



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

# ATT UNDERVISA I MUSIK PÅ MELLANSTADIET

Tre berättelser utifrån hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om sin undervisning i förhållande till Lgr11.

**Författare**  
**David Olsson**

---

Uppsats:	15 hp
Program och/eller kurs:	Forskningsförberedande kurs i Musikpedagogik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Carina Borgström Källén
Examinator:	Monica Lindgren

## Abstract

My interest in the problem I have chosen has grown from my practise as a music teacher in Swedish compulsory schools. It springs from my own reflection, that the content pupils meet during music lessons in year 4-6 of compulsory school, seems to vary. My ontological and epistemological standpoints belong to a life-world-phenomenological way of thinking. This kind of thinking implies that human beings are indissolubly connected to the world, which means that the only way to access the world is through human beings lived experience.

The aim of the study is to describe and analyse how music teachers, who work in years 4-6 of compulsory school, talk about the subject music and its content in relation to the new curriculum, Lgr11. A further aim is to acquire an understanding of the teachers' views of the preconditions they have to fulfil the curriculum's aims.

The empirical data collection consists of data from semi-structured qualitative interviews with three teachers who work in the same municipality. The empirical analysis of the study is based on narrative analysis, which means that I have written out three constructed stories close to the stories of the interviewees.

The results of the study indicate that the preconditions to fulfil the aim of the curriculum, when it comes the subject music in year 4-6 of compulsory school, still is poor, like previous reports also have shown. There are signs, though, that the new curriculum has affected the precondition in a positive way. The study also shows that the implementation of the new curriculum has affected the teachers' views on the subject Music and its content. Furthermore the results indicates that teachers in year 4-6 in compulsory school need help and training when it comes to documentation, assessment and grading.

**Keywords:** music education, music teaching, compulsory school, curriculum reform, life-world-phenomenology, narrative analysis.

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	5
<b>2. Tidigare forskning</b>	7
2.1 Internationell musikpedagogisk forskning	7
2.2 Svensk musikpedagogisk forskning	8
2.3 Syfte och forskningsfrågor	10
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b>	11
<b>4. Metodologisk utgångspunkt och design</b>	13
4.1 Datainsamling och urval	14
4.2 Analys	15
4.2.1 Analytiska redskap	15
4.3 Tillförlitlighet	16
4.4 Etiska överväganden	17
<b>5. Resultat</b>	18
5.1 Läraren Lena och skolämnet musik	18
5.1.1 Vägen till att bli musiklärare	18
5.1.2 Skolan där Lena undervisar	19
5.1.3 Glädjen i musiken är till för alla	20
5.1.4 En struktur för att dokumentera	21
5.1.5 Lenas egna funderingar	22
5.1.6 Analys av Lenas berättelse	22
5.2 Läraren Anna och skolämnet musik	23
5.2.1 Vägen till att bli musiklärare	23
5.2.2 Dubbla uppdrag	24
5.2.3 En tuff arbetsituation	25
5.2.4 Tankar kring Lgr11	26
5.2.5 Analys av Annas berättelse	27
5.3 Läraren Ola och skolämnet musik	28
5.3.1 Vägen till att bli musiklärare	28
5.3.2 Skolorna där Ola undervisar	30
5.3.3 Musikämnet olika roller	31
5.3.4 Att uppleva musiken tillsammans	31
5.3.5 Ett fritt förhållningssätt	32
5.3.6 Olas egna funderingar	32
5.3.7 Analys av Olas berättelse	33

5.4 Sammanfattande analys av tre musiklärares berättelser	33
5.4.1 Relation till Lgr11	33
5.4.2 Dokumentation, betyg och bedömning	34
5.4.3 Lärarnas kompetens	35
5.4.4 Gruppens storlek och elevernas skiftande kunskapsnivå	35
5.4.5 Tid till lektionsförberedelser	36
5.4.6 Tillgång till sal och utrustning	36
<b>6. Diskussion</b>	<b>38</b>
6.1 Relation till Lgr11	38
6.2 Dokumentation, betyg och bedömning	39
6.3 Musikämnets roll	39
6.4 Lärarnas kompetens	40
6.5 Gruppens storlek och elevernas skiftande kunskapsnivå	40
6.6 Tid till lektionsförberedelser	41
6.7 Tillgång till sal och utrustning	41
6.8 Studiens metod och genomförande	42
6.9 Studiens bidrag	43
6.10 Vidare forskning	43
<b>7. Referenser</b>	<b>44</b>

## 1. Inledning

Jag har under 15 år arbetat som musiklärare på en högstadieskola som tar emot elever från fyra olika mellanstadieskolor. Min erfarenhet är att det är stor variation i vad eleverna har med sig för kunskaper i ämnet musik när de börjar på högstadiet. Jag har t.ex. upplevt att en del elever har med sig stadiga grunder i ensemblespel, vilket vittnar om att de fått möjlighet att testa och öva både bas, trummor, gitarr och piano, medan andra elever berättar att de inte fått testa eller öva några instrument överhuvudtaget.

Denna stora kunskapsvariation har fått mig att tro att musikämnet behandlas olika på olika mellanstadieskolor och att förutsättningarna för att bedriva en god musikundervisning ser väldigt olika ut.

Borde inte skolans styrdokument generera en likvärdig undervisning? Hur kan resultatet bli så olika när de undervisande lärarna utgår från samma styrdokument?

Mina funderingar kring musikundervisningen på mellanstadiet har gjort mig nyfiken på att undersöka hur det egentligen står till. Vem undervisar i musik på mellanstadiet? Hur ser deras bakgrund ut? Hur tänker de kring musik och vad anser de att musikämnet bör ta upp?

I och med införandet av grundskolans nya läroplan, Lgr 11, fick alla skolämnen i de nya kursplanerna en mer detaljerad styrning. I skriften *Skola i förändring*, som Skolverket gav ut 2010 i samband med att implementeringsarbetet med Lgr 11 drog igång, kan vi läsa att ambitionen med den nya läroplanen är att den svenska skolan ska bli mer likvärdig. Ragnar Eliasson, som var avdelningschef för utbildningsavdelningen på skolverket vid denna tidpunkt, uttrycker att denna likvärdighet ska uppnås genom att "de nya styrdokumenten är tydligare än tidigare" (*Skola i förändring*, 2010, sid. 3).

I föregående läroplan, Lpo 94, beskrevs alla skolämnen i respektive kursplan utifrån rubrikerna *ämnets syfte och roll i utbildningen*, *ämnets karaktär och uppbyggnad* varpå *strävansmål* och *uppnåendemål* presenterades. I uppnåendemålen kunde vi se vad eleverna skulle prestera för att uppnå betygen G, VG eller MVG, men kursplanen i övrigt sa tämligen lite om vilket undervisningsinnehåll eleven borde möta eller hur läraren skulle utforma sin undervisning för att eleven skulle ges möjlighet att nå de olika målen. I Lgr 11 fokuseras varje ämne genom att ämnets kursplan preciserar vilka *förmågor* ämnet syftar till att träna. Kursplanerna innehåller också ett avsnitt som heter *centralt innehåll*, vilket ringar in det innehåll som alla elever ska få möta. I *kunskapskraven*, som avslutar kursplanerna, återfinns de kvaliteter som ska bedömas och som de olika förmågorna består av.

Min tanke är att Lpo 94 möjliggjorde olika tolkningar av vad musikämnet borde ta upp och behandla. Detta skapade i sin tur begränsningar och olika förutsättningar för lärare att behandla musikämnets fyra aspekter; musicerande, musiklyssnande,

musikkunnande och musikskapande (Lpo 94). Dessa begränsningar kunde yttra sig t.ex. genom stora undervisningsgrupper och dålig tillgång till instrument och lämpliga lokaler.

Min teori bekräftas delvis i *Nationell utvärderingen av grundskolan 2003* där forskargruppen, som utvärderat musikämnet utifrån Lpo 94, i sin slutsats kommer fram till att det finns stora variationer i fråga om vilka kunskaper i musik som utvecklas hos eleverna i olika skolor, klasser och grupper. En annan slutsats är att lärarna använder läroplanen, lokala arbetsplaner och andra måldokument i relativt liten utsträckning som utgångspunkt för undervisningen i musik. Utvärderingen fastslår också att det är stora skillnader i musiklärarnas arbetssituation och arbetsvillkor. Vidare poängterar utvärderingen att lärare gör lokala prioriteringar av målen och drar slutsatsen att detta skulle kunna indikera att ämnet inte givits tillräckliga förutsättningar för att det ska vara möjligt att behandla kursplanens alla mål (NU-03, 2003). Utvärderingen är gjord med elever och lärare på högstadiet, men jag finner ändå utvärderingens resultat relevant då strukturen och utformningen av Lpo 94 är den samma oavsett i vilket stadiet i grundskolan du är verksam.

Jag är intresserad av hur det ser ut idag, när det gäller musikundervisningen på svenska mellanstadieskolor. Har införandet av Lgr 11, med sina ambitioner att skapa en mer likvärdig undervisning, lyckats skapa en större samsyn bland musiklärarna kring vad musikämnet bör innehålla och hur undervisningen bör utformas? Jag vill i denna studie undersöka hur de lärare som undervisar i musik på mellanstadiet ser på ämnet musik. Jag är intresserad av vad lärarna anser att undervisningen bör ta upp och hur detta innehåll bör behandlas för att eleverna ska ges möjlighet att utvecklas enligt styrdokumentens mål.

## 2. Tidigare forskning

Det finns många studier om lärare, musklärare och musikundervisning (Zimmermann, 2009). Några av de dominerande inriktningarna berör det musikaliska lärandets villkor, läroplansforskning, musikämnets karaktär, olika undervisningsstilar och lärandestrategier samt innehållsliga aspekter som musikgenrer och musikstilar (Sandberg, 2006). Under rubrikerna internationell musikpedagogisk forskning om musklärare och svensk musikpedagogisk forskning, lyfter jag nedan fram några studier som har relevans för mina forskningsfrågor. Därefter fokuserar jag på studier som kan relateras till mitt syfte och mina frågeställningar.

### 2.1 Internationell musikpedagogisk forskning

Schulman hävdar (1987) att en lärare bör vara en ämnesspecialist. Han fokuserar i sin studie om läroplansreformer på lärares tänkande och lärares reflektioner. Han menar att teori och praktik hör ihop och bör undersökas i nära förbindelse med varandra. För att klara av detta behöver läraren först och främst ha kunskaper om ämnets innehåll, därefter följer pedagogisk kunskap och läroplanskunskap (ibid.).

Russell-Bowie (2009) redogör i sin studie om hur klasslärare, från fem olika länder (Australien, USA, Namibia, Sydafrika och Irland), som undervisar i musik på låg- och mellanstadiet, förhåller sig till att undervisa i musik. De gemensamma utmaningar som samtliga länder stod inför var att lärarna saknade erfarenheter av eget musikutövande med röst och instrument, att ämnet hade en låg prioritet i jämförelse med andra ämnen, att det saknades tillräckliga resurser, tid och ämneskunskaper för att undervisa enligt rådande styrdokument.

Holden & Button (2006) har i sin undersökning kommit fram till att klasslärare som undervisar i musik i England känner sig minst trygga med att undervisa i just musik i jämförelse med andra ämnen. De fastslår att det finns ett samband mellan lärarens eget musikintresse, lärarens egna musikaliska färdigheter, vilken utbildning man har och att känna sig trygg i att undervisa i musik. De rekommenderar att klasslärarna ska få kompetensutvecklas så att de ökar sina egna musikaliska färdigheter, kunskaper inom ämnet och sin trygghet kring att undervisa i musik så att de kan förverkliga det som läroplanen föreskriver.

I en annan studie från England beskriver Garnett (2013) att den engelska läroplanen, trots att dess målsättning handlar om förståelse, ofta förvandlas till bedömningsbeskrivningar som handlar om elevers utförande. De förklarande exempel och beskrivningar som tagits fram som lärarhandledning till läroplanen, blir så vägledande att de beskrivna exemplen blir själva innehållet i undervisningen samt det som bedöms, vilket kan sägas vara i motsats till läroplanens holistiska kunskapssyn (ibid.).

Fautley (2013) menar att när musiklärare tvingas att bryta ner det de ska bedöma i för små enheter, och när de hamnar i en undervisningspraktik som drivs av ett behov av att bedöma, så hindras både det musikaliska lärandet och musicerandet i klassrummet.

## 2.2 Svensk musikpedagogisk forskning

Genom lektionsobservationer och lärares e-postreflektioner undersöker Ferm (2004) musikdidaktisk interaktion i årskurserna 4-6. Observationsstudiens resultat visar att lärarnas öppenhet och medvetenhet möjliggör musikaliskt erfärande, genom att elevernas musikaliska erfarenheter tas till vara. Resultatet av lärarnas reflektioner visar att förutsättningarna inverkar på interaktionens kvalitet. Gruppens sammansättning, storlek och kunskapsnivå påverkar, liksom hur den sociala kommunikationen fungerar mellan lärare och elev.

På liknande sätt ringar Sandberg (1996) in faktorer som musiklärare i årskurs fem beskriver hindrar och begränsar. En majoritet av lärarna uppger att deras egen utbildning och bristande möjlighet till fortbildning, små möjligheter att samarbeta med andra lärare, klassens storlek, tillgång till lokaler, tillgång till utrustning och läromedel, elevernas olika förkunskaper och bristande tid till förberedelser är sådana faktorer. Även musikämnet utrymme i timplanen är något som många anser bekymmersamt. Drygt var femte lärare i årskurs fem uppger att de har en svår arbetssituation.

Vidare så skriver Sandberg att lärarna menar att de behöver mer tid till musikämnet för att förbereda och genomföra undervisningen som de vill eller för att uppfylla läroplanens intentioner. Den snäva tidsallokeringen för musiken är ett bekymmer då de har många klasser och därmed många elever att lära känna. Många lärare får också ta bort bänkarna i klassrummet eller låta de mer utrymmeskrävande momenten utgå. Några lärare pratar om musikämnet låga status och ställning i skolans gemensamma arbete. I det sammanhanget tar man upp konsekvenser av detta förhållande och nämner som exempel dålig tilldelning av lokaler, utrustning och resurser för musiken (ibid.).

När det gäller musiklärarens relation till läroplanen, menar Sandberg (2006), precis som NU-03 fastslog, att svenska musiklärare har varit mindre styrda av kursplanen än andra lärare och att de i högre grad väljer sina egna metoder och sitt eget innehåll.

