



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kompetenser och bildningsideal i
musiklärarutbildningen – en taxonomisk studie av tre
högskolors kursplaner

Johan Wallerstedt

Musiklärare/LAU395

Handledare: Adam von Scheele

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT11 1120 10



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Kompetenser och bildningsideal i musiklärarutbildningen – en taxonomisk studie av tre högskolors kursplaner

Författare: Johan Wallerstedt

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Adam von Scheele

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT11 1120 10

Nyckelord: Kursmål, kursplaner, musik, lärarutbildning, kompetens, bildningsideal, taxonomi,

Sammanfattning

Vad är det för slags kunskap man förväntas tillägna sig på musiklärarutbildningen? Jag har här undersökt kursplaner för musiklärarutbildningen och speglat dem i äldre utbildningar, även i ungdomsskolans läroplaner. Mitt syfte är att ta reda på vad som kan läsas i tre kursplaners kursmål på tre musiklärarutbildningar med avseende på bildningsideal och kompetensaspekter. Jag tar hjälp av Krathwohls reviderade taxonomi för att få syn på skillnader och likheter i kompetenser mellan kursmålen. De undersökta kursmålen är hämtade från kurser i klassmetodik/didaktik, klassensemble och musikhistoria/antropologi. Dessa skiljer sig något i utformning och namn mellan skolorna men likheterna vad gäller innehåll gör dem jämförbara. Kurserna är hämtade från musiklärarutbildningarna i Göteborg, Stockholm och Piteå och sammanlagt ingår nio kursplaners kursmål i studien.

Kursmålen som jag undersökt har övergripande formuleringar. Det verkar som om ämnesspecifika mål har fått ge vika för de övergripande målen, och detta kan vara anledningen till att målen saknar musikaliska begrepp. Detta kan vara ett uttryck för att musiklärarprofessionen är svag. Metakognition förekommer endast i två av de nio undersökta kursernas kursmål. Att begrepp inte förekommer i kursmålen behöver inte betyda att undervisning är fri från dessa. Viss forskning som jag har tagit del av pekar på att musikundervisning tenderar att vara synnerligen ämnesspecifik. Den klassiska musiken behandlas inte på samma sätt nu som på 1950-talet. Då spelades den, nu studeras den teoretiskt inom musikhistoriekurser. Det som framförallt utövas praktiskt, d.v.s. spelas, speglar den populärmusikkultur som finns i samhället idag. Lärares förmåga att formulera styrdokument är en central yrkeskompetens som kräver ett gemensamt didaktiskt språk. Jag drar slutsatsen efter mitt arbete att denna yrkeskompetens hos musiklejare borde stå inför ett starkt behov av utveckling.

Förord

Följande arbete har hängt med mig sedan hösten 2009 då mitt intresse väcktes för hur kursplaner och kursmål hanteras. Nu ett och ett halvt år senare är äntligen arbetet färdigt. Det har varit en lång process och på min väg hit har jag fått assistans från en rad personer som jag här vill tacka. Jag tackar dessa i kronologisk ordning enligt hur de har hjälpt mig under processens gång. Dessa är:

- Min förste handledare, Olle Zandén, som trots att arbetet inte ingick i någon kurs ändå hjälpte mig under hösten 2009 och våren 2010 med råd och åsikter. Utan hans medverkan hade arbetet sett helt annorlunda ut då han varit den som tipsat om vilken litteratur jag borde läsa.
- Min fru, Cecilia Wallerstedt, som stöttat mig och gett mig feedback och varit till ovärderlig hjälp i slutskedet av arbetet. Hur du har stått ut vid sidan av detta arbete övergår mitt förstånd.
- Mina föräldrar, Anna-Britta och Sven Wallerstedt, som läst igenom arbetet och gett sina synpunkter på texten.
- Min handledare, Adam von Scheele, som varit min handledare för arbetet under examenskurstiden. Med hans hjälp har utformningen av innehållet blivit bättre och mer i enlighet med de direktiv vad gäller formalia som ingår i kursen.
- Jag vill också tacka min tvååriga dotter Matilda som ovetandes om detta arbete har gett mig ovärderlig hjälp med sina små upptåg och smittande leende som skänkt ljus åt arbetsprocessens mörka stunder.

Innehållsförteckning

Förord	3
Innehållsförteckning	4
Figurer	6
Bakgrund	7
Betydelse av undervisningskompetens.....	7
Problemformulering, syfte och huvudfrågor	10
Disposition	10
Teori och tidigare forskning	11
Två bildningsideal	11
Kvantitet eller kvalitet.....	11
Val av kursinnehåll	12
Musikundervisning ur ett historiskt perspektiv.....	13
1950-talet	13
1970-talet SÄMUS	14
Lgr 80 och Lpo 94	15
2000-talet	16
Sammanfattning.....	16
Lärares hantering av kursplanerna	16
Centrala begrepp.....	17
Material och metod	19
Källmaterial.....	19
Mina tre val av ämnen.....	19
Krathwohls reviderade taxonomi	19
Urval och datainsamling.....	20
Reliabilitet och validitet	21
Resultat	22
Metodik och Didaktik	22
Göteborg (Klassmetodik).....	22
Kursmål.....	22
Tolkning	23
Stockholm (Musikens didaktik)	23
Kursmål.....	23
Tolkning	24
Piteå (Metodik II).....	24
Kursmål.....	24
Tolkning	25
Klassensemble	26
Göteborg (Prik/ensemble).....	26

Kursmål.....	26
Tolkning	26
Stockholm (Klassmusik).....	27
Kursmål	27
Tolkning	27
Piteå (Ensemble II).....	28
Kursmål.....	28
Tolkning	28
Musikhistoria/antropologi	29
Göteborg (Musikantropologi).....	29
Kursmål.....	29
Tolkning	29
Stockholm (Musik och samhället)	30
Kursmål.....	30
Tolkning	30
Piteå (Norra Europas historia)	30
Kursmål.....	30
Tolkning	31
Gemensamma mönster funna med hjälp av taxonomi.....	32
Metodik och didaktik.....	32
Klassensemble	32
Musikhistoria/antropologi.....	33
Kunskapsdimensioner och bildningsideal	33
<i>Diskussion</i>	35
Förskjutning mot rationell läroplanskod	35
Materiellt bildningsideal	36
Avsaknad av begrepp	36
Sammanfattning	37
Tillförlitlighet	37
Fortsatt forskning.....	38
<i>Referenser</i>	39
Litteratur.....	39
Källor	40
Bilaga 1: Kursplan för Prik/ensemble i Göteborg	41
Bilaga 2: Kursplan för Klassmetodik i Göteborg	43
Bilaga 3: Kursplan för Musikantropologi i Göteborg	45
Bilaga 4: Kursplan för Ensemble II i Piteå	46
Bilaga 5: Kursplan för Norra Europas historia i Piteå	47
Bilaga 6: Kursplan för Metodik II i Piteå	49
Bilaga 7: Kursplan för Musikens didaktik i Stockholm	51
Bilaga 8: Kursplan för Musik och samhälle i Stockholm.....	52
Bilaga 9: Kursplan för Klassmusik i Stockholm	53

Figurer

Fig 1: Dales didaktiska praktiktriangel, Källa: Pettersen (2008:73).....	8
Fig 2: Inre och yttre kriterier i kursplansarbete, Källa: Pettersen (2008:259).....	12
Fig 3: Fyra kompetenser, Källa: Pettersen (2008:274).....	18
Fig 4: Krathwohls reviderade taxonomi. Källa: Pettersen (2008:280).....	20
Fig 5: Taxonomi av metodik och didaktik i Göteborg.....	23
Fig 6: Taxonomi av metodik och didaktik i Stockholm.....	24
Fig 7: Taxonomi av metodik och didaktik i Piteå.....	25
Fig 8: Taxonomi av klassensemble i Göteborg.....	26
Fig 9: Taxonomi av klassensemble i Stockholm.....	27
Fig 10: Taxonomi av klassensemble i Piteå.....	28
Fig 11: Taxonomi av musikhistoria/antropologi i Göteborg.....	29
Fig 12: Taxonomi av musikhistoria/antropologi i Stockholm.....	30
Fig 13: Taxonomi av musikhistoria/antropologi i Piteå.....	31
Fig 14: Sammanställning av metodik och didaktik mellan skolorna.....	32
Fig 15: Sammanställning av klassensemble mellan skolorna.....	32
Fig 16: Sammanställning av musikhistoria/antropologi mellan skolorna.....	33

Bakgrund

När jag i mitten av höstterminen 2009 frågade en av mina lärare på musiklärarutbildningen vid Göteborgs universitet vilka betygskriterierna och kursmålen för kursen var, svarade han att han inte skrivit dem än.

I Högskoleförordningen (www.hsv.se, åtkomst 2011-05-18) står: *För utbildningsprogram ska det finnas en utbildningsplan och för kurser inom ett program ska det finnas kursplaner.* Vidare står att i en kursplan ska universitet eller högskola bl.a. ange:

6 Kap. 15 §

- kursens mål,
 - det huvudsakliga innehållet i kursen,
 - formerna för att bedöma studenternas prestationer,
 - de betygsgrader som skall användas,
- (Högskoleförordningen, åtkomst 2011-05-18)

De som skall formulera kursplaner enligt direktiven i Högskoleförordningens är i praktiken lärare som också har kursansvar och undervisning. Kursplansarbete är en viktig del i en lärares arbete (Gundem, 1997), och vikten av detta är för läraren mer eller mindre medveten. I Högskolelagen (www.hsv.se, åtkomst 2011-05-18) står följande:

1 Kap. 8 §

Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

(Högskolelagen, åtkomst 2011-05-18)

Dessa regler ska alla lärare utgå ifrån när de skriver sina kursplaner. Enligt Eisner (1985, ref. i Pettersen 2008:254) och Bevis (1988, ref. i Pettersen 2008:254) råder det ofta konflikter mellan enskilda lärares och lärargrupperns intentioner och skolors officiella och formella intentioner. Eftersom jag själv utbildar mig till musiklärare är det kursplaner på musiklärarprogram som intresserar mig mest.

Kursplaner ska fungera som ett ramverk som beskriver innehållet i varje kurs och vilka mål som förväntas vara uppnådda efter att en kurs är avslutad. Kursplanerna är därför viktiga då de fungerar som dokument där eleverna ges möjlighet att förstå vad kursen innehåller och är styrdokument för lärarna. Vad för slags kompetenser och bildningsideal kommuniceras i dessa dokument? Är det t.ex. musikalisk bredd eller musikaliskt djup som prioriteras? Vad har kursmålen för innehåll?

Betydelse av undervisningskompetens

Det är lätt att tro att det är tiden med studenter som är det primära för en lärare. Pettersen (2008) vänder upp och ner på detta och menar att det viktigaste didaktiska arbetet sker utan

kontakt med studenterna i det som föregår lektionerna, alltså själva planeringsstadiet. Förarbetet, påpekar även Dale (1989, 1993, 1999 ref. i Pettersen 2008:72f), är förbundet med ett professionellt organiserat lärandesystem. Dale delar in lärarkompetens i en didaktisk praktiktriangel. I triangeln finns tre nivåer – K_1 , K_2 , K_3 , där K_3 motsvarar den översta delen av triangeln. K_3 och K_2 nivåerna grundar sig på de didaktiska teoriernas, modellernas och anvisningarnas ramar medan K_1 är den praktiska undervisningen. Enligt Dale skall en professionell lärare arbeta med alla nivåer för att K_1 -nivån ska bli av hög kvalitet. För att samtliga nivåer skall vara tillgodosedda krävs att läraren har en professionell syn på sin undervisning med god förståelse för hur viktigt förarbetet är. Det kräver både noggrann planering och bra samarbete med kollegor. Kommunikationen på K_2 -nivån sker lärare emellan. Det är i det kollegiala samspelet som lärarkollektivet utvecklar kompetenser rörande formuleringar av kursplaner och kriterier samt kompetenser kring hur utvärdering och bedömning ska ske.

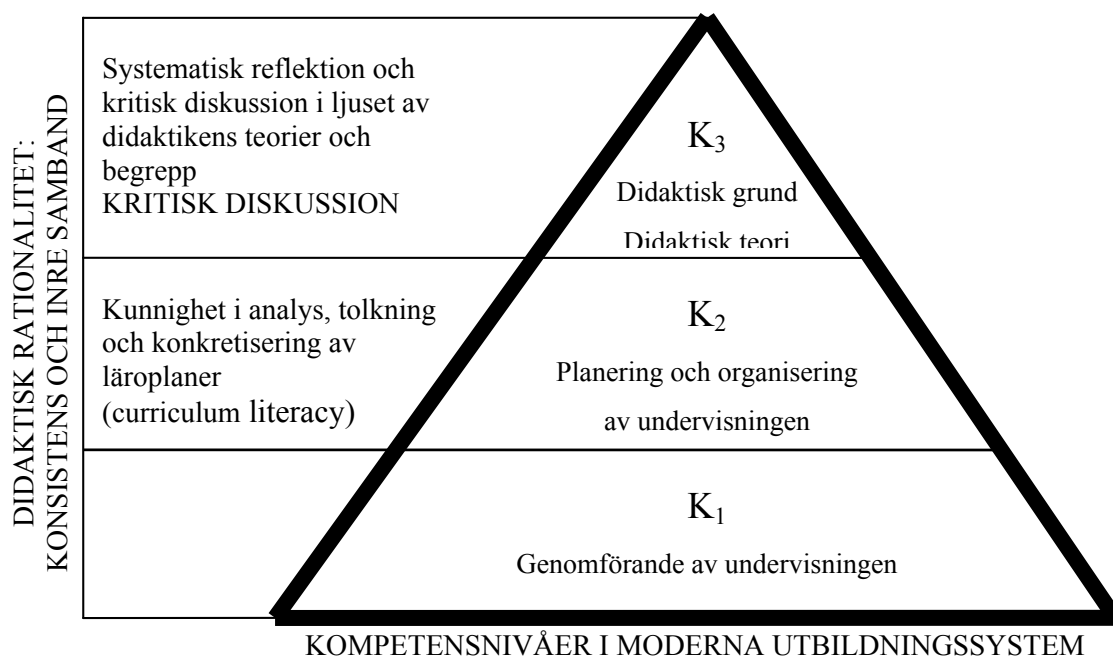


Fig 1: Dales didaktiska praktiktriangel,
Källa: Pettersen (2008:73)

Dales triangel visar vilka delar som, enligt honom, ingår i ett professionellt lärararbete. Han beskriver vilken *konsistens* och vilka inre samband som råder. Han pratar om en *realistisk* syn på lärande – vad som är genomförbart i praktiken av det som står i läroplaner och undervisningsprogram. En huvudtes enligt Dale (ref. i Pettersen 2008) är att professionella lärare kommunicerar och analyserar sin undervisning med fokus på didaktisk teori, med andra ord: didaktikens språk blir skolvardagens språk. Han menar att lärargrupper diskuterar erfarenheter och rutiner med utgångspunkt i den praktiska undervisningen (K_1) och inom de didaktiska teoriernas, modellernas och anvisningarnas ramar (K_2 och K_3). Om en lärare inte delar sina erfarenheter med andra kollegor utan håller sin undervisning bakom stängda dörrar menar Dale att denne inte heller kan förhålla sig till de didaktiska teorierna på ett adekvat sätt, utan läraren blir då fast i K_1 och professionalismen försvagas.

