



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier

Examensarbete i
utbildningsvetenskap
inom allmänt
utbildningsområde,
15 hp

Rapport nr: 2016ht02234

Vad undervisar musiklärare om?

John Berglund Gustavsson

Handledare: Kristina Ahlberg

Examinator: Pia-Maria Ivarsson

Sammanfattning

Denna uppsats syfte är att undersöka musiklärarnas uppfattning om vad de undervisar om i relation till egen musikalisk bakgrund och i förhållande till styrdokument och andra ramverk. De frågor jag ställt är: Vad anser musiklärare att de lägger mest tid på i sin undervisning? Påverkar musiklärarens egen musikaliska bakgrund vad musikläraren väljer att undervisa om? Vad tycker de intervjuade lärarna om läroplanen i musik och hur förhåller de sig till den? Kvalitativa intervjuer genomfördes med sex olika musiklärare verksamma i högstadiet. Som analysverktyg användes ramfaktorteorin. Resultatet visar att musiklärare premierar ensemblespelet och att egen musikalisk bakgrund inte i någon hög utsträckning påverkar vilket moment i musikundervisningen som premieras. Ensemblespelet är också det moment musiklärarna lägger mest tid på i musikundervisningen. Lärarna har delade åsikter om läroplanen men de flesta musiklärarna i min studie ansåg att läroplanen är för detaljerad och har för svåra kunskapsmål i förhållande till ämnets utrymme inom ramen för skolans timplan.

Nyckelord: musikundervisning, ensemblespel, kvalitativ intervju, musiklärarens bakgrund, inställning till läroplan, ramfaktorteorin

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
Inledning	4
Bakgrund	5
Forskningsöversikt.....	7
Musikundervisningens upplägg och innehåll.....	7
Undervisning i instrument- och ensemblespel.....	9
Gruppstorlek.....	11
Planeringstid och "icke-lektionstid"	11
Betygssättning och bedömning	12
Inställning till läroplanen	13
Resurser, ramfaktorer och ämnets status	13
Lärarnas syn på ämnet	15
Hur musiklärarnas bakgrund påverkar	16
Teoretiska utgångspunkter.....	18
Ramfaktorteorin.....	18
Syfte och frågeställningar	20
Metod.....	21
Metod för datainsamling.....	21
Urval	21
Bearbetning och analys	22
Etiska aspekter	23
Reflektion över metoden.....	23
Redovisning och analys av intervjuer.....	24
Presentation av lärarna.....	24
Musikundervisningens upplägg och innehåll.....	25

Musikundervisningens viktigaste syfte	28
Attityder till läroplanen	28
Betygskriterier och betygssättning.....	29
Lokaler, skolans resurser och andra ramfaktorer.....	30
Musiklärarnas undervisning i relation till bakgrund	31
Resultatdiskussion.....	33
Vanligaste undervisningsmoment	33
Inställning till läroplan och övriga styrdokument.....	34
Musiklärarens bakgrund.....	34
Metoddiskussion	37
Konklusion.....	37
Referenslista	38
Bilagor.....	40
Bilaga 1. Intervjuguide	40

Inledning

I hela mitt liv har jag varit väldigt musikintresserad. Jag sjöng mycket som barn och lärde mig i tonåren att spela flera olika instrument. Musicerande i hobbyband gick efter gymnasiet över till frilansande i olika coverband. Kanske var det också omgivningens förväntningar som fick mig att utbilda mig till musiklejare. Från mina föräldrars håll var det otänkbart att inte läsa vidare efter gymnasiet och klasskompisar kunde fälla kommentarer som ”Du som kan spela så många instrument, du måste ju bli musiklejare!”. Jag har under min egen skoltid själv upplevt skillnader i musikundervisning mellan olika skolor. I högstadiet var jag eleven som musiklejaren frågade om hon undrade något som gick över hennes kompetens. Ofta var det hur något gitarrackord skulle tas. Jag fick ett självklart MVG (mycket väl godkänt) då betyget skulle sättas. Musiklejaren jag hade i ettan i gymnasiet gillade mig inte alls och jag fick nöja mig med endast ett godkänt betyg. Några månader efter sökte jag in till Rytmus, ett mycket ansett musikgymnasium i Stockholm, och kom in. De musikaliska kunskaper jag enligt min högstadielärore och juryn på musikgymnasiet innehade kan alltså inte ha värderats lika högt av min gymnasielärore. Detta har gjort mig intresserad av att undersöka vad musiklejare undervisar om. Skiljer det sig vilket ämnesstoff och därmed vilka kunskaper som premieras mellan olika musiklejare, vad har lärarna för inställning till läroplanen och påverkar lärarens bakgrund vad man väljer att undervisa om?

Tack till de lärare som ställde upp på att bli intervjuade, trots ett ofta stressigt schema innan lucia, och till min handledare Kristina Ahlberg som lotsat mig igenom arbetet.

Bakgrund

År 1842 instiftades folkskolan där ämnet ”sång” var ett av ämnena. Kyrkosången hade dock funnits i skolans värld ända sedan slutet av 1500-talet (Zimmerman, 2009, s. 18).

Enligt 1842 årsfolkskolestadga hade sången framförallt en ritualiserande funktion. Innehållet var till största delen psalmsång och då framför allt de psalmsånger som man använde vid bönestunderna (Lilliedahl, 2011, s. 120).

Vi sekelskiftet ändrades riktningen i viss mån från psalmsånger till fosterländska sånger (Schullerqvist & Nilsson, 2001, s. 97). Sången användes främst, i enlighet med tidens ideal, till att fostra goda samhällsmedborgare och plikttrogna arbetare. Därmed gavs den en mer samhällsfunktionell betydelse vid sidan av den mer religiösa funktionen. Det dröjde ända till 1980 års läroplan, Lgr 80, innan spåren av religiös sång försvann (Lilliedahl, 2011, s. 122).

1955 utkom en ny undervisningsplan och ämnet bytte namn från ”sång” till ”musik”, även om sången fortfarande hade en central roll i undervisningen (Ek, 1989, s. 108). Folklig demokratifostran blev ett för skolan allt viktigare mål med undervisningen, så även inom de estetiska uttrycksformerna (Lilliedahl, 2011, s. 129).

Den musikutredning som kom på 1950-talet betonade därutöver att musiken kunde användas för att få ”folklig gemenskap”. Synen på musiken som något lustfyllt inträdde med ord som ”arbetsglädje” och ”verkamhetslust” (ibid, s. 129).

Då tidigare läroplaner hade haft huvudfokus riktat mot sång, spel och rörelse kom Lgr 80 mer att betona musicerandet tillsammans. I högre grad än tidigare fokuserade styrdokumenterna på den skapande verksamheten i musikämnet. Musikens relation till samtiden, närsamhället och den kultur den utvecklades i blev allt viktigare. De populärmusikaliska inslagen blev också vanligare (ibid, s. 146). Man betonade också musikstilar från olika delar av världen (Grahns Stenbäck, 1989, s. 16).

Lgr 80 var också den sista läroplanen innehållandes åsikter om vilken musik som kunde anses som ”god”. Fram till och med Lgr 69 riktade begrepp som ”smakfostran” och ”estetisk fostran” ämnet mot specifika mål (Strandberg, 2007, s. 100). Lgr 80 riktade istället uppmärksamhet mot den ”kommersiella musikens” möjliga negativa verkningar, även om elevernas egna upplevelser av musik nu tydligare rekommenderades utgöra grunden för undervisningen (ibid, s. 110-111).

Från och med 1994 års läroplan, Lgr 94, gjordes inga bestämmelser eller värderingar av vad som var att anse som ”god” eller seriös musik. Mer eller mindre lämpliga musikstilar att behandla finns inte. Elevernas skapande och utövande av musik var det som gavs mest fokus (ibid, s. 94-95).

Sedan 2011 är musikämnet inte längre obligatoriskt för svenska gymnasieelever. I högstaidet är ämnet med sina 230 garanterade undervisningstimmar, det skolämne som har allra minst utrymme (Skolverket, 2011:5, sid 19).

Musikundervisningens innehåll skiljde sig mycket mellan de 35 skolor som Skolverket år 2011 undersökte, både i fråga om tillgång till lokaler och instrument och möjligheterna för eleverna att nå kursmålen i ämnet. Ämnet fungerade främst som "rekreationsämne" snarare än ett kunskapsämne, vilket man menade kunde vara en orsak till att skolor, enligt Skolverket, inte prioriterade ämnet i önskvärd utsträckning. Undervisningen varierade också mycket beroende på musiklärares olika kompetenser (ibid, sid. 20).

I den senaste läroplanen, Lgr 11, är musicerande och musikskapande inte längre musikundervisningens centrala verksamhet. Denna förmåga lyfts istället fram som en av totalt tre andra viktiga förmågor i ämnets centrala innehåll, vilket gör att musicerandets funktion nu är något nedtonad (Skolverket, 2015, s. 120).

Mot bakgrund av detta kommer denna studie undersöka vad musiklärare faktiskt undervisar om. Vilket ämnesstoff lägger läraren mest tid på? Påverkar lärarens egen musikaliska bakgrund vad denne lär ut och i så fall hur? Och vad har lärarna för inställning till läroplanen?

Det finns C-uppsatser och examensarbeten som belyst dessa frågor med lite olika fokus. Att de flesta musiklärare baserar sin undervisning på sina egna musikaliska preferenser är slutsatsen i Karolina Kjellstrands uppsats "*Varför gör du så? – Hur musiklärares musikaliska bakgrund och preferenser påverkar klassrumsundervisningen*" (2014). Den musik lärarna använde sig av mest var popmusik (ibid, s. 24) Att musicerande i grupp är det vanligaste är det vanligaste undervisningsmomentet är också en slutsats i C-uppsatsen "*Vi spelar mest. Det är ju det eleverna vill...eller? En studie om lärares och elevers syn och förväntningar på musikundervisning i år 7*" (2007). Författarna Lisa Brunzell och Isabell Olsson kommer fram till att musicerandet är det som ses som viktigast av både lärare och elever (ibid, s. 26). Att lärares undervisningssätt skiljer sig mycket mellan olika lärare är en slutsats av Anna Mobergs examensuppsats "*Musikundervisning i grundskolan – en kvalitativ studie om vilka faktorer som påverkar musikundervisningens innehåll*" (2012). De undersökta lärarna hade olika uppfattning om vad som ansågs vara viktigast att undervisa om (ibid, s. 31).

Forskningsöversikt

Musikundervisningen i högstadiet har av Skolverket utvärderats tre gånger, 1992 kom den första utvärderingen, på vilken Ralf Sandberg byggde sin avhandling *"Musikundervisningens yttre villkor och inre liv"*, utkommen 1996. Nästa utvärdering gjordes 2003 kallad "NU 03" (Skolverket 2005) och den senaste utvärderingen "Musik i grundskolan" (2015) genomförde Skolverket under 2013. Eftersom läroplanen kan antas vara en ramfaktor som påverkar hur lärare undervisar kommer de flesta av de uppgifter jag här refererar till att vara hämtade från Skolverkets senaste utvärdering. Den är utförd då nuvarande läroplan, Lgr 11, börjat tillämpas. Dock hävdar Skolverket att; "forskning visar att reformeringen av exempelvis en läroplan går igenom olika stadier i genomförandet och att det kan ta många år innan reformers genomslag syns i skolans verksamhet." (Skolverket 2015, s. 9).

Den senaste utvärderingen är baserad på enkätsvar från lärare och elever, men också fördjupningsintervjuer med lärare, elever och rektorer. Man har också observerat musiklektioner vid tio olika skolor. Tre lektioner per skola observerades. Jag kommer främst beakta enkät- och intervjuvar från lärare, då denna studie fokuserar på hur lärare upplever sin profession.

Dessa utvärderingar kompletteras med övrig forskning i form av för undersökningen relevanta avhandlingar, rapporter och artiklar.

