



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”There is no H in music”
– en inblick i musikundervisningen i England
Åsa Frid

LAU395

Handledare: Tilman Skowronek

Examinator: Maria Bania

Rapportnummer: VT12-6100-10

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: "There is no H in music" – en inblick i musikundervisningen i England

Författare: Åsa Frid

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Tilman Skowroneck

Examinator: Maria Bania

Rapportnummer: VT12-6100-10

Nyckelord: musikundervisning, England, den engelska skolan, secondary school

Sammanfattning

Syftet med den här undersökningen är att studera hur musikundervisningen kan vara uppbyggd i den engelska skolan. Hur musikundervisningen bör vara utformad enligt styrdokumentet, hur musiklärare kan förhålla sig till dessa och hur det faktiskt kan se ut i praktiken, är frågor som behandlas och besvaras, dels via skriftliga källor, dels genom en empirisk undersökning. Jag spenderade några dagar i en engelsk secondary school, där jag observerade musiklektioner samt intervjuade de två musiklärare som arbetar där. Jag fann att den svenska och engelska kursplanen i musik inte skiljer sig åt speciellt mycket vad gäller det undervisningsinnehåll som förespråkas, men att utformningen av innehållet och betygskriterierna skiljer sig åt. De slutsatser jag drog utifrån mitt skolbesök, är att lärarna uppskattar att kursplanen är färdighetsbaserad och att den fokuserar mycket på de praktiska aspekterna av musik. Däremot tycker de att sättet varpå de bedömer eleverna är problematiskt och behöver ses över. I den praktiska musikundervisningen tycks stort fokus ligga på musikskapande och nästan varje moment behandlade detta i någon form. Eleverna visade stor kreativ förmåga och var dessutom mycket duktiga på att samtala om musik på olika sätt, både ifråga om teoretisk och om konstnärlig uppbyggnad. Till skillnad från i Sverige ägnades inte speciellt mycket tid åt ensemblespel, och man hade heller inte den akustiska gitarren som grund i undervisningen, vilket vi ofta har här. Som lärare behöver man ständigt reflektera över och utveckla sin undervisning, och den i mina ögon största betydelsen som den här undersökningen har för läraryrket, är att förse oss med en inblick i hur musikundervisningen kan vara utformad i ett annat land. Detta kan förhoppningsvis bidra till att vi tydligare ser vad vi är duktiga på här i Sverige, men som kanske fattas i England, och vad de är bra på i England och som vi kan inspireras av här i Sverige.

Förord

Den här undersökningen kom till dels utifrån en önskan att möta en annan kultur, och dels för att jag tyckte att det skulle vara jättespännande att få se hur musikundervisningen i skolan kan vara upplagd i ett annat land. Det är nog ett par år sedan nu som tanken på att åka utomlands och studera väcktes hos mig. Utbytesstudier inom ramen för min lärarutbildning var emellertid inte aktuellt, eftersom jag redan hade läst de kurser som lämpade sig för detta. Att skriva examensarbete utomlands var däremot fortfarande en möjlighet och jag bestämde mig för att göra det. Efter mycket förberedelser med att hitta bostad och skolor att besöka kom jag äntligen iväg och min vistelse i England har varit mycket givande. Att möta en annan kultur är alltid spännande, men det här var första gången jag hade möjlighet att titta närmare på undervisningen i en utländsk skola, vilket har varit väldigt intressant. Mina upplevelser under dagarna där, och mina erfarenheter av den här undersökningen i stort, har resulterat i att jag ser den svenska skolan och dess musikundervisning med delvis andra ögon. Det har blivit tydligare för mig vilka områden vi är bra på och på vilka områden vi skulle kunna förbättras. Min önskan är att den här undersökningen ska kunna fungera som inspirationskälla för dem som läser den.

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
2 Metod och material	8
2.1 En kvalitativ undersökning	8
2.2 Urval och tillvägagångssätt	8
2.3 Litteratur	9
2.4 Observationer och intervjuer	9
2.4.1 Direktobservationer	10
2.4.2 Samtalsintervjuer	10
2.5 Etiska hänsyn	11
2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	12
3 Översikt av skolan i England	14
3.1 Musikämnets roll	14
3.2 Vad säger styrdokumentet?	14
3.2.1 Kursplanen för Key Stage 3	15
3.2.2 Key Stage 4 – GCSE	16
4 Litteraturgenomgång	17
4.1 En historisk översikt av musikämnet	17
4.2 Granskning av musikundervisningen i England	19
4.3 Vikten av musik – en nationell plan för musikutbildning	20
5 Resultatredovisning	21
5.1 På besök i en engelsk skola	21
5.1.1 Första dagen och allmänna intryck	21
5.1.2 Andra dagen	24
5.1.3 Tredje dagen	24
5.1.4 Fjärde dagen	25
5.2 Musiklärarna	27

5.2.1 Lärarnas huvudfokus	27
5.2.2 Det mest givande med att vara musiklärare	28
5.2.3 De största utmaningarna med att vara musiklärare	28
5.5.4 Lärarnas syn på kursplanen	28
5.2.5 Förhoppningar inför den nya läroplanen	29
5.2.6 Hur lärarna planerar sina lektioner	29
5.3 Musikämnets status	30
6 Diskussion och slutsatser	32
6.1 Konsekvenser för läraryrket	36
Referenslista	37
Bilaga: Intervjuguide	39

1 Inledning

1.1 Bakgrund

”Som lärare är man aldrig färdigutbildad”. Den frasen har jag hört otaliga gånger under min lärarutbildning. Det innebär att man inte är färdig lärare när man är klar med sin formella utbildning och fått sin lärarexamen, eller ens efter att ha jobbat i tjugo år som lärare. Som verksam lärare utvecklas man hela tiden och får nya insikter. Man behöver reflektera över sin egen undervisning, vidga sina vyer och få möjlighet att ta del av nya perspektiv.

Efter att själv ha vistats i skolans värld under större del av mitt liv, först som elev och senare som blivande lärare under den verksamhetsförlagda utbildningen, tycker jag mig känna det svenska skolväsendet ganska väl. Naturligtvis skiljer sig varje skola och varje klassrum på många sätt från varandra, men eftersom deras verksamhet bygger på samma skolsystem, och deras undervisning regleras av samma styrdokument, har de ändå mycket gemensamt. För att vidga mina vyer och få nya perspektiv på skolan, och framför allt på skolans musikundervisning, bestämde jag mig för att undersöka hur musikundervisning kan vara uppbyggd i andra delar av världen. Valet föll på England och staden Brighton, där Göteborgs universitet har en filial och där jag visste att jag kunde få en del hjälp på vägen.

Det är lätt att bli hemmablind när man vistas i en viss miljö under lång tid och jag tror att det är positivt för en verksamhet att få influenser utifrån. Anledningen till att jag ville utforska skolverksamheten, och framförallt musikundervisningen, i ett annat land var emellertid inte enbart för att jag själv tyckte att det verkade intressant och för att jag trodde att det skulle bidra på ett positivt sätt till mitt framtida arbete som lärare. Motivationen till att skaffa mer kunskap om andra länder finns även i hög grad i skolans styrdokument. I Lgr 11 kan man bland annat läsa att:

Ett *internationellt perspektiv* är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser.
(Skolverket, 2011, s. 9)

Som lärare är man enligt läroplanen ålagd att ha ett internationellt perspektiv i sin undervisning, vilket naturligtvis blir betydligt lättare om man faktiskt har personlig erfarenhet av andra länder och kulturer. Vidare står det i Lgy 11 att:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där. [...] Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. Internationella kontakter och utbildningsutbyte med andra länder ska främjas.
(Skolverket, 2011, s. 5)

Jag tror att det ligger närmare till hands för en lärare som själv har haft internationella kontakter eller studerat utomlands att uppmuntra detta hos sina elever. Jag tror även att man får en ökad förståelse för människor från andra kulturer och har lättare att uppskatta kulturell mångfald om man faktiskt har fått möjlighet att vistas i ett annat land under en period. Detta är, precis som läroplanerna säger, av största vikt i det globaliserade samhälle vi lever i idag.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att undersöka hur musikundervisningen kan vara uppbyggd i den engelska skolan. Detta görs utifrån ett svenskt perspektiv genom att den engelska skolan jämförs med den svenska. Utgångspunkten kommer att ligga i följande frågeställningar:

- Vad säger styrdokumentet om hur musikundervisningen bör utformas?
- Hur förhåller sig lärarna till styrdokumentet och till sin undervisning i stort?
- Hur kan musikundervisningen faktiskt var utformad praktiken?
- Hur skiljer sig musikundervisningen i England och Sverige åt?

2 Metod och material

I den här undersökningen har jag delvis valt att ta reda på vad tidigare forskare och experter på ämnet kommit fram till angående hur musikundervisningen är uppbyggd och hur de anser att den bör utformas, samt vad aktuella kursplaner säger om hur musikundervisningen ska fungera som verksamhet i England respektive Sverige. Utöver detta ville jag jämföra tidigare forskning och aktuella kursplaner med hur det faktiskt kan se ut i den engelska skolan. För att göra detta var jag naturligtvis tvungen att åka till England och besöka skolor där, vilket jag också gjorde. En närmare beskrivning av hur jag gått tillväga följer senare i kapitlet.

Jag har valt att inte utgå ifrån något speciellt teoretiskt perspektiv i den här undersökningen. Främst för att jag helt enkelt inte ansåg att det behövdes. Jag tyckte att det var nog att jag som svensk skulle komma till England för att med svenska ögon och svensk förförståelse undersöka hur musikundervisningen kan se ut där, utan att dessutom behöva förhålla mig till ett speciellt teoretiskt perspektiv. Det jag har velat göra är helt enkelt att jämföra musikundervisningen som jag hade möjlighet att observera i England med den jag har erfarenhet av här i Sverige.

2.1 En kvalitativ undersökning

Man brukar inom forskning skilja på kvalitativa studier och kvantitativa studier. I kvantitativa studier samlar man in ett stort antal data för att hitta generella mönster som i princip gäller för alla människor. I en kvantitativ undersökning blir resultaten breda men inte speciellt djupa. I en kvalitativ undersökning är syftet å andra sidan inte att generalisera, utan att förstå det enskilda fallet. Man brukar använda sig av öppna intervjuer och observationer, snarare än enkäter och intervjuer med bestämda frågor, och forskarens förförståelse spelar stor roll för tolkningen av materialet. Till den kvalitativa forskningen hör även fallstudien, då man studerar en enda människa eller arbetsplats ingående, vilket skulle kunna sägas vara det jag har gjort i min undersökning då jag bara besök en skola. Problemet med kvalitativ forskning är att den ofta blir alltför subjektiv och svår att upprepa, då resultaten är väldigt beroende av vem som genomfört undersökningen. Eftersom man ofta har ett lågt antal undersökningsspersoner blir även möjligheten att generalisera starkt begränsat (Stukat, 2007, s. 34-37).

Den här undersökningen bygger på det kvalitativa synsättet. Min önskan har visserligen varit att göra undersökningen så bred som möjligt, men då jag har utfört den empiriska delen av den på *en* skola blev huvudsyftet att se så mycket som möjligt av just den skolans musikundervisning, och att skapa en så djup förståelse som möjligt om hur musiklärarna där tänker kring musikämnet och sin undervisning.

2.2 Urval och tillvägagångssätt

Som jag skrev inledningsvis valde jag att åka till Brighton eftersom jag kunde få en del hjälp från universitetet där. Jag kontaktade således personen som jag hänvisats till av kursansvarig vid Göteborgs universitet. Jag berättade vem jag är, att jag skulle komma till Brighton för att skriva examensarbete och vad jag skulle vilja ha hjälp med. Min kontaktperson erbjöd sig att ordna lånekort till universitetsbiblioteket, men kunde tyvärr inte förmedla kontakt med några musiklärare. Däremot skickade hon mig en länk till kommunens hemsida med en förteckning över alla kommunens statliga skolor och deras kontaktuppgifter.

Jag har i den här undersökningen valt att fokusera på musikundervisningen i secondary school, vilket motsvarar årskurs 5-7 här i Sverige. Valet beror på att detta stadium bäst motsvarar de åldrar som jag själv har erfarenhet av i samband med min verksamhetsförlagda utbildning, och på så vis förenklar eventuella jämförelser mellan England och Sverige. Det är även i först hand de åldrar där jag kommer att ha behörighet och troligtvis kommer att vara verksam i framtiden. Jag kontaktade alla secondary schools på hemsidan med en förfrågan om att få komma dit och göra observationer med anledning av att jag skulle skriva examensarbete. Två skolor svarade och dessutom med positivt besked. Tyvärr lyckades jag inte få kontakt med en av skolorna när jag väl kom till Brighton, vilket innebar att jag dessvärre bara fick besöka en skola i slutändan.

2.3 Litteratur

Ganska stor del av min litteratursökning har bestått i att leta upp diverse fakta om hur skolsystemet i England fungerar och vad musik har för roll i läroplanen för olika stadier. Många av dessa fakta har jag hämtat från en hemsida som heter Directgov och som innehåller information om de tjänster som samhället förser allmänheten med, så som skola, sjukvård, bidrag och så vidare. Jag har även hämtat mycket information från hemsidan för den engelska motsvarigheten till Skolverket, Department for Education. Den engelska kursplanen i musik är hämtad därifrån och det är där jag har hittat Darren Henleys rapport om musikutbildningen i England, samt den nationella plan för musikutbildning som följde på denna rapport.

De svenska läroplanerna, Lgr 11 och Lgy 11, och kursplanen i musik som jag har använt i undersökningen är hämtade från Skolverkets hemsida. Utöver detta har jag använt mig av boken *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* av Susan Hallam och Andrea Creech (red.), och i mitt val av metod har jag utgått ifrån *Metodpraktikan* av Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud samt Staffan Stukáts *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.

2.4 Observationer och intervjuer

Vad gäller den empiriska delen av min undersökning så grundar sig denna i direktobservationer och samtalsintervjuer. Jag har genomfört observationer av musiklektioner och intervjuat musiklektorer. Utöver detta bygger den även på viss informell muntlig kommunikation mellan mig och de två musiklektorer vars lektioner jag har observerat. Skolan där mina observationer har ägt rum består av två separata skolor som ligger en bit ifrån varandra. Den ena skolan – lower school – inrymmer år 7-9 och den andra – upper school – inrymmer år 10 och 11 samt sixth form, vilket i stort kan sägas motsvara vår gymnasieskola. Totalt har skolan cirka 1 800 elever och ungefär 300 elever i varje årskurs. Klasstorleken verkade ligga på cirka 25 elever. Eftersom musik är obligatoriskt i årskurs 7-9, men valbart i de högre stadierna, ägde den största delen av musikundervisningen, och således även mina observationer, rum på den lägre skolan.