Genom Dales resonemang rikas fokus mot hur kursplaner formuleras och hanteras av lärare i deras praktik. Det språk med vilket undervisningens innehåll formuleras i kursplaner blir ett uttryck för lärares didaktiska profession. Colnerud m.fl. inleder boken *Respekt för*

läraryrket (2002) med att ställa frågan om lärare är professionella. Colnerud poängterar vikten av ett yrkesspråk som en del i att ett yrke skall få professionell status. ”Yrkesspråkets viktigaste funktion är att vara ett kunskapsinstrument som hjälper yrkesutövarna att kodifiera och strukturera den samlade kunskap som finns inom yrkesgruppen.” (Colnerud, 2002:42).

Hur ser muskläraryrket ut? Detta förefaller vara en viktig utbildningsvetenskaplig fråga. Den yrkeskår som jag är på väg att bli en del av, hur är dess professionella status? Ett tecken på att den kanske inte är så stark kan vara att Estetisk verksamhet, där musik är en del, tas bort som kärnämne i den nya gymnasieskolan (GY2011, www.skolverket.se, åtkomst 2011-05-18). Musik och estetik har knappast fått en mindre plats i ungdomars liv på senare år, men ämnets relevans i gymnasieskolan har ändå inte betraktats, eller kommunicerats, som viktigt. Genom att kritiskt granska kursmål som har formulerats av kursledare på olika muskläraryrkesprogram vill jag få svar på vilka bildningsideal som kännetecknar muskläraryrkesutbildningar och vilka kompetenser som görs synliga i kursmålen. De kursmål som jag kommer att granska är styrdokument för utbildning av musklärares - de lärare (däribland jag själv) som kommer att bli framtidens musklärare i ungdomsskolan.

Problemformulering, syfte och huvudfrågor

Redan den brittiske filosofen och liberalen Herbert Spencer (1820-1903) formulerade följande fråga: ”Vilken slags kunskap äger det högsta värdet?” (Pettersen 2008:249). Gundem (1997:259) citerar Michael Ayers (1993), en professor i Chicago, mer än 90 år senare:

Curriculum is more than pieces of information, more than subject matter, more than even the disciplin. Curriculum is an ongoing engagement with the problems of determining what knowledge and experiences are the most worthwhile. With each person and with each situation, that problem takes on different shadings and meanings.

Detta är en ständigt pågående konflikt – att alla som förhåller sig till en läroplan i någon mening både följer den men också skapar en helt egen tolkning (Pettersen 2008). Samtidigt är styrdokument ett viktigt uttryck för lärares gemensamma professionella språk. I detta arbete vill jag undersöka det professionella språket hos musiklärarutbildningens lärare. Jag ämnar göra detta genom att undersöka det kunskapsmässiga innehåll som kommuniceras i kursplaner för utbildningarna på tre orter i Sverige.

Syftet med studien är att ta reda på vad som kan läsas i kursplaners kursmål med avseende på bildningsideal och kompetensaspekter.

- Vilka bildningsideal kan utläsas i kursmålen?
- Vilka kompetenser lyfts fram i kursmålen?

Disposition

Inledningsvis i detta arbete kommer en teoridel där jag presenterar två typer av bildningsideal och hur kursinnehåll väljs generellt. Därefter gör jag en historisk genomgång av hur musikämnet har förändrats och utvecklats över tid sedan 1950-talet fram till idag. Därefter beskrivs hur lärare hanterar kursplaner. Jag redogör sedan för centrala begrepp för min studie i form av fyra sorters kompetenser. Dessa kompetenser i sin tur kan bland annat analyseras utifrån färdighetsaspekter, kunskapsaspekter och attitydaspekter. Ett verktyg som används för sådan analys sedan 1950-talet är Blooms taxonomi, och jag använder en reviderad taxonomi gjord av Krathwohl som redskap för att få fram mitt resultat. Krathwohls taxonomi beskrivs inledningsvis i min metoddel, som således är placerad efter teoridelen då kunskaper om de olika kompetenserna känns relevanta, för dig som läsare, innan taxonomin presenteras. I min metod beskrivs också hur jag gått tillväga under min datainsamling. Sedan diskuterar jag trovärdigheten för denna studie. I min resultatdel presenteras varje kursmål följt av målen införda i Krathwohls taxonomi med beskrivning varför varje kursmål är infört där det står. Varje skolas kursmål presenteras i följd med avseende på klassmetodik/didaktik, musikensemble och musikhistoria/antropologi. Därefter går jag igenom gemensamma mönster för att få syn på vilka bildningsideal och kompetensaspekter som görs synliga med taxonomins hjälp. Slutligen förs en diskussion där jag försöker se samband mellan mitt resultat och min teoribakgrund och dra rimliga slutsatser.

Teori och tidigare forskning

Det här kapitlet ägnas åt ett sökande efter centrala begrepp som kan synliggöra innehåll i kursmål. Olika betydelser av bildningsideal kommer att presenteras liksom syn på kvalitet och kvantitet. Dessa begrepp kommer sedan att speglas i tidigare studier av musikleäroplaner och musikleäroplaner i grundskolan under 1900-talet.

I detta arbete utgår jag framför allt från en grundbok i högskolepedagogik, *Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, skriven av Roar C. Pettersen (2008). I boken sammanfattas en stor mängd forskning om läroplaner, kursdesign och lärandemål.

Två bildningsideal

Enligt Pettersen (2008) finns ett spänningsförhållande mellan det *materiella* och det *formella* bildningsidealet. I Sverige liksom övriga Europa har kursplaner en tradition att vara ämnescentrerade. Detta kallas för ett materiellt bildningsideal, enligt Pettersen (2008:256), och detta ideal har två riktningar, av vilka den ena fokuserar på att eleven skall få så ämnesmässigt bred kunskap som möjligt, och detta brukar kallas det encyklopediska bildningsidealet. Motsatsen till detta är det som koncentrerar sig på det som anses väsentligt inom ämnet. Svårigheterna är att definiera vad som är det väsentliga inom ett ämne. Det materiella perspektivet innebär i detta sammanhang att man lär ut ”något” (innehåll) till ”någon” (student/elev).

Den andra sortens bildningsideal är det formella. Detta har den lärande som sin huvudsakliga utgångspunkt. Man lägger här fokus på studenters utveckling av förmågor och anlag. I motsats till det materiella perspektivet utgår man från ”någon” till ”något”. Pettersen ser en fara i detta vad gäller högskolepedagogiken. Han säger:

När materiella synpunkter blir underordnade och skjuts för långt i bakgrunden får vi läroplaner som saknar den nödvändiga blicken för att ämnesinnehåll och kunskapsbas ’har sin egen existens vid sidan om den lärande, att de har sitt eget innehåll och sin egen struktur under vilka den lärande måste underordna sig’. Vi kan kort och gott förlora blicken för det som präglar akademiskt lärande. (Pettersen 2008:258).

Pettersen menar att när lärare skriver kursplaner kan de underordna sådant som de kanske tycker är självklara mål för kursen och istället skriva mer övergripande mål, men i den processen glömma just dessa självklara mål. Under utbildningens gång faller dessa mål i glömska och plötsligt har vi kvar de övergripande målen som inte har någon specifik riktning vilket annars borde vara målet för akademiskt lärande.

Kvantitet eller kvalitet

Pettersen (2008:259) anser att det råder ett spänningsförhållande mellan inre och yttre kriterier i kursplansarbete. De inre kriterierna innefattar valet av innehåll i undervisningen där ämnesmässig bredd och kvantitet står mot ämnesmässigt djup och kvalitet. De yttre kriterierna motsvarar överväganden kring kunskapens sociala och praktiska relevans. Detta innefattar samhällets påverkan såsom krav på specifika kunskaps- och kompetensbehov kontra studentens egna ämnesmässiga förutsättningar, motivation och studiestrategier.

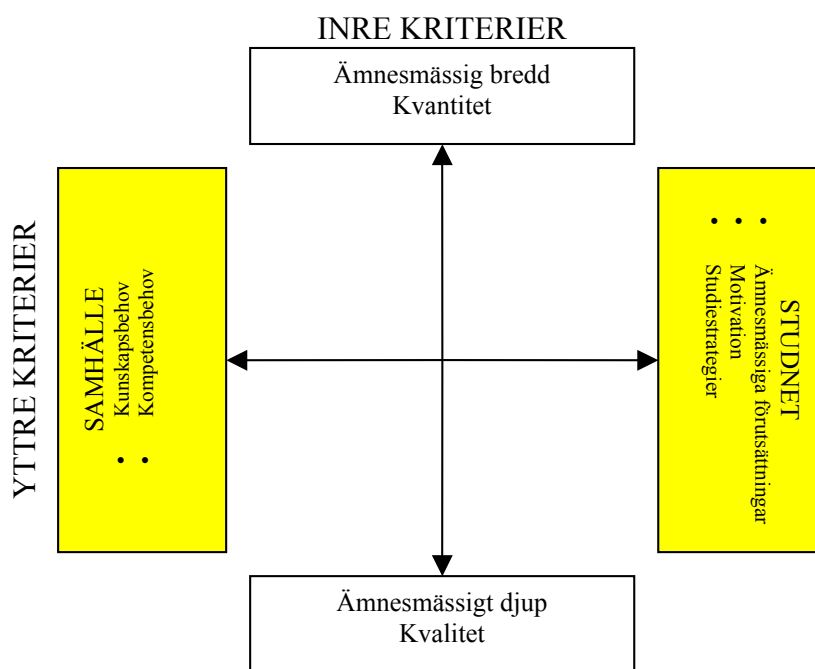


Fig 2: Inre och yttre kriterier i kursplansarbete
Källa: Pettersen (2008:259)

Ett mål när man konstruerar kursplaner är att finna en balans mellan dessa spänningsförhållanden. Undervisningen i form av vilka uppgifter som eleverna skall genomföra påverkas också av ovanstående spänningsförhållande. Det gäller att ”uppgifterna ska vara goda exempel på det som de ska vara exempel på, det vill säga *kursplanens* innehåll.” (Pettersen 2008:260).

Val av kursinnehåll

Hur skall man då förhålla sig till det som står i den formella kursplanen, det s.k. stoffet? Linde (2000: 34-36) tar upp sex principer för val av innehåll i undervisning. Han pekar på olika *läroplanskoder* - ett begrepp, introducerat av Ulf P. Lundgren (1983 i Linde 2000).

- *Klassisk läroplanskod* syftar till bildning i riktning mot ett ideal. Idealerna är ofta hämtade från svunna tider och som student når man idealerna genom disciplinerad studieflit.
- *Realistisk läroplanskod* syftar till en vetenskaplig förståelse av världen. Den här koden är inte riktad mot något speciellt yrke på arbetsmarknaden utan är tänkt att ge en grundläggande vetenskaplig och rationell världsbild.
- *Moralisk läroplanskod* skall ge en moral och lojalitet hos medborgarna. Den här läroplanskoden har sin bakgrund i den svenska folkskolan där man tryckte på ”Gud och fosterland”. Denna syn har dock gått över till en betoning av demokratiska värden och respekt för oliktankande och minoriteter.
- *Rationell läroplanskod* riktar sig mer åt ett nyttotänkande. Den här koden är präglad av arbetsmarknadens krav på specifika kunskaper hos studenterna som utbildningarna försöker tillgodose.
- *Aristokratisk läroplanskod* syftar till en distansering från ”vanligt folk”. Det huvudsakliga är inte att eleverna skall särskilja sig genom utbildning med särskilt hög

kvalitet, utan att de genom språk och manér skall kännas igen som tillhörande av en viss klass eller skola.

- *Demokratisk läroplanskod* inger löften om gemensamma demokratiska överväganden tillsammans mellan lärare och elever om vad som skall studeras

Oavsett vilken kod som ens utbildning företräder råder det motsägelseförhållanden enligt Linde (ibid). Utbildningen skall rikta sig till att skydda elever från vidskepelser, indoktrinering och lögner och istället skapa medborgare med färdigheter och förmågor till att delta i samhällsdebatter med egna ställningstaganden. Samtidigt är stoffet valt av någon annan. Det är alltså de som format utbildningen som tagit sig rätten att välja vilka kunskaper som har det största värdet och således är det som lärs ut. Detta är något som även Olsson (1993) tar upp. Linde (2000) säger: ”Det ligger onekligen ett dilemma i att utbildning både är ett ingrepp i individens världsbild och en makt över subjektiviteten samtidigt som den faktiskt ger vägar och ingångar till självständigt tänkande och är frigörande.”

Enligt Linde (2000:109) kräver läraryrket som profession insikt i kursplansarbete. Han refererar Joseph Schwabs (1969). Schwab ansåg att man inte kunde härleda en kursplan till någon teori utan den istället grundar sig på en serie mogna överväganden vilka kräver synpunkter och information från många olika källor. Linde refererar Schwabs rekommendationer för kursplansarbete som en praktisk uppgift, nämligen genom att:

- Inte använda bara en teori utan vara eklektisk.
- Diskutera målen i förhållande till medlen, och medlen i förhållande till målen.
- Undersöka värderingar och ståndpunkter hos skilda intressegrupper.
- Arbeta samtidigt med många olika tänkbara alternativ.
- Göra konsekvensanalyser av tänkbara alternativ.
- Göra empiriska studier för att ta reda på hur det fungerar nu.
- Förändra stegvis.
- Förutse kommande problem och vara beredd på kommande revisioner.
- Inte tro att man åstadkommit den slutliga lösningen utan en aktuell lösning.

För att skapa en bra undervisningsmiljö behövs kunskaper i kursplansteori. Genom kunskaper i detta blir arbetet med kursplansutveckling mer intressant enligt Linde (ibid) och dessa kunskaper tillför språkliga redskap för reflektion och självmedvetenhet. Men läroplansteori kan aldrig reduceras till formler eller instruktioner för hur man praktiskt går tillväga för att utveckla kursplaner.

Musikundervisning ur ett historiskt perspektiv

Nu vet vi hur kursinnehåll väljs generellt och vad en lärare har att ta ställning till då han/hon skall skriva sina kursplaner. Vilket kursinnehåll har valts i musik? Är det musikalisk bredd eller musikaliskt djup som framträder? Detta borde kunna återspeglas både i studier av lärarutbildningar i musik men också i grundskolans kursplaner i musik, de kurser som lärare utbildas att vara lärare i. Detta ska vi nu gå igenom med hjälp av ett antal referenser där vi ser hur synen på musikundervisningens innehåll har förändrats från mitten av 1900-talet fram till idag.