Musikundervisningens upplägg och innehåll

Vanligaste undervisningsmomentet

Det praktiska musicerandet är den mest dominerande verksamheten i musikundervisningen (jfr t.ex. Georgii-Hemming, 2005, s 304, Ericsson & Lindgren, 2010, s. 190). Enligt Skolverkets senaste utvärdering av musikämnet, *"Musik i Grundskolan"* (Skolverket, 2015), är den mest dominerande aktiviteten ensemblespel (ibid, s 7-8), tätt följd av "lärande om musikens byggstenar" d.v.s. lärande som är nödvändigt för att kunna musicera, t.ex. övning i instrumentspel (ibid, s. 68-69).

Med ett fåtal undantag är det praktiska musicerandet det absolut mest dominerande inslaget i dagens musikundervisning, vilket också bekräftas av forskningsläget. (jfr t.ex.. Ericsson & Lindgren, 2010 s. 105, Strandberg 2007, s 85, Zimmerman 2009, s 114).

De fåtal gånger avvikelser från detta mönster framkommit har det främst varit fråga om att en skola med en särskild profilriktning undersökts, t.ex. en skola med uttalad sångprofil, eller en friskola med kristen profil (Skolverket 2015, s. 70-71). Eller att den undersökta skolan saknat instrument för att kunna bedriva undervisning i praktiskt musicerande (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 98).

Sångundervisning

Undervisning i sång, såväl solosång som i sångensemble är inte något särskilt vanligt inslag i musikundervisningen. Ofta har avsikten med att öva sång varit att öva inför någon form av framträdande, t.ex. en stundande vårkonsert (Zimmerman, 2009, s. 103).

Sång förekommer istället främst då man samtidigt musicerar med instrument (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 67). Samtidigt visar samma undersökning att motsatsen även ibland kan gälla. I vissa fall utesluts sången även från ensemblmomentet, trots att det finns en uttryckt önskan från elevernas sida att sjunga (ibid).

Sång i klassensemble förekom bara vid tre av de tio skolor Skolverket besökte då den senaste utvärderingen av musikämnet gjordes. De gånger då sång förekom var det framför allt fråga om olika profilklasser (Skolverket, 2015, s 70-71). Vid en del av de observerade skolorna kunde inga sånginsatser observeras över huvud taget (Skolverket 2015, s 70-71).

Å andra sidan visar Ralf Sandbergs studie från 1996 att tre fjärdedelar av alla lärare i årskurs nio använder flerstämmig sång i undervisningen (Sandberg, 1996, s. 114).

Musikgenrer i undervisningen

Olika former av pop- och rockmusik är den absolut mest dominerande genren på musiklektionerna (jfr Ericsson & Lindgren, 2010, s. 62, Georgii-Hemming 2005, s. 295). Det finns olika förklaringar till varför denna genre är så dominerande. Dagens verksamma musiklärare har ofta själva växt upp i en populärmusikalisk kontext (Persson & Thavenius, 2003, s. 93). Musikläraren måste också undervisa i en genre hon är väl förtrogen med för att själv verka trovärdig. (Asp, 2014, s. 52, Georgii-Hemming, 2005, s. 223). En önskan från lärarnas sida att även eleverna ska känna till låtarna de förväntas kunna spela, är en annan bidragande orsak (Strandberg, 2007, s. 286). Forskning visar att denna genre även är dominerande i de fall då eleverna själva väljer vilken musik de ska arbeta med (Georgii-Hemming, 2005, s. 285).

Populärmusiken är också dominerande då man undervisar i musikhistoria. Ofta betas den av i kronologisk ordning med början i rockens födelse på 1950-talet (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 182).

Att pop- och rockmusiken har en så dominerande ställning bekräftas också av Skolverkets senaste utvärdering. De flesta lärare uppger i studien att de sällan eller aldrig arbetar med t.ex. folkmusik, konstmusik eller visor (Skolverket, 2015, s. 73).

Undervisning i instrument- och ensemblespel

Som tidigare nämnts är instrument- och ensemblespel det mest förekommande momentet under musiklektionerna (Skolverket, 2015, s. 52). Instrumentspel kallas det moment då eleverna musicerar enskilt på ett instrument och ensemblespel avser då flera elever musicerar i grupp. Momenten förekom vid nio av de tio skolor som ingick i Skolverkets observationsstudie. Vid sju av dessa skolor förekom ensemblespel vid samtliga observerade lektionstillfällen. Ensemblespelet varierade mellan att fungera väl med duktiga och engagerade elever, till att anta kaotiska former med elever som saknade erforderliga färdigheter för instrumentspel (ibid, s. 141). Även övrig forskning bekräftar detta (t.ex. Ericsson & Lindgren, 2010, s. 190, Zimmerman, 2009, s. 114).

Förekommande instrument

Sedan flera decennier tillbaka har rockbandet varit förebilden för skolmusicerande i ensembleform, både i fråga om låtval och vilka instrument som används (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 200; Georgii-Hemming, 2005, s. 304). De instrument som är vanligast förekommande då eleverna musicerar tillsammans är trummor, elbas, gitarr, keyboard och sång (Strandberg, 2007, s. 285; Skolverket, 2015, s. 52).

Vid de skolor Skolverket år 2013 besökte fanns klassuppsättningar med akustiska gitarrer, en hel del keyboards, digitala trumset, elbasar och elgitarrer, dock användes inte alla instrument i samma utsträckning. Lärares och elevers preferens spelade ibland in för vilka instrument som användes och, även om det var ovaligt, förekom det att instrument inte alltid var i spelbart skick. (Skolverket 2015, s 52). Det finns också övrig forskning som bekräftar detta (t.ex. Ericsson & Lindgren, 2010, s. 97-98).

Skolverket hävdar i sin senaste utvärdering av musikämnet att ”det finns en stark föreställning i grundskolan om värdet av att låta eleverna pröva så många olika instrument som möjligt.” (Skolverket, 2015, s. 94).

Det bekräftas också av den senaste utvärderingen av musikämnet där en majoritet av eleverna hade lärare som uppgivit att eleverna fick ”rotera” mellan olika instrument (ibid, s. 94).

Att musicerande i ensembleform, med rockbandet som förebild, blivit så dominerande i musikundervisningen är dock något som Skolverket i sin senaste rapport ställer sig kritisk till. Man hävdar att ”en undervisning med ett smalt fokus kan också vara tveksamt ur demokratisk synvinkel. Vissa elever är kanske inte intresserade av den typ av musik som är utgångspunkt för undervisningen eller den undervisningsform som är förhärskande. Dessa kommer då inte till sin

rätt trots att de kanske generellt har ett stort intresse för och kanske även kompetens inom musik” (Skolverket, 2015, s. 209).

Att inte alla elever föredrar pop- eller rockmusik bekräftas av Ericsson och Lindgren 2010. I ett undersökt lektionsmoment då eleverna fick spela upp sin favoritmusik valde några flickor med rötterna på Balkanhalvön att spela upp folkmusik från hemlandet (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 83). De skriver vidare att rockbandsmusicerande riskerar att bli en mall för hur och var lärande inom musik sker bäst, trots att inte alla elever är intresserade av denna genre (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 202).

Ensemblespel i smågrupper

Musicerande i smågrupper framstår vara den mest dominerande formen av ensemblespel på musiklektionerna (jfr t.ex. Georgii-Hemming, 2005, s. 304, Ericsson & Lindgren, 2010, s. 190, Zimmerman, 2009, s. 114).

Oftast delas eleverna in i mindre grupper och placeras i grupprum försedda med olika instrument. Forskning visar dock att lärande i dessa miljöer ofta är ineffektivt (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 120). Detta på grund av att det krävs ett mycket gediget musikaliskt kunnande för att klara av aktiviteten, något som, med få undantag, inte finns (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 190). Eftersom att arbetsformen i grupprummet ofta är fri till karaktären, med läraren endast sporadiskt närvarande, tenderar eleverna att ofta avbryta arbetet och koncentrera sig på t.ex. sina mobiltelefoner istället (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 201-202).

Samtidigt belyser Skolverket 2015 att det även kan finnas problem med att bedriva musikundervisning i en alltför stor grupp på grund av risk för att det blir stökigt. Bland annat på grund av en alltför hög ljudnivå samt att den enskilde elevens musicerande riskerar att drunkna i den ljudmatta som lätt kan uppstå då många elever musicerar samtidigt med elförstärkta instrument (ibid, s. 156).

Ericsson och Lindgren (2010) diskuterar om det växt fram en ”Skolrepertoar” i fråga om vilka låtar elever spelar då de musicerar i skolan. De fann att de låtar eleverna spelar inte skiljer sig särskilt mycket mellan de sex skolor som de undersökte. Det var då frågan om relativt lättspelade pop- och rocklåtar, ofta 20-30 år gamla som förmodligen beprövats förut av den undervisade läraren, och som därmed kan ses som ”skolmusikens evergreens” (Jfr. Ericsson & Lindgren 2010, s. 187, Georgii-Hemming, 2005, s. 316).

Detta bekräftas av Asp (2014). De lärare som i denna studie intervjuades valde låtar utifrån kriteriet att det fanns låtar som ”alla bör kunna” och som ”hängt med länge” (ibid. s. 95).

Samtidigt visar forskning att de elever som inte musicerar på fritiden har svårt att hänga med i ensemblespelet och att det ibland är läraren som spelar medan eleverna sitter vid instrumenten och simulerar (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 95).

Gruppstorlek

Kommunaliseringen av skolan i början av 1990-talet gjorde att det blev fritt att bedriva musikundervisning i helklass. Något som tidigare bara varit vanligt i halvklass. De gjorde att skolorna fick möjlighet att lägga de resurser som tidigare varit ämnade för musikundervisning i halvklass till annat, vilket i sin tur gjorde att musikundervisning kunde bedrivas med upp till 30 elever åt gången. Den rådande ekonomiska krisen under 1990-talets första år var också en bidragande faktor till att besparingar behövde göras (Skolverket, 2015, s. 31).

På 90-talet arbetade de flesta musiklärare i högstadiet i halvklasformatet. Trots detta ansåg över hälften av lärarna att klassstorleken var en svårighet i undervisningen (Sandberg, 1996, s. 147). Lärarna såg då återgången till helklassformatet som ett hot mot ämnets möjligheter (ibid. s. 133).

I de skolor Skolverket år 2013 undersökte visade det sig att gruppstorlekarna i musikundervisning skilde sig en del från skola till skola. Det fanns skolor där musikundervisning bedrevs i smågrupper med omkring tio elever per grupp till skolor där undervisningen bedrevs i grupper på upp till 25-30 elever. De flesta lärare hade i genomsnitt gruppstorlekar på 16-25 elever. Samtliga lärare som arbetade med större grupper menade att gruppstorleken var det största hindret för att nå goda resultat. (Skolverket, 2015, s. 7). Skolverket hävdar vidare att; ”stora undervisningsgrupper i musik kan generellt ses som problematiskt eftersom musiklärare tenderar att hålla fast vid en ämneskonception som premierar musicerande i grupp” (ibid, s. 32).

Planeringstid och ”icke-lektionstid”

I den senaste utvärderingen genomförd av Skolverket 2013 har omkring hälften av alla elever lärare som uppgivit att de lägger ned en till två timmar i veckan på t.ex. planering, instrumentvård, för- och efterarbete samt dokumentation av elevernas resultat. Kontakter med kolleger och vårdnashavare har ansetts ta något mindre tid i anspråk. Omkring hälften av eleverna har lärare som uppgivit att mindre än en timme i veckan gick åt till sådana kontakter. Lärarna ansåg generellt att de hann med att utföra de uppgifter som var ålagda dem inom ramen för sin arbetstid (Skolverket, 2015, s. 35-36).

Detta bekräftas av Sandberg (1996). Dock var det många lärare som uppgav att ämnets tid till förfogande, det vill säga antalet undervisningstimmar, var en begränsande ramfaktor för att kunna

införliva kursplanens mål med ämnet (ibid, s. 186). Samtidigt ansåg en del musiklärare att mycket tid gick åt till egen instrumentalövning och instudering av nytt material (ibid. s. 175).

