



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

# Om klassundervisning i musik för grundskolans senare år

En kvalitativ undersökning om hur musklärare på  
kommunala grundskolor i Göteborg arbetar för att  
skapa en bra och fungerande lärandemiljö

Martin Börjesson och David Djurachkovitch

Musklärare/LAU350

Handledare: Karin Eriksson

Examinator: Bengt Olsson

Rapportnummer: VT06-6110-10

## Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete 10 poäng, nya lärarprogrammet.
Titel:	Om klassundervisning i musik för grundskolans senare år: en kvalitativ undersökning om hur musklärare på kommunala grundskolor i Göteborg arbetar för att skapa en bra och fungerande lärandemiljö.
Författare:	Martin Börjesson och David Djurachkovitch
Termin och år:	Vårterminen 2006
Institution:	Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet (HSM)
Handledare:	Karin Eriksson
Rapportnummer:	VT06-6110-10
Nyckelord:	Lärandemiljö, musik, lärare, grundskola, klassundervisning.

---

Problem:	Att skapa en bra och fungerande lärandemiljö är en av lärarens huvuduppgifter, men på grund av musikämnets fria karaktär kan detta vara svårare än i många andra ämnen.
Syfte :	Att få en fördjupad förståelse för hur olika musklärare i grundskolans senare år verkar för att skapa en bra och fungerande lärandemiljö i sin undervisning.
Material och metod:	Uppsatsen bygger på tidigare forskning och litteratur inom ämnet samt på en undersökning i form av kvalitativa intervjuer med fem pedagoger och två experter.
Resultat och slutsatser:	<p>I en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisning sker återkoppling till styrdokumentens intentioner. Viktigt är att pedagogen arbetar utifrån att alla elever bär med sig någon form av utvecklingsbar musikalitet. Lusten är en viktig förutsättning för att en sådan musikalitet ska kunna utvecklas, och den förebyggs av en avslappnad inställning till musiken. Informanterna arbetar i olika stor utsträckning för en bra och fungerande lärandemiljö genom att göra de fysiska behoven synliga för skollädaingen. Utifrån ett personligt engagemang arbetar informanterna för att skapa en relation där eleverna känner sig sedda och respekterade. I stort var teori och informanter överens om vad som kännetecknar en bra och fungerande lärandemiljö. Det framgick dock att det finns en diskrepans mellan kursplanens intentioner och informanternas verklighet. Ett exempel var bristen på att tillgodose behovet av musikdatorer.</p> <p>Arbetet uppmuntrar till ett konstruktivt och innovativt tänkande gällande utveckling av den rådande lärandemiljön.</p>

## Författarpresentation och förord

David Djurachkovitch (f 1977): David har arbetat som musiklärare ett år, och lärarassistent en termin, samt gått en tvåårig musikkommunikatörutbildning på Institutet för Tro & Musik (ITM). I juni 2006 tar David examen på musiklärarprogrammet (80p musik, 40p matematik och 60p pedagogik).

Martin Börjesson (f 1973): Martin har arbetat som personlig assistent och vikarierande musiklärare på grundskola i fem år. Han har också läst två år på ITM. I juni 2006 tar Martin examen på musiklärarprogrammet (80p musik, 60p svenska och 60p pedagogik).

Vi vill så här i början tacka alla medverkande informanter som tagit sig tid att bli intervjuade av oss. Deras hjälp har varit ovärderlig. Svaren har bidragit till att arbetet blivit vad det blivit. Speciellt vill vi tacka våra lärare Helena Wattström och Torbjörn Agerberg från Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet (HSM) som ställde upp på intervjuer i egenskap av experter inom musikedagogik- och metodikområdet. Även vår handledare Karin Eriksson vid Institutionen för Musikvetenskap, Göteborgs universitet, vill vi särskilt tacka för all stöttning och vägledning vi fått under arbetets gång. Vi tackar också varandra, och upplever att det varit väldigt bra att vara två om det här. Våra personligheter har varit kompletterande, och det har varit värdefullt att hela tiden kunna bolla tankegångar och formuleringar sinsemellan.

Arbetet bestod dels av en fältundersökande del i form av intervjuer, och dels av en litteraturstudie. Till största delen arbetade vi gemensamt men då exempelvis två intervjuer inföll vid samma tidpunkt tvingades vi att gå på varsitt håll. Av tidsskäl tecknades även intervjuavren ned enskilt. I övrigt har arbetet bedrivits så att vi tillsammans utformat, läst och analyserat allt material. Det har varit en krävande men intressant process som utvecklat oss båda i våra kommande lärarroller, och gett oss viktiga kunskaper vad gäller att skapa en bra lärandemiljö för våra framtida elever.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Författarpresentation och förord</b>	<b>3</b>
<b>Innehållsförteckning</b>	<b>4</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	5
<b>2. Metod och material</b>	<b>6</b>
2.1 Urval och avgränsningar	6
2.2 Intervjuer	7
2.2.1 Intervjukonstruktion	7
2.2.2 Genomförande och bearbetning	7
2.2.3 Etiska hänsynstaganden	8
2.3 Arbetets tillförlitlighet	8
<b>3. Teoretisk anknytning och bakgrund</b>	<b>10</b>
3.1 Presentation av litteratur och experter	10
3.2 Om lärandemiljön i musikundervisningen	10
3.3 Lärandemiljöns beståndsdelar	11
3.3.1 Material, rum och tid	11
3.3.2 Läraren som person	14
3.3.3 Eleven	16
3.3.4 Musikämnets karaktär	19
3.3.5 Pedagogiken och metodiken	20
3.4 Summering	22
<b>4. Intervjuredovisning</b>	<b>23</b>
4.1 Presentation av informanterna	23
4.2 Intervjuer	24
4.2.1 Material, rum och tid	24
4.2.2 Läraren som person	26
4.2.3 Eleven	28
4.2.4 Musikämnets karaktär	31
4.2.5 Pedagogiken och metodiken	33
<b>5. Slutdiskussion och sammanfattning</b>	<b>36</b>
5.1 Metoddiskussion	37
5.2 Arbetets betydelse samt förslag på vidare forskning	37
5.3 Slutord	38
<b>Källförteckning</b>	<b>39</b>
<b>Bilaga: Intervjufrågor</b>	<b>40</b>

# 1. Inledning

”Tööötrööö, jag skall förstöra den här lektionen, tööötrööö, för vi får inte spela trummor idag!”, sade en högstadielev på en musiklektion under Davids Verksamhetsförlagda Utbildning (VFU). Detta beteende uppvisade inte eleven på matematiklektionerna, och det väckte frågor hos oss. Under vår VFU har vi observerat och hållit i lektioner där vi upplevt att det har varit lättare att bygga fungerande lärandemiljöer i matematik respektive svenska, än i musikämnet. Med anledning av detta ville vi problematisera och se vad tidigare forskning säger, samt hur praktiserande musiklekläreare på fältet arbetat med lärandemiljön. Vad kommer egentligen att hända när vi står där själva med en helt ny egen klass som vi skall undervisa i tre-fyra år? Det kan tyckas att fyra och ett halvt års högskolestudier borde ha gett svar på detta, men vi såg ändå ett behov av att konkretisera problemet och knyta ihop säcken.

Själva begreppet lärandemiljö har vi fått med oss ifrån de tre terminerna inom det Allmänna Utbildningsområdet (AUO). Allt lärande är situerat till någon form av miljö, och således sker allt lärande i en lärandemiljö. Att skapa en kreativ och fungerande lärandemiljö kan vara svårt, men nödvändigt, för att man som nyutexaminerad lärare skall kunna uppfylla skolans uppdrag i form av styrdokument. Vi har därför börjat tänka i termer av hur man bygger en fungerande miljö för lärande, och också då blivit medvetna om vikten av en sådan. Vi vill undersöka hur slumpmässigt utvalda musiklekläreare går tillväga för att bygga upp lärandemiljöer, och jämföra det med en teoretisk bakgrund i form av experter och litteratur. På så sätt hoppas vi kunna få en ökad förståelse för var verklighet och teori sammanstrålar, eller går isär. Arbetet är alltså inte främst tänkt som ett metodikmaterial, i sådana fall hade enbart experter intervjuats, utan är till stor del en undersökning om hur det ser ut för musiklekläreare i grundskolans senare år.

Vår förhoppning är att detta arbete kan få bli ett användbart underlag när man vill verka för, eller vidareutveckla, en god och fungerande lärandemiljö på sin nuvarande eller kommande arbetsplats.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att få en fördjupad förståelse för hur olika musiklekläreare i grundskolans senare år verkar för att skapa en bra och fungerande lärandemiljö i sin undervisning. Detta syfte har gett upphov till följande frågeställningar:

*Vad kännetecknar en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisningen i grundskolans senare år?*

*Hur arbetar musiklekläreare i grundskolans senare år för att skapa en, enligt dem, bra och fungerande lärandemiljö?*

## 2. Metod och material

I undersökningen av hur musklärare i grundskolans senare år skapar en bra och fungerande lärandemiljö för sin undervisning, söktes först en teoretisk bakgrund till vad en sådan miljö innebär. För att inhämta den kom litteraturstudier att bli en grundläggande metod. Eftersom passande litteratur om lärandemiljöer inom musikområdet var svår att finna intervjuades även två experter för att förstärka den teoretiska bakgrunden. Dessa presenteras närmare i avsnitt 3.1. Begreppet expert innebär att den intervjuade står på en mycket högre nivå än intervjuaren (Trost 1997:68).

Parallellt med att förståelsen av vad en bra lärandemiljö innebär ökade, påbörjades den empiriska undersökningen på fältet i form av kvalitativa intervjuer med de fem slumpvis utvalda musklärarna, som i denna undersökning kommer att kallas informanter. Härigenom erhöles aktuellt förstahandsstoff genom informanternas syn på hur man skapar en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisningen. Orsaken till att den kvalitativa intervjumetoden valdes i fältundersökningen var att man genom denna skaffar en djupare kunskap. Ambitionen med den kvalitativa metoden är att försöka förstå och analysera helheter (Patel & Davidson 1994:99). Metoden förklaras i avsnitt 2.2.1.

### 2.1 Urval och avgränsningar

Genom Internetsökning och åtskilliga besök på Göteborgs Stadsbibliotek, Göteborgs universitets Centralbibliotek och biblioteket på HSM utvaldes 25-30 böcker som verkade ha relevans för arbetet. I avsnitt 3.1. presenteras litteraturfältet, och i källförteckningen står allt som använts att finna.

Undersökningen avgränsades alltså till två experter och sju informanter främst inom Göteborgs kommun. Kriterier på informanterna var att de skulle vara aktivt tjänstgörande musklärare och utbildade pedagoger med inriktning mot grundskolans senare år. Dessutom eftersöktes minst tre års arbetslivserfarenhet eftersom det sannolikt har etablerat informanterna som pedagoger, och därmed gett dem möjlighet att svara utifrån en rikare palett av egna erfarenheter. Eftersom vi inte tillräckligt noga kontrollerade informanternas arbetslivserfarenhet upptäcktes vid de aktuella intervjutillfällena att två av dem arbetat mindre än tre år. I informantpresentationen framgår detta (se avsnitt 4.1). Deras svar har ändå medtagits i undersökningen och behandlats på samma sätt som de övriga informanternas.

Anledningen till att arbetet har avgränsats till grundskolans senare år beror på att uppsatsens författare har arbetat och gjort VFU där. Dessutom kan grundskolans senare år, men även gymnasiet, vara en tänkbar arbetsplats i framtiden. Fokuseringen på musikundervisningen beror på författarnas musklärarinriktning.

De två informanter, som i undersökningen kom att kallas för experter, valdes medvetet ut med anledning av deras gedigna erfarenheter och mångåriga lärarutövande både som grundskolelärare och som lärare på musklärarutbildningen vid Göteborgs universitet. De har dessutom varit författarnas didaktik- och metodiklärare under musklärarutbildningen. De övriga fem pedagogerna lottades slumpmässigt ut med hjälp av Gula sidornas förteckning över Göteborgs alla kommunala skolor (*Gula Sidorna Göteborg*, 2006:25-31). Även fem reservskolor lottades ut i fall de ordinarie skolornas musklärare inte hade möjlighet att kunna genomföra en intervju. Skälet till att de valdes slumpmässigt var att ge en så rättvist speglade bild av verkligheten som möjligt, men också för att undvika att intervjuaren färgades av tidigare relationer med informanterna. Könsfördelningen mellan informanterna blev fem män och två kvinnor. Detta kan ha påverkat genusperspektivet i intervjuaren i någon mån.

## 2.2 Intervjuer

### 2.2.1 Intervjukonstruktion

För att på bästa sätt formulera adekvata intervjufrågor, bör man innan själva intervjugenomförandet fördjupa sig i lämplig och givande litteratur (Trost 1997:48). Denna princip anammades delvis. Av tidsmässiga skäl ansågs det vara viktigare att få till stånd intervjuerna än att i startskedet ha gått igenom en större kvantitet av litteratur. Vid sidan av den aktiva litteraturgenomläsningen formulerades, för syftet och frågeställningarna, avvägda och tjänliga intervjufrågor. Denna insikt som förvärvades i ämnet kom också att fungera som en förberedelse inför de stundande intervjuerna. Efter till stor del egna funderingar kring vilka faktorer en lärandemiljö består av, kom vi fram till några övergripande huvudteman. Dessa var lärandemiljön som helhet, material, rum och tid, undervisningsmetoden (pedagogiken/metodiken), läraren som person, eleven, läraruppdraget i form av styrdokument, och musikämnets karaktär. Utöver dessa ställdes även frågor om intervjupersonens bakgrund, och till sist om denne hade något övrigt att tillägga. Intervjufrågorna redovisas längst bak i uppsatsen som bilaga 1.

Intervjuerna betecknades som kvalitativa eftersom de gick ut på att enkelt och rakt ställda frågor fick uttömmande och detaljerade svar (Trost 1997:8). Frågorna var av standardiserad karaktär då de likalydande ställts i exakt samma följd till alla intervjupersonerna (Patel & Davidson 1994:61). Anledningen till att vi valde standardiserade frågor var för att underlätta jämförelse av de olika intervjuvaren. Eftersom följdfrågorna kom att variera beroende på informanternas svar kan man dock säga att frågorna inte var strikt standardiserade. Att frågorna förbereddes och sammanställdes i förväg kallas för att ha ett strukturerat tillvägagångssätt (Fägerborg 1999:63f.).

