



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

# Individperspektiv i musikklasser

- en kvalitativ studie av arbetsformer i musikklasser

Evelina Balke & Therese Jacobsson

Lärarprogrammet, inriktning musik, LAU350

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: VT06-6110-07

# Abstract

<b>Examinationsnivå</b>	Examensarbete inom LAU350, 10 poäng
<b>Titel</b>	Individperspektiv i musikklasser – en kvalitativ studie av arbetsformer i musikklasser
<b>Författare</b>	Evelina Balke & Therese Jacobsson
<b>Termin och år</b>	Vårterminen 2006
<b>Institution</b>	Högskolan för scen och musik
<b>Handledare</b>	Mats d Hermansson
<b>Nyckelord</b>	Musikklass, individanpassning, arbetsformer, helklassundervisning, ledarroll.

---

## Syfte och frågeställning

Under vår utbildning har vi vid ett flertal tillfällen kommit i kontakt med musikklasser på olika sätt. Det har fått oss att fundera på hur man i dessa klasser kan tillgodose det individperspektiv vi under studietiden blivit matade med.

Syftet med vårt examensarbete är att ta reda på vilka arbetsformer och metoder som används av dagens musikklasslärare och hur de överensstämmer med den allmänpedagogik som lärs ut i lärarutbildningen.

## Metod och material

Genom att intervjua fyra lärare som bedriver musikklassundervisning vid tre olika skolor, har vi tagit reda på hur dessa lärare arbetar. Vi har även intervjuat en elevgrupp som går i musikklass för att få elevperspektivet i frågan. Främst har vi använt oss av litteratur som förekommer inom det allmänna utbildningsområdet (AUO). Även litteratur med enbart musikaspekter används.

## Resultat och slutsats

Undervisningen i de musikklasser som har undersökts bedrivs i vissa fall i former som skulle kunna hämma den individanpassning som Lpo 94 uppmanar till. Undersökningen visar dock att man i dessa klasser hittar andra sätt för att ge varje elev det utrymme den behöver. Genom nära relationer mellan lärare och elever har man möjlighet att uppmärksamma varje enskild individ, trots att mycket av undervisningen sker i stora grupper.

# Tack

Här i början av vår uppsats vill vi passa på att tacka alla som har hjälpt oss att genomföra detta arbete. I första hand vill vi vända oss till alla våra informanter, både lärare och elever. Utan er hade vi inte kunnat genomföra detta. Tack för att ni tog er tid!

Vi vill också tacka vår handledare för alla goda tips och idéer under arbetets gång. Din positiva attityd har hjälpt oss att inte tappa modet. Tack Mats!

# Innehåll

<b>1 BAKGRUND</b> .....	<b>5</b>
<b>2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>6</b>
SYFTE .....	6
FRÅGESTÄLLNINGAR .....	6
<b>3 METOD</b> .....	<b>7</b>
METODVAL.....	7
VAL AV LITTERATUR.....	7
VAL AV INFORMANTER .....	8
STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET .....	8
<b>4 TEORETISK INRAMNING</b> .....	<b>9</b>
LÄRARROLLEN I ALLMÄNHET.....	9
<i>Eleven i centrum</i> .....	9
<i>Undervisningsmetoder på gott och ont</i> .....	9
<i>Traditioner inom undervisningen och dess former</i> .....	10
<i>Auktoritär eller auktoritet</i> .....	12
<i>Läraryrket som profession</i> .....	13
<i>Reflektion av sitt eget och elevernas arbete</i> .....	14
MUSIKLÄRARROLLEN I SYNNERHET.....	15
<i>Historien bakom musikklasserna</i> .....	15
<i>Musiklärarens ansvar</i> .....	15
<i>Ledarens olika roller</i> .....	16
<b>5 RESULTAT</b> .....	<b>17</b>
PRESENTATION AV INFORMANTERNA .....	17
BESKRIVNING AV UTFALLET.....	18
<i>Förutsättningar för undervisningen i musikklasser</i> .....	18
<i>Gemensam planering</i> .....	18
<i>Lärares utvärdering</i> .....	19
<i>Effektivitet kontra delaktighet</i> .....	20
<i>Pedagogisk grundsyn</i> .....	21
<i>Individen i kollektivet</i> .....	22
<i>Relationen mellan lärare och elev</i> .....	22
<b>6 DISKUSSION</b> .....	<b>24</b>
ANALYS.....	24
<i>Arbetsformer</i> .....	24
<i>Pedagogisk grundsyn</i> .....	25
<i>Vikten av att reflektera</i> .....	25
<i>Planering</i> .....	26
<i>Ledarrollen</i> .....	26
<i>Individanpassning på olika plan</i> .....	27
<i>Överförbart till den allmänna skolan</i> .....	29
SLUTSATS .....	30
<b>KÄLLFÖRTECKNING</b> .....	<b>31</b>
BILAGOR.....	33
<i>Intervjufrågor till musiklärare</i> .....	33
<i>Intervjufrågor till elever i musikklass</i> .....	34

# 1 Bakgrund

Den nya lärarutbildningen tar i det allmänna utbildningsområdet upp lärandets villkor och process ur tre olika synvinklar: Ur den lärandes perspektiv, ett socialt perspektiv och ett samspejlsperspektiv. Vår uppsats kommer att utgå mest ifrån det förstnämnda, alltså ett individperspektiv med eleven i centrum.

Vi har vid många tillfällen under utbildningen funderat över hur vårt yrkesverksamma liv egentligen kommer att te sig rent praktiskt. Kommer den pedagogik och metodik vi tillägnat oss under det allmänna utbildningsområdet fungera för oss som blivande musiklejare? En musiklejares roll är ofta att leda en hel klass i exempelvis sång eller gemensamt spel, vilket kan leda till att tiden inte räcker till för lejaren att uppmärksamma den enskilde eleven.

Ett sammanhang där detta blir än mer tydligt än i den vanliga musikundervisningen är i musikklassen. Där finns elever som har valt en speciell inriktning på sin skola, gjort prov för att komma in och förhoppningsvis har ett genuint intresse för musikämnet. Undervisningen sker sedan i stora grupper, där det går ut på att få alla att sträva mot ett gemensamt mål i form av uppträdanden och konserter. Dessutom gäller det särskilt i kör- och orkesterklasser att få alla att göra samma sak samtidigt.

Under utbildningen har vi genom VFU (verksamhetsförlagd utbildning) i olika kurser kommit i kontakt med flera lejare och elever i musikklasser. Vi har uppmärksammat att dessa klasser ser ut att fungera mycket bra beträffande gruppssammanhållningen och stämningen mellan elever och lejare. Förutom detta verkar eleverna vara väldigt målmedvetna och ambitiösa och det vi har sett av deras föreställningar visar att man i dessa klasser uppnår en mycket god kvalitet på musikundervisningen. Naturligtvis har man goda förutsättningar för att lyckas då man bara tar in elever som har nått en viss musikalisk nivå, men hur gör man för att möta varje elevs behov både musikaliskt och personlighetsmässigt i den kollektiva klassrumssituationen?

Då skolan i övrigt på många sätt utvecklas mot ett mer individualiserat och elevstyrt arbetsätt, tyckte vi att det skulle vara intressant att undersöka en skolform som ur vårt perspektiv ser ut att hålla fast vid en mer traditionell, för att inte säga gammaldags, undervisningsform. Vår egen erfarenhet av musikklasser är att denna undervisningsform inte behöver vara något negativt, utan tvärtom verkar skapa goda möjligheter för lärande.

Vi hoppas med denna uppsats kunna redogöra för både de positiva och negativa konsekvenser som undervisningsformen skapar.

## 2 Syfte och frågeställningar

### Syfte

Syftet med detta arbete är att ta reda på vilka arbetsformer och metoder som används av lärare i några olika musikklasser för att se hur dessa överensstämmer med lärarutbildningens allmänpedagogik och då främst individperspektivet.

### Frågeställningar

- Vilka specifika arbetsformer krävs i musikklasser med hänsyn till ämnets karaktär?
- Hur ser lärarrollen i en musikklass ut i jämförelse med andra klasser?
- Finns det en risk att individperspektivet går förlorat i den undervisningsform som bedrivs i en kör-/orkesterklass?

## 3 Metod

### Metodval

Detta examensarbete är en kvalitativ undersökning av arbetet i några musikklasser. Det handlar i första hand om att presentera några exempel på hur undervisningen *kan* gå till i en musikklass, eftersom det med hänsyn till arbetets omfång inte är möjligt att ge en allmängiltig bild av arbetet i den här sortens klasser.

I startskedet av uppsatsskrivandet var syftet och frågeställningarna ganska olika dem som sedan blev utgångspunkten för arbetet. Då vi till en början ville skriva om sammanhållningen i en musikklass och vilka faktorer som inverkar på den, var vår första tanke att vi behövde intervjua elever i en klass och observera denna klass under lektioner och raster, för att få veta hur gruppen fungerade. Vi hade dock inte den tid som behövdes för att sedan genomföra dessa observationer. Intervjuerna med eleverna tvingades vi boka precis vid kursens början, eftersom de sedan skulle gå på prao och ha påsklov. Innan vi började intervjua eleverna såg vi till att få deras målmäns godkännande, genom ett skrivet brev som lämnades ut vid ett föräldramöte. Intervjuerna genomfördes sedan under två halvklassektioner i två grupprum på elevernas skola.

När sedan frågeställningarna hade formulerats lite tydligare märkte vi att elevintervjuerna inte skulle kunna stå som grund i arbetet, utan för att få den information vi behövde ville vi också intervjua ett antal lärare angående deras undervisningsformer. Vi bestämde oss för att hålla oss till lärare i musikklasser och vände oss inte till musiklektörer generellt. Anledningen till detta var att de arbetsmetoder vi ville undersöka finns i vanlig musikundervisning, men blir tydligare i musikklassundervisningen.

Frågorna formulerades på ett öppet sätt, men ändå med viss inriktning mot det ämne vi ville undersöka. Intervjuerna genomfördes under avslappnade former, den första på Artisten i Göteborg och de tre övriga på respektive lärares skola. Intervjuerna med både lärare och elever spelades in och skrevs sedan ner.

### Val av litteratur

Eftersom vår undersökning går ut på att ta reda på huruvida de pedagogiska grundtankar vi fått med oss från lärarutbildningen också genomsyrar undervisningen i praktiken, valdes i första hand litteratur som förekommit i det allmänna utbildningsområdet (AUO). *Lärare av imorgon* (Carlgren & Marton, 2002) har fått stå till grund för stora delar av arbetet, då den tar upp skillnaderna mellan dagens och morgondagens skola, lärare och elever. Enligt vår bedömning belyser författarna läraryrkets viktigaste frågor på ett väldigt fördomsfritt sätt, som tilltalar oss. I *Att finna balanser* behandlas, som titeln beskriver, hur man hittar en jämvikt mellan skolvärldens olika roller. Som författaren själv beskriver det, handlar det ”mer om att göra rätt *avvägningar* än om att göra rätt” (Kernell, 2002, s 13).

I valet av litteratur har vi haft svårigheter att hitta verk som inriktar sig både på musik och på detta pedagogiska perspektiv med eleven i centrum. Det vi har hittat i tidigare producerade skrifter och uppsatser är i vissa fall väldigt praktiskt uttryckt, som i till exempel boken *Barn i kör* (Fagius & Larsson, 1990), som ger många idéer till hur man kan leda en barngrupp på ett bra sätt. Detta är förstås intressant att läsa, men blev inte till så mycket hjälp i just denna

uppsats. Mycket annat handlar om hur lärares utbildningar påverkar deras egen undervisning, men det vi egentligen vill ta reda på är hur den pedagogik som *nu* är aktuell i läroplan och lärarutbildning används bland de lärare som inte har fått denna pedagogiska grundsyn i sin utbildning.

