



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Individanpassad musikundervisning

En kvalitativ studie om hur fem musiklärare i högstadiet förhåller sig till individens förutsättningar och behov.

Johanna Brohammer

Inriktning/specialisering: LAU395

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: VT14-6100-02

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Individanpassad musikundervisning, hur och varför?

Författare: Johanna Brohammer

Termin och år: Termin 8, VT 2014

Kursansvarig institution: LAU395: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: VT14-6100-02

Nyckelord: Individanpassning, Individualisering, Musikpedagogik, Lärstilar

Sammanfattning

Uppsatsen handlar om individanpassad musikundervisning. Individanpassning tolkas här utifrån LGR11 som att lärare skall anpassa undervisningen så att den passar alla elevers förutsättningar och behov. Syftet med undersökningen var att kartlägga fem högstadielärares förhållningssätt till individanpassad musikundervisning. Huvudfrågan var: Hur förhåller sig musiklejare i högstadiet till individanpassad musikundervisning?

Undersökningen är en fallstudie och insamlingsmetoden som användes var samtalsintervju. För att bearbeta materialet användes en kvalitativ analys som resulterade i sju resultatrubriker. Utifrån dessa rubriker analyserades två förhållningssätt fram: Förhållandet till eleven och förhållandet till läroplan och verksamhet, båda med utgångspunkt från individanpassning. Dessa två förhållningssätt diskuterades med hjälp av sociokulturellt perspektiv fenomenologiskt perspektiv, kognitivt perspektiv samt David A Kolbs lärstilsmodell.

Resultatet visade att lärarna till största del bygger individanpassning i undervisningen på erfarenhet och har där med inte mycket kunskaper om elevers lärstilar eller utvecklingspsykologi. Det som också uppkom i resultatet var att lärarna tycker att tiden inte räcker till för att kunna göra det arbete med individanpassning som de skulle vilja göra. Lärarnas erfarenheter har dock byggt upp till en egen vetenskap som i vissa fall når lärstilar och utvecklingsteorier, men dock inte hela vägen fram. Alla lärarna tycker själva att individanpassning är något som är viktigt i skolan och bör arbetas med. Uppsatsen är viktig för att synliggöra de likheter eller olikheter som finns i lärares förhållningssätt så att vi kan ståva mot en undervisning där lärare tänker lika kring individanpassning.

Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Inledning	4
1.2	Bakgrund	4
1.2.1	Individanpassning och individualisering	4
1.2.2	Musikämnets legitimitet	5
1.3	Med utgångspunkt i läroplanen LGR 11	7
1.3.1	Värdegrund och uppdrag	7
1.3.2	Kunskaper och ansvar	7
1.3.3	Musikämnet	7
1.4	Syfte och frågeställningar	8
1.5	Teoretisk utgångspunkt	9
1.5.1	Kognitivt perspektiv	9
1.5.2	Sociokulturellt perspektiv	10
1.5.3	Lärstilar	10
1.5.4	Fenomenologiskt perspektiv	12
1.6	Forskningsöversikt	13
1.6.1	Musikpedagogisk forskningsöversikt	13
1.6.2	Individanpassningar och olikheter	16
2	Metod	17
2.1	Intervju	17
2.2	Urval, validitet och reliabilitet	17
2.3	Intervjuguiden	18
2.4	Resultat och Analysrubriker	19
3	Resultatredovisning	21
3.1	Utgångspunkt i undervisningen	21
3.2	Individen i gruppen	21
3.3	Förklaringsätt	22
3.4	Lärstilar	23
3.5	Nivåer	24
3.6	Elevernas intressen och sociala aspekter	24
3.7	Förändring med LGR 11?	25
3.8	Individuella reflektioner kring individanpassning	26
4	Analys och Diskussion	28
4.1	Förhållandet till eleverna	28
4.1.1	Passar undervisningen alla?	28
4.1.2	Elevers erfarenheter och inverkan på undervisningen	28
4.1.3	Lärstilar	29
4.1.4	Den handledande läraren	30
4.2	Förhållandet till läroplan och verksamhet	31
4.2.1	Utrymme för förändring	31
4.2.2	Kunskapskrav	31
4.2.3	Tid och stöd för lärarna	32
5	Slutsats: Lärarnas förhållningssätt till individanpassning	33
6	Sammanfattning	34
7	Källor	35
7.1	Litteratur	35
7.2	Muntliga källor	36
8	Bilagor	37
8.1	Intervjuguide	37

1 Inledning

1.1 Inledning

Det är lätt att dela in elever i olika fack och ibland är det till och med nödvändigt för att kunna hinna med sin undervisning. Jag har dock själv varit en elev som aldrig riktigt platsade i ett speciellt fack och trillade då mellan stolarna i undervisningen. Detta är den stora anledningen till att jag som framtida musiklärare vill få en bredare insikt i individanpassning av musikundervisningen. Att skolan ska vara lika för alla kan ibland misstolkas som att alla ska få samma undervisning. På Glada Hudiksteaterns hemsida skriver Sören Olsson:

Jag tror att en del av problemet är när vi blandar ihop orden. Vi tror att vi ska vara lika, när vi egentligen pratar om att alla ska vara lika mycket värda. Det är ju två helt olika saker. Alla människor behövs för att de är just som de är. Ingen är varken mer eller mindre betydelsefull. Oavsett den personens kunskap eller intelligens. Men när vi blandar ihop begreppen så kan man kanske tro att lika värde skulle vara att alla ska vara likadana. Det är verkligen inte sant! Vi måste få vara precis hur olika som helst (Glada Hudikteatern, 2013).

I denna text skriver han främst om människor med någon form av handikapp eller funktionsnedsättning, men min uppfattning om textens betydelse är att alla människor är olika och vi har alla rätt till att vara olika. Att vara olika kan betyda så många olika saker och i den här uppsatsen har jag valt att lägga fokus på hur lärare möter alla dessa olika elever, och hur de förhåller sig till ordet individanpassning. Individanpassningar sker dagligen på skolor runt om i landet, och många lärare bygger sin undervisning på det. För mig blev individanpassning intressant när jag såg elevers olika lärostilar i praktiken och hur dessa speglades genom deras personligheter.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Individanpassning och individualisering

Individanpassning eller individualisering är något som är aktuellt i skolvärlden just nu. Pontus Sundén argumenterar i sin artikel i internet-tidningen *Skola och Samhälle* för hur skolministern Jan Björklund blandar ihop dessa två begrepp:

Det är en individualisering av skolan som bland annat tar sig uttryck i att enskilda elever (och deras föräldrar) tvingas ta ett för stort ansvar för sin egen utbildning. En individanpassad undervisning däremot tar sin utgångspunkt i varje elevs unika förutsättningar och behov. Skolverkets kunskapsöversikt *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola* ger stöd för att en individanpassning av undervisningen påverkar resultaten positivt. Problemet som Björklund pekar på är att förändringar i skolan har genomförts för att öka individanpassningen, men de har istället lett till mer individualisering (Sunden, 2011, april).

Betydelsen av begreppet individualisering kan enligt skolverket (2009) tolkas på två sätt. Antingen ser vi individualisering som något som betyder individuellt arbete, eleven blir då själv utlämnad att finna kunskapen. I Rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* skriver författarna:

Utifrån detta kan individualisering innebära att eleven arbetar självständigt, i sin egen takt och konsekvensen kan då bli mer eget arbete, som i praktiken innebär att eleven lämnas mer åt sig själv utan att läraren aktivt är involverad (Skolverket, 2009).

Den andra betydelsen är individualisering som betyder att anpassa till individen, och i rapporten utgår författarna från LP0 94 och skriver:

Lpo94 förespråkar också att undervisningen ska utgå från elevernas olika erfarenheter, behov och förutsättningar. Detta kan tolkas som en tydligare inriktning mot individualisering och en undervisning där individen står i centrum [...] Det finns stöd i forskningen för att individualisering i betydelsen individanpassning påverkar elevernas resultat positivt (Skolverket, 2009).

Detta går också att applicera på dagens läroplan LGR 11¹. Jag har i denna uppsats valt att använda begreppet individanpassning av den anledningen att det inte skapar någon förvirring i vad begreppet betyder. Jag tolkar begreppet utifrån LGR 11 som att vi skall anpassa vår undervisning utefter elevernas behov, erfarenheter och förutsättningar. När det gäller anpassning ses det på många olika plan, vilket kommer diskuteras under rubriken teoretisk utgångspunkt och forskningsöversikt.

1.2.2 Musikämnets legitimitet

Musikämnet har varit omdiskuterat i både grundskola och gymnasiet de senaste åren. Monika Lindgren skriver följande i tidningen *Pedagogiska magasinet* kring synen på musikämnet:

Arbete med estetik, konstarter och kultur i skolan handlar i dag inte alltid om att utvecklas konstnärligt. I stället har legitimeringen av konstarterna i skolan under de senaste decennierna grundats i idéer om dess betydelse för andra ämnen eller elevers psykosociala hälsa (Lindgren, 2013, september).

Detta konstaterar även musikpedagogen Øivind Varkøy då han i slutet av sin bok *Varför musik?* (1996) delar in legitimeringen i fyra kategorier. Den fjärde och sista kategorin tar, precis som Monika Lindgren, upp musikämnet som hjälp för andra ämnen. Här blir då musikämnet ett sätt att öka produktiviteten hos eleverna. De tre andra kategorierna som Varkøy tar upp handlar om musik som medel för bildning och väg till kunskap, musik som socialt fostrande funktion samt om barnet som skapande individ. Förr kunde musikämnet i skolan verka som en förberedelse inför sången i kyrkan (Varkøy, 1996, s.89). Detta hänger dock ibland kvar enligt Författaren, de menar att man ofta "lär sig spela för att kunna spela" (Varkøy, 1996, s.90).

Det fanns också en teori om att bilda eleverna in i den goda musiken, alltså den musik som ansågs rätt. Det var då ett sätt för vuxna att styra eleverna in i en viss musikkultivering. På senare tid har detta utvecklats till en mer individuell nivå av utveckling. Författaren menar att kommunikation och kulturarv i ett samhällsligt perspektiv blir allt viktigare i en mångkulturell värld, och att musiken bidrar med dessa delar (Varkøy, 1996, s.90). Varkøy beskriver också Sten Cold Poulsens tankar om musikens legitimitet. Enligt Varkøy ansåg Poulsen att musiken är:

En förutsättning för utveckling av den allsidiga personligheten är ett visst behärskande av konstnärliga uttrycksformer. Detta ökar lyhörheten inför andra människor och möjligheten att uttrycka eget medvetande (Varkøy, 1996, s.101).

I detta kaos av att finna sin identitet som musiklejare samt att stå upp för sitt ämne tror jag att vi som lärare kan glömma bort viktiga bitar i undervisningen. Vi gör mycket som vi inte tänker på att vi gör, och vi tror att vi gör mycket som vi inte gör. Eftersom jag själv har valt att läsa till musiklejare känns musikens påverkan på människor viktig för mig. Musiken idag har en stor roll i de flesta människors liv, även om de inte tror de. Musiken kan möta alla människor på olika sätt och ut efter varje persons erfarenheter, behov och förutsättningar.

¹ . En mer detaljerad undersökning av individanpassning i dagens läroplan presenteras senare i uppsatsen.

Att *musika* är ett uttryck som musikvetaren Lars Lilliestam (2009) utvecklat från den engelske musikforskaren Christopher Smalls uttryck *musicizing*. Lilliestam har utvecklat begreppet på så sätt att det innefattar allt från en aktiv musicerande handling till att tala och tänka om musik. Han menar att musik idag, för de flesta människor, är en del av vardagen. När vi som barn socialiseras in i världen möts vi av musik som en självklarhet för fostran och utveckling. Vem har inte blivit uppvuxen med barnvisor och klappramsor? Ju äldre vi blir desto aktivare val gör vi när det gäller musik. Musiken finns dock runt oss på ställen vi inte tänker på att det finns, som musik i klädaffären, reklam på TV, eller gatumusikanten vi går förbi på stan. Musik har också blivit ett sätt för ungdomar att bryta sig loss från barntiden innan de träder in i vuxen livet. Det har här blivit ett sätt för ungdomen att markera generationsklyftan (Lilliestam, 2009 s.166).

1.3 Med utgångspunkt i läroplanen LGR 11

I skollagen står det att musikämnet skall få 230 timmar i undervisningstid under grundskoleåren, och detta kan jämföras med ämnet matematik som får 1020 timmar. Varje skola får dock minska timmarna med max tjugo procent (Skollagen, 2010).

1.3.1 Värdegrund och uppdrag

I den första delen i läroplanen som heter *värdegrund och uppdrag* står det att skolan ska ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011, s.7) Identiteten är också ett moment då det står skrivet att eleverna skall låtas finna sin egenart. Där det står som är mest tydligt i läroplanen när det gäller individanpassning är en del under rubriken *En likvärdig utbildning*:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket, 2011, s.8).

Eleven skall då få delta i planering och vara med och utvärdera undervisningen för att utveckla ansvarstänk och inflytande. Det är också viktigt att skolan kan få elever motiverade genom att få dem att växa med sina uppgifter samt att alla aspekter på undervisning finns med såsom: ”intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna [...]” (Skolverket, 2011, s.10).

1.3.2 Kunskaper och ansvar

När det gäller kunskaper skall läraren återigen ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011, s.14). Läraren skall också hjälpa eleverna att skapa tillit till deras egen förmåga samt ge extra stöd för de elever som har svårigheter. Det står också skrivet att läraren ska organisera och utveckla arbetet så att eleven:

- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling,
- successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar,
- får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang, och
- får möjlighet att arbeta ämnesövergripande (Skolverket, 2011, s. 14).

När det gäller ansvar skall läraren ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” (Skolverket, 2011, s.15). De skall också låta eleverna få inflytande i undervisningen så att de får träna sig i att utveckla ansvarstänk och i detta planera undervisningen tillsammans med eleverna (Skolverket, 2011, s.15).