De praktiska arrangemangen kring lucia och till exempel skolavslutningar var också något musiklärarna upplevde som tidskrävande (ibid, s. 142).

Betygsättning och bedömning

Bedömning i musikämnet är något som musiklärare ser som en svår uppgift (jfr t.ex. Georgii-Hemming, 2005, s. 231, Asp, 2014, s. 58, Strandberg, 2007, s. 231).

I forskningen nämns olika tänkbara orsaker som kan försvåra en bedömning i musikämnet. Att formuleringen av betygsriterierna kan upplevas som oklara och ”flummiga” och lämna stort tolkningsföreträde är en anledning (Asp, 2014, s. 58). Detta gör att lärare ibland sätter upp egna mål med musikämnet som ibland kan vara svåra att bedöma (Georgii-Hemming, 2005, s. 231).

Den kamratliga inramning som musikundervisning ibland kan ha karaktären av att få kan också bli ett problem vid betygsättningen (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 71). Det är också frågan om att man värderar kvaliteter av någon annans personliga konstnärliga uttryck, vilket kan vara en svår uppgift (Strandberg, 2007, s. 266).

De enkätsvar Skolverket får in 2013 visar att det som mest avgör vad eleverna ska få för betyg är förmågan att sjunga och spela. Att ”uttrycka sig personligt” i musicerandet eller att ”veta mycket om musik” har inte lika stor betydelse för musikbetyget. Den fördjupningsstudie som följde enkätssvaren visade att det finns stor skillnad i hur lärare tolkar kunskapskraven som underlag för bedömning. Vissa fokuserar på enstaka formuleringar medan andra har en mer helhetssyn. Elever med föräldrar med högre utbildning får oftare högre betyg. Pojkar får i regel sämre betyg än flickor (Skolverket, 2015, s. 9). Ungefär hälften av eleverna har lärare som uppger att kursplanen ger mycket stöd vid bedömning och betygsättning (ibid, s. 41).

Prov

Mindre än hälften av eleverna har lärare som uppger att eleverna ofta redovisar skriftligt, t.ex. i fråga om prov (Skolverket, 2015, s. 97).

Skolverkets enkätstudie visar att lärarna använder lite olika strategier när de ska bedöma elevernas kunskaper. Allt från att bedöma under processens gång till att anordna formella redovisningar och bedömningssituationer vid specifika tillfällen, där t.ex. ett musikframträdande kan vara grunden för bedömningen (Skolverket, 2015, s. 161). Skolverket riktar viss kritik emot att eleverna blir bedömda utifrån sina kunskaper och hävdar att den ögonblicksbedömning som sker är ett ”etiskt problem” som kan skapa en stressituation för eleverna. De tvingas vara utsatta för en

granskande blick, men vet inte exakt vid vilken tidpunkt de blir bedömda vilket kan leda till att de kanske undviker att t.ex. be om hjälp (ibid, s. 171).

Inställning till läroplanen

Lärare har alltid behövt ta ställning till och tolka vilken musikalisk kunskap läroplanen för ämnet prioriterar. Dessa styrdokument är ofta allmänt hållna, därför är det varje skolas skyldighet att göra lokala tolkningar (Georgii-Hemming, 2005, s. 39). En läroplan är också alltid en produkt av utbildningspolitiska aktörer, men ska samtidigt framstå som rymligare än om den vore ett uttryck för särskilda gruppers intressen (Lilliedahl, 2011, s. 21-22).

I Eva Georgii-Hemmings studie från 2005 dras slutsatsen att de undersökta lärarna strukturerar undervisningen enligt kursplanens intentioner (ibid, s. 286-287). Samtidigt finns undersökningar som visar att kursplanen endast har marginell betydelse för musklärarnas genomförda undervisning (Zimmerman, 2009, s. 129). Vad det gäller målen för musikämnet finns studier som pekar på att musikämnets mål i högre grad är beroende av lärarens egna intressen än målen i kursplanen (Sandberg, 1996, s. 229). Det finns också studier som visar på att musklärarnas mål för ämnet snarare anpassas efter den aktuella elevgruppen. Att undervisningsinnehållet struktureras så att alla elever ska klara av att delta (Zimmerman, 2009, s. 150). Det finns en föreställning om att "alla kan" skapa musik oavsett musikaliska kunskaper och att ingen får misslyckas (Strandberg, 2007, s. 144).

När Skolverket 2003 utvärderade musikämnet framkom det att styrdokumentet då användes i reelltvis liten utsträckning, både vad det gällde undervisningens innehåll och bedömning (Skolverket, 2005, s. 9).

År 2011 kom en ny läroplan för grundskolan, kallad Lgr 11. När Skolverket gjorde sin senaste utvärdering av musikämnet 2013 var den senaste läroplanen, Lgr 11, endast två år gammal. Knappt 30 procent av eleverna hade då lärare som ansåg att de ändrat sitt lektionsinnehåll till följd av den nya läroplanen (Skolverket, 2015, s. 42).

Skolverket menar i sin senaste utvärdering att den nuvarande kursplanen, Lgr 11, är mer detaljerad och innehåller mer preciserade kunskapskrav för de olika betygsstegen. Lgr 11 är också mer inriktad på den enskilda individen och mindre på kollektivet, vilket man anser borde underlätta för lärare när det gäller att bedöma elevernas kunskaper (ibid, s. 103).

Resurser, ramfaktorer och ämnets status

De faktorer som främst styr undervisningens resultat är storlek på undervisningsgrupper, i vilken mån eleverna själva ägnar sig åt musicerande på fritiden, lärarens relation till eleverna, skolans

ekonomi och prioritering av musikämnet och elevers möjlighet till fördjupning i ämnet (Skolverket, 2015, s. 9).

Tillgång till instrument och undervisningsrum

Forskning visar att tillgång till undervisningsrum, grupprum och instrument generellt är bra. I de fall då resurserna ses som något bristfälliga är det oftast grupprum som saknas (jfr. t.ex. Georgii-Hemming, 2005, s. 179, Ericsson & Lindgren, 2010, s. 52-53).

Dessa resultat stämmer även överens med Skolverkets senaste utvärdering (Skolverket, 2015, s. 7). Detta, hävdar Skolverket, kan förklaras med att det finns en lång tradition av ensemblespel i musikämnet och att skolans instrumentpark därför successivt byggts ut (ibid, s. 52).

Det verkar dock vara så att resurserna för musikämnet på vissa enstaka skolor kan vara mycket eftersatt både i fråga om tillgång till hela, fungerande instrument och lokaler att bedriva undervisningen i. Det finns exempel på att musikundervisning ibland bedrivs genom uteslutande katederföreläsningar och lyssningsexempel på en grammofonspelare och att praktiskt musicerande i princip inte förkommer över huvud taget. Detta på grund av att alla elever måste befinna sig i en och samma lektionssal, som både saknar grupprum och tillgång till instrument (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 98).

Ungefär 30 procent av eleverna har lärare som säger sig ha tillgång till datasal för sin undervisning. Detta betraktar Skolverket 2015 vara en ganska liten andel eftersom datorer ofta kan behövas vid t.ex. musikproduktion och musikskapande. Vidare antar man också att datasalar även kan vara hårt uppbokade av andra ämnen. Cirka 20 procent av eleverna har lärare som anger att de har tillgång till en inspelningsstudio. Även detta betraktar Skolverket 2015 som lågt eftersom; ”det centrala innehållet i Lgr 11 trycker på musikskapande som en viktig del av undervisningen.” (Skolverket, 2015, s. 53).

Musikämnets status

Historiskt har musikämnet i t.ex. styrdokument klassats som något icke-intellektuellt. Det har snarare legitimerats eftersom det ansetts kunna gynna den intellektuella utvecklingen (Lilliedahl, 2011, s. 99). Definitionen av ämnet som ”praktiskt-estetiskt” har också inneburit ett avtåndtagande från ”vetenskaplig-epistemisk” kunskap. Det är dock inte nödvändigtvis så att aktörer utanför den musikpedagogiska sfären tilldelat ämnet denna mening, eftersom den praktiskt-estetiska kunskapen ofta står högre än den ”vetenskapligt-epistemiska” från konstnärligt perspektiv (ibid, s. 100).

På senare tid har ämnets plats i skolan legitimerats genom dess funktionella kraft för identitetsskapande och kommunikation (ibid, s. 176).

Ämnets status tycks vara bra hos eleverna som generellt uppskattar musikämnet. Något lägre status har ämnet hos rektorer, men lägst bland elevernas vårdnadshavare (Skolverket, 2015, s. 61)

Lärarnas syn på ämnet

De sätt som musiklärare tänker om undervisningens innehåll kan påverkas av flera saker. Såväl skilda konstnärliga, som teoretiska, musikvetenskapliga eller hantverksmässiga tankar kan ligga till grund för på vilket sätt man undervisar och vad man undervisar om (Nielsen, 1998, s. 31). Musiklärare lägger dessutom vikt vid olika sidor av ämnet. Elevens sociala utveckling, det musikaliska hantverket eller de musikaliska slutprodukterna är några exempel (Georgii-Hemming, 2005, s. 68). Hur den enskilde musikläraren definierar sig själv kan också ha betydelse för synen på undervisningspraktiken. En rollidentitet som musiker eller musiklärare kan påverka ämnets mål, innehåll och metoder (Georgii-Hemming 2005, s. 77).

Forskning visar att många musiklärare uppger att musikämnets viktigaste egenskap är att stärka elevernas självkänsla och utvecklas socialt i samspel med andra elever (jfr t.ex. Georgii-Hemming, 2005 s. 169, Sandberg, 1996, s. 98). Samtidigt som andra lärare poängterar den hantverksmässiga delen av ämnet med en önskan om att eleverna ska utveckla hantverksmässiga färdigheter på till exempel ett instrument eller förstå ”musikens språk” (jfr t.ex Georgii-Hemming, 2005 s. 202, Sandberg, 1996, s. 91). Det kan även hos vissa lärare finnas en önskan om att skola elever inför ett framtida eventuellt yrkesliv som musiker (Asp 2014, s. 61).

De flesta lärare uppger en önskan om att eleverna ska få känna ”glädjen i musicerandet” som det viktigaste målet med musikundervisningen (jfr t.ex. Georgii-Hemming, 2005, s. 304, Sandberg, 1996, s. 158, Zimmerman, 2009, s. 114).

Forskning visar också att många musiklärare ser ämnet som ett rekreations- eller trivselämne. En slags oas eller paus från skolvardagen. En vilja eller ett försök att distansera ämnet från de andra skolämnena (Skolverket, 2015, s. 174-175). Detta kan statueras genom läraruttalanden som ”på musiken har vi inte kvarsittning” för att visa att musikämnet är ”något annat”. Ett ämne där bestraffningar och påföljder och sådant som annars kan höra skolvardagen till inte existerar (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 62). Utelämnandet av skriftliga prov kan också ses som en vilja från musiklärarnas sida att distansera och profilera ämnet som något annat än de flesta andra skolämnen (ibid, s. 213).

Forskningen har många gånger sökt dela in lärarnas intentioner med undervisningen i kategorier. En distinktion som görs är att valet av undervisninginnehåll kan ha estetiska grunder. Där musikens innehåll är teoretiskt fastslaget och målet är att lära sig musicera på ett korrekt sätt. Å andra sidan kan valet av undervisningshåll främst ha sociala grunder. Då är det istället olika musikaktiviteter

som utgör grunden för undervisningen (Zimmerman, 2009, s. 158). En liknande uppdelning, om än tredelad, görs av Sandberg 1996. Han delar in musklärarna i tre kategorier. De som ser utveckling av musikaliska kunskaper och färdigheter som musikämnets viktigaste syfte. De som anger att kommunikation och upplevelse är viktigast och att målet i och med det är att eleverna ska komma i kontakt med olika slags musik. Och slutligen de som anser att musikämnet kan fungera som social och personlig utveckling. (ibid, s. 105).

