsmetoder som eleverna föredrar.

6.1.2 Elevaktiva och praktiska metoder

Eleverna redogjorde ofta för undervisningsmetoder, eller lärare, som de av olika anledningar inte uppskattade. Att läraren i sin undervisning skall arbeta med metoder som aktiverar och inkluderar eleverna blev här ett återkommande inslag, även om eleverna betonade detta i olika grad. Exempelvis beskrev Benita hur hon upplevde min genomförda lektion:

> Det var mycket roligare, och det var mycket intressantare eftersom man fick tänka sig in i situationen så fick man jämföra, hjärnan tog upp mer, ja det här är roligt det här ska du lära dig då blir det lite enklare att lära sig skulle jag säga. I jämförelse med om du bara hade gått igenom begreppen och sedan, ja…. bara det, då hade man tänkt att det här är inte så kul….

Benita beskriver här att en anledning till att min lektion var givande, var på grund av att det förväntades ett aktivt deltagande av eleverna. Benita var inte ensam om att beskriva en elevaktiv undervisning som den lustfyllda och motiverande undervisningen. I min intervju med Bella frågade jag vilka arbetsmetoder hon anser hjälper henne mest i studierna. Bella berättade att:

> Diskussionsfrågor tycker jag om att diskutera i grupper, och istället för att lämna in en massa grejer skulle jag tycka var roligare att redovisa i grupp, jag skulle också tycka det var jätteroligt med rollspel, det här med nationalekonomi till exempel, där kan man dela in att några var monetarister och några var keynesianister, och så skulle de debattera med varandra.

I intervjun återkom Bella upprepade gånger till att undervisning som skapar aktivt deltagande och öppnar upp för diskussioner mellan elever och lärare, är undervisning som både främjar hennes motivation och lärande. Till min något personliga förvåning, återkom flera av eleverna till avsaknaden av praktiska metoder på gymnasiet, som exempelvis rollspel. I min intervju med Alma, som generellt gav kortfattade svar på mina frågor, frågade jag vilka metoder som hon

anser hjälper henne i sitt lärande. När jag frågade om det fanns någon lärare på gymnasiet som, enligt henne, använder undervisningsmetoder som hon tycker är effektiva, svarade Alma:

> Inte riktigt vad jag kommer på. Det var lite annat på högstadiet, men de lärarna känner inte du till, det var lite mer att man skulle visa, till exempel om man jobbade med ekonomi så satte man ut stationer och någon var bank, så gick man som kretsloppet, och då lärde man sig bättre.

För Alma är effektiva undervisningsmetoder de som gör att eleverna praktiskt kan visa och öva på sina förmågor och kunskaper, vilket enligt henne är metoder som hon efterfrågar på gymnasiet. Även Adam menade att effektiva undervisningsmetoder är de som görs praktiska ”Jag tycker om att jobba praktiskt med saker…//…om jag gör saker praktiskt har jag lättare att lära mig”. Det praktiska beskrivs som en bro som överbryggar det abstrakta till det konkreta, undervisningsmetoder som är elevnära och praktiska tycks enligt flera elever förordas, som ett led i att överbrygga det abstrakta. I min intervju med Anna, som också uttalade att hon hade mycket låg studiemotivation, diskuterade vi varför hon kunde tycka att vissa föreläsningar var problematiska, Anna svarade:

> Jag tror det handlar mer om att man ska involvera eleverna i föreläsningarna…mängden föreläsningar som vi har tycker jag är relativt bra…men att kunna involvera eleverna i föreläsningarna så att de ändå under tiden får en förståelse för vad eleverna lär sig och kan se det utifrån ett personligt perspektiv, tror jag skulle fungera bättre.

Anna återkopplar här till en vanligt förekommande beskrivning; att lärare håller föreläsningar ses av de flesta som en givande undervisningsmetod, men faktorer som föreläsningens längd, lärarens förmåga att inkludera elever och hur föreläsning framförs är betydande. Även om alla elever i någon mån lyfte olika aspekter av att elevaktiva och elevinkluderande metoder var att föredra, verkade denna aspekt samtidigt vara underordnad för vissa elever. Beatrice som beskrev sig som högmotiverad, samtidigt som betygen och eftergymnasiala studier var viktiga, synliggjorde denna aspekt när jag frågade henne om betydelsen av lustfyllda aspekter i undervisningen ”Nej jag tycker inte det är så viktigt…det är inte någonting som måste vara roligt eller så, jag tycker det är så viktigt vad läraren säger på lektionen, så för mig spelar det ingen större roll”. Även om hon i övrigt lyfte fram vikten av variation, tycks hennes motivation och intresse för skolan ha betydelse för hennes preferenser i relation till undervisningsmetoder.

Amanda och Bianca framhöll inte alls denna aspekt i samma utsträckning. Tydligheten beskrevs återkommande av Amanda som den mest betydande för hennes lärande. Amanda beskrev dock heller inte att hon upplevde det som problematiskt med elevinkluderande metoder, men att det viktigaste är att dessa utförs med tydliga instruktioner och ramar. Även om Bianca inte betonade praktiska eller inkluderande metoder som betydande, och uttryckligen beskrev att hon inte gillade diskussioner tidigt i intervjun, beskrev Bianca senare när vi diskuterade en lärare vars metoder hon uppskattade ”hon har genomgångar först, och brukar ha ganska många smådiskussioner som tar 5–10 minuter, inte mer än så…//… hon brukar ställa frågor till klassen och använda varierande metoder, det tycker jag är jättebra”. För Bianca tycks således variationen, längden och tempot på lektionen vara betydande. Inkluderande metoder är således inget som Amanda eller Bianca är motståndare till, men för dem tycks andra omkringliggande faktorer ha större betydelse.

6.1.3 Tydlighet och struktur

Vikten av att läraren är tydlig i sin undervisning var en annan aspekt som några av eleverna återkom till återupprepade gånger. Denna aspekt tycktes vara av mycket central betydelse för Amanda, Beatrice, Benita och Anna, men var samtidigt ingen aspekt som de andra eleverna lyfte överhuvudtaget. När jag diskuterade arbetsmetoder och lärarnas föreläsningar med Beatrice, berättade Beatrice om sin upplevelse av undervisningen i ekonomisk politik:

> Det fanns ingen konkret modell att utgå efter, jag tycker det var väldigt luddigt… det fanns inget konkret…//… Det senaste provet där var det ju bara på teams hen pratade, där pratade hen som vi gör nu, och det får jag inte in i mitt huvud, och sedan när vi skall ha prov… det fanns liksom ingenting, det här skall ni kunna, det här skall ni ha med, ingenting sådant. Det var väldigt mycket på fri hand, och det kan jag tycka är svårt.

Beatrice framhåller att lärarens struktur och tydlighet är av stor betydelse för hennes lärande. Hon nämnde i anslutning till nationalekonomi, som jag personligen undervisade i hösten innan, att hon tyckte att mina återkommande muntliga föreläsningar med Powerpoint var givande för att kunna strukturera, tydliggöra och använda för att repetera de olika teorierna med. När liknande metoder inte användes under arbetsområdet om ekonomisk politik, upplevde hon detta som mycket svårare. Även Amanda framhöll vid återkommande tillfällen betydelsen av tydligheten ”för mig är det väldigt viktigt med struktur och tydlighet…//…dessa lärare (de goda) visar tydligt att det här ska du få med i den här delen, det hjälper mig så jag inte missar något,

det gör jag lätt annars". Strukturen och tydligheten är enligt Amanda å ena sidan viktig för att hon skall förstå lärarens förväntningar och krav i relation till olika uppgifter, men Amanda betonar å andra sidan även tydlighet i relation till hur ämnesinnehållet framförs. Amanda förklara att:

> Jag har alltid haft svårt för samhällskunskapsämnet… jag vill att det skall gå rakt fram, men samhällskunskapen är väldigt mycket upp och ner, överallt och ingenstans…//… När vissa lärare inte är tydliga, då blir det kaos och jag blir irriterad över att jag inte förstår.

Amanda var den elev som betonade betydelsen av tydlighet återupprepade gånger under vår intervju som den mest centrala aspekten för om hon skulle lyckas i sina studier. Även Benita lyfte denna aspekt när jag frågade henne om vilka aspekter av undervisningen som hon kunde uppleva som problematiska, Benita svarade: "När lärare har föreläsningar och sedan byter samtalsämne, man vet inte riktigt vad man skall skriva ner och inte." Betydelsen av att lärare vid föreläsningar, uppgifter eller andra undervisningsmoment gör det tydligt för eleverna vad de skall få med sig, verkar vara en viktig aspekt för vissa elever. Amanda menade att min undervisning i höstas om nationalekonomi blev förvirrande och otydlig, när jag gav exempel för att knyta ihop det aktuella ämnet med faktiska situationer i det omkringliggande samhället, då hon menade att detta tog fokus från det centrala som fanns på Powerpointpresentationen. Både Amanda och Benita menar här att när lärare försöker exemplifiera hur ämnesinnehåll kan förstås i relation till samhället utanför skolan, kan detta istället leda till att eleverna upplever det som otydligt och förvirrande. Beatrice, som upplevde samma undervisning som Amanda i nationalekonomi, upplevde den som mycket tydlig och strukturerad. Upplevelsen av vad som är tydlig och strukturerad undervisning verkar således också skilja sig mellan elever som betonar att denna aspekt är viktig.

Benita, Beatrice och Amanda återkom också återupprepade gånger i till tydligheten, att denna var viktigt eftersom den i förlängningen påverkar deras förståelse. De uttryckte att upplevelsen av att inte förstå undervisningens påverkade motivation, lust och fokus negativt, medan metoder eller tillvägagångsätt som ökar deras förståelse får motsatt effekt. Beatrice uttryckte detta när vi diskuterade olika arbetsmetoder "det är det som gör att du får motivation, när du väl förstår, då vill du lära dig mer". Även Benita lyfte denna aspekt när vi diskuterade vad som påverkar hennes lust och motivation i studierna "det blir för det första roligt när man förstår skulle jag säga, om jag inte förstår blir det genast svårare, jag tänker att det här förstår jag inte och då skiter jag i det, motivationen sänks mycket när det blir svårt…". Även Amanda återkom till

liknande beskrivningar av hur upplevelsen av att inte förstå undervisningsinnehållet påverkar motivation och engagemanget för undervisningen negativt. Anna som generellt inte betonade tydlighet som den viktigaste aspekten, beskrev dock i relation till en kurs där hon upplevde att hon inte lärde sig så mycket att ”man behöver ändå ha en viss struktur som lärare, att kunna förklara vad man ska göra för att få ett visst betyg, hen har ingen struktur i ämnet och lärare behöver struktur”. Anna som återkom till vikten av struktur vid flera tillfällen i intervjun, gav uttryck för att hon känner om läraren är strukturerad i sitt tillvägagångsätt. Dessa fyra elever uttrycker således vikten av lärarnas förmåga att vara strukturerade och tydliga i sina undervisningsmetoder, föreläsningar och praktik som helhet, för att eleverna skall ges förutsättningar att nå sin fulla potential. Elever som uttryckte att de genuint ville lära sig, ansåg att skolan och deras studieresultat var viktiga, tycktes vara de elever som i större utsträckning betonade vikten av lärarens tydlighet. Denna aspekt tycktes inte lika betydande för Adam, Alma, Bianca och Bella som i högre utsträckning betonande aspekter som intresse, lustfyllt lärande och delaktighet.