1.3.3 Musikämnet

I avsnittet som handlar om musikämnet finns ett stycke som handlar om syftet för musikämnet. Där förklaras musikämnets roll i samhället samt hur den inverkar på identitetsutvecklingen. De menar att eleverna ska kunna utveckla en ”[...] tilltro till sin förmåga att sjunga och spela och ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet” (Skolverket, 2011, s.100). Ämnet är också, som andra ämnen, uppbyggt ut efter tre förmågor som är:

- spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer,
- skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer, och
- analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang (Skolverket, 2011, s.100).

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att kartlägga musiklärares syn på individanpassning. Svårigheter och möjligheter som kan hjälpa lärare och organisationer att förbättra sin verksamhet. Musikämnet är ett ämne som inte har nationella prov eller färdig litteratur vilket gör att det kan se väldigt olika ut för olika lärare eller skolor.

Uppsatsen är viktig för att synliggöra de likheter eller olikheter som finns i lärares förhållningssätt så att vi kan stäva mot en mer likartad musikundervisning för alla. Med likartad menas här inte att alla skall ha en likadan undervisning utan att alla lärare tänker lika i anpassningar efter elevers behov och förutsättningar. Förhållandet till individanpassning kan skilja i hur länge man har jobbat som lärare samt i deras syn på musikämnet. Som tidigare nämnt är musikämnet, och lika så de praktiska estetiska ämnena som finns i skolan, ett omdiskuterat ämne. I denna förvirring med olika syn på ämnet vill jag undersöka om lärare kan se alla elever och deras olika utveckling samt behov. Uppsatsen utgår från en huvudfrågeställning som är: Hur förhåller sig musiklärare i högstadiet till individanpassad musik undervisning? Under denna följer fyra underfrågor för att bredda huvudfrågan och gå djupare i ämnet.

Frågeställningar:

- Hur förhåller sig musiklärare i högstadiet till individanpassad musikundervisning?
- Använder de sig av individanpassning?
- Hur arbetar de med elevers lärstilar?
- Vad finns det för möjligheter och motstånd för att kunna individanpassa? samt
- Har det förändrats sedan bytet av läroplan 2011?

1.5 Teoretisk utgångspunkt

1.5.1 Kognitivt perspektiv

I boken *Utvecklingspsykologiska teorier* skriver Espen Jerlang (2008) att mänskliga kunskapsutvecklingen kan, enligt psykologen och filosofen Jean Piaget, bero på olika drivkrafter. Dessa drivkrafter är mognad, handling, socialt samspel och självreglering. Det kognitiva systemets mognad anses färdigutvecklat vid femton till sexton års ålder. Kognitiv kommer från ordet kognition och betyder enligt NE (2014) ”de tankefunktioner med vilkas hjälp information och kunskap hanteras” (NE, 2014). Här anser Piaget att med mognad öppnas nya möjligheter för utveckling hos människan. Människans handlande och aktivitet påverkar också kunskapsutvecklingen. Detta genom att människan bearbetar och handskas med andra människor, aktiviteter eller saker, med dess erfarenheter samt beroende av kontext. Med socialt samspel menas att människan skapar stora erfarenheter genom den sociala interaktion som uppstår mellan människor (Jerlang et al., 2008 s.302). Den fjärde drivkraften är självreglering, det vill säga anpassning². Den är enligt Piaget den främsta drivkraften för utveckling. Anpassningen styr människans balans och till att på bättre sätt skaffa sig kunskap.

Anpassning utövar människan i en process som kallas adaptationsprocessen som i sin tur förklaras som människans sätt att aktivt förhålla sig till de behov som behövs för att kunna hantera förändringar och påverkan. Denna process innebär alltså på vilket sätt människan använder sig och utvecklar sin anpassningsförmåga. Processen innebär en växelverkan mellan två anpassningsätt som kallas assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att människan anpassar i inläringen via en inåtgående process. Människan tar in och anpassar det nya, som kan vara allt typ av kunskap och intryck, till det redan invanda beteendet eller mönstret som Piaget kallar scheman (Jerlang et al., 2008 s.303). I denna process förändras inte schemat något utan människan förändrar det nya så att det skall passa vårt mönster. Motsatsen till assimilation är ackommodation. Här anpassar människan sig genom en utåtgående process, som innebär att människan förändrar och förnyar sitt invanda mönster eller schema till det nya. Vi anpassar oss på detta sätt till omgivningen. Dessa två anpassningsätt måste jobba tillsammans för att människans utveckling skall fungera. När dessa två är jämlika övergår människan till ett nytt stadium, men om jämlikhet inte uppstår hämmas utvecklingen.

I Piagets teorier hittar vi främst tre inlärningsätt, och dessa är kumulativ inläring, tillägnande inläring samt överskridande inläring. Kumulativ inläring innebär att man bygger upp kunskaper som inte är kopplade till mentala scheman. Detta kan vara när vi skall lära oss olika saker utantill. Denna inlärningsform kallas också mekanisk inläring. Tillägnande inläring handlar om assimilation, denna är enligt Piaget en stabil framåtskridande inläring (Jerlang et al., 2008 s.308). Denna inlärningsform som bygger på assimilation är, som redan nämnts, att det nya är bundet till det redan befintliga schemat. Den tredje handlar om överskridande inläring och på så sätt ackommodation. Eftersom ackommodation innebär att man förändrar det redan befintliga schemat. Detta händer ofta när människan står inför en ny situation, men är också typiskt vid problemlösning. Denna inlärningsform är mer krävande än assimilationen då det krävs stort intresse och trygghet i sig själv för att ge upp och förändra sitt invanda schema. Osäkerhet och ångest över att hantera denna separation sätter upp ett mentalt försvar mot ackommodation (Jerlang et al., 2008 s.309).

Det utvecklingsstadium som är intressant för den här uppsatsen är den formellt operationella perioden som varar under åldrarna elva till femton år. Under den här perioden utvecklas det abstrakta tänkandet. Tidigare kunde barnet tänka logiskt i konkreta situationer, men nu kan det även tänka logiskt i abstrakta situationer. Detta gör att barnet vidgar sitt sätt att tänka om redan tänkta saker och situationer.

² Ordet anpassning kommer användas istället för självreglering framöver i uppsatsen.

Barnet bygger under den här perioden upp sin personlighet utifrån sin egen plan för livet, och under den här perioden kan det uppstå en obalans i beteendet. Denna obalans kan ge upphov till verklighetsfrämmande, politiska och sociala tankar, men detta är enligt Piaget ”grunden för utvecklingen av en stabil produktiv person” (Jerlang et al., 2008 s.340). Enligt Piaget finns det felaktiga synsätt på barns inläring, och det är att se barnet som ett undervisningsobjekt som skall fyllas på med information. De vuxna har då färdiga uppgifter och normer som de applicerar på barnen och som barnet skall lära sig. Han menar istället att kunskapsutvecklingen är dynamisk. Man måste ta hjälp av barnets egen kraft och handling för att utveckling skall uppstå. Han menar också att vi skall utgå från barnets intresse och nyfikenhet istället för att barnet skall imitera den vuxne (Jerlang et al., 2008 s.341). Piaget ansåg dock att processen kommer inifrån, tillskillnad från det sociokulturella perspektivet där det anses att lärandeprocessen kommer utifrån.

1.5.2 Sociokulturellt perspektiv

Analysen kommer också delvis att utgå från det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet har vissa likheter med det kognitiv teorierna från Piaget och boken som använts i detta perspektiv heter *Lärande i praktiken* (2000) av Roger Säljö. Det sociokulturella perspektivet handlar om utveckling och lärande i samarbete med andra, i detta sammanhang i mellan lärare och elev men också anpassningar i form av sociala aspekter. I det sociokulturella perspektivet ses lärande som något som kommer utifrån, till skillnad från Piagets teorier, och främst utvecklat av den ryske psykologen Lev Vygotskij. Författaren skriver att det är just i samspelet med andra människor som vi människor fostras in i olika kulturella mönster. Han menar också att människans lärande inte har någon gräns, och utvecklingen ses som en viktig del i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö utvecklar vi och förändrar våra redskap för att ta oss an olika problem (Säljö, 2000, s.73).

Hur vi tänker, kommunicera och betar oss lär vi oss genom sociala och kulturella erfarenheter. Som lärare måste man spegla elevens sociala natur så att eleven kan fortsätta sin kulturella utveckling också utanför skolan. Detta eftersom social interaktion med musik på fritiden ger eleven en möjlighet att förstå hur världen är uppbyggd (Säljö, 2000, s.35). I sociokulturella perspektivet menar man att barnen utvecklas i sin uppfattning om omgivningen genom kulturella redskap. Dessa kulturella redskap är till exempel språket som hjälper oss att utveckla våra förmågor vidare (Säljö, 2000, s.67).

Vygotskij beskriver också den utvecklingszon som uppstår mellan vad en människa kan klara av på egen hand och vad den kan klara av med hjälp (Säljö, 2000, s.120). I det sociokulturella perspektivet ser man också lärandet som situerat, det vill säga att lärandet är beroende av vilken kontext det sker i. Hur och var lär sig eleverna just den dagen? och vilka erfarenheter gör att de uppfattar det läraren säger olika beroende på vilken dag eller på vilken plats läraren frågar något? (Säljö, 2000, s.128-155)

1.5.3 Lärstilar

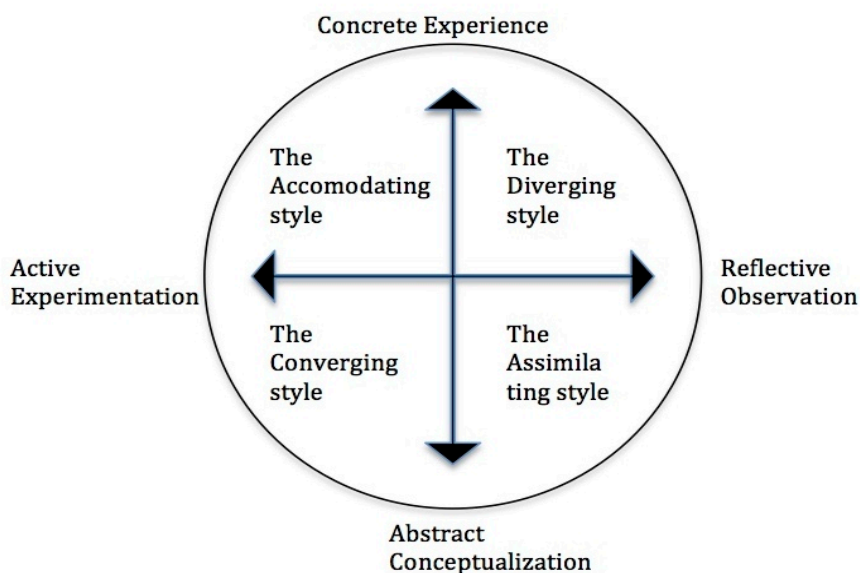
I boken *Lärandets Hur*, skiljer forskaren Roar C. Pettersen (2010) mellan lärstilar, studiestrategier och lärstrategier. Han menar att studiestrategier är de arbetssätt eleven med hjälp av sina kognitiva färdigheter väljer att använda för att förbättra sin förståelse. Lärstilar är ett stabilt sätt som eleven kan ”koncentrera sig på, bearbeta och lagra ny information”. Han framhäver att lärstilar är lika individuella som våra fingeravtryck. Lärstrategier handlar om ”den enskildes intentioner och motiv i förhållande till lärande, inte om personliga egenskaper eller färdigheter” (Pettersen, 2010 s.20).

Under den senare delen av 1900-talet uppstår ett paradigmskifte i lärarens roll som undervisande lärare. Läraren blir nu mera en guide vid sidan om eleven, och lärare och elev får ett ömsesidigt ansvar för lärandet. För att kunna stötta eleven i sin läroprocess som guide behöver läraren känna till de individuella läromönster som finns (Pettersen, 2010). Differentierings psykologi innehåller individuella skillnader som personlighet, begåvning och intelligenspsykologi. Avgörande i läroprocesser är intelligens och mentala förmågor, samt

skillnader där i mellan. Det finns dock ingen allmän definition av ordet intelligens (Pettersen, 2010). Moderna intelligensforskare intar en mellanposition mellan att se intelligens som en generell mental kapacitet eller som flera olika mentala förmågor, så kallade intelligensfunktioner. Det ena representerar vårt biologisk-mentala och den andra ”intellektuella kapaciteter där erfarenhet och förvärvad kunskap spelar större roll” (Pettersen, 2010 s. 26).

Kognitiv stil är en utveckling mellan personlighet och intelligens och är utgångspunkten för lärstilar. Kognitiv stil forskades ursprungligen om i differentialpsykologin. Det handlar till stor del om att ”kartlägga de individuella skillnader och förhållanden som intelligens- och personlighetspsykologin inte har några fullgoda förklaringar till” (Pettersen, 2010 s.37). Här uttrycks att många har samma begåvningsförutsättningar men olika kognitiva stilar för att uttrycka sina förmågor. En kognitiv stil har styrkor och svagheter och kan påverka lärandet positivt i en situation men negativt i en annan.

Det finns en mängd olika lärostilsteorier, så kallade kognitiva teorier, som forskats fram under åren. Den här studien utgår från David A Kolbs teori om erfarenhetslära (Pettersen, 2010 s.48-49). Det blev Kolbs teori på grund av dess starka förankring i pedagogiskt tänkande och litteratur. Teorin är delvis inspirerad av Piaget. Tyngdpunkten i Kolbs teori är erfarenhetens inverkan på lärande, samt den tysta kunskapen med framför allt reflektion i fokus. Grunden ligger i fyra olika lärostilar som uppkommit med hjälp av en modell, Kolbs lärocirkel, där utgångspunkten är två dimensioner. Den första är "olika sätt att uppleva världen eller tillägna sig information" (Pettersen, 2010 s.48-49). Denna är sedan uppdelad i två poler och dessa handlar om lärande genom konkret erfarenhet eller symbolisk representation och abstraktion". Den andra dimensionen ”handlar om hur vi bearbetar och omsätter erfarenheter” (Pettersen, 2010 s.49). De två polerna under den dimensionen är reflekterande observation och aktivt experimenterande och utforskande. Genom dessa poler skapas fyra hörn där alla hörn har en dimension och en pol att räkna sig till.