Schemamässigt varierade upplägget på musikundervisningen mellan de olika årskurserna på skolan. År 7 hade 50 minuter musik varannan vecka under hela läsåret, medan år 8 och 9 hade 100 minuter musik varje vecka men bara under halva läsåret. De elever som valde att läsa musik under år 10 och 11 hade 300 minuter musik uppdelat över två veckor. De hade två lektioner på 100 minuter vardera den ena veckan och en lektion på 100 minuter den andra.

2.4.1 Direktobservationer

En av fördelarna med direktobservationer är att man som forskare faktiskt finns på plats och med egna ögon kan se vad som händer. På så sätt är man inte beroende av vad andra människor kan berätta, vilket är bra när man vill studera strukturer eller processer som kan vara svåra att beskriva för de inblandade, eller som är så naturliga och självklara för dem att de inte skulle komma på tanken att berätta om dem (Esaiasson m.fl. 2007, s 343-344). För att få en så rättvis bild som möjligt av hur musikundervisningen kan se ut i den engelska skolan och hur den eventuellt skiljer sig från den svenska, var det alltså betydligt lättare för mig att helt enkelt närvara vid ett antal musiklektioner i en engelsk skola och själv uppleva om och hur de skiljer sig från musiklektioner i en svensk skola, snarare än att någon skulle försöka berätta detta för mig.

Observation kan definieras som uppmärksamt iakttagande (Esaiasson m.fl. 2007, s 344) och det är vad jag i huvudsak ägnade mig åt. Beroende på förhållningssätt väljer man som forskare ofta mellan att vara fullständig observatör eller fullständig deltagare, vilket innebär att man antingen försöker vara så obemärkt som möjligt eller deltar aktivt i det sammanhang man observerar (Esaiasson m.fl. 2007, s 345). Själv intog jag en roll som låg någonstans mellan fullständig observatör och fullständig deltagare, men ganska nära observatörshållet. Under lektioner var jag mestadels en passiv observatör och satt i min stol bredvid katedern och förde anteckningar över det jag såg och hörde. Vid de tillfällen när eleverna arbetade självständigt hände det dock att jag gick omkring i klassrummet, kikade in i grupprummen och växlade några ord med eleverna.

I min relation med lärarna hade jag en mer deltagande roll, där vi samtalade väldigt mycket mellan lektionerna och under lunchen. Jag passade då på att ställa de frågor som uppkommit under lektionernas gång och reda ut annat som jag undrade över. Jag förde hela tiden anteckningar under de dagar då jag vistades i skolan, både över det jag observerade och över det vi pratade om utanför lektionstid. Dessa anteckningar sammanställdes sedan allteftersom i en observationsdagbok.

2.4.2 Samtalsintervjuer

Som komplement till mina observationer genomförde jag även två samtalsintervjuer. När man använder sig av frågeundersökningar brukar man skilja på informantundersökningar och respondentundersökningar. Informantundersökningar används när man vill få en så heltäckande bild som möjligt av ett händelseförlopp. Svarspersonerna används då som vittnen och det finns inte nödvändigtvis någon poäng med att ställa samma frågor till alla eftersom de ofta kan bidra med delvis olika saker. Vid en respondentundersökning är det däremot svarspersonerna själva och deras tankar som man undersöker. Eftersom man i det fallet vill veta vad de olika deltagarna tycker och tänker om de specifika saker som man undersöker, kan man med fördel ställa mestadels samma frågor till alla (Esaiasson m.fl. 2012, s. 227-228).

Då jag med min undersökning i första hand ville ta reda på vad musklärarna på skolan har för tankar och åsikter om sin undervisning och musikämnet i stort, genomförde jag i huvudsak en respondentundersökning. Respondentundersökningar i sin tur brukar delas upp i två olika huvudtyper: samtalsintervjuundersökningar och frågeundersökningar. Frågeundersökningar brukar fungera så att man har ett antal färdiga frågor som ställs till alla deltagare, vilka i sin tur får välja mellan ett antal fasta svarsalternativ. En samtalsintervju fungerar, som namnet antyder, mer som ett samtal. Man har även vid en samtalsintervju färdiga frågor, men beroende på hur samtalet utvecklar sig kommer ordningsföljden, formuleringen och innehållet att variera från intervju till intervju. Det finns även en mellanform med öppna frågor, utan fasta svar-

salternativ, och med ett visst mått av dialog bestående av så kallade uppföljningsfrågor, som man kan använda sig av (Esaiasson m.fl. 2012, s. 228-229). Jag använde mig i min undersökning av samtalsintervjuer, eftersom jag ville att de jag intervjuade skulle prata fritt om de frågor jag ställde, och på så vis få fram så mycket information som möjligt.

Syftet med mina intervjuer var dels att bringa klarhet i vissa saker som jag inte lyckats ta reda på på egen hand från skriftliga källor och dels, som jag skrev ovan, en möjlighet att få reda på mer om lärarnas inställning till musikämnet och musikundervisning mer generellt. Jag genomförde en lite längre intervju med den manlige läraren, Mr M, som hade huvudansvaret för mig, där jag passade på att ställa vissa rena faktafrågor, såväl som mer personliga frågor om hur han såg på olika aspekter av musikämnet och sin undervisning. Med den kvinnliga läraren, Mrs L, blev det en kortare intervju eftersom de mer faktainriktade frågorna redan hade behandlats med Mr M. Istället fokuserade jag på de mer personliga frågorna i den andra intervjun.

Båda intervjuerna genomfördes under min sista dag på skolan. Den första intervjun, med Mr M, ägde rum i musiksalen på den högre skolan under en håltimme på förmiddagen och tog drygt trettio minuter. Den andra intervjun, med Mrs L, ägde rum under lunchrasten i musiksalen på den lägre skolan och tog drygt en kvart. Båda intervjuerna spelades, efter godkännande av deltagarna, in med hjälp av min bärbara dator och transkriberades sedan.

2.5 Etiska hänsyn

Den här undersökningen har genomförts med hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och dess fyra huvudkrav, vilka är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att man som forskare ska upplysa dem som deltar i en undersökning om syftet med denna, den roll de har i projektet och om de villkor som gäller för deltagandet, att det är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Inför mina observationer berättade jag för eleverna som jag skulle observera vem jag är och att jag var där för att se hur deras musiklektioner var utformade. Jag poängterade för dem att jag var där för att titta på den verksamhet de deltog i under musiklektionerna och inte för att titta på dem som individer.

Enligt samtyckeskravet behöver en forskare ha samtycke om medverkan från deltagarna i undersökningen och, om de är minderåriga och undersökningen är av känslig karaktär, i vissa fall även från föräldrarna. När undersökningen inte är av privat eller etiskt känslig natur, vilket är fallet med den här undersökningen, kan tillstånd inhämtas av en företrädare för undersökningsdeltagarna. Alltså räckte det att jag hade fått tillstånd av lärarna, vilka jag hade informerat om syftet med min undersökning via e-post innan de gav mig tillåtelse att komma och besöka skolan. Inför de samtalsintervjuer som jag genomförde med lärarna informerade jag dem även om att deras medverkan var frivillig och att de kunde välja att inte svara på de frågor jag ställde, samt att de skulle vara helt anonyma.

Konfidentialitetskravet betyder att enskilda människor inte ska kunna identifieras av en utomstående som tar del av undersökningen samt att obehöriga inte ska kunna få tillgång till deltagarnas personuppgifter. Jag har med hänsyn till detta valt att varken redogöra namnet på den skola jag besökt eller namnen på de lärare vars lektioner jag har observerat och vilka jag har genomfört intervjuer med. Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innebär att uppgifter om enskilda, som insamlats för forskningsändamål, inte får användas i andra icke-vetenskapliga eller kommersiella sammanhang (Vetenskapsrådet, 2011).

2.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En studies tillförlitlighet brukar diskuteras i termerna reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet, eller tillförlitlighet, handlar om hur bra det mätinstrument som man använder är på att mäta. I en kvantitativ studie kan det handla om att ha en tillförlitlig våg som man läser av mycket noggrant för att undvika fel, medan det i en kvalitativ studie, som denna, kan handla om huruvida frågor och svar tolkas korrekt och skrivs ner korrekt, i vilken ordning frågorna ställs och huruvida det förekommer några yttre störningar. Ett sätt att kontrollera reliabiliteten är att upprepa mätningen, eller att låta två olika personer göra den, och se om resultaten överensstämmer. En forskare ska vara utbyttbar och andra personer som upprepar undersökningen med samma metod ska komma fram till samma resultat (Stukát, 2007, s. 132-134).

Som kvalitativ undersökning brottas den här undersökningen med problem så som hög subjektivitet och låg replikerbarhet. Angående dess reliabilitet så är det helt klart att om en annan person försökte upprepa min undersökning så skulle han eller hon mycket väl kunna uppleva saker och ting på ett annat sätt än vad jag gjorde. Bara att besöka skolan vid ett annat tillfälle på terminen skulle resultera i att de lektioner som observerades skulle se annorlunda ut. Andra moment skulle behandlas än när jag var där, och på grund av detta skulle man antagligen även dra andra slutsatser om verksamheten som helhet. Även en person som genomförde observationer samtidigt som jag skulle troligtvis se delvis andra saker, eftersom sättet varpå man tolkar det man ser beror på vilken förståelse man har (Stukát, 2007, s. 36).

I övrigt anser jag att jag genomfört min undersökning med hög reliabilitet i den utsträckning som jag har kunnat påverka detta. Jag har varit noggrann med att föra anteckningar under mina observationer och att reda ut sådant jag inte förstod med lärarna. Intervjuerna jag genomförde spelades in med god kvalitet och transkriberades mycket noggrant. Den första intervjun genomfördes i lugn och ro, med gott om tid och utan störningar, medan den andra tyvärr var tvungen att genomföras under lunchen, då det var väldigt ont om tid och Mrs L, som jag intervjuade, var lite distraherad av det faktum att hon behövde äta också. Jag upplevde emellertid att hon svarade uppriktigt och relativt utförligt på frågorna trots detta.

En sak som naturligtvis kan påverka reliabiliteten i den här studien negativt, är det faktum att den har genomförts i ett annat land och i huvudsak på ett annat språk. Även om jag behärskar engelska på en ganska hög nivå är det ändå lätt att missa nyanser i språket när man ska tolka det som deltagarna i undersökningen säger och översätta det till svenska.

En studies validitet, eller giltighet, handlar om huruvida man faktiskt undersöker det som man påstår att man undersöker, eller hur väl det mätinstrument som man använder mäter det man har för avsikt att mäta. Det räcker inte att ha ett bra mätinstrument, och på så sätt hög reliabilitet, det gäller också att man mäter rätt saker. Hög validitet kan exempelvis handla om att man ställer frågor som är relevanta för undersökningen och inte frågor om fel saker eller saker som går utanför ramen för vad man vill undersöka. En annan sak som spelar in är huruvida människorna som deltar i undersökningen är helt ärliga. Kanske vill personerna man intervjuar vara en till lags, eller kanhända vill de inte erkänna eventuella brister, även om man har skapat en förtrolig situation (Stukát, 2007, s. 133-136).

När det gäller den här undersökningens validitet kan jag villigt erkänna att jag i mina intervjuer ställde vissa frågor som kanske inte var direkt kopplade till undersökningens syfte, men som jag valde att ställa för att få en bättre bild av lärarnas musikaliska bakgrund och varför de hade valt att bli just musiklärare, eller för att få veta mer om skolan i stort. Även om dessa frågor kanske inte direkt svarade på undersökningens huvudfrågor anser jag att de var relevanta för undersökningen eftersom de gav en bättre bild av vilka musiklärarna är och vilka förhållanden som råder på skolan. Jag upplevde att de två lärarna svarade ärligt på de frågor jag ställde. Jag hade medvetet valt frågor som i åtminstone i mina ögon inte skulle upplevas

som känsliga eller alltför personliga, men jag kan naturligtvis inte veta säkert att de svarade helt uppriktigt på dem.

En annan sak som jag inte kan veta är hur mycket min närvaro påverkade lärarna och elevernas beteende på musiklektionerna. Jag samverkade, som jag skrev tidigare, inte speciellt mycket med eleverna och de flesta tycktes inte ta någon större notis om mig, men det är likväl en sak som man bör ha i åtanke.

Generaliserbarhet, slutligen, handlar om för vem eller vilka en undersöknings resultat gäller, samt huruvida resultatet kan generaliseras eller om det endast gäller för den gruppen man har undersökt. En undersökning med ett resultat som är generaliserbart, och som kan gälla en större grupp, har ett annat värde än en där resultatet bara gäller för just de personer som man har undersökt. Generaliserbarheten påverkas bland annat av faktorer som för liten undersökningsgrupp, ett urval som inte är representativt eller om man har ett stort bortfall i deltagandet (Stukat, 2007, s. 136-137).

Angående generaliserbarheten gör jag inga anspråk på att ge en heltäckande bild av hur musikundervisningen i den engelska skolan ser ut med den här undersökningen. Då jag tyvärr bara har haft möjlighet att besöka en skola och intervjua två lärare är den alltför begränsad i sin omfattning för att man ska kunna dra några större generella slutsatser av den. Det den förser oss med är en inblick i hur det *kan* se ut i ett musikklassrum i en engelsk skola och hur engelska musiklektörer *kan* förhålla sig till sin undervisning. Jag hade väldigt gärna besökt åtminstone två skolor så att jag hade kunnat se om de saker jag observerat i den första skolan återfanns även i den andra, eller om musikundervisningen i de två skolorna helt skilde sig åt. Som det nu blev var detta inte möjligt, men förhoppningsvis kan jag ändå få fram många intressanta saker med min undersökning och ge inspiration till vidare studier på området.

3 Översikt av skolan i England

I England har man skolplikt eller obligatorisk skolgång från det året man fyller fem till och med det året man fyller sexton, alltså två år längre än i Sverige där man börjar vid sju års ålder. Det kan dock nämnas att det just nu pågår en reform som kommer att resultera i att den obligatoriska utbildningen utökas till att gälla till och med arton års ålder (Directgov, Compulsory learning age). Det finns dock inget krav på att den obligatoriska utbildningen ska ske i skolan och som förälder kan man välja att själv undervisa sitt barn i hemmet. (Directgov, Educating your child at home) Undervisningen i statliga skolor styrs av *the National Curriculum*, den nationella läroplanen med kursplaner för alla obligatoriska ämnen. Friskolor är ålagda att undervisa i engelska, matte och naturkunskap, samt att tillhandahålla religionsundervisning. I övrigt är de fria att utforma sin läroplan som de själva önskar (Department for Education, The school curriculum).