Intervjun inleddes med neutrala frågor om informantens bakgrund. Efterhand övergick de till att bli av mer djupgående och spetsinriktad karaktär, som till exempel hur lärarens personlighet påverkar lärandemiljön. Att ställa frågor med svarsalternativen ja eller nej undveks. Detsamma gällde ledande frågor, men en sådan förekom dock i frågan "Vilka risker finns med att lära känna sina elever *för* väl?". Istället formulerades frågorna på så sätt att de intervjuade fick möjlighet att utifrån sina erfarenheter svara så fritt som möjligt (jfr. Fägerborg 1999:63f.).

### 2.2.2 Genomförande och bearbetning

För att nå pedagogerna ringdes de i ett första skede upp på deras respektive skolor under arbetstid. Under dessa samtal avtalades tidpunkt för intervju. Av olika anledningar hade inte alla möjlighet att ställa upp. Detta medförde att mycket tid lades på eftersökning av reservinformanter. De slumpvis utlottade reserverna kontaktades i tur och ordning vid behov.

För att upptäcka eventuella felaktigheter och kunna korrigera intervjumaterialet genomfördes en pilotintervju på en utvald musikpedagog på gymnasiet. Denna testinformant var känd för en av intervjuerna sedan tidigare. Då informanten vid intervjutillfället ej kunde tala på grund av röstproblem, nedtecknade hon sina svar skriftligt. Denna förberedande intervju gav viss intervjuerfarenhet, och viss omstrukturering av intervjufrågorna. Utöver pilotintervjun granskades frågorna av arbetets handledare.

Varje intervju tog mellan 30-90 minuter beroende på informanternas taltempo och tendens till utvecklingar. Vid fyra av de sju intervjuerna deltog undersökningens båda författare, i övrigt endast den ena författaren. Intervjuerna spelades in på fickminne och Mini Disc. Dels

förenklade det sammanställningen och analysen av materialet, dels underlättade det vid intervjutillfället för intervjuarna att då visa sitt odelade engagemang. Enbart nedtecknande av intervjuvaren hade medfört större risk för informationsbortfall (Fägerborg 1999:67f.).

Vid intervjun intogs en medvetet objektiv hållning för att inte påverka informanternas svar. Spontana följdfrågor som dök upp efterhand ställdes med försiktighet för att inte avbryta svarsgivningen då svaren uppfattades som ofullständiga eller otydliga (jfr. Trost 1997:47,82f, 86). Intervjuerna ägde rum på de respektive informanternas skolor. Intervjumiljöerna var avskärmade ifrån eventuella orosmoment vilket gav fokus och koncentration.

Författarna diskuterade intervjuerna och var överens i sina tolkningar av informanternas svar. Detta kallas för interbedömarreliabilitet och handlar om hur tillförlitligt materialet är. Vid intervjuerna kunde reliabiliteten bättre övervakas på grund av att båda intervjuarna närvarade. En ställde frågorna medan den andre aktivt lade märke till svaren, och vice versa. På detta sätt kunde intervjuresultaten diskuteras intervjuarna emellan för att få en bekräftelse på att man har gjort samma tolkningar. Det inspelade materialet kunde också användas för att kontrollera interbedömarreliabiliteten på de tre intervjuer där endast en av författarna utförde intervjun (Patel & Davidson 1994:87).

Intervjumaterialet skrevs ner så ordagrant och värderingsfritt som möjligt efter hur informanterna uttryckt sig på inspelningarna. Därefter sammanställdes de respektive svaren efter varandra, fråga för fråga, för att bättre kunna överblickas. De fem anonyma informanternas svar bearbetades i redovisningskapitlet, medan experternas svar användes som teoretisk bakgrund. För att lättare kunna upptäcka likheter, skillnader, röda trådar och så vidare genomlästes och analyserades svaren med hjälp av olika färgpennor. I arbetets intervjuredovisning (kapitel 4) ställdes informanternas svar mot den teoretiska bakgrunden.

### **2.2.3 Etiska hänsynstaganden**

Eftersom examensarbetet blir en offentlig handling, var det av största vikt att de medverkande behandlades på ett etiskt korrekt sätt. Både experter och övriga informanter fick läsa igenom och godkänna de delar i uppsatsen som berörde dem. Informanterna upplystes om att de kunde avbryta deltagandet när som helst, och fick med sin underskrift, eller på inspelning godkänna att materialet offentliggjordes. För att ge anonymitet åt de slumpmässigt utvalda informanterna har dessa titulerats som pedagog A-E i undersökningen. Dock medverkar experterna offentligt på grund av den intersubjektiva aspekten av ett vetenskapligt arbete. Det innebär att om någon annan genomför vår undersökning skall intervjuvaren överensstämja i största möjliga mån (jfr. Patel & Davidson 1994:63).

Författarna bär ansvaret för att dokument och inspelningar förvaras och lagras på ett för informanterna betryggande och säkert sätt.

## **2.3 Arbetets tillförlitlighet**

Tillförlitligheten handlar om hur pass trovärdigt arbetet är. Genomgående var att författarnas förmåga att tolka och analysera det använda materialet var av stor betydelse. Vi har därför eftersträvat att vara så transparenta som möjligt i beskrivningen av arbetsinsatsen i uppsatsens olika delar, och på så sätt ökat möjligheten för läsaren att bedöma trovärdigheten.

Gällande den teoretiska bakgrunden eftersöktes relevant litteratur och information. Riktigt passande tidigare forskning lyckades författarna inte finna. De är också medvetna om att de kan ha missat något, men anser att de för arbetets omfattning har gjort en tillräcklig insats på



området. Därtill har experterna tillfört mycket, och deras trovärdighet bygger på mångårig erfarenhet av kritiskt tänkande kring den egna praktiken.

När det gäller tillförlitlighet i kvantitativa undersökningar eftersträvas konstans, det vill säga att samma resultat skall kunna påvisas vid upprepade mätningar eller intervjuer (Trost 1997:99ff.). När det däremot handlar om kvalitativa undersökningar skiljer sig detta något, och att tala om tillförlitlighet när det gäller dylika intervjuer, kan man ställa sig skeptisk till. Eftersom människan ständigt vinner nya kunskaper i det dagliga umgänget med världen kan hennes föreställningar, tankar och synsätt då förändras. Därför behöver informanternas svar i en kvalitativ intervju inte ha kravet att vara identiska då man vid olika tillfällen ställer samma fråga.

Genom att ställa flera olika frågor som rörde lärandemiljön erhöles en mer nyanserad bild av vad begreppet innebar för informanten. I redovisningen av intervjuerna har citat varvats med författarnas tolkning, vilket ökar trovärdigheten eftersom läsaren då även själv kan göra en del tolkningar (Patel & Davidson 2003:120).

Graden av rutin hos intervjuaren påverkar tillförlitligheten. Ju mer tränad intervjuaren är desto högre tillförlitlighet går att räkna med. I detta arbete förstärks tillförlitligheten av att en pilotintervju utfördes. Att intervjuerna dessutom var av standardiserad karaktär borgade för en högre tillförlitlighet (Patel & Davidson 1994:87). Intervjuerna har intagit en så objektiv hållning som möjligt, men det har varit en utmaning att inte haka på informanternas resonemang vid igenkännande situationer. Om det, trots följdfrågor och tolkningsdiskussion författarna emellan, har funnits osäkerhet beträffande betydelsen av en enskild intervjupersons svar, har detta ej använts i undersökningen.

En annan förutsättning för att undersökningen skall betraktas som seriös är att den är giltig genom att frågorna mäter det de är avsedda att mäta. Intervjufrågorna i denna undersökning formulerades för att överensstämma med syftet och granskades dels av vår handledare och dels genom pilotintervjun. Detta förstärkte också studiens giltighet (jfr Patel & Davidson 1994:87).

Av tidsskäl tilläts endast ett fåtal informanter att medverka. Resultatet av denna undersökning är tillförlitligt och giltigt främst för de informanter som deltagit. Alltså är resultaten inte generaliserbara för alla verksamma pedagoger inom ämnet musik, även om det med dessa kvalitativa intervjuer har funnits en ambition att förstå och analysera helheter.

### **3. Teoretisk anknytning och bakgrund**

Efter en kort presentation av litteraturen inom området tar detta kapitel upp en del av vad som tidigare skrivits om lärandemiljöer och dess uppbyggnader. Vid granskning av litteraturen utkristalliserade sig några, enligt oss, huvudsakliga beståndsdelar som överensstämde med frågetemana i intervjuerna. Dessa utvaldes för närmare undersökning och behandlades tematiskt. Då det fanns anknytning jämfördes beståndsdelarna med grundskolans rådande styrdokument. Dessutom användes information från övrig litteratur och experter som gav teoretisk anknytning till varje beståndsdel.

#### **3.1 Presentation av litteratur och experter**

För att få en uppfattning om vad som skrivits i ämnet studerades tidigare litteratur och forskning. Den litteratur som i huvudsak användes i arbetet är skriven av författare med olika professurer. Deras kompetenser och ämnesområden är i huvudsak inom pedagogik- och didaktikområdena. Bland de författare som betydde mest i litteraturforskningen var Gunn Imsen, professor vid Pedagogisk Institut, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hennes kompetenser är främst didaktik och pedagogisk psykologi. Även litteratur av John Steinberg, fil.dr i pedagogik vid Uppsala universitet, med skolan och inläring som speciella intresseområden, användes. Likaså böcker av Ingrid Carlgren, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, samt Birgitta Kullberg, fil.dr i pedagogik och didaktik. Kullberg är verksam vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Hon har ett speciellt intresse för elevers undervisningsbaserade lärande och för elevers begynnelseärande av skriftspråket. För information om lärandemiljöer i musikämnet refererades framför allt till Leif Johansson, universitetsadjunkt i pop/rock, samt till musikpedagog Ralph J Hallman. Johansson undervisar i ensemble, elgitarr och elgitarrmetodik vid Malmö Musikhögskola.

Som underlag för arbetet studerades också Skolverkets nationella läroplan för grundskolan, (Lpo-94) och kursplanen i musik (Läraryrket 2002 och *Skolverket* 060512).

De två medverkande experterna var Torbjörn Agerberg och Helena Wattström. Agerberg examinerades 1980 som tvåämneslärare i musik och engelska. Sedan 1987 har han haft en delad tjänst mellan Kvarnbyskolan, Mölndal, och Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet (HSM). På Kvarnbyskolan arbetar han som musklärare för grundskolans senare år och på högskolan är han främst metodik- och didaktiklärare. Wattström är grundskole- och gymnasieärande (GG-ärande) och rytmikpedagog, och har arbetat som rytmiklärare i alla verksamheter från förskola till gymnasium sedan 1983. Hon har dessutom varit ärande inom Komvux och Kulturskolan. Sedan 1992 arbetar hon som musklärare på grundskolan i Öjersjö, i Partille kommun, där hon haft förmånen att följa barnen från 6-16 års ålder. Idag har Wattström en delad tjänst mellan Öjersjö, och HSM där hon som studierektor arbetar med valbara kurser och metodikundervisning.

Utöver facklitteraturen inom pedagogik, metodik och musik användes adekvat litteratur i hur ett vetenskapligt arbete skrivs och genomförs. Författare till denna litteratur var främst Jan Trost, Runa Patel, Bo Davidson och Eva Fägerborg.

#### **3.2 Om lärandemiljön i musikundervisningen**

Innan närmare granskning av lärandemiljöns huvudsakliga beståndsdelar känns det viktigt att bena ut det fundamentala: nämligen vad som är den grundläggande meningen med skolans lärandemiljöer i musikundervisningen. I musikämnets kursplan står det att:

Utbildningen i musikämnet syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet och få uppleva att kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt. (Skolverket, 060512)

Visst finns det även mer precist formulerade mål att uppnå och sträva efter, men de vilar på ovan nämnda. Det handlar inte helt oväntat om kunskaper i musik, men det handlar också om lust och möjlighet för individens egen musikalitet som kan förstärka identiteten på de sociala, kognitiva och känslomässiga planerna. Här förutsätts alltså att alla har någon form av musikalitet, och Helena Wattström är inne på samma spår när hon talar om att hennes mål med musiken är att visa att den kan vara en extra valör i livet oavsett intresse. Eleven kan bli musiker, köpa bra plattor, gå på en konsert, sjunga i kör och så vidare. Wattström betonar också vikten av att man skall ha en ganska avslappnad inställning till musiken ”därför att det finns en hel generation som blivit förstörd av dumma musiklärare som krävt att folk skall sjunga upp inför klassen, eller sagt du kan väl mima på lucia och så vidare”. Ett avspänt förhållningssätt till musiken innebär enligt henne att man kan sjunga och spela fel utan att någonsn skrattar. Det förebygger en lustfylld lärandemiljö (Intervju med Wattström 060420).

Trots att denna undersökning är inriktad på musik går det inte att negligera skolans allmänna uppdrag från Lpo-94 eftersom det skall integreras i all verksamhet som skolan bedriver:

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. (Läraryrket 2002:11)

Av detta kan utrönas att det i en bra lärandemiljö främjas både lärande såväl som social utveckling. Dessutom bör omsorg om den enskilda individen lysa igenom all aktivitet. Liksom i kursplanen för musik förekommer även här ordet kunskap, och hur man definierar det är en springande punkt. Kunskap är inget entydigt begrepp. Styrdokumenten lyfter fram fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som fyra kunskapsformer och understryker att skolans arbete handlar om skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Läraryrket 2002:12). Intentionen med kunskaperna man förvärvar i skolan är att de skall komma till användning i olika sammanhang utanför den (Carlgren 1999:9, och Läraryrket 2002:11). Därför är det viktigt att kunskapen blir så oberoende av lärandemiljön som möjligt, så att den kan uppfylla den intentionen och appliceras i övriga livet. En fråga pedagogerna bör ställa sig är alltså om lärandet som sker i undervisningen bara fungerar i den aktuella situationen, eller om det även är intentionellt.

I avsnitt 3.3.5 om pedagogik och metodik problematiseras själva processen av inhämtandet av kunskap.

### **3.3 Lärandemiljöns beståndsdelar**

Skolans lärandemiljö består av flera beståndsdelar. Vi är medvetna om, och reserverar oss för att det kan finnas fler än de som framgår i denna undersökning. Här presenteras litteraturens och experternas syn på den fysiska miljön, eleven, läraren som person, styrdokumenten, musikämnets karaktär, samt pedagogik och metodik.

#### **3.3.1 Material, rum och tid**

Med den fysiska miljön avses undervisningsrummet, dess möblering och materiella tillgångar såsom instrument och läroböcker.