Georgii-Hemming och Westvall (2010) beskriver likaså att musiklärarrollen på svenska grundskolor i början av 2000-talet är otydlig. Lärarna verkar varken intresserade av kursplaner, kunskapskrav eller bedömning. De beskriver att musikämnet främst ska bidra med personlig och social utveckling för eleverna. Musik i sig, som ett eget fenomen, fokuseras inte. Lindgren (2006) beskriver på liknande sätt att när lärare resonerar kring musikens roll i skolan så lyfter de fram musikämnet roll för att uppnå något annat, t.ex. personlig utveckling, och de pratar inte om objektet i sig, d.v.s. det innehåll som är föremål för lärandet.



Georgii-Hemming och Westvall (2010) lyfter också fram att det är stor variation mellan skolor hur musikämnets kursplan är implementerad och hur styrdokumenterna används. Det som de finner är i fokus är sång i helklass och ensemblespel i smågrupper. När det gäller ensemblespel så beskrivs ett informellt lärande. En undervisningssituation som liknar en situation när ett rockband övar och där eleverna själva styr mycket över former och innehåll. Ett problem med den här undervisningsstrategin, som utgår ifrån att läraren frågar "Vem vill ...?" eller "Vad vill du?", leder till att de dominanta eleverna styr upplägget och innehållet. Detta skapar ett ojämnt klassrum där alla elever inte får samma möjlighet att testa och lära sig. De dominanta eleverna testar då olika instrument, medan de tysta håller sig i bakgrunden och inte vågar ta plats. Undersökningen visar också att musikämnets olika delar får olika stort utrymme. Att skapa egna kompositioner eller att improvisera får t.ex. lite utrymme i undervisningen. Lärare uppmuntrar elever att skapa musik på egen hand men musikämnets timplan ansågs för liten för att ge utrymme för eget skapande. Andra orsaker som nämndes var att grupperna var för stora, för lite utrymme och för lite utrustning, d.v.s. datorer och instrument. Detta leder till att skapande inte behandlas som ett centralt mål för undervisningen eller räknas med i bedömningen.

Detta pekar på att det är stor variation när det gäller tolkningen av vad som ska bedömas. Bedömning och betygsättning i musikundervisningen på svenska skolor tycks ha dominerats, fram till för bara några år sedan, av idéer om musikaliska kvaliteter som varken var formulerade eller reflekterade (Olsson, 2010; Zandén, 2010). Zandén (2010) skriver t.ex. i sin studie, som handlar om musiklärares kvalitetsuppfattningar om ensemblespel på gymnasiet, att betygsriterier som lärarna lyfte fram som viktiga vid bedömning, som t.ex. spelglädje, engagemang och uttrycksfullhet, inte överhuvudtaget nämns i kursplanen.

När det gäller Lgr11, har Zandén och Ferm Thorgersen (2014) i sin undersökning kommit fram till att den nya kursplanen anses som ett viktigt styrdokument som är lätt att följa. Många lärare säger att de har ett mer aktivt förhållningsätt till den nya kursplanen än till dess föregångare. Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (1995) menar att det går långsamt att implementera en ny läroplan, vilket innebär att det i genomsnitt tar sju år. Zandén och Ferm Thorgersen tycker dock sig se tecken på att implementeringen av Lgr 11, redan tre år efter införandet, har påverkat och förändrat undervisningen i musik.

Lärarna de har intervjuat beskriver också att kursplanen har använts som ett påtryckningsmedel för att få igenom organisatoriska förändringar och få nya resurser, som mindre grupper, mer instrument och digitala verktyg.

Den nya läroplanen beskrivs ändra lektionsupplägget. De flesta lärarna i studien vittnar om att kunskapskraven är den del av kursplanen som mest är i fokus på bekostnad av de andra delarna. Det handlar inte så mycket om innehållet utan om bedömning och betygsättning. I studien anses detta begränsa elevernas möjlighet att

nå de övergripande målen och få djupare musikaliska kunskaper och erfarenheter. Detta p.g.a. av att lärarna behöver kontrollera att varje elev har fått möjlighet att göra allt och sedan dokumentera hur det gick. Det är mer fokus på mätbara prestationer, vilket skapar mindre utrymme och tid för kreativitet och experimentell undervisning och lärande.

Mängden moment som ska hinnas med är också ett bekymmer, vilket beskrivs leda till en avbockningslista. Det är så mycket innehåll i kursplanen att tiden för musicerande blir för begränsad. I samband med att dokumentationen har ökat, så vittnar lärarna om att de organiserar sin undervisning så att eleverna kan visa sina förmågor och för att möjliggöra dokumentation.

Zandén och Ferm Thorgersen beskriver att det finns en konflikt mellan lärarnas egna tankar om en meningsfull musikundervisning och det som Lgr 11 ålägger dem att göra i det centrala innehållet och kunskapskraven. Dilemmat uppstod när lärarna skulle utföra de tre "måstena" – gå igenom innehållet, skapa lärsituationer för alla aspekter i kunskapskraven och dokumentera utförligt för att kunna sätta rättvisa betyg. Alla handskades med detta på olika sätt, men ingen var nöjd med sin lösning. Undervisningen planeras för optimal möjlighet att dokumentera istället för optimalt lärande.

Samtidigt som många studier har gjorts så menar jag att varje undervisningspraktik, med sina förutsättningar och styrdokument, är unik och värd att studera då det kan fördjupa förståelsen av vad musikundervisning som fenomen kan vara. Jag vill precis som Zandén & Ferm Thorgersen undersöka hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om ämnet musik i relation till Lgr 11, men medan de fokuserar hur undervisningen förändrats vill jag studera hur lärarna talar om de förutsättningar de har att undervisa enligt den nya läroplanen.

### 2.3 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet ser på ämnet musik, hur de beskriver det Lgr 11 lyfter fram i *syfte*, *centralt innehåll* och i *kunskapskraven* samt deras syn på de förutsättningar de har att förverkliga det som läroplanen föreskriver genom att, i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, konstruera berättelser utifrån tre djupintervjuer. Jag har således kommit fram till följande forskningsfråga:

- Hur talar lärare som undervisar i musik på mellanstadiet om sin undervisning i relation till Lgr 11?
- Hur beskriver lärarna sina förutsättningar att undervisa enligt Lgr11?

### 3. Teoretiskt perspektiv

Den teoretiska utgångspunkten för denna uppsats är inspirerad av de epistemologiska och ontologiska antaganden som beskrivs inom livsvärldsfenomenologin (Bengtsson, 1999). Utifrån dessa grundantaganden finns vi alla i världen, men vi uppfattar den olika på grund av våra tidigare erfarenheter (Ferm, 2004).

Fenomenologin har aldrig varit svaret på en enskild fråga, utan omfattade från början hela fältet av mänsklig erfarenhet. Det som kan ses som gemensamt för fenomenologins variationer är att vi ska "gå tillbaka till sakerna själva". Det kan beskrivas som (1) en vändning mot sakerna och (2) en följsamhet mot sakerna (Bengtsson, 1999). Vändningen mot sakerna är samtidigt förbunden med en vändning mot ett subjekt. De saker vi ska gå tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig. Ordet fenomen härstammar från grekiskan och betyder "det som visar sig". Fenomenologin tänker alltså att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för; fenomenbegreppet innesluter därför ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt (ibid.). De fenomen som fenomenologin studerar är således sakerna så som de visar sig för någon.

Begreppet "livsvärld" och dess betydelse för modern filosofi och samhällsvetenskap går tillbaka till Edmund Husserl, den moderna fenomenologins grundare (Bengtsson, 1999). Husserl ville hitta en absolut och säker grund för all vetenskaplig kunskapsbildning, då han tyckte att vetenskaperna genom sin objektivism hade förlorat sin betydelse för människors liv. Vetenskap enbart baserad på fakta gör på detta sätt världen främmande för människan. Husserl menade att objektivismen förstår världen som objektiv-absolut, som en värld i sig själv, medan den värld som människor lever sina liv i, livsvärlden, är subjektiv-relativ, en värld som alltid upplevs i relation till något subjekt (Bengtsson, 1999). Den objektiva-absoluta världen blir då en teoretisk konstruktion som inte kan erfaras, medan den subjektivt-relativa livsvärlden både kan beskådas, erfaras och prövas.

En av huvudfrågorna för fenomenologin är vad som ska ges företräde; absolut säker grund för kunskapen eller människans tillhörighet till livsvärlden. All kunskap börjar i vårt vardagliga liv och ska kunna återföras dit. Men ska inte vetenskapen säga något annorlunda och mer än vad vi får ut av våra vardagliga föreställningar? Husserls egen lösning var att sätta "parentes" om allt som inte är den rena erfarenheten. (Gustavsson, 2000). Världen är den samma men vi erfar den olika beroende av hur vårt medvetande är riktat. För att komma åt "sakerna i sig" behöver vi göra vårt medvetande rent, genom att sätta vår "riktadhet" mot världen inom parentes. Han menar att det är världen, fri från all teori, så som den i upplevelsen visar sig, som är vetenskapens grund (Husserl, 1976; Ferm, 2004).

Flera av Husserls efterföljare såg parentessättandet som omöjligt, då de menade att det inte går att erfara något utan att förutsätta sin existens i världen. Heidegger menar t.ex. att varje erfarenhet fodrar sin förförståelse. Inom den existentiella fenomenologin förkastar även Sartre och Merleau-Ponty idén om att sätta parentes kring sin riktadhet, då existensen ses som avgörande för att sakerna själva skall kunna göras rättvisa (Ferm, 2004).

Våra tidigare erfarenheter påverkar hur vi uppfattar ett fenomen i världen. Att förstå världen på ett rationellt sätt handlar om att lita på kraften av insikt, genom att skapa en tankfull och konverserande relation till den. I förlängningen handlar det om att det finns en möjlighet att göra världen förståelig för sig själv och för andra, vilket i sin tur förutsätter att upplevelse kan göras begriplig (van Manen, 1997; Ferm, 2004). Med begriplig menas inte att läsaren ska uppleva fenomenen på samma sätt som det undersökta subjektet. I stället erbjuds "universell" kunskap genom tillgång till flera subjektiva upplevelser av världen. Utifrån den kan läsaren titta på, utveckla och omvärdera sin levda erfarenhet av liknande fenomen (Ferm, 2004).

I likhet med Ferm (2010), så syftar denna studie till att komma nära de intervjuade lärarnas livsvärld, deras erfarenheter och deras sätt att tänka. Min metodologiska utgångspunkt är att använda intervjuer och narrativ analys (Heyman, 1998; Polkinghorne, 1995; Georgii-Hemming, 2005), vilket är en relevant metod i förhållande till det studerade fenomenet (Ferm, 2010). En mer utförlig beskrivning av min metodologiska utgångspunkt och mina analytiska redskap görs i nästa kapitel, Metodologisk utgångspunkt och design.

#### 4. Metodologisk utgångspunkt och design

Med en ontologisk grund i fenomenologin utgår denna studie från att människor uppfattar fenomen på olika vis beroende av sina olika perspektiv, positioner och tidigare erfarenheter (Bengtsson, 1999). I denna kvalitativa studie är tre musklärares uppfattningar om vad det innebär att undervisa i musik på mellanstadiet i fokus.

Jag har valt narrativ analys för att bearbeta det insamlade datamaterialet. Berättande forskning eller narrativ analys är ett forskningsfält som inte är enkelt att definiera. Narrativ teori och analys inbegriper en rad olika teoretiska traditioner (Johansson, 2004). Enligt Mishler kan man därför hävda att studier av berättelser inte ska ses som en särskild disciplin utan snarare som ett "specifikt problemområde inom ett vidare forskningsfält" och att studiet av berättelser bör bedrivas från en mängd olika perspektiv och utgångspunkter (Mishler, 1997). Begreppet narrativ kan i sig användas och förstås på en mängd olika sätt och det är därför viktigt att ringa in hur denna studie handskas med begreppet. Engelskans "narrative" blir på svenska "berättande" eller "berättelse" och kan i en allmän innebörd referera till vilken slags prosa eller skildring som helst. I forskningssammanhang står narrativ för det som kännetecknar den kvalitativa forskningens primärdata, skiljt från korta eller numeriska svar (Georgii-Hemming, 2005).

En mer begränsad definition refererar till berättelsen, en text som har en början, ett slut samt en intrig som löses upp (Heyman, 1998; Polkinghorne, 1995; Georgii-Hemming, 2005). Intrigen sammanbinder olika delar till en helhet och händelser får sin förklaring genom att placeras i en kontext och ett sammanhang som skapar förståelse för människan. Människor handskas inte med värden bit för bit, utan försöker skapa mening genom större strukturer. Narrativ handlar om dessa försök att se sammanhangen i livets komplexitet.

En viktig distinktion mellan olika typer av narrativ forskning är huruvida texten är det som ska undersökas eller om det är företeelser och händelser som analyseras och leder fram till en text. Skillnaden mellan *analys av narrativer* och *narrativ analys* diskuteras bland andra av Jerome Bruner (1985) och utvecklas av Polkinghorne (1995). Min studie är inspirerad av den andra ansatsen, narrativ analys, som innebär att forskaren fogar samman data till en eller flera sammanhängande berättelser.

Fokus i min studie är livsberättelsen. Livsberättelsen är den berättelse som en person berättar om sitt liv eller valda aspekter av sitt liv. Livsberättelseforskning undersöker ur olika aspekter/teman/perspektiv hur människor ger sina liv mening och skapar identitet. Vi synliggör det fenomenologin talar om som människans livsvärld genom berättelser. Berättelser artikulerar våra vardagserfarenheter och skapar ordning och mening i vårt vardagliga liv (Johansson, 2004). Ekman förklarar livsberättelser med hjälp av Ricoeurs tankar om att berättelsen består av en kedja av ord genom vilken

en kultur skapas, vilken vi försöker förstå genom att berätta. Förståelsen handlar inte om att förstå ett främmande psyke bakom berättelsen. Det som förstås är inte först och främst den som talar utan det som det talas om, det vill säga den värld som berättelsen utvecklar. Berättelsen är en mimesis, en imitation och nygestaltning av människan och människans handlingar som både skapas och tolkas av berättaren själv och lyssnaren (Ekman, 2004).

Att använda sig av berättelser eller narrativ analys i forskning medför vissa svårigheter. Livshistorier som enbart presenterar ett antal unika liv, utan djupare tolkningar som skapar sammanhang och mening, har blivit metodens akilleshäla (Georgii-Hemming, 2005). För att undvika detta behöver resultatet presenteras med hjälp av en teoretisk analys, vilket innebär att forskaren - ofta i nära samarbete med informanterna - "lokaliserar" eller "kontextualiserar" levnadsberättelserna. Denna analytiska fas innebär att viktiga frågor knyts samman och prövas mot andra data för att leda fram till "konstruerade" livshistorier som kan anses intressanta för samhället (Goodson & Numan, 2003). För forskning om skola kan dessa berättelser bidra till en ökad förståelse av lärarnas tankar och undervisnings villkor.