6.2 Den genuina undervisningen

Flera av eleverna beskrev återupprepade gånger andra dimensioner av undervisningen och utbildningen. Dessa dimensioner var dock inte direkt bundna till specifika metoder eller didaktiska tillvägagångsätt, utan var snarare emotionella tankar och reflektioner om utbildningens syfte och mening. Dessa aspekter tycktes helt centrala för vissa elevers motivation och lust att lära, medan andra elever inte alls lyfte liknande aspekter som betydande.

6.2.1 Det meningsfulla

Elevernas engagemang och motivation för studierna, eller bristen därav, beskrevs ibland i relation till vilken *mening* eleven tillskrev ämnet, undervisningen eller den specifika metoden. Ordet mening kan i denna kontext förstås som att det beskrivna behöver ha ett värde eller ett syfte för att upplevas som meningsfullt för eleven. Detta kan exempelvis belysas i min intervju med Bella när vi diskuterade min genomförda lektion:

> Magnus: Kände du att det ledde till några diskussioner i eran grupp?
> Bella: Nej, vissa tyckte inte riktigt det var kul, vi svarade mest på frågorna typ
> Magnus: Vad tror du det handlar om, att vissa inte tyckte det var kul?
> Bella: Jag tror kanske det handlar om…jag tror kanske de tänkte eller undrade, vad ska vi ha med det här i framtiden, vad ska vi ha för användning av det här?

Bellas beskrivning av vad som hon menar påverkade hennes grupp i utförandet av uppgiften kopplas här till deras upplevelse av värdet eller syftet med uppgiften. I detta fall tycktes meningen med uppgiften svårmotiverat för dem själva, vilket i förlängning tycktes få negativa konsekvenser för själva uppgiften. Det är värt att nämna att min lektion i någon mån hade en avsaknad av yttre motivationsfaktorer, då eleverna förstod att kunskapen inte kommer examineras eller nämnvärt påverka betyget. Meningen kan samtidigt också komma genom inre motivation, exempelvis kopplat till intresse eller utifrån lusten för undervisningsaktiviteten, men även utifrån mer övergripande faktorer. Hur eleverna upplevde meningsfullhet i undervisningen tycktes också skilja sig en del mellan olika elever.

Adam tycktes snarare beskriva mening dels i termer av det personliga intresset, och dels utifrån hans uppfattning om lärarens ämneskompetens. När vi diskuterade aspekter som påverkade hans motivation och lust att lära, svarade Adam: ”Om man får en stenciluppgift så känns det som läraren bara vet facit, mer koll än så har de inte…//… om läraren delar ut en uppgift se till att ha kunskaper bortom uppgiften…om man vill fördjupa sig skall det gå att ställa frågor om det.” För Adam tycks meningen skapas av upplevelsen av att läraren är kompetent och verkligen kan lära honom något, lärarens ämneskompetens tycks vara en aspekt som ger honom mening i studierna. En återkommande beskrivning som Adam lyfte, vilket liknar det Bella uttryckte, är att eleverna kontinuerligt frågar sig; Vad får jag ut av detta? Vad ger det mig? Varför kan detta vara viktigt att lära sig? När de själva inte kan motivera dessa frågor inför sig själva, tycks det påverka motivation och lusten att lära negativt.

När jag diskuterade vilka faktorer som är betydande för Anna för att hon skall engagera sig i undervisningen beskrev hon att ”Antingen handlar det om intresse, eller så handlar det om att ha roligt, annars så blir det att man gör det bara för att göra det…”. Meningen tycks här i relativt stor utsträckning påverkas av intresset, när Anna saknar ett intresse för undervisningens innehåll menar hon dock att en lustfylld aktivitet kan höja engagemanget. Men när det varken finns inre motivation i form av intresse för ämnet eller aktiviteten hos eleven, men heller inte betydande yttre motivationsfaktorer som exempelvis betyg, leder detta till att eleverna endast genomför uppgiften utan en känsla av mening, då blir det som Anna beskrev att ”Man gör det bara för att göra det”. Pliktkänslan gör att uppgiften genomförs, även om den utifrån elevens subjektiva perspektiv saknar mening.

För att undervisningen skall bli meningsfull betonar även flera elever att den måste knytas till ett större sammanhang. Enstaka lektioner som inte knyts till något sammanhang inom ämnet gör det svårare för eleverna att se någon mening i undervisningen, när jag diskuterade min genomförda lektion med Alma svarade hon: ”Jag tycker det var bra, men jag tycker man skulle behöva jobba vidare med det, till exempel att man väljer ett ämne som berör texten, som man kan skriva något mer om.” Även Adam lyfter samma aspekt när han beskriver en lärares tillvägagångsätt som han tycker är problematiskt ”vi har jobbat med så oändligt många olika grejer, och vi jobbar med nya saker varje lektion och jag kan inte komma ihåg ens två saker som vi gjort hela läsåret”. Att jobba med enstaka uppgifter som eleverna inte känner kopplas ihop med ett större sammanhang, blir här något som påverkar deras känsla av meningsfullheten i undervisningen. När undervisningen inte upplevs tillhöra en större helhet, tycks vissa elevers upplevelse av mening försvinna. Känslan av att undervisningen måste knytas till något som eleverna upplever är meningsfullt eller relevant för dem tycks vara viktigt.

Amanda beskrev en kurs som hon fick gå om i år ”läraren säger att jag klarar kursen, men vad gör det, jag gör ju ändå ingenting”. Amanda upplevde även om läraren sagt att hon kommer klara kursen och får ett betyg detta läsår, är det inte det som gör utbildningen meningsfull, avsaknaden av mening kommer istället ifrån henne upplevelse av att hon inte jobbar med relevanta uppgifter som tar henne framåt i sin utbildning. För Amanda tycks meningen komma från en inre motivation, där upplevelsen att hon förstår och upplever att hon utvecklar sig är det centrala. Att göra undervisning meningsfull betyder således även här olika saker för olika elever. Att hitta mening med undervisningen kunde röra sig om alltifrån intresset för ämnet, känslan av att utveckla sig i sitt lärande, att arbetsmetoden känns lustfylld till att upplevelsen av att undervisningen knyter an till en större helhet.

6.2.2 Personligheten och relationen

I diskussioner om lärarnas arbetsmetoder, och vad som är viktigt i undervisningen för att eleverna skall tycka bra om en kurs eller en specifik lärares tillvägagångsätt handlade flera fall om läraren själv, hens personlighet och den personliga relationen till eleven. Adam återkom flera gånger till detta ämne, både när vi diskuterade musik och när vi diskuterade lärarens roll. Adam berättade att:

> Själv kan jag nog vara lite bitter över skolan när man får stenciluppgifter, då känner man sig inte jätteglad, för jag vill göra något personligare. Då blir det gärna någon 80-tals punk

> om hur fyrkantiga alla är…//…enligt mig skall läraren vara något mer än någon man träffar två gånger i veckan som kommer och slänger ett papper åt mig, tycker jag.

Adam nämner ofta, likt detta citat, stenciluppgifter som en representation för det fyrkantiga, opersonliga och tråkiga. Stenciluppgifterna representerar det som Adam anser är skolundervisningens ibland fantasilösa tillvägagångsätt, som han menar påverkar lusten att lära negativt. Adam tycks värdesätta att läraren har en personlig relation till honom, vilket han menar påverkar hans lust att lära. För Adam tycktes läraren vara helt avgörande: ”Det viktigaste som påverkar hur man lär sig tror jag är läraren, jag kommer bra överens med min samhällslärare och då lyssnar jag mera…man vill att läraren är en person.” Adam lyfter här fram läraren som den enskilt viktigaste faktorn för hur mycket han lär sig, och betonar i denna kontext relationen som mer betydande än exempelvis lärarens didaktiska metodik.

Anna lyfter också den personliga relationen till läraren som betydande. När jag frågade vad hon tycker lärare bör fokusera mer på svarade Anna: ”Skaffa en personlig relation till sina elever tycker jag är jätteviktigt, att ge eleverna lite motivation när de kommer in i klassrummet och snacka med eleverna… det ger motivation i ämnet.” Anna menar här att en lärares förmåga att skapa relationer till sina elever gör att lusten för att lära sig i det aktuella ämnet också ökar. Hon nämnde också flera gånger i relation till denna diskussion att lärare som enbart fokuserar på själva undervisningen och varken har humor, en personlig kontakt med eleverna eller på andra sätt visar en personlig sida, blir svårare att relatera till som elev. När Benita fick frågan om vad hon skulle vilja tipsa lärare om att de skulle kunna ändra på lyfte hon en liknande aspekt ”skämta mera, vår mattelärare är lite mer skämtsam, man kan vara en skojare men också allvarlig, så att man inte blir entonig och bara står där framme, då orkar man inte lyssna”. Även Benita lyfter här liknande aspekter som Anna och Adam; eleverna känner av om läraren är ledig och avslappnad i sin undervisning och sitt förhållningsätt till eleverna. Självdistans, humor och personlighet lyfts fram som betydande egenskaper för att vissa lärares undervisning tilltalar dessa elever bättre.

6.3 Musik och låttexter i undervisningen

I detta avsnitt redovisas elevernas upplevelse av musik och låttexter som ett didaktiskt redskap. Elevernas reflektioner utgår främst från min genomförda lektion. Under första rubriken redovisas hur eleverna upplevde lektionsupplägget, samt vilka faktorer som tycktes påverka denna upplevelse. Under den andra rubriken redovisar jag för elevernas reflektioner i relation till

innehållet i musiken och låttexten som användes under lektionen, för att synliggöra elevernas tankar och reflektioner. Under den avslutande rubriken redovisas för elever som beskrev budskapet i musiken i emotionella termer, för att belysa musikens förmåga att skapa medkänsla, empati och förståelse bland elever. Detta görs dels för att visa på musikens potentiella förtjänster i utbildningen, men även för att framhäva musikens förmåga att lyfta fram individ- och samhällsperspektiv som annars riskerar att försummas med traditionella läromedel och undervisningsmetoder.