Styrdokumentet, i form av kursplanen i musik belyser möjligheterna att med IT kommunicera, skapa och musicera i musikundervisningen. Även elever utan färdigheter på instrument kan härigenom självständigt arbeta med musik, såväl genom eget komponerande som för att lära sig olika delar av ämnet. Ett av målen att sträva mot är, enligt kursplanen, att "eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former" (*Skolverket*, 060512). För att kunna uppfylla dessa mål behöver den fysiska skolmiljön anpassas efter verksamheten.

John Steinberg är fil.dr. i pedagogik vid Uppsala universitet. I boken *Effektiv inläring*, som i första hand är riktad till metodiklärare vid högskolan, talar han om betydelsen av undervisningslokalens utformning (Steinberg 1983:151). Han betonar vikten av att suggerera, det vill säga skapa en positiv inställning till det som skall läras in, och hävdar att det är att missbruka resurser och möjligheter om inte golv, tak, väggar och möbler används ändamålsenligt för att tjäna pedagogiska syften. Suggestopedimetoden betonar alltså betydelsen av undervisningsmiljön. Den skall kännas lustfylld, och få eleven att känna sig hemma där. Rummet skall ge eleven uppfattningen av att känna sig välkommen, bli stimulerad och få arbetsro. Frågor kring hur väggar och tak kan utsmyckas, hur matsalen blir hemtrevligare, om belysningen kan förbättras, om stressande ventilationsljud kan reduceras och så vidare, är exempel på företeelser i närmiljön som påverkar elevens inläring (Steinberg 1983:151ff.). Den diplomerade suggestopediläraren Anna Cramér förklarar att suggestopedimetoden bygger på att lära med alla sinnen. Läkaren, psykiatrikern och hjärnforskaren Georgi Lozanov (f 1926) utformade denna metod, som framförallt skall ses som ett förhållningssätt till språkundervisning. I suggestopedisk undervisning riktar man sig till hela människan, det vill säga inte bara till inlärarens logiska/analytiska jag, utan också hans/hennes känslomässiga och konstnärliga jag. Resultatet blir bättre inläring och samtidigt ett psykiskt och fysiskt välbefinnande (*Alla sinnen*, 060513).

Att skolmiljön är viktig och att lokalerna skall vara anpassade och ändamålsenliga till den verksamhet som bedrivs, kan tyckas vara en självklarhet. Verkligheten är dock inte alltid densamma. Många äldre skolor är byggda för att passa en traditionell klassrumsundervisning, där salarna är inrättade för att rymma 25-30 elever. Det är inte ovanligt att både grupprum och gemensamma utrymmen saknas. Även på nyare skolor kan detta förekomma då skolledare på grund av sparkrav tvingas kompromissa i planlösningen för att maximalt kunna utnyttja alla lokaler och klämma in så många elever som möjligt i varje sal. Alltså kan det finnas problem av rumslig karaktär i dagens svenska skolor. Varje undervisningsrum bör kunna möta de rumsliga behov som finns. Kreativa pedagoger kan genomföra meningsfull undervisning trots bristande rumsliga förutsättningar, men skolmiljön bör kunna erbjuda flexibla lösningar. Detta för att optimera olika individers lärande (Kjellin m.fl. 2004:35f.).

Inte bara miljön inom skolan är viktig. Läroplanen betonar också i dess riktlinjer hur viktiga kontakterna med kultur-, arbets- och föreningsliv samt andra verksamheter utanför skolan är, speciellt då de kompletterar skolans lärandemiljöer (Läraryrket 2002:20). Denna typ av samarbete ser en av undersökningens experter, grundskole- och högskoleläraren Torbjörn Agerberg, stora fördelar med. Samarbetet mellan skolan och den kommunala kultur- och musikskolan i den stadsdel han arbetar i fungerar väl. Agerberg arbetar aktivt för att skolans elever ges möjlighet att öva och utvecklas i studieförbundens replokaler. Att inte stanna med musiken på skolan, utan att det finns möjlighet och goda förutsättningar att utvecklas på andra ställen, menar han är av stor betydelse:

I skolan tänds en gnista och ett intresse hos eleverna som sedan får utvecklas vid sidan om. Även fritidsgårdsverksamhet är en lärandemiljö. (Intervju med Agerberg, 060421)

Vid sidan av skolan står hemmet som en betydelsefull medverkande part i skapandet av trygghet och självkänsla hos varje elev. Lärandet i skolan måste ske i en miljö som ger eleven skaparförmåga och lust att vilja lära sig mer. Enligt läroplanen har varje elev rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje, göra framsteg och övervinna svårigheter. En förutsättning för detta är att lärandemiljön är stimulerande och främjar elevens utveckling (Läraryrket 2002:11).

Undersökningens båda experter, Agerberg och Wattström, är överens om att undervisningen i stor utsträckning påverkas av vilka förutsättningar man har (Intervju med Agerberg, 060421 och Wattström, 060420). Agerberg, anser att det inte skall vara avgörande, men med ändamålsenlig utrustning är möjligheten att variera undervisningen större. Man kan göra flera olika slags moment. Förutsättningarna i hans musiksal är enligt honom bland de bästa, i form av anpassade gruppstorlekar, en kontinuerlig musikundervisning år 7-9, möjlighet att spela på fritiden, och bra utrustning såsom instrument och musikdatorer (Intervju med Agerberg, 060421).

”Du begränsar dig jättemycket om du inte har några instrument”, hävdar Wattström, som samtidigt betonar den frihet man har som musiklektör att till viss del kunna prioritera och välja vad ens undervisning skall innehålla. Har man till exempel ingen saxofon kan man fokusera på annat (Intervju med Wattström, 060420). Professor Gunn Imsen vid Pedagogisk Institutt, Norge, menar att friheten beror på att läroplanen aldrig kan vara direkt verksam, den måste gå vägen genom lärarens tolkning och utformning (Imsen 1999:176). Wattström menar vidare att tryggheten och möbleringen är viktig, men också dämpningen i salen. Arbetsmiljön måste vara bra för dig som musiklektör.

Många musiklektörer får idag gå runt med kundvagn från klassrum till klassrum, utan att ha en egen musiksal. Under sådana förutsättningar jobbar man inte så länge. Det är självklart att man som lärare skall ha en sal. (Intervju med Wattström, 060420)

Även för eleverna är det viktigt att förstå betydelsen av en bra ljudmiljö. Ett av kursplanens mål som eleverna förväntas ha uppnått i slutet av det nionde skolåret i musikämnet, är medvetenheten om olika ljud- och musikmiljöers påverkan på människan och betydelsen av hörselvård (*Skolverket*, 060512).

En annan aspekt på vad som inverkar i lärandemiljön är tidsperspektivet. Både Agerberg och Wattström är eniga om att förmiddagarna lämpar sig bäst för musikundervisning, men den uppfattningen menar de delas av alla lärare, oavsett ämne. Innan lunch är eleverna som mest på alerten, vilket inte alltid är fallet runt klockan tre eller fyra på eftermiddagen (Intervju med Agerberg, 060421 och Wattström, 060420).

I en artikel i *Skolvärlden* föreslår docent Gerhard Nordlund, pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, schemaförändringar för att hjälpa de morgontrötta eleverna. Eftersträvansvärt är till exempel att hellre ha idrott än krävande teoretiska ämnen på morgonen och att servera skolfrukost vid halvnotiden eftersom många annars struntar i morgonmålet. Att dessutom införa flexibel start på skoldagen och bilda grupper utifrån hur morgonpigga eller morgontrötta eleverna är, samt genom ett aktivt föräldrastöd hjälpa eleverna att varva ner under kvällstid, skulle enligt Nordlund hjälpa eleverna att orka med skolgången bättre (i Kjellin m.fl. 2004:41).

Vad beträffar den optimala längden på lektionen anser undersökningens båda experter att 40 minuter är förkastligt. Lektionen har knappt hunnit komma igång förrän den skall avslutas. 80

minuter är däremot för långt. Bäst tycker Wattström det är med 60 minuter, speciellt i halvklass. Med helklass kan det kännas en aning långt. Agerbergs undervisning är indelad i 50-minutersblock, vilket han tycker fungerar bra (Intervju med Agerberg, 060421 och Wattström, 060420).

### 3.3.2 Läraren som person

Som förmedlare av skolans uppdrag har läraren ett stort ansvar att känna till styrdokumentens innehåll. Det bör dessutom utformas en lokal kursplan i varje ämne för att de övergripande målen skall kunna konkretiseras för varje enskild skola. Dock påverkas dessa mål, nationella som lokala, av varje lärares personliga tolkning och utformning.

Lärares personliga insats är i hög grad betydande för hur väl arbetet i klassrummet går, där dennes entusiasm är en viktig faktor. Imsen menar att om man skall förstå och få en helhetsförståelse för vad didaktik (läran om att undervisa) bör omfatta, är det svårt att undvika teorier om lärare. Lärares roll skiljer sig i förhållande till elevens. Eleverna är skolans huvudpersoner eftersom skolan är till för dem, medan läraren är en viktig aktör i deras inhämtning av kunskaper, attityder och färdigheter som förbereder dem att bli självständiga individer inför det stundande vuxenlivet (Imsen 1999:43). Som lärare är det viktigt att vara medveten om att man genom sitt sätt att vara påverkar sin omgivning. Oavsett graden av auktoritet finns det en risk att läraren intar en alltför auktoritär hållning i förhållande till eleverna. En lärares alltför auktoritära hållning undertrycker elevens kreativa potential och förhindrar en fritt självstyrd och ansvars-kännande inläring. En kreativ lärare däremot skapar en icke-auktoritär studiemiljö, där ansvaret för utvecklingen läggs i elevens egna händer (Hallman 1977:158ff.). När Wattström fick frågan om vad som kännetecknar en god pedagog var prestigelöshet det framträdande karaktärsdraget. Liksom Imsen talar hon också om risken med att använda sin auktoritet fel, då man som lärare kan antyda att "det här är det enda rätta, för jag är lärare". En god pedagog däremot vågar enligt Wattström visa sin svaghet inför eleverna (Intervju med Wattström 060420). Arne Sjölund refererar i sin bok *Gruppsykologi* till undersökningar gjorda vid Iowa- och Michigan-universitetet mellan 1930- och 1960-talen. Undersökningarna berörde hur en ledare påverkar en grupp. Gruppens arbetsprestation var lägst under en passiv ledning. Den auktoritärt ledda gruppen arbetade snabbast, men den demokratiskt ledda gruppen var kvalitativt bäst (Johansson 2005:125).

Vad är då skillnaden mellan makt och inflytande? Enligt fil.dr. John Steinberg är makt något som ibland används i situationer då till exempel en farlig situation uppstår eller då man måste skrika till någon att akta sig. Ibland behöver en elev tillrättavisas och då måste man som lärare få säga till på skarpen, eller då bråk uppstår på skolgården få skilja på två elever (Steinberg 2004:289). För att inte förstöra möjligheten till en bra relation lärare och elever emellan, är det viktigt att vara medveten om vilken sinnesstämning man befinner sig i. Det kan vara befogat att en kraftyttring görs, men brukas denna makt för ofta försämras relationen på sikt. Denna konst, att påverka en elevs beteende men samtidigt behålla en bra relation, menar Steinberg är att utöva inflytande (Steinberg 2004:292).

Att även lärarens personlighet präglar undervisningen, kommenteras av Agerberg. Han beskriver sig själv som en ordningsam och strukturerad person, och att detta får effekter i klassrummet. Går till exempel en gitarr sönder måste den repareras direkt, annars riskeras att fler gitarrer går samma öde till mötes. Ganska snart försämras skicket på utrustningen i klassrummet i allmänhet. Detta menar han sänder signaler till eleverna att det inte är så noga med hur utrustningen och instrumenten skall skötas. En institution med så mycket dyrbar utrustning går ner sig väldigt snabbt om den inte sköts (Intervju med Agerberg, 060421).

När Wattström talar om lärarens person belyser hon dialogen mellan lärare och elev. Om man som lärare bara står och mässar för eleverna blir det enkelspårigt och tråkigt (Intervju med Wattström, 060420). Kullberg beskriver ett sådant förhållande som en envägskommunikation från lärare till elev, det vill säga ett monologiskt klassrum med passiva elever, disciplin i rummet och en bestämmande och auktoritär attityd mot eleverna från lärarens sida. Det är viktigt med variation i inlärningssätten, med andra ord ett dialogiskt, flerstämmigt klassrum där lärarens röst utgör endast en av alla rummets röster (Kullberg 2004:115). I det dialogiska klassrummet finns en ömsesidig respekt mellan lärare och elever där tryggheten och ärligheten mot varandra är tongivande. Men går det att mäta effekten av att man som lärare känner sina elever? Wattström anser att det påverkar mycket då man *inte* känner dem. Hon är medveten om att de i början vill busa loss och känna henne på pulsen. Som hon ser det finns det även en fara att hamna i det motsatta diket där man känner varandra för väl och att man som lärare tappar sin respekt och ledarroll. Hon försöker dock ha en professionell inställning och vara mer kompis än diktator:

Kan man dessutom arbeta i ett arbetslag med andra ämneslärare, eller själv undervisa eleverna i ett annat ämne, är chansen att lära känna dem större. Ju mer man känner eleverna, desto bättre är det. (Intervju med Wattström, 060420)

Agerberg delar också uppfattningen att man genom kontakten med andra lärare som har klassen lär känna de olika eleverna efterhand. Det kan dock ta upp till ett år innan man når dit. Det är mycket lättare att förstå vad de tycker är svårt och inte känner sig trygga i om man känner dem väl. Att umgås med dem även på raster och i korridoren ser han som en viktig del i skapandet av en sund och god relation. Musiken är ett ämne där det gäller att våga bjuda på sig själv, och för att eleverna skall känna sig trygga är det nödvändigt att från första lektionen skapa ett klimat där de vågar sjunga och göra bort sig inför sina kompisar:

Hänsynen till, och respekten för, varandra är grundläggande för att alla skall kunna utvecklas på sina respektive nivåer. (Intervju med Agerberg, 060421)

Även Wattström understryker hur viktigt det är att hitta en trygghet i gruppen genom att skratta mycket och sjunga sånger man vet leder dit. Under det första mötet med klassen måste eleverna känna att det är kul. För att hitta en avspänd känsla bör man föra en öppen dialog där idéerna och upplägget med terminens stundande lektioner presenteras, men också att elevernas synpunkter och förslag beaktas (Intervju med Wattström, 060420). Som ledare i klassrummet är man huvudansvarig för stämningen, och att eleverna känner sig välkomna. Läraren skall förmedla en känsla av duglighet. Eleverna skall veta att läraren vet vad de kan, vill, har talang och passion för (Steinberg 2004:64).