#### 4.1 Datainsamling och urval

Jag har använt semi-strukturerade djupintervjuer för att närma mig musklärarnas uppfattningar av att undervisa i musik på mellanstadiet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag har använt en låg standardisering av intervjusituationen, då jag ville att den intervjuade skulle få tala fritt om sina erfarenheter av musikundervisning på mellanstadiet. Jag har också haft på förhand formulerade frågor med mig in i intervjusituationen. Syftet med det var att ha ett stöd under intervjun som kunde hjälpa mig att bredda och fördjupa samtalen och samtidigt hjälpa mig att hålla fokus på mina forskningsfrågor. För att bättre förstå den intervjuade och för att kunna sätta in informationen i ett sammanhang så har intervjuerna också handlat om den intervjuade själv. Lärarens egen musikaliska bakgrund, utbildningen, syn på lärande och så vidare, är också del i den berättelse som syftar till att beskriva lärarens syn på musikämnet idag.

Jag har begränsat undersökningen geografiskt och i dess omfattning genom att vända mig till skolor i en och samma kommun. Den studerade kommunen har tre skolområden och jag har intervjuat musklärare från alla tre skolområden för att få en bra spridning. Min tanke med detta är att jag vet att det förekommer nätverkssamarbete inom olika skolområden, vilket då eventuellt skulle kunna generera en större samsyn för de skolor som är inblandade i nätverket. Genom att välja skolor från olika skolområden är min önskan att få en mer allmän bild av hur musikämnet behandlas inom kommunen. I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* lyfts "tillgång till utrustning och läromedel" och "lokalsituationen" fram som faktorer som påverkar musikundervisningen. Stora och små enheter kan ha olika förutsättningar att hantera faktorer av denna karaktär. Jag har därför träffat musklärare från både stora och små enheter.

Jag tog kontakt med musiklärarna via e-post, där jag presenterade mig själv och min studie. Vi bestämde ett intervjutillfälle då vi kunde tala ostört och i lugn och ro; i samtliga fall på berörd skola men kvällstid då vi var ensamma kvar på skolan. Varje intervju har varat i cirka två timmar. Jag har spelat in alla intervjuer med hjälp av datorn och därefter transkriberat materialet.

## 4.2 Analys

För att svara på frågorna hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om musikämnet i relation till Lgr11, så har tre berättelser konstruerats. I arbetet har jag inspirerats av narrativ analys och tillvägagångssättet beskrivs nedan.

Berättelserna är skrivna med hjälp av begreppen *intrig* och *tema*. Det första steget i analysen var att utifrån det insamlade materialet läsa och lyssna för att hitta varje berättelses intrig. Jag har försökt att hitta intrigen genom att ringa in det som varje lärare fokuserar på under intervjun, vilket innebär det de betonar t.ex. genom upprepningar. Olika teman har sedan skrivits fram i de olika berättelserna för att förtydliga och lyfta fram de karaktäristiska dragen i intrigerna. Jag har skrivit berättelserna med utgångspunkten att de ska vara utförliga och detaljrika och de ska ha en närhet till informanternas berättelser (Ferm, 2010). Varje berättelse avslutas med en analysdel där jag analyserar varje berättelse, dess intrig och teman, för sig. Efter de tre berättelserna följer en sammanfattande analysdel där jag analyserar de tre berättelserna utifrån mina forskningsfrågor.

### 4.2.1 Analytiska redskap

De berättelser, som är konstruerade med hjälp av narrativ analys, inleds med en *intrig*, det vill säga själva poängen med berättelsen, som är vald utifrån studiens syfte (Czarniawska, 2004; Polkinghorne, 1995; Bjurulf, 2008). I intrigen kopplas olika data ihop till en sammanhängande och meningsfull helhet, som inte är uppenbar i datamaterialet (Polkinghorne, 1995). Enstaka händelsers betydelse i en berättelse kan sällan avgöras på förhand, utan får mening i ett retrospektivt perspektiv. Genom en granskning av det sammantagna datamaterialet skapas en intrig, genom vilken det blir möjligt att förstå förhållandet mellan händelser och val som människor gör (ibid.). I min studie handlar det om vad som är typiskt för de olika lärarnas syn på att undervisa i musik på mellanstadiet. Det som visar sig karaktäristiskt, utifrån det insamlade datamaterialet, utgör därmed berättelsens intrig.

När intrigen är formulerad kommer olika *teman* skrivas fram för att understryka det karaktäristiska i intrigen och ge berättelsen mening. Intrigen styr vilka teman som är relevanta att skriva utifrån det insamlade datamaterialet (Czarniawska, 2004; Polkinghorne, 1995). Jag har skrivit en berättelse om varje lärare och för att möjliggöra jämförande analyser har det varit av vikt att det finns några faktorer som är representerade i alla berättelser oavsett intrigerna (Polkinghorne, 1995; Bjurulf,

2008). I den här studien så beskrivs *kontexten*, *huvudpersonen* och *medaktörerna*, som återkommande faktorer i alla berättelser.

Med *kontext* menar jag det sammanhang i vilket läraren verkar. Varje skola har sin specifika organisation, i vilken musikämnet på olika sätt tar plats. Under begreppet kontext beskrivs faktorer som ämnets roll på skolan, timplans- och schemafrågor och fysiska förutsättningar som lektionssalar och tillgång till instrument.

För varje studerat fenomen finns det olika röster att lyssna på. Det är dock omöjligt att studera alla och låta alla komma till tals (Czarniawska, 2004). Forskningsfrågan får avgöra vem som blir *huvudpersonen* i berättelsen. I den här studien har lärarna huvudrollen, eftersom syftet är att undersöka hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om skolämnet musik.

Som nämndes ovan är forskningsfrågan avgörande för vem som blir berättelsens huvudperson, men det finns också mer eller mindre perifera *medaktörer* som har betydelse för den berättelse som utspelas (Czarniawska, 2004). I den här studien ser jag rektorer, kollegor, föräldrar och elever som medaktörer. De har alla en relativt perifer roll, då jag inte har intervjuat eller samtalat med någon mer än läraren. De är dock betydelsefulla för hur läraren ser på musikämnet och sina möjligheter och begränsningar att undervisa i musik.

#### 4.3 Tillförlitlighet

För att en studie ska vara trovärdig krävs att datainsamling, analys och tolkning redovisas så att läsaren kan följa arbetsgången (Zandén, 2010). Det innebär att på ett begripligt sätt redogöra för hur min tolkning av vad de tre lärarna berättat har lett fram till de tre berättelserna. Jag har därför varit noggrann och detaljerad i beskrivningarna av det som studerats, så att läsaren får perspektiv och bättre förståelse för den framskrivna intrigen (Ferm, 2010). Jag har också använt ord och uttryck i min text som kommer direkt från de intervjuade för att ge autenticitet åt berättelserna, men på ett sätt så att det inte riskerar informanternas identitet (Bjurulf, 2008). I konstruerandet av de tre berättelserna har min egen förförståelse av musik och musikämnet också haft betydelse, vilket påverkar en studies tillförlitlighet. Jag har därför försökt att läsa, förstå och skriva fram tre berättelser utifrån vad de intervjuade berättat, vilket innebär att jag har läst och lyssnat på intervjuerna flera gånger, därefter tematiserat materialet och slutligen konstruerat berättelser som är utförliga och som har en närhet till det transkriberade materialet. Jag har valt detta tillvägagångssätt för att säkerställa studiens tillförlitlighet, men är samtidigt medveten om att min egen påverkan på resultatet är oundviklig i detta avseende.



En faktor som kan påverka studiens tillförlitlighet är brister i inspelningsutrustningen. Jag har använt mikrofonen i min dator och spelat in intervjuerna i ett inspelningsprogram. Beroende på hur den intervjuade har rört sig under samtalet, och avståndet till mikrofonen därigenom har ändrats, har ljudkvaliteten blivit bättre och sämre. Jag har därför varit i kontakt med de intervjuade i efterhand för att säkerställa uttalanden som jag upplevt som otydliga i det inspelade materialet.

#### **4.4 Etiska övervägande**

I denna studie har de etiska krav som Vetenskapsrådet (2011) formulerar varit vägledande gällande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Jag tog kontakt med de tre lärarna via mejl. Jag informerade om studiens syfte och metod och vad det skulle innebära för dem att delta i studien. De samtyckte alla genom att svara på mitt mejl. Lärarnas namn är fingerade och det anges inte i studien vilken den undersökta kommunen är, vilket innebär att informanternas identiteter inte bör kunna avslöjas. Alla uppgifter som de intervjuade lämnat förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Alla uppgifter som jag samlat in kommer endast användas för forskningsändamål.

## 5. Resultat

Berättelserna presenteras enligt en given struktur, som är inspirerad av Czarniawska (2004). Berättelserna inleds med en intrig, vilket innebär en beskrivning av vad som är kännetecknande för varje lärares tankar om musik på mellanstadiet. Därpå presenteras karaktäristiska teman som stödjer intrigen. I dessa teman finns kontext, huvudperson och medaktörer beskrivna. Begreppen används inte explicit utan vävs in i berättelserna. Kortfattat följer berättelserna följande struktur:

- intrig
- olika teman som stödjer intrigen
- analys utifrån intrigen.

Efter de tre berättelserna så följer en sammanfattning där berättelsernas gemensamma teman analyseras.

### 5.1 Läraren Lena och skolämnet musik

Det här är en berättelse om ämnet musik, där undervisningen är styrd av behovet att dokumentera elevernas prestationer utifrån Lgr11. Läroplanens kunskapskrav finns alltid närvarande och Lena utformar sin undervisning och väljer innehåll utifrån att det ska vara möjligt för henne att kontrollera vad alla gör och hur det går för eleverna. Det är också berättelsen om den ambitiösa eldsjäl som alltid jobbar. Lena arbetar hårt på att själv bli en bättre lärare och för att eleverna ska få uppleva glädjen i musiken.

#### 5.1.1 Vägen till att bli musiklärare

Lena är i 50-årsåldern och hon framstår som en glad och positiv person. Hon är full av energi och hon pratar och skojar mycket. När Lena pratar om sitt jobb märks det att hon brinner för det hon gör. Lena har arbetat på skolan där hon undervisar i 18 år. Hon har en förskolläraryt utbildning och tog examen från den 1988. Lena framstår som en person som älskar sitt jobb och hon säger själv att hon arbetar hela tiden.

Lena berättar att hon spelade blockflöjt och sedan piano när hon var liten. Hon tog lektioner tills hon slutade gymnasiet. När hon utbildade sig till förskollärare så lärde hon sig att även använda gitarren för att sjunga med barnen. Hon sjunger i kyrkokören på fritiden, vilket hon säger är både för att träna upp sin sångskicklighet och sitt gehör samtidigt som hon beskriver att det ger henne en massa positiv energi. Hon går även olika kurser för att lära sig olika instrument, hon lär sig t.ex. just nu att spela munspel. Hon beskriver sig inte som särskilt musikintresserad, hon har inte koll på en massa artister och sätter inte på musik när hon kommer hem, utan tränar och

använder musik främst i ett pedagogiskt syfte. Hon säger att hon inte är en "musiker", utan en hurtig pedagog som råkat hamna i musiken.

I nio år har Lena varit inblandad i musikundervisningen på skolan. Det började med enstaka vikariat, då hon täckte upp för någon som var borta, men beskriver att det med tiden blev mer och mer. Lena fick sedan möjlighet att vidareutbilda sig via lärarlyftet. Hon har läst både lärarlyftet 1 och 2 på distans och är sedan 2013 behörig musiklektör upp till årskurs sex. Hon uttrycker att hon är nöjd med den utbildning lärarlyftet innebar. Hon tycker att hon fick en god förståelse för den nya läroplanen och många praktiska tips på hur spelsituationer metodiskt kan lösas, som att t.ex. öva trumspel med hjälp av papperspinnar på stolar. Samtidigt som Lena menar att utbildningen har gett henne bra förutsättningar och verktyg för att undervisa i musik så beskriver hon att hon brottas både med pedagogiska funderingar, att tolka och förstå sig på läroplanen och att planera och genomföra undervisningen och sina egna musikaliska färdigheter, att själv kunna spela melodispel på gitarr, att "höra vem som sjunger bra" eller att stämma en gitarr. Hon är själv mycket aktiv för att få svar på sina frågor. Hon är medlem i olika musiklektörforum på internet där pedagogiska frågor ständigt diskuteras och musiklektörnätverket i kommunen, där hon ingår, träffas regelbundet.

#### **5.1.2 Skolan där Lena undervisar**

Skolan där Lena arbetar är en låg- och mellanstadieskola, där det är två paralleller i varje årskurs från förskoleklass till årskurs sex. Det går cirka 320 elever på skolan och klasstorleken varierar vanligtvis mellan 22-26 barn. Organisatoriskt så berättar Lena att hon har en 40-timmars tjänst och att den är uppdelad mellan fritidsverksamhet, förskoleklassansvar och att vara musiklektör. Hon tar hand om sin förskoleklass på förmiddagarna, har sedan musiklektioner på eftermiddagarna samt arbetar på fritids. Hon undervisar alla grupper i helklass, förutom årskurs sex som är delad på grund av speciella omständigheter i gruppen. Alla klasser har 40 minuter musik i veckan.

Musikämnet delar sal med bildämnet, vilket Lena tycker fungerar okej. Hon beskriver att det kan vara snålt med tid att plocka undan eller fram när ämnena ska byta med varandra, men att det är skönt att alla instrument är och får vara på samma ställe. I anslutning till salen finns det grupprum, vilket gör det möjligt att dela upp klasserna om så önskas.

I musiksalen finns det ett trumset och gott om rytminstrument att plocka fram. Det finns en låda ukuleles och tillräckligt med akustiska gitarrer för att spela i helklass. Där står också sex el-pianon och två el-basar längs väggarna. Lena berättar att det är en gammal skola, så i ett av grupprummen finns det gott om musikböcker t.ex. "vispop" att tillgå. Alla elever i årskurs fem och sex har egna datorer och för de yngre eleverna finns det klassuppsättningar att boka. Lena har köpt in vissa musikprogram till datorerna för att alla elever ska kunna skapa musik med hjälp av datorerna. Lena säger att hennes chef alltid tillmötesgår henne när det gäller önskemål om olika inköp. Rektorn lyssnar alltid och visar förståelse när hon beskriver vad hon behöver.