## Val av informanter

Vi valde ut tre skolor med olika inriktningar på musikklasserna och kontaktade två kvinnliga och två manliga lärare. Av dessa hade tre personer många års erfarenhet av arbetet, medan en var nyutexaminerad sedan ett år. Två av lärarna arbetade vid samma skola i musikklasser med körinriktning. En undervisade i orkesterklass och den siste på en skola som främst var inriktad på ensembleundervisning. Att vi valde att intervjua lärarna på skolan med körinriktning hade sin grund i att vi redan tidigare haft kontakt med den skolan under vår VFU. Här fanns just den typ av undervisning som vi hade för avsikt att undersöka utifrån våra frågeställningar. Vi ville sedan gå vidare med lärare i andra typer av musikklasser för att få en större bredd. Målet var ändå att hålla oss till musikklasslärare som till största del undervisar i stora grupper, då det är just i dessa sammanhang som vi anser att det är lätt att förlora det individperspektiv som vi valt att undersöka. Vår näste informant blev en lärare i orkesterklasser, en verksamhet som på många sätt liknar körverksamheten, förutom att man här använde instrument istället för sångrösten. Läraren som arbetade på skolan med ensembleundervisning valde vi ut för att ge undersökningen en större bredd. Vi ville genom detta visa att musikklasser kan se ut på olika sätt och så även lärarrollen.

Den elevgrupp som intervjuades var elever på den skola där två av de intervjuade lärarna arbetade och hade en av lärarinformanterna som musiklektör. De gick i åttonde klass och intervjuades en och en. Vi delade upp intervjuerna mellan oss så att vi mötte cirka 14 elever var. Varje intervju tog mellan fem och tio minuter. I enstaka fall har vi i uppsatsen valt att ställa elevernas åsikter mot deras lärare, men för det mesta vill vi använda eleverna mer som en allmän information.

## Studiens tillförlitlighet

Av de fyra lärare vi har intervjuat har tre stycken i många fall gett liknande svar på frågorna, medan den fjärde läraren har belyst andra aspekter av yrket. Det finns några möjliga anledningar till detta. Dels ser den skola där denna lärare är verksam lite annorlunda ut än de andra. Medan två av skolorna arbetar mest i helklass med kör- respektive orkesterundervisning, lägger denna skola mer vikt vid ensembleundervisning i mindre grupper. Den faller därför egentligen lite utanför vårt undersökningsområde, men är ändå relevant i det större sammanhanget som ännu ett exempel på hur musikklassundervisning kan se ut. Förutom detta är denna lärare nyutexaminerad och har till skillnad från de övriga endast arbetat med musikklasser under en kort tid, vilket också kan ha betydelse för utfallet.

De intervjuer som genomfördes med elever har vi valt att till viss del använda oss av även om de inte kom att stå till grund för arbetet på det sätt vi först tänkt. I efterhand kan vi se att vi förmodligen hade uppnått en större tillförlitlighet med studien om vi intervjuat elever från olika skolor och klasser. Då det inte fanns tid att göra fler elevintervjuer blev våra alternativ att antingen använda de intervjuer vi hade eller att inte alls nyttja detta material. Vårt val föll på att ändå använda intervjumaterialet, då många av svaren kan användas som exempel och förtydligande av de slutsatser vi dragit av lärarintervjuerna.



## 4 Teoretisk inramning

Här nedan presenteras den litteratur som vi anser är relevant för uppsatsens frågeställningar. Till en början tas litteratur med anknytning till den allmänna lärarrollen upp. Denna litteratur är, som tidigare nämnts, till största delen hämtad från lärarutbildningens allmänna utbildningsområde (AUO) och tar upp de olika teorier och tankesätt som genomsyrar utbildningen. I kapitlets senare del preciseras det speciella med musikämnet lite mer med hjälp av litteratur från det området. Där ges även en kort beskrivning av musikklassernas historia.

### Lärarrollen i allmänhet

#### Eleven i centrum

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) betonas demokrati, elevinflytande och att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (*Läraryboken*, 2005, s 13). Att i skolan enbart förmedla de demokratiska värderingarna, så att eleverna får kunskap om dem, räcker inte, utan hela undervisningen ska bedrivas på ett sådant sätt att den förbereder eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet (s 13-14). Vidare säger Lpo 94 att ”skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet” (s 14).

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära [...] Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att få göra framsteg och övervinna svårigheter. (*Läraryboken*, 2005, s 15)

I skolan delas man in i grupper baserade på födelseår, vilket inte förekommer i så många andra sammanhang. I förskoleverksamheten blandas barn i olika åldrar och lär av varandra, och efter att eleven genomgått en skolgång där hon eller han nästan enbart varit gruppindelad med jämnåriga kamrater ska denne ut i ett arbetsliv som återigen är åldersintegrerat. Jon-Roar Björkvold kallar i *Den musiska människan* systemet för ett *åldersgetto*, och menar att systemet endast är en praktisk lösning för de administrativa funktionerna.

I de tidigare skolåren är det inte bara fysiska skillnader som är stora, även den psykologiska mognaden varierar. I USA synliggörs dessa skillnader varje år i konkreta test. CTBS-testet (*Comprehensive Test of Basic Skills*) genomförs i andra klass och 1987 kunde man i matematikdelen finna en mognadsskillnad på tio år. Den svagaste i klassen hade en matematikförståelse som låg tre år under det förväntade resultatet, medan den starkaste elevens förståelse motsvarade en femtonåringens nivå. Trots dessa enorma skillnader i kunskaper förväntas läraren ändå kunna bedriva en meningsfull undervisning i en klass som endast är sammansatt baserat på individernas ålder. (Björkvold, 1991, s 154)

#### Undervisningsmetoder på gott och ont

Att skapa möjligheter för eleverna att tillägna sig kunskap är lärarens viktigaste funktion. För att lyckas med detta behöver läraren inte bara inneha goda ämneskunskaper utan också kunna strukturera materialet och vara kunnig i vilka arbetssätt och metoder som lämpar sig för bästa

resultat. Att kunna värdera elevernas kunskapsnivå och med det som utgångspunkt välja rätt stoff och rätt metod för att ge eleverna bästa inlärningsmöjligheter är också viktiga kunskaper som läraren måste besitta. (Colnerud & Granström, 2002, s 69)

Det här beskrivs även av Kernell med hjälp av begreppen ”praktiska verktyg” och ”intellektuella verktyg”. Han menar att de praktiska verktygen är den ”verktygslåda” av metoder och redskap som man samlar på sig inom sitt yrkesområde. Dessa redskap kan i sin tur vara av rent praktisk art, som olika läromedel och IT-utrustning, men även mer metodiska, som hur man talar i en stor klass eller hur man kan lägga upp ett temaarbete. Ju större denna verktygssamling är, desto bättre möjligheter har sedan läraren att hitta rätt redskap och metod i rätt tillfälle. Ingen lärare klarar dock av att hantera dessa praktiska verktyg om denne inte också äger de intellektuella verktyg som krävs för att kunna bedöma fördelar och nackdelar med olika metoder och blanda på ett dynamiskt och fruktbart sätt. (Kernell, 2002, s 110-111)

Ingrid Carlgren och Ference Marton skriver i sin bok *Lärare av imorgon* om lärarens professionalism. De skriver att denna professionalism enligt gängse uppfattning till stor del består i att ”kunna något själv och att kunna lära ut det till andra samt att göra det i en situation som kännetecknas av de speciella betingelser som råder i en skola” (Carlgren & Marton, 2002, s 27). Vidare säger de att det naturligtvis är skillnad mellan att kunna något själv och att kunna lära ut det till andra, men de tar det ett steg längre när de skriver att den grundläggande skillnaden egentligen är ”den mellan att kunna något och att veta vad det innebär att kunna något” (s 27). Man talar ofta om metoder och frågar sig *hur* man ska göra för att utveckla barnens förmågor, men om vi själva verkligen förstår vad det innebär att kunna läsa, skriva och addera, då kan vi också välja vilket sätt vi bäst ska lära ut detta på.

Författarna menar alltså att det viktiga inte är att hitta rätt metod för att lära ut något. Det handlar istället om att själv förstå nyttan av det man ska lära ut, för att kunna föra denna förståelse vidare, vilket uttrycks i citatet nedan:

Så i stället för att i första hand fråga, Hur ska jag lära ut division?, Hur ska jag få mina elever att förstå fotosyntes?, Hur ska jag bära mig åt för att höja deras historiska medvetenhet?, bör vi börja med att ställa frågor av typen: Vad innebär det att behärska division, att förstå fotosyntes, att vara historiskt medveten? Vad är det som är viktigast? Vad är nödvändigt? Vad är det som inte får tas för givet? (Carlgren och Marton, 2002, s 27)

Detta är vad författarna ser som det viktigaste när man målar upp bilden av framtidens lärare. Metoder, skolmiljöer och tekniska hjälpmedel; ingenting kommer att ha så stor betydelse för hur eleverna utrustas för framtiden som lärarens förmåga att påverka elevens intresse för att lära sig. I citatet nedan betonas detta mycket tydligt:

Vare sig barnen sitter i smågrupper eller hela klassen är samlad, vare sig de arbetar med datorn eller med läroböcker, vare sig väggarna är gröna eller blå, är det avgörande vad de riktar sin uppmärksamhet mot och hur detta framstår för dem. (Carlgren och Marton, 2002, s 28)

### **Traditioner inom undervisningen och dess former**

Innebörden av att vara lärare förändras genom olika tider. De olika sätt, på vilka man bemöter elever i olika situationer, påverkas av målsättningar och intentioner, men även av traditioner och yttre ramar. Man gör på ett visst sätt bara för att man alltid har gjort så. Författarna uppmanar till att inte bara ta för givet att det man gör är det enda rätta, utan att också fundera över alternativ. (Carlgren & Marton, 2002, s 70)

När det gäller villkor för arbetet kan man enligt Carlgren och Marton se dessa på olika sätt. Något som för en lärare eller en skola uppfattas som förutbestämda regler, kan för någon annan vara något man själv bestämmer. Numera har den enskilda skolan rätt att bestämma om

ganska mycket, t.ex. hur lektionstimmarna ska delas upp, likaså finns det förutsättningar som läraren själv skapar i sitt eget klassrum. ”Det kan många gånger vara svårt att skilja mellan det som görs som en konsekvens av att man tar en massa saker för givna och det man gör av nödvändighet” (Carlgren & Marton, 2002, s 73). Man har lärt sig vissa metoder som fungerar vid olika tillfällen och för enkelhetens skull jobbar man vidare på det sättet. För att skapa ordning och göra det smidigt för sig själv delar läraren kanske hellre ut en stencil än låter eleverna vara kreativa och skapa något på egen hand. Författarna menar i nedanstående citat att man inte alls borde tala om vilka metoder som är bäst, eftersom varje situation är unik.