För att få en bra arbetsmiljö med ett elevstödande klimat måste gruppen ha normer och regler i form av till exempel tolerans, tålmod och att passa tider. Dessa regler efterföljs bäst genom att ledaren föregår med gott exempel. Agerberg menar att det förebildande finns i själva ordet pedagog, att man är någon som visar vägen och går före (Intervju med Agerberg, 060421). I en ny grupp där deltagarna inte känner varandra, är alla lite oroliga och därmed också mottagliga för vilka normer som gäller (Johansson 2005:112).

Eleverna skall nå vissa mål, men de har, enligt Wattström, olika förutsättningar på grund av bättre eller sämre lärare. Trots att alla lärare gått i stort sett samma utbildning och blir ganska likriktade, beror allt denne gör på dennes bakgrund. Allt går däremot inte att härleda till läraren som person, menar hon. Skolledningens prioriteringar betyder också mycket för elevernas utbildning (Intervju med Wattström, 060420).

På den grundskola i Öjersjö där Wattström arbetar granskas lärarna av varandra på uppdrag av dem själva. Detta för att studera deras bemötanden av kvinnor, män, tjejer och killar, vilket hon tycker är mycket positivt (Intervju med Wattström, 060420). Vad denna granskning har gett för resultat framgick inte av intervjun. För matnyttig läsning om kollegial bedömning, se vidare i Christina Thors Hugossons artikel "När lärare lär av varandra" i boken *Värdera och utvärdera*.

Experternas förhållanden till styrdokumentet, i form av läroplan, kursplan och lokala kursplaner, är relativt fria. Wattström håller sig uppdaterad men arbetar öppet efter vilka önskemål som dyker upp i de olika grupperna. Hon tror dock att eleverna får med sig det läroplanen föreskriver i den undervisning som bedrivs, eftersom uppnåendemålen och målbeskrivningarna är godtyckligt skrivna. Däremot är hon noga med att göra en terminsplanering för varje klass för att få struktur på arbetet. Alla barn skall ha musik, men verkligheten i svenska skolor ser inte riktigt ut så. Därför är det viktigt att som lärare stå på sig och vidhålla att för att målen skall kunna uppnås krävs det utrustning, en sal och så vidare. "För att skriva krävs ju pennor", säger Wattström, och jämför musikämnets behov av utrustning med skrivämnenas behov av pennor (Intervju med Wattström, 060420).

Imsen tar också upp aspekten att läroplanen måste passera lärarens tolkning och utformning och ser det som en av orsakerna till att den inte helt och hållet följs. Hon menar även att då skolans innehåll diskuteras, utgår man från att läroplanen genomförs till punkt och pricka, vilket är ett allvarligt missförstånd. Detta på grund av att en läroplan aldrig kan bli så konkret att den täcker allt som sker i ett klassrum (Imsen 1999:175f.).

Undervisning är en verksamhet där eleverna inte bara sitter som passiva mottagare styrda av läraren, utan det är en dialog och ett samspel med element som inte kan förutses av läraren. (Imsen 1999:175f.)

Agerberg trycker på hur viktigt det är att eleverna känner till hur de betygssätts, vilka kriterierna för de olika betygsnivåerna är, samt vad undervisningen kommer att innehålla. Detta berättar han för eleverna i början av terminen. På så sätt får de själva ställa in siktena på hur högt de vill satsa. De flesta når målen, men tyvärr händer det att elever går ut nian utan betyg i musik. Han menar att det dels kan bero på en skev föreställning om att man i musikämnet inte gör någonting, och att det inte ställs några krav, dels på att det låser sig i skolgången på grund av svåra hemförhållanden till exempel. Dock brukar de flesta genomgå en positiv utveckling. Agerbergs uppfattning är att om man gör sitt bästa kan alla nå så långt att det räcker för ett betyg i nian (Intervju med Agerberg, 060421).

### **3.3.3 Eleven**

Ansvaret att skapa en så god lärandemiljö som möjligt vilar inte bara på skolan och läraren. Även eleven har en viktig roll i detta och förväntas ta ansvar. Det demokratiska samhället som bygger på att allas röst är lika viktig lärs i skolan ut i form av att eleven skall lära sig att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Läraryrket 2002:18)

Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer. Läroplanen tydliggör detta och betonar att en förutsättning för att eleverna skall kunna utvecklas både kunskapsmässigt och socialt, är att de tar ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön. För att underlätta detta skall alla arbetande inom skolan främja elevernas förmåga



och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön (Läraryrket 2002:18).

Ansvar för elevens egna arbete resulterar i många svenska kommuner i så kallade lärarlösa lektioner. I dessa fall förväntas eleven ta ett definitivt eget ansvar och sköta den kunskapsmässiga utvecklingen helt på egen hand. Kullberg förkastar denna tanke då utbildningssystemet bygger på att det finns lärare som utbildat sig för att medvetet arbeta med utveckling av andras kunskap. Hon menar att detta är att slösa med elevers energi. Läraren bör alltid delta i lärprocessen (Kullberg 2004:28). Den lärarlösa undervisningen kan ses som en ytterlighet av det mål i styrdokumentet som säger att eleven skall få påverka utbildningens utformning. Även Imsen styrker denna tanke och menar att principen om ansvar för egen inläring kan missuppfattas, också av lärare. Hon beskriver en självupplevd situation där den tillbakalutade och avslappnade läraren överlämnat det mesta av styrningen av ämnesinnehållet till eleverna. Resultatet av denna missuppfattning och ansvarsfrånskrivning av läraren blev anarki och förtvivlan i klassen. Ansvar för egen inläring, som principen är tänkt, lägger ett mycket stort ansvar på läraren. Dennes uppgift är att utveckla en aktiv och ansvarsmedveten elevroll, vilket sker genom försiktig styrning från läraren (Imsen 1999:300f.).

Som en kontrast till Kullbergs och Imsens uppfattningar om lärarlösa lektioner har Kjellin med flera en friare syn på lärarens medverkan, och betonar istället elevens möjlighet att välja undervisningssituation, tid och plats. Detta gäller dock främst elever i gymnasieåldern (Kjellin m.fl. 2004:kap. 2).

Wattströms uppfattning i fråga om elevens ansvar för inläringen, är att det i slutändan är läraren som är ansvarig för att det tas steg i olika riktningar, och att eleverna når upp till målen. När de inte gör det är det lärarens skyldighet att tala om det för dem. "Önskvärt är att hem, skola och elev i trepart tar ansvar" (Intervju med Wattström, 060420). Agerberg understryker hur viktigt det är att eleven tar ansvar för läxläsning och speluppgifter. Det innehåll som går igenom under veckan förväntas eleverna öva på hemma för att undvika att behöva börja om från början veckan därpå. För att uppmuntra övning och eget ansvarstagande har han låtit hänga upp gitarrer i skolkorridoren. Även utlåningen av de lyssningsskivor som eleverna får med sig hem för att på egen hand lyssna och lära, bygger på deras egna ansvarstaganden (Intervju med Agerberg, 060421).

I fråga om elevens medbestämmande menar Steinberg att det beror på ämnets karaktär. Ofta är en kombination av elevens respektive lärarens bestämmande möjlig:

Det vore å ena sida underligt om eleverna på en språkkurs helt fick bestämma hur deras undervisning skulle se ut när de inte förstår grunderna till språket, men å andra sidan lika underligt då en grupp erfarna lärare samlas för fortbildning om lärarrollen och inte be dem framföra önskemål om vad som skall behandlas och på vilket sätt. (Steinberg 1983:104)

Vad gäller elevernas möjlighet att påverka lärandemiljön i musikundervisningen menar Agerberg att de måste få vara med och bestämma, men skulle ansvaret läggas helt på dem skulle det bli kaos. Några hade velat spela "Idol-låtar", medan andra hade önskat hårdrockslåtar. Medinflytandet sker snarare i form av i vilken ordning de olika blocken skall komma och vem som skall spela vad vid vilket tillfälle. De får även komma med låtförslag. Utvärderingar görs kontinuerligt för att få elevernas synpunkter på lektionsupplägget (Intervju med Agerberg, 060421). Även Wattström delar tanken kring demokrati i klassrummet. Hon menar att hon är till för eleverna. De är hennes kunder, därför måste de få göra sina röster hörda (Intervju med Wattström, 060420).

Att se eleverna som skolans huvudpersoner kan vara komplicerat, menar Imsen, då deras förutsättningar (ålder, fysisk utveckling, begåvning, intressen samt kulturell och social bakgrund) varierar. Vissa elever kan ha utagerande beteenden som försvårar deltagande i den gemensamma undervisningen, andra är helt enkelt inte intresserade av skolan utan finner mer spännande områden att utveckla sig på utanför skolan. Detta ställer krav vid planering och genomförande av undervisningen (Imsen 1999:43).

Skandinaviska skolor skiljer sig från andra länders skolsystem vad gäller att samla så många elever som möjligt i en gemensam enhetsskola. Fysiska eller mentala handikapp skall inte hindra elever att uppleva glädjen och tryggheten i att tillhöra en social gemenskap av så kallade normala elever (Imsen 1999:43). Denna likvärdiga syn på eleven, och den elevanpassade undervisningen som skall ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov och främja dennes lärande och kunskapsutveckling, uttrycks i skolans värdegrund (Läraryrket 2002:10). För att nå dit krävs engagemang från läraren. Wattström betonar hur viktigt det är hur man ser på, och lär känna, varandra. Klassgemenskapen och samhörighetskänslan förstärker hon medvetet genom kommunikativa övningar och värderings- och antimobbingsövningar. Musiken ser hon som ett medel i detta (Intervju med Wattström, 060420).

I fråga om elevens påverkan på lärandemiljön menar Agerberg att de sociokulturella faktorerna som bebyggelse, miljö och hemförhållanden har betydelse. Skolan han arbetar på är belägen i ett välbärgat område där föräldrarna har en relativt hög utbildningsnivå vilket socialt sett ger bra grundförutsättningar. Detta återspeglas i elevernas goda studievänor. Skolan behöver inte ta den rent fostrande rollen menar han, utan kan istället fokusera på ämnena. Endast 10 % av eleverna kommer från andra kulturella bakgrunder (Intervju med Agerberg, 060421).

En annan faktor som påverkar inläringen är gruppstorleken och gruppammansättningen av elever. I kursplanen i musik sägs om ämnets karaktär och uppbyggnad att:

Musicerande och musikskapande i grupp är ämnets centrala samarbetsform där organisation, ledning och bedömning övas. Där utvecklas även kreativitet och förmåga att se och förstå samband mellan detalj och helhet. Individuell kunskap utvecklas på detta sätt i interaktion med andra till nya ämnesspecifika kvaliteter och blir till fungerande delar av gemensamt musicerande. (Skolverket, 060512)

Både Wattström och Agerberg lyfter fram problemet med de högljudda killarna som tar stor uppmärksamhet och de tysta tjejerna som aldrig kommer till sin rätt. Wattström anser att blandade grupper är att föredra, men att en uppdelning ibland kan vara befogad. Om möjlighet ges är ett alternativ att dela in i halvklass och sätta bråkstakarna i varsin grupp. Tjejerna skall inte behöva passa bråkiga killar och vara någon slags poliser, menar hon. Huvudsaken är att man för en öppen dialog, och talar om varför man gör som man gör. Det är viktigt att se till helheten och att det blir bra för alla (Intervju med Wattström, 060420). Agerbergs erfarenhet av kill- och tjejhalvklasser är enbart positiva. De tysta, men duktiga tjejerna har blommat upp och killarna fått fortsätta sin lite stökiga stil, fast ej på bekostnad av tjejerna. Även eleverna tycker att denna typ av uppdelning är bra. Han nämner att han vid ett tillfälle delade upp en åttondeklass, och hur dessa elever efter diskussion inför år nio önskade att få fortsätta med samma gruppindelning året ut (Intervju med Agerberg, 060421).

Nedan behandlas gruppstorlekens betydelse för lärandemiljön. Den tenderar att beröra de fysiska förutsättningarna som tagits upp i 3.3.1, men vi ville behandla gruppstorlek och grupp sammansättning tillsammans.

Agerberg anser det vara omöjligt att praktiskt musicera i helklass. Det är helt förkastligt med tanke på kursplanens uppnåendemål, menar han:

De lärare som tvingas bedriva musikundervisning i helklass bör visa dessa mål för sina rektorer och fråga hur de hade tänkt att det skall gå till. (Intervju med Agerberg, 060421)

Det går att spela med upp till 20 elever, men med 30 når man inte målen. Och att dessutom både kunna bedöma eleverna enskilt och utveckla dem individuellt är oerhört svårt (Intervju med Agerberg, 060421). Wattströms har en uppfattning om att ett bra antal elever per grupp är cirka femton stycken, vilket är i linje med vad Agerberg anser.

### **3.3.4 Musikämnetts karaktär**

Kursplanen i musik har mycket att säga om vad som kännetecknar musikämnet. Framför allt uttrycks ämnets praktiska art i form av musicerande enskilt och i grupp, där de centrala begreppen var lyssnande, övning, kreativitet och samspel. Musikens gränsöverskridande karaktär ger eleverna möjligheter att samverka i gemensamt musicerande oberoende av etnisk och kulturell bakgrund, och gör ämnet till ett socialt viktigt instrument i skolan. Att musikämnet är av konstnärligt slag framgår av följande citat:

Musik påverkar individen samtidigt på flera olika medvetandenivåer och utgör ett viktigt redskap för lärande, rekreation, bearbetning av medvetna och omedvetna intryck samt för gestaltning och förmedling av idéer och tankar... Det metriskt och tonalt korrekta skall, liksom i lyrik, kunna vika för ett friare, mer personligt uttryckssätt. (*Skolverket*, 060512)

Agerberg och Wattström belyser musikämnet i förhållande till de övriga skolämnena. Synen på för- och nackdelarna i ämnets karaktär varierar dem emellan. Wattström tar upp problemet med att det i ämnet finns ett relativt fritt spelrum. Den trygghet det ger eleven att sitta på sin stol i bänken finns inte alltid i musikundervisningen. I de högre åldrarna finns sällan fasta platser i musiksalen. Dessutom ligger det nära till hands att vilja spela på trumsetet som står på vägen in i salen, eller gitarrerna som hänger längs med väggarna. Den till synes konturlösa möbleringen i musiksalen kan försvåra för vissa elever som har problem med att sätta gränser. De kan uppfatta musikämnet som en paus bland de övriga ämnena, menar hon. Det påverkar musikämnet negativt och ligger musiklearen i fatet, men går att påverka genom till exempel ommöblering. Finns det möjlighet är keyboardstationer med hörlurar en annan bra lösning, och att ha musikundervisning i det ordinarie klassrummet en tredje, för att skapa en inlärningstrygghet för eleverna. Läraren måste sätta ramarna. Det kan också vara nödvändigt att förklara att musikämnet är lika viktigt som de andra ämnena, vilket är den rådande uppfattningen hos personal och ledning på hennes skola (Intervju med Wattström, 060420).