Figur 1. (Pettersen, 2010 s.49)

Utifrån denna modell har Kolbs urskilt fyra typer av lärostilar. Den första typen är divergerande lärostil. Ur modellen kan vi se att det handlar om konkreta erfarenheter och reflekterande observation. Dessa individer jobbar och är som mest produktiva när de får arbeta med idéutveckling och brainstorming. Dessa människor anses vara kreativa och öppna för andras synpunkter, vilket gör att de fungerar bra och trivs med grupparbeten. Den andra

lärstilen är assimilerande lärstil. Individerna med denna lärstil passar bra till den traditionella akademiska miljön då det handlar om lärande som ”utgår från generell, teoretisk och välstrukturerad kunskap och information” (Pettersen, 2010 s.51). Denna individ föredrar att läsa och följa instruktioner samt göra analytiska fördjupningar i olika ting. De har vanligtvis mer intresse för idéer än människor. Den tredje är konvergerande lärstil och här finner vi lärandet i utforskande och praktisk tillämpning av teoretiska modeller och begrepp. Dessa individer är bra på att förena teori och praktik och trivs bäst när de får jobba praktiskt med problemlösningar eller laborationer m.m. Den fjärde är ackommoderande lärstil. Här grundas lärande i praktik och erfarenhetsbaserade läroprocesser. Utforskning av olika planer och projekt gör att denna individ presterar som bäst. Dessa personer trivs med arbetssätt där de får pröva och ompröva samt anpassar sig praktiskt efter uppgiften. Individerna är sociala och lätt att umgås med, men kan verka otåliga och vill få saker snabbt gjorda. Denna person går inte riktigt ihop med den akademiska traditionen och trivs bäst i aktivitetslärande.

1.5.4 Fenomenologiskt perspektiv

Ett fenomenologiskt perspektiv innebär att individens upplevelser av fenomenet är privata, och upplevelsen är ofta olika från individ till individ. I boken *kommunikation i klassrummet* beskriver författaren Mikael Jensen (2012) att tolkningen är en viktig del i fenomenologin och kommunikationen bygger på mottagaren och fenomenet (Jensen, 2012 s.24). Enligt denna tradition kan man inte tala om kommunikation utan att tala ur ett individuellt perspektiv. Erfarenheten spelar en stor roll i upplevelsen och tolkningen av fenomenet (Jensen, 2012 s.24-25). Författaren skriver att vi inte kan förvänta oss att sändaren uppfattar fenomenet så som mottagaren, och beskriver detta ”Eftersom elever och lärare har olika erfarenheter blir förståelsen och upplevelsen av ett budskap olika” (Jensen, 2012 s.25). Jensen (2012) skriver också att kommunikation måste vara autentisk för att kommunikationen skall få ett värde. Detta innebär att det måste finnas en äkthet i kommunikationen som gör att vi säger det vi avser säga (Jensen, 2012 s.25).

Författaren skriver också om Batesons system teori, där Bateson studerat kommunikationen i familjen. Detta har dock applicerats på klassrummet som ett system med kommunikation på intern nivå. Han menar även att hur lärarens kommunikation tas emot av eleven beror på den relation eleven har till läraren. Han menar att om läraren skulle vara sjuk och en vikarie skulle komma in för en lektion skulle systemet brytas då eleven inte har samma relation till vikarien som till sin ordinarie lärare (Jensen, 2012 s.31). Det fenomenologiska perspektivet har valts för att genomsyra hela arbetet. För att ta sig an lärarnas svar i intervjuerna samt att analysera vad de säger för att ta det vidare till diskussion. Perspektivet kommer inte diskuteras konkret i uppsatsen, men detta synsätt har legat till grund för hur arbetet har vuxit fram.

1.6 Forskningsöversikt

1.6.1 Musikpedagogisk forskningsöversikt

I Anna Linges (2013) avhandling *Svängrum* undersöker hon vad som skapar en kreativ musikpedagogik. Där har hon med hjälp av gruppintervjuer och observationer sökt svaret på hur kreativitet uppstår i ett klassrum. Där diskuterar hon lärarrollen som en handledande roll där eleverna driver processen. Hon menar att läraren motiverar genom att inta en mästare roll där eleven kan utmanas genom att se hur till exempel ett instrument skulle kunna låta. Eleverna måste då få prova sin förmåga att arbeta med problemlösning i de problem som de uppfattar annars missar läraren en viktig pedagogisk fas (Linge, 2013 s.143). Författaren menar att elevernas sätt att vara kreativa är att själva göra val när läraren skapar alternativ för dem, och detta ökar engagemanget hos eleverna. Traditionen i musikundervisningen ligger i en mästare-lärling-modell där mästaren förmedlar kunskap till eleven. Linge (2013) ställer frågan om det är:

[...] meningsfullt att lära sig redskapen på ett mer ”kreativt” sätt när övertagandet av tidigare generationers kunskap innebär ett säkert tekniskt utförande? Vilka vinster innebär olika lärande när de sammanförs? (Linge, 2013 s.145)

Här berättar författaren att eleverna i hennes studie använde en rad olika hjälpmedel för att genomföra internalisera, memorera och utföra musiken i lärandesituationen. Imitationslärande, problemlösning och kunskapsförmedling kombineras då för att skapa en förtrogenhet och reflektion som kvarstår hos eleverna (Linge, 2013 s.145). Författaren menar att musiklärare måste veta var eleven befinner sig musikaliskt, vad denne har för erfarenheter, för att kunna förstå eleven i undervisningen. Hon menar att det ökar lärarens förmåga att utforska lärande de själva håller sig lärande. Hon anser också att en allt för styrd undervisning kan skapa problem i den frihet som musikundervisningen skall innehålla:

Jag ser att undervisningen ska inrymma en känsla av frihet och egenkontroll, vilket innebär en balansgång mellan den yttre strukturen och elevernas känslomässiga engagemang. Om ramarna blir för styrande, riskerar undervisningen att forcera elevernas kunskapsprocess och föregripa viktiga moment som utvecklar kreativitet och musikalisk autonomi[...] (Linge, 2013 s.148).

Anna Houmann har i sin avhandling forskat om musiklärarens handlingsutrymme (Houmann, 2010). Syftet är att få en ökad kunskap om musiklärarens arbete och de möjligheter och begränsningar som de står inför i handlingsutrymmet. Genom intervjuer har hon tagit del av musiklärarens och musiklärarstudenternas värld och undersökt hur de upplever sin vardag eller sitt blivande yrke. I hennes studie har informanterna i huvudsak samtalat om handlingsutrymme som en möjlighet, eller i vissa fall sett möjligheter i begränsningar (Houmann, 2010, s.181). Hon beskriver också handlingsutrymme som något som:

[...]framträder mellan musiklärare och institutionellt sammanhang, mellan musiklärare och uppgift och mellan musiklärare och andra, till exempel i relationer till elever, kollegor och rektor (Houmann, 2010, s.182).

Houmann (2010) menar att kunskapen om handlingsutrymmet är föränderlig i beroendet av sitt sammanhang. I handlingsutrymmet innefattas begreppen makt kontroll, krav, stöd och tillit i processen av möjligheter och begränsningar. Hur dessa upplevs beror på relationerna och hur dessa gör att arbetet upplevs mer eller mindre begränsande. Hur musikläraren sen tolkar sin yrkesroll beror på personlighet och erfarenhet. I detta tar hon upp tre viktiga delar för att skapa handlingsutrymme, dessa tre är vilja, kunskap och handling. Det handlar alltså

om drivkraften och viljan att skapa handlingsutrymme, det teoretiska som innebär vad som bör göras, samt själva aktiviteten och hur något skall göras. Det krävs enligt Houmann en vilja och en kunskap för att skapa handlingsutrymme (Houmann, 2010, s.184). Författaren skriver också hur vikten av en gemensam kunskapsbas påverkar handlingsutrymmet. Denna kunskapsbas består av:

[...] kunskaper som producerats genom aktiviteter både i muskläraryrket och på annat håll. Det rör sig om handlingar, om erfarenheter, om människors livsvillkor likaväl som sociala, organisatoriska, samhälleliga sammanhang och villkor (Houmann, 2010, sid 185).

Om denna kunskapsbas är stabil finns det möjlighet att vidga handlingsutrymmet, men om kunskapsbasen är svag finns det risk för lärarna att trilla in i traditioner och gör som man blir tillsagd. Hon menar också att det som musklärare är lätt att överta vissa ramar och mallar från olika organisationer, utan att tänka på att dessa ramar och mallar är utformade att passa just den organisationen. Lärande och handlingsutrymme kan ses på tre olika sätt: lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme och med hjälp av dessa två kan också lärande genom handlingsutrymme skapas (Houmann, 2010, s.185).

I antologin *Perspektiv på populärmusik och skola* studeras populärmusikens inslag i skolan samt möjligheter och dilemman med detta fenomen. Mycket har förändrats i skolan sedan början av 1900-talet och relationen mellan lärare och elev med detta. Monica Lindgren och Claes Ericsson skriver i inledningen att Det finns en positiv syn på populärmusiken i skolan då den har en motivationshöjande effekt. Lärande idag sker inte bara i skolan utan barn och ungdomar exponeras dygnet runt av information på internet. Med detta har också ett offentliggörande av privatlivet tillkommit. Eleverna kan och ska nu kunna ställa krav på innehåll och kvalitet i undervisningen (Ericsson & Lindgren, 2011, s.15-16). Den kan finnas problem med elevers krav på undervisningen då elever i dag har ett vardagligt umgänge med musik och skolan kan inte alltid omsätta lärandet så att det tillmötesgår deras behov:

Detta kan skapa en distorsion som resulterar i att den institutionella verksamheten uppfattas som meningslös och instrumentell, eftersom de inte lyckas beröra parametrar som identitetsarbete, emotionalitet, etisk njutning och terapeutiska funktioner fullt ut (Ericsson & Lindgren, 2011, s.16).

Det ses dock som självklart, enligt författarna, att undervisningen ska byggas på elevers musik och de tror att detta skänker legitimitet åt ämnet. De anser att motivationen är en stor del av muskläraryrket och att förmågan att kunna motivera räknas in i lärarkompetensen (Ericsson & Lindgren, 2011, s.17). I antologin presenteras en studie där forskarna har videofilmade musiklektioner i årskurs nio. Den första del som kommer tas upp här är kapitlet om styrda former. Här tar författarna tre exempel på skapande musiklektioner där eleverna får tydliga regler för hur de skall skriva sina låtar. Här menar författarna att "skapandet är underställt formen" (Ericsson & Lindgren, 2011, s.27). Lärarna i exemplen tvingar in elevernas skapande i ramar, man börjar utan instrument, man byter inte instrument, uppbyggnaden av låten skall vara på ett visst sätt. Detta sätt att styra skapandeprocessen skiljer sig, enligt författarna, från vanligt kollektivt skapande utanför skolan.

Författarna tar också upp läraren som instruktör och informatör. När läraren styr eleverna in i ramar och vill att eleverna skall klara en uppgift på ett i lärarens ögon tillfredställande sätt blir läraren en instruktör. I dominansen mellan lärare och elev kan läraren också ses som informatör, där undervisningen läggs upp på så sätt att lärande sker med en avsändare och en mottagare (Ericsson & Lindgren, 2011, s.34).

Elevernas ansvarstagande kan ses som en styrning i vårt moderna samhälle. Författarna diskuterar detta gentemot idéhistoriken och filosofen Michel Foucault som menar att effektiviseringen av tiden i skolan kan ses som ett sätt att sysselsätta eleverna konstant. Att

få med många moment i undervisningen kan vara en sätt att effektivisera och disciplinera eleverna till konstant sysselsättning. En styrning från det moderna samhället kan vara det ansvarstagandet som eleverna ges i att kontrollera sin tid till de uppgifter som åläggs dem (Ericsson & Lindgren & 2011, s.37). Författarna menar att förändrat innehåll i undervisningen blir mer eller mindre osynligt eftersom uppgift styrningen och regelverken tar över kontrollen. Lusten att skapa försvinner då på grund av alla regler och strukturer. Författarna skriver att:

Musikverksamheten i skolan är därmed, vågar vi påstå, precis som för 40 år sedan, fortfarande djupt rotad i traditionella former för undervisning (Ericsson & Lindgren, 2011, s.37).

Författarna poängterar också att musiken är viktig för skapandet av identitet. De menar att eleven skapar sin egen individualisering och autenticitet. I detta sammanhang står individualisering för vikten av att i dagens samhälle visa upp en individuell identitet. Att vara äkta och unik i sin identitet kan skapas genom musiken, här skapas då autenticitet. Författarna lägger också tyngd vid reflexivet och görbarhet som två delar att ta ställning till. I dagens samhälle behöver vi skapa ett reflexivt förhållningssätt för att möta alla erbjudanden och var som vi utsätts för dagligen. Görbarhet syftar till att mycket går att uppnå, samt att söka alternativ för att nå målet (Ericsson & Lindgren, 2011, s.42-43).

I boken *Musik för alla* (2014) skriver författarna Varkøy och Söderman att undervisningen idag riktas åt att bara gynna vissa elever. De menar att musikämnet består av till större del enklare spel i framför allt genren pop/rock. Detta tränger, enligt författarna, bort andra väsentliga delar ur kursplanen. De menar att musikämnet måste ha ett mål och ett syfte med vilken genre, aktivitet och metod musikläraren väljer att använda. De skriver också att det är viktigt att läraren tar del av elevernas musikvärldar för att dra paralleller till historien, samt att de erbjuds en genbredd.