Hur kommer det sig att den pedagogiska diskussionen så ofta struktureras i termer av liknande omöjliga frågor: Är klassrumsundervisning bättre eller sämre än ett individualiserat arbetssätt? Är projektorganiserade studier bättre än traditionellt organiserade studier [...] Vad alla dessa – och några tusen liknande frågor har gemensamt är att de är omöjliga att besvara. Hur undervisning i helklass fungerar i det enskilda fallet har rimligtvis att göra med vad som händer i undervisningen i helklass, hur man behandlar det man behandlar. (Carlgren & Marton, 2002, s 122)

I den undervisningsform som författarna kallar för det ”traditionella klassrummet”, alltså där läraren leder klassen och försöker få så många som möjligt att arbeta, har vissa nödvändiga kompetenser utvecklats för att kunna se till att eleverna gör det de ska och inget annat. Läraren har ”ögon i nacken” och håller ett högt tempo på aktiviteterna för att inga onödiga avbrott ska ske. (Carlgren & Marton, s 72)

Gemensamt för alla lärare är att de ska organisera och leda elevernas aktiviteter. Det gäller att få eleverna att göra olika saker. En komplikation är, att många elever inte vill göra det lärarna har tänkt ut. För att ”få eleverna att vilja” kan lärarna använda allt från skrämselformer till att involvera eleverna i planeringen och utvärderingen av arbetet. I det traditionella klassrummet är arbetet organiserat så att alla gör samma saker på ungefär samma gång. Idag finns tendenser mot alltmer av individuellt organiserat ”eget arbete” där eleven själv väljer i vilken ordning han/hon ska arbeta med uppgifterna, vilket bland annat resulterar i att det blir allt vanligare att eleverna i samma klassrum håller på med olika saker. (Carlgren & Marton, 2002, s 72)

Carlgren och Marton pratar om det ”traditionella skolarbetet” och menar att det består av klassundervisning varvat med individuellt bänkarbete. Ett sådant arbete kräver en relativt homogen klass där alla elever befinner sig på samma kunskapsmässiga nivå. Läraren ser till att gruppen samlad tar sig igenom kursen, väntar in dem som släntrar efter och de som är långt framme får hållas tillbaka. ”Ju fler genomgångar läraren kan göra desto mer hålls klassen samlad” (Carlgren & Marton, 2002, s 176). Vissa kritiker hävdar att detta gör eleverna för passiva och inläringen mekanisk och kortlivad. Lärarnas motvilja att överge klassundervisningen har uppfattats som ett av skolans stora problem och olika individuella arbetssätt för eleverna har förespråkats. Något som man dock inte diskuterat är att arbetssättet förändrats på så sätt att det enskilda arbetet i klassrummet medfört att det enskilda bänkarbetet ökat till viss grad (Carlgren & Marton, 2002, s 176).

Lärarens uppgift har alltså gått från att föra det stora kollektivet framåt i en ”flock”, där det gick ut på att vänta in och hjälpa de svagaste individerna och bromsa de starkaste, till en klassrumssituation där eleverna arbetar mer på egen hand och därmed befinner sig på olika nivåer. Ökningen av det enskilda arbetet tillsammans med utvecklingen av läromedel har lett till att eleverna kan sköta sin inläring på egen hand, genom till exempel ”beting”, där ett antal uppgifter ska slutföras på en viss tid, men eleven bestämmer själv i vilken ordning de ska göras. De som är långsamma får ge sig själva hemläxa för att hinna klart. Ett problem blir då det faktum att det ofta är de snabba som vill ta hem och jobba extra, vilket skapar ännu större skillnader. Eftersom eleverna befinner sig på så olika ställen försvåras de gemensamma

genomgångarna, vilket ger konsekvenser som att uppgifterna förlorar sitt sammanhang. För att återskapa detta sammanhang utan gemensamma genomgångar måste vi antagligen göra om uppgifterna, så att vi når de eftersträvade dimensionerna. Carlgren och Marton ställer sig i slutet av detta avsnitt frågan ”Är det möjligt att skapa nya uppgifter och miljöer där eleverna kan lära sig urskilja nya dimensioner och mönster utan hjälp av lärare?” (Carlgren & Marton, 2002, s 178)

Den ideala lärarrollen har formulerats om för olika generationers lärare. De tre nedanstående schablonbilderna, som beskriver hur lärarrollen kännetecknats och förändrats genom åren, är hämtade ur boken *Att finna balanser*. (Kernell, 2004, s 174)

- *Chefen* var den självklare ledaren med stor auktoritet. Det var han som drev verksamheten och man gjorde inte egna ställningstaganden. Det var i stället en fråga om att lyda och tjäna. Chefen skapade ibland även fruktan.
- *Handledaren* undvek ledarrollen och lärde eleverna att själva söka sin egen kunskap. Eleven ställdes inför stora valsituationer vilket gav en känsla av frihet men som ibland kunde kännas övermäktig. Det var svårt för eleverna att veta vad som förväntades av dem. Handledaren följde verksamheten från sidan av i stället för att leda den. Läraren som handledare kom som en motpol till chefsrollen läraren tidigare haft. Handledaren kunde dock skapa ofrivillig vilshenhet.
- *Coachen* är den som leder verksamheten genom att ta egna och administrera andras initiativ. Som elev vet man vad som gäller då reglerna är tydligt formulerade men inte allenarådande. Coachen förlitar sig på samarbete och kan ta ett misslyckande. Den auktoritet coachen besitter, bygger inte på att vara den perfekta förebilden utan skapar en känsla av tillit och vi-känsla och är den modell som mest kan liknas vid det som används i dagens skola.

### **Auktoritär eller auktoritet**

Kernell skriver om den hierarki som förr rådde mellan barn och vuxna. Kulturen som rådde då gjorde att de vuxna var auktoritära och barn förväntades ha respekt för de vuxna i samhället. Detta gällde i allra högsta grad även i skolan. Läraren var den enväldshärskande ledaren i klassrummet. Under dessa förhållanden var det lättare för läraren att vara arbetsledare. Eleverna var lika livliga som i dagens samhälle, men den rådande kulturen tvingade dem att kontrollera sig själva i de vuxnas närvaro. Därför var arbetssituationen lättare för läraren att behärska, men det medförde dock att det var svårt att avgöra vad det var eleverna var intresserade av och vad de kunde. Eleverna tilläts inte vara så spontana och komma med frågor och förslag som i dagens skola. (Kernell, 2004, s 172)

Eleverna i dagens skola har en helt annan ställning. De har nått en mer jämbördig nivå med lärare och andra vuxna. De får ta egna initiativ men har ännu en bit kvar tills vi kan kalla dem helt jämbördiga, det är ju trots allt fortfarande rektorer och lärare som bestämmer i skolans värld. (Kernell, 2004, s 172) Även Carlgren och Marton beskriver denna förändring och menar att man idag som lärare inte har en självklar auktoritet bara för att man är vuxen. Istället förväntas läraren att arbeta på ett jämställt sätt, där eleverna får möjlighet att vara med och påverka sin egen situation. Läraren förmedlar inte kunskapen till eleverna, utan man skapar ny kunskap tillsammans, vilket ställer helt andra krav på läraren, både vad gäller didaktiska och sociala kompetenser. (Carlgren & Marton, 2002, s 82)

Kernell fortsätter att beskriva hur man kan bygga sin auktoritet. Han menar att det är viktigt att vi kan uttrycka våra intentioner. Om en klass förväntar sig en lärare som kan styra

upp stökiga situationer och styra klassen med tydliga ledaregenskaper och läraren visar sig vara demokratisk och respektfull kommer det definitivt att bli missförstånd. Om läraren i stället vill visa sin auktoritet genom sina ämneskunskaper och eleverna förväntar sig en person som kan hantera motstridiga intressen uppstår återigen missförstånd. Det är alltså viktigt att visa sina intressen för klassen för att undvika dessa onödiga missförstånd. Läraren är den enda i klassrummet som har auktoriteten att leda den samvaro som råder. Lyckas denne inte med det kan man lätt hamna i en kamp om vilken annan auktoritet som skall vara den gällande. (Kernell, 2004, s 175)

Förr var läraren tydlig och auktoritär men ofta odemokratisk och ingav fruktan. Därefter följde decennier där eleverna själva fick vara mer delaktiga, ta mer ansvar och komma med egna initiativ. Detta ledde till att läraren gick från att vara *chef* till att bli *handledare*. Efter år med lärare som inte lyssnat till elevernas åsikter var detta precis vad eleverna behövde. Ju längre tid denna handledarmetod användes desto mer blev eleverna rättframma och kritiska, något som man då eftersträvade. Det ledde dessvärre till att den tydlighet och ledarauktoritet som behövdes för att hålla ordning gick förlorad. Dagens lärare förväntas ha förmåga att kombinera respektfullhet med tydlighet. Tydlighet som Kernell menar är hur vi definierar vår auktoritet (Kernell, 2002, s 176).

### **Läraryrket som profession**

Något som är speciellt med läraryrket är att lärarkåren möter ett kollektiv som inte själva valt att hamna i den situationen. Det skulle kunna jämföras med ett befäl som möter de värnpliktiga. Men i motsats till eleverna har de värnpliktiga i väldigt stor utsträckning själva valt att göra värnplikt. De elever läraren möter i klassrummet har genom den allmänna skolplikten blivit ditkommenderade och har inte ens haft möjlighet att välja vilka andra människor de vill hamna med. Detta gör det oerhört svårt för läraren att bete sig etiskt riktigt mot varje enskild elev, värna om dennes intresse och tillgodose de behov som just den individen har. Läraren måste ändå försöka tillgodose dessa behov men står inför det etiska dilemmat; hur rangordnar man behov? (Colnerud & Granström, 2002, s 35)

Den kollektiva beroendesituation som eleverna befinner sig i kan ge dem en skenbar styrka. Det är dock lika lätt att som elev bli kränkt i en kollektiv situation som när eleven är i enskildhet med läraren. Detta gör det också svårt för läraren att se på sin roll som yrkesmässig. Han eller hon löper stor risk att glömma det egentliga maktförhållandet och i stället reagera som privatperson. Man får inte glömma att läraren har stor makt över eleverna. Det är läraren som sätter gränser, markerar vad som är tillåtet och inte. Den kollektiva situationen läraren står inför kan dock vara svår att överblicka och genom att inte ingripa vid en specifik situation kan eleverna istället uppfatta det som att det är tillåtet att till exempel skratta åt varandras misslyckanden när det egentligen var så att läraren missade situationen och därför inte kunde ingripa. (Colnerud & Granström, 2002, s 36)

Kernell ger precis i slutet av sin bok några råd och tips för hur man kan göra för att fortsätta trivas i sitt arbete. Han skriver bland mycket annat om hur samma delar i yrket ”både kan locka och trötta ut oss” (Kernell, 2002, s 254). Möten med människor är det mest dynamiska och oförutsebara som finns och då läraryrket i mångt och mycket är uppbyggt på just dessa möten menar han att det är viktigt med en tydlig avvägning mellan rollen som arbetsledare och den personliga närheten till dem man undervisar. Någon sida längre fram fortsätter han med orden: ”Den lärare som inte är hängiven får inte relationerna att fungera” (s 257). Läraryrket är personligt och lärarens egenskaper och karaktär påverkar undervisningen, men att vara professionell i yrket handlar inte om vilka egenskaper man besitter, utan om hur man använder dessa. I detta sammanhang nämns också att var och en måste sätta gränser för vad man ser som sin uppgift. Kraven på läraren är stora, särskilt från honom eller henne själv,

och en stor del av professionen ligger i att välja bland uppgifterna och lägga tid och kraft på rätt sak (s 258).