6.3.1 Elevreflektioner om lektionsupplägget

De intervjuade elevernas upplevelse av musik och låttexter i undervisningen var övervägande positiva. Även om det här kan argumenteras för att elevernas upplevelse förstärktes av att lektionen blev ett avbrott och något annorlunda mot deras andra studier, menar jag att eleverna i stor utsträckning beskrev deras upplevelse. De elever som hade invändningar mot olika aspekter av lektionen, kände jag framförde dessa. Flera av eleverna som var positivt inställda, hade samtidigt vissa invändningar mot olika aspekter av lektionen. Bianca var den elev som tydligast uttryckte att hon inte tyckte lektionen var givande, hon var också den enda eleven som identifierade sig med musikstilen, och hade hört låten som spelades på lektionen innan. I denna diskussion frågade jag Bianca vad det var som hon inte uppskattade:

> Bianca: Jag tycker bara inte det var en bra uppgift, vi diskuterade bara, det gillar inte jag, speciellt inte med vänner
> Magnus: Skulle det fungera bättre om du inte satt med dina vänner?
> Bianca: Ja det skulle fungera bättre

Bianca menar här att hon dels inte upplevde uppgiften positivt för att hon inte uppskattade diskussionsdelen av lektionen, en metod som hon tidigare uttryckte att hon inte föredrar. Även omkringliggande faktorer som att jag som lärare lät eleverna forma diskussionsgrupper baserat på deras placering i klassrummet, verkade vara faktorer som påverkade Biancas upplevelse. Senare i vår diskussion menade Bianca trots detta att deras grupp diskuterarat exempelvis begreppet identitet och dess svårtydighet. När jag ställde mer specifika frågor om låten och dess innehåll berättade Bianca att hon reflekterat över låtens innehåll första gången hon hörde den, men inte i någon större utsträckning under denna lektion. Hon menade också att lektionens innehåll var intressant, men att spela låten och läsa texten under lektionen menade hon var ett tidslöseri. Det går här att spekulera om hennes upplevelse av att ”hennes” musik spelas av läraren skapar en känsla av att skolan koloniserar något personligt och privat, eftersom Bianca

var den enda eleven vars musikpreferenser stämde överens med låten som spelades. Benita som går i samma klass som Bianca tycktes dock uppleva lektionen helt annorlunda. När jag frågade vad Benita tyckte om lektionen, beskrev hon den som rolig och givande. När jag frågade henne hur hon upplevde lektionen och hur den var i jämförelse med andra undervisningsmetoder i samhällskunskapsämnet svarade Benita:

> Jag tycker lektionen var rolig, jag brukar inte gilla samhällskunskapslektionerna. Jag tycker det var kul för att jag gillar musik väldigt mycket, man tar in informationen på ett annat sätt…//… och det var mycket intressantare eftersom man fick tänka sig in i situationen så fick man jämföra, jag tänkte det här är roligt och då blir det enklare att lära sig…om du bara hade gått igenom begreppet hade man tänkt att det här är inte så kul.

Benitas upplevelse av lektionen tycks vara tätt sammankopplad med hennes personlighet och inlärningspreferenser, att lärandet skall vara lustfyllt. Genomgående i intervjun beskrev Benita att metoder som är elevaktiva, engagerande och nytänkande gör att hon höjer sin motivation samtidigt som hennes intresse för musik verkade spela roll för hennes upplevelse. Anna upplevde också att integreringen av musik kan hjälpa henne med motivationen och lusten att lära ”på grund av att jag tycker musik är motiverande så tror jag det skulle kunna hjälpa mig ganska mycket med motivationen och lärandet”. Anna som tidigare beskrivit att hennes studiemotivation för studierna är mycket låg, menar att integreringen av musik kan göra att hennes lust och motivation höjs.

Även Bella uttryckte att hon tyckte lektionen var rolig. När jag frågade henne vad hon menade med att det var roligt svarade Bella att ”jag tror det främst det handlade om att det var något annorlunda”. Bella berättade att hon hört låten innan, men att hon nu reflekterade djupare över låttextens innehåll. Dock verkade hennes upplevelse av lektionen påverkas negativt på grund av hennes diskussionsgrupp var omotiverad, och som hon uttryckte, hade svårt att se hur uppgiften kopplade till kursen innehåll eller andra examinationsuppgifter. När jag intervjuade Adam om det var någon del av lektionen som han ansåg mer givande berättade Adam å ena sidan att ”hela lektionen var givande, eftersom det var ett nytt sätt att jobba tror jag man överlag var mer fokuserad, det är klart man hört begreppen innan men nu fick man svart på vitt och kunde jobba med det, kändes det väldigt givande”. Å andra sidan beskrev Adam momenten att para ihop vissa begrepp med texten som ganska svårt och abstrakt ”det var ett väldigt nytt sätt att jobba, jag tror det var många i klassen som upplevde att det var en text som någon skrivit, för en tredje person att gå in och para ihop att detta betyder detta, ja…”. Han nämnde dock att

detta till dels kunde avhjälpas med gruppdiskussionen. För Adam upplevdes metoden som annorlunda och han uttryckte generellt att metoden var nyskapande och intressant, men uppgiften som var utformad främst för att skapa en dialog mellan eleverna, skapade en känsla av osäkerhet när det inte uppenbart fanns ett tydligt rätt svar.

Även Amanda gjorde en liknande beskrivning: ”Jag tycker det var en väldigt bra tanke…men jag tycker det var svårt att besvara frågorna du hade med… det var väl lite en tolkningsfråga vad vi tyckte var rätt och fel.” Amanda beskriver här att uppgiften var svår, eftersom vilka begrepp som hörde upp med olika fenomen i låttexten i någon mån var en ”tolkningsfråga”. Att de upplevde att det inte fanns något absolut rätt svar uttryckte flera elever kändes både annorlunda och utmanande. För Amanda blev upplevelsen av att uppgiften hade lösa ramar något som tycktes påverka hennes beskrivning av lektionen som otydligt och mindre givande. Beatrice beskrev också sin positiva upplevelse av lektionen. I sin beskrivning framhöll Beatrice dock främst att det var strukturen på lektionen som helhet som var givande. Beatrice framhöll dessutom att musiken och låttexten var en motiverande utgångspunkt, i jämförelse med att ”ta fram en litteraturbok vi aldrig har hört talas om”. Även om Beatrice beskrev sig ha en god studiemotivation berättade hon att ”ibland når jag inte min fulla potential för att jag tycker något är tråkigt, om jag känner det är roligt orkar man ge lite mer”, och menade att inslag likt denna metod gjorde undervisningen mer lustfylld. Även Alma upplevde att lektionsupplägget fungerade bra. Alma nämnde exempelvis att de diskussionsfrågor som användes under lektionen för gruppdiskussioner, fungerade väl för att få att ge en struktur åt elevernas arbete.

6.3.2 Musikens potential – reflektioner

En intressant aspekt var att det fanns elever som inte uppfattade att de förstått eller lärt sig något under lektionen, men ändå tycktes ha en god förmåga att reflektera över låttextens innehåll. När jag frågade Amanda om hon förstått vad låten handlade om svarade hon först ”ingenting”, men efter en kortare fundering svarade Amanda:

> Det enda jag uppfattar av låten var att han inte är från Sverige, han har kommit till Sverige, eller han har inte kommit till Sverige för att han är född i Sverige, men hans föräldrar kom hit till Sverige, så han är född här men han ser sig inte som han är född här utan han ser sig själv som han är invandrad hit. Och sen typ att de andra människorna som faktiskt är helsvenskar uttrycker sig rasistiskt mot honom vilket gör att han drar sig mer mot orten, och att han känner sig hemma där, det är det jag har förstått.

Även om Amanda uttryckte att det var abstrakt och svårt att koppla begreppen till texten, visar hennes förmåga att reflektera över låttexten på att hon har tagit till sig centrala delar av låttextens budskap, och lektionens innehåll. Även om hon har svårt att koppla de specifika begreppen till texten och heller inte uppfattade lektionen som givande, ligger hennes reflektion helt i linje med lektionens mål och centrala innehåll.[11] Anna, som beskrev att hon hade väldigt låg studiemotivation och lust för att studera, beskrev ändå utförligt hur hon uppfattade låtens innehåll, och avslutade reflektionen med att säga:

> Man antar ganska mycket om en människa utifrån dess utseende och man tänker inte så mycket på personligheten bakom utan man gör många antaganden på förhand…vilket kan baseras på etnicitet eller uppväxt. Jag tror också det handlar mycket om hur ens föräldrar snackar om andra människor, om de var positiva eller pratade nedlåtande om vissa människor baserat på deras utseende.

Även om Anna inte använder ämnesspecifika begrepp i någon stor utsträckning, berör även hennes reflektion hur individer och grupper formar sociala mönster i samhället. Hon visar också i sitt övergripande resonemang en förståelse för hur faktorer som socialisering, stereotyper och kategorisering av individer kan få för konsekvenser för individers livsvillkor, vilket också var helt i linje med lektionens mål.[12] Beatrice gjorde också många relevanta reflektioner över låten, när vi diskuterade hur en individs uppfattning om sin identitet kan förstås genom låten berättade Beatrice:

> Det handlar mycket om vem man ser sig själv som i hans låt, vem är jag egentligen, är jag en invandrare enligt svenska folket eller hur ska jag veta vem jag är, att det uppstår en identitetskris. Jag tänker att man som tonåring kanske har identitetskriser, men de (icke etniska svenskar) får uppleva ännu en genom vad de ska se sig som, vad de ska benämna sig som när folk frågar vad de känner sig som.

Beatrice tycks även hon genom denna och andra reflektioner över låtens innehåll, kunna problematisera och diskutera hur sociala mönster i samhället formas och hur människors livsvillkor kan påverkas, exempelvis på grund av deras etniska bakgrund. Även Benita och Bella gjorde liknande utförliga reflektioner om hur de uppfattade låtens innehåll, som visade på hur de hade förmåga att göra reflektion om låten budskap i linje med lektionen centrala innehåll och mål.

[11] Se bilaga 2
[12] Se bilaga 2

Samtidigt hade samtliga elever svårigheter att i sin reflektion använda de ämnesspecifika begrepp som vi diskuterade under lektionen.

Adams reflektion om musiken på lektionen var ganska kortfattad, men han berättade dock utförligt om budskapet i musiken han själv lyssnar på, och reflekterade över det budskap som framförs i 80-tals punken ”de var emot hur samhället såg ut på den tiden, så som deras samhälle såg ut, du får tänka den här generationen mitt under Thatcherismen, deras pappor bli ivägskickade till en ö på andra sidan jorden och det finns inga jobb, och det är inte jättetrevligt att bo i Storbritannien”. Adam kopplar ihop punkens budskap med frustrationen och ilskan som vissa kände inför Margret Thatchers politik i Storbritannien under 1980-talet, Falklandskriget och den sociala situationen för vissa sociala grupper i Storbritannien. Vidare ger han exempel på låtar som ”Hanna från Arlöv” som han kopplar ihop med arbetarrörelsen, och hur det svenska proggbandet Nationalteatern i låten ”Barn av vår tid” skildrar hur omgivningen formar ungdomar i socioekonomiskt svaga områden. Han beskriver också musiken som en ”tidskapsel”, som ett historiskt källmaterial i förståelsen av det förflutna. Adam, som i många ämnen har svårt att finna motivation och lust att lära, tycks genom sitt intresse för musik skaffa sig kunskaper och förståelse för ämnesinnehåll som både är relevant för samhällskunskap- och historieämnet. Genom flertalet exempel visar han hur han med utgångspunkt i musiken, snarare än skolundervisningen, lär sig om och förstår både samtiden och historiska skeenden.