Agerberg anser att musikämnet har många fördelar. Musik är något som de flesta människor är positiva till och har ett visst, eller ibland ett stort intresse av, vilket lärare i andra ämnen kan bli avundsjuka på. Detta intresse skapar ett bra utgångsläge som skall tas till vara, menar han. Alla elever gillar kanske inte att sjunga till exempel, men ett rimligt krav är att de skall delta och göra sitt bästa. Lärarens uppgift är att få det att låta så bra som möjligt (Intervju med Agerberg, 060421).

Den danske musikpedagogen Frede V. Nielsens uppfattning tangerar Agerbergs. Nielsen talar inte specifikt om skolämnet musik, men hans syn på musikens speciella karaktär går att applicera därpå. Musik bygger enligt Nielsen inte enbart på praktiska färdigheter utan även på konstnärliga, hantverksmässiga och musikvetenskapliga kunskaper. Dess konstdimension vänder sig direkt till våra sinnen och vår omedelbara bearbetning av sinnesintrycken. Det är inte nödvändigt att musiken måste upplevas utifrån ett intellektuellt perspektiv, den är begriplig även utan ord. Men för att den skall kunna upplevas krävs det att någon framför den, vilket leder in i den hantverksorienterade dimensionen. För att uppfatta musiken som en konstform krävs att den utformas både tekniskt, musikaliskt och klangmässigt. I förmedlingen sker en tolkning av musiken hos mottagaren. Denna tolkning, där kunskaper om musik, dess kulturella kontext och historik fordras, ger musiken en vetenskaplig dimension. Musiken är enligt Nielsen alltså inte ”en ren kunskapsform som det kan förefalla, utan en komplicerad verksamhet där olika kunskapsformer är tätt sammanvävda” (Imsen 1999:253). Nielsens framställning av musikens speciella karaktär kan ge en inblick i den komplexa värld en musiklärare lever i, vilken även undersökningens experter vittnar om.

### 3.3.5 Pedagogiken och metodiken

Det har genom historiens gång fluktuerat flertalet teorier om hur människan lär sig. Under de senaste decennierna har man i Sverige, liksom i flera andra länder, alltmer frångått den behavioristiska kunskapsynen som i korthet innebär att människan mottar kunskap. Om läraren förmedlade något överfördes detta som en färdig produkt till eleven. Idag är en av de större aktuella teorierna den konstruktivistiska som betonar att lärande är en process som förutsätter socialt samspel. I dialog med andra prövas tankar och åsikter och dessa genererar variationer som leder till lärande. Lärandet konstrueras inom individen och i koppling till dennes tidigare kunskap och erfarenhet (Kjellin m.fl. 2004:17, Carlgren & Marton 2002:128). Det är med andra ord fel att i en konstruktivistisk praktik anta att en elev är en *tabula rasa*, ett oskrivet blad. Howard Gardner, som är professor vid Harvard Graduate School of Education, uttrycker att det är många som missat detta:

Inte heller har vi förstått vilken utmaning det är att förmedla nytt material så att dess betydelser uppfattas av barn som redan utformat begrepp som rör material av detta slag på ett fundamentalt sätt, olika och djupt rotat i dem. (Gardner 1991:18)

Därmed är det angeläget att söka anknytningspunkter till, och vara medveten om elevernas tidigare uppfattningar när man undervisar.

Det är inte svårt att hålla med om att det är en skillnad på att kunna något, och att lära andra det man kan. Hur man lär ut har varit det stora debattämnet, och mycket fokus har lagts på frågor som ”hur utvecklar jag elevernas läsförmåga?” och ”hur undervisar jag om de fyra räknesätten?”. Med andra ord något som berör undervisningsmetodik. Ference Marton och Ingrid Carlgren, båda professorer i pedagogik, håller med om att metodiken är viktig, men att hur man skall undervisa bör föregås av insikten i *vad* det innebär att kunna det man vill lära ut (Carlgren & Marton 2002:27).

Steinberg lyfter fram tre övergripande pedagogiska inriktningar som han presenterar i en progressiv ordning. Den första är förmedlingspedagogiken som bygger på idén om att det finns ett stort antal moment som man måste hinna med att gå igenom. Läraren är den primära kunskapskällan och förmedlar kunskap utan fokus på metodik. Eleverna är mottagare för lärarens information. De skall hinna till en viss sida inom tre veckor, och då är det dags för ett prov som mest handlar om faktakunskap. Motivationen för ämnet bör eleven ha av sig självt eftersom det som skolan förmedlar är nyttigt. Saknas motivation blir resultatet att eleven får

lämna skolsystemet. Steinberg menar att denna pedagogik har sina brister i att den inte tillräckligt tränar ansvarstagande, självinsikt och samarbete. Kompetenser som det moderna samhället behöver (Steinberg 2004:108-121).

Den andra är motivationspedagogiken där läraren med hjälp av metodik skall kunna frambringa motivation hos sina elever. Läraren kan till och med bli en underhållare om så behövs. Eleven inbjuds att diskutera tillvägagångssättet för undervisningen. Kunskap handlar mer om förståelse än i förmedlingspedagogiken. Eftersom skolan skall inkludera alla kan inte elever lämna systemet när motivationen saknas, och det kan bli ett tungt ansvar för läraren (Steinberg 2004:108-121).

Den tredje kallar Steinberg för processpedagogik, och den bygger på tanken att kvalitet är viktigare än kvantitet. Detta eftersom kunskapsmängden numera är så stor att det helt enkelt inte går att hinna med allt. Lärarrollen förvandlas från förmedlare och underhållare till handledare och mentor. Eleven får ett större ansvar för vad denne skall lära sig och hur. Elevens egen inneboende motivation får i stor grad påverka innehållet på det denne skall lära sig. Läraren bör också vara öppen för att skolan bara är en av många platser för inläring. På så sätt undviks att eleven bara lär sig för att klara kursen. Att lära sig att lära är ett ledord. Steinberg förespråkar processpedagogiken, men är också medveten om att den även medför dilemman och utmaningar. Det kan till exempel vara svårt att sätta gränser för elevernas valfrihet, och hur man skall utvärdera deras inläring (Steinberg 2004:108-121). Steinberg kallar processpedagogiken för modern pedagogik och skriver att:

Den moderna pedagogiken förutsätter gott ledarskap, tydlig struktur, regelbundna uppföljningar, stor lyhördhet och stor förståelse för att processer är lika viktiga som innehåll...Att skapa tydliga spelregler är nog den viktigaste faktorn av alla för att modern pedagogik skall fungera. (Steinberg 2004:123)

Det var inte alltid helt enkelt att upptäcka och sätta ord på vad som i expertintervjuerna borde ses som pedagogik och metodik eftersom det så skarpt gränsar till lärarens person och karaktär. Wattström berättade om rytmikmetodik, medan Agerberg pratade om vikten av kontinuitet och långsiktig planering utan att namnge någon speciell metod. Senare i intervjun nämner även Wattström att hon använder sig av portfoliometodik (Intervju med Agerberg, 060420 och Wattström, 060421).

Detta avsnitt om pedagogik och metodik avslutas med en beskrivning av de metoder Wattström nämnde. På Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcrozes (SRD) hemsida finns en del skrivet om rytmikpedagogiken och dess grundare Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950). SRD är en intresseförening som vänder sig till utexaminerade rytmikpedagoger och tar tillvara på deras situation i Sverige och Norge. Dalcrozerytmik är en musikpedagogik som bygger på teorin att det finns en naturlig koppling mellan musik och rörelse samt att den mänskliga kroppen är ursprunget till all musikalisk rytm. Syftet med Dalcrozemetoden är att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den, och har alltså renodlat rörelsen som musikpedagogisk metod. Eftersom alla musikaliska ljud skapas genom en kroppsrörelse, borde all musikundervisning innebära en träning av kroppen. Dalcroze formulerade följande tre huvudmål för rytmikundervisning, och även tre motto om vad man skall kunna visa genom sitt agerande:

Huvudmål: Att utveckla rytmkänsla och gehör i hela kroppen. Att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla de motoriska anlagen. Att utveckla kreativiteten.

Motton: Visa (i rörelse) vad du hör. Visa (i ljud) vad du ser. Visa vad du föreställer dig.  
(Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze, 060520)

Exempel på rytmikövningar är att markera takten, att "gå" notvärden eller att följa melodilinjerna med rörelse i rummet. Rytmik är en gruppmetodik där eleven måste anpassa sig till de övriga i gruppen och det innebär även nyttig social träning. (Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze, 060520). När Wattström berättar om rytmikpedagogiken går det helt i samma linje. "Lär med kroppen och det fastnar i huvudet." Hon lyfter fram positiva effekter som koncentration, samarbete och bättre lyssnande som man har nytta av i alla ämnen.

Portfoliomethodiken (PM) handlar om att tydliggöra de processer som eleven genomgår. De får skriva ner och reflektera över vad som varit lätt eller svårt, samtidigt som arbeten sparas och dokumenteras. Detta ger bra underlag för utvecklings- och betygssamtalen. PM ger även eleven ett forum för att ge respons på undervisningen. Wattström understryker beträffande elevresponsen att "Det är mitt ansvar som lärare att de vågar detta" (Intervju med Wattström, 060421)

### 3.4 Summering

Här följer en sammanfattning av den teoretiska anknytningen i den ordning som den presenterats i detta kapitel.

Grundläggande är att känna till syftet med den lärandemiljö man som lärare vill bygga. Goda fysiska förutsättningar ger större möjlighet att variera undervisningen och uppfylla styrdokumentens krav. Det innefattar rummet, utrustningen, gruppstorleken och lektionens tidsaspekter. Eftersträvansvärt är att hänsyn även tas till lärandemiljöerna utanför skolan. Lärarens person och sätt att vara fungerar som en förebild för eleven. Det är skillnad på att utöva inflytande och makt, där det förstnämnda är att föredra i relationsbyggandet med eleverna. Läraren skall tolka styrdokument och kursplan så att de blir lokalt tillämpbara tillsammans med de regler som denne utformat för varje klass. På eleven ankommer det att bidra till en god lärandemiljö genom att ta ansvar för det egna arbetet och, det av läraren givna, demokratiska förtroendet. Såväl lärare som elev har del i att dialogen om läroprocessen hålls vid liv.

Musikämnetts fria karaktär är både dess styrka och svaghet. Att få eleverna att fungera i musikundervisningen är en utmaning, samtidigt som deras naturliga intresse ger ett gott utgångsläge. Kursplanen i musik understryker att det konstnärliga inte bör åsidosättas bara för att det är musikaliskt inkorrekt (Skolverket, 060512). Beträffande lärarens val av pedagogik är det viktigt att inte bara fokusera på hur undervisningen skall gå till, utan även på vad det innebär att kunna det som lärs ut. Betydelsefullt är också, enligt konstruktivismens idéer, att knyta an till elevens förståelse när denne får ny kunskap att konstruera.

Den teoretiska bakgrunden har till stor del bekräftat de tankar författarna hade i utgångsläget: att skapandet av en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisningen är komplext. Detta motiverar arbetets syfte och frågeställningar.

Vi tror inte att vi är ensamma om att uppleva lärandemiljöer som något svårbehärskat, utan antar att andra i liknande lärarsituationer kommer att få nytta av denna studie.

## **4. Intervjuredovisning**

Detta kapitel behandlar de kvalitativa intervjuerna. För läsaren kan det vara en hjälp att notera hur redovisningen av informanternas intervjusvar följer upplägget från den teoretiska genomgången i kapitel 3. Efter en presentation av informanterna går tema för tema igenom. Först presenteras informanternas svar, därefter görs en kort analys som följs av en diskussion i jämförelse med den teoretiska anknytningen.

### **4.1 Presentation av informanterna**

Gemensamt för de fem informanterna är att de alla verkar i mer eller mindre segregerade förortsområden till Göteborg. De var överlag vältaliga och villiga att bjuda på sig själva och sina erfarenheter. En av informanterna har utländsk bakgrund, vilket präglade språket och samtalet under intervjun. Detta försvårade transkriberingen en aning. Några av dem upplevdes som stressade mot slutet av intervjun, då de försökte hinna svara på samtliga frågor, talade i ett högre tempo.

Pedagog A intervjuades den 2 maj 2006. Hon är 36 år och utbildad grundskole- och gymnasielärare (GG-lärare) med musik som huvudämne. Hon undervisar även i engelska, dock än så länge utan formell behörighet. Sedan examen 1999 har hon arbetat på sin nuvarande skola i en förort till Göteborg, där ungefär hälften av eleverna har invandrarbakgrund och resten svensk bakgrund.

Intervjun med pedagog B ägde rum den 27 april 2006. Han är i 40-årsåldern och utbildad tvåämneslärare. Huvudämnet är musik men han undervisar också i historia. Han har arbetat i drygt 20 år som lärare på grundskolan, varav sjutton år som behörig och tre år som obehörig. Skolan han arbetar på är belägen i en stadsdel i utkanten av Göteborg.

Den 28 april 2006 intervjuades pedagog C. Han är 33 år och har gått en tvåårig musikutbildning på folkhögskola, samt Musikhögskolans tvåämneslärarutbildning. Han har arbetat på sin nuvarande skola sedan sin avslutade examen för cirka två och ett halvt år sedan, och undervisar utöver musikämnet även i svenska.

Pedagog D är i 30-årsåldern och intervjuades den 27 april 2006. Efter sin musikhögskolorutbildning på Musikhögskolan i Göteborg har han under fem-sex års tid arbetat på flera olika grundskolor i regionen. Han anser att det är bra att jobba ett till två år på ett ställe och sedan gå vidare till nästa, för att det är lärorikt att erfara olika sorters skolmiljöer. Idag arbetar han som musikhögskolorutbildning på 50 %. Parallellt skriver han på en D-uppsats i musikvetenskap på halvfart. Han har även utan utbildning undervisat i matematik men trivdes inte med det.