Skillnaden mellan att vara *professionell* och *amatörmässig* beskrivs även av Colnerud utifrån den amerikanske pedagogen Keddies tankegångar. I tabellen på nästa sida beskrivs detta med hjälp av begreppen *educationism* och *teacherism*. Ordet *professionalism* används inte, men det är enligt Colnerud uppenbart att Keddie anser att en *educationist* är mer professionell än en *teacher*. Det är dock viktigt att påpeka att det handlar om undervisar- och arbetsledarrollen och inte om rollen som ämnesexpert. (Colnerud & Granström, 2002, s 55)

Tabell 1: *Skillnaden mellan educationism och teacherism*

<u>Educationism</u>	<u>Teacherism</u>
Lärare diskuterar verksamheten som den <i>borde</i> vara	Man diskuterar verksamheten som den <i>är</i>
Den enskilde eleven är utgångspunkt för verksamheten	”Normaleleven” är utgångspunkt för verksamheten
Elevernas framsteg ses som en funktion av motivation, förmåga och socialbakgrund i samspel med läraren	Undervisningen ses som en funktion av lärarpresentation
Särbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att sänka motivationen hos lågpresterande elever	Särbehandling och nivågruppering ses som ett sätt att låta var och en arbeta i sin egen takt
Skolans uppgift anses vara att förena elever i gemensamma upplevelser	Individuella belöningar ses som viktiga för inläringen
Det är viktigt att hinna med eleverna	Det är viktigt att hinna med kurserna

### **Reflektion av sitt eget och elevernas arbete**

Reflektionsbegreppet är starkt sammankopplat med filosofen John Dewey som redan på 1930-talet initierade vikten av ett reflektionstänkande hos lärare. Detta tar Dewey som hjälp för att klargöra syftet med sin undervisning samt för att synliggöra metodvalen. (Sundbaum, 2000, s 7)

Från den 1 januari 2006 har varje elev rätt till en individuell utvecklingsplan (IUP). ”Det är en framåtsyftande planering där läraren, eleven och föräldrarna i samverkan sätter upp mål för elevens lärande på kort och på lång sikt. Den ska grunda sig på den bedömning av elevens lärande och resultat som redovisats vid utvecklingssamtalet.” (*Skolverket*, 2006) Det är alltså en sorts reflektion som alla lärare måste genomföra.

Man kan säga att en enkel definition på professionella yrkesgrupper är att sådana grupper vet vad det gör. Det betyder att yrkesutövarna har en hög medvetenhet om målen med arbetet och även förfogar över de olika metoder och strategier för att nå dessa mål. De tar reda på de speciella förutsättningar som råder. Dessutom försäkras de sig om att de uppnått målen. Denna professionalism brukar vi kalla utvärdering. (Colnerud & Granström, 2002, s 110)

Colnerud menar med citatet ovan att en professionell lärare inte bara utvärderar sitt eget arbete och de egna målen. Även elevernas uppnående av mål utvärderas. I Lpo94 står också att skolan ska sträva mot att varje elev ”utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och

förutsättningarna” (*Läraryboken*, 2005, s 25). Om det är ett *strävansmål* för eleverna borde det vara en självklarhet för läraren att utvärdera sin insats. ”Inom skola och högre undervisning är det vanligt att då och då stanna upp och systematiskt se över det arbete som pågår samt de resultat som uppnåtts” (Sundbaum, 2000, s 2).

## **Musiklärarrollen i synnerhet**

### **Historien bakom musikklasserna**

Bengt Gårsjö beskriver Adolf Fredriks Musikklasser i Stockholm, vilka var Sveriges första musikklasser eller sångklasser, som de då kallades. De startades i slutet av trettioalet och bestod till en början av två sångavdelningar i årskurs 3. Den som fick idén till detta och även engagerade sig för att få beslutet att gå igenom var Hugo Hammarström, som intresserat sig för kvalificerad sångundervisning med barn och studerat detta vid några sångskolor utomlands. Som vanlig folkskollärare hade han lagt märke till att det fanns många barn med särskild musikbegåvning som på grund av ekonomi eller föräldrarnas bristande insikt aldrig fick möjlighet att utveckla den. (Gårsjö, 1995, s 8) Syftet med musikklasserna var inte att ge en yrkesförberedande utbildning utan att ge eleverna ett allmänt intresse för musik. ”Ytterst avser anordningen att tillföra samhället en fördjupad musikkultur” (s 14).

Gårsjö fortsätter med att beskriva några av de orsaker som enligt honom gjorde musikklasserna så attraktiva. Det gemensamma intresse som eleverna hade i musiken skapade en positiv stämning inom klassen och dessutom var de flesta av de föräldrar som skickat sina barn till en sådan klass väldigt engagerade i barnens skolgång. Något annat som påverkade var att musikundervisningen i den vanliga grundskolan ofta var av dålig kvalitet medan musikklasslärarna hade en genomtänkt och progressiv undervisning med klara mål. De stora framträdandena inför publik som barnen ofta fick vara med om gav dem också djupa känslomässiga upplevelser samtidigt som de blev vana att uppträda inför publik. (Gårsjö, 1995, s 22) Författaren citerar i detta sammanhang Jonas Gustafsson, som har gjort en utvärdering av musikklassverksamheten i kommunerna runt omkring Stockholm. Gustafsson menar där att undervisningen i musikklass innehåller två kunskapsprocesser. Man lär sig såväl den tekniska sidan av musiken, till exempel röstvård och notläsning, som ett djupare plan av musiken i den ”ackulturationsprocess, som ger dessa elever en introduktion i det ’etablerade kulturlivet’” (s 23).

I debatten kring Adolf Fredriks Musikklassers vara eller inte vara skrevs i början av 1980-talet att denna musikskola tyvärr var unik och att en sådan utbildning borde finnas tillgänglig för alla, även i andra delar av landet. Man hoppades att eleverna från denna skola skulle komma in vid musikutbildningar runt om i landet och på så sätt sprida dessa erfarenheter vidare. (Gårsjö, 1995 s 39)

### **Musiklärarens ansvar**

Enligt en enkätundersökning bland musiklärare gjord 1995 av Stephan Bladh framkom att ensemble- och orkesterledning för många är arbetets höjdpunkt. Om de själva fick välja sina arbetsuppgifter skulle dessa ta upp en stor del av arbetstiden. Bladh menar med hänvisning i första hand till den kommunala musikskolan fortsättningsvis att den publika delen av undervisningen, som konserter, turnéer och liknande är viktiga faktorer i uppbyggnaden av

kursmål och normer. Där uppstår också en gemenskap, som får betydelse för elever och lärare, ofta i ett livslångt perspektiv. (Bladh, 2002, s 301-302)

Robert Schenck skriver i sin bok *Spelrum*, om det ansvar som instrumental- eller sångläraren har. Ofta händer det att före detta elever har negativa minnen från sin musikundervisning. Deras självförtroende är skadat och det ligger en skugga över deras framtida musikupplevelser. Någonstans har det gått snett i undervisningen och det leder till att de aldrig vågar sjunga eller spela igen. Det ligger därför i musiklärarnas ansvar att göra sitt bästa för att eleverna ska få positiva minnen av sin musikundervisning, oavsett hur lång tid de deltagit. (Schenck, 2000, s 15)

Att bedriva en lustfylld och samtidigt kvalitativ högtstående undervisning kan tyckas vara en självklarhet, men egentligen är det vår största utmaning som musiklärare. (Schenck, 2000, s 19)

Allt har sin början. Så också varje lektion. Eleverna kommer dit, kanske med tankarna på annat håll. Därför är starten på lektionen viktig för att få en smidig övergång mellan "övriga livet" och musiklektionen. Startmomentet kan väljas med syfte på vad man vill att lektionen ska handla om till exempel koncentrationsövningar, gruppsammanhållning eller bara fånga elevernas uppmärksamhet. (Schenck, 2000, s 226)

Lika viktigt är det sista momentet av lektionen. Det är med det intrycket eleverna lämnar salen och kanske också skolan för dagen. Schenck menar att det är viktigt att alltid slutföra det näst sista momentet i tid för att hinna med en god avslutning. (Schenck, 2000, s 227)

### **Ledarens olika roller**

En beskrivning av körledarrollen gjordes av psykologen Alf Tunsäter och barnpsykiatern Björn Wrangsjö, efter en enkätundersökning bland korister och körledare. Man benämner där de tre olika rollerna som *auktoritär ledare*, *demokratisk ledare* och *"låt gå"-ledare* (Bengtsson, 1982, s 81). Boken *Barn i kör* tar upp skillnaderna mellan en barnkörledare och en vuxenkörledare. De menar att barnkörledaren måste ha förmåga att i större grad än vuxenkörledaren skapa koncentration i gruppen och uppehålla intresset för själva sjungandet. Det gäller att utveckla egenskaper utöver dirigerandet. Att föra barnen framåt vad det gäller gehörs-, intonations-, notläsnings- och röstförståelse är barnkörledarens viktigaste uppgifter. Att dessutom göra det och samtidigt "ta hänsyn till barnets kapacitet av skapande förmåga, av mottaglighet för nya insikter, utan att den individuella tillfredställelsen kommer i skymundan" (Fagius & Larsson 1990, s 113).

Leif Johansson tar i sin bok *Ensembleledning* upp olika egenskaper och förhållningssätt som olika ensembleledare för med sig till en grupp. Bland annat talar han om att det är ledaren som har en avgörande inverkan på grupprocessen. Han eller hon för medvetet eller omedvetet in sina egna värderingar och normer till gruppen. Även ledarens förväntningar på hur gruppen bör bete sig och vad de bör uppnå förs fram. "Det är också ledaren som sätter normerna för gruppens psykiska klimat" (Johansson, 2005, s 125).

Johansson fortsätter att ta upp egenskaper som en god ledare bör ha. Självkännedom är viktigt då man måste vara lyhörd för sina starka och svaga sidor, konfliktämnen, motiv, behov och mål. Tolerans, om det skulle uppkomma förändringar i grupprocessen, samt om oklarheter skulle uppstå. Engagemang är en självklarhet då det är viktigt att kunna uttrycka och förmedla värme och omtanke, vilket i sin tur bidrar till acceptans och tillhörighet hos eleverna. Andra egenskaper som tas upp är empati, positiv inställning, öppenhet, struktur och flexibilitet (Johansson, 2005, s 128-130). Självklara kvaliteter som givetvis varje lärare bör ha.



## 5 Resultat

I kapitlet nedan beskrivs de resultat som framkommit genom undersökningen. Texten bygger i första hand direkt på informanternas ord. Deras olika uttalanden kommer sedan att vägas både mot varandra och mot den litteratur som tidigare tagits upp.

### Presentation av informanterna

#### Lärare A

Vår första informant, har arbetat i Göteborg sedan 1968. Hon började på den här skolan under sista året av sin utbildning vid Musikhögskolan i Göteborg, där hon läste till musiklärare och sångpedagog. 1985 startade hon på initiativ av rektorn skolans musikklasser med körinriktning. På skolan finns nu en musikklass i varje skolår, med start i år 4.

#### Lärare B

1999 startade Lärare B orkesterklasserna på en skola, där han hade arbetat i många år som obehörig lärare och sedan utbildat sig vid SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut) under åren 1996-1999. Idén till orkesterklasserna fick han från Uppsala där det fanns en liknande verksamhet. Till orkesterklasserna söker man i år 5 för att gå år 6-9 i musikklass.