Enligt Skolverkets senaste utvärdering av musikämnet uppger de flesta musklärare att de ser musikämnet som ”ett ämne för estetiskt uttryck”. Många lärare ser ämnet som ”skapande” och lite färre som ett ”upplevelseämne”. Skolverket hävdar att detta resultat skiljer sig från tidigare utvärderingar av musikämnet, då musklärarna i utvärderingarna 1992 och 2003 istället lyfte fram personlighetsutveckling och socialisering som musikämnets viktigaste syfte (Skolverket, 2015, s. 24).

De lärare som främst ser musikämnet som ett ”upplevelseämne” tenderar att se musiken som ett ämne som inte har några större krav på kunskapsutveckling. Snarare handlar det om att väcka elevens intresse för ämnet. (Skolverket, 2015, s. 174-175).

De musklärare som uppger ämneskonceptionen ”Musik som ett ämne för estetiskt uttryck” som bäst beskrivande för deras syn på musikämnet har istället musikaliskt kunnande och vetande som främsta mål (ibid, s 179-180).

Hur musklärarnas bakgrund påverkar

Skolverkets senaste utvärdering (2015), visade att musikundervisningen var mycket färgad av det lokala sammanhanget. Lärares preferens för vissa instrument var ibland avgörande för vilka instrument som användes mest. Detta resulterade i vissa fall till att en del tillgängliga instrument inte användes alls. Vid en skola kunde gitarrspelandet dominera medan fokus kunde ligga på keyboard på en annan skola och sång på en tredje (Skolverket, 2015, s. 55).

Eva Georgii-Hemming undersökte i sin avhandling *”Berättelsen under deras fötter – fem musklärares livshistorier”* (2005) fem olika musklärares livsskildringar. De fick berätta om sin uppväxt och sin musikaliska bakgrund. Dessa lärare intervjuades sedan om sin undervisning. Syftet var att ta reda på om musklärarnas bakgrund påverkade undervisningen.

Författaren kom fram till att sambandet mellan genrerelaterade undervisningsval och lärarnas egna personliga erfarenheter eller smakpreferenser var vagt (Georgii-Hemming, 2005, s. 296). Varför man undervisar om något skilde sig mer än vad man undervisar om, t.ex. vilket ämnesstoff som lärs ut, eller hur detta ämnesstoff lärs ut (ibid, s. 306).

En av de av Georgii-Hemming undersökta lärarna var en kvinna intresserad av konstmusik som själv lagt ned mycket tid på övning. Den musik hennes elever fick spela var främst utvald för att passa de teoretiska och praktiska övningar eleverna arbetade med (ibid, s. 296). Samma kvinna var också politiskt och samhällsintresserad. Hon var den enda som nämnde att hon observerat och försökt hantera könsrelaterade problem i sin undervisning. (ibid, s. 295).

De andra undersökta lärarna föreföll både resonera om musik och undervisa påfallande lika trots olika musikalisk och personlig bakgrund. De andra lärarna såg musik som samspel vilket ger glädje, till skillnad från ovan nämnda kvinna som istället såg musik som övning av det enskilda musicerandet som i sin tur kunde locka fram känslor (ibid, s. 307).

Det finns i Georgii-Hemmings undersökning också exempel på då bakgrund inte alls lyser igenom, trots att man från början kanske kunde tro att så borde vara fallet. En av de undersökta lärarna är mycket intresserad av improvisation, vilket inte alls märks i undervisningen (ibid, s. 307).

Det som kunde sammanfatta de fem lärarnas sätt att undervisa var att praktiskt musicerande i pop- och rockgenren prioriterades före faktakunskaper. Detta oavsett de fem lärarnas egna musikaliska bakgrunder (ibid, s. 285). Georgii-Hemming hittade ingen ambition hos lärarna att formulera åsikter om vad som var ”bra” eller ”värdefull” musik (ibid, s. 303).

Att det faktum att hur man undervisar om något spelar in mer än vad man undervisar om bekräftar Ericsson & Lindgrens studie från 2010. Där visas en undervisande lärares vilja att profilera sig som artist och underhållare i så pass hög grad att han får karaktären av en underhållare som musicerar för sina elever som i sin tur förpassas till passiva åskådare i högre grad än önskvärt (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 170). En annan lärare i samma studie är mycket intresserad av ljudteknik och ägnar gärna tiden åt att sitta bakom mixerbordet i skolans inspelningsstudio. Eleverna har ofta inte tillräckliga musikaliska kunskaper, då styrningen under elevernas musicerande gruppvis varit svag, och ofta slutar det med att läraren själv skapar de låtar som spelas in med hjälp av ljudtekniska möjligheter (ibid, s. 143).

Ralf Sandberg byggde sin avhandling ”Musikundervisningens yttre villkor och inre liv” från 1996 till stora delar på de utvärderingar av musikämnet som gjordes 1989 och 1992. Han kom fram till att det som styr undervisningen till stora delar är beroende av lärarnas egna intressen, kompetens och ideologiska syn. Läroplanen fyllde mest en, enligt Sandberg, ”ideologisk funktion” (Sandberg, 1996, s. 181).

Teoretiska utgångspunkter

I nedanstående stycke presenteras de teoretiska utgångspunkter denna studie vilar på.

Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin utvecklades från början av Urban Dahllöf i boken *”Skoldifferentiering och undervisningsförlopp”* (1967). Teorin vidareutvecklades sedermera av Ulf P Lundgren, åt vilken Dahllöf varit handledare (Lundgren, 1999, s. 21). Ramfaktorteorin försökte i sin ursprungliga form förklara samband mellan olika ramar undervisningen hade att förhålla sig till. Tid till förfogande, elevgruppering och läromedel var faktorer som kunde urskiljas (Dahllöf, 1999, s. 7). Modellen visade även att politiska och administrativa beslut om bildning och undervisning, beslut om antagningsregler, timplaner och gruppstorlek påverkade undervisningens möjligheter (Lindblad, Linde, Näeslund, 1999, s. 98).

En vanlig uppställning då man vill beskriva den tidiga ramfaktorteorin är i form av uppställningen ramar – process – resultat. Man kunde i och med det konstatera att begränsade förhållanden styrde undervisningens resultat och att vissa resultat var omöjliga att uppnå inom vissa ramar (ibid, s. 93). Undervisningsprocessen formades av ramarna. Ramarna betraktades dock inte som orsak till en bestämd process eller ett bestämt utfall. Snarare möjliggjorde eller omöjliggjorde ramarna olika undervisningsprocesser (Lundgren, 1999, s. 33). Den tidigare forskningen hade inte tagit i beaktande det faktum att elevgruppen kunde spela roll för kunskapsutvecklingen (Dahllöf, 1999, s. 8).

Sedan det ramfaktorteoretiska tänkandet först presenterades av Dahllöf och vidareutvecklades av Lundgren har en del forskare sökt utvidga begreppet.

Dahllöf och Lundgren använde ganska tydliga ramar. De elevgrupperingar de arbetade med var segregerade respektive osegregerade och den tid lärare hade att disponera för ett ämne var reglerad i form veckotimmar. Dessutom arbetade man med ett ämne där sannolikheten för att eleverna kunde tillägna sig kunskaper utanför skolan var liten (Gustafsson, 1999, s. 46). På 1960- och 1970-talet var undervisningens innehåll mer fixt, med mer detaljerade kursplaner och med läromedel ibland innehållandes instruktioner till och med för den enskilda lektionen (ibid, s. 56). Då skolan även gått från att vara ramstyrd till målstyrd kan det finnas behov av att skapa egna ramar (ibid, s. 43).

En distinktion är förhållandet mellan yttre respektive inre faktorer. Man kan förstå ramfaktorteorin som att den enbart handlar om hur vissa yttre faktorer påverkar undervisningen och dess resultat. Dels genom läroplanens innehållsangivelser och tillgången på tid, men också via

lärarnas bedömningar och strukturering av verksamheten (Lindblad & Sahlström, 1999, s. 75). Ramarna i en undervisningsprocess är också en konstruktion av deltagarna själva i den interaktion de deltar i, vilket betyder att ramarna inte bara är externa. Dessa benämns som ”inre ramar” (ibid, s. 76). I en klassrumssituation finns det ett antal, för eleverna, möjliga roller, att inta. Dessa olika deltagarroller kan ses som en ram. Vem man sitter tillsammans med i en bänk-partner-interaktion är ett exempel på en annan ramfaktor (ibid, s. 81).

Även om många hävdar att ramfaktorteorin bör utökas, inte minst eftersom samhället sedan teorin först presenterades förändrats, såväl ekonomiskt som politiskt och socialt, är det inte något argument för att teorin skulle sakna aktualitet idag (Lindblad, Linde och Näeslund, 1999, s. 94).

Jag har valt att i min studie använda mig av ramfaktorteorin i dess utvidgade form. I och med det har jag valt att, i enlighet med Lindblad och Sahlström, 1999, s. 76, betrakta deltagarna i en interaktion, i detta fall mer specificerat musklärarna och deras olika musikaliska och personliga bakgrund, som en ram som skulle kunna påverka en undervisningssituations innehåll och upplägg. Musklärarna själva är en ramfaktor för klassen som blir undervisad, medan musklärarens bakgrund är en ramfaktor som skulle kunna påverka muskläraren vad denne undervisar om.

Faktorer som tid till förfogande, styrdokument och vilken elevgrupp som undervisas är något som länge hört ramfaktorteorin till (Dahllöf, 1999, s. 7). Jag har valt att lägga upp min studie med medvetenheten om att det finns olika ramar som lärare, eller i detta fallet mer specifikt musklärare, har att förhålla sig till då de planerar och genomför sin undervisning. Därför passar denna teori bra att applicera på min studie som söker få svar på vad musklärare undervisar om.

Samtidigt tror jag det är viktigt att ha ett öppet förhållningssätt till dessa ramar med vetskapen om att det finns fler ramfaktorer än de jag kommer lägga störst fokus på som kan påverka hur en undervisningssituation artar sig. Samt att olika ramar kan spela olika stor roll på olika skolor och för olika lärare. Det jag främst kommer undersöka blir, vilket undervisningsstoff musklärare lägger mest tid på inom ramen för sin undervisningstid, påverkar lärares egen bakgrund vad denne undervisar om, och hur förhåller lärarna sig till styrdokument som ram för sin undervisning?

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka musklärarnas uppfattning om vad de undervisar om i relation till egen musikalisk bakgrund och i förhållande till styrdokument och andra ramverk.

Frågetällningar:

1. Vad menar musklärare att de lägger mest tid på i sin undervisning?
2. Påverkar musklärarens egen musikaliska bakgrund vad muskläraren väljer att undervisa om?
3. Vad tycker de intervjuade lärarna om läroplanen i musik och hur förhåller de sig till den?

Metod

I kommande avsnitt görs en presentation av den kvalitativa intervjun och hur jag använt denna metod i min studie. Jag presenterar även hur jag samlat in data, hur urvalet gått till och vika etiska aspekter jag haft att förhålla mig till då jag genomfört min undersökning.

Metod för datainsamling

Jag har valt att intervjua sex yrkesverksamma musiklärare och den metod jag valt för att genomföra undersökningen kallas ”kvalitativa intervjuer”. Vid samtalsintervjuer är det vanligt att man vill undersöka hur ett fenomen gestaltar sig för någon (Essaiasson m.fl, 2012, s. 252), vilket stämmer bra överens med min problemformulering, då jag vill undersöka hur musiklärare väljer sitt ämnesstoff. Två vanliga intervjuformer är den kvalitativa respektive den kvantitativa intervjun. En skillnad mellan den kvalitativa och den kvantitativa analysen är att man genom den kvantitativa analysen söker undersöka t.ex. hur vanligt ett redan känt fenomen är inom t.ex. en population, medan man genom att använda sig av en kvalitativ analys undersöker mer hur okända företeelser förhåller sig till varandra (Trost, 2010, s. 32). Steinar Kvale och Svend Brinkmann skriver att;

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17).