6.3.3 Musiken - mot en mänsklig helhet

Ett annat perspektiv som framkom i elevernas reflektioner var musikens förmåga att gestalta känslor, stämningar och åsikter. Samtliga elever beskrev att de ofta använder musik som en typ av förlängning av deras sinnestillstånd, Bella berättade att ”lite beroende på vilket humör man har, om man är ledsen så är det skitskönt att lyssna på musik, kanske på ledsna kärlekssånger som man kan relatera till”. Samtliga elever gav snarlika beskrivningar som en av anledningarna till att de lyssnar på musik. Samtidigt identifierade sig de flesta eleverna med en specifik musikstil, medan andra elever var mer öppna i sitt förhållningsätt till olika musikstilar. Flera elever reflekterade också över musiken genom att uttrycka empati och förståelse för den livssituation som beskrevs i musiken. Benita reflekterade över musiken på lektionen:

> Jag led lite med honom, det är alltid tufft att känna sig som invandrare även om man inte är det, jag vet lite själv hur det är. Man förstår hur han känner och det är många av mina vänner som här födda i Sverige, men många ser dem som att de är egentligen ursprungligen

> därifrån, och folk frågar om de ska tillbaka dit? Det är vanligt att man dömer folk från samma land eller samma religion och tycker likadant om dem.

Benita framhåller här att hon ”led lite med honom”, vilket indikerar att hon rent känslomässigt kunde få en *känsla* för hans upplevda situation. Benita beskriver också att hon kunde föreställa sig artisten Erik Lundins situation baserat på sitt eget liv, då hon är adopterad. Andra elever verkade dock inte beröras känslomässigt av låten, Alma uppfattade låten som att ”den handlade väl om hur det är att komma hit och hur andra reagerar på det och hur det kan få någon att känna”. Reflektionen är i sig ganska grund, och vårt samtal visade också på att Alma inte tycktes berörts på ett känslomässigt plan av den historia som förmedlades. Beatrice å sin sida beskrev låten som att ”den var väldigt personlig… jag tror många kan känna igen sig… jag upplevde en slags frustration när han sjunger”. Beatrice beskriver här hur hon uppfattade att låten förmedlade en känsla av frustration, något som hon kände i hur musiken och låttexten framfördes. Beatrice berättade också om hur hon själv upplevt att människor ofta har ett behov av att stämpla människor till olika kategorier, samtidigt som hon menade att musiken riskerar att bli självstigmatiserande och förstärka föreställningar av ”vi och dom”. När Adam reflekterade över varför han lyssnade på musik sammanfattade han det med ordet ”känslor”. Adam menade att låten ”handlade om en identitetskris kan man väl säga, från en ganska ung ålder till han blir introducerad till släkten där han blir där han blev presenterad som svensk, det är väl kanske hans livsberättelse”. Det intressanta är att Adam, som annars gjorde utförliga reflektioner om musik som låg honom nära, ändå inte reflekterade nämnvärt över de känslomässiga aspekterna i låten under lektionen. Annas beskrivning av låten var likt Amandas reflektioner å ena sidan helt i linje med, och visade god förståelse i relation till lektionens centrala innehåll. Å andra sidan benämnde hon heller inte låten som ”känslomässig”.

Bella uppfattade att låten ”handlade om (Erik Lundins) uppväxt, hur han kämpar med sin identitet om han var svensk eller om han var osvensk eller så”, samtidigt som hon beskrev att låten uttryckte en typ av ”ortenkultur”. Bellas reflektion var också relativt kortfattad, men visar också möjligen på att musiken, som Bella beskrev den, förmedlade en känsla av en kultur eller livsöde på ett sätt som en ensam text själv inte hade kunnat förmedla. Bianca gillade låten, men var motståndare till att musiken användes på lektionen. När jag frågade om hon reflekterade över låtens innehåll svarade Bianca ”Jag tänkte på det första gången jag lyssnade på låten på egen hand”. Bianca tycktes som tidigare nämnts haft en typ av affektivt filter mot musikens

inkludering i lektionen, vad detta beror på går bara att spekulera om, men kan möjligen bero på hennes personliga relation till musiken som användes.

7. Diskussion och slutsatser

I detta avsnitt diskuteras och analyseras studiens resultat som kontinuerligt ställs i relation till tidigare forskning. Under den första rubriken *Mot ett estetiserat lärande?* redogörs för resultatet i relation till tidigare forskning om estetiska läroprocesser. Därefter kopplas studiens resultat till tidigare forskning om musikens förtjänster i samhällskunskapsundervisningen under rubriken *Musikens förtjänster*. I nästa avsnitt *För att överbrygga livsvärldar?* ställs resultatet i relation till Peter Gärdenfors och Thomas Ziehes respektive teorier. Här resonerar jag även om de villkor och premisser som dessa teorier har för undervisningen i praktiken. Avslutningsvis sammanfattas studien resultat under *Musiken och lärandets villkor*. Här för jag även ett resonemang om hur lärarutbildningens undervisningsformer och kunskapssynen kan forma blivande lärares praktik, och vilka konsekvenser det kan få för eleverna. Diskussionen kommer i löpande text resonera om och besvara uppsatsens frågeställningar och syfte.

7.1 Mot ett estetiserat lärande?

Hansson Stenhammars forskning om skolans estetiska läroprocesser visar på att lärandet redan i lägre åldrar, genom lärarnas retorik och upplägg, karakteriseras av ett lärande där det på förhand bestämda målet görs till det viktiga och centrala. Processen, tänkandet och reflekterandet får i dessa lärprocesser en underordnad roll (Hansson Stenhammar, 2015, ss. 171–175). I mina genomförda lektioner användes musiken som ett estetiskt uttrycksmedel, men genomsyrades också av en estetisk läroprocess, eftersom en central del av lektionen utgick från elevernas problematiserande reflektioner och diskussioner. Mot bakgrund av denna studies empiriska material menar jag att elevernas mottaglighet för ett estetiskt lärande är högst individuellt, och påverkas av en rad olika faktorer. Hansson Stenhammars avhandling fokuserar visserligen på hur lärarens förhållningsätt påverkar det som görs viktigt i läroprocessen, medan min studie snarare synliggör hur elevernas individuella preferenser och personlighet påverkar deras förhållande till estetiskt lärande. I studiens empiriska material går det att urskilja att elever som föredrar elevaktiva metoder, diskussioner och betonar vikten av att lärandet bör vara lustfyllt, i större utsträckning uppskattade integreringen av musiken och lektionens upplägg i sin helhet. För dessa elever gav lektionen eleverna *mening*, i form av att de beskrev lektionen som rolig, intressant, stimulerande, något nytt eller annorlunda. Andra elever som tycktes ha svårare att

hitta en mening i form av ett intresse för ämnet, metoden eller tillvägagångsättet tycktes omfamna undervisningsmetoden i lägre utsträckning.

Flera elever nämnde att det var svårt att hitta rätt svar på de frågor som de arbetade med på lektionen, vilket för vissa elever ledde till en känsla av att uppgiften var otydlig. Dessa aspekter kan också resoneras om i relation till elevernas föreställningar om utbildningens och undervisningens syfte, vad lärande är och hur det går till. I relation till Hansson Stenhammars (2015) resultat går det att spekulera om hur skolans undervisning formar elevernas förståelse och inställning mot olika läroprocesser och kunskapsformer. Några elever uttryckte exempelvis att de inte upplevde lektionen eller metoden som särskilt givande eller att den ökade deras förståelse för ämnet, men kunde samtidigt redogöra relativt utförligt för olika sociologiska fenomen som behandlades under lektionen. Baserat på denna studies empiriska material går det dock inte att dra några långtgående slutsatser om gymnasielevers inställning till estetiska läroprocesser. Det framgår samtidigt att eleverna överlag tycks ovana och något främmande inför estetiska läroprocesser. Elevernas inställning till estetiska läroprocesser i denna studie, tycks i stor utsträckning vara kopplade till elevernas inlärningspreferenser, intressen och personlighet.

I relation till Lindgrens (2006) studie som undersöker hur lärare och skolledare i sina diskurser legitimerar estetisk-praktiska ämnen i skolan, går det att jämföra med elevernas diskurser i relation till denna studies genomförda lektion. Flera elever beskrev lektionen och undervisningsmetoden som en *lustfylld aktivitet*, samtidigt som de gav uttryck för att den innehöll ett väsentligt lärande och ämnesinnehåll. I relation till begreppet *kompensation* framkommer att elever som beskrev sig ha en låg motivation och upplevde svårigheter med teoretiska inriktningar, tycktes vara de som i störst utsträckning beskrev undervisningsmetoden i positiva ordalag. Det går också att koppla elevernas upplevelse av att liknande lektionsupplägg ger en *balans*, men inte i samma mening som Lindgrens (2006) studie, där balansen förstås som att det blir ett avbrott från tankekrävande innehåll. Balansen uppnås snarare genom omväxling, där eleverna gav uttryck för att nya undervisningsmetoder upplevs ge en balans mot de ofta förekommande traditionella undervisningsmetoderna. Avslutningsvis blir begreppen *fostran* och *förstärkning* svårare att relatera till elevernas diskurser, här går det bara att spekulera om i vilken utsträckning liknande undervisningsmetoder kan ha för positiva och förstärkande effekter i andra teoretiska ämnen.

I relation till den estetiska lärprocess som testats i föreliggande studie, som genom musiken, låttexten och det didaktiska tillvägagångsättet ämnade att se potentiella förtjänster i elevernas förståelse och kunskaper, finns det här flera intressanta aspekter att lyfta fram. John Dewey menade exempelvis att estetiska lärandeprocesser och uttrycksmedel förtjänster kommer ifrån dess förmåga att inkludera och knyta samma kunskaper, sinnen, känslor och upplevelser till en mänsklig helhet (Alexandersson & Ann-Katrin Swärd, 2015). I relation till lektionerna som jag genomförde vill jag argumentera för att musiken och låttexten, åtminstone baserat på vissa av elevernas svar, fyllde just denna funktion. Lektionens mål var att eleverna skulle ”muntligt diskutera vad kategoriseringen av människor baserat på nationalitet, klass, religiös eller etnisk tillhörighet, kan få för konsekvenser för olika grupper eller individer i samhället”.[13] Benita berättade att hon ”led lite med honom”, Beatrice upplevde ”en frustration i det han sjunger”. Anna menade att människor ”antar ganska mycket om en människa utifrån dess utseende och man tänker inte så mycket på personligheten bakom”, medan Alma uppfattade att låten handlade om ”hur det är att komma hit och hur andra reagerar på det, och hur det kan få någon att känna”. Eleverna beskriver här hur de genom olika sinnen uppfattade låtens budskap av frustration, utanförskap och de känslor som till dels är med och medverkar till formandet av sociala relationer och mönster i samhället. Det framgår även hur musiken lett till reflektioner om samhället och individers roll i formandet av samhället, men visar också på en ingång till en empatisk förståelse för människors olika livsvillkor. Denna aspekt menar jag är en av de aspekter där musiken blir förtjänstfull i samhällskunskapsundervisningen.