### 5.1.3 Glädjen i musiken är till för alla

När Lena pratar om musikämnet har hon inställningen att det ska vara kul och att man ska bli glad av musik. Hon pratar om musikämnets aktiviteter som gruppstärkande och att det är viktigt att eleverna får gemensamma och positiva upplevelser. Hon vill genom att lära ut hur man spelar olika instrument väcka lusten hos eleverna att spela och skapa själva. Hon säger också att hon vill visa och få eleverna att känna den energi som musik kan ge. Lena jobbar också hårt för att alla ska känna att de kan och att de lyckas med olika saker. Ibland träffar hon elever extra för att träna på olika moment, för att hjälpa dem att hänga med i det som klassen arbetar med. Hon vill att eleverna ska förstå att musikämnet är som vilket ämne som helst. Hon tycker inställningen "jag kan inte sjunga" eller "jag kan inte spela", som hon beskriver som typisk svensk, är förödande för musikämnet. Hon försöker skapa en lärmiljö där alla ska våga testa och få möjlighet att lyckas. Lena upplever att hon kan se en förändrad attityd hos sina elever under de åren som hon jobbat som musiklektör; eleverna är inte lika rädda för att testa nya saker eller att t.ex. delta i gemensam sång.

Lena anser att musikämnet har fått mer status och ses som viktigare i och med Lgr11s införande. Det centrala innehållet har gjort det tydligt vad ämnet ska ta upp och värdeorden i kunskapskraven vidgar ämnet till mer än det var förut genom att tydligt visa vad som ska bedömas. Lena uttrycker att hon känner ett stort stöd från sina kollegor. Hon menar att det är många lärare som säger att de tycker att musikämnet tar upp och bedömer viktiga och svåra saker och att de är glada att hon tar hand om det. De uttrycker också att musikämnet idag, enligt Lgr11, tar upp, tränar och bedömer fler saker än de som klasslärare tidigare gjorde då de undervisade i musik och att de som klasslärare inte behärskar allt som musikämnet idag omfattar.

Utifrån vad Lena berättar så framstår det som om musikämnet har en central roll på skolan, inte minst på grund av de sångsamlingar som Lena regelbundet håller i. Lena beskriver att det var svårt att ha samlingar när hon började jobba på skolan för att femmorna och sexorna saboterade och vägrade sjunga. Idag är klimatet och inställningen något helt annan; alla sjunger med, det är en härlig gemenskap och alla som uppträder får jättemycket applåder och beundran. Hon berättar att hon ofta arbetar med de elever som "sticker ut" och är lite speciella, de som ibland har det tufft med skolan i övrigt och att det känns viktigt att fånga upp de eleverna. Lena säger att de i detta sammanhang får vara någon och att det är härligt att se när de får skriva autografer till de yngre barnen. Sångsamlingarna har skapat en tradition av att sjunga tillsammans vilket ger en härlig gemenskap och genom Lenas arbete bidrar till en ökad känsla av tolerans och acceptans på skolan.

Lena beskriver att hon känner att hennes chef stöttar henne. Han har visat förståelse för att det är en ansträngning att utbilda sig och att börja undervisa i ett nytt ämne. Lena har t.ex. själv kunnat reglera inarbetad tid och ta ut kompedigt vid lämpliga tillfällen. Rektorn har också varit öppen och haft förståelse för att olika inköp har

behövt göras. Lena berättar att det aldrig är några problem om hon säger att hon behöver åka och handla något. Lenas chef möjliggör också att Lena några gånger om året, på studiedagar, kan träffa musiklärarkollegor i ett nätverk. Lena uttrycker en viss oro för att hennes nuvarande chef inom kort ska gå i pension, då det är svårt att veta hur kommande rektor ser på musikämnet och dess behov.

Samtidigt som hon säger att det är roligt att undervisa i musik så beskriver hon att förutsättningarna är tuffa; det är ofta ont om tid, vilket leder till att hon ofta får förbereda och fixa saker på sina raster och det är svårt att få andra lärare att hjälpa till. Hon säger att hon "är trött på att springa häcken av sig" för att hinna öva med elever på varenda rast och att hon nu faktiskt tar ut sina raster. Hon är också kluven inför sina dubbla uppdrag; hon undervisar i en förskoleklass på förmiddagarna och har skolans klasser i musik på eftermiddagarna. Detta medför t.ex. att hennes förskoleverksamhet drabbas av att hon vissa förmiddagar ska hålla i sångsamlingen. Lena berättar att samtidigt som det ger mycket tillbaka att undervisa i musik, så kostar det mycket kraft och energi. Det är en ansträngning att vara spindeln i nätet när tjugofem elever ska musicera tillsammans; att inspirera, att förevisa och lära ut, att hålla i struktur och ordning och samtidigt ha vakna ögon för att kunna dokumentera och bedöma.

#### **5.1.4 En struktur för att dokumentera**

Lena beskriver sin musikundervisning utifrån de elva värdeorden som är presenterade i kursplanens kunskapskrav, vilka också finns uppsatta på väggen i musiksalen. Hon kan redogöra för vad alla elva går ut på och hur hon jobbar med eleverna för att kunna bedöma var och en av dem. Lena säger själv att hon är medveten om att det är fel väg att gå, att planera utifrån värdeorden, men att hon ändå väljer att strukturera sin undervisning så, då hon finner det viktigt att säkerställa att hon har underlag för att bedöma elevernas kunskaper. Lena har en planering läsårsvis där alla aspekter av musikämnets förmågor får plats. Eftersom Lena undervisar i alla klasser från årskurs två och uppåt, får alla elever möjlighet att tidigt börja träna musikämnets alla delar.

Lena ger uttryck för ett behov av att utforma sin undervisning så att hon hela tiden har kontroll och kan se, dokumentera och bedöma det som sker i klassrummet. Hon beskriver t.ex. att hon försökt att genomföra ensemblespel med bas, trummor, gitarr, piano och sång i smågrupper vid ett par tillfällen och att hon önskar att det skulle vara möjligt att göra det mer. När hon minns tillbaka så säger hon att det faktiskt gick bra och att de hade väldigt roligt tillsammans, men säger att hon nu övergivit denna form av undervisning för att det var omöjligt att hinna runt och se vem som gjorde vad och hur det gick. Hon förklarar att ensembleundervisningen idag utgår från piano och gitarr, där halva gruppen spelar gitarr och halva piano, och där hon styr för att kunna spela med alla samtidigt. Detta för att möjliggöra dokumentation och bedömning. Hon säger också att "stökigare" moment, som att spela på trumsetet eller att spela på el-basen, prioriteras bort för att bibehålla kontrollen i salen. Istället

övas basgången på akustiska gitarrer och trumkompet med hjälp av papperspinnar på elevernas stolar. Ett annat problem i ensemblespelsituationen är elevernas varierande kunskapsnivå. I helklass är spridningen ofta stor då det gäller vad eleverna kan och Lena upplever det problematiskt att anpassa undervisningen så att alla blir stimulerade och får utmaningar. Lena berättar att hon ibland skickar ut elever som redan har koll på det hon ska gå igenom, så att de får jobba självständigt under genomgången.

#### **5.1.5 Lenas egna funderingar**

Lena menar att hennes egna musikaliska resa, att hon, samtidigt som eleverna, håller på att lära sig nya saker, är en tillgång. Hon skrattar och berättar hur hon ibland har spelat upp sina spelläxor för eleverna och frågat dem om hon inte har blivit bättre sedan sist. Hon tänker att det är viktigt att kunna bjuda på sig själv och att visa att alla kan lära sig om de övar. Samtidigt så beskriver hon att det är ett hinder att inte kunna visa olika enkla basgångar eller fler varianter på trumkompet. Hon säger själv att hon skulle vilja känna sig säkrare och kunna mer när det gäller sina egna spelfärdigheter.

Lena är en person som vill ha koll på läget och stöter hon på problem söker hon aktivt efter svar. Hon beskriver till exempel hur hon har sökt i skolverkets kommentarsmateriel för att hitta vägledning kring hur man ska förstå vad ett utvecklat resonemang är och hon är inte sen med att söka upp personer både på nätet och i sin omgivning som hon kan diskutera bedömningsnivåer med. Hon vill alltid utvecklas och lära sig mer och har alltid olika instrumentprojekt igång för att få träna och bygga på sina egna musikaliska färdigheter.

Samtidigt som Lena säger att det ger mycket tillbaka att undervisa i musik så kostar det också energi. Hon menar att hon börjar bli gammal och hon är inte säker på att hon orkar undervisa i musik hela vägen fram till pensionen. Hon säger att hon är trött på att flänga runt och att hon behöver sina raster. Hon upplever också att de två verksamheterna som hon har ansvar för, förskoleklassen och musikverksamheten, ibland hamnar i konflikt, t.ex. då hon inte är på plats i förskoleklassen när hon håller i sångsamlingen för resten av skolan.

#### **5.1.6 Analys av Lenas berättelse**

Det är tydligt, utifrån det som Lena berättar, att Lgr11 har påverkat musikämnet på skolan. Vi kan se det i medaktörernas beskrivningar, det vill säga Lenas chef och hennes kollegor, av vad de tycker och tänker om ämnet, vilket visas t.ex. genom att det finns en förståelse för att det behövs en god tillgång till instrument och genom att andra lärare beskriver att musikämnet idag innehåller fler och svårare moment än det tidigare gjort. Vi kan också se det i Lenas beskrivning av sin egen undervisning, där hon noggrant planerar och låter sig vägledas av Lgr11. Lena talar i positiva ordalag om den nya läroplanen, men berättar samtidigt om det problematiska med att planera och genomföra vissa praktiska moment som läroplanen föreskriver och

det svåra med att tolka Lgr11s kunskapskrav. Hon talar också om praktiska moment i undervisningen som blir svåra att genomföra på grund av hennes egna musikaliska begränsningar.

Undervisningen är också tydligt påverkad av att Lena känner behovet av att i alla moment bedöma och dokumentera det eleverna gör. Vi ser detta då hon väljer bort undervisningsformer som hon uttrycker som önskvärda och som väl stämmer överens med hennes syn på musikämnet, till förmån för en mer styrd undervisning där hon kan ha bättre koll på elevernas prestationer.

Lenas driv och ambition om att sprida glädjen i musiken till alla på skolan, verkar ha gett ämnet en central roll på skolan. Lena pratar om en förändring av attityder elever emellan och om ett mer tillåtande och tolerant klimat som är skolövergripande, där musiken har bidragit på ett positivt sätt. Även om medaktörernas positiva inställning till musikämnet tycks ha inverkan, så framstår Lenas egna driv som avgörande för den centrala roll musiken har på skolan.

Lena beskriver att hon kontextuellt har bra förutsättningar, men att faktorer som tid och gruppstorlek påverkar hennes verksamhet negativt. Tid, i den bemärkelsen, att hon har tre uppdrag, förskoleklasslärare, musiklärare och fritidspedagog, vilket gör att hon ibland har svårt att ta ut sina raster eller får springa mellan olika verksamheter. Tid till för- och efterarbete av musikundervisningen begränsas också av att Lena har tre uppdrag. När det gäller gruppstorleken så blir det påfrestande att hinna möta och inspirera alla elever, hålla ordning och struktur på lektionen och hinna bedöma och dokumentera när undervisningen är i helklass. Dessa faktorer är sådana som hon själv tänker bidrar till att hon är tveksam till att hon kommer att orka att jobba som musiklärare fram till pension.

## **5.2 Läraren Anna och skolämnet musik**

Detta är berättelsen om ämnet musik som alltid får komma i andra hand. Anna arbetar som klasslärare i årskurs två och beskriver att det är ett stort uppdrag, vilket innebär att hennes andra uppdrag, att vara musiklärare, påverkas. Förutsättningarna för att utföra båda uppdragen på ett tillfredställande sätt beskriver Anna som dåliga. Anna har inte någon musiksål, utan undervisar i sin vanliga lektionssal, så Anna upplever, även när det gäller tilldelning av salar och utrustning, att musikämnet kommer i andra hand. Anna gillar inte alls denna situation, men upplever att det är svårt att förändra och påverka den. Detta är också en berättelse om svårigheterna att möta och utmana alla elever och att kunna bedöma deras kunskaper på ett rättvist sätt.

### **5.2.1 Vägen till att bli musiklärare**

Anna är i 50-årsåldern och hon har arbetat på skolan i 20 år. Anna framstår som en eftertänksam person. Hon funderar ofta en stund innan hon berättar hur hon tänker och hon vänder och vrider på saker och ting för att belysa dem ur olika perspektiv.

Anna är också öppen och ödmjuk inför alla de utmaningar som man dagligen möter som undervisande musklärare. Hon har en förskollärarytbildning i botten och har sedan varit borta från skolan i omgångar då hon vidareutbildat sig. Hon är nu grundskollärare med inriktning svenska och SO. Hon berättar också att hon just nu håller på att studera matematik, eftersom det är viktigt att ha kompetens och vara behörig inom många ämnen när man jobbar på låg- och mellanstadiet.

Anna har alltid varit intresserad av musik och hon spelar både gitarr och piano bruksmässigt, som hon själv beskriver det. Hennes största intresse är dock körsång. Hon har alltid varit engagerad i olika körer, både för egen del och genom att hon håller i körer och sjunger med barnen. Den största delen av hennes musikutövande idag har dock med hennes pedagogiska gärning att göra, vilket innebär att hon förbereder saker som hon ska göra i sin undervisning.

Musik är något som alltid varit del av Annas undervisning, så när chansen gavs, tack vare lärarlyftet, att studera och bli behörig musklärare upp till skolår 6, så tvekande hon inte. Förutsättningarna var goda, hon var tjänstledig på halvtid, och läste på distans och hon blev färdig med utbildningen 2012. Hon känner att hon fick med sig mycket från utbildningen som hon har nytta av i sin undervisning, som t.ex. kunskaper kring att arbeta med ensemblespel, vilket hon inte hade sysslat med så mycket innan. Utbildningen gav henne också bra inblick i tankarna kring hur Lgr11 fungerar och musikämnets kursplan.

### **5.2.2 Dubbla uppdrag**

Skolan där Anna arbetar är en låg- och mellanstadieskola, med en klass i varje årskurs från förskoleklass upp till årskurs sex. På skolan går det cirka 90 elever, vilket innebär, då barngrupperna i vissa årskurser är små, att förskoleklassen och årskurs ett bildar en klass, liksom årskurs fem och sex som läser tillsammans. Gruppstorleken blir då cirka 18 elever per grupp. Anna undervisar också sexorna som går på en grannskola, men hon gör det på sin skola när de eleverna är på besök en gång i veckan. Alla grupper har 40 minuter musik i veckan.