Jag har valt det som Kvale och Brinkmann kallar för den ”halvstrukturerade livsvärldsintervjun”. Den fungerar inte som ett vanligt vardagsamtal, men inte heller som ett uppspaltat frågeformulär. Intervjun utförs efter en intervjuguide med vissa förutbestämda teman och innehåller förslag till frågor (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45).

Frågorna i min studie har varit öppna till sin karaktär. Respondenterna har inte haft ett visst antal redan givna svarsalternativ, och beroende på hur respondenten svarat och hur samtalet utvecklats har jag även ställt kompletterande frågor eller följdfrågor utöver de redan på förhand nedskrivna frågorna.

Urval

De musiklärare jag valt att intervjua jobbar alla på högstadiet, även om några har erfarenhet av att jobba eller har jobbat även i låg- och mellanstadiet och på gymnasiet. Mina frågor har dock alltid varit riktade till den undervisning de intervjuade lärarna bedriver på högstadiet, något jag tydligt informerat alla respondenter om innan jag påbörjat mina intervjuer.

TVå av mina respondenter är kvinnor, fyra är män. Alla arbetar på högstadieskolor i en mellanstor svensk stad. De intervjuade lärarna är mellan 32 och 58 år och ingen av dem är precis nyutexaminerad. Alla har jobbat ett par år inom yrket, något jag ser om en fördel då man kanske hunnit bli lite ”varm i kläderna” och lättare kan reflektera över sitt sätt att undervisa och vad som fungerar bra respektive mindre bra i en undervisningssituation.

Jag började med att intervjua en musiklärare jag på förhand kände till. Därefter har jag delvis använt mig av vad Essaiasson m.fl. 2012 kallar för ett ”Snöbollsurval” vad gäller valet av respondenter till min studie. Det betyder av en informant pekar på nästa informant. Jag har alltså tagit lärarna jag intervjuat till hjälp och därigenom fått tips om andra lärare att intervjua. Jag har dock i möjligaste mån försökt få vad Esaison m.fl. kallar för ”maximal variation”, vilket innebär att jag försökt hitta personer som skiljer sig åt t.ex. i fråga om kön eller ålder (ibid, s. 260). Det har dock visat sig väldigt tidskrävande och svårt att försöka hitta respondenter som skiljer sig åt ”maximalt” då tidsåtgången för detta skulle bli alltför stor. Tre av mina respondenter är i 30-årsåldern, övriga tre är i åldersspannet 48-58 år.

En betydande faktor i urvalet har också varit om lärare faktiskt haft tid att ställa upp eller inte. En del av de tillfrågade lärarna har avböjt medverkan med hänvisning till tidsbrist, vilket jag kan förstå särskilt i tider då man vanligen förbereder skolavslutning och luciafirande. Det har också visat sig vara en svårighet att få tag på musiklärare att intervjua, då jag upplevt att många skolor haft svårt att få fram en musiklärare och därför endast haft tillfälliga vikarier i musikämnet.

Bearbetning och analys

Tre av intervjuerna genomfördes i lärarens hem, två intervjuer på lärarens arbetsplats och en intervju ägde rum på ett café. Eftersom jag antog att lärarnas tid för att ha möjlighet att ställa upp förmodligen kunde tänkas vara begränsad lät jag de intervjuade lärarna själva välja tid och plats för intervjun. Jag hoppades att detta skulle minimera ett eventuellt stresspåslag, och att lärarna genom detta skulle ha störst möjlighet att känna sig avslappnade och ha möjlighet över att reflektera över mina frågor på ett bra sätt. Eftersom jag vet att yttre faktorer som miljön där intervjun tar plats även kan ha påverkan på intervjusvaren, valde jag i det fall intervjun tog plats på ett café att välja en mer avskild plats på caféet, utan alltför många gäster eller andra potentiellt störande element. Samt i de fall då intervjun tog plats på lärarens arbetsplats, att inga andra personer var närvarande i samma rum, förutom jag och respondenten. Samtliga intervjuer spelades in vilket, enligt Kvale & Brinkmann (2014), också är det vanligaste sättet att dokumentera en intervju på. En fördel de nämner är att det ger den som intervjuar frihet att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i

intervjun” (ibid, s. 218). Detta tillvägagångsätt gör det också möjligt att gå tillbaka till intervjun och lyssna om vad som faktiskt sades.

Etiska aspekter

Jag har då kontakten med lärarna togs tillämpat ”Informerat samtycke” vilket innebär att jag, innan intervjuerna genomförts, informerat respondenterna om syftet med undersökningen, hur undersökningen är upplagd och även vilka eventuella risker som skulle kunna vara förenade med ett deltagande i studien (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107). Författarna skriver vidare att man också alltid vid intervjuforskning måste ha i åtanke vilka konsekvenser en publicering av undersökningen kan få för intervjupersonerna och de grupper som de representerar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 105). I min studie har jag därför valt att inte avslöja vilka mina respondenter är. Det enda som avslöjats har varit respondentens kön, ålder och år i yrket. Mina respondenter har redan då den första kontakten togs, blivit informerade om detta. Jag har därutöver informerat dem om att eventuella citat kommer att återges ordagrant i talspråksform. Det finns två huvudsakliga skäl till detta. Jag har från början haft tanken att detta kanske skulle kunna bidra till mer ärliga svar från mina respondents sida. Att de intervjuade lärarna kanske skulle kunna tänkas känna mer frihet i att kunna berätta exakt hur de undervisar och också vad de eventuellt utelämnar i sin undervisning. Den andra anledningen är att jag inte heller vill att någon musklärare eller t.ex. skolan läraren arbetar på genom min undersökning skulle riskera att hamna i dålig dager om det t.ex. skulle visa sig att ändamålsenliga resurser saknas eller att det finns andra brister på skolan.

Reflektion över metoden

Jag valde en kvalitativ intervjumetod eftersom att jag vill undersöka hur lärarna själva tänker och resonerar kring sin undervisning. Inom tidsramen för detta projekt har jag avgjort att jag haft tid att intervjua sex olika lärare. Jag har alltså fått ett förhållandevis stort empiriskt material att undersöka, vilket jag kunnat gå på djupet med och använda för att undersöka lärarnas sätt att resonera om sin yrkesutövning. Dock är jag medveten att det kan vara svårt att dra alltför stora generella eller statistiska slutsatser utifrån ett undersökningsunderlag om sex personer. Då hade jag förmodligen istället behövt göra en mer kvantitativ studie, t.ex. genom att skicka ut enkäter. Om min undersökning istället varit kvantitativ hade jag förmodligen kunnat få in svar från flera olika lärare och mer generella eller statistiska slutsatser hade eventuellt kunnat dras. Förmodligen hade det dock varit svårare att undersöka anledningar till lärarnas svar, då dessa undersökningar mer gestaltar sig i form av korta svarsalternativ.

Redovisning och analys av intervjuer

I följande avsnitt presenteras de data denna studie fått fram genom de kvalitativa intervjuer jag genomfört med sex yrkesverksamma musklärare.

Presentation av lärarna

De intervjuade lärarna är mellan 32 och 58 år gamla. Erik är den yngsta av lärarna. Han har arbetat som musklärare i åtta år på tre olika högstadieskolor. Sedan sex år tillbaka jobbar han på en och samma skola. En högstadieskola. Han är även utbildad mattelärare, men undervisar för närvarande enbart i musik. Isa är 33 år. Hon har arbetat som musklärare i sex år på samma skola. Hon är även geografilärare, men undervisar för närvarande bara i musik. Karl är 34 år. Han har arbetat på samma skola i 9 år. Han är även utbildad engelsklärare, men undervisar även han för närvarande bara i musik. Knut är 48 år. Han har arbetat som musklärare i tio år på många olika skolor och har undervisat alla skolåldrar, från förskoleklass till gymnasiet, där högstadiet är det stadium han undervisar mest. Knut har arbetat många år utan lärarlegitimation och studerar för att få ut en lärarexamen parallellt med musklärarjobbet. Ylva är 51 år. Hon har arbetat som musklärare på samma högstadieskola i fyra år. Hon är ganska ny inom musikämnet och har tidigare undervisat flera år i idrottsämnet, vilket hon också är behörig i. Hon har även en dans- och rytmikutbildning. Niklas är äldst. Han är 58 år och har jobbat som musklärare i totalt 20 år. Han är utbildad musikterapeut och är den ende av mina intervjuade lärare som helt saknar lärarutbildning. Han är dock med sina 20 år i yrket den som har flest yrkesverksamma år och jobbat på flest olika skolor. Han har undervisat i förskoleklass upp till årskurs nio. De intervjuade lärarna har olika huvudinstrument. Eriks huvudinstrument är gitarr, Isas fiol och sång, Karls är gitarr, Knuts huvudinstrument är gitarr och sång, Ylvas är sång och Niklas huvudinstrument är piano. Samtliga lärare, utom Ylva, uppger att de, förutom sitt huvudinstrument, även kan grundläggande bas-, gitarr-, piano-, och trumspel. Ylva uppger att hon kan grundläggande pianospel, några enstaka gitarrackord och något trumkomp, men nämner inte explicit dessa instrument som ”bi-instrument”, utan snarare en önskan i att vidareutbilda sig i dessa instrument.

Musikundervisningens upplägg och innehåll

Förutsättningar för undervisning

Erik undervisar alltid i helklass. Det har han alltid gjort. Niklas undervisar också i helklass, men har erfarenhet av att tidigare ha undervisat i halvklass. Knut undervisar i både hel- och halvklass. Isa, Ylva och Karl undervisar i mindre grupper. Ylva och Karl i tre-fjärdedelsklass och Isa i två-

tredjedelsklass. Samtliga av de intervjuade lärarna anser att undervisning i mindre grupp gynnar både lärare och elever. Detta för att man som lärare då kan ägna mer tid åt varje elev. Erik är den ende av de intervjuade lärarna som aldrig undervisat i halvklass. Han uppger en önskan och en längtan efter att få göra det, men att skolans resurser för närvarande är för små för att det ska vara möjligt att erbjuda en sådan undervisning. Han uppger dock att det ändå fungerar bra att undervisa i helklass och tycker sig ha hittat ett arbetssätt som fungerar.

Samtliga lärare uppger att man har tillgång till grupprum även om Niklas som jobbar på många olika skolor säger att det ibland inte finns. Samtliga av de intervjuade lärarna uppger att det främst är olika former av populärmusik som man spelar då man prktiserar ensemblespel. Samtliga lärare anser också att populärmusik är det som det som både är lättast att lära sig att spela och det som eleverna oftast vill spela.

Tre av de intervjuade lärarna börjar alltid varje lektion med ett fast moment. Isa har ramar som är uppsatta av skolan som alla lärare måste förhålla sig till gällande hur man startar och avslutar en lektion. Där finns en tydlig plan uppskriven på tavlan vad lektionen ska behandla och hur lång tid eleverna får lägga på varje delmoment. Varje lektion avslutas också med en utvärdering av vad man har lärt sig och hur lektionen har varit. Niklas inleder alltid varje lektion med ett teoretiskt pass. Ofta börjar han med att undervisa om noter eller musikteori innan han sätter igång med det lektionen i övrigt ska behandla. Undervisning i musikteori beskriver denna lärare också har en lugnande effekt på eleverna. Knut inleder varje lektion med att spela upp ett klassiskt stycke från t.ex. Spotify, för att få in undervisningen om den klassiska musikhistorien. De övriga lärarnas lektionsupplägg varierar mer beroende på vad lektionen i övrigt ämnar avhandla.

Vanligaste undervisningsmomentet

Alla lärare nämner att ensemblespel är det moment man lägger mest tid på. Några lärare har svårt att definiera hur mycket tid, eftersom man även inkorporerar andra moment i detta, som t.ex. noter eller teori gällande hur ett instrument fungerar. Knut uppskattar att två-tredjedelar av den totala lektionstiden läggs på ensemblespel. Karl uppger att bara en tredjedel läggs på detta moment, men uppger samtidigt att det är det moment som, precis som för de andra lärarna, tar mest lektionstid.