Den obligatoriska skolan är uppdelad i två stadier: *primary school* för barn i åldrarna 5-11, och *secondary school* för åldrarna 11-16. Primary school och secondary school är tillsammans uppdelade i så kallade *Key Stages*, där årskurs 1-2 och 3-6 i primary school motsvarar Key Stage 1 respektive Key Stage 2, och där årskurs 7-9 och 10-11 i secondary school motsvarar Key Stage 3 respektive Key Stage 4. I årskurs 6, vilket motsvarar slutet av Key Stage 2, har man nationella prov i engelska, matte, och naturkunskap, och i årskurs 11, eller vid slutet av Key Stage 4, gör man proven för de så kallade *General Certificate of Secondary Education – GCSE:s*. (Directgov, Understanding the National Curriculum)

Efter sexton års ålder kan man exempelvis välja att gå vidare till *sixth form*, vilken antingen kan finnas i anslutning till en secondary school, eller vara en separat skola, så kallat *college* (Directgov, Learning at college and sixth forms). Sixth form motsvarar årskurs 12-13 och där väljer man ett fåtal ämnen som man fördjupar sig i och som leder till att man gör prov för så kallade *A levels*. Det är ens GCSE:s som ligger till grund för att läsa A levels, vilka i sin tur ligger till grund för vidare utbildning vid exempelvis universitet (Directgov, AS and A levels). Vill man studera musik vid universitetet behöver man således först läsa musik som GCSE-kurs och sedan som A level-kurs.

3.1 Musikämnets roll

I England är musik ett obligatoriskt ämne till och med Key Stage 3, alltså det nionde skolåret som man läser vid 13-14 års ålder. Under Key Stage 4 läser man sedan en blandning av obligatoriska och valbara ämnen. Förutom de obligatoriska ämnena, vilka är: matematik, engelska, naturkunskap, IKT, idrott och samhällskunskap, är skolan skyldig att erbjuda religionskunskap, sex och samlevnad, karriärundervisning samt åtminstone ett ämne ur vardera fyra ämneskategorier: estetiska ämnen, design och teknik, humanistiska ämnen samt moderna språk (Department for Education, About the school curriculum: What is statutory?). Under Key Stage 4 är det med andra ord inte säkert att alla har möjlighet att läsa musik.

3.2 Vad säger styrdokumentet?

Det kan vara värt att nämna att det i januari 2011 presenterades att en granskning av Englands *The National Curriculum*, det vill säga läroplanen för den engelska skolan, skulle äga rum. Som följd av denna granskning pågår just nu en revidering av läroplanen och tanken är att den nya versionen endast ska utstaka de mest grundläggande kunskaper som alla elever bör få, och

ge skolor och lärare mer frihet att själva bestämma hur de vill lägga upp undervisningen (Department for Education, Review of the National Curriculum). Tanken är att nya kursplaner för alla ämnen ska introduceras 2014 (Department for Education, National Curriculum Review update), men i nuläget verkar det inte vara klart vilka ämnen, förutom engelska, matte, naturkunskap och idrott, som ska finnas med som obligatoriska ämnen med ett bestämt innehåll (Department for Education, Review of the National Curriculum in England FAQs).

3.2.1 Kursplanen för Key Stage 3

Det man generellt kan säga om den engelska kursplanen för musik inom ramen för Key Stage 3, är att den är mer utförlig och mer detaljerad i sitt upplägg jämfört med den svenska motsvarigheten i Lgr 11 (Skolverket, 2011), och då är Lgr 11 ändå betydligt mer utförlig än sin föregångare Lpo 94.

Kursplanen för musik inom Key Stage 3 inleds med ett avsnitt med titeln *Importance*, som beskriver vikten av musik och hur musiken påverkar oss. Här beskrivs musik som en unik kommunikationsform, hur den kan bli en del av en persons identitet, samt hur en positiv relation till musik kan stärka eleverns självförtroende såväl som deras lärande. ”Musik för samman känsla och intellekt och möjliggör [ett] personligt uttryck, reflektion och personlig utveckling” (Department for Education, Music, s. 2). Eftersom musik är en central del av kulturarvet, bidrar den till elevernas förmåga att förstå sig själva, såväl som andra människor, samt binder samman skolan, hemmet och övriga världen.

Vidare bidrar musikundervisning bland annat till deltagande i olika sorters musicerande, både på individ- och gruppnivå, samt till utveckling av elevernas förmåga att samarbeta med andra. Den utvecklar elevernas förmåga att lyssna kritiskt, att uppskatta ett brett utbud av musik och att bedöma musikalisk kvalitet. Dessutom bidrar musikundervisning bland annat till att deras självdisciplin och deras kreativitet ökar (Department for Education, Music, s. 2). Avsnittet kan jämföras med det som står under rubriken *Musik* i den svenska kursplanen i musik för grundskolan, men som inte redogör för vikten av musik och dess positiva påverkan lika utförligt (Skolverket, 2011, Kursplan – Musik, s.1).

Nästa avsnitt kallas för *Key concepts* och innehåller ett antal begrepp eller principer som anses centrala vid musikinläring, såsom samverkan mellan olika moment, kulturell förståelse, kritisk förståelse, kreativitet och kommunikation. Detta följs av *Key processes*, som utgör grundläggande färdigheter och processer som anses nödvändiga för elevernas utveckling. Till dessa hör att spela, komponera och lyssna, samt att granska och bedöma. Under varje färdighet eller process anges ett flertal moment eller förmågor som eleven bör behärska eller inneha.

Efterföljande avsnitt kallas *Range and content* och anger det innehåll och den bredd som musikundervisningen bör ha, och det sista avsnittet, som anger vad eleverna bör få möjlighet att lära sig, kallas för *Curriculum opportunities*. Varje avsnitt åtföljs av *Explanatory notes* - förklarande kommentarer som mer utförligt redogör för och förklarar vad de olika områdena och begreppen innebär, och varför de är viktiga (Department for Education, Music, s. 3-6).

De olika avsnitten ovan kan jämföras med rubrikerna under *Centralt innehåll* i den svenska kursplanen: *Musicerande och musikskapande*, *Musikens verktyg* och *Musikens sammanhang och funktioner* (Skolverket, 2011, Kursplan – Musik). Den engelska kursplanen anger emellertid mer detaljerat vad eleverna ska få möjlighet till, eller förväntas att göra, inom de olika områdena, ungefär så som betygskriterier kan se ut i Sverige. Något som står med i den svenska kursplanen men som inte återfinns i den engelska, är röstvård och hörselvård (s. 3). En sak som finns med i den engelska men inte i den svenska är att analysera och bedöma

olika typer av musik (Department for Education, Music, s.4). I övrigt tycker jag att innehållen i de två kursplanerna i stort överrensstämmer.

Kursplanen avslutas med betygskriterier för nivå 1-8 samt *Exceptional performance*, alltså ytterligare en betygsnivånivå för elever som utmärker sig extra mycket i ämnet, och där nivå 4-8 samt *Exceptional performance* gäller för secondary school och Key Stage 3 (Department for Education, Music, s. 7).

Då det i den svenska kursplanen bara finns betygskriterier för årskurs 6 och 9 är det lite svårt att jämföra dem rakt av med betygskriterierna i den engelska kursplanen för Key Stage 3. Key Stage 3 utgör som bekant år 7-9, vilket motsvarar årskurs 5-7 här i Sverige. Det man kan säga om de engelska betygskriterierna i förhållande till de svenska är emellertid att de är uppbyggda på ett annat sätt och fokuserar på delvis andra saker. De svenska är till stor del uppbyggda på så sätt att det är vissa saker man ska kunna och som i princip är samma på varje betygssteg. Istället använder man gradskillnader i hur bra man kan de olika sakerna för att motivera lägre och högre betyg.

I betygskriterierna för E använder man exempelvis begrepp som, ”enkla” och ”i viss mån”, för betyget C använder man ord som ”relativt”, ”övervägande” och ”utvecklade”, medan betygskriterierna för A utelämnar ”viss” och ”relativ” och istället beskriver önskade förmågor med termer som ”god”, ”säkerhet” och ”välutvecklad” (Skolverket, 2011, Kursplan – Musik,). De engelska betygskriterierna, å andra sida, är inte i alls samma utsträckning uppbyggda på så sätt att vissa förmågor ska vara mer och mer utvecklade för varje betygsnivå. Snarare är det så att betygskriterierna för varje betygssteg hela tiden byggs på med ytterligare önskvärda förmågor som förutsätter att de föregående redan är uppfyllda (Department for Education, Music, s. 7).

3.2.2 Key Stage 4 - GCSE

De elever som väljer att fortsätta studera musik under Key Stage 4, när de genomför sina GCSE:s, följer inte en kursplan inom The National Curriculum. I stället väljer skolan en kursplan från en så kallad *exam (examination) board* (intervju med Mr M). Det finns ett flertal exam boards i Storbritannien och de är i regel vinstdrivande organisationer som ger ut kursplaner, genomför examinationer och utfärdar kvalifikationer för olika ämnen på GCSE- och AS/A level-nivå. Skolorna väljer helt enkelt vilken organisations kursplan de vill följa och i slutet av kursen genomförs examinerande slutprov som rättas av organisationerna själva. Organisationerna regleras i sin tur av *The Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)* (Department for Education, Who are Ofqual, what do they do?).

4 Litteraturgenomgång

4.1 En historisk översikt av musikämnet

Obligatorisk skolgång introducerades i Storbritannien 1880 och musikens roll i skolan har varit omstridd sedan dess. Det har varit en fortgående debatt om huruvida kursplanen i musik ska vara strängt strukturerad eller friare och mer kreativ i sin utformning. Vid 1900-talets början hade musik etablerats som ett eget ämne, åtminstone inom den grundläggande utbildningen. Stor vikt lades vid sång och det publicerades flera sångböcker. Den barncentrerade rörelsen började vid den här tiden påverka undervisningsmetoderna för tidiga åldrar i skolan, och inom musikämnet resulterade detta i att man införde spel på enkla slagverksinstrument.

1912 kom Jacques Dalcroze till London för att demonstrera sin metod med rörelserytmik. Metoden, vilken bestod av ett antal övningar med olika svårighetsgrad, där barn uppmanades att reagera fysiskt på rytm, tonhöjd och harmonik, förespråkades senare av de lärare som ville utveckla ”musik och rörelse” till en del av den grundläggande läroplanen. 1931 kom en rapport från *the Consultative Committee of the Board of Education*, ledd av Sir William Henry Hadow, i vilken det rekommenderades att läroplanen för primary school skulle ha sin utgångspunkt i aktivitet och upplevelse, snarare än i kunskap och fakta som skulle förvärfas och lagras. Rapporten fick stort genomslag i utvecklandet av musikämnet. Slagverksensemblar blev populära, man införde blockflöjten i skolan och *the Pipers Guild* uppmanade barn att tillverka och spela bambupipor. Allt detta sågs som sätt att engagera barn i praktiskt musicerande. Trots att det försåg eleverna med små möjligheter till kreativt experimenterande och improvisation var det ändå ett avsteg från den begränsade sångundervisningen som förekommit tidigare (Hallam & Creech, 2010, s. 18-19).

I och med 1944 års *Education Act* fastslogs olika sektorer för primary, secondary school och vidare utbildning, samtidigt som man utökade den obligatoriska skolgången till 15 års ålder. Secondary school hade på den här tiden tre olika inriktningar, där eleverna från 11 års ålder delades in efter begåvning och förmåga: *Grammar school*, som hade en teoretisk inriktning, *Secondary modern school* som var mer praktiskt inriktad, samt tekniska skolor. Läroplanen varierade mellan de olika skolinriktningarna, och det stora fokus på skriftliga examinationer inom grammar school resulterade i att musikundervisningen där fick en mer teoretisk inriktning. Man studerade grundläggande musikteori och lärde sig så kallad *music appreciation* genom att lyssna på inspelad musik. Praktiskt musicerande låg huvudsakligen utanför den schemalagda undervisningen, och krävde således tillräckligt hög motivation från eleverna för att de skulle stanna kvar efter skoldagens slut, eller missa sin lunchrast. Resultatet var att de flesta elever inte deltog i dessa aktiviteter. I många skolor bestod musiklektionerna i huvudsak av sång och undervisning i att läsa noter. Det fanns en pågående debatt om vad som borde ingå i kursplanen för musik då man var orolig för att den hade utvecklats med huvudsakligen medel- och överklasselever i åtanke (Hallam & Creech, 2010, s. 20).

1963 publicerades en rapport där musikundervisningen kritiserades för att den fokuserade alltför mycket på körsång. I rapporten gavs även förslag på att inkludera olika typer av instrumentspel, träning i kritisk musiklyssning med mera i undervisningen. Man uttryckte även bekymmer över att så få elever valde att fortsätta läsa musik efter att de avslutat den obligatoriska musikundervisningen. I början av 70-talet började man prata om behovet av att eleverna fick uppleva musik, snarare än att bara förvärva kunskap. Man konstaterade även att bara ett fåtal av eleverna faktiskt var intresserade av det som kursplanen innehöll. Detta ledde till vidare diskussioner om hur man skulle engagera eleverna i skolans musikundervisning och om kursplanens innehåll. Man började överväga att införa populärmusik i undervisningen, vilket skulle främja det sociala samspelet, bygga vidare på vad eleverna redan kunde och göra läran-

det mer elevcentrerat. Man övervägde även att inkludera världsmusik som ett verktyg för att utforska olika kulturella uttryck. 1982 kom boken *Music in the Secondary School Curriculum*, vilken innehöll ett antal förslag på hur man kunde förbättra musikundervisningen i skolan. Fokus låg på upplevelser, snarare än på passiv inläring, och på gehörinläring, snarare än förståelse att läsa noter. Boken förespråkade ett elevcentrerat förhållningssätt med ett lärande som baserades på praktisk erfarenhet snarare än teori (Hallam & Creech, 2010, s. 20-21).