I denna uppsats kommer fokus ligga på det sista kapitlet i boken som handlar om ”Musikpedagogen som frigörande folkbildare” skriven av Johan Söderman (Söderman, 2014, s.197). Här ligger fokus på mötet mellan lärare och elev samt hur man tar vara på deras erfarenheter och samtidigt hjälper dem att utforska nytt. Eftersom att musikämnet är obligatoriskt möte lärare alla möjliga elever, inte bara de musikintresserade. Författaren tar upp svårigheter i att elever har olika livsvärldar beroende på var de bor och varifrån de kommer. Eftersom många skolor i utsatta områden misslyckats med att få ungdomar godkända har stor kritik riktats mot undervisningen. Musikämnet kritiseras för att vara allt för ensidigt och att det bara gynnar de elever som spelar musik på fritiden (Söderman, 2014, s.198-199). Med detta finns en risk att musikämnet tas bort som obligatoriskt ämne och med detta kan musiken gå tillbaka till medelklassförmån. Fokus ligger på att syftet med musikundervisningen inte bara skall leda till framtida musikstudier utan också klargöra varför musik kan beröra och hjälpa alla elever på olika sätt.

Det eftersträvas idag lärare i form av handledare där elever själva tvingas söka kunskapen, så kallat informellt lärande. Författaren berättar också att det finns tendenser av informellt lärande i en ”mästare-lärling-modell” som genomsyrade en skola i New York med hiphop inriktning:

Det skedde i enlighet med den pedagogiska modell som består i att läraren (mästaren) lär eleven att spela ett instrument, vilket ofta innebär att eleven tar efter lärarens sätt att spela (Söderman, 2014, s.200).

Författarna skriver också att ett möte mellan elever, befintliga kunskaper och nya kunskaper måste ske. Han menar att musiklärare måste ge eleverna förtroende att använda instrumenten i musiksalen utanför lektionstid eftersom de genom detta startar en självbildningsprocess.

Den musikpedagogiska forskning som nu presenterats kommer användas för jämförelser mellan dessa undersökningar och den studie som ligger till empirisk grund för denna uppsats.

1.6.2 Individanpassningar och olikheter

I rapporten *Individualisering i ett skolsammanhang* har författaren Monika Vinterek presenterat en mall av olika individualiseringstyper. I denna forskning vidgar Vinterek synen på individualisering. Denna mall tar upp åtta olika typer som är:

- Innehållsindividualisering,
- Omfångsindividualisering,
- Nivåindividualisering,
- Metodindividualisering,
- Hastighetsindividualisering,
- Miljöindividualisering,
- Materialindividualisering samt
- Värderingsindividualisering (M, Vinterek, 2006, sid 45-46).

Eftersom Vinterek använder uttrycket individualisering kommer forskningen kring detta användas med försiktighet i uppsatsen, men dessa typer av individanpassningar kommer ses som en mall för att se hur brett lärarna i undersökningen tänker kring anpassningar.

Nivåindividualisering handlar om att alla elever skall få uppgifter som ligger på den nivå där eleven befinner sig. Genom innehållsindividualisering och omfångsindividualisering ska läraren välja material som kan passa alla elever, och som inte har ett omfång som passar alla olika. Genom nivåindividualisering kommer också hastighetsindividualisering, där lärarna ser till att varje elev får den tid de behöver för att klara den nivå som passar bäst. Metodindividualisering är hur lärare lär ut då man alltid måste vara beredd på att eleven inte förstår på det sättet läraren väljer att lära ut. Materialindividualisering handlar liknande om att alla elever inte kan ta till sig samma material. Miljöindividualisering handlar om att eleverna skall ha tillgång till miljö utefter sitt behov och sin lärstil. Den sista typen handlar om värdering, hur vi bedömer en elev utifrån andra eller utifrån dennes egen utveckling (M, Vinterek, 2006, sid 45-46).

I boken *Elevers olikheter* skriver författaren Bengt Persson om elevers olika förutsättningar för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Författaren skriver också delvis kring specialpedagogiken, men i denna uppsats kommer fokus ligga på avsnitten kring lärarna och verksamheten. Författaren problematiserar lärarens pedagogroll och hur mycket den innefattar. Han menar att specialpedagogerna ofta får ta en stor del i skolan som egentligen den vanliga lärarkompetensen innefattar (Persson 2013 s.149).

Persson menar också att lärare definierar för många som elever med särskilda behov, och han menar att detta medför att de som har stora svårigheter inte får den hjälp de behöver då resurserna inte räcker till (Persson 2013). Detta kommer att diskuteras tillsammans med lärarnas tankar om vilka möjligheter de har för att kunna individanpassa undervisningen.

2 Metod

2.1 Intervju

Då syftet med undersökningen är att kartlägga fem lärares förhållande till och tankar om individanpassning blev valet av metod en fallstudie. En fallstudie innebär att man tar en liten del, i det här fallet fem lärare, för att undersöka ett stort förlopp (Ejvegård, 2003, s.33). En eventuell nackdel med metoden är att det kan finnas luckor i hur tillförlitlig en fallstudie är i en organisation som är så beroende av kontext och sammanhang. Frågan man kan ställa sig är: kan verkligen fem lärares tankar spegla alla Sveriges lärare, då det ser olika ut på olika skolor och i olika kommuner? Undersökningen anses dock av författaren vara så flexibel att de flesta kan tillgodogöra sig materialet och använda det på ett sätt som passar dem.

I boken *Metodpraktikan* skriver författarna att respondentundersökning är den undersökning där forskaren vill veta vad individen eller gruppen tycker och tänker om frågeämnet, som i det här fallet är musiklärare i högstadiet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2012). Insamlingstekniken blev samtalsintervju. Författarna skriver också att samtalsintervjuer lämpar sig om man vill veta hur människor tänker om sina vardagserfarenheter, vilket undersökningen strävar efter (Esaiasson et al. 2012, s.253).

Intervjuerna ägde rum på lärarnas respektive arbetsplatser för att lärarna skulle känna sig avslappnade och så nära ämnet som möjligt (Esaiasson et al. 2012, s.268). Intervjuerna varade i mellan trettio och fyrtio minuter och genomfördes med hjälp av en intervjuguide³. Intervjuerna spelades också in och transkriberades i efterhand. Lärarna som medverkar kommer att hållas anonyma till namn och skola, men det som kommer presenteras är hur länge de jobbat som musiklärare. Lärarna var alla väldigt tillmötesgående och intresserade av undersökningen, och det var aldrig några problem med att få komma till skolan och göra intervjuerna.

2.2 Urval, validitet och reliabilitet

Reliabiliteten förklaras i hur reliabelt mitt mätinstrument är, alltså är samtalsintervjuer reliabla metoder. I boken *Vetenskaplig metod* skriver psykologen Rolf Ejvegård ”Reliabilitet anger tillförlitligheten hos och användbarheten av ett mätinstrument” (Ejvegård, 2003, s.70). På grund av uppsatsens begränsade storlek valdes först att intervjua fyra lärare. Eftersom undersökningen är kvalitativ var fokus att få så mycket tid som möjligt med varje lärare och då hade inte ett större antal hunnits med under denna tidsperiod. Efter den fjärde intervjun kontaktades dock en till lärare för intervju, då en del återkommande teman behövde bekräftas ytterligare.

Skolorna jag valde ligger i kommunerna Göteborg, Lerum och Mölndal. På grund av uppsatsens begränsade storlek lades fokus på skolor där lärare har ungefär samma utgångspunkter för att bedriva musikundervisning. På skolorna som valdes har alla lärare till största del halvklass, samt blandade klasser när det gäller kön, etnicitet samt åtgärdsprogram av olika slag. Klasserna består dock främst av svenskfödda elever. Detta hade naturligtvis gjort att uppsatsens slutsatser hade kunnat se annorlunda ut om undersökningen gjorts i områden där det finns många utlandsfödda elever som inte har lärt sig språket fullt ut än. Det hade också sett annorlunda ut om undersökningen gjorts på skolor där lärarna har helklasser i musik. Undersökningsmetoden är ändå reliabel om man mäter reliabiliteten ut ifrån det grunder och utgångspunkter som uppsatsen går att applicera på, vilka syftar till att kartlägga just fem lärare i högstadiet med halvklasser i musik. Validitet handlar om ifall forskaren faktiskt mäter det som denne säger sig mäta. Då undersökningen avser att kartlägga fem lärares förhållningssätt och inte drar slutsatser som påverkar alla musiklärare i Sverige kan man också säga att undersökningen är valid.

³ Se intervjuguiden i avsnittet *Bilagor*

Valet att intervjua just högstadielärare grundar sig i det faktum att grundskolans högre årskurser är det ända där eleverna bedöms med betyg där eleverna inte valt ämnet själva. Detta med undantag för årskurs sex, som fortfarande på en del skolor räknas till högstadiet, där den nya läroplanen LGR11 medför betyg i den årskursen.

Intervjuareffekten är något som författarna i *Metodpraktikan* tar upp som en svaghet i samtalsintervjuer. Mötet mellan intervjuaren och respondenten kan påverka validiteten. I denna undersökning kommer jag som student ut och intervjuar lärare med arbetslivserfarenhet på mellan fem och tjugofem år vilket kan påverka svaren i undersökningen. Ejvegård (2003) skriver att ”även om formuleringen av en fråga upprepas ordagrant för varje intervjuad är detta ingen garanti för att inte tolkningar görs” (Ejvegård, 2003, s.53). I många fall fick jag svaren på frågorna innan frågorna ställts, och med detta skriver Ejvegård (2003) att det inte finns mycket man kan göra åt det. Detta skulle dock kunna förändra tolkningen av frågorna. Om en respondent reflekterat fram något innan en fråga och det påverkar svaret, och en annan inte har ” (Ejvegård, 2003, s.53).

2.3 Intervjuguiden

När man skapar en intervjuguide är det viktigt att tänka på att man ska skapa en dynamik i samtalet med respondenten. I den här undersökningen delas intervjuguiden in i fyra teman, och dessa var: Praktiskt arbete som musklärare, muskläraren, muskläraryrket i allmänhet, samt framtiden. Det var viktigt att formulera samtalet så att det inte blev som ett förhör av läraren. I boken *Metodpraktikan* skriver författarna att man inte ska ställa för många varförfrågor, detta kan tolkas av respondenten som att den är på ett läxförhör. Tanken är att intervjupersonerna skall känna sig fria att berätta om sin vardag. I *Metodpraktikan* skriver författarna också ”Intervjupersonerna skall alltid känna sig motiverade att berätta om sina upplevelser och erfarenheter” (Esaïasson et al. 2012, s.264). Detta är viktigt för att få en så klar bild som möjligt av hur läraren tänker och tycker kring individanpassning. Därför formulerades frågorna utifrån tanken att frågeställningarna skulle besvaras under samtalets gång utan att ställa de ursprungliga frågorna.

I det praktiska arbetet ligger fokus på planering av undervisning samt de metoder läraren har för att nå alla elever. Syftet med detta tema var att se vilka utgångspunkter muskläraren har för att planera en lektion. Vad väver läraren in i planeringen och vad är viktigt för denne? Fokus för undersökningen ligger då i att se om läraren tänker individanpassat från början, och om det kan kopplas till mina frågeställningar kring om läraren använder sig av individanpassning samt hur denne använder sig av det. Genom att fråga läraren om metoder för att nå alla elever var tanken att samtalet skulle ge en försmak av om läraren har någon kunskap kring elevers olika lärostilar eller om de undervisar individanpassat genom erfarenheter.

Under temat Muskläraren ställdes frågor som var mer inriktade på lärarens syn och tankar kring individanpassning och hur arbetet har förändrats. Här var viktigt att se om läraren har någon uppfattning av vad individanpassning betyder och om de har kunskaper om kopplingen till läroplanen. Under detta tema var också fokus att se hur lärarna upplevt bytet till den nya läroplanen, och om det har fått några konsekvenser för deras arbete. En viktig del under det här temat var elevers lärostilar, och hur lärarna tänker kring detta. Här var viktigt att se om de hade någon kunskap om elevers lärostilar och om de bemöter elever efter dessa. Efter detta tas frågan om vilka olika elever de möter. Detta för att få en så bred bild som möjligt av om de tänker individanpassat eller inte. Det tredje temat handlar om muskläraryrket och hur det funkar med arbetslag och organisatoriskt. Med detta tema ville jag framförallt få fram om de lärare som var med i undersökningen har möjlighet att individanpassa som de vill. Finns det några möjliga motstånd för att kunna individanpassa samt får de stöd och hjälp från rektor och skollledning? Här ställdes också en viktig fråga om skillnaden mellan musikämnet och andra ämnen, med utgångspunkt i individanpassning. Syftet med frågan var att se hur lärare förhåller sig till sitt eget ämne. Det fjärde och sista temat handlar om framtiden. Här ställs

frågor kring vad lärarna vill förändra eller vad de är nöjda med. Svaren på dessa frågor skulle kunna täcka alla frågeställningarna eller ingen. Läraren får fria händer att berätta om hur de vill att dennes egen roll skall se ut i framtiden, hur musikläraryrket i allmänhet skall se ut i framtiden och berätta hur utveckling skall ske.

Temat för intervjuguide:

- Praktiska arbetet som musiklärare
- Musikläraren
- Musiklärarjobbet i allmänhet
- Framtiden

För att värma upp respondenten lite inleddes intervjun med uppvärmningsfrågor som namn, år i yrket och en fråga om varför läraren valde att bli musiklärare. Syftet med den sistnämnda frågan här var att se till att läraren fick en positiv ingång till att berätta just om dennes erfarenheter och tankar. Enligt Esaiasson et al. (2012) är uppvärmningsfrågorna till för att skapa en god kontakt med respondenten samt skapa en god stämning för ett givande samtal (Esaiasson et al. 2012, s.265).