Det finns i huvudsak tre olika orsaker till att ensemblespelet är det musiklektionerna lägger mest lektionstid på. Att eleverna tycker det är kul att musicera och spela ihop. Att detta moment är lätt att kombinera med andra moment som t.ex. musikteori eller läran om hur musik fungerar och att eleverna, enligt styrdokumentet, förväntas tillägna sig färdigheter i att spela flera olika instrument och att dessa färdigheter tar tid att tillägna sig. Niklas nämner också att en anledning till att instrumentspelet får så mycket fokus under musiklektionerna är att eleverna ofta inte har något

instrument hemma och att musiklektionerna är det enda tillfälle de har i veckan då de kan öva på att spela.

Hur man undervisar i ensemblespel

Ylva har en fast form för vilka låtar man spelar i ensemblespelet. Alla sjuor spelar alltid samma låt, ”Idas sommarvisa”, i åttan fortsätter man med en lite svårare låt, ”Fattig bonddräng” eftersom den går i tretakt och niorna får spela ”Diana”. Karl arbetar med pärmar. Varje elev har en varsin pärm. I dessa finns kompskisser, ackord och ibland noter till olika låtar. I början av terminen får eleverna, i samråd med läraren, välja vilka låtar man vill spela och som ska ingå i pärmen. Det är eleverna som väljer låtar, även om han tillägger att han ibland måste avgöra vilka låtar som är rimliga för eleverna att hinna lära sig inom den tidsram musikämnet har. Erik nämner att han har en stor bank med låtar han arrangerat och förenklat för eleverna att spela. Han brukar varje termin försöka att välja ut två nya låtar att arrangera som helst ska vara nya och aktuella. Eleverna får även välja låtar som inte finns i Eriks stora låtbank, men han medger att vissa låtar ibland är för svåra och försöker då styra in eleverna på att välja någon annan låt. Isa låter alltid eleverna få välja vilken musikgenre de vill arbeta med. De får välja precis vilken genre de vill, bara musiken är möjlig att framföra på de instrument som finns till förfogande. Därefter väljer eleverna i samråd med henne en låt inom genren som hon själv först får studera in för att sedan kunna handleda eleverna. Ofta ägnas ett par lektioner åt den valda genren innan man går vidare för att arbeta med en ny genre. Knut tycker att eleverna oftast väljer för svåra låtar att spela, särskilt som han undervisar i helklass. Därför väljer han oftast låtar. Han uppger vikten av att ha låtar med lätta ackord och en lätt rytmisk struktur för att så många som möjligt av eleverna ska få chansen att känna sig delaktiga och att de klarar av att vara med och spela. Han nämner ”Sweet Home Alabama” som ett exempel på en låt som lämpar sig bra att spela. Niklas arbetar på ett liknande sätt. Han väljer också enkla låtar och menar att en fördel med det är att man inte behöver lägga allt för mycket tid på hur man motoriskt tar ackorden, utan då får tid till att arbeta med andra saker som t.ex. rytmen.

En del av lärarna anger det som en förutsättning att över huvud taget kunna bedriva ensembleundervisning att man undervisar i halvklass eller har möjlighet att dela in eleverna i olika grupprum.

Det är inte möjligt att bedriva ensemblespel i helklass. Å eftersom att vi ska göra de enligt...enligt läroplanen så är halvklass det enda alternativet. – Knut

Ja, med tanke på om...om man har helklass. Då...då...då ere ju det, å inga grupprum. Då kan man ju lägga ner. De e bara å kasta in handsken. Går inte å följa läroplanen! De e ju ett skämt! Å vilken arbetsmiljö sen! - Ylva

Ylva bedrev i början av sin tjänst undervisning i helklass, något hon upplevde inte fungerade. Efter diskussion med skolledning lyckades hon få igenom mindre undervisningsgrupper, i vilka hon nu undervisar.

Erik har aldrig arbetat i halvklass. Han tycker dock att det fungerar bra att bedriva ensemblespel i helklass.

...det systemet jag hittade med ensemblespel tycker ja har ändå fungerat okej. Så att ja hör ofta musklärare som beklagar sig över att "det går ju inte å undervisa i helklass". Ja tycker att det går...eh..men de e klart att det kanske blir lite väl uppstrukturerat å stelt ibland men de e ju de sättet man får göra det på så. Så ser ja de. Det finns. Ibland kan de va så att ja har en klass som är. En helkklass som är nitton-tjugo personer, en liten grupp, som funkar ändå funkar sämre än den som är 31 elever. De e ju inte bara storleken på gruppen heller. De ä andra saker som avgör - Erik

Förekommade instrument

De instrument som eleverna spelar då de har ensemblespel på schemat är för samtliga lärare gitarr, bas, keyboards och piano. Några lärare uppger att de börjar med piano och gitarr för att sedan lägga till trummor och bas i ensemblespelet i de senare årskurserna. Niklas brukar ibland utesluta elbasen om han arbetar i helklass, eftersom han anser att det lätt blir för ”stökigt” då. Han är den ende av de intervjuade musklärarna som ibland även inkluderar ukulelen i ensemblespelet. Han nämner det som ett lätt instrument att spela, samtidigt som det är ett billigt instrument som man ofta kan köpa hela klassuppsättningar av. Knut börjar med att undervisa i trummor och sång innan han går vidare med de andra instrumenten. Det är också trummor och sång som han uppger att han lägger ned mest tid på. Han tycker det är lätt att få med alla elever genom att trumma på knäna eller sjunga tillsammans. Ylva undervisar mest i pianospel. Det är det instrument hon tycker att hon behärskar mest. Även fast hon själv bara spelar ett par ackord på gitarr menar hon att hon ändå kan visa hur man spelar gitarr eftersom hon kan de teoretiska grunderna och vet hur gitarren fungerar.

Undervisning i musikhistoria

Musikhistoria är något som alla lärare också nämner att de specifikt undervisar i, även om detta inte ägnas lika mycket tid som ensemblespelet. Karl uppger klassisk musikhistoria som ”lättare” och lägger därför den i årskurs sex, för att undervisa om populärmusikhistoria i de äldre åldrarna, medan Erik gör tvärtom. Han börjar med populärmusikhistorian för att spara den klassiska musikhistorien till de högre årskurserna. Ylva nämner ”rockens historia” som en av de viktigaste sakerna i sin undervisning. Hon har en plansch i klassrummet som visar populärmusikens utveckling även om hon också har en plansch som beskriver motsvarande gällande den klassiska musiken.

Tidsåtgång för planering och övrig icke lektionstid

Hur mycket tid lärarna lägger på planering och verksamhet som inte är lektionstid tycks variera. Fyra av de sex lärarna tycker att de hinner med att göra de uppgifter de är ålagda inom ramen för sin tjänst. Även om det kan vara stressigt i perioder. Karl planerar mest i början av varje termin. Det är också då han upplever arbetet som mest stressigt. Erik berättar att han la oerhört mycket tid till lektionsplanering när han var ny i yrket, mycket mer än vad som rymdes i hans tjänst, men att det nu är lite lugnare. Stressigast tycker han att det är i lucia- och avslutningstider. Niklas tycker att han lägger alldeles för mycket tid på sånt som, enligt honom, inte har med musiklektoryrket att göra. I perioder har han varit mentor för klasser och därmed ålagd att leda ”mentorskap” vilket tagit mycket tid. Han nämner att han ibland också måste åka på olika utbildningar som för honom inte känns relevanta och nämner en önskan om att få lägga mer tid på själva musikämnet. Knut uppskattar att han måste lägga ungefär lika många timmar som han har undervisningstimmar på det arbete som inte är lektionstid. Han har 27 undervisningstimmar och tycker inte heller att han hinner med att undervisa om alla moment. På Isas skola önskade skolinspektionen att skolan skulle jobba med mer elevinflytande vid sitt senaste besök. Hon jobbar i block, vilket betyder att ett undervisningsområde kan behandlas under fler lektionstillfällen, men eftersom eleverna alltid får välja genre måste hon lägga en del planeringstid inför varje nytt ”block”. Hon upplever dock att hon hinner med det.

Musikundervisningens viktigaste syfte

När jag ställer frågan ”Vad tycker du är viktigast att eleverna får med sig från din undervisning?” nämner fyra av de sex intervjuade lärarna ”glädjen i att musicera” som det absolut viktigaste. Det finns en önskan att eleverna får känna glädjen i att kunna spela instrument och en önskan från lärarnas sida att ha grundlagt något slags musikintresse lyser igenom i mina intervjuer.

Attityder till läroplanen

De flesta av de lärare jag intervjuat har en lite kluven inställning till läroplanen i musik. Målen upplevs ibland som ”diffusa” och att de lämnar stort tolkningsföreträde, vilket ibland kan ge en förvirrande känsla av om man verkligen undervisar om rätt saker. En del av de lärare jag intervjuat upplever att det är svårt att hinna med att gå igenom det som i läroplanen är statuerat under ”Centralt innehåll”, det vill säga det ämnesinnehåll man förväntas ha gått igenom efter avslutad kurs. Niklas uppger att musikämnet har för få undervisningstimmar för att hinna med allt som står. Knut tycker att de många moment som förväntas gås igenom på kort tid mest bidrar till en stress, både för lärare och elever.

Ja, kraven är för...orimliga...upplever jag. Det beror på hur man tolkar dom, men det blir en stress att tolka...för elever och lärare att tolka dom så luftigt så att det blir rimligt. Alltså blir det en stress å då blir musiken stress och inläring under stress lär sämre...eh...än att vara lugn och lära...alltså är läroplanen alldeles för orimlig. - Knut

En av de lärare jag har intervjuat, Karl, har generellt en mer positiv inställning till läroplanen. Han ser den mer som en hjälp att begränsa vad man ska undervisa om.

Nejmen avgränsa, inte begränsa om man säger så. Det krävs ju alltid en avgränsning. Jag skulle kunna prata om precis vad som helst här inne, men, det gör ju, den avgränsningen gör ju att då vet ju ja vad ja ska göra. Det e mera så. Ja tycker inte det e något som förstör. Inte för mej i alla fall. - Karl

Betygskriterier och betygsättning

Samtliga lärare anser att betygskriterierna för musikämnet är höga och generellt tycker man att kunskapskraven är för breda. Att man måste ha kunskaper i många olika instrument för att få ett bra betyg.

...det som är kanske svårt det e ju att...eh...det e så många olika kriterier å ja möter ofta elever som är duktiga på...sju av dom men har en dipp i ett av dom. Eh...till exempel kan det vara killar som är jätteduktiga instrumentalister sen som aldrig har sjungit för de är inte coolt å de gör man inte som kille å så eh...ligger på en E-nivå där å resten på C eller över, kanske A, ska den eleven då får ett D i betyg om man ska va helt principfast me nya betygssystemet. Tycker inte jag...hehe...Ja...där gör ja faktiskt...eh...inte helt som man ska. Ja tillåter en dipp i ett specifikt kunskapskrav för ja tycker de blir helt orimligt annars att sänka en elev tre betygssteg för att. Eller dom som kanske ha tuftt me det teoretiska och...eh...missar på musikhistoria som egentligen är mycke SO...hehe...kan ju inte sänka den till D då. Det e ju vansinnigt! Så att e, bredden, måste va bra i så mycke e väl. Allt hänger inte ihop heller. De e inte samma förmågor i...samma delar av hjärnan som används i alla kunskapskrav utan det är väldigt olika...kan va svårt i o för sej. – Erik

Du kan sjunga, du kan spela bas, du kan spela trumma, å vad du är duktig. Du är jättebra på musik, för så funkar ju inte livet sen att man kan allting utan man väljer ju nån slags inriktning i livet. - Isa

Betygsättning är något de intervjuade lärarna generellt upplever som svårt. Inte bara på grund av läroplanen, utan faktorer som att man ofta måste bedöma vad som faktiskt händer i stunden och att man betygsätter en konstform. Och att det alltid är en tolkningsfråga om någon t.ex. har ”viss tajming” när den spelar. Samtidigt uppger Erik att betygen kan fungera lite som en morot och bidra till en ordning i klassrummet då man förklarar att eleverna kommer att bli bedömda i det de håller på med.