1967 genomfördes en granskning av undervisningen i primary school. Man fann att kursplanen i musik inte hade utvecklats i samma grad som kursplanerna för övriga ämnen, i vilka man hade börjat införa ett friare förhållningssätt där barnens egna erfarenheter och upptäckter utgjorde själva kärnan i läroprocessen. Trots att man hade infört praktiskt musicerande som ett steg i rätt riktning hade man inte skapat möjligheter för fantasi och kreativitet hos eleverna. Carl Orffs "Schulwerk", som 1957 hade anpassats för brittiska skolor, hade haft betydelse för undervisningen i primary school. Genom användandet av stämda slagverksinstrument, så som klangspel, xylofoner och tonboxar, hade barnen fått möjlighet att delta i melodispel, utöver rytmspel på trummor och trianglar. Det fanns de som var kritiska till dessa metoder, men användandet av stämda slagverksinstrument och gehörsbaserad sångverksamhet resulterade i mindre dominans av pianot. Övergången från lärarledd undervisning med pianot som utgångspunkt till ett mer barncentrerat förhållningssätt förde med sig idéer om att överlåta musikundervisningen till lärare med allmänna ämneskunskaper, snarare än åt specialutbildade musklärare. Detta förespråkades intensivt under 70- och 80-talet (Hallam & Creech, 2010, s. 22).

Den dåliga ekonomi som följde på oljekrisen i mitten av 70-talet ledde till att man började titta på möjliga reformer inom bland annat skolan. Labourpremiärministern James Callaghan förespråkade en läroplan som skulle vara grundläggande och allmängiltig och som förberedde elever bättre för arbetsplatsen. Vid den här tiden uppstod även kritik av det barncentrerade förhållningssättet till undervisning samt av läroplanen för secondary school. 1979 kom Margaret Thatcher till makten i spetsen för de konservativa. Detta resulterade i att lärare, som tidigare hade haft ett stort mått av självbestämmande och inflytande över läroplanens utformning, nu fann sig uppslukade i ett klimat med mer föreskrifter och där de i högre grad skulle stå till svars för vad de gjorde.

The Education Reform Act från 1988 fastslog engelska, matematik och naturkunskap som kärnämnen, samt tio grundläggande ämnen, däribland musik, som en del av den nationella läroplanen - *the National Curriculum*. 1990 bildades *the National Curriculum Music Working Group* för att fungera som rådgivare till *the National Curriculum Council*. De utgick ifrån den vida etablerade uppfattningen att musikämnet borde bygga på en praktisk kursplan baserad på de sammanlänkade aktiviteterna lyssnande, komponerande och spelande, men trots detta tonades de praktiska aspekterna av musik ner av *the National Curriculum Council*. Detta ledda till att kursplanen i musik från och med januari 1992 blev en politisk fotboll, som passades mellan dem som stödde *the Working Group* och de högeranhängare som starkt motsatte sig dess rekommendationer. Debatten var mycket häftig och dokumenterades i ett stort antal artiklar och brev som publicerades i den nationella pressen. *The Working Group* fick emellertid i slutändan igenom flera av sina önsknings för kursplanen i musik (Hallam & Creech, 2010, s. 23).

I början av 2000-talet fanns det stor oro angående musikämnets plats i läroplanen för secondary school. Intresset för ämnet bland eleverna minskade gradvis årskurs för årskurs och det var problem med antalet elever som valde att läsa musik som GCSE. Vissa föreslog att musik borde tas bort ur läroplanen och att man i stället skulle fokusera mer på icke schema-lagda aktiviteter. 2005 reviderades den nationella läroplanen för Key Stage 3 med det huvudsakliga målet att minska mängden bestämt innehåll, och på så vis ge lärare mer tid och utrymme för att göra undervisningen mer anpassad till deras elevers individuella behov. Även

om den nationella läroplanen förser lärare med en struktur att arbeta efter, är det upp till lärarna själva att bestämma mer i detalj hur de tycker att det är lämpligt att lägga upp undervisningen (Hallam & Creech, 2010, s. 230-231).

Hur ligger det då till med musikundervisningen idag? Susan Hallam och Andrea Creech skriver att Storbritannien har mycket att vara stolta över när det gäller musikundervisning. De hävdar till och med att den kan vara den bästa i världen, och att nyckeln till framgången är att det i primary och secondary school tillhandahålls musiklektioner, och icke schemalagd instrumentundervisning, av välkvalificerade och entusiastiska lärare. Utöver detta finns det även stora möjligheter att delta i ett omfattande utbud av olika typer av musikaliska grupper, i skolor och musikcentra (Hallam & Creech, 2010, s. 329).

4.2 Granskning av musikutbildningen i England

Darren Henley genomförde nyligen, på uppdrag av *Department for Education* och *Department for Culture, Media and Sport*, en granskning av musikutbildningen i England. Henley är verkställande direktör för radiokanalen *Classic FM*, har skrivit ett tjugotal böcker om klassisk musik och musiker och innehar en forskartjänst i musik vid universitetet i York (Henley, 2011, s. 44).

Henleys undersökning visade att det finns många barn och ungdomar som deltar i musikundervisning som håller mycket hög kvalitet, men att kvaliteten på musikundervisningen i landet som helhet är väldigt ojämn. Han fann att musikutbildningen fungerade bäst på de platser där statliga anslag och bidrag från lokala myndigheter slogs ihop, kombinerat med att skolans budget användes på ett fantasifullt sätt, och att man genomförde spännande samarbeten med olika konstorganisationer. Henley menar att den bästa musikutbildningen kommer till stånd genom samarbete och att ingen enskild lärare, musiker, skola eller organisation besitter all den kompetens som behövs för att ge en elev en fullgod musikutbildning. (Henley, 2011, s.5)

I sin rapport ger Henley ett antal (36) rekommendationer för hur han anser att musikutbildningen i England ska organiseras och finansieras på bästa sätt (Henley, 2011, s. 31-37). Jag har inte för avsikt att redogöra för alla rekommendationer, men Henley delger bland dessa sin vision om vad han anser att varje barn ska kunna förvänta sig av sin musikaliska utbildning (Henley, 2011, s.11) och detta har jag valt att titta lite närmre på.

För det första, vilket överrensstämmer med vad kursplanen i musik säger, ska varje barn få en bred musikalisk utbildning som inkluderar praktiskt musicerande, eget komponerande, musiklyssning samt granskning och bedömning av musik. Henley menar att en fullgod musikutbildning innebär mer än att bara spela och att dessa fem områden ger barn möjlighet att tillgodogöra sig alla olika sidor av musik. För det andra anser han att sång bör utgöra en viktig del av varje barns utbildning från förskoleverksamhet upp till åtminstone Key Stage 3. Även sång finns med i kursplanen som en obligatorisk del av musikämnet.

Vidare bör varje barn inom ramen för Key Stage 2 få möjlighet att via helklassundervisning lära sig att spela ett instrument. Helst ska undervisningen sträcka sig över ett år, men allra minst bör alla erbjudas ett halvårs veckovis instrumentundervisning. Efter denna första möjlighet att prova på att spela ett instrument bör det finnas en tydlig väg att gå för dem som vill fortsätta att spela. Fortsatt instrumentundervisning bör, i relation till deras inkomstnivå, finansieras, eller delfinansieras, av föräldrarna (Henley, 2011, s.11).

Henley betonar i sin rapport hur viktigt det är att musik får finnas kvar som obligatorisk del av den nationella läroplanen, och att risken annars är stor att musikundervisningens försvagas i många skolor och kanske till och med försvinner från vissa (Henley, 2011, s.15). Han menar också att musik är ett viktigt akademiskt ämne i läroplanen för secondary school, och

anser att skolor bör fortsätta att erbjuda musik inom ramen för Key Stage 4 och senare, så att elever kan få GCSE-, BTEC- (Business & Technology Education Council), och A level-kvalifikationer i ämnet.

Skolan bör arbeta för att främja livemusik och möjlighet för barn och ungdomar. att framträda Barn bör få möjlighet att delta i vokala och instrumentala ensembler utanför den ordinarie klassrumsundervisningen, antingen i skolan eller genom att föra samman elever från flera olika skolor. Slutligen skriver Henley att den bästa formen för musikutbildning innefattar en kombination av klassrumsundervisning, instrument- och sångundervisning, samt input från professionella musiker. Enligt Henley är samarbete mellan olika organisationer nyckeln till framgång (Henley, 2011, s.13).

Henley kommer även med ett antal rekommendationer angående musiklärarkåren, vilka bland annat involverar mer musik i utbildningen för lärare som ska arbeta i primary school, och att varje primary school ska ha tillgång till en utbildad musiklärare som kan ge stöd och hjälp åt övriga lärare när det gäller musikundervisning (Henley, 2011, s.13). För att råda bot på den ojämna kvaliteten som musikundervisningen håller över landet i stort och se till att alla barn, oavsett var de bor, ska kunna få en likvärdig musikalisk utbildning, menar Henley att det krävs en nationell plan som fastslår hur musikutbildningen bör utvecklas under de kommande åren (Henley, 2011, s.15).

4.3 Vikten av musik – en nationell plan för musikutbildning

The Importance of Music – A National Plan for Music Education är utgiven av the Department for Education och the Department for Culture, Media and Sport. Planen bygger mycket på Henleys rapport och man har tagit fasta på många av hans rekommendationer. Syftet med planen är att åstadkomma en likvärdig musikalisk utbildning, och att alla barn, oavsett bakgrund och var i landet de bor, ska få möjligheten att spela ett instrument, att lära sig sjunga, att musicera tillsammans med andra och att kunna gå vidare till nästa utvecklingsnivå om de så önskar. Lärarna kommer att ha stor frihet att själva välja hur de vill lägga upp sin musikundervisning, men alla skolor bör tillhandahålla en musikundervisning som håller hög nivå.

I planen ligger ganska stor fokus på att man ska utveckla musikaliska utbildningscentra på kommunal nivå, som kan stötta skolorna och få till stånd de samarbeten som Henley förespråkar. Eftersom enskilda musiklärare inte kan förväntas inneha tillräcklig kompetens inom alla olika musikstilar och på alla instrument blir dessa centra av stor vikt för att förse elever med den undervisning som skolorna inte själva kan tillhandahålla (Department for Education and Department for Culture, Media and Sport, 2011, s. 10). De ska även hjälpa till med att tillhandahålla nätverk och vidareutbildning för lärare, och blir en vidareutveckling av de musikaliska tjänster som kommunerna i nuläget tillhandahåller (Department for Education and Department for Culture, Media and Sport, 2011, s. 7-8).

Lokala myndigheter kommer att få fortsatt finansiering för att tillhandahålla musikaliska undervisningstjänster fram till augusti 2012. Då kommer dessa nya musikaliska utbildningscentra att börja finansieras för att sammanföra lokala myndigheter och lokala musikorganisationer, så som orkestrar, körer och andra musikaliska grupper. Från och med september 2012 ska de sedan vara i full drift (Department for Education, "National plan for music education").

5 Resultatredovisning

5.1 På besök i en engelsk skola

Här följer nu en redogörelse för mina upplevelser under de dagar då jag var på besök i en engelsk secondary school för att observera musiklektioner och intervjua de två musiklärare som arbetar där. Som jag skrev tidigare vistades jag på skolan under totalt tre och en halv dag och under den sista dagen genomförde jag mina samtalsintervjuer. Även de viktigaste sakerna som kom fram under de intervjuerna kommer att redovisas.

5.1.1 Första dagen och allmänna intryck

”Var det Mr M du skulle träffa? Från musikavdelningen?” Jag vet inte ifall kvinnan i receptionen är förvånad eller om hon bara vill dubbelkolla, men jag sitter mycket riktigt och väntar på musikläraren Mr M som jag avtalat tid med. Klockan är strax före åtta, det är måndag morgon och det är första dagen på den nya terminen. Både lärare och elever har haft två veckors påsklov och nu startar alltså sommarterminen, vilken sträcker sig från den 16 april till den 20 juli. I England är läsåret uppdelat i tre terminer istället för två och efter sommarlovet startar skolan igen i börjar av september.

Så småningom kommer Mr M ut för att hämta mig. Jag uppskattar att han är någonstans mellan 35 och 40 år gammal, men det är svårt att avgöra och jag frågar inte. Han har jobbat som musiklärare i nio år, varav samtliga på skolan i fråga, och är *Head of Music*, vilket innebär att han har huvudansvaret för musikundervisningen. Mr M tar tillfället i akt innan skoldagen drar igång att visa mig musiksalen. Den har heltäckningsmatta, ganska lågt i tak och är svagt rektangulär med fönster (ständigt fördragna ska det visa sig) längs ena långsidan och inbyggda förvaringsskåp längs den andra. Längst ner i salen finns en dörr och bakom den fyra små rum, varav tre är övningsrum utrustade med instrument och ett är arbetsrum för lärarna. På väggarna sitter planscher med fakta om olika musikaliska termer och instrumentgrupper och klassrummet är utrustat med tv och video, PA-anläggning och projektor. I ett hörn står ett gammalt piano och bredvid katedern ett el-piano som läraren använder.

Så långt skulle man nästan kunna tro att man befinner sig i ett svenskt musikklassrum. Den stora skillnaden ligger i hur rummet i övrigt är utrustat när det gäller instrument. I Sverige skulle nog en musiksäl för den här åldersgruppen som inte har tillgång till åtminstone upp emot tio akustiska gitarrer anses vara mycket bristfälligt utrustat. Jag vet inte hur länge man skulle behöva leta innan man hittar en musiksäl som saknar banduppställning, alltså en fast uppsättning instrument som inkluderar trumset, keyboard, en eller två elgitarrer, elbas samt förstärkare. I Sverige läggs grunderna i musikundervisningen i väldigt hög utsträckning med akustiskt gitarrspel och väldigt stor del av musikundervisningen är uppbyggd kring ensemblespel med rockbandet som förebild. I England, eller i all fall på den här skolan, tycks det se annorlunda ut.

Förutom den brist på akustiska gitarrer som man skulle kunna anse att musiksalen har är den mycket välutrustad. I stället för att ha en banduppställning i ett hörn av rummet står det två akustiska trumset bredvid varandra i bakre delen av klassrummet. I den här delen av rummet står även ett par syntar uppställda och det finns inte mindre än nio elgitarrer och tre elbasar och till dessa ett flertal små förstärkare som eleverna kan bära med sig om de vill gå in i de mindre rummen och spela. Under fönstren längs med ena långsidan står bord med keyboardar och diverse handtrummor och rytminstrument och i de små rummen finns ytterligare ett akustiskt trumset, två digitala trumset och flera keyboardar. Jag tror att det samman-

lagt finns närmare 15 keyboardar, vilket jag tycker är väldigt många. När jag vid ett tillfälle nämner för Mr M att vi i Sverige i regel har ganska många akustiska gitarrer men färre keyboardar, svarar han att fördelen med keyboardar framför gitarrer är att man slipper stämma dem hela tiden. Han har onekligen en poäng. Ska man spela gitarr med en klass tar det sin tid att stämma alla gitarrerna, även om man kanske inte gör det jättenoga.