I detta och liknande ämnesområden menar jag att musiken kan ge eleverna en större helhetsförståelse för olika fenomen i samhället. Begrepp som stigmatisering, stereotypa kategoriseringar och marginaliseringen, framstod å ena sidan för de flesta eleverna som abstrakta, svåra att minnas eller relatera till. Å andra sidan innehöll deras reflektioner ingående reflektioner om hur människors beteende påverkar samhället och visade en förståelse för hur dessa fenomen bidrar till formandet av samhället, men också hur samhället kan omformas genom oss människor och våra beteenden. Medan diverse teorier och begrepp om hur samhället fungerar kan uppfattas som abstrakta av eleverna, gav denna låt en inblick i hur (Erik Lundins) upplevelser av att vara stigmatiserad kan kännas och upplevas i mer konkreta termer, och vad det kan få för konsekvenser. Samhällskunskapsundervisningen handlar också om att ge eleverna förståelse för olika individers livsvillkor, där upplevelsen av att bo i Sverige kan vara en ingång att få öka förståelse

[13] Se bilaga 2

för olika individers perspektiv. I formanden av sociala mönster spelar individer och gruppers känslor och ageranden roll. Med andra ord; för att förstå samhället ur ett makroperspektiv behöver vi även belysa individers livsvillkor ur ett mikroperspektiv. Här går det bara att spekulera om eleverna verkligen hade visat samma empatiska förståelse och engagemang eller diskuterat lika inlevelsefullt om hur faktorer som identitet och kategoriseringar är med och formar samhället och människors livsvillkor, om lektionen utgått från mer traditionella undervisningsmetoder.

7.2 Musikens förtjänster

Även om det inte går att dra några entydiga slutsatser baserat på denna studies resultat, menade flera av de intervjuade att integreringen av musiken och låttexten ökade deras engagemang, lust och motivation. Utöver detta bedömer jag samtidigt att det fungerade väl för syftet att introducera och konkretisera ämnesteoretiska perspektiv. Flera av de intervjuade elever gjorde också kritiska reflektioner över musiken och låttextens innehåll, även om detta inte var ett uttalat mål med lektionen. Dessa delar stämmer väl överens med resultatet i flera tidigare studier som exempelvis Ahlkvist (1999), Soper (2010), Mangram och Weber (2012), Hawn (2013), Rozinski (2015) och Hershner (2018). Jag menar att eleverna genom sin upplevelse av låten, texten och diskussionen med sina kamrater, tycks ha nått en djupare förståelse för lektionens centrala innehåll. Mitt resultat pekar på att musiken på mina lektioner bidrog till att avdramatisera och konkretisera ett innehåll, som traditionella undervisningsmetoder troligtvis inte hade lyckats med i samma utsträckning, vilket är aspekter som exempelvis Ahlkvist (1999) och Hawn (2013) också argumenterat för. Detta baserar jag på att strängt taget alla elever gjorde reflektioner, om än med olika djup, över hur olika mellanmänskliga fenomen och sociala mönster kan forma människors livsvillkor baserat på en rad olika faktorer under intervjuerna. Samtidigt verkar eleverna haft svårt att införliva de ämnesspecifika begrepp som lektionen utgick ifrån i sina diskussioner och reflektioner. För att eleverna bättre skall få möjlighet att träna på att införliva ämnesteoretiska begrepp kan, baserat på denna lektions utfall, andra arbetsmetoder vara att föredra.

Flera elever upplevde detta också som ett avbrott från skolundervisningens stundtals enformiga och oengagerade tillvägagångsätt, utan att de för den delen uppfattade metoden som oseriös. De flesta av de intervjuade eleverna i denna studie beskrev min lektion som engagerande, annorlunda och rolig. Dessa resultat är å ena sidan linje helt i linje med Ahlkvists (1999), Sopers (2010), Hawns (2013), Rozinskis (2015), Hershners (2018) och Krankes (2020) studier. Å

andra sidan tyder mitt resultat på att en av Hershners (2018) slutsatser går att ifrågasätta; att musiken var ett uppskattat och effektivt redskap oberoende av studenternas personliga inlärningspreferenser. Baserat på mina intervjuer menar jag att det snarare framgår att eleverna i många fall har vitt skilda inlärningspreferenser och personligheter, vilket i högsta grad är med och formar deras upplevelse av olika undervisningsmetoder. Genom att mina intervjuer inte bara behandlade elevernas upplevelse i relation till min lektion, utan även deras preferenser och reflektioner om skolundervisningen generellt synliggjordes detta faktum än tydligare. Studien visar därmed att elever kan befinna sig i samma klassrum och vara föremål för samma undervisning och metoder, men att de trots detta kan uppleva undervisningen på vitt skilda sätt. Detta är självklart kopplat till en lång rad faktorer, där deras inlärningspreferenser, inre- och yttre motivationsfaktorer tycks spela en central roll. Samtidigt framstod faktorer som att undervisningen bör vara varierande, elevaktiv, strukturerad och tydlig ha ett brett stöd bland eleverna, oberoende av elevens personliga inlärningspreferenser. Mot bakgrund av detta menar jag i relation till Hershners (2018) resultat, att elevernas inlärningspreferenser visst påverkar deras upplevelse av att jobba med musiken som ett didaktiskt redskap.

Mot bakgrund av studiens resultat vill jag också argumentera för att integreringen av musik och låttexter kan vara ett fördelaktigt redskap i relation till flera mål, värden och riktlinjer som anges i styrdokumenten. Exempelvis är det skolans uppgift att ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket, 2011, s. 5). I utbildningens och skolans kärnuppdrag bör heller inte allt fokus ligga på vilka ämnesområden som hinner *täckas*, utan det handlar också om att ge eleverna förutsättningar att *upptäcka* nya perspektiv, intressen och fördjupa sin förståelse. Skolan roll är inte att ge eleverna all den kunskap de kan behöva, utan snarare att skapa de bästa ”förutsättningarna för elevernas tänkande och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2011, s. 8). I de övergripande målen och riktlinjerna klargörs också att det är skolans uppgift att eleven kan söka sig ”…kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” samt att de skall kunna ”hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla en känsla för estetiska värden” (Skolverket, 2011, s. 9). I vårt postmoderna samhälle där tekniska framsteg snabbt förändrat ungdomars möjligheter och förutsättningar att ta del av nästan obegränsat utbud av information, medieplattformar och populärkultur, finns det skäl att utifrån ett undervisningsperspektiv reflektera över hur vi som lärare bäst förhåller oss till denna ofrånkomliga verklighet. Enligt mig finns det goda argument för att undervisningen i högre utsträckning bör verka för att se dessa källor som en berikande del av ungdomars liv, och bör därmed också arbeta för att öka elevernas kunskaper om dessa källors möjligheter och begränsningar. Integreringen av musik och

låttexter i undervisningen kan här bli en god start, ett sätt att öppna upp eleverna för en ny källa som har potentialen att ge dem kunskaper, insikter och glädje.

7.3 För att överbrygga livsvärldar?

I relation till skolundervisningen menade exempelvis Gärdenfors, Dewey, Vygotskij och Piaget att undervisningen måste bli bättre på att dels överbrygga skolkunskaper till elevernas vardagsliv och livsvärldar (Gärdenfors, 2010; Säljö, 2017). Gärdenfors beskrev bland annat att undervisningen i större utsträckning bör närma sig lärandets premisser och aktivera eleverna inre motivation genom aktiviteter som skapar intresse, engagemang och nyfikenhet. I relation till denna studies empiriska material menar jag att denna utopi i praktiken är tämligen komplex. Om det fanns något tydligt mönster i intervjuerna med eleverna var mönstret att de hade mycket olika uppfattningar och åsikter om vad som är intressant, lustfyllt eller engagerande. Även om eleverna går i samma klass och är ungefär lika gamla, upplevde jag inte heller att de elever jag intervjuade utgick från en enhetlig och kollektiv livsvärld, utan snarare att varje enskild individs upplevelse baserades på deras unika personlighet och livserfarenhet. Å ena sidan menar jag i relation till Thomas Ziehes teorier om ungdomars egenvärldar, att det bland dagens ungdomar finns en bred mångfald av subjektiva egenvärldar. Å andra sidan förenas dessa egenvärldar i relationen till populärkulturen, där eleverna, om än i olika utsträckning, formar personliga egenvärldar som influeras av deras prefenser i populärkulturens värld. I relation till frågan om vilket av dessa tillvägagångsätt som är mest lämpat för att nå de förmågor och kunskaper som styrdokumenten anvisar, går varken det ena eller det andra helt uteslutas.

Undervisningen kan och bör enligt mig inte heller delas upp i en föreställd dikotomi av att läraren antingen måste försöka närma sig *eller* utmana elevens livsvärld. För det första instämmer både jag, och eleverna jag intervjuat, med Gärdenfors, Dewey, Vygotskij och Piaget teorier om att undervisningen i större utsträckning bör använda metoder som är elevaktiva och laborerande (Gärdenfors, 2010; Säljö, 2017). För det andra instämmer jag även med Dewey som menade att pedagogiken bättre bör utnyttja kopplingar till eleverna livsvärldar och upplevelser utanför skolmiljön, som ett led i att överbrygga skolämnenas ofta teoretiska natur. Baserat på mina intervjuer väcks här en fundering om det i dagens samhälle kanske å ena sidan blivit än svårare att nå elevernas livsvärld, med anledningen av den mångfald av olika ungdomskulturer som eleverna idag har tillgång till och är engagerade i. Å andra sidan menade alla utom en av de intervjuade eleverna att de främst ogillade ekonomidelarna av samhällskunskapämnet, vilket

ofta argumenterades för i relation till upplevelsen av ämnets abstrakta natur och irrelvans för deras personliga liv. Detta tyder dels på att eleverna ofta vill känna att ämnesinnehållet skall vara relevant för deras liv, men även att faktorer som motivation, intressen, personliga erfarenheter och inlärningspreferenser kontinuerligt samspelar i det som utmynnar i elevernas upplevelse av en given undervisningsituation. För det tredje finns det också relevanta aspekter i Thomas Ziehes teorier. Ziehe menade att elevens subjektiva egenvärldar inte får bli styrande för skolans- eller lärarens praktik, och att skolan bör avstå från att i för stor utsträckning närma sig elevernas vardagsupplevelser (Ziehe, 1986; Ziehe, 1992). Jag menar här återigen att förhållandet att närma sig eller utmana elevernas livsvärld inte står i motsatsförhållande till varandra. Skolan bör självklart stå fast vid sina principer i relation till sitt kunskapsuppdrag, i detta kunskapsuppdrag finns det också gott om förmågor, kunskaper och ämnesinnehåll som redan står utanför elevernas egenvärldar. Men för att undervisningen skall kunna bygga vidare på elevernas förmågor och kunskaper kan lärare heller inte bortse från elevernas förförståelse, livsvärldar och andra faktorer som kommer påverka deras förmåga att nå utbildningens mål. Avslutningsvis tål det att betonas att alla elever har en subjektiv livsvärld. För att eleverna bättre ska nå utbildningens mål krävs en pedagogik som varken bortser från detta faktum, eller låter det bli en aspekt som i för stor utsträckning styr undervisningens innehåll eller tillvägagångsätt. Lärare bör både närma sig och utmana elevernas livsvärldar.