Lokaler, skolans resurser och andra ramfaktorer

Alla de intervjuade lärarna utom en upplever att de för närvarande har för ändamålet tillräckliga lokaler för att kunna bedriva musikundervisning. Karl har under sin tid på skolan fått tillgång till

fler grupprum där eleverna kan musicera i mindre konstellationer. De flesta upplever också att man har tillräckligt med instrument, även om det i vissa fall kan tendera att vara på gränsen till att antalet fungerande instrument räcker till eleverna. Ofta upplever lärarna dock att man måste prioritera vad man ska köpa in.

Det ja inte har är ...en massa iPads studio o sånt därnt. Men det var lite prioriteringsfråga från min egen sida. Jag fick en budget o så vare såhär, ska jag köpa in typ en extra replokal, lite nya instrument, eller ska ja köpa in eh...så dom kan göra egen musik å då valde jag fler instrument för de e roligare. – Isa

Utrustningen ja menar, när de ser ut som de gör där borta (pekar), saknas en tangent på keyboarden där till exempel så e inte det nåt ja bara kan springa å köpa utan vi har precis så att alla kan spela keyboard samtidigt om inget går sönder, å de göre ju, så kan inte alla spela keyboard samtidigt. För det mesta äre alltid nån som vill spela gitarr, å gitarr har vi till alla. Men såna saker begränsar ju hela tiden. - Karl

Niklas är den lärare som har erfarenhet av att ha jobbat på flest olika skolor. Han har ingen musikleäroexamen och har därför på senare tid haft många olika vikariat. Ofta upplever han att resurserna är dåliga, vilket är en anledning till att han ofta jobbar med den billiga ukulelen.

Ena skolan jag är på har ingen riktig musiksal. . . Å sen fattas de ju instrument. O då blir de ju det att ja jobbar med ukulelen. Det finns en bas och tre gitarrer. Sen tycker ja att det bör finnas ett grupprum. En möjlighet att kunna spela tillsammans. . . Och det begränsar helt enkelt. Ett sabla liv å sitta i samma rum, fyra olika grupper och spela. De går ju inte. Det är ganska bökigt, men det är enda möjligheten. Ja har ju fått en projektor och de är ganska bra. Men saker fattas. Det är synd att Skolverket inte åker ut å tittar o ställer krav på å köpa in det som fattas. Ofta så är det dyra grejer man vill ha. - Niklas

Musikämnets status

Under mina intervjuer har det även framkommit att en del av lärarna anser musikämnets status som låg och att ämnet är lågprioriterat av övrig skolpersonal. Erik uppger att musiken på hans skola har mindre undervisningstimmar än vad som är rekommenderat av Skolverket. Ibland händer det också att andra lärare ser på musikämnet som en form av avkoppling.

...å de känner man av. Eh...att musik inte är det ämnet med högst status. Det känner man ju av bland kollegor också. Eh...som kanske kan...uttryck som till exempel. Ja men de va skönt att dom kan komma till dej där där får man ju ett andrum från de här tyngre å jobbigare så kanske man kan lite lättare å få E kanske...Ja...eh...lättare att få ett...bara komma dit å lalla å få betyg å de inte, de får man förklara utan hehe...eh...å de uttrycker dom som att det ska bi nån sorts komplimang men de blir de ju inte hehe...det blir ju inte alls. – Erik

Karl nämner å andra sidan själv musikämnets funktion som lite av ett vattenhål från de övriga mer teoretiska ämnena. Han anser själv att musikämnet inte är "lika viktigt" som t.ex. engelska och vill därför inte heller ge eleverna skriftliga uppgifter. Vid en första anblick kan det vara lätt att dra slutsatsen av att Karl gör ett sådant uttalande eftersom han också är utbildad i Engelska som är ett

ämne som är klassat som ett kärnämne. Men Erik som har en lite annan ingång i frågan är också utbildad mattelärare, vilket också är ett kärnämne.

...det ä klart att det är lite lägre status än svenska, engelska å matte å så...åh de...på sätt å vis ska de ju ha det. Jag menar, det e ju så. Det e ju viktigare i livet att kunna engelska bra än att kunna musik bra. Det tycker ja inte man kan komma ifrån men eh...att kunna om andra världskriget. Är de viktigare för vår överlevnad? – Karl

Niklas som är den som både har flest år i branschen och arbetat på flest olika skolor. Han har en gång varit med om att ha tvingats flytta på ett musikprov, eftersom det dök upp prov i kärnämnen och eleverna på grund av detta hade för mycket prov samma vecka. Trots att Niklas var före med att lägga in sitt prov i planeringen.

Jag har varit med om att några lärare ville att jag skulle flytta på ett prov i musikteori. Det slutade med att jag hade det nån gång i maj istället för att ha det i slutet av januari eller början av februari. – Niklas

Musiklärarnas undervisning i relation till bakgrund

Alla mina intervjuade lärare är samstämmiga i det faktum att de anser att läroplanen i musik är det som påverkar mest vad de undervisar om. Det finns en strävan efter att tillgodose så många kunskapsmål som möjligt, samtidigt som att man har en önskan om att eleverna ska se undervisningen som någonting lustfyllt. Lärarna liknar också varandra i frågan vad de undervisar mest om. Det är ensemblespelet de lägger ned mest tid på. Vilka instrument som prioriteras mest skiljer sig dock. Ylva lägger mest tid till piano. Eftersom hon har samma elever redan från årskurs fyra introducerar hon pianot redan där. Det är också det instrument hon själv tycker sig ha mest koll på, förutom sången. De instrument som Knut lägger mest tid på är trummor och sång. Han uppger att han lägger mycket tid till rytmik. Sången tycker han också är viktig. Niklas uppger att han använder ukulelen mest, både för att det är ett billigt instrument att köpa in och för att han upplever det som enkelt för eleverna att spela. Karl, Erik och Isa uppger att de lägger mest tid till gitarr och piano. Isa musicerar själv i olika världsmusikband. Där utövar hon folkmusik från olika länder. Hon är den som verkar visa störst bredd i fråga om genrer som eleverna får prova på. Hon är mån om att de ska få välja genre helt själva och undervisar bl.a. i tv-spelsmusik då eleverna önskar det. Hon berättar också att hon en lektion brukar ta med mandolin och lite mer ”udda instrument” och visa upp. Isa är också den enda av de intervjuade lärarna som väljer att benämna musikhistorien som ”västerländsk musikhistoria” istället för att bara benämna det ”musikhistoria”, som de övriga lärarna gör. Hon poängterar även vikten av att berätta hur musik påverkat andra kulturer.

Ylva är den enda som uppger att hon undervisar i dans på musiklektionen. Erik, å andra sidan, ställer sig mycket frågande till om dans verkligen hör till musikämnet:

...musik ska samspela med andra uttrycksformer som till exempel bild eller dans eller...de använder...dans de får dom göra på gympan...de tycker inte ja hör till musiken eh...åh jag känner mig inte riktigt utbildad till å hålla på med, ska samspela med till exempel bild å göra musikvideor gör så...ja känner inte riktigt att ja...det går liksom utanför min kompetens på nåt sätt – Erik

Både Ylva som också är idrottslärare och Niklas, som är gammal handbollsspelare, är de två som även explicit nämner musiken som hälsofrämjande och något som kan påverka elevernas studieresultat i de andra ämnena positivt.

Karl jobbar mycket med musikskapande på dator. Han är den ende av lärarna som uppger att han inkluderar digitala medier i sin undervisning. Han låter också eleverna spela in en skiva. Karl uppger att han på fritiden också spelat in olika band och sysslat med musikproduktion. Isa nämner musikskapande med digitala medier, men att hon medvetet prioriterat bort detta. Både p.g.a. att det för ändamålet behöver köpas in dyr utrustning och att hon tycker att det är roligare att spela instrument.

Ylva är den ende som nämner att hon inkluderat ”forskning i musik”. Hon hade tidigare ett forskningsprojekt med sina elever som gick ut på att eleverna fick välja en pop- eller rockartist att forska om. Ylva berättar att hon själv nosat lite på forskningsvärlden då hon pluggat bl.a. musikvetenskap.

Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat ställda i relation till aktuell forskning inom ämnet.

Vanligaste undervisningsmoment

Ensemblespelet är det vanligast förekommande undervisningsmomentet bland lärarna i min studie. Att detta är det mest förekommande momentet i musikundervisningen stöds av aktuell forskning (Skolverket, 2005, s. 52). De instrument som används då man musicerar i ensemble är gitarr, bas, trummor och keyboards. Vilka instrument som musklärarna ägnar mest tid till varierar dock. Forskning visar också att vissa instrument ibland knappt används och att lärares preferens för vissa instrument spelar in (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 97-98).

Orsakerna till varför man väljer vissa instrument tycks variera. Det är inte alltid frågan om att det musikinstrument som muskläraren behärskar bäst används mest. I Ylvas fall använder hon mest piano och sång eftersom hon själv anser sig traktera dessa instrument bäst. Man kan alltså anta att hon undervisar mest i det instrument hon själv känner sig mest bekväm i. Men i Niklas fall är bakgrunden till vilka instrument som används mer praktiska. Han använder ukulele eftersom att det är ett billigt instrument som man kan köpa in en hel klassuppsättning av och dessutom anser han instrumentet ska vara lätt för eleverna att lära sig. Själv uppger han dock piano vara det instrument han trakterar bäst. Knut undervisar mycket i rytmik. Han tycker att rytmen är viktig, trots att han inte själv har något rytminstrument som huvudinstrument. Preferensen för olika instrument tycks alltså ha olika anledningar för olika musklärare. Kanske kan det, som i Niklas fall, också vara en fråga om resurser då han jobbar på många olika skolor med olika stora resurser för musikämnet. Erik, Karl och Isa arbetar mest med ackordsinstrument. Forskning visar att dessa instrument är de oftast förekommande (Strandberg, 2007, s. 285). Kanske har detta att göra med att ackordsinstrument också ges något större utrymme i läroplanen. Klart är dock att olika lärare använder olika instrument olika mycket.

Forskning visar att musicerande i en rockbandskontext har blivit norm för musikundervisningen och att skolors instrumentpark succesivt byggts ut och att det därför är vanligt att gitarr, bas, trummor och keyboards finns tillgängliga (Georgii-Hemming, 2005, s. 304).

Samtliga av mina intervjuade lärare uppger också att pop- och rockgenren dominerar musikundervisningen, även om Isa tycks ha ett något bredare fokus då eleverna får välja t.ex. ”tv-spelsmusik” vilket kan anses vara en ganska smal genre. Samtidigt tycker jag att det är viktigt att påpeka att ”pop” och ”rock” är genrer som förmodligen de flesta anser vara breda och även ofta innefatta ett antal olika undergenrer. Man kan dock fråga sig om det faktum att det oftast finns

gitarr, bas, trummor och keyboards missgynnar vissa elever. En elev som har stora kunskaper i t.ex. klassiskt oboespel kan kanske riskera att missgynnas då andra instrument och genrer premieras i skolans musikundervisning. Forskning visar också att alla elever inte är bekanta med rock- och popmusiken. (Georgii-Hemming, 2005, s. 74-75; Ericsson & Lindgren, 2010, s. 83). Man kan också fråga sig om musicerande i en rockbandskontext är en viktig kunskap att inneha.

Samtidigt visar forskning att det finns olika problem med att bedriva ensemblespel under musikundervisningen. Då eleverna grupperas i smågrupper i grupprum tenderar den lärarledda tiden att minska och lärande i dessa miljöer bli ineffektivt eller helt utebli (Ericsson & Lindgren, 2010, s. 201-202). I helklass är å andra sidan läraren närvarande, men miljön riskerar att bli ”bullrig” och de enskilda instrumentala insatserna riskerar att dränkas i den ljudmatta som lätt uppstår (ibid s. 156).