Efter att Mr M visat mig musiksalen går vi till personalrummet. Eftersom det är första dagen på terminen inleds den med ett möte för alla lärare och jag slås av att de flesta av dem är förhållandevis unga. Jag funderar över om detta kan bero på att skolan jag besöker har ganska låg status och att de mer erfarna lärarna kanske jobbar på stadens lite ”finare” skolor. Jag får veta att det på skolan just nu arbetas väldigt mycket med att förbättra resultaten och höja statusen. Ett led i detta är att uppdatera skoluniformen, vilken i nuläget är ganska avslappnad, med mörkblå collegetröja eller vit tenniströja, svarta byxor eller kjol samt svarta skor. Den nya uniformen, som ska tas i bruk nästa läsår, hänger för beskådan och är betydligt stramare än den nuvarande. Vit skjorta, slips och mörkblå kavaj är det som ska gälla i fortsättningen.

”Jackor av, jackor av!”. Mr M och jag rör oss bland eleverna genom korridoren på väg mot musiksalen och under tiden ropar han ut uppmaningar till eleverna vi möter. Att ha jacka på sig inomhus är tydligen inte tillåtet och i klassrummen får man inte ha på sig någonting som inte ingår i uniformen, som exempelvis en extra tröja eller liknande. Själv sitter jag med jacka på mig hela första dagen för det är väldigt kallt i musiksalen och det ger mig lite dåligt samvete eftersom det inte är tillåtet för eleverna. Jag inser allteftersom att helt andra regler gäller för eleverna än för lärare och eventuella besökare.

Innan den första lektionen har Mr M *tutor group* vilket motsvarar mentorsgrupp eller mentorstid. Mr M har två klasser som han delar ansvaret för med sin musiklärarkollega Mrs L och varje skoldag inleds med *tutor group*. Eftersom det är första dagen på en ny termin blir det en hel del information och jag reagerar på Mr M:s ganska hårda tonfall. Han pratar hela tiden med höjd röst när han tilltalar klassen och en pojke blir skarpt tillrättavisad efter en, i mina ögon, väldigt mild oförskämdhet. Det jag reagerar mest på är nog emellertid den efterföljande uniforminspektionen. Att höra en lärare uppmana elever att skaffa nya skor eller att hitta en annan skola, känns väldigt främmande när jag i den svenska skolan personligen inte har upplevt värre klädkontroverser mellan elever och lärare än huruvida man ska få ha keps och jacka på sig i klassrummet.

Meningen med de här exemplen är inte att framställa Mr M som en hård eller elak lärare. Det är han inte. Han hade ofta en ganska skämtsam attityd gentemot eleverna och var mjuk och tålmodig i sitt sätt gentemot enskilda elever som han förevisade något. Det var främst när han tilltalade hela klassen som han hade en lite hårdare attityd, ungefär som att han såg det som sin plikt att upprätthålla disciplin.

Det jag i första hand vill visa med det jag beskrivit är de skillnader i förhållningssätt mellan lärare och elever, och atmosfären i skolan i stort, som jag upplever råder mellan den engelska och svenska skolan. I början av varje lektion förväntas eleverna stå upp tills de blir uppmanade av läraren att sätta sig ner. De sitter i en halvcirkel i den ordning som de står på klasslistan och när deras namn ropas upp ska de svara ”yes, sir”, eller ”yes, miss” om det är en kvinnlig lärare. Jag upplever också att lärarna går in mer i en roll när de undervisar än vad svenska lärare i regel gör och att de förväntas upprätthålla en mer professionell relation till sina elever. De var betydligt mer personliga i sitt förhållningssätt gentemot mig som utomstående vuxen än vad de var gentemot sina elever. Jag upplevde väldigt tydligt hur deras personlighet förändrades när de var med en grupp elever jämfört med exempelvis sina kollegor. En annan sak som också var intressant att se var den maktkamp som ständigt utspelade sig mellan läraren och vissa elever. Reglerna för klädsel och uppförande var väldigt tydliga, men vissa

elever verkade tycka om att tänja på gränserna så mycket det bara gick, både när det gällde uppförande- och uniformsregler.

Efter *tutor group* är det äntligen dags för den första musiklektionen. Gruppen är en år 9-klass på ungefär 20-25 elever. Eftersom de börjar skolan två år tidigare i England än i Sverige är eleverna 13-14 år och inte 15-16 som de hade varit i en svensk årskurs 9. Idag är det bedömningsdag vilket innebär att alla elever ska spela upp låten som de har jobbat med de två föregående lektionerna och bli bedömda för sitt arbete. Låten som de jobbar med är Kings of Leons "Use Somebody" och den finns på papper med noter och tabulatur, samt på cd-skiva om man vill lyssna. Mr M betonar för eleverna att det inte spelar någon roll vilket instrument man spelar, utan att det de behöver tänka på är huruvida de spelar ackorden, basstämman, eller melodistämman, eftersom de olika delarna kan spelas på olika instrument.

Större delen av lektionen får eleverna på sig att öva, dels på egen hand och dels i sina grupper som de får turas om att öva med i de mindre rummen. Lektionen ser ut ungefär som jag är van vid att det ser ut under en musiklektion i Sverige. Eleverna är utspridda vid instrumenten och vissa övar och andra leker, medan läraren går runt och hjälper eleverna i tur och ordning. Större delen av min uppmärksamhet ägnas åt en kille som sitter vid ett av de akustiska trumseten och försöker lära sig en förenkling av det inte helt lätta trumkompet. Han är ganska duktig på att spela men glömmer hela tiden av hur kompet egentligen ska vara och spelar därför fel större delen av tiden. Mr M spenderar ganska stor del av tiden inne i smårummen, men då och då kommer han in i klassrummet och då påminner han eleven om hur det ska vara. Det glöms dock snart bort igen och jag får sitta där och titta på medan eleven övar in fel.

När det är dags för uppspel får grupperna spela upp en i taget. Mr M spelar in varje grupp och efteråt får eleverna utvärdera sig själva såväl som sina kamrater. De arbetar med självbedömning och kamratbedömning på skolan och eleverna har häften där de gör en liten utvärdering efter varje moment de arbetar med. De utvärderar sig själva genom att kryssa i alternativ i häftet som de tycker stämmer bäst in på sitt framträdande, och till sina kamrater ska de skriva två saker som de tyckte var bra och en sak som kan bli bättre – "two stars and a wish". Efter varje framträdande får eleverna således både positiv och negativ kritik från sina klasskamrater och från läraren.

Det är inga lysande framträdanden, vilket man väl heller knappast kan förvänta sig efter bara tre lektioner med en låt som inte är den lättaste. De flesta eleverna klarar av att spela sin egen stämman hyfsat rätt, men det största problemet är att i princip ingen grupp har ett gemensamt tempo. Antagligen beror detta på att de inte har haft speciellt lång tid på sig att öva tillsammans som grupp. Efter lektionen frågar jag Mr M om de någonsin spelar en låt tills den är färdig och faktiskt sitter ordentligt. På det svarar han att det inte skulle gå eftersom eleverna, framför allt de som har svårt att koncentrera sig, skulle bli alldeles för uttråkade av att hålla på med samma låt så länge.

Nästa lektion är också med en årskurs 9 och upplägget är det samma. Först får de tid till eget övande, enskilt och i grupp, och i slutet av lektionen är det uppspel och bedömning. Återigen ligger stor del av mitt fokus vid vad som händer vid trummorna. Det finns två elever i klassen som uppenbarligen är trummisar och speciellt en av dem drar till sig min uppmärksamhet. Större delen av tiden går han mest bara omkring och leker med sina trumpinnar, men han ägnar även en hel del tid åt att instruera sina kamrater.

En intressant sak med den här lektionen är att det pågår instrumentundervisning i ett av smårummen under tiden och elever kommer och går med jämna mellanrum. Mr M förklarar att det är en så kallad *county service*, alltså något som tillhandahålls av det som motsvarar våra landsting. I stället för kommunala musik- och kulturskolor kommer instrumentlärare ut till skolorna och undervisar sina elever på skoltid. Eleverna får en 30 minuters lektion per

vecka, 30 lektioner per läsår och betalar sju pund per lektion. Som jämförelse nämner Mr M att privat undervisning brukar kosta runt 25 pund per timma.

Efter lunch är jag med på en lektion med Mrs L, den andra musikläraren. Hon ser ut att vara runt 30, eller kanske något äldre. Trots att även hon håller ganska hårt på disciplinen i klassrummet har hon ett mjukare sätt att bemöta eleverna på än Mr M. Klassen är en årskurs 8 och de arbetar just nu med *consumer culture*. Jag får veta att de tidigare har studerat reklam och gjort egna reklamjinglar och nu ska de gå vidare till filmmusik och filmtrailers. De pratar en stund om vad en trailer har för funktion och efter det spelar läraren upp trailern till filmen *Gladiator*, fast tre gånger och med tre olika sorters musik till. Elevernas uppgift är att komma fram till vilken musik som är den rätta och framför allt att kunna motivera detta med resonemang kring musiken och filmens karaktär.

Nästa moment är att eleverna själva ska få komponera musik till ett klipp ur en skräckfilm. Mrs L går igenom några karaktäristiska drag för skräckfilmsmusik, bland annat pratar hon om *discords*, dissonanser eller kluster, och berättar att de ofta används i ett högt läge. Efter det visar hon ett klipp ur en skräckfilm där det saknas musik. Eleverna får ett papper där det står vid vilka sekunder olika saker i klippet händer och sen får eleverna arbeta gruppvis med att komponera lämplig musik till filmklippet. Under den här lektionen passar jag på att gå runt lite bland eleverna och lyssnar på vad de gör. Det ser ut ungefär som det brukar när elever ska arbeta självständigt. Vissa arbetar på bra och engagerar sig i uppgiften, medan andra mest leker och inte får så mycket vettigt gjort. Några elever är emellertid väldigt kreativa och har många bra idéer.

5.1.2 Andra dagen

Följande dag är jag med på samma lektion igen, fast med en annan klass, och även då blir jag imponerad över den höga nivå som jag tycker att eleverna har på sina resonemang kring musik och dess roll i filmer. Flera av eleverna använder olika ljud och härmar musiken för att förklarar vad de menar. Mrs L är dock väldigt angelägen om att de ska kunna beskriva musiken med ord och använda sig av korrekta musikaliska termer, som exempelvis tempo, dynamik och tonhöjd. En annan sak som gör mig imponerad under den här lektionen är de svar Mrs L får från eleverna när hon frågar vad ett ackord är. Det är inte så att alla elever i klassen kan ge en fullständig definition av vad ett ackord är, men gemensamt lyckas de ändå reda ut det på ett sätt som jag inte tror skulle ha varit möjligt i de flesta svenska årskurs 6:or.

5.1.3 Tredje dagen

På morgonen är jag med på en musiklektion som Mr M har med år 8 och där temat är *consumer culture* och tv-musik. Han frågar eleverna vad ett arrangemang är och de får i uppgift att gruppvis göra tankekartor över detta. Mr M läser dessa högt och sätter sedan upp dem på väggen. De flesta grupper har kommit på ganska bra definitioner på vad ett arrangemang kan innebära och många anger re-mix som en typ av arrangemang. Som nästa moment spelar läraren upp två olika arrangemang av samma låt och i samband med detta får eleverna ett papper med frågor som de ska svara på.

Efter detta går de vidare och lyssnar på temat till tv-serien *Arkiv X*, och Mr M frågar eleverna vad ett riff och en bordun är. Eleverna är inte helt på det klara med detta. Mr M spelar riffet respektive bordunen i temat och då blir det lättare för dem. Uppgiften som följer på detta är att eleverna ska arrangera om de olika delarna i Arkiv X-temat. De får papper med noter

(med tonnamn under) på de delar de ska använda och sen får de arbeta på egen hand. Vissa elever jobbar flitigt med uppgiften men mestadels är det total anarki i klassrummet.

På eftermiddagen är jag med på en musiklektion med år 9 som Mr M håller i. Temat är *informal composing*, men lektionen inleds med att eleverna får redovisa en läxa från föregående lektion. Läxan var att ta med en låttext som man tycker om och berätta för gruppen varför man tycker om den. Flera elever har inte gjort läxan, vilket väcker stort missnöje hos Mr M.

Elevernas uppgift under dagens lektion är att komponera en egen låt, med eller utan text, och de diskuterar hur man håller lyssnaren intresserad. Efter detta är det eget arbete och som vanligt går vissa elever verkligen in för att arbeta, medan andra bara leker. Generellt använder de mycket rytminstrument i sina kompositioner och i slutet av lektionen är det uppspel och kamratbedömning. Flera av låtarna är väldigt bra och eleverna får kritik och tips på hur de kan arbeta vidare på sina kompositioner, både från Mr M och från sina kamrater.

5.1.4 Fjärde dagen

Den fjärde och sista dagen jag besöker skolan har jag möjlighet att vara med på en musiklektion på den högre skolan, med en grupp elever som läser musik som GCSE. På det här stadiet är musik som bekant valbart och därför kan antalet elever som läser musik variera ganska mycket från år till år. År 10-gruppen, vars lektion jag får vara med på idag, är tio elever totalt, varav nio pojkar. Mr M säger att antalet elever kan vara allt mellan tio och 34, vilket är antalet elever som läser musik i år 11 just nu, men att genomsnittet ligger på runt 20-25. De strävar i regel efter att kunna ha två grupper per årskurs, och han säger att antalet elever har ökat stadigt de senaste åren, även om de har enstaka år då intresset är ovanligt lågt.

Hilary McQueen och Susan Hallam skriver i boken *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (Hallam & Creech, 2010) att endast åtta procent valde att läsa musik som GCSE-ämne 2008. På A-levelnivå var motsvarande siffra 1,3 procent samma år. Det bristande intresset för att fortsätta läsa musik tycks emellertid inte bero på att elever ogillar musikämnet. Musik verkar tvärtom vara ett omtyckt ämne även på de skolor där kvaliteten på musikundervisningen kanske inte är den bästa. Däremot verkar det finnas en förställning om att musik inom Key Stage 4, och även på nästa stadium, är ett väldigt avancerat ämne och endast tillgängligt för dem som är skickliga instrumentalister. Det finns till och med lärare som avråder elever som inte spelar ett instrument från att fortsätta läsa musik. Paradoxalt nog kan det även vara så att de elever som faktiskt spelar ett instrument på hög nivå, och musicerar mycket utanför skolan, inte ser något större behov av att fortsätta med musikämnet vid Key Stage 4, såvida de inte eftersträvar en karriär inom musik. Eftersom musik dessutom generellt ses som ett ämne med lågt värde karriärmässigt händer det även att, framför allt pojkar, blir avrådade från att läsa det av sina föräldrar (s. 234).