1950-talet

Dahlstedt (2007) beskriver hur muskläraryrket förändrats från slutet av 1940-talet fram till 1970-talet. På 1940-talet kunde Sverige, enligt Dahlstedt, räkna sig till ett modernt industrisamhälle, och det fanns ett behov av att skapa fungerande samhällsstrukturer och funktioner. Den ökande demokratiseringen av samhället ledde också fram till en grundsyn där alla människor har lika rätt till utbildning. Vad gäller konsten och kulturens roll i samhället organiserades den sent i förhållande till andra områden. 1947 påbörjades en musikutredning

där en hög musikvetenskaplig kompetens prioriterades. Detta berodde bl.a. på att experterna i utredningens kommitté företrädelsevis hade sådana kompetenser medan experter med psykologi- eller pedagogikkunskaper inte fanns representerade. Det kan också bero på att det sedan 1930-talet markerats att musikutbildningen behövde en vetenskaplig grund. Det som vetenskapen om musik hade att erbjuda var:

1. ett genomsystematiserat, psykologiskt och hörsselfysiologiskt grundat system för harmonisk analys.
2. en gedigen stilhistorisk grundad musikhistoriebeskrivning.
3. fundament för en stilmedveten kontrapunktundervisning.

Källa: Dahlstedt, 2007:190

Det fanns ett behov att lyfta muskläraryrket till en nivå som motsvarade lärare inom andra ämnen och därför krävdes nu en studentexamen för blivande musklärare. Dessutom teoretiserades utbildningen något från att tidigare ha handlat om ren praktisk överföring av färdigheter. Den teoretiska delen av utbildningen bestod delvis av träning att arbeta inom strikta ramar enligt ett visst mönster inriktat på klassisk musik. Till exempel ansåg kommittén att man för att kunna skriva en tillfredställande följd av tolvtonsklanger först måste kunna utforma en melodisk, rytmisk och klangligt avbalanserad tonal kadens. För att åstadkomma detta lyftes ämnen som sats-, gehörs- och formlära till en högre generell nivå. Form- och stilanalys skulle fylla det glapp som kommittén ansåg att det fanns mellan praktiska förmågor och kognitiv kunskap inom musik. Musikaliska traditioner ansågs viktiga och därför blev aldrig betydelsen av musikhistoriska kunskaper ifrågasatt utan dessa ansågs som självklart viktiga för en blivande musklärare. Dessa bildningsideal utgjorde utgångspunkten för muskläraryrket från 1950-talet fram till 1970-talet då nya debattströmningar ledde fram till att utbildningen förändrades.

1970-talet SÄMUS

Olsson sammanfattar musikdebatten inför 70-talet med ”allas rätt till all kultur” (Olsson 1993:85). Resultatet blev en tvåämnes-läraryrket som kallades SÄMUS (Särskild Ämnesutbildning i Musik). Den här utbildningen var tänkt att slå hål på klyftan mellan populärmusiken och den gamla muskläraryrket som enbart riktade sig mot klassisk musik. Eftersom det rådde brist på utbildade musklärare i grundskolorna ville man med den här nya utbildningen skapa musklärare med bredare musikkunskaper. Studenterna fick möjlighet att påverka sin utbildning genom möten men också via kursutvärderingar. Musikämnet kortades ner till 3 terminer för blivande tvåämneslärare. För att kompensera den nya kortare läraryrket infördes antagningsprov för att på så vis få studenter med tillräckliga förkunskaper för den korta utbildningen. Som betygsgradering på Sämus hade man VG, G och IG. Det fördes debatter om hur studenterna skulle bedömas eftersom den nya utbildningen skulle vara till för alla. Detta innebar att vem som helst kunde söka till skolan oberoende av gemensamma genreerfarenheter. En rockmusiker som spelat blues hela sitt liv skulle plötsligt betygssättas precis som någon som spelat klassiskt piano hela sitt liv. Lärarna fann svårigheter med detta men tyckte enligt Olsson (1993:94) att de ändå lyckades hitta ett mönster för hur betygssättningen skulle ske. Den blev individanpassad och man såg utifrån varje students egen utveckling. En redovisningsform var ”musikfester” där studenterna fick spela inför varandra under hela kvällar. All sorts musik förekom och eftersom utbildningen nu lade stor tyngdpunkt på musikkunskaper så var det inget konstigt att en student som kunde spela Liszt på piano istället spelade taffligt på en gitarr i en ensemble under musikfesterna. Vissa lärare tyckte detta var otroligt jobbigt då de ansåg att det saknades kvalitet i musiken på musikfesterna. SÄMUS var tänkt att förändra hela muskläraryrket, men enligt lärarna

(Olsson 1993:103) blev det inte så stor förändring som man från början tänkt, trots att ekonomin inte var något problem. Istället var det lärarnas egna kunskaper som satte gränserna. Dessa lärare hade gått den äldre musikutbildningen där t ex instrumentalistlärarna var skolade i notläsning medan den nya utbildningen satte tyngdpunkt på improvisation och genrebredd genom schablonspel och eget skapande (Olsson 1993:107). Med schablonspel menas att man spelar ackordföljder utan fokus på melodi. Låtar som byggde på rundgång mellan några ackord prioriterades. Sånglärarna löste detta genom att låta studenterna själva ta med låtar som de ville sjunga. På så vis breddade lärarna sina genrekunskaper med studenternas hjälp.

Lgr 80 och Lpo 94

Bildningsidealet inom musikundervisningen på 1980- och 1990-talet redogör jag för med hjälp av Hugarts (1996) beskrivning av Lgr 80 och Lpo 94. Dessa dokument är att se som ramverk för innehållet i den undervisning som lärare skall bedriva i grundskolan. I sin tur borde således dessa ge en bild av vilka kunskapsideal som lyfts fram i samhället.

Hugart (1996) ser tre huvudmoment för musikämnet i Lgr 80. Dessa är *Att musicera tillsammans*, *Att skapa musik* och *Musiken i samhället och världen*. Dessa moment kan ses som en fortsättning på utvecklingen inom musiklejarutbildning genom SÄMUS. Eleverna skall musicera och skapa musik tillsammans vilket kräver en bred musikkunskap hos läraren. Kvantitet i form av bredd kan skönjas som mer påtagligt än exempelvis kvalitet då t.ex. momentet *Att skapa musik* inte beskriver vilket resultat som skall uppnås. Någon kvalitetsaspekt på den skapade musiken finns alltså inte angiven i Lgr 80. "Traditionen" inom ämnet musik upprätthålls inom huvudmomentet *Musiken i samhället och världen*, men enligt beskrivningen av detta moment är det inte "vårt traditionsområde" som nämns. Istället skall eleverna studera andra kulturers musik enligt kursplansformuleringen. I Lgr 80 finns även en värderingsaspekt av ungdomars musikkultur. I beskrivningen står att eleven skall "... *uppmärksamma den passiviserande och stereotypa musik som förekommer i många ungdomsmiljöer*" (Lgr 80 citerad av Hugart, 1996:20). Av detta förstår vi att det finns en kvalitetsaspekt vad gäller bildningsidealet inom musikämnet, där musiken i många ungdomsmiljöer anses hålla en dålig kvalitet och därför inte ska ingå i musikundervisningen.

I Lpo 94 har kursplanen för musikämnet krympt till två sidor mot i jämförelse med Lgr 80 där det fick fem sidor och Lgr 62 där ämnet fick hela 14 sidor. Generellt har man krympt ner beskrivningarna av kursplanerna i alla ämnen i Lpo 94. Denna kursplan är resultatstyrd och begreppen *strävansmål* och *uppnåendemål* får stor roll. I Lpo 94 nämns fyra centrala begrepp vilka är: *musicerande*, *musiklyssnande*, *musikkunnande* och *musikskapande* vilka kan härledas till Lgr 62 där dessa också förekommer. I vart och ett av dessa begrepp skall eleverna enligt Lpo 94 *utveckla färdigheter och fakta* samt *utveckla förståelse och förtrogenhet*. En stor förändring som skett mellan Lgr 80 och Lpo 94 är kommunaliseringen av skolan. De resultatstyrda målen i Lpo 94 är bestämda nationellt medan det däremot på lokal nivå skall bestämmas hur målen skall uppnås. På denna nivå skall de nationella målen omformuleras för att vara anpassade till de lokala förutsättningarna. Ämnesinnehåll, arbetssätt och metoder skall sedan utformas för att uppnåendemålen skall kunna tillgodose. Lpo 94 kan ses som mer individanpassad där varje enskild elev har mål och strävansmål att förhålla sig till och också utvärderas efter. Lpo 94 är dock skriven på ett sätt som ger möjlighet till olika tolkningar. Till exempel står det att eleven skall ha elementära kunskaper i spel och sång, men vad elementära kunskaper innebär är inte beskrivet. Successivt sedan 1960-talet har musikämnet enligt Hugart (1996:17) fått allt mindre utrymme i jämförelse med andra ämnen vad gäller undervisningstid. Hugart pekar på faran med Lpo 94 där musiklejararen tvingas "... att utföra den *billigaste* tänkbara undervisningen – inte den *bästa* tänkbara." (1996:33). Han menar att kombinationen av målstyrning, decentralisering och brist på resurs, kunskap och kompetens

kan vara förödande. Hur återspeglas detta i kursplanerna på högskolorna i min studie? Finns det några likheter?

2000-talet

Ericsson (2006) har undersökt undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik. Dessa diskurser får representera hur bildningsidealet inom musikämnet och synen på densamma är idag. Ericsson belyser med hjälp av diskurserna flera problem vad gäller musikläraryrket idag. Majoriteten av lärarna i hans studie anser att innehållsligt bred undervisning i särklass är den viktigaste uppgiften som musiklektörer har för att ge eleverna en grund eller bas i ämnet (Ericsson, 2006:131). En lärare beskriver hur hon veckovis försöker få med så många delar av musikämnet som möjligt. Kvantiteten är överordnad djupet, vilket visserligen inte behöver, men torde, påverka kvaliteten i undervisningen. Ericsson finner två övergripande sätt bland undersökningsdeltagarna vad gäller hur de talar om musik i skolan. Det ena handlar om musikämnet som ett skolämne med samma värde som andra ämnen medan det andra gäller musik som ett sätt att hantera tillvaron och må bra. Det senare beskrivs genom att eleverna får ta mer ansvar och ha mer inflytande. Det musikaliska hantverket i form av spel på instrument får stort utrymme i musikundervisningen enligt Ericssons undersökning. Samtidigt lyfter lärarna fram de tre orden självkänsla och självförverkligande och gemenskap. Dessa förverkligar en av lärarna genom att låta eleverna själva välja låtar som skall spelas och denne lärare poängterar att samarbetet och att spela och sjunga tillsammans, enligt läraren, är grundtanken med musikämnet. Att prioritera samarbete framför ämnesinnehåll är att betrakta som ett formellt bildningsideal där eleven skall formas från någon till något – nämligen till någon som kan samarbeta i grupp. Ericssons studie visar på en tvetydighet och osäkerhet hos lärarna vad gäller musikämnets utformning och innehåll. Deras åsikter går isär och ibland talas det om musikaliskt bredd för att i nästa sekund talas om djup. Vad kan detta bero på?

Sammanfattning

Utvecklingen under 1900-talet har medfört oklarheter om vilket basalt eller faktiskt innehåll musikutbildningen ska ha. Då fokus på vad som är viktigt för en student att kunna har skiftat under senare hälften av 1900-talet i linje med att skolpedagogiken förändras och nya läroplaner formuleras har osäkerheten ökat. Är det bredd eller djup inom musikämnet som skall prioriteras? Då musikämnet hela tiden har fått färre klocktimmar till sitt förfogande (Hugart, 1996) har inga större insatser gjorts för att se över hur ämnet skall se ut. Istället har synen på musikämnet som enbart ”praktiskt ämne” förstärkts av såväl lärare som elever (Ericsson, 2006:127) och denna uppfattning lever kvar än idag.

Vad är det för innehåll borde musikämnet ha? Vad är det för kunskap som en professionell musiker har och, framför allt, vilken kunskap krävs av en blivande musiklektör? Råder samma osäkerhet hos lärarna vid våra musiklektörutbildningar vad gäller kursinnehåll? Vilka bildningsideal går att utläsa ur deras kursplaner? Kan man få reda på det genom att läsa kursplaner som jag tänker göra i denna studie? Finns en annan kursplan än den som är skriven? Ja, tidigare forskning pekar på det.

Lärares hantering av kursplanerna

Vad som står i en läroplan kan vara mer eller mindre lagligt förankrat. Det kan vara svårt att formulera vad för slags kunskap som man vill prioritera. Vad för slags kunskap skall stå med som kursmål? Eisner och Bevis (1985a och 1988 ref. i Pettersen 2008: 254-256) skisserar fyra olika slags hanteringar av kursplansfrågor i förhållande till den formella kursplanen.

- *Legitim läroplan.* Denna är jämställd med den formella läroplanen, alltså den formulerade, dokumenterade läroplanen. Den här läroplanen är officiell och utgör den reella och

verkliga läroplan som en skola använder, och när man diskuterar läroplansfrågor är det utifrån den legitima läroplanen man utgår.

- *Illegitim läroplan.* En läroplan är illegitim då den både i praktik och intentioner går utanför det som är formulerat i den legitima läroplanen. Ofta innehar läraren specialkunskaper som inte är formulerade i den legitima läroplanen, men som ändå läraren personligen anser är av värde att lära ut. Det råder enligt Pettersen (ibid) ofta konflikter mellan enskilda lärares och lärargrupperns intentioner och skolans officiella och formella intentioner. Ofta råder en konflikt om vem som bäst vet hur en läroplan skall se ut: Den som har en överordnad position (t.ex. skolpolitiker och forskare) eller den som skall använda sig av läroplanen (t.ex. läraren)?
- *Dolda läroplan.* Denna läroplan innefattar läraraktiviteter och studiebetenden som varken tillhör de legitima eller illegitima läroplanerna. Det kan till exempel vara dolda budskap som läraren sänder utan att själv vara medveten om det. Den dolda läroplanen kan också vara kopplad till betenden hos en hel skola. Man brukar säga att ”det sitter i väggarna”. Enligt Bevis (1988 ref. Pettersen 2008:255) är det ”den läroplan som på ett underförstått sätt kommunicerar prioriteringar, relationer och värden”.
- *”Nolläroplan”.* Den här läroplanen existerar inte men är något som, enligt Pettersen, alla talar om. Nolläroplanen beskrivs ofta i termer som livslångt lärande, ansvar för eget lärande, kritiskt tänkande, reflekterad praktik, samarbetskompetens och så vidare. Samtliga dessa är något som ingen kan motsäga. I stället är det något som alla håller med om men som inte finns preciserade i den legitima läroplanen. Ett exempel kan vara en skola som skriver att: ”på vår skola blir du sedd”. Det är ett påstående där det vore omoraliskt att hävda motsatsen. Det är ett exempel på något som skolan anser sig vara särskilt bra på och vill få oss att uppmärksamma. Samtidigt är det något som nog alla lärare och skolledningar implicit anser om sin egen skola. Man kan säga emot påståendet, men lärare kan alltid hävda att de följer påståendet. Faktum är ju att det krävs mycket för att en person inte skall bli sedd på en skola. Även en mobbad elev blir sedd, även om det har en negativ innebörd för den mobbade eleven. Det är alltså tveksamt om det skall stå med i en läroplan som ett mål.