Anna kallar sig själv klasslärare och undervisar en klass i årskurs två på sin skola. Hon beskriver att det är ett stort uppdrag att vara klasslärare och att det tar mycket tid. När det är saker som måste göras som har med klassen att göra så går de alltid i första hand, vilket gör att musikämnet och musikundervisningen blir lidande. Hon beskriver att hon dessa dagar inte hinner förbereda och planera musikundervisningen i den utsträckning som hon önskar. Detta är något som hon inte alls gillar, men som hon tycker är svårt att göra något åt.

Skolan har ingen musikal, vilket gör att Anna undervisar i sitt vanliga klassrum där hon annars tar hand om årskurs två. Det finns ett grupprum intill, där instrumenten finns, och de plockar fram det som behövs för aktuell lektion. Anna säger att det inte finns plats på skolan för att ha en fast musikal, då skolan är liten, men beskriver att det är ett problem att stor del av lektionen går åt till att plocka fram och plocka bort.



Ett annat problem är att det inte finns en öppen golvyta i salen, eftersom klassrummet är möblerat med bänkar. Hon berättar att de möblerar om ibland och flyttar undan bänkarna, men att det är ett stort ingrepp som tar mycket tid från lektionen. Anna tänker att det hade hjälpt henne mycket om möjligheten hade funnits att ha en fast musiksals. Det hade både sparat en massa tid och underlättat mycket av det hon vill göra. Hon önskar också att det funnits fler grupperum på skolan så att hon hade kunnat dela upp eleverna i mindre grupper, när de t.ex. arbetar med ensemblespel.

Anna har tillgång till alla ensembleinstrumenten, men önskar samtidigt att hon hade haft fler instrument. Det finns ett digitaltrumset, några djembetrummor och en del rytminstrument på skolan. Hon har tio akustiska gitarrer, en utan strängar, två el-pianon, varav ett fungerar och en el-bas samt en el-gitarr. Anna berättar att den budget musikämnet har varje år knappt räcker till att köpa en gitarr, vilket gör att det finns små möjligheter att investera och göra inköp av nya instrument. Hon säger att det ibland finns extrapengar och lite mer utrymme ekonomiskt på skolan och att hon då kan få önska att köpa in mer, men att det inte hör till vanligheterna. Om hon skulle presentera det hon skulle vilja köpa tror hon att hon skulle mötas av ett "glöm det", då budgeten är så liten. Hon säger att hon nu ser fram emot att få köpa in tonrör till sin undervisning, vilket hon har fått klartecken från sin rektor att handla.

Organisatoriskt är musiklektionerna placerade efter att Annas klass har slutat. Detta innebär att nästan alla klasser har musik på eftermiddagen. Anna tycker att detta påverkar hennes undervisning då eleverna och även hon är tröttare mot slutet av dagen. Hon beskriver att hon ibland väljer lugnare lektionsupplägg på grund av detta för att alla ska må bra och orka.

### **5.2.3 En tuff arbetssituation**

Hon beskriver musik som ett uttrycksmedel och tänker att musikämnet syftar till att berika barnen med ytterligare ett språk. Om musikämnet lyckas med detta kan barnen, med hjälp av musik, både känna och uttrycka sig känslomässigt på fler sätt. Samtidigt som hon pratar om att det finns en glädje i att musicera tillsammans, som hon vill förmedla till barnen, så känner hon att det ibland är svårt att motivera och övertyga en del elever om varför de ska göra vissa moment inom musikämnet. Anna menar att alla har ett förhållningsätt till musik och att det gäller att hitta det hos varje elev och knyta an till det. Hon försöker ha detta som utgångspunkt i sin undervisning men känner att det är svårt och att det är ett stort ansvar, då eleverna befinner sig på så olika nivå och tiden är så knapp. Anna säger att detta gör det svårt för henne att hinna möta och fånga alla.

När hon berättar om en lyckad lektion så beskriver hon hur hon delade upp gruppen i tre och där de olika grupperna jobbade med slagverksinstrument på olika sätt. En grupp jobbade vid trumsetet och lärde sig ett tvåtaktskomp, en grupp jobbade med djembetrummorna utifrån olika rytmer som var skrivna på tavlan och en grupp jobbade med rytminstrument i ett eget rum, där de skulle försöka bygga ett eget

komp till en låt. Eleverna i klassrummet lyckades väl med att hitta rytmerna och spela tillsammans och hon berättar att det var en härlig känsla när det svängde och lät bra, eleverna "gick igång" och tyckte det var roligt. Samtidigt vittnar hon om att det inte gick lika bra för gruppen i grupprummet, som på egen hand utforskade rytminstrumenten. Anna återkommer ofta under samtalet till svårigheterna kring att hinna möta och fånga alla elever. Att utmana och hjälpa alla elever på deras nivå är något hon funderar mycket över och som hon tycker är svårt. De som är intresserade och kan mycket måste ju få samma chans att utvecklas vidare som de eleverna som behöver mycket hjälp och stöd, säger hon, och erkänner att hon i dystra stunder funderar över om musikämnet ibland tar glädjen ifrån eleverna mer än ger den till dem.

Rollen som musiklärare och rollen som klasslärare skiljer sig åt, menar Anna. Hon tycker att det är tufft att vara musiklärare, i den bemärkelsen att du alltid måste vara aktiv och inspirera barnen till att själva vilja delta och uttrycka sig. Hon beskriver att balansen, mellan en styrd undervisningssituation där läraren har kontroll och ett kreativt klassrum där barnen får uttrycka sig fritt och skapa, är svår att hitta. Hon vill att musikämnet ska vara kreativt och fritt, men att hon måste styra och leda många av aktiviteterna hårt, för att undvika kaos. Anna upplever att man som musiklärare alltid är på scenen, vilket är roligt men också jättejobbigt. Som klasslärare finns det alltid något att göra om det blir en stund över, vi har flera projekt och ämnen igång samtidigt, så det finns alltid något som eleverna kan pyssla med eller göra färdigt. Som musiklärare däremot, behöver man alltid vara på tårna och ha planerat varenda minut, för att lektionerna ska bli bra.

#### **5.2.4 Tankar kring Lgr11**

När Anna beskriver sin undervisning så gör hon det utifrån musikämnets tre förmågor. Hon berättar om olika arbetsområden som tränar eleverna på att prata om musik, projekt där de skapar på olika sätt och spelsituationer där de lär sig spela olika instrument. Hon tänker att skolan i övrigt är väl teoretisk och hon vill gärna se musikämnet som ett praktiskt och kreativt ämne, samtidigt som hon är medveten om att alla delar är lika viktiga och betydelsefulla vid betygsättningen i årskurs sex.

Anna upplever att musikämnet har fått en större dignitet och blivit viktigare i och med införandet av Lgr11. Hon tycker Lgr11 är en bra läroplan och att den hjälper henne på många sätt i hennes arbete. Det finns en tydlighet i vad som ska tas upp och behandlas inom ämnet, samtidigt som det finns utrymme för egna tankar och idéer. Hon menar att läroplanen hjälpt till så att musiklärare faktiskt har kunnat kräva utrustning, som t.ex. trumset, av sin skolläda för att kunna undervisa. Hon säger också att läroplanens tydlighet hjälpt henne i diskussioner med både kollegor och föräldrar. I diskussioner med äldre lärare, som tidigare undervisat i musik, så är det skönt att kunna säga och visa att även om de inte spelade t.ex. gitarr tidigare så ska vi göra det nu. Ett annat exempel är att Anna kände att hon kunde ta läroplanen till hjälp i diskussioner med föräldrar gällande vilken årskurs som skulle hålla i luciatåget.

Hon känner att det är en styrka att hon vidareutbildat sig i samband med implementeringen av den nya läroplanen, då det har gett henne bra förutsättningar och verktyg för att konkretisera läroplanens tankar i sin undervisning. Hon lyfter samtidigt saker som hon skulle vilja veta mer om och kunna mer av. Hon skulle t.ex. vilja lära sig mer trumspel, hitta fler bra ensemblelåtar att spela och bli säkrare på de digitala verktygen för att kunna arbeta skapande med eleverna. Hon säger också att betygsättning är jättesvårt. Hon känner sig kluven till betyg överhuvudtaget, då hon kan se att det sporrar en del elever men också vilken negativ effekt det kan ha på dem som sliter men ändå inte når sitt betygs mål. Anna tycker också att det är svårt att göra korrekta bedömningar, både på grund av att det kan vara svårt att hinna se allt som händer och för att det är svårt att veta vad som krävs för att nå t.ex. A i spel. Hon berättar att hon ibland har filmat eleverna när de spelar för att kunna gå tillbaka och se vad de gör. Anna är med i ett musiklärarnätverk som finns i kommunen, där det finns möjlighet att diskutera bedömning och betyg. Anna säger att det är ett stöd att kunna diskutera med andra musiklärare och höra hur de ser på vad som t.ex. krävs för att en elev ska spela med god tajming och att det har hjälpt henne mycket.

När Anna funderar över framtiden så hoppas hon att hon undervisar i musik även om tio år. För, som hon säger, samtidigt som det är jobbigt så ger det mycket energi. Det som oroar henne är om hon skulle påverkas fysiskt, t.ex. att hennes hörsel skulle bli sämre, för då skulle hon inte kunna fortsätta.

#### **5.2.5 Analys av Annas berättelse**

Det är uppenbart att det är svårt för Anna att hantera sina två stora uppdrag, klasslärare och musiklärare, och att det påverkar hennes musikundervisning negativt. När det händer akuta saker i klassen som hon ansvarar för, så känner hon att de måste gå före, vilket gör att planering och förberedelser av musikundervisningen ofta drabbas. Musikundervisningen kommer, på liknande sätt, i andra hand när det gäller fördelning av salar. Annas klassrum är möblerat med bänkar till hennes klassundervisning och varje gång det är musiklektion så behöver hon använda lektionstid för att ställa i ordning salen, eftersom det inte finns någon fast musiksäl på skolan. Kontexten är på så vis ett hinder både för det som Anna själv vill göra på sina musiklektioner och för det som läroplanen föreskriver.

Anna beskriver svårigheterna att hitta balansen mellan ett fritt och kreativt skapande klassrum och ett med struktur och ordning. Hon säger att hon styr och leder undervisningen i ganska stor utsträckning för att undvika kaos, även om hennes inställning och önskan är att musik ska ge verktyg och möjligheter till att uttrycka sig känslomässigt. Svårigheten att hinna möta, inspirera och utmana alla elever på deras nivå, är något som Anna återkommer till. När det är en stor kunskaps spridning inom gruppen så blir ofta några elever inom gruppen drabbade på grund av att undervisningen bedrivs i en viss riktning. Anna funderar till och med över om musikämnet gör mer skada än nytta för dessa elever.

Samtidigt som Anna beskriver att Lgr11 har gett dignitet och tydlighet till musikämnet, så har tillhörande betygsättning skapat problem för henne. Hon är kluven till att sätta betyg överhuvudtaget och hon uttrycker att hon tycker det är jättesvårt, både att hinna se vem som gör vad och att bedöma kvaliteten på elevernas prestationer.

### 5.3 Läraren Ola och skolämnet musik

Det här är en berättelse om att hitta sin roll, kunna hantera villkoren som ämneslärare i musik och betydelsen av att känna tillhörighet. Ola har inte jobbat så länge som lärare och han beskriver att hans första tid i yrket har varit tuff. Han har kämpat med att lära känna skolorna där han arbetar, förstå sig på musikämnet som han undervisar i och hitta rollen som lärare, vilket han tycker försvåras av ämneslärarens villkor. Det är också berättelsen om musikämnet som får rätta sig efter skiftade yttre förutsättningar. De senaste åren har elevantalet på båda skolorna där Ola undervisar växt, vilket har lett till organisatoriska förändringar. I båda fallen har detta påverkat musikämnet negativt, genom att musiksalarerna har försvunnit. Dålig tillgång till instrument och undervisning i helklass är också försvårande faktorer. Detta leder till att musikundervisningen endast kan bli det bästa utifrån vad förutsättningarna erbjuder och aldrig det bästa utifrån vad läroplanen föreskriver eller vad lärare eller elever vill.

#### 5.3.1 Vägen till att bli musiklärare

Ola är i 30-årsåldern och har arbetat som lärare i två år. Han framstår som en öppen och lättsam person. Han berättar med inlevelse om sina erfarenheter och skrattar ofta till, både för att beskriva det absurda och svåra i en situation och för att lyfta fram något positivt. Olas uttal avslöjar direkt att han kommer från ett av våra grannländer, där han blev klar med lärarutbildningen 2009, och han berättar att han nu har bott i Sverige i fem år. Efter flytten till Sverige så arbetade Ola i förskolan medan han väntade på att hans behörighet skulle godkännas och på att få sin legitimation.

Ola berättar att musik är något som han har hållit på med hela sitt liv, men att det egentligen aldrig har varit hans främsta intresse. Som liten började han med att spela blockflöjt och gick sedan över till trummor, i motsvarande Kulturskolan. I mellanstadieåldern började han även att ta lektioner i piano och höll ett par år på med både trummor och piano. Ola deltog också i ett salsband, som Kulturskolan höll i, vilket gav honom nyttiga erfarenheter av att spela tillsammans med andra.

Andra intressen som idrott och film har ofta gått före musiken, men Ola säger att det är något som är annorlunda med musiken som tilltalar honom. Han tänker att musik inte är så tävlingsinriktad och så "macho", som t.ex. idrott kan vara. Ola har alltid spelat efter noter och han säger att han önskar att kunde "höra" och ta ut låtar bättre på egen hand. Samtidigt säger han att han under sina två år som musiklärare fått öva en hel del på just detta och att han känner att det går bättre och bättre.

När Ola började på lärarhögskolan blev musik ett av hans ämnen. Han har läst mest matematik och biologi, idrott och musik är sedan jämbördiga poängmässigt. Ola beskriver att det därför har varit ett stort steg att enbart undervisa i musik. Han säger att det har varit mycket att lära och sätta sig in i för att få undervisningen att fungera. Ola fick behörighet i ämnena matematik, biologi, idrott och musik i svenska skolan från årskurs ett till sex. Han har egentligen utbildning för en större behörighet, men han säger att han inte orkat att bråka om det.