#### Lärare C

1975-1979 utbildade sig Lärare C till lärare vid Musikhögskolan i Göteborg. Förutom detta har hon gått två år på SMI och har en kantorexamen. Hon har även läst musikvetenskap. På den här skolan, är hon ansvarig för hälften av musikklasserna, och har varit yrkesverksam i 26 år.

#### Lärare D

Nästa informant utbildade sig 2000-2005 vid Musikhögskolan i Göteborg, till GG-lärare (Grundskole-/Gymnasieinriktning). Han har arbetat i musikklass i ett år och undervisar i bland annat ensemble, teori, kör och PRIK (PRaktisk InstrumentKännedom). På hans skola har man musikklasser från år 6 med inriktning på rock- och popensemble.

#### Elevgrupp

Vi har valt att intervjua alla elever i *en* musikklass, år 8. Denna klass är elever på den skola där två av lärarinformanterna arbetar och de har Lärare A som musiklärare. I intervjuerna deltog 28 elever. Gruppen valdes utifrån de omständigheter som tidigare nämnts i metodavsnittet, men även utifrån det faktum att dessa elever inte är nybörjare, utan har gått i musikklass i ett antal år. Vi ansåg att det här fanns potential till många betydelsefulla tankar om arbetet och livet i en musikklass, även om det bara blir exempel på hur just denna klass fungerar. I uppsatsen har vi valt att ge elevernas citat en gemensam beteckning (Elevintervjuer) för att inte någon av dem ska bli utpekad.



tillsammans med flera musiklärare, hur mycket de planerar tillsammans med sina kollegor. De svar vi fick förvånade oss något. Det visade sig att, trots att de arbetar tillsammans med andra musiklärare sker nästan all planering enskilt. På de skolor vi varit i kontakt med har varje musiklärare ansvar för ett visst antal klasser och följer dem från att de börjar till det att de slutar i musikklasserna. I och med att upplägget är på det viset är det kanske inte så konstigt att nästan all planering sker på egen hand. Viss planering sker dock gemensamt, gemensamma konserter och andra uppspelningstillfällen planerar de tillsammans. Terminsplaneringen sker dock tillsammans med klassföreståndarna för respektive klass för att prov och andra större läxförhör inte ska krocka med konserttillfällena. Själva lektionsinnehållet planerar dock varje lärare själv. ”Min sak är ju att skaffa noter, låtar och repetera det. Det behöver jag liksom inte planera med andra” (Lärare B).

Att alla musikklasser i undersökningen utom en bara är enparallelliga gör också att det är svårt att planera tillsammans med andra, då lärarna ansvarar för klasser som går i olika årskurser där även kunskapsnivåerna hos eleverna sätter vissa gränser.

Hur är det då på skolan med tvåparallelliga musikklasser? Planerar man tillsammans där? Som vi har förstått det, bland annat av citatet nedan, sker viss gemensam planering där.

Det är, vi är ju två lärare på ensemble och vi är två lärare på PRIK. Och då planerar man ju det tillsammans. Och sen så planerar vi ju även de stora konserterna, hela det här musikarbetslaget då, sju musiklärare. Men annars så är det ju, det blir ju enskild planering även fast vi har en kursplan som vi följer i musikklasserna då. Så det är ju ändå så att man själv får välja då, material och. Så det är ju både och. (Lärare D)

Trots gemensam planering på denna skola anser vår informant att nivågruppering saknas. ”Då kunde man ju ta de sexorna då, de som har kommit långt i teorin. De får samköra. Och de som inte har kommit lika långt, de får ha med någon annan lärare då. I stället för att alla får samma undervisning” (Lärare D). Ett sådant upplägg skulle inte bara underlätta för de elever som har svårt att hänga med utan även planeringsmässigt för läraren.

## Lärarens utvärdering

Reflektionen handlar om att så snart som möjligt efter lektionerna svara på frågan ”hur gick det”? Tiden för eftertanke ger möjlighet att ställa de uttalade syftena med lektionen och övriga målsättningar i relation till vad som i praktiken har skett. (Schenck, 2000, s 216)

Att göra reflektionen ett tag efter själva genomförandet kan vara en fördel då hela upplevelsen hunnit sjunka in. Det menar en av våra informanter. ”Det är alltid smartare med barnen och ungdomarna att utvärdera en bit ifrån själva tillfället. Det kan ju vara nästa dag, det kan vara så tätt. Ibland utvärderar jag på fredagen vad vi har hunnit den veckan.” (Lärare A) Att reflektera på det sättet gör också att man får en upplevelse hur långt man kommit med vissa moment och även på elevernas progression.

Utvärderar då våra informanter sin *egen* arbetsinsats? Vi ställde frågan till dem och fick följande svar:

Det gör jag. Jag utvärderar alltid mig själv, det kan jag säga. Efter varje lektion. Inte så att jag alltid skriver ner, men jag tänker alltid tankarna. Vad hände där? Hur fortsätter jag nu utifrån det? (Lärare A)

De elever som söker till Hvitfeldtska, de har kommit in hittills. Så på något sätt så är ju det en slags utvärdering. (Lärare C)

Även om våra informanter inte skriftligen reflekterar över varje lektion de genomfört, förstår vi att de tar sig tid att tänka igenom och mentalt utvärdera sitt och elevernas arbete.

### Effektivitet kontra delaktighet

Var och en av informanterna ombads beskriva sitt eget arbete och svaren var lika omväxlande som de personer vi intervjuade. Vissa av dem hade svårt att sätta ord på sin egen undervisning, medan någon kunde sammanfatta den i ett enda ord. Många av diskussionerna rörde sig runt lärarrollen och vilken typ av lärare man är eller vill vara. De talade om huruvida det är de eller eleverna som bestämmer hur lektionerna ska se ut och vad som ska läras. ”Jag vill att det ska vara roligt [...] men det är jag som bestämmer hur roligt det ska vara” (Lärare B). Här står musiklärare idag i ett dilemma, då den allmänna uppfattningen om musikämnet under lång tid har varit att det är en liten paus där eleverna får leka av sig och ha roligt en stund. Detta framkommer bland annat i rapporten *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet* av Monica Lindgren och Göran Folkestad (2003, s 13). I en musikklass, där man hela tiden arbetar mot mål i form av konserter och andra typer av redovisningar, måste man mer än i den vanliga musikundervisningen ställa höga krav på eleverna, för att klara av sina åtaganden. En av lärarna uttrycker problemet med orden ”Vi tror att vi är så himla unika i musik och inte kan... Att det ska vara liksom kul hela tiden. Att man inte kan ställa några krav på barnen” (Lärare A).

I boken *Spelrum* beskrivs detta av Schenk på följande vis:

Med andra ord ska ett lustbetonat lärande inte innebära kravlösa lektioner. Faktum är att begreppen ”roligt” och ”krävande”, som ofta ses som motpoler till varandra, mår bäst av att existera tillsammans. (Schenk, 2000, s 18)

Lärare A sammanfattar vidare sitt arbetssätt med ordet ”effektivt”. Det får inte bli några döda punkter i undervisningen, utan det måste hända något hela tiden. Under vår tidigare VFU har vi noterat att detta mål är något hon lyckas med. Under en enda lektion hinner hon få med väldigt många moment, eftersom det går snabbt i bytena och, som hon säger själv: ”när jag ser dem varje dag, så behöver jag ju inte göra färdigt momenten [...] Att inte behöva avsluta, utan nosa på några takter på måndagen och sen fortsätta med dem på tisdagen.” (Lärare A) Detta arbetssätt ger naturligtvis möjlighet till stor variation under lektionerna, något som även Lärare D betonar som en viktig del i sin undervisning. ”Men jag försöker ju blanda också så att man inte har samma mall hela tiden. Man varierar sitt upplägg.” (Lärare D)

Av dessa beskrivningar får vi uppfattningen att alla fyra ser sig själva som viktiga arbetsledare, som upprätthåller ordningen och för klassen framåt. Läraren är den som ser till att det som ska göras blir gjort, tempot hålls uppe för att inga onödiga pauser ska störa koncentrationen och enligt lärarna är eleverna nöjda med arbetssättet. Eller ligger det något i det som en av lärarna lite skämtsamt sa under intervjun? ”Eller också har de gett upp. Det kan vara det, att det är liksom ingen idé, för jag vet vad jag gör” (Lärare A). Oavsett om det ligger någon sanning i just detta eller inte, får vi nog medge att det föreligger en risk att en lärare i denna situation blir lite för mycket av en *chef* och *perfekt förebild*, när skolan i övrigt arbetar för att läraren ska bli mer av en *coach* (Kernell, 2002, s 174). Även Lpo 94 uttrycker på flera ställen att skolan ska ge eleverna motivation till att själva söka sin kunskap, ”utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem” (*Läraryboken*, 2005, s 14).

I de elevintervjuer som gjordes framkom att de flesta av eleverna uppfattade läraren som väldigt betydelsefull för att klassen skulle fungera. Detta gällde i undervisningen, under övningar och konserter, men även på ett djupare plan i sammanhållningen och atmosfären i

gruppen. En elev verkar ha förstått vikten av effektiviteten och uttrycker sig på följande sätt som svar på en fråga om lärarens arbetssätt:

Klassen är ju inte så pass, vad ska jag säga, rutinerad i och med att vi ändå går i åttan, så är det ju det klart effektivaste sättet, tror jag. Så som det skulle vara, än om man skulle jobba i grupper, och lära sig allting. Så tror jag att det är mer effektivt. I och med att [Lärare A] är den som är rutinerad av oss. (Elevintervju)

Ovanstående och andra citat från elever visar att de ser upp till sin lärare, både som person och som musikalisk förebild. Läraren vet vad som är bäst, då hon eller han har varit med så många gånger förut. Eleverna förlitar sig på detta ledarskap och trots att vissa gärna skulle vilja prova att arbeta lite mer självständigt, menar de flesta att verksamheten inte skulle fungera utan en tydlig ledare som bestämmer vad hela gruppen ska göra (Elevintervjuer).

Samtidigt visar många av elevernas kommentarer att relationen mellan lärare och elever verkligen är en trygg och jämställd relation, där man arbetar tillsammans för klassens och lärarens bästa. En elev försöker förklara detta med orden: ”På musiken så är vi mera som en grupp tillsammans med [Lärare A] [...] vi tar på oss uppdrag och klarar av det och jobbar kanske mer tillsammans med henne än att vi gör saker för henne, som i andra lektioner” (Elevintervju).

Kanske har vi i de ovanstående citaten fått en bild av skillnaden mellan att vara en auktoritet och att vara auktoritär som tidigare beskrivits i litteraturdelen (Kernell, 2002, s 176). De lärare som intervjuats förefaller vara naturliga auktoriteter för eleverna genom sina musikaliska kunskaper och erfarenheter, vilket lägger ett stort ansvar på läraren, då denna auktoritet kan missbrukas. Det är viktigt att läraren är medveten om sin ställning och vad den betyder, så att den påverkan som han eller hon har på gruppen skapar ett positivt klimat där alla får plats, både eleverna och läraren.