Musik och låttexter kan mot bakgrund av denna utmaning vara ett förtjänstfullt sätt att både närma sig och samtidigt utmana elevernas livsvärld inom samhällskunskapsämnet. Inslag av musik i undervisningen kan ge läraren möjligheten att avdramatisera eller göra en intresseväckande ingång till ett ämnesområde eller en problemställning som eleverna vanligtvis uppfattar som abstrakt eller irrelevant för deras livsvärld. Att utgå ifrån musiken blir att utgå från elevernas livsvärldar, men genom att problematisera, granska och diskutera det som musiken uttrycker kan elevernas livsvärldar samtidigt utmanas. Samhällskunskapsämnet är här ett ämne där detta blir särskilt användbart då det finns gott om musik berör allitfrån politik, ekonomi och sociala frågor. Låttexter kan heller inte förstås som akademiska texter, men kan definitivt fungera för att belysa olika nationella eller globala perspektiv på samhälle, politik eller kultur.

7.4 Musiken och lärandets villkor

Denna studie visar därmed flera intressanta aspekter. För det första belyser den tydligt hur pass olika elever upplever en och samma undervisningsmetod, och den mångfald av faktorer som tycks påverka deras upplevelse. Hur eleverna fungerar i relation till inre- och yttre motivationsfaktorer framkommer här som den tydligaste indikatorn på hur de förhåll sig till integreringen av musik och låttexter i undervisningen. Elevernas inre- och yttre motivationsfaktorer samspelar här med elevernas olika intressen och inlärningspreferenser. De elever som tycktes påverkas positivt i störst utsträckning av metoden, var de elever som både hade låg inre- och yttre motivation. För de elever som i högre grad tycktes styras av inre motivation, framstod lusten som en central aspekt för deras upplevelse av undervisningsmetoden. Dessa elever beskrev metoden som lustfylld för att de kunde relatera till musiken som medium, och för att arbetssättet upplevdes som nytt och spännande. Intervjuerna och observationerna från de genomförda lektionerna visade att elever med mycket låg studiemotivation och skoltrötthet deltog, diskuterade och gjorde goda reflektioner över lektionens innehåll. Dessa elever framhöll också att de personligen kunde relatera till låtens innehåll, och uttryckte i flera fall en empatisk förståelse för de fenomen som uttrycktes i låttexten. Elever som framhöll att de inte upplevde metoden som särskilt givande, går också i dessa fall att koppla till individers preferenser för vissa metoder över andra. Dessa elevers invändningar mot lektionen handlade även om andra aspekter, som upplevelsen av att uppgiften var otydlig eller att de hade invändningar på de olika momentens längd. Även andra aspekter som omotiverade klasskamrater, lektionsinnehållets koppling till kursen i sin helhet eller ett ointresse för ämnesinnehållet kom upp som betydande aspekter för deras upplevelse.

För det andra synliggör studien att eleverna hade blandade åsikter om undervisning generellt, men också för denna specifika metod. Samtidigt tycks eleverna förenas i åsikten att en bra undervisning karakteriseras av undervisningsmetoder som är varierande, elevaktiva, tydliga och strukturerade. För det tredje menar jag att studien visar på betydelsen av detaljer i undervisningen, och hur dessa kan spela en central roll för elevernas upplevelse av undervisningen. Resultatet visar att en uppsjö av faktorer är med och påverkar elevernas upplevelse av detta didaktiska redskap. Flera av dessa aspekter kan ses som kontextuella, då det exempelvis kunde handla om klasskamraternas motivation och inställning till gruppdiskussionen. Elevernas upplevelse av lektionen kan således inte enbart härledas till upplevelsen av undervisningsmetoden, utan påverkades även av kontextuella aspekter. Mot bakgrund av detta menar jag att denna

studie också synliggör läraryrkets komplexitet, eftersom den belyser den mångfald av aspekter som läraren måste förhålla sig till i klassrummet. Avslutningsvis går det inte att dra alltför stora slutsatser om musiken potentiella förtjänster i samhällskunskapsundervisningen baserat på enbart denna studie. Om studien varit mer omfattande, eller om eleverna varit mer införstådda och erfarna med undervisningsmetoden, hade eleverna upplevelse också kunnat se annorlunda ut.

I Mangram och Webers (2012) intervjustudie om hur lärare i USA integrerade musik i undervisningen argumenterade lärarna användningen av musik i undervisningen baserat på att det var kreativt, engagerande och ett bra sätt att kontextualisera ett ämne eller en historisk epok på. Baserat på mina intervjuer med eleverna, samt hur jag upplevde klassernas respons på lektion menar jag också från ett lärarperspektiv, likt lärarna i Mangram och Webers (2012) studie, att musik kan fungera mycket väl för att introducera eller kontextualisera ett ämnesinnehåll. Lärarna i Mangram och Webers (2012) studie framhåller även att de inte är tränade i hur dessa pedagogiska redskap bäst kan implementeras i undervisningen, vilket jag från ett personligt perspektiv instämmer i.

Lektionen i denna studies upplägg är främst sprungen ur fantasin, och inte främst ett resultat av pedagogisk träning från lärarutbildningen. Här menar jag att lärarutbildningen, även med inriktning mot gymnasieskolan, skulle kunna föra en diskussion och reflektera över hur betoningen på olika undervisningsmetoder- och kunskapsformer på högskolan är med och formar lärarnas praktik i yrkeslivet. Även frågan om hur detta påverkar framtida lärares förståelse och betoning på olika kunskapsformer senare i yrkeslivet. Denna reflektion görs mot bakgrund av styrdokumentet som tydliggör att undervisningen skall stimulera alla kunskapsformer, låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer, samtidigt som flera skrivningar ger eleverna rätt att ha reellt inflytande i dessa val (Skolverket, 2011, ss. 5–16). Denna studies värde ligger därmed också i att elevernas olika perspektiv på undervisningen illustreras, vilket jag menar är ett perspektiv som alltför sällan tas i beaktning, baserat på min erfarenhet från lärarutbildningen och skolvärlden. Eleverna framhåller i stor utsträckning avsaknaden av elevaktiva, praktiska och nytänkande arbetsmetoder, och jag menar här att musiken kan fylla en roll när lärare kontinuerligt reflekterar över hur undervisningen bäst kan genomföras för att gynna skolans alla kunskapsformer. Jag reflekterar även över att denna studie visar att det främst var elever som framhöll att de hade svårt för traditionella undervisningsmetoder, som i störst utsträckning framhöll att metoden påverkade deras motivation och lust att lära positivt. Som lärare på

högstadiet eller gymnasiet blir det därmed viktigt att reflektera över vilka undervisningsmetoder som kan gynna alla elevers lärande och olika kunskapsformer, och kritisk reflektera över om det finns undervisningsmetoder som är mer lämpade än traditionella undervisningsformer i dessa åldersgrupper.

Kanske finns det en risk att högskolan skapar en reproduktion av undervisningsmetoder, didaktiska tillvägagångsätt och kunskapssynen hos blivande gymnasielärare? Kanske finns det skäl som blivande gymnasielärare att reflektera över hur vår personliga erfarenhet av undervisning formar vår egen praktik, och om det finns andra tillvägagångsätt som bättre skulle gynna elevernas kunskapsutveckling? Och med tanke på elevernas vitt skilda inlärningspreferenser, hur skapar vi en undervisning som kan tilltala, motivera och engagera fler elever? Vilka elever kommer att missgynnas om vi inte aktivt försöker prova nya undervisningsmetoder som alla elever kan känna stimulans och nyfikenhet inför? Detta menar jag är reflektioner som lärare kontinuerligt måste göra, för att vårt kunskapsuppdrag i större utsträckning skall inkludera fler elever till att känna mening, glädje och en livslång lust att lära.

8. Avslutning

Denna studies förtjänster menar jag dels kommer ifrån att mina genomförda lektioner lade en gemensam grund att utgå ifrån i intervjuerna. Eleverna som intervjuades hade upplevt samma lektion, vilket gjorde att deras upplevelser kunde jämföras och ställas i relation till varandra. Detta synliggjorde tydligt hur pass olika eleverna upplevde ett och samma lektionsupplägg, något som belyser den komplexa uppgift läraren står inför. Ingen av de intervjuade eleverna hade tidigare varit med om en samhällslektion där musik och låttexter användes, således blev lektionen en förutsättning för att studien kunde genomföras. Intervjuerna och det faktum att eleverna var bekanta med mig sedan tidigare, menar jag påverkade intervjuerna i en positiv bemärkelse, då jag upplevde att de flesta eleverna var utförliga och ärliga i sina svar. Studiens genomförande påverkades också av tidsramen, en längre tidsram hade öppnat upp möjligheterna för en utförligare studie och potentiellt ett fördjupat resultat. En mer omfattande studie hade exempelvis kunnat tillåta ytterligare intervjuer, eller att intervjuerna kompletterades med observationer. Dessutom hade detta öppnat upp möjligheten för att pröva andra typer av lektionsuplägg där musik och låttexter integreras för andra mål och syften. Här kan Lindströms (2012) modell användas som utgångspunkt för nya idéer. Vidare forskning hade med fördel kunnat göras på gymnasielever på yrkesförberedande program, för att se om även dessa elever

också kan uppleva metoden som motiverande och engagerande. Andra studier hade genom observation och intervjuer också kunnat fokusera på samhällslärares användning av musik i undervisningen, och på detta vis bredda förståelsen för hur musiken bäst kan integreras i undervisningen.

Det finns ett brett utbud av musik som skulle kunna användas i samhällskunskapsundervisningen för att belysa ett stort urval av relevanta ämnen och teman. Under tiden jag genomförde denna studie skapade jag en spellista med musik, som kan användas för olika syften och ändamål i samhällskunskapsundervisningen (Spotify, 2021). Listan innehåller låtar som berör ämnen om alltifrån klass, segregation, mobbning och miljöförstörelse till frågor om polisvåld, utrikespolitik och könsroller. Genom att öppna upp elevernas förståelse för de olika budskap som förmedlas genom musiken, ger vi dem också förmågan att i sitt fortsatta liv berikas av dessa uttryck. Eleverna kan således också få en bättre förståelse för musikens innehåll och premisser, men också låta den bli en källa till mening, glädje och kunskap i deras fortsatta liv.