Ola säger att det är utmanande att arbeta som lärare och som musiklektör i synnerhet. Att Ola jobbar deltid och att hans tjänst är uppdelad på två skolor är något som han tycker försämrar förutsättningarna att undervisa, eftersom han spenderar relativt lite tid på de olika skolorna och eftersom han träffar väldigt många elever. Han menar att det har varit svårt att hitta rollen som lärare eftersom det är svårt att bygga relationer med eleverna som han undervisar, då han har många klasser och då han endast träffar dem 40 minuter i veckan. Detta har lett till att Ola har fått testa sig fram, att både vara snäll och sträng, för att skapa ordning, struktur och ett bra arbetsklimat i sin undervisning. Hans start som lärare har varit tuff, då han har fått jobba hårt för att hitta både ämnet, skolkulturen och lärarrollen. Ola säger att det är viktigt att ibland kunna vara en auktoritet i klassrummet, för om man inte tar det ansvaret så kommer eleverna ta över, men att han samtidigt inte riktigt är bekväm med den rollen. Han upplever en krock mellan den skolkultur han själv kommer ifrån och den han har mött i den svenska skolan. Han berättar att det tips han fått av sina kollegor, när det gäller att skapa ordning, är att hota med att det kommer påverka betyget, vilket är en strategi som Ola inte känner igen och som han inte känner sig bekväm med, då han tycker det skuldbelägger eleven. Han känner nu, när han har varit på skolorna ett tag, att det går bättre och att han har lärt känna eleverna och de honom, vilket underlättar i undervisningssituationer.

Den lärartjänst Ola har är hans första och han undervisar i musik på två olika skolor. Han berättar att han tycker att det är svårt att känna tillhörighet och gemenskap när man bara kommer enstaka dagar i veckan till en skola. Han önskar ett större samarbete med sina kollegor, men tänker att det faktum att han är så lite på respektive skola är en bidragande orsak till att han samarbetat så lite med de andra. Schematekniskt så är förutsättningarna att undervisa inte heller så bra. Eftersom Ola bara är vissa dagar på skolorna, så är alla hans lektioner koncentrerade till dessa dagar, vilket får följderna att det blir tufft och påfrestande att orka ha fem eller sex musiklektioner i rad.

Ola säger också att eftersom han är ny både som lärare och på skolan så har han legat lite lågt de första åren. Hans ingång har varit att hitta lärarrollen och förstå sig på hur han vill utforma sin undervisning. Han har på grund av detta inte ifrågasatt eller ställt några krav, utan har försökt att göra det bästa av situationen.

### 5.3.2 Skolorna där Ola undervisar

Ola arbetar som musiklärare på två skolor och skolorna beskrivs var för sig nedan:

#### Skola 1

Denna skola är en mellanstadieskola med tre paralleller i varje årskurs. Elevantalet i området har under de senaste åren ökat vilket har gjort att man valt att flytta upp årskurs tre till mellanstadieskolan i fråga. När treorna kom till skolan fick Ola ge upp den paviljong där musiksalen fanns men har nu fått den tillbaka då ytterligare en paviljong har uppförts till dessa klasser. Ola undervisar klasserna i årskurserna fyra, fem och sex, 40 minuter i veckan. Gruppstorleken är cirka 20 elever per klass och skolan har totalt cirka 220 elever.

#### Skola 2

Denna skola är en låg- och mellanstadieskola med en klass i varje årskurs från förskoleklass upp till årskurs sex, förutom i årskurs ett. Elevantalet växer underifrån även på denna skola, vilket har gjort att man har valt att göra två klasser i årskurs ett. Gruppstorleken är runt 23 elever per klass och skolan har totalt cirka 170 elever. Ola undervisar alla klasser på skolan, förutom en av årskurs-ett-klasserna samt förskoleklassen, 40 minuter i veckan. På denna skola hade Ola en musiksal fram till denna termin, men går nu runt till de olika klassernas egna salar och undervisar i musik.

När det gäller salar och tillgång till grupprum, har Ola nu på Skola 1 fått tillbaka sin musiksal. Han har tillgång till hela paviljongen, vilket innebär att han skulle kunna dela upp eleverna i fem grupper om han ville. Han tycker alltså att förutsättningarna lokalmässigt är goda. På Skola 2 har Ola denna termin blivit av med sin musiksal, vilket innebär att han går runt till de olika klassernas salar och undervisar. Detta är något som Ola upplever försvårar och begränsar hans undervisningsmöjligheter. Han säger till och med att det är omöjligt att spela med eleverna, eftersom han bara kan bära med sig ett begränsat antal instrument.

Båda skolorna har i stort sett liknande utrustning: ett el-piano, en synt, sju gitarrer, en klassuppsättning ukuleles, rytminstrument och på ena skolan ett trumset. Ola berättar att han använder gitarrerna för att öva bas och att de ofta spelar trummor med hjälp av papperspinnar på stolarna. Ola upplever dock att tillgången till instrument fortfarande är dålig. Det har inte varit aktuellt att köpa in fler instrument, eftersom budget har varit relativt liten i förhållande till behovet och eftersom han som nyanställd inte velat ställa för stora krav. Ola har under denna termin kommit överens med sin chef om att köpa in fler gitarrer och keyboards inför nästa termin och ser fram emot att till våren kunna undervisa i ensemblespel.

Andra faktorer som försvårar och begränsar undervisningen är, enligt Ola, att lektionstiden alltid bara är 40 minuter, vilket gör att det kan vara svårt att hinna komma igång och hinna arbeta. Ola tänker att övningstiden till ämnets förmågor är relativt liten. Vidare är undervisningen alltid i helklass, vilket gör att det är svårt att

organisera de praktiska momenten. Han menar att det är näst intill omöjligt att ha ensemblespel med 23 elever samtidigt. Förutsättningarna för att undervisa i föreläsningsform är bättre, berättar Ola. Det finns en dataprojektorer att tillgå och eleverna har egna datorer i årskurs fem och sex och de andra klasserna kan boka datorer vid behov. Ola har t.ex. använt sig mycket av datorerna i olika skapandeprojekt.

### **5.3.3 Musikämnets olika roller**

Ola berättar att musikämnet har olika roller på de två skolorna och att detta påverkar både möjligheterna och förutsättningarna att undervisa. Ola säger att de inverkar på hur vuxna och elever ser på musik, på vilken utrustning och vilket material som finns att tillgå och möjligheterna till samverkan med andra lärare.

På Skola 2 finns det traditioner och arrangemang som årligen återkommer där musik är ett centralt inslag. Det finns en inställning hos personalen att musik är viktigt och det finns också kunskap bland de övriga lärarna så att de kan hjälpas åt och hålla traditionerna vid liv. På Skola 1 lever musiken ett liv i skymundan. Ola menar att han får sköta sig själv och att han upplever att de andra lärarna tycker att det är skönt så länge de inte hör något från honom, för det betyder förhoppningsvis att det inte är några problem. När personalen på denna skola skulle ordna en avslutning, och det inte fanns någon musiklejare att tillgå, fick de hyra in och ta hjälp av kyrkans personal för klara av de musikaliska inslagen, berättar Ola.

### **5.3.4 Att uppleva musiken tillsammans**

När Ola pratar om vad musikämnet bör ta upp, är det första han nämner att eleverna bör få testa och lära sig olika instrument. Han säger dock att det är ett glapp mellan vad läroplanen föreskriver och hur verkligheten ser ut. Han tycker det är svårt att undervisa enligt läroplanen när det gäller ensemblespel, eftersom grupperna är så stora och tillgången på instrument så dålig. Han försöker ändå ha med olika spelmoment, men han har ingen ensemble. De spelar t.ex. ukulele och rytminstrument tillsammans. Ola berättar att han vill att eleverna ska uppleva musiken genom att göra saker ihop, t.ex. spela eller sjunga. Han har därför mycket gemensam sång med klasserna och han har också gjort karnevaler då eleverna med hjälp av rytminstrument får spela och uppleva musiken tillsammans.

Ola vill att musikämnet ska bredda elevernas musikkunskaper. Han tycker att elevernas kunnande är väldigt smalt och ofta handlar om topplistan på Spotify. Han ser att musikämnet har en roll att vidga elevernas vyer och visa på att det finns så mycket mer. Han pratar t.ex. om att ge dem en bild av musikhistoria i stora drag, men också andra genrer som kanske inte spelas på radion just nu.

Ola berättar också att han ofta går ut med eleverna eftersom han vill att de upplever och gör saker tillsammans, vilket t.ex. har mynnat ut i en karneval och ett Stomp-projekt. Ola har lagt mycket tid de första åren som lärare på att hitta material och han säger att han har fått kämpa hårt för att få en röd tråd i undervisningen.

Eftersom både lärarrollen och den svenska skolan var något nytt att förstå sig på för Ola, så efterlyser han ett läromedel, som matematiken har sin Mattesafari, vilket han tycker skulle ha underlättat mycket för honom.

En svårighet som Ola upplevt är att eleverna är så olika intresserade och engagerade av musik, vilket visar sig genom att de som inte vill tar mycket tid och kraft av lektionen från de som är intresserade och vill lära sig. Ola berättar att han nu försöker ge dem som är intresserade mer av sin uppmärksamhet och att det kanske får vara okej att inte alla tycker att musik är världens roligaste ämne.

### **5.3.5 Ett fritt förhållningssätt**

Ola berättar att han har ett fritt förhållningssätt till läroplanen. Han säger att han läser i den och att han tycker att den verkar bra, men att han egentligen inte tycker att det är så himla spännande. Han menar att det är viktigt att en lärare stämmer av "så att man inte är ute och cyklar", men han ser ingen mening med att detaljstyra sin undervisning utifrån kursplanen. Han säger att läroplanen står för vissa värden och har man dem med sig som lärare så är det gott nog. Om vi styr för mycket riskerar vi att förlora det som är "levande" med musiken.

Ola säger att han tänkt många tankar kring betyg och bedömning. Han uttrycker att dokumentation, bedömning och betygsättning är något som han tycker är jättesvårt och som han inte har strategier för att kunna hantera på ett bra sätt. Han säger att ganska mycket av det han gör är svårt att utvärdera, t.ex. så tycker han det är svårt att veta vem som sjunger bra och vem som sjunger mindre bra. Han berättar att han blivit bättre och bättre på att skapa olika sorters prov för att få en uppfattning av vad de kan. Han säger att det visar vilka som hängt med i undervisningen. Eftersom det är svårt att göra en hundra procentig bedömning så säger Ola att han ibland sätter betyg i förhållande till gruppen, vilket innebär att gruppen kanske ligger på C- eller D-nivå och att de elever som sedan presterar får mer eller mindre i förhållande till det.

Ola har på studiedagar deltagit i musiklärarnätverket i kommunen, vilket har varit en hjälp för honom. Han säger att det är nyttigt att utbyta erfarenheter och diskutera olika problem som man stöter på i sin musiklärargärning. Samtidigt känner han att han inte riktigt kommit in i nätverket, då de andra verkar känna varandra väl sedan innan, och att mötena ofta är oorganiserade. Istället för de diskussioner som det ofta blir ser Ola ett större behov av att planera lektioner och arbetsområden tillsammans.

### **5.3.6 Olas egna funderingar**

Ola är tveksam till om han kommer arbeta som musiklärare om tio år. Under de år han har arbetat tycker han att han ha lärt sig mycket som har underlättat och gjort förutsättningarna bättre. Samtidigt så menar han att det är tufft att jobba som musiklärare, många klasser, lite tid och svårighet att få kontinuitet i arbetet, vilket gör att han tror att det kommer att vara svårt att orka att vara musiklärare i många år.



### 5.3.7 Analys av Olas berättelse

Olas möte med läraryrket vittnar om att ett-ämnesläraren får klara sig mycket på egen hand, utan hjälp från sina medaktörer. Då Ola bara är på skolorna vissa dagar och inte deltar i gemensamma konferenser har det varit svårt att samverka och få hjälp av de andra lärarna. Olas berättelse visar också att lärarens uppdrag består av många delar som det tar tid att lära sig, som t.ex. att hitta sin egen roll och att förstå sig på ämnets innehåll. Att göra detta mycket på egen hand försvårar, enligt Ola.

En annan faktor som har varit svår att hantera är att Ola möter många klasser vid få tillfällen. Det har tagit lång tid att lära känna eleverna han undervisar och bygga relationer med dem, något som Ola tycker är viktigt för att få undervisningen att fungera.

När det gäller att förstå sig på ämnets innehåll och läroplanen så beskriver Ola att det blir problem när det gäller dokumentation, bedömning och betygsättning. Han har inga strategier för att hantera detta, vilket har lett till att hans betygsättning i stor utsträckning bygger på skriftliga prov.

På olika sätt så får musikämnet rätta sig efter andra förändringar i kontexten på skolorna där Ola undervisar. Yttre faktorer, så som tillgång till musikal, klassernas storlek och tillgång till instrument, påverkar musikundervisningen. Ola berättar att han alltid försöker göra det bästa av situationen, men att förutsättningarna för att göra det han skulle vilja göra, eller det som läroplanen föreskriver, inte finns där. Ola säger själv att han som nyanställd inte velat ställa krav, utan att han bara försökt att få det hela att fungera.

Av Olas berättelse förstår vi också att det är förändringar på gång på olika sätt. Ola beskriver att undervisningen fungerar bättre nu när han känner eleverna bättre och att han har jobbat upp en materialbank som han nu har tillgång till. Han har också på den ena skolan fått tillbaka sin musikal och inför nästa år beställt mer instrument tillsammans med sin chef.

## 5.4 Sammanfattande analys av tre musiklärares berättelser

I följande avsnitt analyserar jag berättelserna utifrån följande teman, relation till Lgr11, dokumentation, betyg och bedömning, lärarnas kompetens, gruppens storlek och elevernas skiftande kunskapsnivå, tid till lektionsförberedelse och tillgång till sal och utrustning.

### 5.4.1 Relation till Lgr11

Både Anna och Lena beskriver sin undervisning utifrån Lgr11. De framstår som väl förtrogna med läroplanens struktur och innehåll, då de använder gällande terminologi och kan exemplifiera sitt arbete utifrån musikämnets förmågor. Lgr11 verkar vara en viktig del i de båda huvudpersonernas vardag, både när det gäller planering av verksamheten och när det gäller bedömning av elevernas prestationer. I Lenas undervisning finns det till och med en planering läsårsvis, utifrån de elva

värdeorden i kunskapskraven, för att säkerställa att alla delar som ska bedömas har blivit behandlade under läsåret. Lena beskriver själv att kunskapskraven är den del av läroplanen som hon har mest fokus på. Ola skiljer sig från de andra två lärarna i sin relation till Lgr11 och han beskriver sitt förhållningssätt som fritt. Han tycker att läroplanen verkar bra, men säger att han inte är så intresserad av den. Han menar, att om en lärare kan bära och gestalta de värden som läroplanen står för, så är det gott nog. Att detaljstyra planeringen utifrån läroplanen, skulle vara att ta bort det som är levande i musiken.