### **Pedagogisk grundsyn**

Två av de lärare som intervjuades svarade på frågan ”Stämmer ditt arbetssätt överens med det pedagogiska förhållningssätt du fick i din utbildning?” att de inte fick något sådant förhållningssätt. De slutförde sin utbildning för mellan 25 och 40 år sedan och utbildningen såg då helt annorlunda ut. Lärare C beskriver det på följande sätt: ”Jag kan inte säga att jag fick något pedagogiskt förhållningssätt så. Där tycker jag att [annan lärares namn] är väldigt klok, för hon har sagt att man måste pröva själv, hitta sin egen väg.” Lärare A gav oss ett liknande svar och menade att hennes utbildning inte innehöll någon pedagogik i det hänseendet. ”Men det var att göra serier. Vi gjorde sex lektioner på gymnasiet, sex lektioner på lärarhögskolan för de blivande lärarna på låg och mellan och sex lektioner på låg- och sex lektioner på mellan” (Lärare A). Vi tycker oss kunna utläsa att det i första hand handlade om att skapa färdiga lektioner som fungerade i vissa bestämda sammanhang, medan lärarutbildningen av idag mer betonar förmågan att kunna se situationen i ögonblicket och att hantera denna utifrån de pedagogiska tankarna. Detta beskriver Carlgren och Marton när de talar om de pedagogiska frågor som är omöjliga att besvara. De menar att det inte finns bestämda metoder som alltid passar i vissa sammanhang, utan att allt har att göra med vad som händer i just den situationen, och ”hur man behandlar det man behandlar” (Carlgren & Marton, 2002, s 122). I det svar vi fick från Lärare D kan vi å andra sidan se att han anser sig ha fått den pedagogik och metodik han behövde i sin utbildning, men att det praktiska istället har varit lite haltande. ”Men sen annars den pedagogiska och metodiska biten den stämmer överens bra. Det är just den praktiska delen som kanske behöver förändras lite i

utbildningen.” Han påpekar att det är väldigt olika hur VFU har fungerat för olika studenter och tycker att han fick se för lite av ”verkligheten” under sin utbildning (Lärare D).

### **Individen i kollektivet**

I *Respekt för läraryrket* beskrivs det kollektiv som läraren möter i klassrummet. Ett kollektiv som skulle kunna göra det svårt för läraren att värna om och tillgodose det behov som den enskilde individen har. (Colnerud & Granström, 2002, s 35-36) På de skolor som vi varit i kontakt med har eleverna musiklektioner flera gånger i veckan (på vissa skolor varje dag) vilket gör att läraren känner och har tid att uppmärksamma varje elev på ett annat sätt än en ”allmän” musiklektör. På en av skolorna kan eleverna söka sig till musikklasserna redan i år 4. De har samma musiklektör genom hela utbildningen, något som gör att lärare och elever lär känna varandra väldigt väl. Både lärare och elever påpekar vikten av detta i intervjuerna. ”Jag vet inte om jag vågar säga detta, men det känns som man står [Lärare A] väldigt mycket närmre, eftersom man har, man har haft henne nästan varje dag i fyra år” (Elevintervju). Detta underlättar inte bara undervisningssituationen för läraren utan också den individanpassning som eftersträvas. Skolan har en tät kontakt med hemmet, något som krävs då klasserna ofta reser, har konserter och andra uppträdanden som fordrar att föräldrarna ställer upp. Detta gör givetvis också att läraren får en bild av hur hemförhållandena för eleverna ser ut, något som också hjälper till att förstå elevernas behov och bidrar till en förbättrad individanpassning.

På den skola som har rockensembleinriktning sker en del av undervisningen i grupp om sju elever åt gången, vilket underlättar individanpassningen. ”När man har ensemble, för då har du ju bara sju elever i varje grupp, åttio minuter i veckan då. Där är det ju mycket lättare att se till varje individ. Det de behöver öva på, det de redan kan” (Lärare D).

Carlgren och Marton menar att lärarens uppgift har gått från att vara den som driver kollektivet framåt till att bli en lärare som ser till att eleverna arbetar på egen hand där de befinner sig. (Carlgren & Marton, 2002, s 178) Denna metod kan dock vara svår att använda sig av i musikklasser, där både elever och lärare strävar mot ett gemensamt musikaliskt mål. I en kör eller orkesterklass är själva målet att musicera tillsammans. ”Har man ett gäng klarinettister så ska de trycka ner samma finger i exakt rätt ögonblick” (Lärare B). Det är svårt att individanpassa sådan undervisning. Den individanpassning som förekommer i musikklasser går i stället ut på att se till vad varje elev kan musikaliskt. ”Alla klarar ju inte att sjunga en understämning till exempel bland tjejerna, utan några kommer att bli kvar i melodin oavsett hur rösten är för de känner att det är så jobbigt” (Lärare A).

Vi lät våra informanter redogöra för hur de går tillväga för att de ”svaga” eleverna ska hänga med samtidigt som de ”starka” utmanas.

Alltså i körsång så, om man inte tar en stämning lika lätt som någon annan direkt, så ofta sitter man bredvid någon som är duktig att sjunga. Så lär de sig ju väldigt snabbt i alla fall. (Lärare C)

Man får ju bromsa, det får ju inte gå fortare fram än att den svagaste hänger med. [...] Och sen får man ju pusha på den svaga att öva. (Lärare B)

Men annars är det ju så att man får försöka ge extramaterial och ta undan vissa elever. (Lärare D)

Jag lägger mig ju väldigt mycket på att försöka samla ihop, försöker att göra på olika sätt, attackera saker på olika sätt. [...] Ta med dem uppåt, och sen se alla framsteg som individen gör. (Lärare A)

### **Relationen mellan lärare och elev**

Under de intervjuer som gjorts med elever har vi fått kommentarer om att relationen till musikklassläraren på något sätt är annorlunda än till andra lärare. Många påpekar att detta

beror på musiklärarens personlighet, men det verkar också finnas andra anledningar till detta. Som vi tidigare nämnt har en av skolorna antagning redan till år fyra, medan de andra börjar i år sex. Vad alla skolorna har gemensamt är att eleverna träffar sin musiklärare vid många tillfällen varje vecka. Detta verkar ha stor betydelse för både lärare och elever. Lärare A förklarar i följande citat:

Ja, dels att jag har dem varje dag och att jag har dem i sex år. Det är ju jag som följer med dem [...] över den där lite jobbiga grejen, till högstadiet. Det är ju suveränt [...] det var mycket lättare att känna dem från det de är små. Att sen ha stökat undan de värsta sakerna. Det går ju an då. När de går i nian, då är det ju bara en dröm att ha dem. (Lärare A)

En av hennes elever beskriver situationen på följande sätt: ”Men [Lärare A] har vi ju jätteofta. Det är ju våran närmaste lärare, eller vad man ska säga. Det blir ju att man har väldigt stor respekt för henne, eller du vet så, att det blir ju lite mer, prata med henne om allting och så.” (Elevintervju) Flera av lärarna påpekar också detta. Vi frågade Lärare C om hon ser det som något positivt att hon får ha samma elever ända från år fyra till år nio. ”Det är på gott och ont, kanske. En del kanske tycker att det är tråkigt. Om det inte stämmer så, då kan det ju vara. Fast det är väldigt sällan jag upplever det, faktiskt. Just för att man lär känna varandra. Man blir öppen och ibland bråkar man. Det är som små äktenskap här.” (Lärare C)

Att lärarens personlighet har betydelse i undervisningen skriver ju även Kernell om (2002, s 258). I en sådan här klass, där man enligt informanterna kommer varandra ännu närmre på grund av det gemensamma intresset och att alla strävar mot gemensamma mål, är förmodligen de personliga egenskaperna ännu mer betydelsefulla. Då både lärarna och de flesta av eleverna håller på med sitt största intresse när de är i skolan skulle det kunna bli svårt att skilja arbete från fritid, särskilt när föreställningar och annat ofta ligger på tider då man egentligen ska vara ledig. Kan detta vara negativt? Det kommer vi att ta upp mer i diskussionsavsnittet.

## 6 Diskussion

Vi tog oss an det här arbetet med uppfattningen att undervisningen i musikklass skiljer sig från annan undervisning i grundskolan på ett sätt som vi ansåg kunde hindra den individanpassning som förespråkas i skolans styrdokument och inom lärarutbildningen. Våra efterforskningar har gett oss en öppnare syn på företeelsen och vi har upptäckt nya sidor, både positiva och negativa, av den musikklassverksamhet vi tidigare bara sett glimtar av. Här nedan vill vi diskutera och redogöra för vad vi kommit fram till.

### Analys

#### Arbetsformer

Vilka arbetsformer och metoder används egentligen i musikklassundervisningen? Skiljer de sig från den ”vanliga” musikundervisningen? Och om de gör det, varför är det så? Det var några av de frågor vi hoppades få svar på genom våra intervjuer med musikklasslärare.

Vi upptäckte att det fanns skillnader i de olika undervisningsformerna men att de inte var så stora som vi först trott. Den största skillnaden kanske är att man i musikklasser arbetar mycket i helklass, medan man i den allmänna undervisningen ofta arbetar i mindre grupper på olika sätt. (Här faller en av våra undersökningsskolor utanför ramen för undersökningen, då de på denna skola arbetar med just gruppundervisning fast i musikklasser.) I de övriga skolorna arbetar man nästan enbart med helklassundervisning, en nödvändighet enligt både lärare och elever, då kör- och orkesterverksamhet är det väsentliga. Frågan är om arbetet skulle kunna bedrivas på något annat sätt, utan att man förlorar den effektivitet som lärarna på olika sätt beskriver. Om det ges mer utrymme för enskilt arbete eller arbete i grupp, eller om eleverna får möjligheten att i vissa fall ta över lärarens roll som kör- eller orkesterledare, riskerar man att förlora det tempo som annars verkar vara en viktig komponent i dessa lärares undervisning. Vi kan dock inte se att det skulle vara en omöjlighet. En av lärarna talade om att det finns elever i högstadiet som skriver egen musik och att några av dem kommer att få chansen att göra en instudering av dessa stycken med klassen. Ett sådant arbetssätt tror vi skulle vara utvecklande både för den elev som får fungera som ledare och för de övriga som får prova hur det är att ledas av någon annan än läraren. Att denne någon dessutom är en kamrat i samma ålder kan göra situationen ännu mer intressant. Som vi ser det handlar det även här om ”att finna balanser”, som Kernell (2002) uttrycker det i titeln till sin bok. Vi får inte fortsätta i gamla hjulspår och använda vissa arbetssätt bara för att man alltid har gjort så. Å andra sidan kan vi inte ändra på våra metoder bara för att en ny forskning säger att man ska göra på ett annat sätt.

Våra informanter, både lärare och elever, verkar vara eniga om att det terminsschema de går efter när det gäller konserter och liknande, kräver en musikundervisning som är effektiv och har ett högt tempo. De anser att deras metoder är anpassade för att uppnå den kvalitet som förväntas i konsertverksamheten och samtidigt nå kursplanens mål för varje elev.



## **Pedagogisk grundsyn**

Vi kan i de svar vi fått från informanterna utläsa att pedagogik- och metodikundervisningen i lärarutbildningen under de senaste 40 åren har gått från att förmedla praktiska och konkreta arbetsmetoder i skapandet av ”lektionsserier” till att lägga mer vikt vid att lära ut grundläggande teorier och ge de blivande lärarna en bred kunskapsbas vad gäller pedagogiska tankar.

För att relatera till det som Kernell (2002, s 110-111) skriver om praktiska och intellektuella verktyg kan vi konstatera att den högskoleförlagda lärarutbildningen av idag ser som sin uppgift att i första hand ge lärarna de intellektuella verktyg som krävs för arbetet. Sedan är det upp till den verksamhetsförlagda utbildningen som VFU-skolorna är ansvarig för att föra vidare de praktiska verktygen. Som vår nytexaminerade informant påpekade ser denna VFU väldigt olika ut för olika studenter, vilket i detta sammanhang kan bli ett stort problem. Vissa studenter går alltså ut i arbetslivet med ryggsäcken fullpackad av praktiska redskap vid sidan av de intellektuella, som de tillgodogjort sig vid universitetet, medan andra bara har teoretiska kunskaper utan någon praktik att knyta dem till.