Eleverna som läser musik vid Key Stage 4 har, som jag skrev tidigare, 300 minuter musik fördelade över två veckor, alltså två lektioner på 100 minuter vardera ena veckan och en lektion på 100 minuter den andra. Kursplanerna som man följer inom GCSE kommer som sagt ifrån så kallade exam boards, organisationer som arbetar med att ge ut kursplaner för olika ämnen och utfärda kvalifikationer. Den de arbetar utifrån på skolan just nu heter *OCR*, vilket står för *Oxford, Cambridge and RSA*. Det är en tvåårig kursplan som bland annat innehåller olika stilar som man ska gå igenom, samt kursarbete som eleverna måste genomföra och som de blir bedömda på. Kursarbetet består av två framträdanden, ett solistiskt och ett i grupp, och två kompositioner. I övrigt arbetar man mot provet som äger rum i slutet av kursen och som består dels av en kreativ uppgift och dels ett lyssningsprov. På den kreativa uppgiften får eleverna sex inledningar på ett stycke som de sedan har 45 minuter på sig att

utveckla. Lyssningsprovet består av cirka tio frågor baserade på olika musikstycken som de studerat under kursens gång och frågorna kan handla om allt från att identifiera och beskriva en viss musikstil, till att fylla i en melodi eller rytm som fattas i en notbild.

Musiksalen på den högre skolan är betydligt mindre än den på den lägre. I direkt anslutning finns två små rum som fungerar som övningsrum och instrumentförvaring. Det ena tycks även fungera som studio. En trappa ner finns dessutom ytterligare två övningsrum. Precis som musiksalen på den lägre skolan är denna välutrustad när det gäller instrument. Det finns fem keyboardar med hörlurar, ett digitalt trumset, ett piano, minst fem förstärkare, dator och projektor. I de små rummen finns ett akustiskt trumset, tre elbasar, ett flertal elgitarer samt några akustiska gitarrer.

Två elever är borta idag så gruppen består av åtta pojkar. Jag lägger märke till att stämningen är mer avspänd här än på musiklektionerna som Mr M har på den lägre skolan. Kanske är det det faktum att eleverna har valt kursen frivillig, och kanske att de dessutom är lite äldre, som gör att det är mer avslappnat. Kanhända beror det även på att gruppen är så liten och att det därför blir mer intimt. Pojkarna och Mr M verkar hur som helst ha en vänskaplig relation och faktum är att en ganska lång stund ägnas åt att prata om tv-spel, vilket tycks vara ett gemensamt intresse.

Mr M börjar med att gå igenom musikstilen salsa. Han demonstrera salsarytmen och visar ett par noterade rytmer som eleverna får i uppdrag att klappa. Det klarar de fint och jag konstaterar att de är väldigt duktiga på att läsa noter. De går även igenom hur salsamusiken brukar vara uppbyggd när det gäller form och instrumentation innan de går vidare till nästa moment, vilket är förberedelse inför de kompositioner som de arbetar med individuellt. Kompositionerna ingår i det som ligger till grund för betygsättningen i kursen och ska på så vis bedömas. För att eleverna ska bli medvetna om utifrån vilka kriterier de kommer att bedömas får de lyssna på exempel på elevkompositioner från tidigare år. De får även ett papper med musikaliska kvaliteter som ligger till grund för olika svårighetsgrader och deras uppgift är att sätta rätt svårighetsgrad på de kompositioner som de hör. Deras beslut ska naturligtvis även kunna motiveras muntligt. Jag sitter i mitt hörn med samma papper och det är definitivt inte någon lätt uppgift. Jag och eleverna klarar uppgiften ungefär lika bra, vilket är ganska bra men inte perfekt.

Resterande tid av lektionen får eleverna på sig att arbeta individuellt med sina kompositioner och under tiden går Mr M omkring och hjälper till. En elev sätter sig inne vid det akustiska trumsetet, en annan sitter med elgitarr och förstärkare, en tredje vid pianot. Några går ner till övningsrummen och andra sitter vid en keyboard. Vissa av dem arbetar väldigt flitigt, och komponerar dessutom på förvånansvärt hög nivå, medan andra mestadels leker.

På eftermiddagen är jag med på lektionen där jag får höra det uttalande som har fått ge namn åt den här undersökningen. Mrs L har musik med år 7 och temat är *composing*. Uppgiften som eleverna så småningom tilldelas är att komponera utifrån ackorden C, F och G, men innan de kan göra detta behöver de bland annat reda ut vad ett ackord är. Mrs L frågar eleverna och de har ganska bra koll på vad ett ackord är och vilka instrument som man spelar ackord på. Hon fortsätter med att förklara att ett ackord består av minst tre toner och att om man på en keyboard börjar på tonen c får man sedan hoppa över en ton för att hitta nästa ton i ackordet. Man landar således på tonen e och om man gör samma sak igen får man fram den tredje tonen, vilken är g. Mrs L upprepar samma procedur för ackorden F och G och när hon frågar eleverna vilken ton som kommer efter g, och får h som förslag, förklarar hon med eftertryck: "There is no h in music!". Hon tycks inte vara medveten om det, eller så bryr hon sig inte, men faktum är ju att det i vissa länder faktiskt finns h i musiken. Inte efter tonen g, som eleven föreslår, men efter tonen a. I Sverige är det först på senare år som vi har övergått till att kalla denna ton för b.

När detta är utrett frågar Mrs L hur man får fram bastonen i ett ackord. På den här punkten är eleverna emellertid väldigt osäkra och Mrs L berättar att det är den lägsta tonen i ackordet som är bastonen. Eleverna får nu i uppgift att göra egna kompositioner utifrån ackorden de har gått igenom och resten av lektionen får de arbeta på egen hand.

5.2 Musiklärarna

För att få arbeta som musiklärare i England, och som lärare överhuvudtaget i en statligt finansierad skola, måste man vara utbildad. Vanligtvis betyder detta att man läser en tre- eller fyra-årig musikutbildning vid ett universitet eller en musikhögskola, och sen en ettårig pedagogisk utbildning som leder till en så kallad *Post Graduate Certificate in Education*. Alternativt kan man läsa en fyraårig lärarutbildning där ämnesstudier och pedagogik är integrerat. Till skillnad från i Sverige, där vi mestadels utbildar tvåämneslärare, väljer man i England ett ämne som man undervisar i, även om man kanske egentligen har ämneskompetens i mer än ett ämne. Mr M har till exempel läst historia vid universitetet, men det verkar inte betyda att han skulle kunna välja att arbeta som historielärare. Däremot har han i nuläget en del dramaundervisning i sin tjänst och det är uppenbarligen inte helt ovanligt att man blir ombedd att undervisa i ett annat ämne än det man är utbildad i när man väl arbetar på en skola (intervju med Mr M).

Både Mr M och Mrs L studerade först musik och läste senare till den pedagogiska delen. Mr M valde att bli musiklärare eftersom han hade gjort så kallad *work experience* i en skola som sextonåring och fastnat för undervisning. Han valde musik snarare än historia som undervisningsämne eftersom han helt enkelt tyckte bättre om musik. Mrs L å andra sidan arbetade efter sina studier en tid som frilansande musiker i London, men valde att vidareutbilda sig till lärare eftersom hon ville ha ett arbete som erbjöd större ekonomiskt stabilitet, men där hon ändå fick arbeta med musik.

5.2.1 Lärarnas huvudfokus

Mr M berättar att han har två olika huvudfokus som musiklärare, beroende på vilken typ av elev det gäller. Om han har en elev som är en duktig musiker och väldigt musikaliskt intresserad är målet att den eleven ska bli så bra som möjligt; att ge den så många erfarenheter som möjligt av att uppträda, av att skriva egen musik och av att få spela så många olika stilar som möjligt. Oavsett om eleven vill arbeta som musiker i framtiden eller bara ha musik som hobby är Mr M:s mål att den ska få gå så långt som den kan i sin musikaliska utveckling. När det gäller den andra typen av elev, den som inte kommer att fortsätta läsa musik efter det att det upphör att vara obligatorisk, är hans mål istället att den ska utveckla så många förmågor som möjligt genom musik som den kan ha användning av inom andra områden i livet. Exempelvis vill han att eleven ska lära sig att arbeta tillsammans med andra i en grupp, att tänka kreativt, att arbeta självständigt och att lösa problem.

Mrs L berättar att hennes uppfattning om vad musiken tillför barn och hennes ambitioner med musikundervisning har förändrats sedan hon började arbeta som lärare. Hon säger att hon jättegärna skulle vilja undervisa utan att ha tonernas namn målade på keyboardarnas tangenter och att lära alla elever att läsa noter, men de har helt enkelt för många elever. I stället vill hon, precis som Mr M, ge eleverna sociala färdigheter så som självförtroende, samarbetsförmåga och att kunna framträda. Hon menar att om ett barn kan spela ett instrument och framträda så kommer dess självförtroende att öka och det kommer att klara av liknande saker i andra ämnen.

5.2.2 Det mest givande med att vara musiklärare

Mr M tycker att det som är mest givande med att arbeta som musiklärare är när eleverna förstår – ”[When] they get it” (intervju Mr M). En annan sak han nämner som en fantastisk del av att vara musiklärare är när man äntligen får upp en duktig men väldigt blyg elev på scen och får se den kick och det självförtroende som han eller hon får av att uppträda.

Mrs L berättar i sin tur att det finns elever på skolan som inte mår speciellt bra, eller som har problem, eller som inte är speciellt bra på engelska eller övriga kärnämnen, som hon har sett ”haka på” musiken och blomstra upp i och med detta. Hon säger att de elevernas uppförande har förändrats som följd av att de presterar väl i musik och att hon älskar att musik är ett ämne som alla kan delta i och som inte är exkluderande. Hon berättar också att de har musikundervisning för att alla ska få chansen att spela vilka instrument de vill.

5.2.3 De största utmaningarna med att vara musiklärare

Mrs L menar att det finns en konflikt mellan vad man förväntas göra och vad man vill göra som musiklärare, såväl som brist på pengar, instrument och tid. Vissa klasser träffar de alldeles för kort tid och för sällan. Dessutom ska man hinna med allt pappersarbete, som att skriva omdömen och betygsätta olika moment. Och nå upp till målen. Hon säger att det är svårt att hitta en bra balans som lärare och att inte ständigt ha dåligt samvete för att man inte jobbar tillräckligt mycket på loven.

I Mr M:s ögon är den största utmaningen att få de elever engagerade som inte gillar musikämnet, som inte är speciellt intresserade utöver att de lyssnar på musik och som ser musikämnet som slöseri med tid. Hur får man en sådan elev engagerad? Hur får man den eleven att delta så mycket som möjligt och inte bara störa undervisningen? Den andra stora utmaningen är enligt Mr M när man har en klass på 25 elever som kunskapsmässigt är på väldigt olika nivå. Hur ser man till att alla är aktiva på ett sätt som utmanar dem? Hur anpassar man arbetet så att det inte blir för enkelt för de eleverna som är riktigt duktiga och inte för svårt för de elever som måste kämpa för att klara de allra lättaste momenten?

5.2.4 Lärarnas syn på kursplanen

Mr M tycker inte att kursplanen i musik är speciellt omfattande. Han säger att den är rätt så allmän och generell i sin utformning och ganska färdighetsbaserad. Kursplanen anger vilka färdigheter eleverna ska lära sig, men hur eleverna lär sig och vilka metoder man använder för att de ska lära sig de fastställda färdigheterna är inte specifikt angivna. Det han är mest kritiskt till i kursplanen är betygskriterierna, vilka han anser är ganska vaga, speciellt vid Key Stage 3. Han tycker att språket är svårt att tolka och att de inte tar hänsyn till hur individuell en elevs musikaliska utveckling kan vara. Mr M menar att i ett ämne som engelska till exempel så handlar det om huruvida eleverna kan stava hyfsat, om de kan skriva ett visst ord, om de behärskar interpunktion och så vidare. I musik, å andra sidan, finns det en mängd olika sätt på vilka elever kan göra framsteg. De kan vara bra på att spela men dåliga på att komponera, de kan vara väldigt duktiga på ett visst instrument men inte vilja uppträda. Det är många variabler att ta hänsyn till.

Mr M berättar också att det finns en ständig press på lärarna att hela tiden bedöma eleverna och att ge feedback på deras utveckling, mycket mer än vad han tycker att de borde. Han säger att det är svårt att ge så mycket feedback eftersom de, på grund av det antal lektioner de har i musik, helt enkelt inte träffar eleverna tillräckligt. Det är samma problem med GCSE.

Eftersom skolorna har så stor press på sig att deras elever ska prestera väl och få bra betyg, blir det till stor del lärarnas ansvar att se till att eleverna gör det de ska och på så vis når upp till målen. Mr M beskriver att bördan ligger på honom och att han hela tiden får jaga eleverna och tvinga dem att arbeta, vilket han tycker är jobbigt.

Mrs L:s åsikter om kursplanens eventuella brister handlar egentligen inte så mycket om själva innehållet i kursplanen. Istället handlar det om bristande resurser i samband med musikundervisningen, vilket visserligen hänger ihop med läroplanen och musikens status. Hon säger att hon skulle vilja ha mer tid med barnen och att om hon fick det så skulle hon väldigt gärna lära fler barn att läsa noter. Om de var fler musiklärare skulle hon också vilja erbjuda fler musiktillval efter skolan, vilket i nuläget bara är ett per dag. Hon drömmer dessutom om att kunna förse de elever som vill ha instrumentundervisning med instrument eller, om hon får drömma riktigt stort, rent av om klassuppsättningar med instrument till en orkester.

5.2.5 Förhoppningar inför den nya läroplanen

Som jag skrev tidigare håller de just nu på att revidera den nationella läroplanen i England och det är ännu oklart vilken roll musikämnet kommer att ha i framtiden. Jag frågade lärarna om vad de hade för förhoppningar angående detta.