Lena och Anna, som båda har varit på sina skolor en längre tid, beskriver att Lgr11 har förändrat musikämnets innehåll och förutsättningarna för att bedriva musikundervisning på deras skolor. De talar om en ökad tydlighet kring vad musikämnet ska ta upp och behandla. Som exempel nämner de spel på olika instrument, vilket har lett till att dessa moment ses som obligatoriska och att dessa instrument därför finns tillgängliga på skolorna. De berättar att läroplanens tydlighet är en hjälp då de behöver motivera inköp av t.ex. fler instrument. Lena och Anna vittnar också om en inställning att musikämnet, i skenet av Lgr11, ses som något viktigt och svårt. Musikämnet har fått en större dignitet och klasslärare, som tidigare undervisat i musik på deras skolor, uttrycker att de inte skulle klara av att undervisa i musik idag med tanke på alla de moment som Lgr11 beskriver att musikämnet ska behandla.

I Olas berättelse så är Lgr11s påverkan inte lika tydlig, vilket kan ha att göra med att Ola är ny både som lärare och på sina skolor. Han har inga tidigare lärarerfarenheter att jämföra med, varken när det gäller hur det kan vara på andra skolor eller hur det var under föregående läroplan. Ola har under sina inledande arbetsår inte ställt några krav utan han har försökt att göra det bästa av rådande situation, vilket har lett till att han har haft svårt att utföra vissa av de moment som Lgr11 föreskriver. Detta kan, enligt mig, säkert ha påverkat Olas inställning och relation till Lgr11.

#### **5.4.2 Dokumentation, betyg och bedömning**

I Lenas berättelse beskriver hon att hon planerar sin undervisning utifrån kunskapskraven och väljer de undervisningsformer som bäst hjälper henne att bedöma och dokumentera elevernas prestationer. Här uppstår en konflikt mellan hennes syn på musikämnet och den undervisning som hon känner att hon måste bedriva för att leva upp till det läroplanen föreskriver. När hon talar om en lyckad lektion, så beskriver hon att hon har testat ensemblespel, att det har fungerat att dela in eleverna i mindre grupper och att de har tyckt det har varit roligt. I nästa stund säger hon att hon har känt sig tvungen att välja andra undervisningsformer då det blir omöjligt för henne att hinna se och dokumentera vad alla gör under en sådan lektion. Lena upplever det inte som problematiskt att sätta betyg, utan tycker sig ha bra underlag för att betygsätta eleverna i årskurs sex. Hon beskriver dock behovet av att diskutera värdeordens betydelse och innebörd. Hon säger att det är svårt att veta

vad som krävs för att en prestation t.ex. ska motsvara A-nivå inom en av musikämnets förmågor.

Annas och Olas berättelser vittnar om en annan problematik. De beskriver båda svårigheterna med att sätta betyg när strategier för dokumentation och bedömning av de praktiska färdigheterna i musikämnet saknas. Ola beskriver t.ex. att hans betygsättning sker utifrån skriftliga prov, då han bedömer att det är omöjligt att bedöma vem som gör vad, och på vilken nivå, när undervisningen sker i helklass. Anna berättar att hon har testat att filma spelsituationer i sin klass för att kunna gå tillbaka och studera elevers prestationer, då hon upplever att det är svårt att hinna se och bedöma under pågående lektion. Ola berättar vidare att han ibland tänker och sätter betyg på gruppnivå, vilket innebär att alla elever i en klass får t.ex. ett D i betyg förutom vissa elever som presterar mer eller mindre och som då kanske får ett E eller ett C.

De tre huvudpersonerna har alla deltagit i musiklärarnätverket i kommunen där de jobbar, något som de tycker har varit värdefullt. De har där haft möjlighet att diskutera kvalitetsuppfattningar och betygsnivåer vilket de alla beskriver som utvecklade och betydelsefullt i förhållande till deras egen förmåga att bedöma och betygsätta.

#### **5.4.3 Lärarnas kompetens**

Alla tre lärarna beskriver undervisningssituationer där de upplever sina egna musikaliska färdigheter som begränsande. Lena beskriver att hon tycker det är svårt att höra skillnad på stora och små tonsteg när de sjunger och att hon önskar att hon kunde lära ut melodispel på gitarr på mer än en sträng. Anna talar om sin osäkerhet kring de digitala verktygen och uttrycker en önskan om att få lära sig mer om trumspel. Ola berättar om svårigheterna att ta ut låtar på gehör.

Både Anna och Lena har gått läraryftet i samband med att Lgr11 implementerades. De framstår båda som välmedvetna om läroplanens uppbyggnad och innehåll och de talar om att deras utbildning har gett dem didaktisk kompetens som är betydelsefull i deras vardagliga arbete med musikämnet. Samtidigt uttrycker alla tre lärarna, som presenterades ovan, en osäkerhet när det gäller att bedöma elevers prestationer och att sätta betyg.

#### **5.4.4 Gruppens storlek och elevernas skiftande kunskapsnivå**

Både Ola och Lena beskriver kontextuella problem när det gäller att undervisa kring de praktiska delarna av musikämnet, då gruppen de undervisar är i helklass. Lena har valt speciella undervisningsformer för att kunna hantera de stora grupperna, medan Ola menar att det är näst intill omöjligt att skapa en bra undervisningssituation för ensemblespel när grupperna är så stora. I Lenas fall så blir undervisningssituationen acceptabel, men de styrda formerna för undervisningen blir begränsande när det gäller vad eleverna får möjlighet att lära och erfara. Ola hoppas på att kunna skapa

ensemblespelsituationer när tillgången till instrument blir bättre. Han ser då framför sig att han delar upp klassen i mindre grupper.

De tre huvudpersonerna är överens om att elevernas skiftande kunskapsnivå är något som är svårt att hantera när grupperna är stora. Lena berättar att hon skickar ut de elever som redan kan det som hon ska gå igenom. Ola beskriver att han tycker att de elever som inte är intresserade tar för mycket tid och kraft från lektionen. Annas exempel på en lyckad lektion visar att medan några elever får lyckas tillsammans med sin lärare, så lämnas andra till att sköta sig själva, vilket i det här fallet inte gick så bra. Anna funderar till och med över om musikämnet för vissa elever "dödar" glädjen till musiken istället för att vara något som stimulerar och inspirerar till ett ökat musikintresse.

#### **5.4.5 Tid till lektionsförberedelser**

Både när det gäller Anna och när det gäller Lena är det tydligt att deras dubbla uppdrag påverkar deras möjligheter att bedriva den musikundervisning de vill. Anna är klasslärare och Lena har hand om en av förskoleklasserna, vilket gör att deras tid till förberedelser blir begränsad. Lena pratar om att hon ibland får springa mellan sina två verksamheter och Anna säger att planeringen av hennes musiklektioner ofta får komma i andra hand.

Att inte ha tillgång till en musiksäl är något som Anna och Ola menar påverkar deras undervisningssituation negativt. Både förberedelsetid och lektionstid handlar då till stor del om att plocka fram och plocka bort instrument och material. Kontexten blir, i både situationerna beskrivna, en tydlig begränsning.

#### **5.4.6 Tillgång till sal och utrustning**

Som nämnts ovan, vittnar Annas och Olas berättelser om det problematiska med att inte ha en tillgång till en musiksäl. Anna, som undervisar i musik i det klassrum där hon annars undervisar som klasslärare, får varje eftermiddag lägga tid på att plocka fram och plocka bort instrument och utrustning. Salen är möblerad med bänkar vilket, enligt Anna, också påverkar utformningen av undervisningen. Ola berättar om hur han vid två tillfällen blivit av med sin musiksäl och hur det påverkat hans undervisning. Han upplever att delar av musikämnet blir omöjliga att genomföra när han ska vandra runt till klassernas egna salar och undervisa i musik där.

Även om mycket i berättelserna talar om en förbättring sedan Lgr11 infördes, när det gäller tillgång till instrument i mellanstadiets musikundervisning, så menar både Ola och Anna att tillgången fortfarande är för dålig för att de ska kunna bedriva den undervisning de önskar. De beskriver att anslagen till musikämnet i skolans budget är så små att det är svårt att investera överhuvudtaget. Ola har tidigare inte velat ställa några krav då han har varit ny på skolan, men berättar nu att han har kommit överens med sin chef kring en större instrumentinvestering inför nästa år, vilket han tänker kommer ge honom nya undervisningsmöjligheter. Lena, som beskriver att hon har bra stöd av medaktören, i detta fall skolans rektor, känner att hon kan handla och

köpa in det hon behöver till musikämnet. Hon säger att chefens inställning till musikämnet och chefens förståelse för dess behov har haft stor betydelse. Hon känner dock en oro inför framtiden, då hennes nuvarande chef snart går i pension, eftersom hon är osäker på om hennes nästa chef kommer dela hennes nuvarande chefs inställning och förståelse, vad det gäller musikämnet. Något som skulle kunna få negativa konsekvenser för musikämnet på skolan.

## 6. Diskussion

Syftet med studien var att utveckla kunskap om hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om sin undervisning i relation till Lgr11 och hur de ser på sina förutsättningar att undervisa. Utifrån intervjuer har tre berättelser konstruerats där olika teman framträder. Genom berättelserna får vi inblick i de tre lärarnas livsvärldar och det studerade fenomenet, att undervisa i musik på mellanstadiet. Min förhoppning är att jag har lyckats göra fenomenet förståeligt, greppbart och möjligt att som läsare förhålla sig till, samtidigt som jag har försökt belysa den bredd fenomenet uppvisat. Studiens olika teman diskuteras vidare i detta kapitel och kopplas till tidigare forskning. Då undersökningen bygger på data från endast tre lärare är det inte möjligt att göra några generaliseringar. I denna avslutande diskussion förs trots det ett allmänt resonemang rörande skolämnet musik med stöd i studiens resultat. I kapitlet ges förslag på fortsatt forskning.

### 6.1 Relationen till Lgr11

Precis som Zandén & Ferm Thorgersen (2014) lyfter fram i sin studie, så talar Lena och Anna om läroplanen som ett betydelsefullt dokument som har inflytande över deras undervisning. I motsats till Georgii-Hemming & Westvall (2010) som menar att musiklärare visar lite intresse av läroplanen, så framstår de som väl insatta i vad läroplanen innehåller och talar om den i positiva ordalag, de säger t.ex. att Lgr11 har gett dignitet och tydlighet till musikämnet. Ola, som beskriver sitt förhållande till läroplanen som fritt, skiljer sig från de andra två lärarna. Han är inte intresserad av att planera sin undervisning i detalj efter läroplanen utan tycker att det är viktigare att ämnet blir "levande". Något som skulle kunna ha påverkat lärarnas olika förhållningssätt till läroplanen är att både Lena och Anna gick lärarlyftet i samband med Lgr11s införande, vilket Ola inte gjorde. Olas relation till läroplanen liknar mer den som Georgii-Hemming och Westvall (2010) beskriver, där vissa moment av ämnet väljs bort av läraren på grund av bristande förutsättningar att genomföra dem.

Vidare talar både Anna och Lena, som varit på sina skolor länge, om att musikundervisningen har förändrats. Undervisningen innehåller fler moment, t.ex. mer spel på instrument och de menar att Lgr11s tydlighet kring vad undervisningen ska ta upp, har förbättrat tillgången till instrument, något som lärarna i Zandén och Ferm Thorgersens (2014) studie också lyfte fram. Även om bristen på instrument fortfarande är ett problem, som diskuteras vidare nedan, så talar lärarna om en förändring där tillgången till instrument har förbättrats i jämförelse med tidigare.

Studien visar således, i likhet med vad Zandén och Ferm Thorgersen (2014) kommer fram till, att Lgr11 redan tre år efter implementeringen har, i olika grad, lett till en förändring av undervisningen. Detta i motsats till att läroplansreformer vanligtvis tar längre tid på sig för att påverka undervisningen (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995).

## 6.2 Dokumentation, betyg och bedömning

När en undervisningspraktik drivs av ett behov av att bedöma, så hindras både det musikaliska lärandet och musicerandet i klassrummet enligt Fautley (2013), vilket jag anser blir tydligt i Lenas berättelse. Hon planerar sin undervisning utifrån kunskapskraven och väljer de undervisningsformer som bäst hjälper henne att bedöma och dokumentera elevernas prestationer. Här uppstår en konflikt mellan hennes syn på musikämnet och den undervisning som hon känner att hon måste bedriva för att leva upp till det läroplanen föreskriver. Lenas berättelse bekräftar det Zandén och Ferm Thorgersen (2014) kommer fram till sin i studie, där de flesta lärarna beskriver att kunskapskraven är den del i läroplanen som mest är i fokus, att de organiserar sin undervisning så att eleverna kan visa sina förmågor och möjliggöra dokumentation; undervisningen planeras för optimal möjlighet att dokumentera istället för optimalt lärande. Detta anses begränsa elevernas möjlighet att nå de övergripande målen och få djupare musikaliska kunskaper och erfarenheter (ibid.).

Anna och Ola, däremot, saknar båda strategier för att hantera betyg och bedömning. De beskriver att de tycker att det är jättesvårt, både när det gäller att hinna se och bedöma under lektionen och när det gäller att bedöma de olika prestationerna. Ola beskriver t.ex. att hans betygsättning sker utifrån skriftliga prov och betygsättning på gruppnivå, vilket jag anser inte kan ge en rättvis bild av elevers musikaliska kunskaper. Både Anna och Ola berättar vidare att elevernas engagemang spelar roll för de betyg de sätter trots att det inte nämns i musikämnets kursplan, vilket bekräftar det Zandén (2010) kom fram till gällande kvalitetsuppfattning i ensemblespel.

Jag anser att de tre berättelserna alla vittnar om att det finns ett kompetensutvecklingsbehov när det gäller dokumentation, betyg och bedömning hos lärare som undervisar i musik på mellanstadiet. Att musiklärarna har organiserat sig i ett nätverk är till stor hjälp för dem, men jag menar att behovet är större än vad studiedagarnas möten kan bidra med.