2.4 Resultat och Analysrubriker

För att redovisa materialet skapades sju rubriker som formades utifrån de återkommande trender som framkom genom analys. Den första rubriken handlar om vad de lägger vikt vid när de planerar och genomför undervisningen och den rubriken heter utgångspunkt för undervisning. Rubriken där efter tar upp hur läraren förhåller sig till den enskilda individen utifrån gruppen. Hur lärare förklarar för olika elever presenteras under den tredje rubriken som heter förklaringsätt. Den fjärde rubriken handlar om elevers lärstilar och hur lärarna ser på detta fenomen. Den femte rubriken tar upp hur lärarna förhåller sig till elevers olika kunskapsnivåer. Under den sjätte rubriken presenteras hur lärarna väver in elevers intressen och sociala förutsättningar i undervisningen. Den sjunde rubriken tar upp lärares förhållande till läroplanen och deras syn på individanpassning utifrån den. Den sista behandlar lärares individuella tankar om vad som bör förändras och vad som är viktigt i individanpassning.

- Utgångspunkt i undervisningen: Var lägger läraren sitt fokus?
- Individen i gruppen: Hur ser läraren på klassen?
- Förklaringsätt: Hur förklarar läraren för olika elever?
- Lärstilar: Vad kan läraren om lärstilar?
- Nivåer: Hur jobbar läraren med kunskapsnivåer?
- Elevernas intressen och sociala aspekter: Väver läraren in elevernas erfarenheter?
- Förändring med LGR11? Har möjligheterna för anpassning förändrats?
- Individuella reflektioner kring individanpassning: Hur ser lärare på individanpassning?

I Analysen valdes en kvalitativ analys av materialet, vilket innebär att man granskar texten noga för att se underliggande innehåll i texten. I denna typ av analys finner man inte summan genom att lägga ihop svaren utan en del svar kan vara viktigare än andra (Esaiasson et al. 2012, s.210). Genom att studera resultatredovisningen delades lärarnas tankar och åsikter in i två förhållningssätt:

- Förhållandet till eleverna.
- Förhållandet till läroplan och verksamhet.

Analysen kommer senare i uppsatsen diskuteras utifrån dessa två förhållningssätt. Detta presenteras sedan i en slutsats: Lärarnas förhållningssätt till individanpassning. Eftersom

lärarna skall hållas anonyma valdes att ge dem fiktiva namn: Alice, Bengt, Cecilia, David och Ernst.

3 Resultatredovisning

Lärarna kommer inte presenteras mer ingående eftersom de ska hållas anonyma i undersökningen.

3.1 Utgångspunkt i undervisningen

Lärarna har till stor del samma utgångspunkter i undervisningen, och den gemensamma nämnaren är för det mesta det praktiska spelandet. För David ligger hela grunden i musikämnet i musicerandet och han tycker att fokus främst skall ligga i att eleverna får jobba praktiskt, och sedan väva in de andra bitarna i det praktiska spelet. Han uttrycker sig så här:

Jag utgår väldigt mycket från själva musicerandet, att kunna spela och kunna producera musik det är det som är grunden, sen så försöker ja koppla andra delar i kursplanen till att musicera (David).

Cecilia startar terminerna med praktiska moment, sång och spel, och hon förklarar det som att hon gör det för att eleverna skall känna att de verkligen har musik. Bengt tycker också att tyngdpunkten ligger i musicerandet, men en ingång som han har, som ingen av de andra nämner, är att han jobbar utifrån de olika förmågorna i kursplanen. Alice lägger upp sin undervisning i kurser, men hon poängterar också att det praktiska är viktigt, och att hon inte vill ha skriftliga uppgifter. Ernst lägger tyngd i spellektionerna precis som många av de andra, ensemblespel i halvklass.

3.2 Individen i gruppen

De flesta lärarna utgår från gruppen när de planerar sin undervisning och fokuserar på individen när de jobbar enskilt. Bengt berättar att han utgår från gruppen, men gör individuella anpassningar under lektionens gång, han säger:

Jag kan inte säga att eh ja, till exempel att när vi ska spela så kan jag inte säga att jag bestämmer någon låt för att jag vet att någon elev har just dom färdigheterna på det instrumentet. Då är det i stunden snarare då, eller att till någon lektion kan jag tänka att ja det vore väldigt bra om den eleven spelade det instrumentet för det blir en lagom utmaning för henne (Bengt).

Cecilia förklarar att hon startar i grupp, sedan jobbar de enskilt när alla kan formen på låten. På frågan hur hon gör för att nå alla elever svarar hon:

Ha ja, det är ju frågan, man vet ju inte egentligen om man någonsin når alla elever, jag brukar väl ha en gemensam genomgång först, sen efter, ja man har ju haft dom några lektioner ändå så när dom har spelat och sånt så märker man ju vilka som har lättare för sig och har förkunskaper och vilka som har lite svårare för sig och efter en sån genomgång så brukar man väl se till att börja i den lite svagare änden då att hjälpa där och se om det behövs någon extra förklaring (Cecilia).

Hon menar också att vissa elever lär bäst när de tar hjälp av varandra och då kan de sitta och jobba i små grupper om de vill. Samma sak är det när de jobbar skapande, hon förklarar dock att:

För dom som vill ha ett A betyg i nian till exempel då är det ju väldigt viktigt att jag verkligen kan se att det här har du presterat å lyckats få ihop. För gör man med många är de svårt, vem har gjort vad, och vilken nivå är just du på (Cecilia).

Hon menar att det blir mer rättvist om hon kan se vad varje enskild elev har presterat. Ernst berättar att han har väldigt lite enskilt spel, han berättar dock senare i intervjun att han går runt till varje elev när de övar i ensemble form, men det är inget han planerar innan. Alice

berättar att hon tycker att det är svårt att hinna med att se alla elever på en lektion, och hur det påverkar elevernas bedömning:

Jag hade ett sådant dilemma för någon vecka sen för jag jobbar på en annan skola också där jag märker att eleverna är ännu mer betygs inriktade, eller bedömnings inriktade och dom fastnar ju för det här kraven om i fall jag kan föra sådana här resonemang om musikens historia, hur ska du märka det när vi är helklass så här? och då tänkte jag att jag märker ju dom som pratar mycket, och alla kommer ju inte till tals även om jag drar mina lappar här, man kanske får ha lite mer individuella arbeten framöver här (Alice).

David berättar att, när det gäller grupparbeten eller individuellt arbete, hans undervisning ser olika ut, men det är väldigt sällan som han hinner sitta och hjälpa en elev en längre tid. Bengt poängterar att det är viktigt att man känner eleverna så att man kan se deras förutsättningar och behov, och på så sätt har de en bättre kunskap kring de elever som finns i deras arbetslag. Det handlar också om att nå varje individ i den stora gruppen och Ernst tror att man måste lirka lite för att se varje individs förutsättningar och behov. Han berättar om en elev som han ville skulle testa spela gitarr:

Det handlar ju om att möta eleven med respekt och att inte sätta sig över personen i fråga och lirka lite, till exempel. det kan ju vara så att det är känsligt att göra detta inför grupp och då kan man ju säga, a men kan vi gå iväg lite och testa och sen om du känner att du vill inte detta så kör vi trummor, men ge det en chans i alla fall, att man får försöka hitta var spärrarna hos eleven (Ernst).

För att sammanfatta det här avsnittet kan man säga att lärarna, från grunden, utgår från gruppen i sin planering, och möter individen i stunden på lektionen. Svårigheter med att hitta individen i gruppen är enligt många att finna tiden till att se alla elever. Det kräver att man vet hur man skall se varje elev och hur man skall tackla det.

3.3 Förklaringsätt

Ernst berättar att han har svårt att hinna med olika förklaringstyper under lektionerna på grund av tidsbrist:

Eh, jag tycker inte att jag hinner det så mycket i situationen utan det blir, alltså jag tänker inte på det innan utan jag tänker på det där och då men ofta tycker jag att man märker för det är väldigt snabba puckar kanske har 20 sek på att förklara för den eleven innan jag måste gå vidare till nästa (Ernst).

Många lärare förklarar inte på något annorlunda sätt, men visar istället. David använder sig ibland av fysisk förklaring beroende på vilken elev och vilken dag det är:

Nä men det beror ju väldigt mkt på var dom befinner sig, det kan vara att jag är tvungen att sitta och trycka in fingrarna på gitarr att verkligen fysiskt göra det åt dem eller tillsammans med dem, eh...eller ja...det är svårt att säga hur, men det jag gör är att jag kan ju sitta med eleverna en och en under tiden som dom andra är igång och då kan man ju hjälpa dom (David).

Cecilia berättar att hon provar sig fram i stunden och ser vad eleven förstår och inte:

Då förklarar man väl på olika sätt eller så visar man 1 Å 2 Å...delar upp det så, men nån stans så börjar man ju i det allmänna och är det nån som inte riktigt hänger med på det då märker man också när dom kommer till själva instrumentet sen och ska testa. Tar man en ny variant, eller förklarar på ett nytt sätt...prova gör så här då. Okej det funkade inte...om du provar att göra så här då. Då är det ju mer i den enskilda situationen (Cecilia).

Även om Ernst tycker att det är svårt att hinna med, så förklarar han på ett liknande sätt. Han poängterar dock också vidden av förklaringsmöjligheter. Han menar att när han hjälper en elev så öppnas ett spektra av vägar för honom att gå tillväga, och vilken väg han tar beror på hur han märker att eleven tar till sig det han säger. Bengt tänker på hur han förklarar redan vid gruppgenomgången så att det skall passa så många som möjligt. På liknande sätt tänker de andra lärarna, men det kommer de in på mer på frågan om lärstilar.

3.4 Lärstilar

Alla lärarna hade en liten aning om vad lärstil innebar, de flesta svarade att man är medveten om att eleverna lär på olika sätt, men de kan inte namnge de olika sätten. David säger:

Jag kanske inte vetenskapligt kan säga vad varje stil heter å så där, men här försöker jag få in många olika sinnen, för att faktiskt kunna göra spela och det är väl kanske lite intuitivt att man tänker jag tänker inte på lärostilar men jag tänker att det finns många intryck från den, om jag behöver färger eller hur jag nu ska göra, så på något sätt så landar det i dom här (David).

Cecilia är inne på liknande spår angående hur olika elever uppfattar informationen bäst:

Ja, ja jo men det gör man ju...jag försöker ju att både prata och förklara och visuellt visa, och spela alltså hur låter det hur ser det ut, vad säger jag liksom, a....vissa tar ju till sig genom att höra det och andra tar till sig det genom att se det, så det är väl det att både...inte bara stanna vid att förklara muntligt utan även ha det bakom på bilden eller nånting (Cecilia).

Ernst håller med och berättar att han inte har någon större utbildning i ämnet, men han har lite kunskap kring vissa delar:

Man har olika lärostilar olika begåvning att kanske ta till sig information på olika sätt eh ja visuellt en talad instruktion lättare för någon Å sådär (Ernst).

Han var också inne på att relationen har stor betydelse för att förstå lärstilar

Men det, jag upplever inte att jag har så mycket tid med eleverna att jag hinner lära känna alla, på den nivån att jag hinner reflektera över dras olika lästilar min egen klass som jag har lite mer tid i veckan som är en profilklass där har jag, känner jag dom på ett annat sätt och har den möjligheten men inte generellt alla klasser (Ernst).

Bengt berättar att han och kollegerna samtalar mycket om lärstilar, men kanske inte under just rubriken lärstilar. Han säger också att de inte kan identifiera de olika stilarna. Han menar att det viktigaste är att alla har samma syn på elevernas lärande:

A de har vi, vi har ju riktat in oss litegrann så, sen kan man då kanske tycka att vi kanske, att vi över lag inte har tillräckligt kunskap egentligen så att vi kan identifiera de olika lärostilarna och sen kanske vi inte har kunskap alltid exakt hur vi gör eller snarare att vi har av erfarenhet har bra sätt att stötta elever, men att vi kanske inte organiserar det på ett sådant sätt eller att vi har en samsyn på det som jag tror krävs (Bengt).

Alice har inte tänkt så mycket i termen lärstil, men har ändå uppfattat att alla elever tar in olika snabbt:

När det tror jag inte att jag har, jag försöker nog bara att vara väldigt Basic och tydlig för alla. Öh...nä men jag har nog inte tänkt på inlärnings stilar så, mer än att det går olika fort (Alice).

Lärarna är medvetna om att det finns något som heter lärstil, men de har ingen kunskap om hur de skall använda dem eller hur de identifierar de olika stilarna. Deras erfarenheter är en bas för undervisningen.

3.5 Nivåer

Alla lärarna använder sig av olika nivåer i ensemblespelet för att nå olika individer och utmana de som behöver utmanas. De flesta kör en väldigt grundläggande start för att få med alla från början och ut efter det utmanar de eleverna som behöver utmaning med hjälp av svårare uppgifter. Både Alice och David berättar att de kör väldigt grundläggande från början, vilket gör att de nästan bara behöver fixa svårare uppgifter för de elever som behöver det. Bengt gör likadant, men han berättar också att han har färdiga utmaningar på varje instrument:

Ja, nivåerna finns ju där på samtliga instrument, och om eleverna så att säga råkar hamna på bas så har jag färdigt olika nivågrupperingar för dom låtarna och att jag vet vad jag skall säga till den eleven. Jag börjar med att sätta en grund och sen så utmanar jag den eleven i situationen, eller påminner den eleven om vad de tidigare kunnat så att de själva kan se nästa steg (Bengt).

Ernst utgår också från en grundläggande metodik, men han förenklar också för de elever som behöver det, han berättar att:

Mm, asså jag tänker att det finns ju egentligen inte botten där i alltså elever som har svårt för sig men som inte har någon hjälp då som spelar keyboard ackord som inte fixar det då tar jag, kör jag en ton upp och ner. Två toner håll ordning på dom. Man försöker förenkla så mycket som det går för att man skall kunna bli en del då av ensemble spel då, som är en stor del av musikämnet som jag ser det (Ernst).

Cecilia jobbar också med nivåer:

När man tänker spontant, såklart att alla ska få hjälp utefter sin nivå det är de det innebär för mig, att individanpassa. Du har dom förutsättningarna du ska jobba på den här nivån. Du kan det här kompet skit lätt du ska spela med två händer. Du måste avancera utifrån din nivå liksom, sen att man lägger...du har fullt schå med det här ackordet eller dom här två ackorden (Cecilia).