Vår erfarenhet är dock att VFU-delen av utbildningen är under utveckling på väg mot ett mycket bra fungerande system, där förhoppningsvis alla lärarstuderande ska få möjligheten att föra över sina teorier i praktiken redan innan de kastas ut i det riktiga arbetslivet. Då lärarna från den gamla utbildningen inte anser sig ha fått något pedagogiskt förhållningssätt över huvud taget, utan bara har fått lära sig av andra och inte minst av sina egna misstag, anser vi att den nya lärarutbildningen ger ett bättre utgångsläge för att klara av arbetet. Förmodligen, och vi skulle nog vilja säga förhoppningsvis, finns det inget sätt att komma undan den del av ”utbildningen” som inte tar slut när studietiden är över, utan fortsätter genom hela yrkeslivet.

## **Vikten av att reflektera**

Att man lär av sina egna misstag, som vi nämnt i ovanstående stycke, är en välkänd devis. Att därför tänka igenom den lektion man precis genomfört får en att inse vilka eventuella fel man gjort och ger möjlighet att till nästa gång rätta till dem och på så sätt utvecklas. Men det är viktigt att inte bara reflektera över vad som gått dåligt. Det är minst lika viktigt att fundera över vad det var som gick bra, vad som uppskattades av eleverna och hur genomförandet av just den bra delen gick till. Ofta kan det vara så att den del man innan lektionen tror ska gå sämst är den del som blir bäst eller uppskattas mest. ”Olika personers bilder efter samma lektion kan skilja sig markant från varandra” (Schenck, 2000, s 221).

Colnerud skriver att det som definierar en professionell yrkesgrupp är att man inom denna vet vad man gör (Colnerud & Granström, 2002, s 110). Vi håller med om detta och vill förtydliga att det inte bara handlar om att intuitivt veta vad man gör eller vad man *bör göra* utan om att verkligen ta sig tid för att fundera över detta. I vissa fall kan det till och med betyda att man måste ta hjälp av någon utomstående för att få en bedömning av sitt arbete. Detta kan vara känsligt, särskilt om man har skött sitt arbete på ett visst sätt i många år och vid någon annans utvärdering får kritik.

I stycket nedan kommer vi att diskutera det faktum att våra informanter inte har så mycket planering tillsammans med andra lärare. Detta kan ha en viss betydelse även när det gäller utvärdering. När planeringen görs på egen hand anser vi att även utvärderingen kan bli enkelspårig och ofullständig. Det är av största vikt att man kan se på sin undervisning med öppna ögon och ur ett vidare perspektiv än sitt eget. Ibland är det omöjligt att lyckas med detta på egen hand.

## Planering

Vi har förstått att våra informanter endast genomför praktisk planering tillsammans med kollegor och elever. Lektionsplaneringen sker på egen hand, vilket kanske är enda sättet när musikklassundervisningen ser ut som den gör på våra undersökningsskolor. En lärare följer med sina egna klasser från det att de börjar, till dess att de slutar. Musiklärare drar ett tungt och ensamt lass i den vanliga musikundervisningen. Ofta ensam på sitt ämne i arbetslaget och ingen att bolla idéer med.

De lärare vi intervjuat jobbar alla tillsammans med åtminstone en kollega, något som vi trodde skulle göra arbetet mindre ensamt. Men utifrån intervjuerna har vi förstått att i stort sett all lektionsplanering sker individuellt. Trots kollegor väljer informanterna att enskilt planera sin undervisning. Är det kanske så att musiklärare är ensamvargar som trivs bäst med att få ”köra sitt eget race”? Vi tror att detta kan vara en del av sanningen. Samtidigt anser vi att alla de informanter vi träffat är positiva, lyhörda och öppna för nya idéer, vilket borde främja ett större samarbete mellan de lärare som finns på varje skola. Den speciella arbetsituation som musikklasslärarna befinner sig i skapar dock hinder för det gemensamma planeringsarbetet. Musikklasserna går parallellt med varandra och samarbetar endast vid ett fåtal tillfällen per termin. På undersökningsskolan med orkesterklasser är upplägget till och med sådant att varje klass skall kunna fungera som en egen orkester. ”Och varje klass ska fungera som en egen orkester eller ensemble så då va. Så varje klass ska vara självgående” (Lärare B).

## Ledarrollen

Det vi trodde skulle vara den största skillnaden mellan musikklasser och vanliga klasser, var hur lärarrollen såg ut. Vår lite snäva förutfattade mening var att i musikklasserna var läraren den som ensam bestämde hur lektionerna skulle se ut. Detta stämmer till viss del, men vår uppfattning är att läraren ändå är uppmärksam på vad eleverna har för åsikter och tankar och låter eleverna vara inblandade i lektionsupplägget. När det gäller större planeringar är eleverna inte fullt så delaktiga. De får till viss del vara med och bestämma, men det handlar då i första hand om praktiska saker såsom att välja låtar till olika konserttillfällen, ”men så bestämmer ju de mycket över när vi ska gå iväg och sjunga på lite mindre konserter” (Lärare A). Vår åsikt är ändå den att det i musikklasserna behövs en stark ledare för att uppnå de gemensamma målen. Anledningen till det är först och främst att målen i musikklass inte kan jämföras med dem som finns i den ordinarie undervisningen. Musikklasserna har inte några egna betygskriterier eller uppnåendemål att sträva mot, utan måste göra allt det som vanliga klasser gör i musik, men samtidigt har de andra mål bestående av konserter och uppträdanden av olika slag. Dessa mål är tydliga och synliga inte bara för skolan och den enskilda klassen, utan även för allmänheten, något som kräver att framträdandena håller en hög standard. Givetvis förekommer uppträdanden i viss mån även i den vanliga musikundervisningen, men det är oftast inte de som är huvudmålen.

En stark ledarroll krävs också, som vi tidigare nämnt, då nästan all undervisning sker i helklass. Här ställs särskilda krav på läraren. Det är inte alla lärare som trivs med att stå inför en klass och leda dem i gemensamma uppgifter, även om detta är ett arbetssätt som fortfarande är vanligt i undervisning i allmänhet. Många duktiga lärare fungerar bättre när de har små grupper av elever som själva söker sin kunskap. Dessa lärare går mer in under handledarrollen, vilket i många sammanhang fungerar förträffligt. I en sådan klass som vi här försöker beskriva vill vi dock mena att det faktiskt krävs en lärare som trivs i den här rollen. En av våra informanter beskriver sig själv och sin yrkesgrupp på ett, enligt oss, träffande sätt:

Jag vet inte, jag har inte träffat andra yrkeskategorier så, men jag tror att många [av oss] har väldigt bestämd vilja och en del till och med har ett väldigt självhävdebehov. Körledare tror jag är extremt ego, faktiskt. Fast vi kan vara lite olika där också. (Lärare C)

Detta kan kanske låta negativt, men det behöver inte vara det. Även om ledaren vill hävda att han eller hon finns där för körens eller orkesterns skull, vilket i och för sig är helt korrekt, skulle verksamheten inte fungera om inte ledaren trivdes med att ha den stora gruppens och ibland även publikens uppmärksamhet riktad mot sig.

Men förekommer det inget enskilt arbete för elever i musikklasser? Självfallet förekommer det. Detta framkommer bland annat i ett elevcitat, som dock samtidigt visar att det inte är så vanligt förekommande. ”[På] musiken så är det mest [Lärare A] som har kontroll över alltihop, så vi samarbetar väl inte så mycket, men ibland så får vi i grupper öva själva på låtar och sådant där” (Elevintervju). På några av skolorna får eleverna även skriva egna arbeten. Egenproducerade kabaréer är också ett sätt att låta eleverna själva bestämma över sin undervisning på flera av skolorna. I övrigt är det i stort sett läraren som bestämmer hur lektionen ska se ut. Fast det behöver inte vara negativt för det. Som Lärare A uttryckte det: ”För jag är ju bra på att sälja min vara. Fast är man positiv och de tror på en, att det här går bra så finns det ingen anledning att opponera sig.” Kanske är det detta hela läraryrket går ut på. Att sälja sin vara.

### **Individanpassning på olika plan**

En fråga som vi har ställt oss under arbetets gång är den om vad som egentligen är det viktiga när det gäller att anpassa undervisningen efter varje elev. Man läser mycket om att alltid börja utifrån den nivå där varje elev befinner sig, men svårigheten ligger väl egentligen inte i att anpassa undervisningen till dessa olika nivåer, utan i att få reda på var denna nivå ligger för varje elev. Hur gör man då för att lyckas med detta uppdrag? Skolan i allmänhet försöker att uppnå detta till exempel med hjälp av elevstyrda arbeten i grupp eller enskilt, där varje elev kan välja ämne och presentationsform utifrån sina egna intressen. Skolan ska ju enligt Lpo 94 ”stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan” samt ”ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel” (Läraryrket, 2005, s 21). I detta sammanhang kan vi tala om vilka arbetsmetoder som bäst skapar en klassrumssituation som passar varje individ, men som Carlgren och Marton skriver, borde inte metoderna betonas så starkt (Carlgren & Marton, 2002, s 28).

Colnerud menar i tabellen som vi har presenterat på sidan 14 att ”educationism” till skillnad från ”teacherism” är en beskrivning på en professionell lärarroll. Där betonas bland annat att skolan ska sträva efter att ”föreninga eleverna i gemensamma upplevelser” och att ”den enskilde eleven är utgångspunkt för verksamheten”. (Colnerud & Granström, 2002, s 55) I musikklassen kan dessa två på ett sätt vara motsägande, då det i detta kollektiv kan vara svårt att utgå från den enskilde eleven när målet är att föreninga eleverna i gemensamma upplevelser. Väldigt ofta gör hela klassen samma sak, med ett gemensamt mål, och att låta varje elev utgå från sin egen nivå i detta sammanhang skulle skapa en problematisk situation. Våra informanter menar istället att man får utgå från den svagaste, så att alla kan hänga med. De elever som har kommit lite längre kan ju utifrån sin egen nivå dra med sig de andra uppåt, men målet är hela tiden att skapa en helhet, att uppnå ett gemensamt mål. Det är just i detta som frågeställningarna för denna uppsats kom till, då vi ansåg att man på detta sätt inte har möjlighet att anpassa undervisningen efter individen.

Efter den undersökning vi har gjort kan vi dock se att man i musikklassen har hittat en individanpassning på ett helt annat plan. Beroende på de speciella förutsättningar som råder i en musikklass kan läraren se individerna i kollektivet på ett mer personligt sätt än vad som är

möjligt i en vanlig klass. I musikklassen har eleverna under flera år samma lärare, en person som de känner och som de delar så mycket mer än bara ett klassrum med. I samband med konserter, resor och annat som sker utanför skoltid lär man känna varandra på ett sätt som annars är svårt att uppnå mellan lärare och elever. Lpo 94 säger att eleven i skolan ”skall möta respekt för sin person och sitt arbete” (*Läraryboken*, 2005, s 15). Kan det vara så att det stora antalet elever som en vanlig lärare möter under en skolvecka gör att läraren möjligen har tid till att visa respekt för och uppmärksamma en elevs arbete, men att personen tappas bort?