Litteraturförteckning

Adelai, A., & Rådegård, I. (den 2 november 2020). *Här är låtarna som ska vinna röster åt Trump och Biden*. Hämtat 2021-03-23, från www.svt.se: https://www.svt.se/kultur/trump-biden-musik-despacito-bruce-springsteen-amerikanska-presidentvalet.

Ahlkvist, J. (1999). Music and Cultural Analysis in the Classroom: Introducing Sociology through He-avy Metal. *Teaching Sociology, 27*(2), ss. 126–144.

Alexandersson, U., & Ann-Katrin Swärd. (2015). *Estetiska lärprocesser.* Skolverket.

Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet* (Vol. 1). Malmö: Liber.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.

Brkich, C. A. (2012). Music as a weapon: Using popular culture to combat social injustice. *Georgia Social Studies Journal, 2*(1), ss. 1–9.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter.* Lund: Studentlitteratur.

Claesdotter, A. (den 11 Maj 2011). Vill utmana ungas världar. *Grundskolläraren.*

Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (Vol. 2). Stockholm: Liber.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. i C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vol. 5, ss. 17–35). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Foucault, M., Boulez, P., & Rahn, J. (Vinter 1985). Contemporary Music and the Public. *Perspectives of New Music, 24*(1), ss. 6–12.

Gavriş, A. (2020). Geopolitical music to the students´minds. *Journal of Geography in Higher Education*. ss. 1–18.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor.* Stockholm: Natur & kultur.

Görman, U. (den 22 November 2017). Lathund för etikprövning vid HT-fakulteterna. Lund. Hämtad 19-04-2021.

Hansen Orwehag, M. (2013). Barnintervjun - ur barnperspektiv och barns perspektiv. i S. Erlandsson, & L. Sjöberg, *Barn- och ungdomsforskning; Metoder och arbetsätt* (ss. 157–179). Lund: Studentlitteratur.

Hansson Stenhammar, M.-L. (2015). En avestetiserad skol- och lärandekultur : en studie om lärprocessers estetiska dimensioner. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande : från kunskapsteori till metodteori.* Lund: Studentlitteratur.

Hawn, H. (2013). Utilising popular music to teach introductory and general education political science classes. *European political science, 12*, ss. 522–534.

Hershner, J. (2018). Exploring Nontraditional Learner Engagement and Motivation through Music Integration. Walden University, USA.

Howell, J., & Callahan, C. (Sommar 2016). Making Sense of Public Issues with Songs. *Social Studies Research and Practice, 11*(2), ss. 80–91.

Hudson, R. (2006). Regions and place: music, identity and place. *Progress in Human Geography, 30*(5), ss. 626–634.

Internetstiftelsen. (2018). *Skolbarnen och internet.* 2018: Internetstiftelsen. Hämtad 2021-04-22.

Internetstiftelsen. (2018). *Svenska internetstiftelsen*. Hämtad 2021-04-06, från https://2018.svenskarnaochinternet.se: https://2018.svenskarnaochinternet.se/lyssna-over-halften-betalar-for-musik-pa-natet/dagligt-musiklyssnande-stort-bland-unga/

Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 9*(1).

Kranke, D. (2020). 'It simplifies research!': impact of a song lyrics exercise among MSW students. *Social work education, 39*(3), ss. 392–399.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Vol. 3). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (den 24 April 2020). *Popmusik ska förhindra smittspridning i Afrika*. Hämtad 2021-04-06, från www.sr.se: https://sverigesradio.se/artikel/7459978.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Lindström, L. (2009). *Nordic Visual Arts Education In Transition.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curricular Study. *The International Journal of Art and Design Education, 31*(2), ss. 166- 179.

Lundgren, I. (2019). Konsten - att skapa förundran. *Sans, 4*.

Långström, S., & Virta, A. (2016). *Samhällskunskapsdidaktik : utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande.* Lund: Studentlitteratur.

Manger, T., Lillejord, S., & Nordahl, T. (2013). Samverkan, kommunikation och engagemang. i T. Manger, S. Lillejord, & T. Nordahl, *Livet i skolan : grundbok i pedagogik och elevkunskap. 2 Lärarprofessionalitet* (ss. 53–84). Lund: Studentlitteratur.

Mangram, J., & Weber, R. (2012). Incorporating Music into the Social Studies Classroom: A qualitative Study of Secondary Social Studies Teachers. *The journal of social sciences studies, 36*(1), ss. 3–21.

Nielsen, C. (2013). Att forska om människor levda värld – en livsvärldsansats. i S. Erlandsson, L. Sjöberg, S. Erlandsson, & L. Sjöberg (Red.), *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt* (Vol. 1). Lund: Studentlitteratur.

Pellegrino, A. (Sommar 2015). Using the Power of Music to Support Students' Understanding of Fascism. *Social Studies Research and Practice, 10*(2), ss. 67–72.

Pellegrino, A., & Lee, C. D. (2012). *Let the music play!: harnessing the power of music for history and social studies classrooms.* Charlotte N.C: Information Age Publishing.

Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. i M. Persson, *Populärkulturen och skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Preisman, E. (September 2015). Musical Interests and Priorities of Vladimir Lenin. *Humanities & Social Sciences, 6*(8), ss. 1052-1064.

Previte, M. (2014). Let the music play on - Using music to adress social issues. i S. Totten, J. E. Pedersen, & (red), *Research in Curriculum and Instruction : Educating About Social Issues in the 20th and 21st Centuries* (ss. 197–212). Information Age Publishing.

Rozinski, T. (Juli 2015). Using Music and Lyrics to Teach Political Theory. *Political Science & Politics, 48*(3), ss. 483–487.

Ryan, G., & Bernard, H. (Februari 2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods, 15*(1), ss. 85–109.

Sarnecki, S. (den 11 Mars 2021). *Kubansk hitlåt utmanar kommunistregimen.* Hämtad 23-03-2021, från www.svt.se: https://www.svt.se/kultur/kubansk-hitlat-utmanar-kommunistregimen

Sernhede, O., Söderman, J., & Rosales, R. L. (2019). *När betongen rätar sin rygg: Ortenrörelsen och folkbildningens renässans.* Göteborg: Daidalos.
Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Västerås, Sverige.
Soden, G., & Castro, A. (2013). Using Contemporary Music to Teach Critical Perspectives of War. *Social Studies Research and Practice, 8*(2), ss. 55–67.
Soper, C. (2010). Rock and Roll Will Never Die: Using Music to Engage Students in the Study of Political Science. *Political Science and Politics, 43*(2), ss. 363–367.
Spotify. (2021). Samhällsmusik. Hämtad 2021-05-28, från https://open.spotify.com/playlist/4chKVHSLfG2FXDMtk5xFN8?si=16122e0d938f499e.
Söderman, J., & Folkestad, G. (2008). Kunskap genom rap: Hiphop som hantverk, pedagogik och aktivism. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 13*(1), ss. 1–18.
Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. i S.-E. Hansén, & L. Forsman, *Allmändidaktik - Vetenskap för lärare* (ss. 147–172). Lund: Studentlitteratur AB.
Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet*.
Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
White, C., & McCormack, S. (2006). The Message in the Music: Popular Culture and Teaching in Social Studies. *The Social Studies, 97*(3).
Willis, P., & Trondman, M. (den 1 Juli 2000). Manifesto for Etnography. *Ethnography*, ss. 5–16.
Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom : om ovanliga läroprocesser.* Stockholm: Nordstedts.
Ziehe, T. (1992). *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet : essäer.* Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
Öberg, J. (2019). Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik. Jönköping, Sverige: Högskolan i Jönköping.

Intervjuer

Bianca. Samhällsprogrammet årskurs 2. 30-04-2021.

Anna. Samhällsprogrammet årskurs 2. 03-05-2021.

Benita. Samhällsprogrammet årskurs 2. 03-05-2021.

Alma. Samhällsprogrammet årskurs 2. 03-05-2021.

Amanda. Samhällsprogrammet årskurs 2. 04-05-2021.

Bella. Samhällsprogrammet årskurs 2. 04-05-2021.

Adam. Samhällsprogrammet årskurs 2. 04-05-2021.

Beatrice. Samhällsprogrammet årskurs 2. 05-05-2021.

Bilagor

Bilaga 1

Hur beskrivs deras upplevelse av detta didaktiska redskap, i relation till andra didaktiska redskap eller metoder?

Hur står det till?
Vad tycker du om att det varit så mycket distansstudier under våren?
Vilka ämnen tycker du bäst om i skolan?

Vad tycker du om samhällskunskapsämnet? Är det intressant?
Vilka delar av samhällskunskapen tycker du bäst om?
Vilka arbetsområden tycker du varit mest intressanta i denna kurs?
Vilka uppgifter/arbetsområden har du upplevt som svåra och vilka har känts lättare?

Vilka/vilken typ av arbetsmetoder föredrar du?
Kan du berätta om någon lärare som använder metoder/arbetssätt som du tycker är roliga och/eller lärorika?
Kan du ge exempel på metoder/arbetssätt som du inte uppskattat senaste året, och varför? **Hur** påverkade detta dig i studierna?

Var det någon specifik del av lektionen du upplevde som intressant eller mer lärorik?
Kan du beskriva hur du upplevde detta moment?

Vilka faktorer framhåller eleverna som centrala för deras upplevelse av detta didaktiska redskap?

Hur skulle du beskriva din relation till musik?
Lyssnar du ofta på musik? Om ja, vilken typ av musik?
Var och när lyssnar du på musik?

Får ni lyssna på musik under lektionerna, när ni studerar?
Lyssnar du för dig själv, eller också tillsammans med vänner t.ex.?
Vilken skulle du säga är den vanligaste anledning till att du lyssnar på musik?

Vad tycker du är det viktigaste skälet till att gå på gymnasiet?
Hur skulle du skatta din studiemotivation 1–10, där 10 är mycket motiverad?
Kan du ge exempel på arbetsmetoder/arbetssätt som du upplever höjder din lust för studierna?

Om du skulle få tipsa till lärare hur undervisningen kan bli bättre, vilka råd skulle du ge då?

Hur förhåller sig eleverna till musik och låttexter som ett didaktiskt verktyg i samhällskunskapsundervisningen?

Vad tyckte du om låten på lektionen?
Vad handlande låten om egentligen?
Hur upplevde du kopplingen mellan ämnesbegreppen och låtens innehåll?

Vad upplevde du under lektionen, när ni fick para ihop ämnesbegrepp med delar ur låttexten? Berätta!
Vilket moment i lektionen tycker du var mest givande för din förståelse?
Hur gick det för din grupp, tyckte ni det var svårt? Hur gick resonemangen?

Jämfört med andra lektionsupplägg ni har i samhällskunskap, hur upplevde du detta upplägg?
På vilket sätt tror du användningen av musik och låttexter kan öka din lust att lära? Din förståelse för ämnesinnehållet?
Vad skulle du känna om fler lärare använde musik som en del av undervisningen?

Har du några övriga frågor eller funderingar? Tack för din medverkan!