Mr M säger att han hoppas att de ser över betygssättningen. Han vet inte själv vad lösningen skulle kunna vara, men han tycker att de behöver pröva något nytt eftersom han menar att det nuvarande systemet att sätta betyg i musik inte fungerar och säger att de har haft samma system under lång tid nu. För övrigt hoppas han att den nya kursplanen i musik kommer att vara så bred och allmän som den är nu och att den även fortsättningsvis kommer att vara huvudsakligen färdighetsbaserad. Slutligen skulle han vilja att musikämnet blir en viktigare del av läroplanen eftersom det på senare år har blivit mindre och mindre viktigt.

Mrs L i sin tur hoppas att kursplanen inte ändras alltför mycket, eftersom hon inte vill att den helt ska byta riktning från det de håller på med nu. Precis som Mr M hoppas hon att den även fortsättningsvis ska vara väldigt praktisk och färdighetsbaserad. Hon är också väldigt angelägen om att musikämnet ska få behålla sin plats i läroplanen och att man inte glömmer bort hur viktigt det är. Hon hoppas att de kommer få mer tid tilldelat sig på skolan och inte mindre.

5.2.6 Hur lärarna planerar sina lektioner

De två musiklärarna undervisar i princip samma saker och de brukar dela på arbetet med att lägga upp en planering för varje årskurs musikundervisning som de sedan följer i några år. Vanligtvis gör de så att de planerar undervisningen för en årskurs var och sen delar på den återstående. Efter det kollar de igenom varandras planeringar för att se att de är okej och för att försäkra sig om att de förstår allt. Sedan återstår individuell planering för att anpassa planen till de enskilda klasserna.

Mr M berättar att det är många faktorer som spelar in när han ska göra en planering. För det första frågar han sig *vad* det är han vill att eleverna ska lära sig under exempelvis en termin. För det andra *hur* han vill att de ska lära sig det - ska de komponera eller spela eller både och? Vilken musikstil ska de fokusera på? När han har kommit så långt återstår att planera vad varje enskild lektion ska innehålla. Han påpekar emellertid att när man väl börjar undervisa en klass så kan saker och ting förändras, eftersom man måste titta på vad just de eleverna behöver och styra innehållet efter vad klassen är intresserad av. Dessutom måste man

självlärt ta hänsyn till vilken nivå klassen ligger på och anpassa sitt arbetssätt efter det. Slutligen får man hela tiden utvärdera sitt arbete för att se om eleverna lär sig det de ska och huruvida man behöver ändra planeringen för de kommande lektionerna. Kanhända behöver man spendera längre eller kortare tid än vad man hade tänkt på ett visst moment. Man får helt enkelt anpassa och ändra sin planering utifrån de elever man har.

Även Mrs L säger att hon planerar mycket utifrån varje klass, trots att de har fasta lektionsplaneringar som de följer. Man behöver ta hänsyn till gruppdynamiken i den enskilda klassen och hitta en bra balans mellan olika lektionsmoment, säger hon. Hon berättar också att det ibland kan ske förändringar som gäller för hela skolan, och att de exempelvis var tvungna att ändra sina lektionsplaneringar när de fick ny rektor. I huvudsak handlar det dock om anpassning efter enskilda elever med speciella behov, vilket hon säger är något som man gör automatiskt när man har arbetat några år.

5.3 Musikämnets status

När man läser Darren Henleys undersökning, och den efterföljande planen för hur musikundervisningen i landet ska förbättras, får man intrycket av att musikämnet är något som man lägger stor vikt vid och som på så vis borde ha ganska hög status. Det är emellertid inte alls det intrycket jag får när jag pratar med musiklärarna på skolan jag besöker.

Kanske är Henleys rapport en motreaktion på den negativa utveckling som musikämnet har haft under senare år. Båda musiklärarna berättar nämligen om hur de upplever att musikämnet har minskat i betydelse. Mr M säger att musik har blivit mindre och mindre viktigt. Han anger *the English Baccalaureate* som en anledning till detta. *The English Baccalaureate* är en kombination av ämnen – engelska, matematik, naturkunskap, ett främmande språk och historia eller geografi – och om man får C eller högre i betyg i dem så får man kvalifikationen *the English Baccalaureate*, vilket många förespråkar just nu. Som resultat av detta har de estetiska ämnena, som musik, tagit ett steg tillbaka eftersom de inte ingår i *the English Baccalaureate* och då inte ses som lika viktiga. Enligt Mr M har regeringen uttalat sig och sagt att musik är bra ämne att läsa vid sidan om, men han tycker att det är ett ganska fånigt uttalande. Han säger att regeringen nedvärderar musikämnet väldigt mycket just nu, trots att många studier visar på hur viktigt det är.

Mr M fortsätter med att redogöra för hur musikämnets status på skolan har förändrats sedan han började arbeta där som musiklärare för nio år sedan. Han berättar att ämnets status var mycket låg då och att det var väldigt impopulärt bland eleverna. Den tidigare musikläraren, som gick i pension, hade undervisat i 25 år och arbetade mest med klassisk musik, vilket inte intresserade eleverna det minsta. Sedan dess har emellertid musikämnet status på skolan stigit en hel del och de flesta elever verkar tycka att det är ett trevligt ämne. Mr M säger att de inte arbetar så mycket med klassisk musik på den lägre skolan. I den åldern, menar han, handlar det om att väcka ett intresse för musik hos eleverna. Förhoppningsvis väljer de sedan att läsa det som GCSE, där de har möjlighet att fördjupa sig lite mer i klassisk musik och att bredda sina kunskaper.

Musikämnets status kan också variera mycket från skola till skola. Mitt emellan den lägre och högre skolan ligger en annan skola, som har mycket gott rykte, och som lokalt är väldigt känd för sin musikverksamhet. Enligt Mr M vill alla föräldrar, med barn som är skickliga musiker, att deras barn ska gå på den skolan. Han berättar också att tidigare hade alla skolor olika så kallade statusar, eller specialiseringar. Skolan jag besöker är en språkskola, medan den andra skolan är en estetisk, eller konstnärlig, skola. Mr M säger att de olika specialiseringarna har tagits bort av den nuvarande regeringen och egentligen inte finns längre, men det verkar som att de ändå hänger kvar till stor del. Det finns exempelvis inget elevunderlag för

musik i sixth form på skolan längre. Det faktum att musikämnet har så hög status, gott om resurser och gott rykte på den andra skolan, gör att de flesta elever väljer att flytta dit istället.

6 Diskussion och slutsatser

Som jag skrev inledningsvis så har syftet med den här studien varit att undersöka hur musikundervisningen kan vara uppbyggd i den engelska skolan. Då den empiriska delen av undersökningen begränsats till endast en skola kan den naturligtvis inte ge en heltäckande bild av hur musikundervisningen i England är utformad och inte heller kan man dra alltför generella slutsatser av den. De saker som har kommit fram skulle kunna representera större mönster, men kan även vara begränsade till just den skolan som jag har besökt. Jag kommer i den här diskussionen att lyfta fram det som jag tycker har varit mest intressant av de saker som jag har observerat och av det som lärarna har berättat om, hur detta förhåller sig till den litteratur som jag gått igenom, samt redogöra för de tydligaste sätten varpå musikundervisningen i England, enligt min erfarenhet, skiljer sig från musikundervisningen här i Sverige.

Henley skriver i sin rapport att varje barn ska få en bred musikalisk utbildning som inkluderar praktiskt musicerande, eget komponerande, musiklyssning samt granskning och bedömning av musik (Henley, 2011, s. 11). Allt detta finns med i kursplanen i musik för Key Stage 3 och återfanns även i den verksamhet som jag hade möjlighet att observera.

En sak som framför allt tycks känneteckna musikundervisningen i England, eller i alla fall på den skolan som jag besökte, är det stora fokus som ligger på just eget komponerande, att eleverna får möjlighet att skriva egen musik. I min erfarenhet är detta inget som det läggs speciellt mycket tid på i den svenska skolan, även om musikskapande finns med i kursplanen. Sen är det naturligtvis inte säkert att eget musikskapande får så stor del av musikundervisningen i England som helhet som jag fick intrycket av under mina observationer. Kanhända var det dessutom just en period med musikskapande som jag fick möjlighet att observera.

Enligt *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (Hallam & Creech, 2010) har Storbritannien varit världsledande i att förespråka kreativt musikskapande i skolan. Initiativ till detta utvecklades under 1970-talet som resultat av missnöje med musikundervisningen i secondary school, vilken på den här tiden till stor del bestod av sång och musikhistoria. Idéer om en mer barncentrerad utbildning uppstod och publikationer från unga lärare, vilka även var kompositörer och som hade börjat utmana traditionella undervisningsmetoder, genererade stort intresse för att syssla med komposition inom skolan. Många initiativ och projekt som försåg lärare med praktiska metoder för att introducera musikskapande i klassrummet uppstod, men inom secondary school skapade dessa stor debatt. I de skolor där man redan tillhandahöll en tillfredsställande musikundervisning såg lärarna ingen anledning att göra förändringar, och lärarna i de skolor där man faktiskt engagerat sig i initiativen rapporterade att när man utforskat de nya sätten att arbeta fanns det inte tillräckligt med möjligheter till utveckling. I många skolor förekom även praktiska begränsningar gällande längden på musiklektionerna och lämpliga lokaler. Trots dessa inledande svårigheter fick idéerna fäste och med tiden utvecklades en kursplan som, förutom praktiskt musicerande och mer traditionella musikstudier, även inkluderade komposition. Musikskapandets plats inom musikundervisningen befästes i och med kriterierna för GCSE i musik och utvecklingen av *the National Curriculum in Music* 1992 (s. 106).

Kanske kan man av detta, och av det faktum att komponerande var något som förekom i så väldigt hög utsträckning under mitt skolbesök, såtillvida att nästan varje moment var kopplat till detta, ändå dra slutsatsen att musikskapande faktiskt är något som är av stor vikt och får mycket utrymme i musikundervisningen i England.

Jag reagerade inte bara över den stora förekomsten av musikskapande under mina observationer, jag imponerades även mycket av hur duktiga eleverna var på att komponera. Det märktes att de var vana vid att arbeta med detta och jag tyckte att de flesta eleverna var väldigt kreativa. Jag tror att många svenska elever på motsvarande nivå skulle få kämpa betydligt mer om de fick samma uppgifter som de engelska eleverna arbetade med. Inte för att svenska

elever är mindre musikaliskt begåvade, utan för att de helt enkelt inte har fått lika mycket träning i att arbeta med just detta.

Henley förespråkar, som jag skrev tidigare, även musiklyssning och granskning och bedömning av musik, och ytterligare ett sätt varpå jag tycker att de engelska eleverna utmärkte sig var deras förmåga att prata och resonera kring musik av olika karaktär. När jag var med på lektionerna som handlade om filmmusik och trailers, och där elevernas uppgift var att motivera vilken musik som var den rätta till den trailer som visades, blev jag mycket positivt överraskad. Jag tycker att flera av dem lyckas göra detta på ett väldigt bra och insiktsfullt sätt, speciellt med tanke på att de bara är 12-13 år. Faktum är att jag vid ett flertal tillfällen när olika grupper av elever diskuterade olika aspekter av musik och musikteori frågade mig själv huruvida svenska elever skulle kunna göra detta på samma höga nivå. På samma sätt som musikskapande inte får så stort fokus i den svenska skolan, upplever jag även att man inte ger elever möjlighet att utveckla förmåga till kritiskt musiklyssnande och att använda musikaliska termer på det sättet som de engelska eleverna gjorde.

England har en lång tradition av obligatorisk musikundervisning i skolan, och till skillnad från i Sverige har detta inkluderat även primary school. Innan den nya läroplanen för grundskolan kom 2011 fanns det i kursplanen för musik inget specificerat innehåll för grundskolans olika stadier, och först i slutet av årskurs 5 fanns det mål att uppnå (Skolverket, 2000, *Kursplan i Musik för grundskolan*). Förhoppningsvis kommer den nya kursplanen (Skolverket, 2011, *Kursplan – Musik*), vilken har centralt innehåll angivet för årskurs 1-3, 4-6 och 7-9, att resultera i att elever tidigare får delta i organiserad musikundervisning, och att de på sikt även kan få en både djupare och bredare musikalisk utbildning än vad som tidigare har varit möjligt.

Praktiskt musicerande förespråkas både av Henley och i musikämnets kursplan, men ensemblespel är något som verkar få betydligt mindre utrymme i den engelska musikundervisningen än i den svenska. I min erfarenhet är det i första hand det praktiska musicerandet som man fokuserar på i den svenska skolan, och utgångspunkten för detta ligger ofta i just ensemblespel, antingen i helklass eller i mindre grupper. Väldigt vanligt är också att man utgår ifrån den akustiska gitarren för att sedan lägga till ytterligare instrument som elgitarr, elbas och trummor.

Jag nämnde tidigare att jag förvånades över den brist på akustiska gitarrer som rådde i musiksalen på skolan jag besökte, men om ensemblespel verkligen får så lite utrymme som det verkade som vid mitt besök förstår jag mycket väl varför man valt att utrusta musiksalen med keyboardar istället. Ifall man inte spelar något instrument kan jag tänka mig att en keyboard är lättare att använda som verktyg vid eget komponerande än vad en akustisk gitarr är. Dessutom är det mycket riktigt, som Mr M säger, en hel del jobb med att hålla alla gitarrer stämda. Sen förekommer med största sannolikhet ensemblespel betydligt mer än vad jag hade möjlighet att observera vid mitt besök, även om det kanske inte sker i exakt samma form som jag är van vid. Instrumentspel finns med i kursplanen och eleverna hade instrumentkunskaper. Dessutom är ju musikskapande i grupp en form av ensemblespel och det är något som förkom i hög utsträckning. Praktiskt musicerande var med andra ord en stor del av musikundervisningen, men tog sig delvis andra uttryck än vad jag är van vid här i Sverige.

På sätt och vis önskar jag att jag kunde ha fått se mer ensemblespel under mitt besök på skolan i England. Anledningen är just att musikundervisningen som jag är van vid här i Sverige ofta kretsar mycket kring detta och därför hade det varit intressant. Dessutom hade det gjorts det lättare för mig att jämföra vilken nivå eleverna låg på rent spelmässigt. Jag fick ofta se eleverna med instrument som verktyg att komponera med, men det är inte samma sak som att se dem spela något de redan kan, eller hur fort de lär sig en helt ny låt. I efterhand är detta något som jag önskar att jag hade frågat musiklärarna om. Jag skulle gärna vilja veta hur de ser på ensemblespel och hur stort utrymme det faktiskt får i musikundervisningen.