Pedagog E intervjuades den 2 maj 2006. Han är 28 år och tog examen som 4-9-lärare i svenska och svenska som andraspråk vårterminen 2005. Sedan ht 2005 arbetar han heltid som musik- och svensklärare med år 6-7 på en skola i en invandratät Göteborgsförort. Anledningen till att han ville undervisa i musik berodde dels på att han arbetat ett halvår med det tidigare, och dels på att han är musiker.

## 4.2 Intervjuer

### 4.2.1 Material, rum och tid

Alla fem informanter är överens om att den fysiska miljöns materiella tillgångar har betydelse för musikundervisningen. Det handlar främst om att ha tillräckligt med musikinstrument, men också om ändamålsenlig litteratur. Pedagog D illustrerar detta genom uttrycket att ”har man mer utrustning och instrument, så har man flera händer”. Pedagog A har i dagsläget en i stort sett fullutrustad musiksäl, och berättar att det var omständigare tidigare då hon fick släpa fram instrumenten ur ett förråd varje gång det var musiklektion. Det gick att genomföra lektioner även då, och eleverna lärde sig saker, men det är mer lättarbetat nu med en bättre sal och fler tillgångar. Pedagog C anser det är viktigt att ha en klassuppsättning med gitarrer för att kunna bedriva en tillbörlig undervisning. Arbetet med att utveckla musikundervisningen och få bättre utrustning och lokaler har för honom underlättats genom att skolans rektor också undervisar i musik. En alternativ lösning då vissa instrument saknas för pedagog D var att ta med eleverna på studiebesök på konserthuset. De instrument han inte själv kan demonstrera eller spela på i klassrummet får eleverna chans att lyssna till då.

En som trycker på betydelsen av att ha ändamålsenlig utrustning är pedagog B, vars skola är belägen i en brottspräglad och invandrartät stadsdel. Han tror att han med bättre utrustning skulle kunna plocka bort kriminella riskfaktorer från elever som står på gränsen till kriminalitet, och därmed öka deras chanser att klara sig i samhället:

Många av dessa ungdomar skulle kunna vara en ny Timbaktu! Det är väldigt tråkigt, bara för att jag inte har en bra utrustning kan jag inte rädda dessa ungdomar. (Pedagog B)

Han använder slag- och rytminstrumenten darbouka och djembe i undervisningen för att matcha elevernas kulturella bakgrund, och har dessutom nyligen tjatat till sig ett anslag på 20.000 kr som finansierat bättre förstärkare och instrument.

Enligt Pedagog A är ljudmiljön mycket bättre nu än tidigare. Idag behöver hon inga öronproppar då musiksalen är utrustad med digitaltrummor (D-drums) och hörlurar. Pedagog C har tinnitus, därför är även hans musikklassrum försett med D-drums. Även elgitarrförstärkarna i hans sal har hörlursuttag. Det ger en ljudsänkande och bra arbetsmiljö. Salen är utrustad med ett trettiotal akustiska gitarrer vilka underlättar undervisningen och i större utsträckning möjliggör ensembleuppgifter. Flertalet av informanterna tar upp det fysiska rummets betydelse, och påpekar att det är bra att salen är avsedd enbart för musikundervisning. Ljuddämpning framstår för alla utom pedagog D som viktigt. Faktorer gällande klassrummet i allmänhet som togs upp av informanterna, var att det inte skulle vara lättstört, inte för mörkt, men väl luftkonditionerat och inbrottssäkert.

Pedagog A, B och C uttalar klara önskemål om att få tillgång till eleanpassade musikdatorer med möjlighet till ljudinspelning. Pedagog A uttrycker sin frustration över att det finns elever som säger ”det här gjorde jag hemma på datorn”. De elever som har mycket musik inom sig men inte kan få fram den under musikundervisningen eftersom skolan saknar musikdatorer.

I fråga om när på dagen det är mest gynnsamt att bedriva musikundervisning anser samtliga fem informanter att förmiddagslektionerna är de bästa. Det handlar främst om tiden runt nio till tolv. Då är eleverna som mest alerta. Eftermiddagens senare lektioner anses vara de minst lämpade. Pedagog E berättar om sitt mardrömspass på 80 minuter med en sjätteklass under fredagseftermiddagarna, vilket han anser inte är så lyckat. Pedagog B:s erfarenhet är att om



klassen har uppenbara koncentrationssvårigheter spelar det ingen roll när lektionen ligger på schemat. Vad gäller den optimala lektionslängden är informanterna eniga även i detta. 40 minuter anser de vara alldeles för lite. Pedagog C beskriver att han får lägga mycket tid på att plocka fram och tillbaka alla instrument och all tillhörande utrustning varje lektion. Pedagog E ser gärna en successiv utökning av lektionstiden ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. Med sexorna hade 60 minuter varit önskvärt och med niorna 90 minuter, för att efterhand stegvis bygga på med längre lektioner. För att pedagog E ska få någonting gjort under en lektion, där genomgången kan ta 20 minuter, menar han att 50 minuter är en lagom längd. Samma uppfattning delar även de övriga informanterna. Beroende på elevernas ålder anser de att den optimala lektionslängden är mellan 50-60 minuter.

Vid en analys av informanternas svar gick det att se en enighet kring betydelsen av ändamålsenliga materiella tillgångar i musikundervisningen. Framför allt i form av bra instrument i tillräckligt antal. Att flera av informanterna saknade musikdatorer kan ha att göra med att skolorna på grund av kostnadsskäl inte har följt utvecklingen eller insett behovet av dem. Beroende på vem som var styrande på de respektive informanternas skolor, var det lättare eller svårare att som musiklärare få gehör för de behov som fanns. Pedagog C behövde till exempel inte strida lika mycket som pedagog B i denna fråga på grund av rektorns positiva inställning till musikämnet.

Ljudvolym förefaller vara ett viktigt ämne eftersom det lyftes fram både angående dämpning av rummet, och möjligheten att kontrollera instrumentens ljudvolym. Det handlar om lärarens hörsel och välbefinnande, och även elevens.

Att rummet som används endast skall vara avsett och avsatt för musik, beror troligtvis på att musikundervisning kräver speciella förutsättningar som inte ett vanligt klassrum kan tillgodose. Det behövs exempelvis mycket tid till att iordningställa för ensemblespel.

Eftersom det krävs tid för både instruktioner, förberedelser och praktiskt genomförande tolkas lektionens längd som angeläget för ett lyckat undervisningsgenomförande. Då behövs mer än en traditionell 40-minuterslektion. Informanternas tydliga erfarenheter av hur för korta, såväl som för långa, lektionspass fick negativa konsekvenser, ligger till grund för detta. Att den schemamässigt mest passande tidpunkten för undervisning ansågs vara runt klockan nio till tolv finns ingen anledning att ifrågasätta.

Vid en jämförelse mellan litteraturen, styrdokumentet och experterna å ena sidan och informanterna A-E å andra sidan, gick det att se att det mesta överensstämde. Som till exempel i fråga om den fysiska miljön där betydelsen av väl dämpade och ändamålsenliga lokaler betonades (jfr. Kjellin m.fl. 2004:35f., Steinberg 1983:151ff., och intervju med Wattström 060420). Experterna och informanterna var också eniga om att undervisningen i stor utsträckning påverkades av vilka förutsättningar man har. Mer instrument och material ökade möjligheten till varierad undervisning.

Flera av informanterna såg behov av musikdatorer, men hade inga på grund av kostnadsskäl och att deras skolor inte prioriterade denna utrustning. Deras efterfrågan har tydligt stöd i kursplanen som uttrycker att skolan i sin undervisning i musik skall sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att använda IT som ett stöd både för lärande och musicerande samt som redskap för skapande i olika former (*Skolverket*, 060512).

Informanterna underströk betydelsen av en behaglig ljudvolym i undervisningen i form av dämpning av rummet, och användandet av D-drums. Att ljudmiljön skulle vara bra och hälsosam för både lärare och elever var alla parter ense om (jfr. avsnitt 3.3.1).

Något som inte framgick så tydligt hos informanterna, men som däremot Agerberg och styrdokumentet berörde, var kontakten med lärandemiljöer utanför skolan. Det kan vara lätt att man som lärare begränsar sig till de egna lektionerna, och försummar de möjligheter som externa miljöer har att erbjuda. Agerberg verkade exempelvis för att eleverna skulle kunna musicera utanför lektions- och skoltid. Bland annat genom att samarbeta med kommunala musikskolan och att hänga gitarrer tillgängligt i skolkorridoren (Intervju med Agerberg 060421, och Lärarförbundet 2002:20).

#### **4.2.2 Läraren som person**

Informanterna är eniga om att lärandemiljön av flera anledningar påverkas av dem som personer. Sättet att uppträda inför eleverna är betydande för hur väl mottagandet av undervisningen blir. Pedagog A beskriver det som en balansgång mellan att vara en sur tant och en showmänniska. Med det menar hon inte att en musiklektion alltid måste vara rolig, men det måste synas att man gillar sitt arbete, att man står för den man är, och att man tycker om sina elever. Hon poängterar hur viktigt det är att föra en ärlig dialog med eleverna. De dagar hon mår dåligt berättar hon det för dem. Då förtroendet skapats vågar de också vända sig till henne om de inte mår bra. Att som lärare vara trevlig och komma överens med eleverna tycker även pedagog B och D är avgörande för hur lärandemiljön ser ut. Pedagog B lyfter fram den sociala kompetensen och betydelsen av vilken människosyn man har som lärare:

Eleverna är mänskligt sett på samma nivå som mig och inte underställda individer. Skillnaden är att jag skall bedöma deras arbeten och bestämma vad de skall göra. Jag är deras chef och de är mina medarbetare. En god chef lyssnar på sina medarbetare. (Pedagog B)

Detta demokratiska synsätt liknar även pedagog D:s. Han menar att om han skulle bestämma hela tiden hade det blivit tråkigt för eleverna. Samtidigt är han noga med att de måste prova på vissa obligatoriska moment innan de själva får välja att spela på instrument de är intresserade av.

Beträffande utseende och kön menar pedagog C att det kan finnas både för- och nackdelar med att vara en manlig lärare. Han berättar om ett självupplevt exempel då han på ett klumpigt sätt hade kommenterat några tjejers attityd, vilket fick till följd att hälften av den klassens tjejer vände sig emot honom. De hade uppfattat att han uttryckt sig nedlåtande mot dem, och hotade med anmälning. I det fallet såg han ingen fördel med att vara man. Han har dock, i motsats till denna erfarenhet, fått höra om sig att han var den länge manlige läraren med röstkapacitet som kan ryta till på skarpen vilket, enligt honom, i vissa fall kan vara en fördel. Att få eleverna med och inte mot sig talar både pedagog C och E om. De negativa attityderna i en klass menar pedagog E kan ta mer än en termin att vända rätt. Det krävs enligt honom rutin, vilket han på grund av sin korta lärartjänstgöring upplever sig sakna. Han jämför sig med skolans bildlärarinna som med fjorton års lärarerfarenhet, och trots hennes i elevernas ögon "hippieliknande" stil, har en förmåga att få de mindre motiverade eleverna engagerade direkt. En lärares yrkesskicklighet är en viktigare egenskap än utseende och en ungdomlig stil, menar pedagog E.

Gällande hur lärandemiljön påverkas av hur väl läraren och eleven känner varandra, är pedagog B och E av den uppfattningen att det har väldigt stor betydelse. Pedagog B betonar

vikten av att inte bara tilltala eleverna med ”du”, utan med deras namn. Namn är makt, menade han. Det ger dem positiv förstärkning och hjälper läraren att ha bättre kontroll över eleverna. Han menar att det handlar om vilken människosyn man har. Om en elev till exempel har köpt nya jeans så kommenterar han det innan eller efter lektionen. Det sänder budskapet ”jag ser dig” till eleven och ökar respekten för läraren. Även pedagog E menar att relationen lärare och elev är viktig. Det underlättar för honom att vända de elever som är mindre studiemotiverade om relationen dem emellan är god. Pedagog A är nog med att inte bli så personlig att hennes privatliv drabbas:

Det är lätt att involvera sig för mycket i de barn som är trasiga och har det jobbigt hemma, men det är viktigt att hålla distansen. Det är bättre att hänvisa till skolans kurator eller föreslå andra sätt att gå vidare på. (Pedagog A)

Samma uppfattning har pedagog C som menar att det finns en risk att man tar jobbet med sig hem. Alla informanterna är överens om att det ligger en skillnad i att vara kompis med eleverna och att bry sig om dem. Blir man för mycket kompis med dem tappar man sin auktoritet. Pedagog B menar att de lärare som är ”snäll-mesiga” mot eleverna aldrig får någon respekt hos dem. Läraren är i första hand en vuxen person, tycker pedagog A. Pedagog D:s erfarenhet är att blir man för mycket kompis förväntar eleverna sig högt betyg, vilket kan vara förödande. Det finns inget likhetstecken mellan en god relation lärare/elev och höga betyg. Betygen måste sättas i förhållande till deras prestationer, menar han. Balansen mellan att vara en kompis och en auktoritet är enligt honom inget man lär sig under det första året som lärare, utan det krävs år av erfarenhet att hitta en väl avvägd sådan.

I uppstarten med en ny klass menar undersökningens alla informanter att tydlighet och konsekvens från lärarens sida är avgörande för de kommande lektionerna. De är nog med att tidigt förklara vilka regler som gäller. Pedagog C menar att vara väl förberedd och inte ha lösa boliner, är en nyckel till framgång. Han har få, men tydliga grundläggande, regler som till exempel handuppräckning, att eleverna skall komma i tid och att frågor ej får ställas under en genomgång. Annars är det lätt att deras, i och för sig positiva, intresse förvillar honom. Han klargör för dem att det är samma regler som gäller på musiklektionerna som på de övriga ämnena. Pedagog A håller också hårt på att reglerna som gäller för hela skolan också följs under hennes undervisning, och att även uppföljning görs med hemmen. Hon menar samtidigt att läraren måste bjuda på sig själv och vara trevlig. Pedagog B poängterar också hur viktigt det är att bygga upp goda rutiner, vilket kan ta flera lektioner.