Inställning till läroplan och övriga styrdokument

De intervjuade lärarnas inställning till styrdokumentet i musikämnet verkar variera. Lärarna är samstämmiga om att kunskapsmålen är alltför breda då eleverna förväntas tillägna sig kunskaper i flera olika instrument och att lektionstiden för detta inte heller räcker till. Detta i sin tur verkar försvåra betygsättningen ytterligare eftersom att en elev som är duktig på ett instrument inte nödvändigtvis behöver vara lika duktig på att t.ex. sjunga. Min forskning visar att musiklärare ibland väljer att gå ifrån betygskriterierna och tillåta en ”dipp” i något instrument för ett högt betyg, även om det inte är så betygskriterierna är tänkta att tillämpas.

Det kanske inte är så märkligt att musiklärare idag lägger så stort fokus på instrumentspel så att annat riskerar att marginaliseras när kunskapsmålen för musikämnet föreskriver kunskaper i så många olika instrument, samtidigt som musikämnets timmar till förfogande är det lägsta. Då inte alla elever kan förväntas ha tillgång till instrument hemma blir musiklektionen kanske det enda tillfälle då möjlighet finns för att tillägna sig dessa kunskaper. Forskning visar också att kunna sjunga och spela är det viktigaste att kunna när man bedöms i musik (Skolverket, 2015, s. 129).

Huruvida målen i kursplanen och betygskriterierna är realistiska att uppnå skulle vara intressant att forska vidare på.

Tillägas bör att en av de lärare jag intervjuat hade en mer positiv inställning till styrdokumentet och såg dessa främst som en hjälp att avgränsa sig vad man undervisar om.

Musiklärarens bakgrund

Musiklärarens bakgrund tycks inte påverka i någon större grad *vad* man undervisar om. Musicerande av diverse pop- och rocklåtar på gitarr, bas, keyboards och trummor dominerar, trots musiklärarnas

olika bakgrunder. Forskning hävdar att detta kan bero på att lärare själva är uppväxta med just den musiken (Persson & Thavenius, 2003, s. 93).

De flesta av de musiklärare jag intervjuat har en populärmusikalisk bakgrund. Det bör dock sägas att Ylva är klassiskt skolad körsångerska och Isa har en bakgrund som klassisk violinist. Dock är det ingen av lärarna som aldrig själv lyssnat på pop- eller rockmusik. Kanske för att det som musikintresserad västerlänning kan vara svårt undgå att komma i kontakt med populärmusiken då den spelas i radio och tv såväl som i butiker eller vid diverse sociala sammankomster.

Det som påverkar är snarare *hur* man undervisar om det. Isa som är intresserad av världsmusik och olika kulturer är noga med att benämna musikhistorien ”västerländsk musikhistoria”. Även om hon också lägger mest tyngd på pop- och rockmusik visar uttalandet på en medvetenhet om att det kanske inte är allas musikhistoria som berättas, utan just den västerländska.

I Ylvas fall skiner hennes bakgrund som dansare igenom då hon berättar att hon alltid ägnar minst en lektion åt dans, medan Erik inte alls tycker att dansen hör hemma i musikämnet. Det är också Ylva och Niklas som framhåller musikens hälsofrämjande effekter. Ylva är även utbildad idrottslärare och Niklas gammal handbollsspelare. Ylva väljer också att arbeta med väldigt enkla låtar som t.ex. ”Idas sommarvisa”. Hon arbetar alltid med den låten i sjuan, en lite svårare låt i åttan, och en ännu lite svårare i nian. Det är dock alltid just dessa låtar som spelas. Att variationen av låtar här inte är större kan förmodligen bero på att Ylva inte bekänner sig själv som någon särskilt skicklig instrumentalist utan främst är sångerska. Förmodligen skulle det innebära mer jobb för henne att implementera nya låtar i ensemblespelet än vad det skulle göra för någon som själv är en van instrumentalist.

Karl är den ende av lärarna som nämner att eleverna även får jobba med digitala verktyg och spela in musik. Han är också den ende av lärarna som nämner att han har sysslat med musikproduktion förut. Trots att det står som ett mål i kursplanen att eleverna ska arbeta med detta är han den ende som säger att han gör det, vilket tyder på att hans bakgrund som musikproducent lyser igenom. Att arbete med digitala medier är ovanligt visar också Skolverkets senaste utvärdering av musikämnet (Skolverket, 2015, s. 37). Utvärderingen visar också att detta är det område som musiklärare efterlyser mest vidareutbildning i (ibid, s. 36).

Det finns också en föreställning om att popmusik är det som är ungdomarnas musik (Strandberg, 2007, s. 74; Ericsson & Lindgren, 2010, s. 182) Det tycks bland mina intervjuade musiklärare finnas en önskan om att alla elever ska kunna delta och tycka att musiken man spelar är rolig. Forskning bekräftar också att en önskan från lärares sida om att ämnet av eleverna ska uppfattas som ”roligt” ofta är en bidragande orsak till att man väljer popmusik (Zimmerman, 2009, s. 124; Georgi-Hemming 2005, s. 162), samt att det växt fram en ”skolrepertoar” av låtar som ofta

förekommer i musikundervisningen på många olika skolor (Ericsson & Lindgren, 2010, s.187). Även om det inte nämns mer explicit vilka låtar som kan tänkas ingå i denna skolrepertoar är det kanske inte otänkbart att ”Sweet Home Alabama” som Knut gav som exempel på låt han ofta arbetar med, kan tänkas ingå. Mina resultat tycks också stärka tesen att musklärare måste undervisa om något hon själv är förtrogen med (Asp 2014, s. 52, Georgii-Hemming 2005, s. 223).

Musiklärarens egen kompetens tillsammans med storlek på undervisningsgrupp, läroplan och skolans resurser i fråga om tillgång till instrument och lokaler blir alltså de mest begränsande ramfaktorena för vad man undervisar om i musikämnet i högstadiet.

Metoddiskussion

Jag valde att till detta arbete intervjua sex olika musklärare med en kvalitativ intervjumetod i syfte att ta reda på vad musklärare undervisar om. Den kvalitativa metoden syftar till att ta reda på hur något är utifrån undersökningspersonernas, i detta fall musklärarnas, synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17). Det kan alltså vara värt att poängtera att undersökningens resultat utgår från vad musklärarna uppger att de undervisar om. För att undersöka vidare vad lärarna verkligen undervisar om skulle en eventuell fortsättande studie kunna komplettera de resultat jag och även tidigare forskning fått fram med till exempel observationsstudier.

Då de intervjuade lärarna är få till antalet kan det vara svårt att dra alltför stora generella slutsatser av den empiri jag samlat in. Då hade undersökningen kanske behövt kompletteras av t.ex. enkäter. Å andra sidan är det intressant att min forskning i mångt och mycket bekräftar mycket av det andra forskare kommit fram till gällande vad som är det vanligaste undervisningsmomentet, lärarnas inställning till läroplanen i musik samt i vilken mån musklärarens egen bakgrund kan anses vara en ramfaktor som påverkar undervisningsinnehållet i musikundervisningen. I kombination med annan forskning anser jag därför att de resultat jag kommit fram till i denna studie har hög realibilitet.

Konklusion

Baserat på resultaten från min studie har jag kommit fram till att ensemblespelet är det som premieras inom musikundervisningen i grundskolan. Musklärarens bakgrund verkade inte spela någon större roll för *vad* man undervisar om utan snarare *hur* man undervisar. De flesta musklärare i min studie ansåg att läroplanen är för detaljerad och har för svåra kunskapsmål i förhållande till ämnets utrymme inom ramen för skolans timplan.

Referenslista

- Asp, Karl. (2011). *Om att välja vad och hur: musiklärarens samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiet estetiska program*. Örebro: Örebro universitet.
- Brunzell, Lisa, Olsson, Isabelle. (2007). "Vi spelar mest. Det är ju det eleverna vill...eller?: En studie om lärares och elevers syn och förväntningar på musikundervisning i år 7". Examensarbete 2007:24. Örebro Universitet. Musikhögskolan.
- Dahllöf, Urban. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Häggström.
- Ek, Karin. (1989). *Musikens livsrum*. Stockholm: Kungliga Musikaliska akademien.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4 uppl). Stockholm: Norstedts juridik.
- Georgii-Hemming, Eva. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärarens livshistorier*. Diss, Örebro universitet, Örebro.
- Grahn Stenbäck, Margaretha. (1995). *Sång eller musik? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Gustafsson, Christina. (1999). "Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete", i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1)
- Kjellstrand, Carolina. (2014). "Varför gör du så?: Hur musiklärarens musikaliska bakgrund och preferenser påverkar klassrumsundervisningen". Examensarbete. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Lilliedahl, Jonathan. (2013). *Musik i (ut)bildning: gränsdragningar och inramningar i läroplans(kon)texter för gymnasieskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Lindblad, Sverker m.fl. (1999). "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft" i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1)

Lundgren, Ulf P. (1999). "Ramfaktorteori och praktisk Utbildningsplanering" i *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (1)

Moberg, Anna. (2012). "*Musikundervisning i grundskolan: En kvalitativ studie om vilka faktorer som påverkar musikundervisningens innehåll*". Examensarbete. Uppsala Universitet. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.

Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.

Sandberg, Ralf m.fl. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik. (Rapport 253)*. Stockholm: Skolverket.

Sandberg, Ralf. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HSL Förlag, 1996.

Schüllerqvist, Bengt & Nilsson, Roy. (2001). *Lärarutbildningens ämnesdidaktik*. Uppsala: Högskolan i Gävle.

Skolinspektionen. (2011). *Musik i Grundskolan - Är du med på noterna rektorn?* (2011:5) Stockholm.

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.

Strandberg, Tommy. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. Umeå: Diss, Umeå universitet.

Trost, Jan: *Kvalitativa Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur, 2010

Zimmerman Nilsson, Marie-Helene. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gebörs- och musiklära inom gymnasieskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide

Tema 1:

Bakgrund:

1. Ålder
2. Uppväxtort
3. Utbildning
4. Tidigare yrkeserfarenheter
5. Huvudinstrument

Tema 2:

Eget musikintresse/fritidsvanor (kan kopplas till bakgrund)

1. Praktiserar du själv musik i någon form på din fritid? T.ex. Spelar i band, orkester, körsång, solosång
2. Konsumerar du musik på något sätt?
 - 2.1 Går på konserter, musikal, opera
 - 2.2 Lyssna på musik. Vilken musik?
3. Arbetar du med musik vid sidan om lärarjobbet?
 - 3.1 Kördirigering
 - 3.2 Frilans (intsurmentalister/sångare)
 - 3.3 Forskning eller övrig textframställning

Tema 3:

Lärarens yrkesroll

1. Vad tycker du är viktigast att eleverna "får med sig"/kommer ihåg från din undervisning?

1.1 Vilket moment lägger du ned mest tid på i undervisningen i stort?

2. Hur brukar du lägga upp en musiklektion?

2.1 Grupparbeten

2.2 Eget arbete

2.3 Helklass/Halvklass

2.4 Hemuppgifter

3. Hur mycket tid avsätter du till planering och övrig "icke-lektionstid"?

3.1 Planering

3.2 Rättning av prov och hemuppgifter

3.3 Egen inläsning och inlyssning av undervisningsmaterial

3.4 Betygsättning

4. Vad tycker du om läroplanen i musik och hur mycket följer du den?

4.1 Vad anser du om läroplanen?

4.2 Har du läroplanen i åtanke när du planerar en lektion?

4.3 Finns det några brister eller tillkortakommanden i läroplanen?

Tema 4:

Anledningar till val av undervisningsstoff:

1. Varför väljer du att undervisa om det du gör?

2. Vad påverkar ditt val av undervisningsstoff?

3. Finns det faktorer som begränsar din undervisning och skulle du arbeta annorlunda om dessa faktorer inte fanns?

3.1 Skolans resurser

3.2 Lokaler

3.3 Läroplan

3.4 Lektions- och planeringstid

3.5 Status

4. Skiljer sig ditt val av ämnesstoff mellan olika klasser

4.1 Olika årskurser

4.2 Klasser med "särskilda behov"

4.3 Olika årskurser