[Lärare A] respekterar klassen på ett helt annat sätt än vad de andra gör. Men jag tror att det hänger ihop mycket med att de andra har många fler elever på ett annat sätt, så att de inte lär känna varje person så mycket, och har inte haft oss lika länge. [Lärare A] har ändå haft oss nu snart i fem år och vi har haft de andra lärarna här på högstadiet i två år snart. (Elevintervju)

Vi menar att en av de viktigaste delarna när det gäller individanpassning är just detta, att i första hand lära känna eleven, för att sedan kunna utgå från dennes personlighet, styrkor och svagheter, tidigare erfarenheter och så vidare i undervisningen. Här har musikklasser, och förmodligen profilklasser i övrigt, ett stort försprång gentemot vanliga klasser, särskilt i de äldre åldrarna.

Frågan är om detta också kan vara negativt. En av lärarna menar att det kan bli problem om det inte stämmer mellan läraren och någon elev från början. Hon påpekar dock att hon väldigt sällan upplever det (Lärare C). Både lärare och elever vet redan från början att man måste stå ut med varandra i många år och i det här sammanhanget är det svårt att undvika varandra. Något som då är viktigt är förstas att kunna skilja mellan sin professionella roll som lärare och sin person. Vi som lärare kan inte förvänta oss att eleven ska ändra sig och börja agera på ett sätt som passar bättre in i den perfekta klass som vi eftersträvar, utan det är vår uppgift att hitta ett sätt att nå denna elev. Som Kernell skriver ligger lärarens profession inte i dennes egenskaper, utan i förmågan att använda dem på rätt sätt. (Kernell, 2002, s 258)

En annan sida av yrket som kan vara både negativ och positiv är detta att det kan vara svårt att lämna arbetet när man går från skolan. Detta gäller nog i allmänhet i yrken där man arbetar med människor, men vi anser att det kan vara ännu svårare i den situation där våra musikklasslärare befinner sig. De har, som vi tidigare tagit upp, en nära relation inte bara till eleverna, utan även till deras familjer. För att dessa relationer ska fungera på ett positivt sätt tror vi att det är viktigt att båda parter är medvetna om var gränserna mellan arbete och personligt liv går. Här är det förmodligen mycket upp till läraren själv att bestämma hur mycket energi och kraft han eller hon vill och kan lägga på sitt arbete. Kernell skriver om att man inte får ”göra professionen till en passion” (Kernell, 2002, s 258) men han menar samtidigt att en lärare måste vara ”hängiven” (s 257). Då alla människor är olika gäller det nog för var och en att tänka över hur mycket tid och kraft man är beredd på att lägga i sitt yrke och att tydliggöra detta för omgivningen.

Man skulle kunna säga att när det gäller individanpassning i lektionsarbete och undervisningsformer ligger kanske de musikklasser som vi har fått insyn i lite efter den övriga skolan. Eleverna har inte så stora möjligheter att påverka undervisningen utifrån sina intressen, utan innehållet bestäms i de allra flesta fall av läraren. Dessa konstateranden får det att låta som att musikklassundervisningen saknar stora delar av den individanpassning som eftersträvas i till exempel Lpo 94. Å andra sidan känner lärarna sina elever på ett personligt plan och man kommer varandra mycket närmare än vad man kan göra i en vanlig klass. Det är inte alls omöjligt att läraren omedvetet anpassar undervisningen efter varje elev, just för att denne vet hur eleverna fungerar i olika sammanhang. I intervjuerna med eleverna kan vi inte utläsa något annat än att de trivs i sin musikklass, de står nära varandra som klasskamrater och

de trivs med sin lärare. Nästan alla säger att de inte skulle vilja ändra på någonting. (Elevintervjuer)

### **Överförbart till den allmänna skolan**

Vi har insett att musikklassundervisningen har många positiva sidor. Läraren har en bra och nära kontakt med elever och föräldrar vilket skapar goda förutsättningar för lärande och den individanpassning som eftersträvas. En stark ledarroll, vilket skulle kunna vara något negativt men som i musikklasserna krävs för att uppnå de mål i form av konserter och uppträdanden som klasserna så ofta ställs inför.

Just de tydliga målen är en av sakerna vi anser skulle kunna överföras till den allmänna undervisningen. Givetvis behöver målen i denna undervisning inte vara lika omfattande som musikklassernas konserter. Redovisningar, temadagar, små eller stora projekt är några mål som skulle göra undervisningen mer fokuserad. Genom dessa olika redovisningstillfällen skulle både elever och lärare enklare känna att man sätter punkt för det momentet och på ett naturligt sätt sedan gå vidare i undervisningen. Naturligtvis ska man för den skull inte glömma bort att då och då repetera gamla kunskaper.

I dagens skola är det mer regel än undantag att arbeta i arbetslag. Hur dessa arbetslag ser ut skiljer sig dock från skola till skola. Något som vi ser som mycket positivt med arbetslagen är att man tillsammans med kollegor kan diskutera och planera verksamheten. Enligt vår åsikt skulle det ultimata arbetslaget bestå av en lärare från varje ämne. Det vill säga en lärare i matematik, en i svenska, en i engelska, en i musik och så vidare. Detta arbetslag skulle sedan ansvara för endast några få klasser. På så sätt skulle varje lärare träffa ett mindre antal elever i veckan och skulle då få en mer personlig kontakt med varje elev, liknande den som vi menar förekommer i musikklasserna.

## Slutsats

Som vi skrev i början av diskussionsavsnittet har arbetet med denna uppsats gett oss ett nytt perspektiv när det gäller synen på musikklasser och arbetet i dessa. De frågeställningar som vi utgått ifrån uppstod i mötet med lärare och elever i musikklasser, och har sin grund i tidigare erfarenheter men även i våra egna antaganden.

Ett av dessa antaganden var att den helklassundervisning som genomsyrar musikklassernas verksamhet, skulle kunna medföra att individperspektivet går förlorat. Vi kan dock se att denna specifika arbetsform med sina för- och nackdelar är en grundläggande förutsättning för att musikklasserna ska kunna leva upp till de förväntningar som omgivningen och de själva har. Lektionerna i dessa klasser kräver ett högt tempo och stor effektivitet. Detta anser vi att lärarna försöker uppnå genom att vara fokuserade, tydliga och engagerade i mötet med sina elever. Att varje klass fungerar som en egen kör eller orkester gör att läraren har en mer framträdande ledarroll än en vanlig lärare. Som en följd av detta saknar eleverna till viss del det inflytande över undervisningen som Lpo 94 uppmanar till.

Mot bakgrund av vår undersökning vill vi ändå understryka att man i de musikklasser vi granskat mycket medvetet sätter den lärande i centrum och utgår från dennes perspektiv i undervisningen. Vår övertygelse är att den individanpassning som möjliggörs genom musikklassernas struktur är av stor betydelse. Det som eventuellt går förlorat i mötet med de stora grupperna, vinnns tillbaka genom de nära relationer som finns mellan elever och lärare.

Avslutningsvis vill vi betona att även om de undervisningsformer som utövas i musikklasser i vissa fall kan te sig något förlegade, med dagens mått mätt, lyckas man ändå behålla individperspektivet i fokus. Även gamla traditionella undervisningsformer kan framhäva nya tankar på ett sätt som fungerar bra både för lärare och för elever. Detta visar att Carlgren och Marton har en viktig poäng i nedanstående citat som vi än en gång vill lyfta fram.

Vare sig barnen sitter i smågrupper eller hela klassen är samlad, vare sig de arbetar med datorn eller med läroböcker, vare sig väggarna är gröna eller blå, är det avgörande vad de riktar sin uppmärksamhet mot och hur detta framstår för dem. (Carlgren & Marton, 2002, s 28)

# Källförteckning

## Litteraturlista

- Bengtsson, Kjell. Red. (1982). *Människan i kören*. Stockholm: AB Carl Gehrman's Musikförlag.
- Björkvold, Jon-Roar. (1991). *Den musiska människan*. Stockholm: RUNA Förlag.
- Bladh, Stephan. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Musikvetenskap.
- Carlgren, Ingrid. & Marton, Ference. (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, Gudrun. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Fagius, Gunnel & Larsson, Eva-Katharina. (1990). *Barn i kör*. Stockholm: Verbum Förlag.
- Gårsjö, Bengt. (1995). *Musikklasser – våra första profilsolor*. Stockholm: Centrum för Musikpedagogisk Forskning, MPC.
- Johansson, Leif. (2005). *Ensembleledning – ledarskap i mindre musikgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, Lars-Åke. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindgren, Monica & Folkestad, Göran. (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Göteborg: Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
- Läraryrket*. 2005. Lärarnas Riksförbund.
- Schenck, Robert. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundbaum, Per-Anders. (2000). *Lärostudierandes musikpedagogiska reflektioner*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå, avdelning för musikpedagogik.

## Internetkällor

*Skolverket*. (2006) <http://www.skolverket.se/sb/d/866/a/3773>

## **Muntliga källor**

Enskilda intervjuer med 28 elever, 2006-04-04 – 2006-04-05.

Lärare A. 2006-04-11. Intervju.

Lärare B. 2006-04-20. Intervju.

Lärare C. 2006-05-09. Intervju.

Lärare D. 2006-05-11. Intervju.



# Bilagor

## Intervjufrågor till musklärare

1. När och var utbildade du dig till musklärare?
2. Vilken inriktning har du på din utbildning?
3. Har du arbetat någon annanstans innan du började här?
4. När började du arbeta här och varför just här?
5. Vad är speciellt med att arbeta i musikklass? Positivt och negativt?
6. Hur beskriver du själv ditt sätt att arbeta?
7. Stämmer det arbetssättet överens med det pedagogiska förhållningssätt du har fått i din utbildning?
8. Hur mycket av din undervisning planerar du tillsammans med andra lärare på skolan?  
Tillsammans med eleverna?

I den nya lärarutbildningen, som vi just är på väg att avsluta, läggs stor vikt vid att alltid utgå från varje elev och den nivå den befinner sig på.(eleven i centrum)

9. Är det möjligt att föra en sådan individanpassad undervisning i den lärarsituation där du befinner dig? I så fall, på vilket sätt?
10. Hur anpassar du undervisningen efter grupp sammansättning, ålder, förkunskaper etc. i de olika klasserna?
11. Hur gör du för att de ”svaga” eleverna ska hänga med, samtidigt som de ”starka” ska få utmaningar?
12. Utvärderar du din egen och elevernas arbetsinsats och uppnående av mål? I så fall, på vilket sätt?

## Intervjufrågor till elever i musikklass

1. Vad lyssnar du på för musik?
2. Varför blev du intresserad av musik?
3. Har du andra runt omkring dig (familj, släkt, vänner) som musicerar?
4. Vad betyder musik för dig?
5. Varför sökte du till musikklass?
6. Hur många av dina klasskamrater kände du innan du började på skolan?
7. Hur många av dem umgås du med på fritiden?
8. Förekommer mobbing eller utanförskap i din klass?
9. Vilket moment i musiklektionerna gillar du bäst/passar dig bäst? Hur lär du dig lättast en ny sång? Är det roligast att t.ex. sjunga i kör eller smågrupp?
10. När är det viktigast för klassen att kunna samarbeta?
11. Har läraren betydelse för sammanhållningen i klassen? Finns det något hon skulle kunna göra bättre?
12. Hur upplever du lärarens roll i musiklektionerna jämfört med andra lektioner, som matte, engelska eller gymnastik?