Vad beträffar informanternas syn på styrdokumentet varierar deras svar. Pedagog C berättar att lärarna i de olika ämnena i den stadsdelen hade träffats och arbetat fram en gemensam, lokal kursplan. Detta är bra menar han, för då blir det en tämligen likvärdig undervisning med samma mål i alla skolor. Pedagog A och E arbetar inte så aktivt utifrån styrdokumentet, men Pedagog E menar att läroplan och styrdokument bygger på elevens lust att lära och vilja ta eget ansvar. Hans erfarenhet är att verkligheten inte är så och tvingades därför ”gå lite genvägar”. Skolan han arbetar på har ingen utarbetad lokal kursplan för varje ämne, men de arbetar temaövergripande och mycket ämnesintegrerat. Pedagog D är den av informanterna som är minst insatt i styrdokumentet. På frågan hur han förhåller sig till dem svarar han: ”Vad menas med dem”? Förutom en svag förnimmelse av några få mål för år 9 vet han inte heller om skolan har någon skriven lokal kursplan. Pedagog B är nog med att eleverna tidigt blir på det klara med vad som förväntas av dem i de olika betygsnivåerna. Han har en egen lokal tolkning av kursplanen uppsatt på väggen så att eleverna själva kan se vad som krävs för att få G, VG och MVG på de olika instrumenten.

Skall man följa läroplanen och samtidigt ha en bra lärandemiljö måste eleverna veta målen. Då kan de komma och ge kritik om jag uppfattat dem fel. Det är ett demokratiskt sätt. (Pedagog B)

Vid en analys av hur informanterna ser på lärarens roll i lärandemiljön framgick det att en stor del av yrket handlar om relationer. Samtidigt är det viktigt att man är professionell och att rollerna mellan lärare och elev inte är flytande. Detta verkar vara speciellt viktigt i uppstarten med en ny klass, då tydlighet och spelregler ges från läraren. De strukturer man då bygger sätter ramarna för lång tid framöver. Respekt för läraren underbyggdes genom tydliga regler och rutiner, samt genom att vara väl förberedd inför lektionerna.

Riktmärken i relationsbyggandet verkar vara en respektfull människosyn, personligt engagemang, och att försöka se varje elev. Att tilltala eleverna med namn skapar respekt, menade pedagog B. En ytterligare aspekt på hur respekt skapades var att lärarens professionalitet gick före eventuella försök att skaffa poäng hos eleverna i form av rätt utseende och klädsel. Att vara man eller kvinna föreföll inte ha någon större betydelse i denna fråga.

Det framgick att styrdokumentens existens inte behöver innebära att de efterföljs av informanterna. Vissa informanter återkopplade klart till dokumenten i form av lokala kursplaner som delgavs eleverna, medan pedagog D hade svag kännedom om dem. Det gick i några fall att urskilja att lärarens förhållande till styrdokumentet påverkas av hur hela arbetsplatsen, och ibland även stadsdelen, prioriterar dessa. Pedagog E delade en intressant tanke om att styrdokumentet förutsätter elevens lust till ämnet och skolan, men att verkligheten ibland var en annan. Av denna anledning arbetade han inte så aktivt med dem.

Vid jämförelse mellan den teoretiska bakgrunden och informanterna A-E:s uppfattningar om läraren som person, påträffades inga anmärkningsvärda skillnader. Överensstämmande var uppfattningen att lärandemiljön påverkades av lärarens personlighet och uppträdande, liksom att det var viktigt med tydliga regler för samspelet i klassrummet.

Betydelsen av att föra en dialog med eleverna lyftes också fram från båda håll. Pedagog B:s elever gavs till exempel möjlighet att ge respons på såväl undervisning som betygssättning. Kullberg kallar detta för ett dialogiskt klassrum där lärarens röst är en av flera röster (Kullberg 2004:115). Hon tillskriver ett sådant klassrum en ömsesidig respekt byggd på trygghet och ärlighet, vilket går helt i linje med pedagog A:s erfarenhet av att en ärlig dialog ökat elevernas förtroende för henne. Liksom flera av informanterna påpekade Wattström också risken med att känna eleverna för väl och därmed förlora deras respekt (Intervju med Wattström, 060420).

I den teoretiska bakgrunden belystes att läraren innehar en maktposition som medför ansvar. Det är viktigt att vara medveten om detta så att makten inte missbrukas. Informanterna nämner inte uttryckligen dessa risker.

#### **4.2.3 Eleven**

Informanterna är överens om att det är viktigt med demokrati i klassrummet. Eleverna får vara med och påverka innehållet i undervisningen, men läraren bär det yttersta ansvaret. Endast pedagog C ställer sig tveksam till elevinflytande, och hänvisar till niondeklassarna i skolans elevråd som endast är med där för att få möjlighet att bestämma vilka låtar de själva skall få spela på skolavslutningarna. Han anser att de härigenom missbrukar sin möjlighet till medbestämmande. Däremot låter han eleverna uttrycka sina åsikter genom kontinuerlig utvärdering av undervisningen genom enkäter. Hans tankesätt kring elevinflytande tangeras

av pedagog E. Vid de tillfällen han ger eleverna i uppgift att till exempel i grupp sitta och öva i ett angränsande rum, och de visar sig inte vara mogna att ta detta ansvar, tar han över och leder undervisningen.

Hur elevernas inflytande ser ut på de olika skolorna varierar en aning, men gemensamt är att de ges möjlighet att i musikundervisningen komma med önskemål kring låtval. Pedagog A, D och E betonar att det är viktigt att förklara och motivera varför vissa låtar är för svåra att spela, så att det inte tolkas som att elevernas önskemål är odugliga. Då pedagog D:s elever väljer en för svår låt kompar han antingen den själv och låter eleverna sjunga, eller förenklar han låtens ackord så att eleverna klarar av att spela den. Målet är att eleverna skall delta aktivt och spela. Pedagog A låter eleverna få vara med och påverka kursupplägget i frågor som rör vid vilken tidpunkt proven skall vara och hur undervisningen skall läggas upp. Hon betonar dock att det är läraren som har den avgörande rösten. Pedagog B eftersträvar en dialog med eleverna och understryker hur viktigt det är att som lärare vara lyhörd för deras synpunkter. Eleverna skall alltid vara i centrum. Det innebär inte att de alltid får bestämma eller att deras önskemål alltid tillgodoses, men ibland föreslår de ett bättre sätt att göra ett visst moment på än det han själv hade planerat.

Att det vilar ansvar på eleven för dennes inläring är informanterna helt ense om. De förväntas sköta moment som till exempel övning och läsläsning på egen hand. Pedagog A anser också att elevernas aktiva deltagande på lektionerna inte kan utkrävas av någon annan än eleverna själva. Går det för fort fram i undervisningen och de inte hänger med, menar pedagog B att det ligger i deras intresse att säga till. Som lärare måste han alltid anpassa sig till den sämsta eleven. Den största delen av undervisningen går ut på att lära sig ett instrument och att få sitt kunnande att fungera i en klassrumssemblesituation. Därför är det avgörande för eleven att vara aktiv, menar han. Pedagog A belyser elevernas olika förutsättningar i inläringen. Vissa elever behöver inte plugga. De lyssnar på lektionen och lär sig direkt, till skillnad från andra som måste lägga mycket tid och energi på att lära sig. Oavsett skolämne varierar graden av intresse från elevernas sida, menar hon. Det ligger då på lärarens ansvar att se vad som kan göras för att eleverna skall tillgodogöra sig kursen och delge dem det. Det aktiva elevdeltagandet stöds även av pedagog E som menar att förmågan till koncentration är ett villkor i inläringen. Viljan måste finnas att i varje fall försöka och att göra sitt bästa. Detta ansvar vilar på eleven:

Att vägra hålla i gitarren, eller vägra spela piano, är detsamma som att vägra greppa pennan på svensklektionen. Alla skall försöka. (Pedagog E)

Däremot åligger det honom som lärare att bestämma formerna för undervisningen, att planera och skapa goda förutsättningar för elevernas lärande. Förutsättningar, menar pedagog D, skapas genom att eleverna får tydliga krav ställda på sig. Utan krav är det lätt att slippa undan. Han ser en klar skillnad i elevernas engagemang då hans anvisningar och krav varit ottydligt formulerade, jämfört med då de varit distinkta och inte har kunnat missuppfattas. Formulerar han arbetsuppgiften i stil med: ”Okej idag skall vi sjunga den här låten!”, intresserar sig bara en del av klassen. Till skillnad från då han förklarar att de till exempel skall lära sig en text eller kunna spela ackord.

I fråga om i vilken utsträckning lärandemiljön påverkas av elevens ålder, kön och bakgrund, varierar informanternas svar en aning. Pedagog E tror inte att åldern är det väsentligaste utan snarare mognaden. Det syns tydligast i sexan då elevernas mognad varierar i hög grad, anser han. Även den sociala bakgrunden är en faktor som påverkar inläringen. Är eleven uppvuxen och skolad i en musicerande familj som lyssnar mycket på musik och tycker det är viktigt,

kan eleven vissa saker redan när den kommer till skolan. Vad gäller elevens mognad delar pedagog C pedagog E:s uppfattning att det är runt sexan, sjuan som mycket händer. En mängd konflikter uppstår i samband med att man blir vuxen, vilka visar sig i klassrummet, menar han. Eftersom eleverna inte blir betygsatta i sjuan tror de att det går att ha kul då, säger pedagog C. Av den anledningen önskar han att det sattes betyg även i sjuan. Även pedagog B framhåller den sociala aspekten hos eleverna som en påverkande del i lärandemiljön. Klimatet på skolan blir allt hårdare, och hans uppskattning är att alla killar i den klass han är klassföreståndare för är anmälda till elevhälsoteamet. (Vad detta innebär framgår inte i hans svar, men av olika anledningar fungerar inte eleverna socialt, vilket enligt honom påverkar lärandemiljön negativt.) Denna oförmåga att fungera socialt i klassrummet kan ta sig i uttryck då instruktioner skall delas ut. Det kan handla om elever som snor nycklarna från varandra eller springer runt och skapar oro i klassrummet. Följden blir att han inte bara får repetera genomgången tre, fyra gånger, utan även får instruera elever individuellt som inte har hört upp. Det planerade hinns inte med. Pedagog A lyfter upp problemet med de utagerande barnen som en bidragande orsak till hur lärandemiljön ser ut. Hennes erfarenhet är att i de klasser det har varit tumult, har det varit en eller ett par elever som styrt de andra.

Ofta finns det en bakomliggande anledning till varför de är utagerande, någonting hemma eller något som har hänt, och det påverkar alla. Har jag två som lever rövare så påverkar det hela klassen. (Pedagog A)

Vad gäller den kulturella bakgrunden anser pedagog A att den kan påverka, men att man inte behöver fokusera så mycket vid den, annat än om det finns många barn från en viss kultur. Är det många barn från Iran till exempel, händer det att hon gör projekt om persisk musik. Men hon betonar att eleverna i första hand är där för att lära sig musik.

I fråga om huruvida gruppstorleken och gruppsammansättningen har betydelse för lärandemiljön, är samtliga informanter överens. Pedagog A och B menar att så kallade tjugogrupper á tolv till sexton elever är att föredra vid praktiskt musicerande. (Tjugogrupper innebär att man delar in två klasser i tre grupper och därmed får mindre antal elever per grupp.) Pedagog B:s mål är att hinna se varje elev åtminstone lite varje lektion, vilket är omöjligt i för stora grupper. Han menar att det enda man kan göra i stora grupper är att föreläsa i musikhistoria, sjunga allsång och titta på en och annan musikvideo. Men han ifrågasätter vad det är för undervisning. Pedagog C förespråkar också tjugogrupper, framför allt i år sex. Man får dubbelt så mycket gjort och det blir en mer harmonisk stämning, menar han. Pedagog E anser också att det är svårt att spela på instrument med stora grupper. Även om han hade haft tjugo gitarrer till förfogande skulle det vara ogörligt att på ett meningsfullt sätt undervisa tjugostycken elever på en gång.

Är gruppen däremot positiv till att sjunga fungerar det även om den är stor, vilket också är det enda praktiska moment som fungerar i en så stor grupp. (Pedagog E)

Beroende på hur klasserna ser ut brukar pedagog E dela in eleverna i homogena grupper baserade på deras motivation och intresse. De oengagerade elever som han vet kommer att förstöra för de övriga, även om de hamnar med elever som är engagerade och duktiga, föredrar han att ha på ett ställe. Men är det svaga elever som inte är negativt drivande, plockar han med dem för att göra gruppen heterogen. Då kan de omotiverade eleverna ”dras med” av de motiverade och inse att det ju var ganska kul ändå. Det är inte alltid idealiskt att ha homogena grupper, menar pedagog E, men ibland kan man rädda de elever som verkligen vill satsa på musiken:

Man får tumma på idealen, sina ideal. Det märker man när man kommer ut som lärare.  
(Pedagog E)

Endast pedagog D talar om möjligheten att gruppera tjejer och killar. Det är att föredra framför allt i sjuan, medan i åttan och nian har det inte så stor betydelse, menar han.

Pedagog A beskriver hur det var när hon började sin anställning. Hon hade då 30 elever i musik och fick slita för att de skulle få spela överhuvudtaget då instrumenten inte räckte till alla. Idag är förutsättningarna mycket bättre, men hon understryker också att det kan vara negativt att vara för få i en grupp:

Musik är ett känsligt ämne som ligger nära de flesta, och det kan vara svårt att sjunga inför en liten grupp. Man behöver vara tolv till sexton stycken för att känna sig trygg och få det stöd som behövs. (Pedagog A)

Efter reflektion över informanternas svar om elevens roll i skolan utmärktes några drag som mer tydliga än andra. Det förefaller vara viktigt med ett demokratiskt elevinflytande, men att detta förutsätter viss mognad. Då spelar både elevgruppens storlek och dess sätt att fungera socialt i klassrummet roll. Informanterna uttryckte dilemmat med att integrera utagerande elever i gruppen. Eleverna påverkar varandra och utifrån det finns det olika sätt att forma grupper. Det fanns olika sätt att lösa detta på, i form av attitydmässigt homogena/heterogena, eller könsuppdelade grupper. Detta föreföll problematiskt och kunde innebära att vissa ideal därav fick stryka på foten.

Oavsett vilka förutsättningar eleven har, sociala som kunskapsmässiga, förväntade informanterna sig att eleven skall ta ett eget ansvar för läxläsning, övning samt ett aktivt deltagande på lektionerna. Detta underlättas då tydliga krav ställs på eleverna som då bättre förstår vad uppgifterna går ut på. Utan krav finns risk att de inte tar sitt ansvar på allvar.

När allt detta ställdes mot den teoretiska bakgrunden upptäcktes att elevens förväntade ansvarstagande fann stöd i styrdokumentet (Läraryrket 2002:18, samt se avsnitt 3.3.3), likaså lärarens uppgift att utveckla den ansvarsfulla och aktiva elevrollen (Imsen 1999:300f.). Att graden av ansvar och inflytande som kunde tilldelas eleverna var beroende av deras mognad framgick också av alla parter. Wattström och styrdokumentet betonade även att samarbetet mellan elev och skola även borde inkludera hemmet (Intervju med Wattström, 060420, och Läraryrket 2002:11).