Pettersen (2008:256) anser att målet för en bra kursplan är att få bort alla spår av nolläroplaner och dolda läroplaner. Istället skall den legitima läroplanen råda och den illegitima skall sträva efter att bli legitim genom att den omnämns i kursplanen.

Centrala begrepp

I min teorigenomgång har olika bildningsideal presenterats. Dessa har därefter kopplats till hur musikundervisning i grundskola och högskola sett ut sedan 1950-talet och fram till idag. Jag har också presenterat olika valmöjligheter för kursinnehåll utifrån ett generellt perspektiv och hur lärare hanterar kursplaner.

I min studie där jag kommer att undersöka kursmålen i tre ämnen på tre musiklärarutbildningar i Sverige kommer jag att använda fyra centrala begrepp. Dessa är fyra olika former av kompetenser med hänvisning till Pettersen (2008:274). ”I dagligt tal använder vi ofta begreppet kompetens synonymt med *förmåga* eller *skicklighet* – att vara kompetent är detsamma som att vara skicklig i något.” (Pettersen 2008, s. 273). Samtliga Pettersens fyra olika kompetenser är relevanta inom en lärarutbildning. Således bör samtliga dessa vävas in i målen för varje kurs. Följande fyra olika kompetenser pekar Pettersen på:

- *Ämneskompetens* är att man med teoretisk-professionell förståelse och insikt kan genomföra grundade analyser inom ett ämne.

- *Metodkompetens* gör det möjligt att genomföra yrkesspecifika åtgärder med ämneskompetensen som bas.
- *Social kompetens* är en typ av personorienterad kompetens. De flesta yrken innefattar miljöer där man skall förhålla sig till andra. Det är då väsentligt att på ett professionellt sätt kunna etablera och upprätthålla fungerande relationer till andra människor.
- *Lärandekompetens* innebär förmågan att kunna lära sig själv. Argyris och Schön (1974, ref i Pettersen 2008) beskriver denna kompetens på följande sätt: ”Den framtida professionella kompetensen tycks vara förmågan att lära sig hur man ska lära sig.”

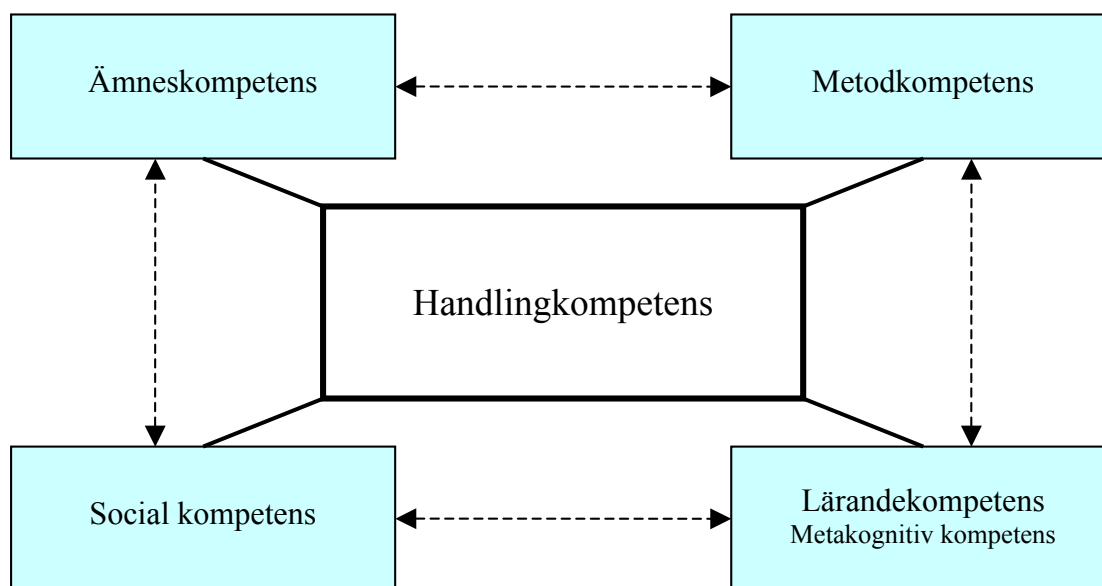


Fig 3: Fyra kompetenser
Källa: Pettersen (2008:274)

Att dela upp kompetensbegreppet enligt ovan är ett sätt att få en klarare bild av vilka delar av ett yrkeskunnande som man analytiskt kan granska. Varje sådan här delkompetens har enligt Pettersen en kunskapsaspekt, en färdighetsaspekt och en attitydaspekt.

Redan på 50-talet lades grunden till ett klassificeringssystem som kallas *Blooms taxonomi* (Bloom m.fl. 1956 ref i Pettersen 2008) och som används än idag. Blooms taxonomi hänvisar till tre lärområden som går att klassificera – närmare bestämt kunskapsmål, färdighetsmål samt attitydmål. I senare års revidering av Blooms taxonomi tillkommer ett fjärde lärområde – den metakognitiva kunskapen. Krathwohl (2002 ref. i Pettersen 2008) har gjort en översikt över den kognitiva kunskapsdimensionen i den reviderade taxonomin. Jag kommer att använda mig av denna reviderade taxonomi när jag gör min analys av kursmålen i musikhögskolornas kursplaner. Med hjälp av detta verktyg hoppas jag kunna få svar på vad för kompetens som avspeglas i kursmålen i min studie. Går det att utläsa vad för slags kompetens som varje kursämne avser och vad finns det för skillnader och likheter ämnena emellan?

Material och metod

I detta avsnitt kommer jag att presentera hur studien är genomförd. Jag kommer också att motivera vissa avgörande val som gjorts gällande ämnesval och analysmetod. Sist diskuterar jag studiens trovärdighet.

Källmaterial

Till min studie har jag valt att använda mig av tre skilda kurser som ingår i musiklärarutbildningen. Dessa kurser berör följande tre ämnen:

1. Metodik och didaktik
2. Klassensemble
3. Musikhistoria

Jag har försökt hitta kursplaner som är så lika som möjligt för att kunna göra en så rättvis jämförelse som möjligt. Då mitt resultat visar att kursmålen trots lika kursinnehåll är så olika formulerade tror jag inte att jag hade kunnat hitta andra kurser där kursmålen varit mer jämförbara.

Mina tre val av ämnen

Då musiklärarprogrammen är olika uppbyggda på de olika lärarsätena valde jag kurser utifrån min egen utbildning i Göteborg. Då de ovan nämnda tre kurserna ingår i samtliga terminer på musiklärarprogrammet vid Göteborgs universitet ansåg jag det troligt att så även gällde övriga läraresäten. Följande kurser har jag efter kontakt med de olika läraresätena valt att jämföra:

- Göteborg: Klassmetodik, Prik/ensemble (Praktisk instrumentkännedom), Musikantropologi
- Stockholm: Musikens didaktik, Klassmusik, Musik och samhället
- Piteå: Metodik II instrument, Ensemble II, Norra Europas historia

Krathwohls reviderade taxonomi

Genom att föra in de olika kursernas kursmål i Krathwohls reviderade taxonomi från 2001 (ref Pettersen 2008) tänker jag analysera målen med avseende på bildningsideal och kompetens. I mitt resultat kommer jag att redovisa resultaten ämne för ämne. Det är jag som har numrerat varje delmål för att på så vis lättare kunna placera in dessa i taxonomitabeller. I kursmålen har annars delmålen varit formulerade i punktform eller i löpande text. I vissa fall har delmålen varit formulerade som en enda mening och jag har då tagit mig friheten att bryta isär meningen för att återigen göra det synligare i taxonomitabellerna.

Följande taxonomimodell, utvecklad av Krathwohl, kommer jag använda mig av för att kunna närma mig kursmålen. I taxonomin förekommer begreppet kunskapsdimensioner som avser olika typer av kompetenser med inriktning mot fakta, begrepp, procedur och metakognition. Därefter kommer jag utifrån denna tabell försöka få svar på mina frågeställningar med avseende på bildningsideal och kompetensaspekter.

Kunskaps- Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta						
B. Begrepp						
C. Procedurer						
D. Metakognition						

Fig 4: Krathwohls reviderade taxonomi.

Källa: Pettersen (2008:280)

Så här tolkar jag kunskapsdimensionerna i taxonomin utifrån hur jag anser att den anknyter till kursmål för högskolor i musik:

- *Fakta*: Här placerar jag delmål som jag anser att man kan läsa sig till. Ett exempel kan vara att det står i målen: ”att studenten skall ha kunskap om rockgruppens instrument”.
- *Begrepp*: Hit hör ämnesspecifika begrepp. För att ett delmål skall placeras här krävs att det är av den art att en oinvidg inom musikämnet inte skulle förstå innebörden. Exempel kan vara: ”att studenten skall kunna tillämpa kyrkotonarter”. Här utgår jag ifrån att den som inte går musikhögskola troligen inte heller vet vad en kyrkotonart är.
- *Procedur*: I detta menas alla former av praktiska delmål. Exempel på det kan vara: ”att studenten skall kunna spela en tre-ackordslåt”.
- *Metakognition*: Med metakognition menas att man får kontakt med och på så vis kan uppmärksamma och handleda sitt eget eller andras tänkande. Exempel på ett delmål inriktat på metakognition skulle kunna vara: ”att studenten skall kunna resonera kring sitt eget samt elevers agerande i en lärarsituation”.

Urval och datainsamling

Studien var planerad att omfatta samtliga högskolor och universitet som bedriver musiklejarutbildning, d.v.s. lärosätena i Piteå, Stockholm, Arvika, Örebro, Göteborg och Malmö. Detta visade sig tidsmässigt svårt att genomföra då det var mycket krävande att få tillgång till nödvändiga dokument. Delar av denna process redovisas nedan. Sammantaget kom tre lärosätens kursplaner att jämföras.

Hösten 2009 kontaktade jag högskolor där man bedriver musiklejarutbildning. Då kursplaner är offentliga handlingar bad jag om att få tillgång till dessa. Jag beskriver här hur jag fick tillgång till kursplanerna från varje enskild skola då detta ger en bild av vilka svårigheter som råder ute på högskolorna vad gäller att hantera dessa dokument.

- Högskolan för scen och musik i Göteborg. Att få fram kursplanerna från Göteborg var enklast då jag själv är student här och därför fått kursplanerna i handen från mina lärare.
- Piteås musikhögskola. Jag gick in på deras hemsida och genom tidskrävande eftersökning fann jag kursplaner för kurser som jag ansåg kunna motsvara de tre kursplaner jag redan hade från Göteborg.
- Malmö musikhögskola. Jag undersökte högskolans hemsida och försökte först där söka efter kursplanerna som jag var ute efter. Då jag inte fann dem valde jag att ringa skolan via telefon. Under trettio minuter fick jag tala med fem olika personer på olika nivåer

inom högskolans personal – från kanslisterna till utbildningsledare och enskilda kursansvariga. Jag gav tillslut upp och valde att inte ta med den här skolan i min studie.

- Stockholm - Kungliga musikhögskolan. Jag tog direkt kontakt med skolan via telefon eftersom jag ansåg det för tidskrävande att leta på deras hemsida då jag precis mött svårigheterna med Piteå och Malmös högskolor. Här fick jag kontakt med en kanslist som gav mig nummer och email till den lärare som hade ansvar för de kurser som jag var ute efter. Jag ringde denne lärare som sa att han skulle skicka kursplanerna till min email. Detta skedde inte utan jag fick ta kontakt med läraren igen vilket tog tre veckor (via email och telefon), och därefter fick jag en av de berörda kursplanerna jag var ute efter via email. Jag tog då personlig kontakt med en student från berörd skola och frågade om han kunde hjälpa mig att få fram kursplanerna vilket han lyckades med genom personlig kontakt med samma lärare som jag pratat med tidigare.
- Arvika och Örebro valde jag att inte ta med i min studie och därför kontaktade jag aldrig dessa högskolor. Anledningen till detta var att då jag började analysera kursmålen från Göteborg, Piteå och Stockholm kände jag ett behov av att begränsa min studie. Därför finns inte Arvika och Örebro representerade.

Reliabilitet och validitet

Jag har jämfört tre kurser från tre olika högskolor. Då det är högskolorna själva som bestämmer över upplägget på kurserna är varken innehållet i de jämförda kurserna eller namnen på kurserna lika mellan skolorna. Jag har dock försökt hitta kurser som är så lika som möjligt mellan skolorna och har även rådfrågat personalen på de berörda skolorna. Min utgångspunkt har varit de tre kurserna i Göteborg och då jag ville jämföra kurser som motsvarar samma termin i utbildningen (tredje terminen) fanns inte många valmöjligheter. Jag tycker ändå att det går att jämföra de olika kurserna på det viset jag gjort då jag i min analys tar upp olikheterna och tycker mig finna att det finns fler likheter än olikheter vad gäller kursmålen.

Då jag gjorde min datainsamling under hösten 2009 kan det tänkas att kursmålen har skrivits om och bearbetats sedan dess. Kursplanerna för samtliga skolor finns i sin helhet som bilagor i detta arbete. Jag anser att min datainsamling är tillförlitlig.

Då det finns sex högskolor med musiklejarutbildning i Sverige kan man räkna min datainsamling från hälften av dessa som representativ för hur kursmål skrivs på musikhögskolor. Det hade varit intressant att jämföra samtliga skolors kursmål i kursplanerna för de berörda ämnena men på grund av tidsbrist och behov av begränsning är enbart hälften representerade i detta arbete.

I detta arbete har jag försökt finna likheter och samband mellan hur kursplaner skrivs på musikhögskolor och försökt att med hjälp av tidigare forskning och annan litteratur hitta orsaker till att kursplanerna ser ut som de gör. Jag har inte intervjuat några lärare beträffande deras kursplaner och kan därför inte veta vad de tänkte när de skrev kursplanerna.

Resultat

Här redovisar jag mina resultat efter att jag fört in varje kurs delmål i en taxonomitabell. Jag redovisar varje kurs för sig där varje skolas kursmål så som de står i kursplanerna presenteras, följt av min tolkning. Det är jag som valt var varje mål bör sättas in i taxonomin utifrån hur jag tolkat dem. Därefter följer en genomgång där jag motiverar varför jag placerat delmålen där de är i taxonomin. Det är jag som i vissa fall har numrerat delmålen i kursplanerna för att enklare hålla isär dem i tabellerna. Ämnesnamn på de jämförda skolorna varierar men kursernas innehåll visar att de är de ämnen som bäst överensstämmer med varandra. Jag finner likheterna så pass stora att de är jämförbara.

Metodik och Didaktik

Metodik och didaktik i de kurser jag valt att undersöka skall rikta sig mot blivande gymnasielärare och kursmålen är hämtade från musiklärarytbildningar på tre olika läraresäten i Sverige.