Något som jag inte såg så mycket av, och som ofta kommer i skymundan även i den svenska skolan, är sång. Henley skriver att sång bör utgöra en viktig del av barns utbildning åtminstone upp till Key Stage 3 (Henley, 2011, s. 11). Kanhända är detta något de ägnar mer tid åt vid andra tidpunkter, men jag hörde inte många elever sjunga under de dagar då jag var på besök. Det verkade inte finnas någon körverksamhet på skolan och de flesta elever tycktes, liksom i Sverige, vara ganska motvilliga till att sjunga solo i klassrummet. Möjligtvis är sång något som får större utrymme i de lägre stadierna. Även sångens roll i musikundervisningen är en sak som jag önskar att jag hade rätt ut med lärarna under mitt besök.

Enligt Henley kommer den bästa musikutbildningen till stånd genom samarbete mellan olika organisationer och han anser att den bör bygga på en kombination av klassrumsundervisning, instrument- och sångundervisning samt input från professionella musiker. Han skriver även att skolan bör främja möjligheten för barn och ungdomar att framträda och att det ska finnas möjlighet för dem att delta i vokala och instrumentala ensembler utanför den ordinarie undervisningen (Henley, 2011, s. 13).

Jag anser att skolan jag besökte uppfyllde det mesta av detta, även om jag vet att både Mr M och Mrs L skulle vilja göra mer om de hade resurser till det. Jag känner inte till om de samarbetade med några professionella musiker, men utöver ordinarie klassrumsundervisning hade de instrument- och sångundervisning med lärare som kom utifrån, och efter varje skoldag fanns det möjlighet för eleverna att delta i ensemble- och orkesterverksamhet.

Under mitt besök på skolan frågade jag Mr M om eleverna brukar framträda och han sa att han försökte ge dem möjlighet att göra det så ofta som möjligt. Han berättade att de hade satt upp musikalen Oliver i februari och att de brukar ha konsert före jul och flera konserter på sommaren. Dessutom hade de uppträtt på olika platser i staden, som kyrkor, teatrar och i stadshuset. Jag fick intrycket av att båda musklärarna brann väldigt mycket för sitt arbete och verkligen gjorde sitt bästa med de resurser de hade för att eleverna skulle få en så bra musikutbildning som möjligt.

I princip den enda saken, av allt jag sett under mina observationer, som jag egentligen reagerade på med negativ förvåning, eller i alla fall på allvar ifrågasätter, är Mr M:s förklaring till varför de spenderar så kort tid på en och samma låt. För mig, som är van vid att man i regel övar på en låt tills man kan den, eller i alla fall tills den sitter hyfsat, innan man framför den och går vidare till nästa moment, är hans sätt att tänka väldigt främmande. Naturligtvis kan det bli tråkigt att spela samma låt varje lektion under en längre period, speciellt eftersom det i princip är omöjligt att hitta låtar som alla elever tycker om, men man kan ju skapa variation genom att spela flera låtar parallellt, eller att varva ensemblespel med andra moment. Jag kan inte hjälpa att undra om inte en stor del av elevernas musikaliska upplevelse går förlorad om de inte får uppleva att det låter bra när de spelar tillsammans.

Jag skrev tidigare att jag upplever lärarrollen som annorlunda i England jämfört med i Sverige. Jag tänkte inledningsvis när jag kom till skolan jag besökte att det var lite snobbigt att lärarna skulle tituleras med "miss" och "sir" och att eleverna inte fick kalla dem vid deras förnamn. Det var först efter ett tag som jag insåg att detta inte enbart var av artighetsskäl, utan att eleverna med hänsyn till lärarnas integritet faktiskt inte ens kände till deras förnamn. Kollegor emellan användes bara förnamn när inga elever var i närheten. När jag nämnde för Mrs L att eleverna använde lärarnas förnamn här i Sverige blev hon mycket förvånad och sa bland annat: "Så då skulle mina elever kunna hitta mig på facebook?" Jag misstänker att den debatt som finns i Sverige om huruvida det är lämpligt att lärare och elever är vänner med varandra på facebook inte skulle uppstå i England. Jag fick intrycket av att det är viktigt för lärarna där att kunna skilja på sin professionella roll som lärare och sin privata person.

Något som emellertid slog mig när jag intervjuade lärarna i slutet av min vistelse på skolan är hur universell lärarrollen trots allt tycks vara. På grund av lärarnas och elevernas annorlunda förhållningssätt till varandra, exempelvis när det gäller hur de tilltalar varandra i klass-

rummet, trodde jag först att själva "lärarkallet" också är annorlunda i England än här i Sverige. Nu kan jag naturligtvis inte uttala mig om landets samlade lärarkår, men när de två lärarna, som jag fick möjlighet att bekanta mig med och intervjuar, talade om de utmaningar de har och vad som är mest givande med att vara musiklärare, var det precis samma saker som jag själv upplevt och hört från andra under min musiklärarutbildning.

Mr M beskriver den tillfredsställelse han får av att se en elev klara en uppgift som han eller hon har kämpat med, eller det självförtroende en elev får som äntligen vågar uppträda. Mrs L, i sin tur, talar om den positiva inverkan som musikämnet kan ha på en elev som kanske inte presterar så väl i övriga ämnen men som är duktig i musik. Mr M berättar om de utmaningar det innebär att få alla elever engagerade och att lägga upp undervisningen så att den passar alla, oavsett förmåga och kunskapsnivå. Han beskriver även de svårigheter som han upplever med att sätta betyg i musik, inte minst i kombination med det stora ansvar som ligger på honom att eleverna ska nå målen. Allt detta är saker som jag själv känner igen mig i och som jag misstänker att de flesta musiklärare har erfarenhet av.

Mr M nämner att han tycker att systemet de har för att sätta betyg i musik är problematiskt och att han hoppas att de ser över detta i och med den nya läroplanen. Jag tror att det här är ett problem som återfinns över hela världen. Att sätta betyg i musik, och antagligen även i andra konstnärliga ämnen, är svårt och kräver mycket av läraren. Eftersom man i regel inte har så mycket skriftligt material, i form av prov och annat, att utgå ifrån när man sätter betyg måste man hela tiden vara uppmärksam på, och dokumentera, hur eleverna presterar i olika moment under lektionerna. Dessutom är musik, som Mr M säger, ett brett ämne med många variabler där en elev kan prestera väl på ett område men mindre väl på ett annat, en utmaning som naturligtvis finns även i andra ämnen.

Mrs L pratar om att det finns en konflikt mellan vad man förväntas göra och vad man vill göra som musiklärare. Saker som brist på pengar, instrument och tid med eleverna tycks ofta komma i vägen för de ambitioner som finns. Jag tror att detta är något som de flesta lärare kämpar med, men kanske speciellt musiklärare. Musikämnet är väldigt resurskrävande till sin natur, i alla fall om man vill ha en praktisk musikundervisning. Samtidigt ses det ofta som mindre viktigt i förhållande till de flesta övriga skolämnena, vilket gör att det kan vara svårt att få de resurser som man behöver som musiklärare.

Det verkar som att musikämnet har ungefär samma status i England som det har här i Sverige. Man ser det som ett fint och trevligt, och kanske rent av viktigt, ämne i teorin, och skolor som har en väl fungerande musikverksamhet som de kan visa upp utåt är i regel stolta över detta, men i praktiken är det ändå så att det läggs betydligt mer vikt vid de teoretiska ämnena. Som elev kanske man uppmuntras att läsa musik, men det hjälper föga om de flesta kvalifikationer och meriter bygger på att man har läst andra ämnen. Mr M berättade om att musik har förlorat status som ämne i och med the English Baccalaureate, men att regeringen har gått ut och sagt att det är ett bra ämne att läsa vid sidan om. Jag håller med honom om att det är ett fånigt uttalande, för i mina ögon är det inget som spelar någon som helst roll i praktiken. Man kan inte prata upp statusen på ett ämne om det inte samtidigt ges vikt i den verklighet som elever och lärare befinner sig i.

Enligt Henley är det mycket viktigt att musik får finnas kvar som obligatoriskt ämne i den nationella läroplanen, något som även de intervjuade musiklärarna förespråkar. De hoppas till och med musikämnet ska bli en viktigare del av läroplanen än vad den är nu. Musikundervisningen i England bygger som sagt på en lång tradition och det är många som har kämpat för att musikämnet ska få den plats i läroplanen som den har nu. Det vore beklagligt om den nya nationella läroplanen skulle resultera i att musiken i skolan tar ett steg tillbaka.

Darren Henleys rapport verkar ha fått genomslag och det startas just nu musikcentra runt om i England. Kanske är detta, som jag skrev tidigare, en motreaktion på att musikämnet förlorat vikt och status under senare år, samt på den osäkra position som det har i och med den

nya läroplanen. Hur som helst tyder den nationella planen för musikutbildning, som följde Henleys rapport, på att det trots allt finns människor som lägger stor vikt vid att barn och ungdomar ska få en musikutbildning av hög kvalitet. Kanske kommer detta även att återspeglas i verkligheten ute i skolorna så småningom.

6.1 Konsekvenser för läraryrket

Som jag skrev inledningsvis har jag under min lärarutbildning otaliga gånger fått höra hur man som lärare aldrig är färdigutbildad, och att man hela tiden behöver reflektera över och utveckla sin verksamhet. Naturligtvis finns det många källor där man kan hämta inspiration, men jag tror att det kan vara nyttigt att ibland se bortom Sveriges gränser. När man vistas inom samma verksamhetsområde under en längre tid är det lätt att bli hemmablind, och även om den här undersökningen inte förser oss med några revolutionerande upptäckter tror jag att den kan fungera som inspirationskälla för dem som läser den. Jag har själv som resultat av att ha arbetat med den här undersökningen än mer fått upp ögonen för vilka delar av musikundervisningen som vi är riktigt bra på här i Sverige, såväl som de områden där det finns utrymme för förbättringar.

Det den här undersökningen förser oss med är en inblick i hur musikundervisningen kan se ut i ett annat land, och visar att eleverna där besitter förmågor som eleverna här i Sverige kanske inte innehar i samma utsträckning. Jag tycker att det är väldigt positivt att vi har så pass stort fokus som vi har på praktiskt musicerande och ensemblespel. I mina ögon är det viktigt att alla elever får delta i musikundervisning där de lär sig spela något instrument och får uppleva hur det är spela och musicera tillsammans med andra.

Nu när vi har fått en utökad kursplan i musik, som gäller redan från årskurs 1, hoppas jag emellertid att det kan skapas utrymme för både en bredare och djupare musikundervisning. En musikundervisning där eleverna får möjlighet att utveckla sin egen kreativitet i högre grad, att kritiskt lyssna på och samtala om musik samt lära sig mer om musikens uppbyggnad. Det är dessa områden där jag upplever att de engelska eleverna har ett försprång jämfört med de svenska och där det i mina ögon finns mest utrymme för utveckling. Genom att titta på vilka olika moment som användes i musikundervisningen på den skola jag besökte kan vi hämta konkreta tips på metoder som vi skulle kunna använda för att göra musikundervisningen här i Sverige ännu bättre.

Referenslista

Department for Education, About the school curriculum: What is statutory?
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00200366/about-the-school-curriculum/what-is-statutory> (2012-04-09)

Department for Education, Music
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199601/music> (2012-04-10)

Department for Education, National Curriculum Review update
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/a0075667/national-curriculum-review-update> (2012-04-12)

Department for Education, National plan for music education
<https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/a00200352/national-plan-for-music-education> (2012-06-21)

Department for Education, Review of the National Curriculum
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum> (2012-04-12)

Department for Education, Review of the National Curriculum in England FAQs
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/a00201091/faqs-review-of-the-national-curriculum-in-england> (2012-04-13)

Department for Education, The school curriculum
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum> (2012-04-09)

Department for Education, Who are Ofqual, what do they do?
<http://www.education.gov.uk/popularquestions/a005749/who-are-ofqual-what-do-they-do> (2012-05-30)

Department for Education and Department for Culture, Media and Sport (2011). *The Importance of Music – A National Plan for Music Education*
<http://publications.education.gov.uk/> (2012-04-15)

Directgov, AS and A levels
http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039018 (2012-04-04)

Directgov, Compulsory learning age - teenagers to stay in education or training until 18
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/www.direct.gov.uk/en/NI1/Newsroom/DG_173002 (2012-04-04)

Directgov, Educating your child at home
http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/Gettinginvolvedwithschoolsandyourchildseducation/DG_4016124 (2012-04-04)

Directgov, Learning at college or sixth form
http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/14To19/OptionsAt16/DG_4016843
(2012-04-04)

Directgov, Understanding the National Curriculum
http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_4016665 (2012-04-04)

Esaiasson, P, Gilljam M, Oscarsson H, Wägnerud L (2007). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm: Norstedts Juridik AB

Esaiasson, P, Gilljam M, Oscarsson H, Wägnerud L (2012). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm: Norstedts Juridik AB

Hallam, S. och Creech, A. (Red.). (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom, Achievements, analysis and aspirations*, Institute of Education, University of London

Henley, D. (2011). *Music Education in England*, Department for Education
<http://publications.education.gov.uk/> (2012-04-03)

Skolverket (2011). *Kursplan – Musik*,
<http://www.skolverket.se/forskolaochskola/grundskoleutbildning/laroplaner/grundskolan/musik> (2012-04-03)

Skolverket (2000). *Kursplan i Musik för grundskolan*,
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/2.4894> (2012-04-03)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (SKOLFS 2011:144)

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2012-04-03)

Intervjuguide

1. For how long have you been working as a music teacher?
2. What is your musical background?
3. Why did you decide to become a music teacher?
4. What kind of education does one need to work as a music teacher in England?
5. What would you say is your main focus as a music teacher- is there anything in particular that you want everyone to learn?
6. What is the most rewarding thing about being a music teacher?
7. What would you say is the biggest challenge of being a music teacher?
8. How do you plan your lessons?
9. In relation to the curriculum, how much freedom do you have when planning your music lessons?
10. Is there anything you feel is missing from the curriculum?
11. What are your hopes for the new curriculum that is about to come out in a couple of years?
12. Have you heard of the National plan for Music Education and if so what is your opinion of it?
13. How many music lessons do the students have per week and how long are those lessons?
14. How is the music education organized in Key Stage 4 and beyond, where there is no curriculum?
15. How do the attainment target levels relate to grades?
16. What kind of standing does the music subject have – is it regarded as an important subject?