Hon förklarar dock att hon tycker det är svårt att hinna med de elever som behöver utmaning på högre nivå då hon har fullt upp med de elever som behöver hjälp med grunderna.

Lärarna är alltså överens om att olika nivåer hos eleverna bör utmanas till att nå högre mål. Många tycker att tiden står i vägen för dem att hinna ge alla en utmaning och att man inte hinner med de elever som behöver utmaning i svårare material.

3.6 Elevernas intressen och sociala aspekter

Lärarna använder sig av elevernas intressen, men inte till så stor del. Bengt väljer att låta eleverna vara med och välja mellan olika låtar som han bestämt, och han låter dem också vara med och välja instrument:

Samtidigt så låter jag eleverna själva vara med och bestämma lite grann vilket instrument dom skall spela, och då är det ju det som blir individanpassningen genom att jag övar dom i att träna in och liksom ta ansvar och veta sin nivå och veta nästa steg i utvecklingen (Bengt).

Cecilia tycker att intresset hos eleverna är en viktig del i individanpassning:

Individanpassning över lag handlar ju i att dom kan få välja arbetsområden ut efter sina intressen, men det förutsätter ju också att det finns resurser och vuxna nog i klassrummet och det gör det sällan tycker jag (Cecilia).

David är öppen för elevernas egna intressen, och han anser att det är ett bra sätt att få med många:

Då är det framförallt att ha en bredd av musik, en bredd av låtar...em...att till exempel den (buissy buissy) Ace Wilder, det var ju elev önskemål, kan vi inte spela den, ingen aning sa jag, vi kan väl prova? Och så plockade vi ut den och likadant Queen, den gick ju på idol för ett antal år sen. Då sa dom att the show must go on med Queen den vill vi spela, å då kände jag bara.mm...men jag testar och så lite bearbetning på den så inser man att ja de funkade ju (David).

Alice vill gärna ha kontroll över de låtar som spelas så att de inte blir för svåra, men hon är ändå öppen för inslag, om det blir rätt låt:

Nä jag bestämmer nog mest, det är ju ackorden som jag, men sen kan ju dom önska ibland, och någon kommer nå att den här är ju bara en sån där fyra ackord sång, och då går det ju, men oftast kommer det från mig (Alice).

Ernst är inne på att det finns sociala aspekter att individanpassa, så som bråk mellan elever :

Att individanpassa på grund av att man vet att dom här två eleverna hamnar ofta i konflikt, om jag då skall göra ett grupparbete så kan jag ju individanpassa för dom individerna genom att sätta dom olika grupper så det är väl en variant som jag kom och tänka på (Ernst).

3.7 Förändring med LGR 11?

En ny läroplan kom 2001 och alla lärarna har varit med om detta skifte. De har också många olika synsätt på om det blivit bättre eller sämre. Alice tycker det är svårt att veta hur hon skall hantera den biten med att eleverna skall föra resonemang:

Och där tycker jag att det är ett dilemma med de nya kunskapskraven för att kunna visa dom här med resonemang eller genrekännedom...jag tycker ändå man skall ha med sig den biten, men har svårt att hitta någon bra form för hur de skall visa det praktiskt, och just att jag skall kunna se det individuella där (Alice).

Bengt håller delvis med, men han tycker inte det har förändrats jätte mycket. Han tycker att det är mer tryck på det centrala innehållet. Han menar att de har fått reflektera och tänka om mycket i bedömningen av eleverna:

Där har jag då fått tänka till och förändra och just förhållandet till att resonera och så där är väl den biten jag fått tänka på mest... Egentligen ingen större skillnad det jag fått fundera på lite grann är ju hur man bedömer vissa delar i det. Hur man skall följa processen och hur du skall göra en bedömning om hur det skall pröva och ompröva så måste jag hitta ee... former för hur jag skall göra en bra bedömning på det (Bengt).

Ernst tycker inte heller att LGR 11 har förändrat hans undervisning, men han tycker att kursplanen är mer upphackad i del mål än tidigare, och han brottas lite med om det är bra eller dåligt. Han säger att musiken kan bli tagen ur sitt sammanhang genom delmålen, men han säger också:

Jag ser individanpassning som någonting som hela tiden måste finnas i skolmiljö oavsett läroplan ö, så tänker jag kring individanpassning, men det är klart att i och med

kunskapskraven. Det finns ju många nedbrutna mål där, så kan man ju naturligtvis utgå utifrån varje mål och tänka individanpassning kring allting (Ernst).

David tycker att LGR11 har förändrat synen på musik och tagit bort kärnan i ämnet:

Ja, det blir de ju, det är mer styrt, jag förstår intentionen med LGR11, och det är en jätte bra intention, alltså jag kan tycka att det som står där i det är jätte bra, absolut inga problem, visst vill jag att dom ska få med sig allt det här, men min fråga är bara, hur då? Det är inte så enkelt, ska jag då inte plocka bort något[...]Så för mycket innehåll på för lite tid (David).

Cecilia tycker precis som Alice att det är svårt att veta hur man skall jobba med resonemang och lyssning.

Deras betyg inte...på ett sätt är ju kunskapskraven tydligare fast ändå inte...dom är hårdare på ett sätt även om dom är lite lulligare. Ibland kan man tolka dom väldigt fritt och lägga det på väldigt Basic nivå, men ibland kan det bli jätte svårt och framför allt då de här teoretiska med den aktiva lyssningen och att resonera och förklara hur man menar och urskilja... alla är inte riktigt mognadsmässigt där (Cecilia).

3.8 Individuella reflektioner kring individanpassning

Här samlas lärarnas utstickande tankar kring individanpassning. Bengt menar att det inte är så stor skillnad på att individanpassa i olika ämnen, men att det krävs att alla gör på samma sätt:

Alltså det är ju, det som är bristen nu då det är ju egentligen den här samsynen och det organisatoriska är ju också svårt, men på något sätt så bör man ju samlas runt vissa individer... och veta hur man ska tackla dom och ha ett gemensamt synsätt, så det är väl utvecklingsområdet i så fall... känner jag (Bengt).

Cecilia tycker att lärare bör reflektera mer över sin situation och efter lektioner, men tiden räcker inte till:

Schemat bara rullar på...just det å nu ska jag planera nästa lektion, å där va en bra tanke den skulle jag egentligen kunna gör till nästa lektion, men det hinner jag inte nu, för nu måste jag planera den här lektionen som börjar om tio minuter...ah...å så är man där...å sen efteråt när man kommer hem...jaha vad har jag gjort idag då, hur gick egentligen dom här grejerna...ö...det är inte alltid man ens tänker den där tanken, och det behöver man bli bättre på (Cecilia).

David vill anpassa för elever så att de känner sig delaktiga i ett sammanhang. Han tror att det lyfter både den duktigaste och den svagaste eleven att få jobba ihop:

Som en projektledare, i större musikaliska projekt, där vad jag vill med musiken är att jag vill få ihop den duktigaste och den svagaste eleven i samma sammanhang och individanpassning kan ju bli så att, jag kan spela ett F, det är det jag kan, jag kan inget annat men det F:et behövs ju ibland också. Och då ska man kunna använda det i ett större sammanhang, med en elev som behärskar allt, men just på ett ställe så behövs F:et, å då kan det eleven som kan det vara med just där, och då känner jag att då an den eleven få en roll, ö, vara med i ett sammanhang, behövas just där, så (David).

Ernst vill arbeta mer som en handledare för elever så att de lär sig att ta eget ansvar:

Att eleverna själva kan spela och att jag kan sitta och lyssna, att dom kan sätta igång och att dom kan sluta och att till och med att dom kan repa själva, att dom kan bryta å säga a men vi måste fixa det här nu, och jag vet inte vad det är för sorts lärarroll om det är någon slags coach eller handledarroll kanske mer, men sen så tror jag att man i sin lärarroll måste ha

många olika färger på sin palett, ibland behöver man vara oerhört styrande och ibland vill man kunna släppa när man känner att eleverna kan ta ansvarsområdet själva (Ernst).

Alice är också inne på att jobba som en handledare, men funderar också mycket över hur lokaler och instrument kan påverka hur man kan individanpassa:

Men jag har för mig att jag tänkte på en till sak som kan vara motstånd, Jo det är ju utrustning, för det drömmer ju jag om[...], att man skulle ha ett rum här inne så skulle vi ha syntar med lurar så att de kunde sitta jobba självständigt med åtta syntar, men så mycket utrustning har vi ju inte, men det tror jag är lite musiklärarens framtid, att kunna ha lite mer stationer och den här lite tysta miljön. Bara när vi fick digital trumsetet var ju oj, det var fantastiskt. Jag skulle också önska att jag hade Ipad, med garageband och med lurar så dom kunde sitta med det mer självständigt, men det digitala har ju inte vi resurser till än (Alice).

Handledarrollen kommer ofta upp i intervjuerna, och även om inte alla lärare uttrycker det verbalt så visar deras sätt att jobba på att lärarrollen är förändrad. Att alla borde ha en samsyn kring individanpassning är det bara Bengt som tar upp, men alla berättar att de samtalar kring individanpassning på skolorna.

4 Analys och Diskussion

Analysen kommer nu, som tidigare förklarats i metodavsnittet, diskuteras utifrån två förhållningssätt: Förhållandet till eleverna och förhållandet till läroplan och verksamhet.

En diskussion kring hur länge lärarna har arbetat och hur det påverkar deras arbetsätt har inte gjorts i uppsatsen då jag inte hittade något samband. Det jag kan påpeka är att min upplevelse av hur lärarna berättade om deras arbete är att lärarna som jobbat längre kändes mer trygga i att arbetet inte alltid blev som man tänkte och att det är stressigt, medan lärarna som jobbat lite kortare kändes mer irriterade och stressade över situationen i klassrummet. Eftersom denna uppsats är skriven delvis ur ett fenomenologiskt perspektiv kommer detta inte diskuteras vidare då min tolkning inte kan underbyggas av någon forskning och kan uppfattas helt olika beroende på relation, kontext och erfarenheter.

4.1 Förhållandet till eleverna

4.1.1 Passar undervisningen alla?

Alla lärarna i undersökningen tycker att musik främst handlar om det praktiska musicerandet. De försöker också göra alla moment praktiska eftersom musik, enligt dem, är ett praktiskt ämne. Frågan är om vi kan se musikämnet i skolan som ett praktiskt ämne? Är det möjligt att dela in ämnena i praktiskt eller teoretiskt? Då eleverna har olika lärstilar, studiestrategier och lärstrategier kommer de alla behöva en variation i alla ämnen. Precis som författaren i *Musik för alla* uttrycker i kapitlet som heter *Musikpedagogen som frigörande fortbildare*, är det bara en typ av elever som gynnas av att musiken innebär musicerande (Söderman, 2014, s.198-199). Då en av lärarna utgår från de olika förmågorna skulle detta kunna ses som ett sätt att faktiskt komma ifrån ämnet som bara praktiskt, men genom transkriptionerna uppfattas ändå ämnet som något som alltid skall göras. Lärarna är dock mycket uppmärksamma på att se att elever inte alltid fixar bara teoretiska delar och försöker därför koppla praktiska delar till det teoretiska.

Många av lärarna uttrycker sig som att de undervisar väldigt grundläggande från början för att sedan se vilka som behöver anpassas efter sin nivå, antingen uppåt eller nedåt. Det som fenomenologin dock utgår ifrån är att lärare måste vara medvetna om att eleverna inte uppfattar det läraren säger på samma sätt som läraren gör. Detta gör att introduktionsförklaringar som ses som grundläggande för läraren kan uppfattas på helt olika sätt av eleverna. Frågan är om medvetenheten om detta öppnar upp lärarnas sätt att se på undervisning. Kanske måste hela undervisningsformen utredas. Många av lärarna arbetar väldigt klassiskt med ensembleform och skapande projekt med regler för hur eleverna skall gå till väga. Linge (2013) menar att en för styrd undervisning kan leda till att eleverna tappar friheten som musiken innebär.

4.1.2 Elevers erfarenheter och inverkan på undervisningen

Även om undervisningen kan ses som mer eller mindre styrd, finns ändå inslag av elevers musikaliska erfarenheter i undervisningen. Många av lärarna menar att de låter eleverna komma med förslag om låtar de vill spela. Detta menar dock Lindgren och Ericsson förblir osynligt för eleverna om strukturen förblir den samma (Eriksson & Lindgren 2011, s.27). Här kan man se i undersökningen att lärarna ändå är på god väg att utveckla ett system för elevernas inverkan på undervisningen. En del lärare låter eleverna själva bestämma om de ska jobba i grupp eller om de ska jobba själva.

Tidigare i uppsatsen har vi varit inne på att skolan har förändrats sedan början av 1900-talet. En viktig del i lärarens uppgift idag är att motivera eleven. Här ser Lindgren och Ericsson (2011) stora möjligheter med att ta in elevernas musik i undervisningen då det menar att det har en motivationshöjande effekt. Det kan dock bli komplikationer i undervisningen när eleverna ställer samma krav på musiken i skolan som musiken utanför skolan. Många av

lärarna berättar att det ofta dyker upp situationer där självförtroendet hämmar eleven till att prova något nytt eller att sjunga. Många uttrycker sången som något som är svårt att individanpassa eftersom det sitter så mycket personlighet i rösten. Under högstadiet pågår mycket identitetsarbete hos eleverna och detta gör att de blir mer känsliga för att utsätta sig för obehagliga situationer. Ernst berättar i en del av intervjun att han ville utmana en elev att spela gitarr, och han föreslog då att de skulle testa tillsammans i ett annat rum utan att någon hörde. Han menar att eleverna ibland kan ha svårt att testa något nytt inför andra i klassen. Eftersom alla elever kommer möta musik på olika sätt efter skolans slut måste de också få möjlighet att utvecklas i sin identitet, och detta är många av lärarna överens om.