Göteborg (Klassmetodik)

Kursmål

Kunskap och förståelse:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 1 – ha fördjupade kunskaper om hur musikämnet organiseras i ungdomsskolan.
- 2 – ha fördjupad kännedom om ungdomsskolans olika styrdokument.
- 3 – ha fördjupad kännedom om lärarens olika arbetsuppgifter
- 4 – ha kännedom om kurserna ensemble och gehörs- och musiklära på det estetiska programmet

Färdighet och förmåga:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 5 – ha kunskaper om metoder för att arbeta med projekt i skolan
- 6 – ha kunskaper om metoder för att arbeta med teori, skolkör och musiklyssning

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 7 – ha tillägnat sig ett helhetsperspektiv på skolämnet musik och musiklärarens yrkesroll
- 8 – ha utvecklat metoder, arbetssätt och en pedagogisk grundsyn i överensstämmelse med läroplaner

Tolkning

Kunskaps- Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 2, 3, 4	7				
B. Begrepp						
C. Procedurer	5, 6	7				8
D. Metakognition						

Fig 5: Klassmetodik i Göteborg

I delmål 1 till 4 används orden ”kunskap om” samt ”kännedom om”. Innebörden av dessa ordval kan betraktas olika men jag har valt att betrakta dem som samma då innebörden av meningarna blir samma om man byter ordet kunskap mot kännedom och tvärtom. I taxonomin väljer jag att tolka ”ha kunskap om” som en fråga om att komma ihåg fakta. Ingenstans kan utläsas att det rör sig om någon förståelse.

I delmålen 5 och 6 används åter orden ”ha kunskap om” men därtill läggs ordet metoder och då tolkar jag att det fortfarande enbart rör sig om att komma ihåg, och denna gång en procedur istället för fakta.

Ordvalet ”tillägna sig” som används i delmål 7 kan tolkas både som att man har fått kännedom eller fått kunskap om men också att man har fått förståelse för någonting. Jag väljer att tolka ordvalet enligt det senare, och då en lärares yrkesroll innefattar både praktiskt och teoretiskt musikkunnande låter jag delmål 7 tolkas som såväl en förståelse av fakta som procedur. Mål nummer 7 säger att studenten skall ha tillägnat sig ett helhetsperspektiv på skolämnet musik och musikleärares yrkesroll. Om studenten har lyckats med detta mål efter genomgången kurs, borde det inte betyda att studenten är fullärd vad beträffar yrkesrollen och skolämnet musik. Detta mål är så stort att det borde vara svårt att granska om studenten uppnått målet efter kursen.

Att ”utveckla metoder” som nämns i delmål 8 är ett skapande mål. Att utveckla är att omforma något som redan finns. Således: om en student ska utveckla metoder ska denne skapa nya metoder.

Kursmålen är skrivna utifrån ett kvantitativt bildningsideal där målen riktar sig mot att ge ämnesmässig bredd (se Pettersen 2008). Skolan har delat in kursmålen i de tre huvudgrupperna för att på det viset ge varje lärare riktlinjer för vad som är viktigt att utveckla. Intressant är att se att delmålen inte stämmer överens med huvudmålen. Till exempel är inget av delmålen under huvudgruppen ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” riktat åt att lära sig att värdera eller analysera.

Stockholm (Musikens didaktik)

Kursmål

Efter avslutad kurs ska studenten utifrån de nationella styrdokumenterna för grundskola och gymnasium kunna planera och genomföra stora elevgruppers gemensamma musicerande genom att:

1 – självständigt leda grupper i såväl sångliga som instrumentala verksamheter,

- 2 – reflektera över dessa elevgruppers kunskapsnivå och musikaliska utveckling, samt
- 3 – sammanfatta en portfolio kopplad till VFU.

Tolkning

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	3		1, 3			1
B. Begrepp						
C. Procedurer	1	1	1	2	2	1
D. Metakognition						

Fig 6: Musikens didaktik i Stockholm

I kursmålen för skola 2 står att studenten skall kunna planera samt genomföra delmålen. Att *planera* och *genomföra* riktar sig åt att vara procedurrelaterat. Med enbart dessa två ord innefattas samtliga kognitiva processer utom analys och utvärdering. Detta preciseras dock i delmål 2 så att även denna del tas med.

I delmål 1 står att studenten självständigt skall leda grupper. Att självständigt leda är att använda både tillägnad av fakta och procedur. Dessutom lägger jag in ett skapande i min tolkning av orden.

Kursmålen är kvalitativt utformade och är samtliga inriktade på ensemblespel och arbete med elever i grupp. Det är fokus på studentens framtida läraryrke, där studenten förväntas sätta elevens utveckling i centrum.

Piteå (Metodik II)

Kursmål

Mål/Förväntat studieresultat

- 1 – Att ge den studerande kunskaper, insikter samt erfarenheter i att undervisa på högre stadier i sitt instrument
- 2 – Att skapa medvetenhet kring frågor som rör undervisningsprocessen samt utveckla ett analyserande och reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen
- 3 – Att påverka den studerande till att våga pröva på olika metoder och didaktiska modeller
- 4 – Att vidareutveckla sin identitet som lärare och ledare
- 5 – Att fördjupa kunskaperna i analys och bedömning av elevers kunskapsutveckling samt hur denna ligger till grund för betygssättning.

Tolkning

Kunskaps- Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	5		5	5	5	
B. Begrepp						
C. Procedurer			3, 5			3
D. Metakognition		2	1	2	2	4

Fig 7: Metodik II i Piteå

I delmål 1 skall studenten få kunskaper, insikter samt erfarenheter i att undervisa på sitt instrument. Detta placerar jag som användande, och under metakognition. Anledningen till denna placering är att studenten skall få insikter genom undervisning i sitt instrument vilket då riktar sig åt att studenten skall komma åt ett högre tänkande kring sin läroprocess.

Redan i delmål 2 skall studenten reflektera över och analysera sin egen blivande lärarroll, istället för som i Stockholm 2 där studenten skulle analysera elevernas utveckling. Att utveckla ett analyserande och reflekterande förhållningssätt handlar åter igen om metakognition. Att reflektera och förändra sitt förhållningssätt kring någonting kräver att man funderar över sitt eget och andra lärande.

Delmål 3 ställer jag mig frågande till: Vem är den riktad till? När man läser detta känns det som om det är ett mål riktad till läraren för kursen. ”Att påverka den studerande till att våga pröva...” känns inte som ett mål för studenten. Jag placerar ändå in detta delmål som ett skapande och användande av procedur.

I delmål 4 skall studenten vidareutveckla sin läraridentitet. Dock är ju inte studenten en lärare än, utan en lärarstudent, så frågan är hur något som studenten inte har skall kunna vidareutvecklas. Dessutom känns detta mål självklart i sig. Så klart att studenten skall vidareutveckla sig i alla kurser. Det är väl ändå det som är tanken med utbildning över huvud taget? Att förändra sin identitet betraktar jag som en form av metakognition.

Delmål 5 känns som högst relevant. I delmål 2 skulle studenten analysera och reflektera kring sig själv men här skall studenten reflektera kring sina elever.

Klassensemble

Klassensemble i de kurser jag valt att undersöka skall rikta sig mot blivande gymnasielärare. Då ämnet har olika namn på de olika skolorna och också lite olika innehåll tenderar målen att se olika ut. Men i huvudsak avser ämnena praktiskt musicerande i grupp.

Göteborg (Prik/ensemble)

Kursmål

Kunskap och förståelse:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 1 – Ha kunskap om rockgruppens instrument (elgitarr, elbas, trumset, klaviaturinstrument och sång)
- 2 – Deras funktion i ensemblen, stiltyiska spelsätt/komfigurer i olika genrer
- 3 – Deras skötsel
- 4 – Tillhörande elektronik (förstärkare, PA), kunna ställa in ett bra ljud på förstärkare och PA/sånganläggning

Färdighet och förmåga:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 5 – Ha grundläggande spelfärdighet på ovan nämnda instrument
- 6 – Kunna plank, arrangera och förenkla låtar till lagom nivå för ensemblen
- 7 – Kunna instruera och hjälpa ensemblens musiker
- 8 – Kunna leda ensemblen från sitt instrument

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- 9 – Kunna planera och leda en ensemblelektion

Tolkning

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 2, 3	2				
B. Begrepp						
C. Procedurer			4, 5, 6, 7, 8			6, 9
D. Metakognition						

Fig 8: Prik/ensemble i Göteborg

Delmål 1, 2, 3 handlar om att studenten skall ha kunskap och därför rör det sig om att komma ihåg fakta. Orden *ha kunskap* som står i delmål 1 borde lyftas ut och stå i meningen ovanför delmålen då detta skulle göra målen mer lättlästa.

Vad är det för kunskap och förståelse som studenten skall ha fått enligt delmål 1 efter den här kursens slut, då detta står som ett eget delmål? Med detta menas inte deras skötsel, då detta står som delmål 3 och inte heller deras funktion eller spelsätt i ensemblespel. Vad är det då för kunskap studenterna skall ha?

Vad som menas med delmål 3 vet jag inte. Vad för skötsel åsyftas? Är det att man skall lära sig under kursens gång att man inte kastar instrumenten i golvet? Då den här kursen läses av studenter som redan läst tre terminer i samma ämne känns det som att det här målet redan borde vara uppfyllt.

Delmål 4 till 8 är praktiska färdighetsmål och således handlar det om att använda någon form av procedur.

Delmoment 9 har inget med värderingsförmåga eller förhållningsätt att göra utan är snarare en färdighet. Detta innebär att det inte finns någon form av reflektion eller analys som förväntas av studenten under kursen.

Stockholm (Klassmusik)

Kursmål

Efter fullgjord kurs förväntas studenten kunna:

- 1 – planera och genomföra genomarbetade ensembleredovisningar och konserter för olika målgrupper,
- 2 – redovisa fördjupad kunskap i arrangering och komposition för ensembler på olika färdighetsnivåer inom olika genrer,
- 3 – uppvisa förmåga att framföra egna arrangemang och kompositioner i offentliga sammanhang,
- 4 – visa vidareutvecklad teknisk och konstnärlig skicklighet i sång och piano inom olika genrer,
- 5 – visa fördjupad förmåga att analysera, teoretisera och gehörsmässigt återge musik av skilda slag, samt
- 6 – uppvisa vidareutvecklad förmåga att identifiera och analysera skeenden i musikalisk kommunikation.

Tolkning

Kunskapsdimensioner	Kognitiva processer					
	Komma Ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	2	6	2	6	6	
B. Begrepp						
C. Procedurer			1, 3, 4	5, 6	5, 6	1, 3
D. Metakognition						

Fig 9: Klassmusik i Stockholm

I delmål 1 lyfts fram att studenten skall kunna genomföra konserter med inriktning mot olika målgrupper, vilket kräver olika förhållningsätt. Det känns som ett bra mål. Att genomföra är en användande och skapande process.

Delmål 2 handlar om att redovisa kunskap. Det rör sig om att komma ihåg och använda fakta. I delmål 2 och 3 skall studenten kunna arrangera och komponera för ensembler och dessutom framföra dessa kompositioner.

Delmål 4 är fråga om en användande procedur.

Delmål 5 och 6 tar upp analys och utvärderingsprocesser beträffande såväl fakta som procedurer och mål 6 handlar även om en slags förståelse.

Piteå (Ensemble II)

Kursmål

Mål/Förväntat studieresultat

1 – Utveckla musikaliskt samspel, lyhördhet och flexibilitet.

Tolkning

Kunskaps- dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta						
B. Begrepp						
C. Procedurer		1	1			
D. Metakognition						

Fig 10: Ensemble II i Piteå

Att utveckla lyhördhet placerar jag som en slags förståelse av samspelet mellan människorna i en ensemble. Musikaliskt samspel kräver också användande process.

Kursmålen för den här kursen känns alldeles för vaga. Visserligen förstår man klart vad kursens mål är, men de borde delas upp i delmål så att målen blir tydligare. Med den här formuleringen känns det som om ingen student kan misslyckas på kursen då de bara genom att medverka oundvikligen utvecklar just samspel, lyhördhet och flexibilitet. Intressant vore också att få reda på vad som menas med flexibilitet i detta ämne?

Musikhistoria/antropologi

Musikhistoria i de kurser jag valt att undersöka skall rikta sig mot blivande gymnasielärare. I Göteborg och Piteå är målen formulerade utifrån att kurserna är rent teoretiska, medan det i målen i Stockholm även framhålls att studenten skall kunna praktiskt musicera den musik som tas upp i kursen.

Göteborg (Musikantropologi)

Kursmål

Kunskap och förståelse:

1 – Studenten skall efter avslutat kursmoment ha erhållit grundläggande kunskaper om musiken i icke-västerländska kulturer, folkliga/traditionella musiktraditioner i Europa och s.k. världsmusik.

2- Studenten skall också ha utvecklat en kritisk medvetenhet om musikantropologins historiska förankring i kolonialistiska, nationalistiska, exotistiska och evolutionistiska perspektiv.

Färdighet och förmåga:

3 – Studenten skall efter avslutat kursmoment dels ha breddat sin musikaliska stilkännedom från musikantropologins områden,

4 – dels vidgat sina kunskaper om musikanvändande och tänkande runt musik,

5 – dels utvecklat ett kritiskt förhållningssätt till de föreställningar som ofta florerar runt folkmusik och icke-västerländsk musik.

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

6 – Studenten skall efter avslutat kursmoment ha fått ett vidgat perspektiv på musik, musikanvändande och musiktänkande;

7 – ha erhållit en ökad förmåga att kunna se sig själv, sin musik och dagens musikliv i ett historiskt och globalt sammanhang.

Tolkning

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 3	6	4	2, 5		
B. Begrepp						
C. Procedurer						
D. Metakognition		7		5	7	

Fig 11: Musikantropologi i Göteborg

I delmål 1 används ordet grundläggande som alltid är svårt att definiera. Vad är grundläggande kunskap? Att erhålla kunskap i detta fall är en process där man förväntas komma ihåg fakta. Detta gäller också delmål 3 där ordet kännedom förekommer.

I delmål 5 skall studenten utveckla ett kritiskt förhållningssätt och då borde detta delmål falla under huvudmålet ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Detta mål liksom delmål 2 som rör kritisk medvetenhet placerar jag som att analysera fakta. Då det dessutom handlar om att förändra sitt förhållningssätt är det fråga om metakognition.

Både mål 6 och 7 faller under huvudrubriken förhållningssätt och är därför till skillnad från mål i tidigare kursplaner från den här skolan placerade på rätt ställe. Att studenten skall få ett vidgat perspektiv enligt delmål 6 känns dock onödigt som mål då detta är oundvikligt efter genomgången kurs. I delmål 7 skall studenten kunna se sig själv i förhållande till musikhistorien och då handlar det om metakognition.

Stockholm (Musik och samhället)

Kursmål

Kursen syftar till att ge studenterna insikt i musikens evolutionära bakgrund och kulturella särarter, och praktisk erfarenhet av folkmusik, utomeuropeisk musik och populärmusik i direkt anknytning till kunskapsinhämtning och reflektion.

Studenten skall efter avslutad kurs

1 – visa kunskap om musikens samhälleliga betydelse och besitta översiktliga kunskaper om musiken i några icke-europeiska kulturer, skandinavisk och europeisk folkmusik samt om modern populärmusik och dess historiska rötter.