## 6.3 Musikämnets roll

Russel-Bowie (2009) kom fram till att ett av musikämnets problem var att det prioriterades lågt i jämförelse med andra ämnen. Lenas berättelse motsätter sig detta, då hon beskriver att musikämnet har en central roll på skolan. Jag menar att ämnet har fått denna position genom att det finns inarbetade traditioner på skolan där musik är ett självklart inslag, det finns en gemensam inställning hos elever, lärare och chef att detta är något viktigt och det finns engagemang och kraft att driva arbetet hos musikläraren. Detta har lett till att Lena beskriver att hon kan se att musiken påverkar attityder elever emellan i en positiv riktning på hela skolan.

Olas berättelse kan sägas både bekräfta och dementera det som Russel-Bowie talar om. På den ena skolan där han undervisar finns, på liknande sätt som i Lenas berättelse, traditioner som personalen gemensamt hjälps åt att bära där musiken har

en naturlig plats, vilket gör att musiken har en given roll att spela. På Olas andra skola lever musiken ett liv i skymundan och av Olas beskrivning så förstår vi att chefens och andra lärares attityder gentemot musik och de gemensamma traditionerna på skolan är betydelsefulla i förhållande till den roll musikämnet får på skolan. Ola har t.ex. fått lämna ifrån sig sin musiksals två gånger till förmån för annan verksamhet, vilket bekräftar det Sandberg (1996) skriver om att konsekvenserna av musikämnets låga status och ställning i skolans gemensamma arbete kan vara dålig tilldelning av lokaler, utrustning och resurser.

En fråga som väcks är om det, som i Lenas fall, krävs att musiklekraren satsar av sin egen tid, till exempel sina raster, för att chef och kollegor ska förstå musikämnets betydelse och det innehåll som ämnet har att behandla.

#### **6.4 Lärarnas kompetens**

Holden och Button (2006) menar att klasslärare som undervisar i musik behöver kompetensutvecklas kring sina egna musikaliska färdigheter för att själva kunna känna sig trygga med att undervisa i musik och för att kunna förverkliga det läroplanen föreskriver. De tre berättelserna i denna studie bekräftar deras slutsats, då alla känner att deras musikaliska färdigheter på olika sätt begränsar dem i deras roll som musiklekrare. De talar om att de skulle vilja kunna mer, som att ta ut låtar på gehör, spela melodispel på gitarr och basgångar på bas och använda digitala verktyg i undervisningen, vilket jag tänker, i likhet med Holden och Button, är tecken på att kompetensutveckling kring lärarnas egna musikaliska färdigheter är önskvärd. Detta ligger även i linje med vad Schulman (1987) skriver om betydelsen av att vara ämnesspecialist. Som undervisande lärare i musik behöver du goda ämneskunskaper för att kunna knyta samman teori och praktik till en helhet.

Utifrån Olas berättelse tänker jag att hans möte med den svenska skolan och läraryrket hade underlättats om han hade haft en mer samlad tjänst på en skola, istället för att undervisa på två skolor. Han beskriver att han upplever att det är svårt att bygga relationer med eleverna, eftersom han endast träffar dem en gång i veckan och att han saknar möjligheten att samverka med sina kollegor. Om Ola hade undervisat i fler av de ämnen, vilket han har behörighet till, hade han haft möjlighet att träffa samma elever vid fler undervisningstillfällen varje vecka och möjligheten till samverkan hade också ökat.

#### **6.5 Gruppens storlek och elevernas skiftande kunskapsnivå**

Både Ola och Lena beskriver det problematiska med att undervisa kring de praktiska delarna av musikämnet när gruppen de undervisar är i helklass. Sandberg (1996) lyfter fram gruppens storlek som en faktor som hindrar och begränsar, vilket stämmer väl överens med vad Ola och Lena beskriver.

De tre lärarna är överens om att elevernas skiftande kunskapsnivå är något som är svårt att hantera när grupperna är stora och i likhet med Ferm (2004) så beskrivs kunskapsnivån påverka kvaliteten på undervisningen.



De tre lärarna beskriver att de vill förmedla glädjen i musiken till sina elever, att de vill ge eleverna möjlighet att utveckla fler sätt att uttrycka sig och de ska få uppleva musik i samspel med andra. Det blir tydligt att deras ambitioner hamnar i konflikt med att organisera och kontrollera gruppen de undervisar så att lektionerna inte urartar och slutar i kaos. Det visar sig också i svårigheten att hantera elevernas skiftande kunskapsnivå. Jag anser att gruppens storlek är en avgörande faktor för om en lärare ska lyckas hantera dessa problem på ett tillfredställande sätt.

Borde inte alla elever få möjlighet att ingå i spelsituationer tillsammans med sin lärare, där de både inspireras och utmanas och där de ges möjlighet att erfara och uppleva musiken? Om spelsituationen antingen är så styrd att vissa spelmoment prioriteras bort för att behålla ordning och kontroll, eller innebär att eleverna delas upp i mindre grupper och får klara sig själva utan sin lärare, kan vi då säga att vi lever upp till musikämnets syfte enligt läroplanen?

### **6.6 Tid till lektionsförberedelser**

En annan faktor som påverkar musikundervisningen negativt, i Lenas och Annas fall, är deras dubbla uppdrag. Anna är klasslärare och Lena har hand om en av förskoleklasserna. Lena pratar om att hon ibland får springa mellan sina två verksamheter och Anna säger att planeringen av hennes musiklektioner ofta får komma i andra hand. Utifrån det lärarna beskriver, och utifrån en önskan om att musikämnet inte ska komma i andra hand, så frågar jag mig om deras undervisningssituation är rimlig? Borde inte det tas större hänsyn i tjänstefördelningen när en lärare ska bära dubbla uppdrag?

### **6.7 Tillgång till sal och utrustning**

Som jag nämnt ovan, så tycker jag mig kunna se, utifrån det lärarna beskriver, att Lgr11 har bidragit till en förbättring när det gäller tillgång till instrument och utrustning. Både Anna och Lena, som varit på sina skolor länge, berättar att det är skillnad på hur det ser ut nu och hur det såg ut för bara några år sedan. Samtidigt så menar både Anna och Ola att den budget som musikämnet har inte alls motsvarar dess behov. Ola har t.ex. fått hoppa över delar av musikämnet för att det inte finns instrument att tillgå. Storleken på musikämnets anslag i budget verkar ha mer att göra med hur många elever som går på skolan än vilket material eller utrustning som undervisningen kräver. Chefens och kollegornas inställning till skolämnet musik, samt musiklärarens egen förmåga att driva musikämnet framåt och tala för sin sak, verkar också spela roll för vilka ekonomiska förutsättningar ämnet har på skolan.

Att ha tillgång till en musiksäl är något som många lärare lyfter fram som viktigt (Sandberg, 1996) och som även framgår av berättelserna i den här studien. Anna beskriver att stor del av lektionstiden försvinner då hon alltid behöver plocka fram och plocka bort. Ola, som två gånger har blivit av med sin musiksäl, vittnar också om hur betydelsefullt det är för undervisningen att ha tillgång till en fast sal.

När Ola berättar att han går runt med sitt el-piano under armen till elevernas vanliga klassrum för att undervisa i musik och när Anna berättar att hon har tillgång till en hel och en trasig klaviatur när hon ska undervisa en klass i pianospel, så anser jag att det finns mycket kvar att önska när det gäller tilldelning av resurser till musikämnet.

Många av de faktorer som Sandberg (1996) presenterar som försvårande för musikundervisningen på mellanstadiet, som lärarnas egen utbildning och bristande möjlighet till fortbildning, små möjligheter att samarbeta med andra lärare, gruppernas storlek, tillgång till lokaler, tillgång till utrustning och läromedel, elevernas olika förkunskaper och bristande tid till förberedelser, framstår som fortsatt aktuella, även om implementeringen av Lgr11 tycks ha förändrat förutsättningarna i rätt riktning.

### **6.8 Studiens metod och genomförande**

Som tidigare nämnts hade jag inledningsvis en ambition om att studien skulle omfatta fler intervjuer. Min tanke var att det skulle ge en tydligare och mer rättvisande bild. Under studiens gång har jag fått gå ifrån min ursprungliga plan på grund av tidsbrist och jag fick till slut nöja mig med tre intervjuer. Min brist på erfarenhet av att planera och genomföra vetenskapliga studier har här haft en negativ påverkan på min studies resultat.

Jag hade också en tanke inledningsvis att det var viktigt att välja skolor från kommunens tre skolområden, då jag visste att det fanns ett musiklärarnätverk som vissa lärare deltog i. Det visade sig sedan att det inte spelade någon roll vilka skolområden som skolorna tillhörde, eftersom alla musiklärare i kommunen som undervisar i musik på mellanstadiet deltar i nätverket på kommungemensamma kompetensutvecklingsdagar.

I urvalet av lärare till studien tog jag hänsyn till om lärarna arbetade på små eller stora enheter och till hur skolorna geografiskt var placerade i kommunen. Jag hade i övrigt inga tankar om vilka lärare jag ville skulle delta, utan tog kontakt med de som passade mina kriterier. Studien visar att det finns många likheter mellan de problem som Lena och Anna beskriver när de talar om sitt uppdrag, som båda har klassansvar vid sidan om sitt musikläraruppdrag. Ola, som ett-ämneslärare, brottas delvis med andra problem. Ola skiljer sig också från de andra två lärarna genom att han är relativt ny som lärare, medan de andra två har lång yrkeserfarenhet. Det hade varit intressant att inkludera ytterligare någon ett-ämneslärare, med mer yrkeserfarenhet än Ola, i studien, för att bättre kunna synliggöra och analysera dessa skillnader. Jag finner det alltså relevant att, i urvalet till en liknande studie i framtiden, ta hänsyn till yrkeserfarenhet och typ av lärartjänst.

## 6.9 Studiens bidrag

På grund av studiens ringa omfattning så är det svårt att säga något om musikundervisning i stort, men berättelserna blir belysande exempel på hur lärare som undervisar i musik på mellanstadiet talar om musikämnet och läroplanen.

Studien visar att de problemfaktorer som musiklekläre tidigare ringat in och beskrivit, både av Sandberg (1996), i NU-03 och av Zandén och Thorgersen (2014), på många områden fortfarande är aktuella, som t.ex. lärarnas egen utbildning, gruppernas storlek, tillgång till lokaler, tillgång till utrustning och läromedel, elevernas olika förkunskaper och bristande tid till förberedelser.

Studien bekräftar vidare det Zandén och Ferm Thorgersen (2014) skriver gällande Lgr11s snabba genomslag på musikundervisningen. Utifrån det som lärarna berättar kan vi redan tre år efter införandet av den nya läroplanen, se tecken på att undervisningen förändras mot det som styrdokumentet beskriver, gällande både dess innehåll och dess form.

Studien visar också på ett tydligt kompetensutvecklingsbehov. Både när det gäller lärarnas egna musikaliska färdigheter och deras kunskaper om betyg och bedömning uttrycker lärarna en osäkerhet som begränsar dem i deras yrkesutövande.

## 6.10 Vidare forskning

Det finns många områden som jag tycker det skulle vara intressant att undersöka vidare utifrån det som de tre lärarna beskriver och berättar. Min studie bekräftar vad Zandén och Ferm Thorgersen (2014) kommer fram till om att Lgr11 kan skapa ett bedömningsfokus, där undervisningsformer som gynnar dokumentation och bedömning prioriteras. Att musiklekläre väljer att utforma sin undervisning utifrån vad som är möjligt att bedöma i stället för ämnets syfte och mål, är något som oroar mig och som jag anser att forskningsfältet bör bevaka och undersöka vidare.

Jag anser också att det är betydelsefullt att vidare studera undervisningsgruppens storlek och dess påverkan på undervisningens innehåll. Att lärare väljer bort ämnesinnehåll på grund av gruppens storlek eller att lärare skapar undervisningsformer där elevgrupper blir tvungna att klara sig på egen hand känns inte heller tillfredställande. Detta skulle också vara intressant att vidare belysa.

Lärarnas olika förutsättningar att undervisa utifrån sina övriga uppdrag är även det något som jag skulle vilja titta vidare på. Att kombinera rollerna som klasslärare och ämneslärare i samma tjänst framstår som problematiskt, när det t.ex. gäller lärarens möjlighet att förbereda sin undervisning.

## 7. Referenser

- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurulf, V. (2008). *Teknikämnets gestaltningar – En studie av lärares arbete med skolämnet teknik* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Bruner, J. (1985). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Czarniawska, B. (2004) *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Ekman, I. (2004). "Livsberättelser och språk". I Carol Skott (red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Fautley, M. (2013). Assessment issues within national curriculum music in the lower secondary school in England. I T.S. Brophy & A. Lehmann-Wermser (Red.), *Proceedings of the Third International Symposium on Assessment in Music Education*. Chicago, IL: GIA Publications.
- Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Ferm, C. (2010). Facilitating for future colleagues – sharing of experiences in the field of music teacher practicum. I S-E. Holgersen & F. V. Nielsen (Red.), *Proceedings of the Tenth International Symposium* (s. 263-274). Aarhus: Aarhus University.
- Garnett, J. (2013) Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music. *British Journal of Music Education*, 30 (2), 161-175.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro Universitet.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 21-33.
- Goodson, I. F. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskaps filosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Fälth & Hässler.
- Heyman, I. (1998). "Oss pedagoger emellan. Konstruktion av en berättelse". I Ingrid Heyman & Héctor Prieto Pérez (Red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23 (01), 23-38.

- Husserl, E. (1976). *Ideas. General introduction to Pure Phenomenology*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Johansson, A. (2004). *Narrativ teori och metod*. Malmö: Holmbergs.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Western Ontario: Althouse Press.
- Mishler, E.G. (1997). "Modeller för berättelseanalys". I L.-C. Hydén & M. Hydén (red.), *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än bra eller dålig konst eller musik. *Forskning om undervisning och lärande*, 2010 (3) 44-55. Stockholm: Lärarförbundet/Stiftelsen SAF.
- Pinar, W. F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Studies of Postmodern Theory of Education*. New York, NY: Peter Lang.
- Polkinghorne, D. E. (1995). "Narrative configuration in qualitative analysis". I Amos J. Hatch & Richard Wisniewski (Red.), *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*. Texas: Fort Worth, Christian University Press.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11 (1), 23-36.
- Sandberg, R. (2006). Musik: skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck, lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema* (Doktorsavhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Skola i förändring, om reformerna i den obligatoriska skolan* (reviderad version). Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2014). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspective on Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*. FirstView Article, October 2014, 1-14.
- Zimmerman Nilsson, M-H. (2009). *Musiklärares val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.