I *Musik för alla* berättar författaren att musikundervisningen måste leda till annat än framtida musikstudier (Söderman, 2014, s.199). Det som många av lärarna lägger vikt vid är att eleverna skall få möjlighet att spela så mycket som möjligt, eftersom det är den ända tiden de får då inte lika många söker till musikgymnasium idag. Det kanske inte räcker med motivation i form av intresse för musik utan motivation handlar också om mål och varför de skall ha musik. I boken *Elevers olikheter* skriver författaren Bengt Persson (2013) att eleverna, under skolgången, ska förbereda sig inför vuxenlivet som idag ofta handlar om att man byter jobb ett antal gånger. Han menar då att viktiga egenskaper är ”samarbetsförmåga, initiativkraft och förmåga att skapa engagemang” (Persson, 2013, s.140). Det är alltså inte viktigast att bygga ämneskunskaper i ett visst ämne utan att vara en flexibel människa med goda förmågor för vilket yrke som helst.

4.1.3 Lärstilar

Detta är också något som innefattar lärstilarna. De flesta av lärarna ser eleverna som att de antingen tar in något verbalt, visuellt eller via egen handling. Detta är bara en bråkdel av de olika läroprocesser som finns hos eleverna. Om vi ser till Kolbs lärstilmodell hittar vi där fyra kombinationer av lärstilstyper (Pettersen, 2010 s.48-49). En del jobbar bäst genom teoretiska välstrukturerade fördjupningar, och en del genom reflektion och brainstorming. De finns de som faktiskt fixar att förena teori och praktik på ett bra sätt medan den fjärde sorten fungerar bäst i aktivitetspedagogik. Hur ska vi som musiklektörer lägga upp undervisningen så att alla dessa sorter får jobba på de sätt där de presterar bäst? Vi kan också fråga oss om vi faktiskt ska anpassa hela tiden? Många av lärarna talar om utmaning då det handlar om en högre nivå i till exempel ensemblespel och en lärare berättar till exempel att utmaning kan vara i form av att testa ett instrument du aldrig testat förut. Eftersom Piagets teorier om assimilation och ackommodation handlar om anpassning från individens sida blir detta ett sätt att hjälpa eleven att finna jämvikt mellan dessa (Jerlang et al., 2008 s.304). Om vi hela tiden anpassar ut efter elevens behov, kan det bli en form av curling?⁴

Detta kan också ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv där dessa fyra lärstilstyper lär sig av varandra för att uppnå prestation. Ur detta perspektiv kan anpassningen från lärarens sida vara att hjälpa elevgruppen att arbeta med de kulturella redskap de har tillgång till. Om eleverna endast sätts samman i en grupp för att arbeta finns det risk för att individerna krockar. Kunskap och samtal kring lärstilar blir då jätteviktigt för att elever och lärare skall hitta en så gynnsam miljö som möjligt. Här får eleverna möjlighet att utveckla de läroprocesser som är, enligt Jensen (2012), flexibla för utveckling, så som studiestrategier och lärstrategier.

Synen på elever som svaga och starka samt att det har lättare eller svårare för sig är vanlig hos lärarna, och nivåer kan ibland ses som något som stämplar eleven i allt den gör. De starka eleverna får svårare uppgifter medan de svaga får förenklade uppgifter. Eftersom lärare har svårt att hinna med det de gör kan detta ses som ett sätt att underlätta undervisningen med att dela upp dem i två grupper, utmaning eller förenkling. Om lärare, så som Cecilia uttrycker sig, hade mer tid till reflektion och planering skulle lektionerna se mer annorlunda ut. Persson

⁴ Uttrycket curling i denna kontext syftar på att lärarna sopar banan för eleverna och inte ger dem de utmaningar och motstånd de behöver för att utvecklas.

(2013) skriver att det finns problem i att lärare tycker att en stor del av eleverna är behov av specialpedagogisk hjälp eller snarare att det ser större delar av klassen som ”svaga”. Detta innebär att de elever som verkligen har stora svårigheter inte får den hjälp de behöver på grund av att resurserna fördelas på för många elever. Om lärarna hade ett mer fenomenologiskt förhållningssätt till eleverna hade de snarare sett eleverna som en bunt med elever där de elever som kallas ”svaga” snarare är ett resultat av att lärarna inte lyckats ge dem de anpassningar som krävs. Den naturliga vägen att gå för många, alltså det som lärarna kallar grundläggande, är på sätt och vis en typ av anpassning för de ”vanliga eleverna”, men hur många är de? En av lärarna uttrycker sig som att man aldrig kan veta om man når alla elever, och detta stämmer nog. Om vi skall se det ur ett fenomenologiskt perspektiv krävs mer genomtänkta lektioner för att alla elever skall utmanas utefter deras förmågor.

4.1.4 Den handledande läraren

Eftersom lärandet nu mera, sedan internet fått sitt genomslag, sker på andra ställen än i skolan har också lärarens roll förändrats. Med internet kan vi finna svar på det mesta samt utveckla våra färdigheter med hjälp av internet-lärare på youtube. Istället för att fylla eleverna med fakta och information blir lärarens uppgift nu att visa eleven hur denne ska söka och ta till sig information⁵. Många av lärarna uttrycker sig som att de gärna vill jobba som en handledande lärare eller som en coach. En del lärare uttrycker sig som att de vill ge eleverna stöd i deras utveckling vilket också visar på en förändrad lärarroll då lärare tidigare har setts som en person som sänder över kunskap till en mottagare, det vill säga eleven. Linge (2013) menar att läraren kan skapa en handledande roll, men hon menar också att läraren i så fall måste låta eleverna jobba med problemlösning. Annars anser hon att lärarna missar en viktig pedagogisk fas. Denna pedagogiska fas kan ses som förmågan att kunna anpassa sig själv, genom assimilering eller ackommodering, till de olika områdena i undervisningen.

Den handledande rollen ses ofta av lärarna i studien som ett sätt att låta eleverna lära sig ta eget ansvar. Det egna ansvaret kan dock få en felaktig effekt där det snarare handlar om effektivisering av undervisningen. Lindgren och Ericsson menar att det detta gör att lärarna strukturerar eleverna till att hela tiden vara sysselsatta. Detta kan också ses som ett nödvändigt ont, då lärarna flera gånger uttrycker att tiden inte räcker till för att kunna göra det de vill. Frågan är då om eleverna alltid är mogna för att ta eget ansvar? Ur det sociokulturella perspektivet kan vi se en handledande roll som ett redskap för utveckling. Enligt denna teori finns det en utvecklingszon mellan det som eleverna klarar av själva och det som de klarar av med hjälp av någon. Den sociala interaktionen i handledarrollen blir här viktig för utvecklingen av elevernas kunskaper. Eleverna kan då genom den handledande rollen inte lämnas åt sitt eget ansvar utan att skapa ansvar med handledarens hjälp. Många av lärarna tycker att det är svårt att hinna få veta allt om alla elever som de behöver veta. Bengt uttrycker sig i intervjun:

Individanpassning kräver ju kännedom om varje enskild elev egentligen, hur den är. Den kan man ju skapa sig själv, men i och med att jag som musiklehrare jobbar med olika arbetslag så är det ju förstås mycket lättare för mig att känna dom elever som är i mitt arbetslag. Och då har jag ju lättare att, jag har ju en insikt i hur dom eleverna är (Bengt)

Här finns då svårigheter i hur lärarna skall hinna skapa en relation som är positiv för elevernas utveckling. Som musiklehrare träffar man ofta väldigt många elever och alla lärarna berättar att den sociala handledarrollen fungerar bäst med de elever som finns i deras eget arbetslag. Dessa elever samtalar de om i arbetslaget och utbyter erfarenheter med varandra. Många uttrycker dock att olika syn på individanpassning förekommer. Bengt uttrycker att han tycker att det behövs en samsyn för att individanpassning skall fungera som bäst. Houmann (2010) skriver att det behövs en gemensam kunskapsbas för att handlingsutrymmet skall kunna öka

⁵ Min egen tolkning av den nutida läraren.

för lärarna. Detta betyder att om alla på skolan har samma tolkning och förhållningssätt till individanpassning kommer lärarnas möjligheter för att kunna förändra och utöka sin undervisning öka. Frågan är då, är detta möjligt? Ur ett fenomenologiskt synsätt kommer alla se fenomenet på olika sätt, och det kanske är tydligheten i hur det skall användas som krävs för att alla skall jobba på samma sätt.

4.2 Förhållandet till läroplan och verksamhet.

4.2.1 Utrymme för förändring

Även om de flesta av lärarna är överens om att de jobbar på ett mer handledande sätt, menar Houmann (2010) att det behövs drivkrafter för att skapa handlingsutrymme. I detta fall handlar handlingsutrymmet om att kunna förändra och öka lektionernas flexibilitet och sociala utgångspunkt. Lärarna måste känna en vilja för att förändra. Denna vilja fanns hos de lärare som intervjuats, många såg utveckling som något som följer med yrket jämt. Linge (2013) skriver också att lärare måste hålla sig själva lärande för att kunna studera lärande. Den andra två drivkrafter som Houmann (2010) tar upp är kunskap och handling, och här möter vi motstånd ifrån många lärare när det gäller möjligheter. Många upplever att de ser vad som behövs men inte hinner ta tag i hur det skall gå till väga. De flesta av lärarna i studien upplever att de inte har tillräcklig utbildning inom lärstilar, och jag upplever också genom intervjuerna att de också behöver mer kunskap kring barn och ungdomars utveckling från vetenskaplig grund. Eftersom lärarna nästan till störst del bygger sina lärande teorier på egna erfarenheter kommer detta också ur ett fenomenologiskt perspektiv innebära att de påverkar och tolkar eleverna ur sitt eget perspektiv. Samtidigt skall vi inte förkasta den professionalitet lärarna visar upp i sina erfarenhetsexempel. De har lång erfarenhet av att studera elever och många av dem berättar att de förändrar sitt sätt att jobba ofta för att de tänkt om.

4.2.2 Kunskapskrav

Så som Piagets teorier förklaras är eleverna under den här perioden ofta i obalans i sitt beteende på grund av att en jämvikt mellan assimilation och ackommodation är under utveckling. Han skriver att mognaden hos eleverna först är färdigutvecklad mellan femton till sexton års ålder (Jerlang, 2008, s.302). Detta innebär att eleverna i högstadiet ofta är på olika plan i drivkraften för kunskapsutveckling. Så som lärarna ser det är många elever inte mognads mässigt där för att kunna resonera och tänka så som läroplanen menar att de skall utvecklas. Frågan kanske blir, tränar vi eleverna tillräckligt i att resonera eller måste de plötsligt bara kunna göra det, då tiden inte räcker till för att hjälpa varje enskild individ framåt innan betygsättning? En av lärarna berättar att han lägger de mer teoretiska delarna senare i under högstadiet då eleverna anses mer mogna att resonera då.

Frågan är, har alla lärare fått utbildning i hur man lär elever att resonera? Kunskapskraven idag är ändrade från tidigare då eleverna nu måste ha uppnått alla mål för ett C för att få ett C. Om eleven har A i ett moment och E i ett annat kan eleven fortfarande inte få mer än E i slutbetyg. Detta diskuterar lärarna på olika sätt. En del tycker att det är bättre då kraven är nedbrutna i flera mål och det är lättare att individanpassa varje mål, då är dock slutbetyget oväsentligt utan elevens utveckling är i fokus. En del tycker det är orättvist att elever som är jätte bra på att musicera men har svårt för resonemang inte skall få ett högt betyg. Kanske blir det då svårt att motivera eleverna till att försöka nå höga betyg.

Om vi ser till Kolbs lärstilmodell skulle elever som inte får utlopp för sitt sätt att lära ligga sämre till än de elever som passar in i den typiska musikundervisningen. Detta är också enligt Piaget en fråga om mognad då eleverna inte är helt utvecklade till abstrakta resonemang förrän vid ca femton års ålder. Mångfalden bland elever blir då lidande då de elever som klassas som sena i utvecklingen blir de "svaga eleverna" och kanske aldrig blir av med den stämpeln. Är läroplanen då något som styr lärarna i individanpassning? En del av lärarna

tycker, som tidigare nämnt, att den är för styrd och att detta gör att det blir svårare att individanpassa. En del tycker att den är tolkningsbar, men frågan är då vad som är bäst? En för styrd undervisning kan hämma kreativitet och frihet hos lärare och elever, medan en för tolkningsbar läroplan kommer göra att lärarens tolkning, bakgrund och erfarenheter styr undervisningen.

Blir undervisningen då rättvis för alla? Kanske är det bara en övergångsperiod, men lärarnas förhållande till individanpassning utifrån läroplanen är väldigt olika beroende på skolan de jobbar på samt deras eget bagage av erfarenheter och kunskaper.

Samtidigt måste viljan finnas att förändra om man som lärare stöter på problem. Bengt har jobbat mycket med att hitta nya sätt att bedöma eleverna på, men han är dock inte nöjd med det som kommer från skolverket:

Stödmaterial och individanpassning och tankar runt detta är för att stödja musklärare borde ännu mer vara inriktade på till exempel musikens sammanhang och funktion, skapandet är ju mer musikaliskt egentligen så, så de löser väl vi väl antagligen så att säga i och med att det är fokus på att musicera, men...jag är mycket förvånad över att det inte kommer ut någonting från skolverket eller att det inte diskuteras så speciellt mycket om hur vi skall undervisa i musikens sammanhang och funktion (Bengt).

4.2.3 Tid och stöd för lärarna

En del lärare känner att de är i behov av stöd och nya kunskaper för att kunna individanpassa på ett effektivt sätt. Persson (2013) skriver att specialpedagogiken ofta tillkommer när läraren inte lyckas nå alla elever. Detta medför att specialpedagoger ofta får ta hand om fall som inte kräver specialpedagogisk kompetens utan en allmänt pedagogisk kompetens. Detta kan dock tyckas vara en enkel lösning på problemet att eleverna inte får den anpassning de behöver för att lärarna inte har kompetensen för det. Jag anser här att möjligheten för att lärarna skall kunna göra det jobbet som krävs har mer grunder i hur verksamheten sköter fortbildning, tid och resurser. Resurser behöver inte alltid vara specialpedagoger. För att genomföra vissa moment behövs mer än en lärare i rummet, vilket också en del av lärarna berättar. Enligt Persson finns det två lösningar på detta problem. Den första är att nivågruppera eleverna, men detta strider mot svensk politik (Persson, 2013, s. 150). Den andra lösningen skulle enligt författaren vara att baka in elevers olikheter i undervisning och urvalet av lärostoffet. Detta är en lösning jag ställer mig positiv till då det, enligt mig, ger läraren mer utrymme för flexibilitet under undervisningstid om planeringen är väl genomarbetad för varje individ.