2 – kunna enkelt musicera inom kursens delområden

3 – ha kunskap om, och förmåga att gestalta, körsång i flera olika genrer

4 – kunna reflektera kring teori och praktik inom kursens delområden

Tolkning

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 3	1, 4		4	4	
B. Begrepp						
C. Procedurer		4	2, 3	4	4	
D. Metakognition						

Fig 11: Taxonomi av musikhistoria/antropologi i Stockholm

I delmål 1 skall studenten besitta kunskaper inom musik från hela världen efter kursens slut. I delmål 3 handlar det återigen om att ha kunskap men också att besitta förmåga att gestalta vilket således kan betraktas som en procedur.

I delmål 4 kommer analys in vad gäller såväl teori som praktik.

Piteå (Norra Europas historia)

Kursmål

Mål/Förväntat studieresultat

1 – Målet är att studenten efter genomgången kurs ska uppvisa fördjupade insikter i vetenskaplig metodik samt

- 2 – vidgad förmåga till självständig problemdiskussion och kritisk bedömning av vetenskaplig litteratur.
- 3 – Vidare ska studenten uppvisa kunskaper om hur nationalstaterna i norra Europa formats i samarbete och konkurrens med varandra, samt vilken roll de nordliga nationella regionerna har spelat i den processen.

Tolkning

Kunskaps- Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 3	1, 3		2	2	
B. Begrepp						
C. Procedurer						
D. Metakognition						

Fig 13: Norra Europas historia i Piteå

Enligt delmål 1 skall studenten efter genomgången kurs fått fördjupade insikter i vetenskaplig metodik. Jag misstänker att med ”vetenskaplig” menas den aktuella och historiska forskning som bedrivs inom musikhistoria. Jag betraktar detta som att komma ihåg och förstå fakta.

I delmål 2 skall studenten lära sig bli självkritisk och kunna bedöma sitt eget arbete självständigt. Detta är att analysera och utvärdera fakta.

Gemensamma mönster funna med hjälp av taxonomi

I taxonomitabellerna finner jag mönster. För att göra dessa synliga sammanfogar jag alla skolors taxonomier ämne för ämne. Jag kan på så vis se vilka rutor i taxonomitabellerna som är representerade av alla tre skolorna. Siffrorna representerar varje skola oberoende av hur många delmål som ingår i en ruta. Siffrorna motsvarar Göteborg, siffrorna två motsvarar Stockholm och siffrorna tre motsvarar Piteå.

Metodik och didaktik

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva Processer					
	Komma Ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 2, 3	1	2, 3	3	3	2
B. Begrepp						
C. Procedurer	1, 2	1, 2	2, 3	2	2	1, 2, 3
D. Metakognition		3	3	3	3	3

Fig 14: Sammanställning av metodik och didaktik mellan skolorna.

När jag utläser taxonomin finner jag att endast två rutor är representerade i delmålen för alla tre skolorna – nämligen de två målen ”komma ihåg fakta” samt ”skapa procedur”. Man kan ur detta dra slutsatsen att just dessa två delmål är de viktigaste inom ämnet Metodik och didaktik medan de övriga representerade målen är studieortsspecifika.

Endast i Piteå är metakognition representerat medan däremot vad gäller begrepp förekommer inte detta överhuvudtaget i målen på någon av skolorna.

Klassensemble

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva Processer					
	Komma Ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 2	1	2	2	2	
B. Begrepp						
C. Procedurer			1, 2, 3	2	2	1, 2
D. Metakognition						

Fig 15: Sammanställning av klassensemble mellan skolorna.

I ämnet klassensemble finns bara en ruta som är gemensam för alla tre skolorna – nämligen ”använda procedur”. Det gemensamma primära målet inom detta ämne är alltså att spela instrument i någon form. Det är dock inte avgörande i ämnet att man skall skapa egen musik då detta endast är representerat på två skolor. Inte heller egen reflektion och analys är väsentligt eller att förstå eller använda sig av fakta. Man kan här dra slutsatsen att klassensemble är ett praktiskt ämne.

Liksom i ämnet Metodik och didaktik förekommer inte begrepp och metakognition överhuvudtaget i målen i ämnet på någon av skolorna.

Musikhistoria/antropologi

Kunskaps-Dimensioner	Kognitiva processer					
	Komma Ihåg	Förstå	Använda	Analysera	Utvärdera	Skapa
A. Fakta	1, 2, 3	1, 2, 3	1	1, 2, 3	2, 3	
B. Begrepp						
C. Procedurer		2	2	2	2	
D. Metakognition		1		1	1	

Fig 16: Sammanställning av musikhistoria/antropologi mellan skolorna.

I ämnet musikhistoria är tre rutor gemensamma för alla mina i studien valda skolor. Dessa rör alla tre fakta – nämligen att komma ihåg, förstå och att analysera fakta inom musikhistorien. Man kan således dra slutsatsen att detta ämne räknas som ett rent teoretiskt ämne på alla de tre skolorna.

Metakognition förekommer i kursmålen för musikanthropologi i Göteborg medan däremot musikaliska begrepp inte tas upp i målen på någon av skolorna.

Kunskapsdimensioner och bildningsideal

I taxonomitabellen förekommer kunskapsdimensioner i form av fakta, begrepp, procedur och metakognition. Genom att placera de olika målen enligt tabellerna ovan synliggörs framför allt en sak: Gemensamt för alla mina tre valda ämnen på tre muskläroarutbildningar i Sverige är att musikaliska begrepp och metakognition inte förekommer i delmålen. Dessa kanske förekommer enligt en illegitim kursplan som lärarna använder men detta framgår inte i den legitima kursplanen som görs synlig för studenterna i det skrivna dokumentet.

I teoridelen beskrevs två olika typer av bildningsideal. Det första är det materiella bildningsidealet som kan tydas till att *något* skall tillägnas *någon*. Det viktiga är det kunskapsinnehåll som skall förmedlas. Ett exempel på detta kan vara: ”Att ge den studerande kunskaper, insikter samt erfarenheter i att undervisa på högre stadier i sitt instrument” (Metodik II, Piteå). Det materiella bildningsidealet kan antingen rikta sig mot bred eller djup kunskap. Delmålen i min studie kan nästan uteslutande förstås som präglade av detta bildningsideal. Speglar kursmålen en inriktning mot djup eller bredd? I vissa fall (t.ex. Musikanthropologi, Göteborg) är målet uttalat inriktat mot bredd, t.ex. att studenten ska bredda sin musikaliska stilkännedom och vidga sina kunskaper. I vissa fall talas explicit om fördjupning såsom fördjupad kunskap i arrangering och komposition (Klassmusik, Stockholm). Avsaknaden av musikaliska begrepp är intressant även med avseende på bildningsideal och kunskapsmässigt djup i relation till bredd. Att formulera musikaliska begrepp som ska läras borde vara ett sätt att formulera ämnesdjup, vilket här inte görs. Ämnena kan på så vis framstå som vaga. Vad innebär det t.ex. att ha fördjupad kunskap i arrangering?

Det andra bildningsidealet är det formella bildningsidealet där lärarens utgångspunkter är de centrala och kan tydas till att *någon* skall formos till *något*. Här blir det fråga om att en individ skall formos till något, till exempel en god samhällsmedborgare, men exakt genom vilken kunskap detta ska ske lyfts inte fram så tydligt. Ett exempel på detta kan vara att: ”ha tillägnat sig ett helhetsperspektiv på skolämnet musik och muskläroarens yrkesroll” (Klassmetodik, Göteborg). Studenten har efter kursen blivit något, nämligen någon som hädanefter kan se på yrkesrollen ur ett helhetsperspektiv vilket studenten inte förväntades

göra innan kursen. Av denna typ av mål förekommer endast fem där Stockholm inte finns representerat i något fall och inte heller målen inom kurserna klassensemble.

Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera denna studies resultat och koppla det till tidigare forskning. Tre teman kommer att behandlas, (i) förskjutning mot rationell läroplanskod, (ii) materiellt bildningsideal och (iii) avsaknad av begrepp. Jag vill genom detta förstå hur musiklärarprofessionens didaktiska kunskap formuleras och hur denna ter sig i ett historiskt ljus. Jag avslutar med några kritiska reflektioner kring studiens metod och tankar om fortsatt forskning.

Förskjutning mot rationell läroplanskod

När jag granskar gemensamma drag mellan de undersökta skolornas kursmål utmärker sig följande:

- I ämnet klassmetodik/didaktik förekommer ”komma ihåg fakta” och ”skapa procedur” i samtliga skolors kursmål. Ett exempel på kompetensen att skapa en procedur har i föreliggande studie funnits vara ”att ha utvecklat metoder, arbetssätt och en pedagogisk grundsyn i överensstämmelse med läroplaner” (klassmetodik, Göteborg). Att ”utveckla metoder” har tolkats som att studenten själv ska omforma och skapa något nytt av det som redan finns.
- I ämnet klassensemble förekommer ”använda procedur” i samtliga skolors kursmål, t.ex. ”ha grundläggande spelfärdighet på ovan nämnda instrument” (Prik/ensemble, Göteborg). Att ”använda procedur” har tolkats som att studenten ska kunna utföra något praktiskt moment såsom att använda ett instrument.
- I ämnet musikhistoria/antropologi förekommer ”komma ihåg fakta”, ”förstå fakta” samt ”analysera fakta” i samtliga skolors kursmål.

Av jämförelsen framgår att både klassmetodik/didaktik och klassensemble innehåller praktiska moment medan däremot historieämnet inte gör det. Musikhistoria framstår således inte som ett praktiskt ämne i lärarutbildningen. På 1950-talet fick enligt Dahlstedt (2007) klassisk musik i form av klassisk harmonilära och kontrapunkt stor plats. Studenterna förväntades lära sig spela klassisk musik, vilket motsvarade en klassisk läroplanskod (Linde 2000) där idealet förmodligen var klassisk musik skapad av bland annat mästarna Bach och Mozart. Idag har musiklärarutbildningens innehåll förändrats så att andra musikstilar än den klassiska musiken har integrerats i undervisningen. Då man tidigare lärde sig spela musik av Bach och Mozart studerar man nu istället dessa klassiska kompositörer i teorin, utan att nödvändigtvis praktiskt utöva deras musik. Musiklärarutbildningen försöker att innefatta all musik som finns i samhället för att rusta studenterna för den arbetsmarknad som råder vilket motsvarar en rationell läroplanskod (Linde, 2000). Detta kan förklaras genom att dagens ungdomar spelar en viss typ av musik, t.ex. pop och rock, vilket skiljer sig från den klassiska musik som av tradition företrädesvis ingått i utbildningen. Lärarutbildningarna har då fått integrera ungdomarnas musikstilar för att utrusta blivande musklärare i enlighet med den musik som ungdomar spelar. På 1950-talet var musikutbildningens tradition och ideal så starkt präglade av det klassiska musikidealet att annan typ av musik, t.ex. jazz och rock, inte förekom i utbildningen. Idag har den klassiska musiken istället fått ge vika vad gäller praktiska moment då förmåga att spela pop, rock och jazz anses vara av mer allmän nytta för de lärare som utbildas för att undervisa i grundskola och gymnasium. Musikhistoria har inte försvunnit men vad gäller praktiskt utövande har populärmusiken ersatt den klassiska.

Materiellt bildningsideal

Kursmålen som jag undersökt i min studie uppfattar jag som vaga. De är ofta formulerade så att en tydlig innebörd inte går fram. T.ex. står det i kursplanen för ensemble II i Piteå att studenten ska utveckla musikaliskt samspel, lyhördhet och flexibilitet. Vad innebär ett musikaliskt samspel? Hur är man när man är flexibel och hur utvecklar man denna egenskap? Går en förklaring till vaga formuleringar, eller säg övergripande, att hitta bakåt i tiden? Min historieöversikt ger en bild av en musiklärarutbildning som förändrats stort sedan 1950-talet. Enligt Dahlstedt (2007) bestod musikämnet i grundskolan under 1950-talet av undervisning mot klassisk musik. Sedan dess har t.ex. genrebredd och ”allas rätt till all kultur” (Olsson, 1993) gjort att musikämnet och tillika musikutbildningens innehåll blivit mer omfattande, vilket tidigare berörts. Samtidigt har det textutrymme som funnits för musik i grundskolans läroplan sedan Lgr 62 blivit allt mindre (Hugart, 2007). Här ser jag ett spänningsförhållande: musikämnet har fått ett bredare innehåll men utrymmet vad gäller sidor där ämnet skall formuleras i läroplanerna har blivit mindre. Kanske är tendensen liknande i högre utbildning? Pettersen (2008) beskriver två bildningsideal där det materiella bildningsidealet av tradition är vanligast. Så ser det också ut i min studie då endast fem kursmål är av det formella slaget, alltså utformade på så sätt att den studerande skall förändra sin uppfattning av något. Pettersen skriver att självklara mål kanske underordnas mer övergripande mål. Detta blir också synligt i min studie. Självklara mål är att betrakta som mer fokuserade på något ämnesspecifikt preciserat innehåll, t.ex. mot kunnandet av ett musikaliskt begrepp. Istället för att formulera fler kursmål av denna art väljer kanske lärarna att formulera övergripande mål där samtliga självklara mål enligt dem själva är implicita. Vad musikaliskt samspel innebär är kanske implicit? Eller så saknas ett språk för att beskriva denna kunskap närmare, vilket i så fall kan vara ett uttryck för en svag profession. Ericssons (2006) studie antyder det senare då den ger en bild av en tvetydighet och osäkerhet bland musiklärare vad beträffar musikämnets innehåll och utformning. Inledningsvis i detta arbete diskuterades lärares förmåga att formulera styrdokument som en central yrkeskompetens som kräver ett gemensamt didaktiskt språk. Jag drar slutsatsen efter mitt arbete att denna yrkeskompetens hos musiklärare borde stå inför ett starkt behov av utveckling.

Avsaknad av begrepp

Enligt det resultat som Krathwohls reviderade taxonomi (2002) har genererat saknas begrepp i samtliga kursmål. Kursmålen är att betrakta som övergripande. Jag har i denna studie undersökt styrdokument inom musiklärarutbildningen och inte undervisningen såsom den ser ut i klassrummen, vilket inte är samma sak. Bara för att det inte finns musikaliska begrepp utskrivna i kursmålen eller i kursplanerna betyder det inte att detta inte tas upp i undervisningen. Den legitima läroplanen (Pettersen, 2008:254), vilket motsvarar den officiella, uttryckta läroplan som skolan använder, den som jag har studerat här, kan mycket väl skilja sig från den illegitima läroplanen, det vill säga den som lärarna iscensätter i klassrummen. Zimmerman Nilsson (2009) har genomfört en studie om musikundervisning inom gymnasieskolan och hon visar att lärare är synnerligen ämnesspecifika i sin undervisning på gymnasiet. Hennes studie handlar om gymnasielärare men hon skriver att musiklärarna bedriver ”en undervisning som både återspeglar musiklärarutbildningens struktur och innehåll, liksom det sätt på vilket de själva har blivit undervisade inom högre musikutbildning.” (Zimmerman Nilsson, 2009:158). Olsson (1993) drar samma slutsats vad gäller den musikutbildning som bedrevs under 1970-talet. Den förändring som är synlig vad gäller dagens kursmål i jämförelse med äldre utbildningars kursmål behöver nödvändigtvis inte återspegla en förändring av undervisningen. Lindgren och Ericsson (2011:36) gör en likande reflektion när det gäller högstadiets musikundervisning: ”Musikundervisningens

innehåll har med andra ord förändrats, men vi kan samtidigt konstatera att formen för densamma har bestått”. Jag har här undersökt kursplaner för musiklejarutbildningen och speglat dem i äldre utbildningar, även i ungdomsskolans läroplaner. Intressant vore att undersöka hur undervisningen i de olika kurserna på musiklejarutbildningen ser ut i praktiken. Lärares arbete med styrdokument utgör trots allt inte hela Dales undervisningskompetenstrianangel (ref i Pettersen, 2009:73).