Bilaga 2

Lektionsplanering

Förankring i kursplanens syfte

Att bredda, fördjupa och utveckla kunskaper om människors livsvillkor med utgångspunkt i olika samhällsfrågor, samt hur politiska, ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden påverkar och kan påverkas av individer, grupper och samhällsstrukturer.

Innehåll

Gruppers och individers identitet, relationer och sociala livsvillkor med utgångspunkt i att människor grupperas utifrån kategorier som skapar både gemenskap och utanförskap.

Konkretisering av mål

- Ni skall muntligt kunna diskutera vad kategoriseringen av människor baserat på nationalitet, klass, religiös eller etnisk tillhörighet, kan få för konsekvenser för olika grupper eller individer i samhället.
- Begrepp: Identitet, identitetskris, kategorier, segregering, stereotyper, stigmatisering, självstigmatisering och marginalisering

Arbetssätt

Lektionen inleds med en kortare presentation och diskussion om lektionens ämnesrelevanta begrepp. Begreppen och förslag på definitioner av begreppen som presenteras av läraren med hjälp av en powerpoint, begreppen och deras definitioner kommer finnas tillgängliga för eleverna under lektionen. Därefter får eleverna ta del av låttexten till Erik Lundins låt *Suedi,* eleverna uppmanas att följa texten medan låten spelas upp i helklass. Eleverna delas därefter upp i grupper om 3–4 elever, där de med hjälp av ämnesbegreppen skall knyta an till låttexten under cirka 30 min. För att förtydliga arbetsgången vidhäftas ett antal instuderingsfrågor som tydliggör fokusområdet för deras grupparbete. Lektionen avslutas med en muntlig sammanfattning i helklass, där gruppernas resultat kan jämföras och diskuteras.

Bedömning

Läraren kommer under grupparbetet gå runt och vara med i gruppernas diskussioner. Läraren får således möjlighet att bedöma elevernas förståelse för begreppen och deras resonemang i relation till låttexten. Dessutom kommer eleverna skriftligt koppla begreppen till olika textavsnitt, och till instuderingsfrågorna vilket lämnas in till läraren vilket därmed också utgör underlag för att evaluera lektions utfall.

Erik Lundin – Suedi

Hade ketchup på det mesta
I O'boyen fick en droppe mjölk gästa, estrella var fiesta
Minns det än idag, svennebarn
Björnes Magasin och Pippi Långstrump innan John Blund

Flyttade från Rinkeby fem år gammal
Det bäst ni åker hem fick mamma höra utav grannar
Västerort, första luften som jag inandats
Ändå sas det att jag invandrat

När vuxna kolla snett, kände bara skam
Och fick höra ordet neger som det var mitt förnamn
Jag var andra generationen, kände tonen på lektionen
I bussen, på vägen till stationen

Trivdes bäst i orten, kanske bråkigt
Men aldrig tråkigt, mångfald, flerspråkigt
Kicka boll med Taiwan, sippa Ayran
Mat från Thailand, försöker ducka haiwan

Haffa mamacitas, damma pipas
Sparkar slipas, fingret till Securitas
Fuck blåljus, fuck blågult
Den som inte passar in gör allt för att stå ut, för att stå ut

Vi förvrängde dialekten, snodde massa ord från släkten
Vad blev effekten, förortslang, det gav respekten
Grammatiken den blev kassare, R:en vassare
Respektera' dom som skaffade skägg och fastade

Ortenpolitik över Köfte
Knyter löften, med en stålbit på höften
Sån som spottar från mynningen
Blir hellre catchad med en i linningen än mot tinningen

Valfri solig dag, trettio shunos rullar upp som tour de France, Mangas står i vägen, det blir coup de grâce
20 stopp ifrån monarkin, blåa linjen, mon ami
Dyker upp med Valparaíso, Teheran och Conakry

Om jag beskrev den verksamhet som bedrevs
Så fort det luktade gris, blev hela stämningen stel
Här fanns grällmish och braj, och vårt pris var ajaib
Vi satt som kundtjänst i luren, "Abi Vallahi-Billahi"

Luren full av kontakter, 200 beshlik på nacken
Ja mówię po polsku, vi delar bröd med polacker
Snart dags att jag tar mitt pick och pack och ba drar
Ska lämna Svea för gott, så fort dom kallar mig klar

Tog planet till släkten när jag var innanför dörr'n
Kände mig hemma, nu är Sverige
blått ett minne från förr
Tills dan vi hängde omkring och plötsligt hände nåt
hemskt för kussens polare så blev j
ag presenterad som svensk

Ja va Suedi
Ja vakna upp och va Suedi
Ja vakna upp och va Suedi
Ja vakna upp och va Suedi

Omkring mig fanns det folk i klister, folk i kistor
Jihadister och dom som krigade mot nynazister
Undre världsprofiler, knark-kurirer
Hängde mer med bankrånare än bankirer

Trivdes ändå bra i landet full av frågor ingen verkar vilja ta i
Där läkaren kör taxi bara för han är Irani, gandhi eller zingi
Där papperslösa själar jagar pass som en timmis
Nu krigar boyzen för dom blågula som Ukraina
Nån har blivit signad, nån har blivit aina
Nu går dom på snus och har skaffat hus
Volvon står på grus, deras barn föds på svenska sjuk-hus

Jag minns det så väl, dagen jag hitta mig själv
Jag bjöd föräldrarna på fika,
minns hur farsan blev ställd
Tog ett djupt andetag, ingen idé att jag skäms
Jag sa, det dags att jag berättar att er son han är svensk

Jag var Suedi
Ja vakna upp och va Suedi
Ja vakna upp och va Suedi × 2
Ja vakna upp och va Suedi

Frågor på låttexten

1. Försök identifiera faktorer som uttrycks i texten, som påverkar Eriks uppfattning om sin identitet

2. På vilket sätt uttrycker Erik att han blivit *kategoriserad* av majoritetssamhället?

3. Hur beskriver Erik att människors användning av *kategoriseringar* och *stereotyper* påverkat hans liv?

4. Ge exempel på där låttexten beskriver fenomen som segregering och/eller stigmatisering.

5. Ge exempel på när texten ger uttryck för marginalisering och/eller självstigmatisering.

6. Utöver låttexten, hur bidrar musiken till att förstärka förmedlingen av låtens innehåll?

Ämnesbegrepp

Identitet - Det unika och särpräglade med varje människa. Identiteten talar om vem du är genom hur du själv upplever dig eller genom hur andra upplever dig.

Identitetskris - störning i upplevelsen av jagets kontinuitet: man tycker sig inte längre vara samma person som tidigare.

Kategorier - Socialt konstruerade grupper där individer sorteras in i kategorier, beroende på gemensamma nämnare. (kulturella, religiösa, etniska, könstillhörighet etc).

Segregering – Skillnader i befolkningsgrupper eller samhällsklasser geografiska bosättningsmönster.

Stereotyper – Fördomar mot en individ baserat på dess tillhörighet till en viss social kategori.

Stigmatisering – Misskrediterandet av en individ baserat på hens tillhörighet till en viss social kategori.

Självstigmatisering – att acceptera och förstärka omgivens fördomar

Marginalisering - individen kan inte på egen hand förändra sin situation på grund av maktlöshet. T.ex. unga arbetslösa som utan arbete, pengar eller egen bostad kan känna sig marginaliserade. Marginaliserade har liten makt över sina liv.

Bilaga 3

Missivbrev

Hej!

Jag läser sista året på ämneslärarutbildningen på Jönköpings Högskola, inriktning samhällskunskap och historia. Då jag undervisade er under hösten 2021, är ni bekanta med mig sedan tidigare, och jag ser fram emot att träffa er snart igen. Jag skriver för närvarande mitt examensarbete i samhällskunskap, där jag undersöker hur musik och låttexter kan användas i samhällskunskapsundervisningen.

Jag har fördjupat mig i forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, och har i min undersökning för avsikt att ta hjälp av några av er elever i form av intervjuer. Dessa intervjuer kommer baseras på en lektion som jag kommer hålla med er i helklass under vecka 17. Intervjuerna kommer därefter äga rum via Teams med anledning av den rådande situationen med Covid-19, och vi kan tillsammans bestämma en tid som passar er.

Intervjun kommer vara mer som ett vanligt samtal, där vi diskuterar min genomförda lektion, intervjun tar cirka 30 minuter. Ni behöver inga förkunskaper för att delta i intervjun. Jag hoppas att några av er skulle tycka det skulle vara kul att vara med i detta forskningsprojekt, där ni har chansen att bidra med kunskaper och således utveckla olika undervisningsmetoder inom ramen för samhällskunskapsämnet. Min ambition är att intervjua fyra elever från er klass, och jag hoppas några av er kan tycka detta låter intressant.

Vid intervjun tar jag hänsyn till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt, om du skulle vilja kan du när du önskar avbryta intervjun och därmed ditt deltagande. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål där du som individ är anonymiserad.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Hoppas vi ses!

Med Vänliga Hälsningar

Magnus Åhström ahma16ma@student.ju.se

Handledare

Tobias Samuelsson tobias.samuelsson@ju.se

Bilaga 4

Samtyckesblankett

Hej,

Mitt namn är Magnus Åhström och jag utför intervjuer med elever på samhällsprogrammet som en del i mitt examensarbete. Följande information är en beskrivning av intervjun, den berörda personens rättigheter som intervjudeltagare, publicering av examensarbete samt åtgärder för att skydda elevens identitet.

Syftet med undersökningen är att undersöka elevers upplevelser av undervisning i samhällskunskapsämnet, när musik och låttexter integreras som ett pedagogiskt redskap. Intervjun kommer baseras på en lektion som jag håller med er klass v.17, och kommer således kopplas till er upplevelse av denna undervisningsmetod. Intervjun kommer att vara ljudinspelad, under intervjun är det därmed viktigt att ni sitter i en tyst miljö och säkerställer att internetuppkopplingen är god.

Under intervjun, har du som informant flera rättigheter. För det första är din medverkan i intervjun frivillig. Du kan när som helst avbryta din medverkan **utan** att ange anledning. Om du inte vill besvara en fråga har du rätt att uttrycka detta, och jag kommer vid detta tillfälle gå över till nästa fråga.

Delar av intervju kan komma att offentliggöras och publiceras i databasen DiVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet), men du som individ kommer vara anonymiserad då ditt namn kommer ersättas med ett fiktivt namn. Intervjun kommer inte kunna kopplas till dig som enskild individ. Allmänheten kommer att ha tillgång till examensarbetet, vilket innebär att undersökning eventuellt kan komma att spridas. Om namn på andra personer nämns i intervjun, kommer dessa personers namn även ersättas med fiktiva namn.

Om du har övriga frågor är du välkommen att kontakta mig eller min handledare på högskolan i Jönköping. Vår kontaktinformation finns i det vidhäftade missivbrevet.

Med vänliga hälsningar
Magnus Åhström

☐ Jag godkänner informationen om studiens upplägg, deltagarens rättigheter och publicering av uppsatsen.

☐ Jag godkänner mitt deltagande i studien.

Den berörda elevens namn: _____