Tiden är något som återkommer i alla intervjuer, och även om alla lärare har halvklasser och är någorlunda nöjda med sin situation känner de en stress över att inte hinna se alla personer. Lärarna tycker att det är orättvist att all tid hamnar hos en del elever och inget hos de andra:

Och jag tycker också att väldigt mkt av ens tid hamnar ju då hos dom svagaste eleverna så klart, att man försöker ju få dom över E sträcket liksom och att dom ska fixa å extra förklaringar och extra tid på det, samtidigt som den som e skit grym och behöver stimulans för å nå eller utvecklas efter sin nivå det är ju också individanpassning men dit hinner man ju sällan och det tycker jag är väldigt orättvist...tycker jag...a... jag skulle vilja lägga lika mycket tid hos dom eleverna som har lätt för sig och skulle kunna utvecklas på otroliga musikaliska nivåer. , men dom får oftast klara sig själv, eller allt för ofta klara sig själv. Och det tycker jag, det känns inte riktigt rättvist...för är det individanpassning då ska det gälla för alla. Men så ser det inte ut (Cecilia).

Persson (2013) menar att skolan måste skapa förutsättningar för läraren att kunna hantera elever med behov av särskilt stöd tillsammans med specialpedagogerna (Persson, 2013 s.151). Konversationen mellan lärare och specialpedagoger eller hälsovårdsteam finns på de skolor jag besökt. Det verkar dock inte alltid som att det på alla skolor fungerar i praktiken då läraren

ändå inte hinner med det den skall göra. Persson skriver att tidsaspekten är en viktig del i de specialpedagogiska ambitionerna, och begreppet tid är något som blir viktigt både i ett dags perspektiv och ett långtidsperspektiv (Persson, 2013 s.158). Tyvärr blir den resurs i specialpedagogisk kompetens som finns till för lärarna ofta endast vid akuta situationer, men detta behöver vara en långsiktig process. Allt kan inte hända över en natt, men det krävs mer tid för att kunna göra något då många av lärarna känner att de främst kan reflektera, men inte hinner göra så mycket åt sina reflektioner. Här kommer återigen samsynen in i bilden.

5 Slutsats: Lärarnas förhållningssätt till individanpassning

Individanpassning som begrepp tolkas lika bland de fem lärare som var med i studien. En sammanfattning av lärarnas uttalande om vad individanpassning innebär för dem är att det innebär att möta varje individ ut efter dennes förutsättningar och behov. Förhållandet kan dock skifta beroende på vilket sammanhang de talar om individanpassning. De använder främst anpassningar i form av uppgifter av olika nivå. Effekten blir då att anpassning blir ett sätt att hjälpa eleven, utifrån dennes möjlighet, att nå ett högre betyg. Här lägger lärarna mycket av sin tid. Att de dock tycker att mycket tid läggs på de elever som de kallar ”svaga” ses som ett problem hos eleven. Förhållningssättet ligger då i att läraren försöker lista ut vad eleven har för svårigheter och därefter hjälpa denne vidare.

I sammanhanget förklaringsätt och lärostilar har lärarna en portfölj av erfarenheter som hjälper dem att finna elevens sätt att ta till sig kunskap, och här använder sig många lärare av olika förklaringsätt i form av visuellt eller verbalt, samt aktivitet. En vetenskaplig kunskap om lärostilar förekommer inte bland lärarna i studien idag. Många av dem berättar att dock att de skulle vilja ha det, men eftersom studiedagarna är styrda till befintligt utvecklingsprojekt kommer utvecklingen på vetenskaplig nivå inte framåt. De är alla mycket medvetna om att individanpassning bör finnas och förekomma överallt, men behöver en anpassning av en lektion alltid vara individuell? Eftersom det handlar om att möta varje elevs krav, som många tidigare nämnt, en kunskap kring alla elever. Detta för att kunna göra planeringar utifrån allas behov. Finns det en grundplanering inför varje lektion som skulle kunna passa alla, och lärarna behöver bara anpassa efter dagsform kan det kanske hjälpa alla elever framåt beroende på vilka lärostilar de har eller hur de ligger till mognadsmässigt.

Där kommer vi till svaret på frågan om lärarna har möjlighet att individanpassa som de vill? Som skolan ser ut idag finns, enligt lärarna, inte den tiden. Detta eftersom det finns så mycket mer i skolans värld som är viktigt att lägga tid på. Lärarna reflekterar under tidens gång men de hinner sällan göra något med sina reflektioner utan de lär sig själva med eleverna och jobbar utifrån hur de själva ser på olika problem. Ernst får slutcitaten som förklarar hur han tänker kring elevers olika motstånd under lektionen:

Ofta upplever jag att när man går runt till elever så hjälper man till och lösa upp knutar i deras inlärning och det gäller att se var dom där knutarna ligger någonstans och se vad det inte får ihop (Ernst).

Svaret på huvudfrågan: Hur förhåller sig musiklektörer i högstadiet till individanpassad musikundervisning? kan klart sägas vara att lärarna har ett erfarenhetsbaserat förhållningssätt. Detta medför som sagt inte att lärarna gör ett dåligt jobb, men mer forskning på området tror jag kommer utveckla undervisningen och skolan så att lärarnas praktiska arbete kan sammanföras med den teoretiska forskning som finns.

6 Sammanfattning

Individanpassning är idag ett omdiskuterat ämne i skolans värld, och olika tolkningar av begreppet gör inte diskussionerna enklare. I inledningen av uppsatsen presenteras även ordet individualisering och svårigheterna med att använda det begreppet då det ofta syftar till en mer individuell skolgång där eleverna jobbar mer enskilt. Detta är dock inte tanken med uppsatsen. I uppsatsen valdes att använda individanpassning då det ger en bättre förklaring av vad uppsatsen handlar om. Individanpassning handlar om att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov. Individanpassning är viktigt för att möta elevernas olikheter och främja en individuell utveckling tillsammans med andra.

Syftet med undersökningen var att kartlägga fem musiklärares förhållningssätt till individanpassning i högstadiet, och frågor som ställdes var: Hur förhåller sig musiklärare i högstadiet till individanpassad musikundervisning?, använder de sig av individanpassning?, hur arbetar de med elevers lärtilar?, vad finns det för möjligheter och motstånd för att kunna individanpassa? samt har det förändrats sedan bytet av läroplan 2011? Uppsatsen är viktig eftersom den synliggör de likheter eller olikheter som finns bland lärare och hur de individanpassar. Detta medför att vi kan ståva mot en mer likartad musikundervisning för alla. Med likartad menas här inte att alla skall ha en likadan undervisning utan att alla lärare tänker lika i anpassningar efter elevers behov och förutsättningar.

Undersökningen är en fallstudie eftersom en liten del, fem lärare, intervjuats för att undersöka ett större fenomen (Ejvegård, 2003, s.33). Insamlingstekniken var samtalsintervjuer som ägde rum på varje lärares skola i mellan trettio till fyrtio minuter. Genom att analysera transkriptionerna med en kvalitativ metod uppkom två förhållningssätt: förhållningssätt till eleven samt förhållningssätt till läroplan och verksamhet. Dessa två diskuterades med hjälp av tidigare forskning i områdena. Diskussionen behandlar hur lärare planerar sin undervisning så att den skall passa alla elever beroende på kunskapsnivå, lärtilar och erfarenheter. Deras relation till läroplan och verksamhet diskuteras också då denna styr dagens skola. Diskussionen bearbetas genom sociokulturellt perspektiv i bemärkelsen lärare-elev och utveckling genom social interaktion. Den diskuteras också utifrån ett fenomenologiskt perspektiv då lärare måste vara medvetna om att olika ting och fenomen uppfattas på olika sätt beroende på vilka vi är. Elevers utveckling och lärtilar diskuteras i ett kognitivt perspektiv med Piaget i fokus, samt David A Kolbs lärstilsmodell (Pettersen, 2010 s.48-49).

Analysen visade på ett sammanhållande förhållningssätt till individanpassning som innebar att lärare känner bygger sin undervisning med individanpassning på erfarenheter med ingen eller till liten del vetenskaplig grund. Det visade sig också att tiden spelar stor roll i hur de hinner planera individanpassat eller utvärdera sina lektioner. De erfarenheter lärarna använder sig av visar dock att vetenskapliga modeller och utvecklingsteori har smugit sig in i undervisningen utan att de vet hur de skall namnge det. Fortsatt forskning skulle kunna innebära en utökad undersökning med fler lärare i landet. Detta skulle kunna gör att undersökningen får en mer betydande roll för skolan idag. Det är också viktigt att se till hur lärare gör i praktiken. Detta skulle kunna synliggöras med hjälp av observationer då många lärare tror att de gör saker de inte gör.

7 Källor

7.1 Litteratur

Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, C., Lindgren, M. (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan, konsten att studera samhälle individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Norstedts juridik.

Glada hudikteatern. (2013) *Lika olika som lika*. Hämtad 2014-05-09 från: <http://www.gladahudikteatern.se/om-teatern/maanadens-kroenika/lik-olika-som-lik/#.U07LG15yGH4>

Houmann, A. (2010) *Musiklärares handlingsutrymme, möjligheter & begränsningar*. Lunds universitet.

Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Jerlang, E (red). Jerlang, E., Egebjerg, S., Halse, J., Jonassen, A. J., Ringsted, S., Wedel-Brandt, B. Översättning: Marika Hagelthorn. (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier, en introduktion*. 5:e uppl. Stockholm: Liber.

Lilliestam, L (2009) *Musikliv, vad människor gör med musik-och musik med människor*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Lindgren, M. (2013, september) Konst för sin egen eller andra ämnens skull. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 2014-05-09 från: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/09/17/konst-sin-egen-eller-andra-amnens-skull>

Linge, A. (2013) *Svängrum [Elektronisk resurs]: för en kreativ musikpedagogik*. Diss. Malmö: Malmö högskola, 2013. Lund Hämtad 2014-05-09 från: <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/15050/15050%20Linge%20muep.pdf?sequence=2>

Monika Vinterek (2006) *Individualisering i ett skolsammanhang*. Myndigheten för skolutveckling. Hämtad 2013-05-09 från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.58980!/Menu/article/attachment/msu_fif_31.pdf

Nationalencyklopedin (NE). (2014). *Kognition*. Hämtad 2014-05-19 från: <http://www.ne.se/kognition>

Persson, B (2013) *Elevens olikheter, och specialpedagogisk kunskap*. 3:e Uppl. Stockholm: Liber

Pettersen, R. C. (2010) *Lärandets Hur*. Lund: Studentlitteratur

Sundén, P. (2011, april) Individualiserad eller individanpassad, Björklund blandar ihop begreppen. *Skola och samhälle*.

Hämtad 2014-05-09 från: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/pontus-sunden-individualiserad-eller-individanpassad-bjorklund-blandar-ihop-begreppen/>

Sverige Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola* [Elektronisk resurs]: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Stockholm: Skolverket.

Hämtad 2014-05-09 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2260.pdf%3Fk%3D2260

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Bilaga 1.

Stockholm: Norstedts juridik

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.

Söderman, J. (2014) *Musik för alla, Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Varkøy, Ø (1996) *Varför Musik, en musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa Förlag

7.2 Muntliga källor

Intervjuer med fem musiklärare

Datum:

2014-04-24 Cecilia

2014-04-04 Bengt

2014-04-08 Alice

2014-04-08 David

2014-04-10 Ernst

Inspelningar och transkriptioner finns hos författaren.

8 Bilagor

8.1 Intervjuguide

Respondentundersökning

Uppvärmningsfrågor

- Namn, Skola, antal år i yrket?
- Varför valde du att bli musiklärare?

Tema 1 Praktiska arbetet som musiklärare

- Hur brukar din undervisning se ut i helhet under en termin?
 - när det gäller gruppundervisning eller eget arbete individuellt?
 - Vad har du för olika typer av lektioner?
 - Material?
 - Moment?
- Hur planerar du en lektion med gruppundervisning?
- Hur planerar du en lektion med individuellt arbete?
- Hur gör du för att nå alla elever?
 - Kan alla elever vara med på alla moment?
 - Underlättar du för elever?

Tema 2 Musikläraren

- Vad är individanpassning för dig?
 - Använder du dig av det, hur?
 - Hur tycker du att en musiklärare skall jobba med individanpassning?
- Hur tolkar du ämnet individanpassning utifrån LGR11?
 - Hur har musiklärarrollen förändrats sedan LGR11 infördes?
- Vad har du fått för utbildning/fortbildning kring elevers olika lärosätt?
- Vad möter du för olika elever?
 - T.ex. Inlärningssvårigheter, svårighet att kunna utmana?
 - Finns det fler?
- Är det möjligt att möta alla elever utifrån deras egna behov på en lektion?
 - Hur gör du då?

Tema 3 Musiklärarjobbet i allmänhet

- Vad finns det för möjliga motstånd?
 - Hur räcker tiden till?
 - Hur jobbar skolan med elevers olika lärostilar?
 - Motivation?
- Hur hjälps ni åt i arbetslaget kring individanpassning?
- Hur jobbar kollegor i andra ämnen?
 - Hur tar ni del av varandras erfarenheter?
 - Hur hjälps ni åt i arbetslaget kring individanpassning?
- Vad finns det för skillnader mellan musikämnet och andra ämnen?
 - Är det lättare eller svårare att individanpassa i musikämnet?

Tema 4 Framtiden

- Hur skulle du vilja se din roll som musiklärare i framtiden?
- Hur tycker du musiklärarrollen skall bli i framtiden?
- Hur gör du för att utvecklas?