Sammanfattning

I detta arbete har jag fått svar på mina frågeställningar vad gäller bildningsideal och kompetens. Det bildningsideal som blir synligt i kursmålen är främst det materiella idealet med betoning på det breda kunskap istället för djup. Kompetenser som förekommer är företrädesvis fakta och procedur. Metakognition förekommer enbart i två kursplaner (Metodik II i Piteå och Musikantropologi i Göteborg) och begrepp saknas i samtliga kursmål. Kursmålen som jag undersökt har övergripande formuleringar. Det verkar som om ämnesspecifika mål har fått ge vika för de övergripande målen och detta kan vara anledningen till att målen saknar musikaliska begrepp och metakognition. Detta kan vara ett uttryck för att musiklejarprofessionen är svag. Att begrepp inte förekommer i kursmålen behöver inte betyda att undervisningen saknar denna dimension. Viss forskning som jag har tagit del av pekar på att musikundervisning tenderar att vara synnerligen ämnesspecifik. Den klassiska musiken behandlas inte på samma sätt nu som på 1950-talet. Då spelades den, nu studeras den teoretiskt inom musikhistoriekurser. Det som framförallt utövas praktiskt, d.v.s. spelas, speglar den populärmusikkultur som finns i samhället idag.

Lärares förmåga att formulera styrdokument är en central yrkeskompetens som kräver ett gemensamt didaktiskt språk. Jag drar slutsatsen efter mitt arbete att denna yrkeskompetens hos musiklejare borde stå inför ett starkt behov av utveckling.

Tillförlitlighet

Den metod som här använts, Krathwohls reviderade taxonomi, har fungerat väl för att få svar på studiens frågeställningar. Det som talar för denna slutsats är för det första att resultatet går i linje med tidigare forskning. Den tendens som skönjts i tidigare lärarutbildningar och läroplaner för musik återfinns här, nämligen att det bildningsideal som träder fram tenderar att bli allt mer materiellt och brett. För det andra har de kategorier för kompetens som finns i taxonomimodellen väl svarat mot de kursmål som här har studerats. Samtliga mål har funnits höra hemma någonstans.

En svaghet med metoden är att det lämnas visst utrymme för analytikerns godtycke. Det är jag som har bedömt var i taxonomierna som kursmålen ska placeras, med visst stöd av en av mina handledare. En utveckling som skulle kunna stärka metodens tillförlitlighet är att låta någon extern person göra motsvarande indelning i taxonomin för att se i vilken utsträckning bedömningen skulle bli samstämmig. Så har inte gjorts i detta arbete men hade kanske varit önskvärt.

Fortsatt forskning

Min studie synliggör tre teman i kursmålen kopplade till mina frågeställningar. Dessa är en förskjutning mot rationell läroplanskod, ett företrädevis materiellt bildningsideal och en avsaknad av begrepp. Dessa gäller dock bara på tre av de sex musiklärarutbildningar som finns i Sverige. Det vore därför av intresse att genomföra en större studie där samtliga skolors kursmål analyseras och jämförs. En användning av taxonomi som metod skulle jag anse som lämplig för detta. Vad som också skulle vara intressant är att undersöka hela kursplanerna och se hur dessa skiljer sig mellan skolorna. Kurserna har ju olika namn på samtliga skolor och i denna studie framgår att även kursmålen skiljer sig från varandra. Då samtliga musiklärarutbildningar skall utbilda musiklärare som alla konkurrerar om samma jobb är det intressant att se hur utbildningarna skiljer sig från varandra och då borde en undersökning av vad för kurser som ingår i utbildningarna och en jämförelse av hur kursplanerna ser ut ge svar på detta.

Det vore också intressant att intervjua de ansvariga lärarna beträffande kursplanerna och kursmålen som de formulerat. Min studie visar en avsaknad av begrepp i samtliga kursmål från samtliga skolor och jag undrar hur lärarna själva skulle kommentera detta liksom avsaknaden av metakognition i de flesta målen. Kanske skulle lärarna anse att metakognition faktiskt finns omnämnd i kursmålen enligt deras tolkning, men svaret på detta framgår inte i min studie, och är enligt mig värt att forska vidare om.

Referenser

Litteratur

Argyris, C., Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.

Ayers, M. (1993[1991]). *Locke: epistemology and ontology*. London: Routledge.

Bevis, E.O. (1988), ”New directions for a new age”, i *Curriculum Revolution: Mandate for Change*, New York: National League for nursing.

Bloom, B.S. mfl (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I*, New York: David McKay.

Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. ([Ny, rev. och uppdaterad utg.]). Stockholm: HLS förlag

Dahlstedt, S. (2007). *Form och funktion: idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947-76*. Hedemora: Gidlund.

Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.

Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. (Rev. oppl.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ericsson, C. (2006). *Terapi, opplysning, kamp og likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudierande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.

Ericsson, C. & Lindgren, M. (red.) (2011). Ränderna går aldrig ur, i *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Eisner, E.W. (1985). *The art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer.

Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet, i M. Uljens, (red.) *Didaktik*, Lund: Studentlitteratur.

Hugart, A. (1996). Lpo 94 – en öppning för förnyelses musikundervisning eller ”traditionell” traditionalism?, i B. Hähnel m.fl. (red) *Skola, Musik, Förändring – en debattbok om den nya läroplanen Lpo 94 och kursplanen för musik*. (s. 13-34). Stockholm: KMH Förlag.

Krathwohl, D.R. (2002), ”A revision of Bloom’s taxonomy: An overview”, *Theory in Practice*, 42, 4: 212-218

Linde, G. (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur

Lundgren, U.P. (1983). *Between Hope and Happiness: Text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University Press.

Olsson, B. (1993). *SÅMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* Göteborg: Göteborgs Universitet

Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning, introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. (s. 72-74, 249-296). Lund: Studentlitteratur.

Schwab, J.J. (1969). The Practical: A language for curriculum. I *School Review* no. 78, pp. 1-23. (Omtryckt i: Orlosky, D.E. & Smith B.O. (eds.) (1978): *Curriculum Development: Issues and insights*. USA: Rand McNally College Publishing Company.

Spencer, H. (1890). *Uppfostran i intellektuellt, moraliskt och fysiskt afseende*. (2. uppl.) Stockholm: Fr. Skoglund.

Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel – Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Art Monitor

Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll – En studie i ensemble och gehörs- och musikleära inom gymnasieskolan*. Göteborg: Art Monitor

Källor

Högskolelagen (1992), www.hsv.se (åtkomstdatum 2011-05-18)

Högskoleförordningen (1993), www.hsv.se (åtkomstdatum 2011-05-18)

Lgr 80 (1980) *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Lpo94 (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gy2011 (2010) www.skolverket.se

Regeringens proposition (1986/87:127) om fortsatt decentralisering inom högskolan
http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&doktyp=prop&rm=1986/87&bet=127&dok_id=GA03127 (åtkomstdatum 2011-05-18)

Bilaga 1: Kursplan för Prik/ensemble i Göteborg

Moment "Prik/ensemble" Delkurs "Huvudämne"

Denna bilaga tillhör kursplanen för LEV 100

Bilagan gäller fr o m höstterminen 2009

1. Förkunskaper

Godkänd kurs Prik/ensemble LMU 340 el motsvarande

2. Kursens/delmomentets mål

Kunskap och förståelse

Studenten skall efter avslutat delmoment

- Ha kunskap om rockgruppens instrument (elgitarr, elbas, trumset, klaviaturinstrument och sång)

Deras funktion i ensemblen, stiltyiska spelsätt/kompfigurerer i olika genrer

Deras skötsel

Tillhörande elektronik (förstärkare, PA), kunna ställa in ett bra ljud på förstärkare och PA/sånganläggning

Färdighet och förmåga

Studenten skall efter avslutat delmoment

- Ha grundläggande spelfärdighet på ovan nämnda instrument

- Kunna plankna, arrangera och förenkla låtar till lagom nivå för ensemblen

- Kunna instruera och hjälpa ensemblens musiker

- Kunna leda ensemblen från sitt instrument

Värderingsförmåga/förhållningssätt

Studenten skall efter avslutat delmoment

- Kunna planera och leda en ensemblelektion

3. Innehåll

Ensemblespel med rotation mellan instrumenten under ledning av studenterna

4. Litteratur/repertoar

Studenterna ansvarar själva för innehållet i kursen, har med sig låtar och lär ut dem i sin ensemble

5. Former för bedömning

Kursen examineras fortlöpande vid lektionstillfällena

För godkänt krävs: Aktiv närvaro, att kunna spela de grundläggande kompfigurerna på samtliga

instrument, att kunna lära ut dessa figurer till ensemblen. Att ta ansvar för lektionen, att ha med sig egna

plankningar snyggt och överskådligt nedskrivna.

För väl godkänt krävs dessutom: Högre spelfärdighet, bra och genomtänkta arr som fungerar i ensemblen,

god ledarförmåga, väl förberedda lektioner

6. Kursvärder

Se kursplan

Bilaga 2: Kursplan för Klassmetodik i Göteborg

Klassmetodik inom Delkurs 2

”Skolan och de musikaliska uttrycksformerna”

Denna bilaga tillhör kursplanen för LEV100:

Bilagan gäller fr o m höstterminen 2009

1. Kursens /delmomentets mål

Kunskap och förståelse:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- ha fördjupade kunskaper om hur musikämnet organiseras i ungdomsskolan.
- ha fördjupad kännedom om ungdomsskolans olika styrdokument.
- ha fördjupad kännedom om lärarens olika arbetsuppgifter
- ha kännedom om kurserna ensemble och gehörs-och musikleära på det estetiska programmet

Färdighet och förmåga:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- ha kunskaper om metoder för att arbeta med projekt i skolan
- ha kunskaper om metoder för att arbeta med teori, skolkör och musiklyssning

Värderingsförmåga och förhållningssätt:

Studenten ska efter avslutat delmoment

- ha tillägnat sig ett helhetsperspektiv på skolämnet musik och musikleärens yrkesroll
- ha utvecklat metoder, arbetssätt och en pedagogisk grundsyn i överensstämmelse med läroplaner

2. Innehåll

Kursen omfattar följande moment

- ungdomsskolans styrdokument : läroplan, kursplan och betygskriterier
- musikleärens roll i projektinriktad verksamhet
- metoder att arbeta med rockhistoria i klassrummet
- metoder att arbeta med musikteori i klassrummet
- profilering i musik / musikklasser
- orientering i kurserna ensemble och gehörs-och musikleära på det estetiska programmet
- fördjupning kör i skolan : organisation, repertoarfrågor och körmetodik
- fördjupning : metodik för musiklyssning

3. Litteratur

Referenslitteratur :

Estetiska programmet 2000 (Skolverket) 146 sidor

Remissförslag till ny kursplan för musik i grundskolan 2011 (Skolverkets hemsida)

Läromedel i musik? Det har vi inte märkt! (P.Hellström/S.Sondell, 2007, Umeå Universitet)

4. Former för bedömning

Som betyg ges U för Underkänd, G för Godkänd och VG för Väl godkänd.

Bedömning sker:

-i form av kontinuerliga redovisningar vid lektionstillfällena.

-i form av skriftliga och muntliga examinationsuppgifter.

G:

Medverkar aktivt och med engagemang

Samarbetar väl i olika grupper, både ger och tar

Formulerar och analyserar sina vunna insikter i enlighet med kursens mål

Visar hantverksmässigt goda färdigheter inom respektive moment

VG:

Visar god planerings- och analyseringsförmåga samt fördjupad förståelse för relevanta begrepp inom kursen.

Visar god förtrogenhet i att konkretisera och utveckla metoder för musikundervisning.

Tar initiativ som för gruppen och det gemensamma arbetet framåt, exempelvis genom att dela med sig av

egna erfarenheter och kunskaper.

Visar utöver godkändnivån pedagogiska, metodiska och konstnärliga kvaliteter

Kursen examineras en gång per termin, tillfälle för omexamination ges efter

överenskommelse med

ansvarig lärare.

5. Kursvärdering

Kursen utvärderas löpande muntligt och skriftligt på GUL (Göteborgs Universitets

Lärplattform) efter

kursavslut.

6. Övrigt

Kursbilaga LEV100

Musikantropologi HT-09

Kunskap och förståelse

Studenten skall efter avslutat kursmoment ha erhållit grundläggande kunskaper om musiken i icke-västerländska kulturer, folkliga/traditionella musiktraditioner i Europa och s.k. världsmusik. Studenten skall också ha utvecklat en kritisk medvetenhet om musikantropologins historiska förankring i kolonialistiska, nationalistiska, exotistiska och evolutionistiska perspektiv.

Innehåll

- Musikantropologins historia och teoretiska utgångspunkter
- Musiken i icke västerländska kulturer
- Folkliga/traditionella musiktraditioner i Europa
- Världsmusik (mångkulturell musik)

Innehållet förankras i tre perspektiv: 1. musiken i sig; 2. beteenden i samband med musik; 3. föreställningar runt musik.

Färdighet och förmåga

Studenten skall efter avslutat kursmoment dels ha breddat sin musikaliska stilkännedom från musikantropologins områden, dels vidgat sina kunskaper om musikanvändande och tänkande runt musik, dels utvecklat ett kritiskt förhållningssätt till de föreställningar som ofta florerar runt folkmusik och icke-västerländsk musik.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

- Studenten skall efter avslutat kursmoment fått ett vidgat perspektiv på musik, musikanvändande och musiktänkande;
- ha erhållit en ökad förmåga att kunna se sig själv, sin musik och dagens musikliv i ett historiskt och globalt sammanhang.

Litteratur m.m.

Kompendium med artiklar

3 st. CD-skivor med lyssningsexempel

Bedömning

Betygsättning sker utifrån två tentamensmoment: musiklyssningsprov och hemtenta. För betyg G krävs grundläggande faktakunskaper och musikalisk stilkännedom i ämnets olika delmoment (minst 50% av maxpoängen); för betyg VG krävs förutom större faktakunskaper och musikalisk stilkännedom en god förmåga att på ett självständigt reflekterande sätt beskriva musikantropologiska sammanhang (minst 80% av maxpoängen).

Bilaga 4: Kursplan för Ensemble II i Piteå

ENSEMBLE II b j/r

Kursplanen fastställd

Kursen fastställd av Musikhögskolan 2006-03-03.

Reviderad

Kursen fastställd av Musikhögskolan 2006-03-03.

Mål/Förväntat studieresultat

Utveckla musikaliskt samspel, lyhördhet och flexibilitet.

Kursinnehåll

Samspel i olika stilar inom jazz och rockområdet.

Genomförande

Lektioner och handledning ensemblevis – studenter som tillsammans sökt kursen - och i masterclassform.

Examination

Aktivt deltagande i lektioner, grupplektioner samt konsert med minst 15 min. musik.

Övrigt

För att erhålla betyget Väl godkänd skall den studerande ha visat mycket god musikalisk förmåga. Se kursanvisningen!

Övergångsbestämmelser

Kan ej kombineras i examen med MUJ053.

Examinator

Lena Weman Ericsson - Universitetslektor

Övergångsbestämmelser

Kursen D0050G motsvarar kursen MUJ253

Litteratur (Kan ändras fram till tre veckor innan studiestart)

Repertoar för respektive ensemble.

Prov

Provnr	Typ	Hp	Betyg
0001	Fortlöpande redovisning	6.0	U G VG
0002	Slutredovisning	1.5	U G VG

Bilaga 5: Kursplan för Norra Europas historia i Piteå

Norra Europas historia

Kursplanen fastställd

av Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap 2007-02-28

Reviderad

av Prefekten Institutionen industriell ekonomi och samhällsvetenskap 2009-12-10

Mål/Förväntat studieresultat

Målet är att studenten efter genomgången kurs ska uppvisa fördjupade insikter i vetenskaplig metodik samt vidgad förmåga till självständig problemdiskussion och kritisk bedömning av vetenskaplig litteratur. Vidare ska studenten uppvisa kunskaper om hur nationalstaterna i norra Europa formats i samarbete och konkurrens med varandra, samt vilken roll de nordliga nationella regionerna har spelat i den processen.

Kursinnehåll

I kursen analyseras de historiska processer som format Norra Europas historia från tidigmodern till modern tid ca. 1500-2000. Nationalstatens etniska innehåll och industrialisering ägnas uppmärksamhet som en viktig del av nationalstatens formering. I kursen undersöks den ökade betydelse regioner och etnicitet fått i förhållande till nationalstater, som ett resultat av den ökade globaliseringen, EU:s utvidgning och f.d. Sovjetunionens upplösning. Tyngdpunkten i kursen ligger på 1800- och 1900-talets historia.

Genomförande

Undervisningen bedrivs i form av föreläsningar och seminarier.

Examination

Hemtentamen.

Student som underkänts vid fem provtillfällen har ej rätt att genomgå ytterligare prov.

Övrigt

Den student som inte personligen registrerat sig, eller kontaktat IES-Studieadministration, under läsperiodens första fem dagar riskerar att förlora sin plats på kursen. Detta gäller även student med platsgaranti.

Examinator

Lars Elenius - Docent

Övergångsbestämmelser

Kursen H0006N motsvarar kursen IES378

Litteratur (Kan ändras fram till tre veckor innan studiestart)

Elenius, Lars (red.), Fredens konsekvenser. Samhällsförändringar i norr efter 1809. Luleå: Luleå tekniska universitet 2009. (249 s.) ISBN: 978-91-976047-6-5.

Gyllenhaal, Lars & Gebhardt, James F., Slaget om Nordkalotten. Lund: Historiska media 2001. (184 s.) ISBN: 91-89442-26-1.

Palmer, Alan, The Baltic: A New History of the Region and Its People. (406 s.) London: John Murry 2005. ISBN: 0-7195-6287-2

Poe, Marshall T., Den ryska tiden i världshistorien. Stockholm: SNS, 2005. (159 s.) ISBN:

91-7151-988-2.

Ytterligere litteratur i form av artiklar eller kompendium tilkommer.

Prov

Provnr	Typ	Hp	Betyg
0001	Hemtentamen	7.5	U G VG

Bilaga 6: Kursplan för Metodik II i Piteå

Metodik II instrument
Kursplanen fastställd
Kursen fastställd av Musikhögskolan 2006-03-03.

Reviderad
Kursen fastställd av Musikhögskolan 2006-03-03.

Mål/Förväntat studieresultat

- Att ge den studerande kunskaper, insikter samt erfarenheter i att undervisa på högre stadier i sitt instrument
- Att skapa medvetenhet kring frågor som rör undervisningsprocessen samt utveckla ett analyserande och reflekterande förhållningssätt till den egna lärarrollen
- Att påverka den studerande till att våga pröva på olika metoder och didaktiska modeller
- Att vidareutveckla sin identitet som lärare och ledare
- Att fördjupa kunskaperna i analys och bedömning av elevers kunskapsutveckling samt hur denna ligger till grund för betygssättning.

Kursinnehåll
Se anvisningar för respektive instrument på institutionen.

Genomförande
Gruppundervisning, seminarier, övningsundervisning med handledning.

Examination
Se anvisningar för respektive instrument på institutionen.

Övrigt
Kursen utgör 2,5 poäng av den sammanlagda VFL-poängen för inriktningen och kan endast omexamineras en gång.
För att erhålla betyget Väl godkänd skall den studerande ha visat mycket stor musikpedagogisk skicklighet.
Se kursanvisningen!

Val av inriktning skall anmälas till institutionen i samband med kursanmälan.
Möjliga inriktningar är angivna instrument i kurserna Instrument MUJ / MUK.

Övergångsbestämmelser
Kan ej kombineras i examen med MUP204.

Examinator
Lena Weman Ericsson - Universitetslektor

Övergångsbestämmelser
Kursen B0023G motsvarar kursen MUP504

Litteratur (Kan ändras fram till tre veckor innan studiestart)
Se anvisningar för respektive instrument på institutionen.

Prov

Provrnr	Typ	Hp	Betyg
0001	VFL, övningsundervisning	3.7	U G VG
0002	Metodik	3.8	U G VG

Kursplan Musikens didaktik

Giltig fr.o.m. 2009/10:1 t.o.m. 2009/10:2 Fastställd av: LU-nämnden 2009:3

Institution: MPS Kursnr: 30103

Utskriven av: sandor gyulai 09-12-08 10:26

Efter avslutad kurs ska studenten utifrån de nationella styrdokumenterna för grundskola och gymnasium

kunna planera och genomföra stora elevgruppers gemensamma musicerande genom att:

- självständigt leda grupper i såväl sångliga som instrumentala verksamheter,
- reflektera över dessa elevgruppers kunskapsnivå och musikaliska utveckling, samt
- sammanställa en portfolio kopplad till VFU.

Innehåll

- Didaktik med inriktning på stora elevgruppers gemensamma musicerande
- Metodik för observation av elevers musikaliska kunskapsnivå och utveckling
- Framställning av och opponering på undervisningsmaterial
- Skriftliga och muntliga reflektioner
- Litteraturseminarier
- VFU: handledd undervisning med uppföljande seminarier, kamrathandledning
- Portfolioarbete

Kursen förutsätter att studentens egen musikaliska färdighet parallellt tränas i kursen "Musikens gestaltning 3".

Kursen utvärderas elektroniskt.

Kursen ges på svenska.

Litteratur / Material

Lpo 94, Lpf 94 www.skolverket.se

Egidius, H. (2005). Att vara lärare i vår tid. Stockholm: Natur och Kultur.

Lindström, L. & Lindberg, V. (2005). Pedagogisk bedömning. Stockholm: HLS.

Cox, R. (ges ut hösten 2009) Tonspråk – ta in musiken! Stockholm: UR

Kjellberg, E. (2007). Musikhistoria. Stockholm: Natur och Kultur

Markström-Åkerlund, B., et. al. (2001) Musikens nycklar. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Behörighetskrav

Antagen till lärarprogram 270 hp med profil Grundskola och gymnasieskola vid KMH samt betyget

godkänt på kursen "Musikens didaktik 2" och "Musikens gestaltning 2" eller motsvarande.

Antagen till lärarprogram 270 hp med profil Grundskola och gymnasieskola vid KMH samt betyget

godkänt på kursen "Musikens didaktik 2" och "Musikens gestaltning 2" eller motsvarande.

Examination och Betygsgrader

Examination sker genom:

- muntliga och skriftliga reflektioner som redovisas såväl under pågående kurs som vid ett avslutande seminarium,

- genomförd VFU under handledning, samt

- sammanställning av portfolio.

Betygsgrader: godkänd och underkänd.

För betyget godkänt krävs att studenten:

- under VFU visar förmåga att självständigt planera, instruera och leda stora grupper i såväl sång som

instrumentala verksamheter,

- visar förmåga att muntligen reflektera över elevgruppers musikaliska kunskapsnivå och utveckling,

- färdigställt en skriftlig reflektion över kurslitteratur,

- sammanställt ett metodiskt användbart undervisningsmaterial,

- opponerat på kurskamrats undervisningsmaterial, samt

- sammanställt en portfolio kopplad till VFU.

Kursplan för musik och samhället

Giltig fr.o.m. 2008/09:1 t.o.m. tills vidare Fastställd av: LU-nämnden 2008:5

Institution: MPS Kursnr: 30011

Utskriven av: sandor gyulai 10-02-03 13:07

Kursen syftar till att ge studenterna insikt i musikens evolutionära bakgrund och kulturella särarter, och

praktisk erfarenhet av folkmusik, utomeuropeisk musik och populärmusik i direkt anknytning till

kunskapsinhämtning och reflektion.

Studenten skall efter avslutad kurs

- visa kunskap om musikens samhälleliga betydelse och besitta översiktliga kunskaper om musiken i

några icke-europeiska kulturer, skandinavisk och europeisk folkmusik samt om modern populärmusik och

dess historiska rötter.

- kunna enkelt musicera inom kursens delområden

- ha kunskap om, och förmåga att gestalta, körsång i flera olika genrer

- kunna reflektera kring teori och praktik inom kursens delområden

Innehåll

Musik- och samhälleseminarier om musikens evolutionära utveckling samt utomeuropeiska kulturer, ex

Afrikas traditionella musik och musiken inom Islam.

Seminarier om skandinavisk och europeisk folkmusik.

Seminarier om den moderna populärmusikens rötter och historiska utveckling.

Körsång med omedelbar anknytning till kursens delområden.

Två projektveckor med

1) seminarier och koncentrerat praktiskt arbete – ensemblespel, körsång, dans, musikteori m m – som

fördjupning av områdena annan kultur och svensk folkmusik

2) seminarier och koncentrerat praktiskt arbete – ensemblespel, körsång, dans, musikteori m m – som

fördjupning av området populärmusikens historia.

Resultatet av dessa temaveckor redovisas i en föreställning, konsert eller liknande.

Litteratur / Material

Red Erik Kjellberg Natur och Kulturs Musikhistoria. (2007). Stockholm, Natur och kulturs förlag.

Gunnar Valkare Musikantropologi/Utomeuropeisk musik (KMH 2008) Tre CD-skivor med kommentarhäfte.

Övrigt material och körnoter meddelas vid kursstart.

Behörighetskrav

För tillträde krävs godkänt antagningsprov till musiklektörutbildning.

Examination Examination **oskcher B geetnygosmg rsakdreifrtliga** tentamina och muntliga redovisningar som visar att lärandemålen uppfyllts. För

Examination sker genom skriftliga tentamina och muntliga redovisningar som visar att lärandemålen

uppfyllts.

För betyget godkänd krävs aktivt deltagande, fullgjorda uppgifter samt godkänd examination.

Betygsgrader: Godkänd

Kursplan för klassmusik

Giltig fr.o.m. 2009/10:1 t.o.m. 2009/10:2 Fastställd av: LU-nämnden 2009:3

Institution: MPS Kursnr: 30111

Utskriven av: sandor gyulai 10-02-03 13:05

Efter fullgjord kurs förväntas studenten kunna:

Planera och genomföra genomarbetade ensembleredovisningar och konserter för olika målgrupper,
redovisa fördjupad kunskap i arrangering och komposition för ensembler på olika färdighetsnivåer inom olika genrer, uppvisa förmåga att framföra egna arrangemang och kompositioner i offentliga sammanhang, visa vidareutvecklad teknisk och konstnärlig skicklighet i sång och piano inom olika genrer, visa fördjupad förmåga att analysera, teoretisera och gehörmässigt återge musik av skilda slag samt uppvisa vidareutvecklad förmåga att identifiera och analysera skeenden i musikalisk kommunikation.

Innehåll

- Vokal och instrumentalteknik, koordination och ergonomi
- Repertoarstudier inom svensk visa, folkmusik, klassisk musik, jazz, pop/rock och latinamerikansk musik
- Ensemblespel och improvisation
- Röst, piano, gitarr, trumset, bas och musikteori
- Sång och spel á vista
- Träning i att lyssna, strukturera, härma och notera musik
- Gehörsträning
- Harmonisering av melodier och basstämmor, arrangering, komposition och analys
- Musikalisk kommunikationsträning
- Muntlig och skriftlig reflektion

Undervisning sker enskilt och i grupp.

Kursen utvärderas elektroniskt.

Kursen ges på svenska.

Litteratur / Material

Palm, A. & Stenström, J. (1998) Den svenska sångboken. Stockholm: Bonniers förlag

Hanon, C. L. (1967) Virtuositytyder. New York: G. Schirmer

Johansson, K. G. (1998) Real Rock Book. Stockholm: Warner-Chappell

Bremberg, B. & Åkerberg, U-B. (2008) Repertoar för gehörsträning 1 och 2. (Kompendium och CD-skivor)

Stockholm: KMH

Bremberg, B. & Åkerberg, U-B. (2008) Ackordlyssning 1 och 2. (Kompendium och CD-skivor)

Stockholm:

KMH

Jansson, R. (2007) Stora musikguiden. Danderyd: Notfabriken

Jansson, R. (1991) Traditionell arrangering. Stockholm: Nordiska Musikförlaget

Jansson, R. & Åkerberg, U-B. (1995) Traditionell harmonilära. (Lärobok och Arbetsbok II.)

Stockholm:

KMH-förlaget

Jansson, R. (2007) Stora musikguiden. Danderyd: Notfabriken

Jansson, R. (1991) Traditionell arrangering. Stockholm: Nordiska Musikförlaget

Jansson, R. & Åkerberg, U-B. (1995) Traditionell harmonilära. (Lärobok och Arbetsbok II.)

Stockholm:

KMH-förlaget

Kvissberg, F. (2009) Playtime. Västerås: Västerås stift

Musikalisk repertoar som bestäms i samråd mellan student och lärare.

Behörighetskrav

Antagen till lärarprogram 270 hp med profil Grundskola och gymnasieskola vid KMH.

Examination och Betygsgrader

För betyget godkänd krävs att studenten har uppnått kursens mål.

- Bedömning av studentens musikaliska kunskapsutveckling sker vid konserter och redovisningar, samt fortlöpande vid flera lektionstillfällen.
 - Studentens förmåga att reflektera över musikalisk kunskapsutveckling och kommunikation bedöms genom skriftliga uppgifter i anslutning till musikaliska redovisningar och konserter.
 - Bedömning av studentens musikteoretiska kunskaper sker genom skriftliga uppgifter i musikteori.
- Betygsgrader: godkänt och underkänt.