Hur läraren skall hantera elevens roll som både kund och arbetstagare uppfattas som problematiskt utifrån den teoretiska bakgrunden och informanterna. Till exempel uttryckte Agerberg att eleverna måste få vara med och bestämma, men om deras fulla rättighet som kunder helt skall tillgodoses finns risk för kaos (Intervju med Agerberg 060421). Likaså är det komplicerat att arrangera fungerande grupper eftersom så många elevers behov skall tillgodoses samtidigt (Imsen 1999:43, och pedagog E).

#### **4.2.4 Musikämnetets karaktär**

I fråga om hur musikämnetets karaktär påverkar undervisningen i jämförelse med andra ämnen, understryker Pedagog A, B och D dess innehåll av fria moment, vilka ställer krav på elevernas disciplin. Pedagog B menar att det är viktigt att våga avbryta en lektion då den går överstyr. Eleverna får då ställa tillbaka instrumenten och han går igenom något helt annat moment istället. Denna fria karaktär i ämnet skiljer sig ifrån till exempel en matematiklektion där eleverna skall räkna uppgifterna 10-20 i geometri, anser han. Det samma gäller i

engelskämnet. Det är lättare att strukturera den sortens undervisning. Pedagog A, som också betonar kravet på disciplin under musiklektionerna, ger som exempel då eleverna får ett ackordsschema och skall greppa ett instrument ute på golvet. Ett sådant moment skiljer sig markant från att sitta i bänken. Hon brukar få lägga mycket tid på att få en klass att förstå att det är musik som gäller, och att det innebär andra saker än bänkundervisning i svenska. Denna sociala träning anser hon är bra för eleverna eftersom livet inte ser likadant ut hela tiden. Det är viktigt att kunna lyssna på den som leder och att spela respektive inte spela vid rätt tillfälle.

Pedagog D menar att eleverna förknippar musikämnet med något man gör på fritiden, till exempel då det är fest eller de har kul i allmänhet. Musikämnet sänder ut ett annat budskap jämfört med exempelvis matematiken eller fysiken. Att eleverna gärna vill prata under musiklektionerna tror han beror mycket på ämnets innehåll. Pedagog C betonar orättvisan i att musikämnet inte får samma ekonomiska resurser som kärnämnen. Samtidigt menar han att det är tacksamt att undervisa i musik eftersom elevernas intresse oftast är stort. Mycket i deras värld handlar om musik, därför kan de lätt relatera till musikämnet, menar han. För att vara å jour med elevernas musikstilar lyssnar han mycket på deras musik och använder den i möjligaste mån i undervisningen. Pedagog E menar att elevernas grad av begåvning i ämnet påverkar hur han utformar musikundervisningen. Svensk- eller matematikämnet kräver inte samma sorts begåvning som musiken, menar han.

Är de uppvuxna i en familj som varken lyssnar på musik eller musicerar, lyser det igenom direkt. Dessa elevers gehör och rytmkänsla är inte lika bra som de musicerande elevernas. (Pedagog E)

Vid en analys av informanternas syn på musikämnet i förhållande till de övriga skolämnena framgick att ämnet har en fri karaktär. Musikämnet ansågs vara av ett speciellt slag jämfört med till exempel matematik- eller svenskämnet, där eleverna till stor del blir undervisade i sina bänkar. Den fria formen kan göra det svårt för elever som är beroende av struktur och trygghet. De associerar till sammanhang där musik förekommer under deras fritid och det finns en risk att de därmed inte tar ämnet på allvar. Pedagog C såg en tydlig nackdel i att det inte ingick i kärnämnen, och därmed inte fick lika hög ekonomisk prioritet. Positivt var dock att elevernas intresse för musik ofta var stort vilket gjorde ämnet tacksamt att undervisa i. Då kan det vara behjälpligt att som lärare vara insatt i aktuell musik (Pedagog C). Positivt var också att musicerandet bidrog till elevernas förmåga att fungera i olika typer av miljöer, eftersom det ökade deras sociala kompetens (Pedagog C).

Musikämnet förefaller vara mer beroende av förkunskaper och begåvning än vad som krävs i andra ämnen. Om eleverna exempelvis har tidigare musikaliska erfarenheter och stöd i form av musicerande föräldrar ökar förmågan att klara av innehållet under musiklektionerna (Pedagog E). Nivån på musiklektionerna, beror enligt pedagog E till stor del på elevernas förkunskaper och begåvning.

Experterna hade det gemensamt med informanterna att elevernas naturliga intresse för musik sågs som något positivt. Likaså ansågs ämnets fria karaktär vara problematisk eftersom det krävdes mycket arbete för att få eleverna att fungera i en sådan undervisning.

Litteraturen och kursplanen betonade musikämnets sinnliga och konstnärliga karaktär mer än vad informanterna gjorde (Imsen 1999:253, och *Skolverket*, 060512).



Uppfattningen av musikämnets status på skolan skilde sig mellan experter och informanter. Flera av informanterna uttryckte att inte ämnet togs på allvar, medan Wattström sa att alla ämnen var lika viktiga på skolan i Öjersjö (Intervju med Wattström, 060520)

#### **4.2.5 Pedagogiken och metodiken**

Informanternas syn på vad som kännetecknar en god pedagog är tämligen homogen. Grundläggande för deras svar är att det krävs engagemang av läraren. En bra pedagog kan lura sina elever att göra det de tror att de inte klarar av, och kommer på metoder som fungerar för just dem (Pedagog B):

Eleverna skall känna att det är lätt och lustfyllt, det de skall lära sig. Det gäller att sätta nivån för att bli godkänd så lågt att alla klarar av att nå dit. (Pedagog B)

Det är också viktigt att vara lyhörd för elevernas förslag och idéer, och våga testa deras sätt, menar han. Även pedagog A tycker att det är betydelsefullt att vara nyfiken på vad eleverna är nyfikna på genom att intressera sig för deras idéer. Pedagog C förklarar att han har ändrat uppfattning från att ha haft sina förväntningar inriktade på elevernas ämneskunskaper, till att vara inriktade på eleven, individen. Ser man eleven, och hittar det den är bra på, så går det mycket bättre, menar han. Kraven och förväntningarna kan för eleven kännas höga och svårnådda med ett betygssystem som bygger på att klara av moment för att kunna ta nästa steg. Han menar att det är viktigt bygga upp på deras självförtroende och hitta deras eventuella ”jag-vill-inte-låsningar”. En bra pedagog enligt pedagog C uppmuntrar sina elever oftare än ”dissar” dem.

Det gäller att hitta elevernas vilja, och att få dem att hitta den hos sig själva. Det handlar om att som pedagog vara flexibel. Det definitiva funkar inte när det råder ovilja. (Pedagog C)

För att locka fram vilja, lust och positiva energier får man ibland ta till okonventionella metoder och gå utanför skolans ramar, anser han. Det kan till exempel handla om att ge en elev sin privata mail- eller MSN (chat)-adress. Han är medveten om att det blir extra arbete då en elev kontaktar honom via MSN utöver ordinarie arbetstid, men känner att han vinner mycket på det.

En annan egenskap som en av informanterna lyfter fram är förmågan att vara målmedveten och strukturerad, men samtidigt öppen för improvisation. Pedagog D tycker det är viktigt att vara observant på om eleverna är trötta en dag. Hade han exempelvis egentligen tänkt sig undervisa i musikhistoria vore det kanske bättre att spara detta moment till en annan lektion och improvisera istället.

Pedagog E belyser hur värdefullt det är att som pedagog vara en god förebild och själv göra det man ålägger eleverna att göra. Att föregå med gott exempel och därigenom också våga visa när man gör fel, eller sjunger fel, menar han skapar trovärdighet hos eleverna.

Vad beträffar informanternas arbetssätt uttryckt i termer av pedagogik och metodik, är de av blandad karaktär. Deras svar beskriver de konkreta strategier och system som de använder. Fyra av dem, därunder pedagog A, arbetar relativt fritt efter egna, uttänkta metoder. För att skapa den ordning och reda som krävs anser hon det vara viktigt att ge lektionerna ramar, men att innehållet inom dessa ramar kan variera. Hon tycker det är värdefullt att på ett tydligt sätt börja gemensamt och där dela ut dagens uppgifter, men också avsluta tillsammans, eftersom det där ges möjlighet att diskutera med eleverna vad de lärt sig och vad de skall tänka på till nästa gång.

Pedagog B har konstruerat en egen metodik för hur han lär ut trummor, gitarr och bas.

Man har ju Piaget och allt vad de heter i bakhuvudet, men man måste konstruera sina egna metodiska arbetssätt. Kartan stämmer aldrig riktigt helt med verkligheten. (Pedagog B)

Pedagog C reflekterar över metoder och förebilder från sin utbildningstid och nämner Torbjörn Agerbergs (en av experterna i denna undersökning) "fantastiska och metodiska arbetssätt". Den extrema förberedelsen vinner i längden, menar han.

Jag tror på att vara en som under tiden, löpande, förfinar undervisningen, så att den blir det den är tänkt att vara. Ibland går jag bara in här i musiksalen och tittar och funderar på "vad kan jag göra med det här hörnet?". (Pedagog C)

Pedagog C är tacksam över sin tvåämneslärartjänst eftersom den möjliggör att arbeta i arbetslag ämnesövergripande. Att integrera över ämnesgränserna anser han sig vinna mycket på pedagogiskt, och beskriver hur han gör detta i svensk- och musikundervisningen. I svenskan får eleverna skriva dikt. Samtidigt lär han ut musikgenren blues på musiklektionen, vilken har enkla och tydliga former. Eleverna får hjälp med olika teman och därefter sjungs de skapade lyrikalstrena till hans gitarrkomp.

Pedagog D har en vag uppfattning om vad pedagogik och metodik är för begrepp, men förklarar att han har en metod som efter tio minuter väcker elevernas intresse för musikteori och rytminläring. Denna metod, som han fick lära sig då han praktiserade hos en äldre lärare, tror han sig vara ganska ensam om att använda. Han slår rytmer på en trumma och eleverna får teckna ner dessa. Det kan vara svårt, men de lär sig snabbt, menar han.

Pedagogernas prioriteringar av vad, och hur mycket, eleverna skall lära sig, ser olika ut. Pedagog B och C eftersträvar att gå på djupet och fokusera på få delar i undervisningen. Pedagog B:s ambition är att se undervisningen som en helhet över de år han har sina elever. Det blir för splittrat annars, tycker han. Pedagog A belyser det smörgåsbord av olika delar och moment som eleverna skall gå igenom och går efter principen "lite om mycket". Undantag görs då eleverna gör djupgående projekt om till exempel 60-talsmusik. Även pedagog D och E strävar efter att ge grunderna i så många moment som möjligt. Pedagog D menar att de som är intresserade erbjuds att gå vidare och fördjupa sig. Pedagog E strävar likt pedagog B efter att se elevernas musikundervisning som en helhet, och menar att de allteftersom ges möjlighet att mer inträngande förkovra sig i enstaka moment.

För att få kunskap om vad eleverna lärt sig är prov av olika slag ett genomgående moment hos informanterna. Hur dessa prov ser ut varierar. För pedagog B är elevernas spel ett mått på om det han lärt ut har förståtts. Pedagog A bedömer sina elever utifrån vanliga prov och spelprov, men också utifrån vad de gör på lektionerna då de spelar.

Man för ju väldigt noggranna anteckningar om vad de har gjort varje lektion. Annars har du ingen suck om vad de pysslar med. (Pedagog A)

Även pedagog D låter eleverna göra teoretiska prov, hemläxor och sång- och spelprov. Kunskaperna i musikteori stäms av genom salstentor. Han får arbeta mycket med att eleverna skall ta musikämnet lika seriöst som huvudämnena. Många har inställningen att på musiken har man bara kul.

Pedagog E menar att ju mer han tjarar och upprepar, desto mer fastnar hos eleverna. ”Upprepningens makt är ju stor, så jag kör samma saker igen” (Pedagog E). Pedagog C använder sig av så kallade nivåhäften under år 5-9. Inte förrän eleverna har klarat av och blivit godkända på en nivå får de fortsätta till nästa. Hur väl denna metod slår ut vet han inte ännu då han nyligen har börjat bruka den, men tanken är att de inhämtade kunskaperna fram till år nio, skall betygsättas och användas där i form av samspel.

Vid en analys av informanternas svar om pedagogik och metodik framgick att de inte namnger sina undervisningsmetoder, men ändå har egna strategier som de verkar utifrån. Bara en av informanterna uttrycker tydligt att han använder sig av metoder från sin utbildningstid. Flera förefaller arbeta för att motivera eleverna. Lyhörddhet är då ett ledord. Det kan innebära att frångå lektionsplaneringen. Pedagog C sträcker sig till och med utanför skolans gängse verksamhet och erbjuder eleverna stöd på sin privata chat.

Pedagog A använde sig av ramar för uppstart och avslut av lektionerna så att ordning och reda skapas. Detta innefattar utvärderingsmöjligheter för eleverna, där hon eftersträvar att se vad eleverna lärt sig. Att efter varje lektion notera elevernas prestationer anser hon vara nödvändigt. Andra bedömningsformer är enligt informanterna prov av olika slag.

Två av informanterna arbetar efter att ge eleverna djupare kunskaper om färre moment. De övriga tre lät endast eleverna fördjupa sig vid temaarbeten eller då det planerade innehållet studerats.

Av de fyra informanterna som undervisar i två ämnen, nämnde endast pedagog C möjligheten att arbeta ämnesövergripande som en pedagogisk vinning.

När informanternas svar om pedagogik och metodik ställdes mot den teoretiska bakgrunden visade det sig att de till viss del använde sig av konstruktivismens idéer om att inläring måste bygga på elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Däremot saknades kopplingar till Carlgrens och Martons tankar om att få perspektiv på metodikvalet och fråga sig *vad* det innebär för eleven att kunna det man lär ut (Carlgren & Marton 2002:27). Det var heller ingen som sade sig använda någon metodik som, i jämförelse med rytminen, använder sig av rörelse och känsel. Att informanterna inte konkret tog upp ovan nämnda saker utesluter inte att de skulle kunna ha dessa uppfattningar.

Beträffande Steinbergs tre övergripande pedagogiska inriktningar går det att hitta anknytningar till dessa, och då allra främst till motivationspedagogiken där läraren med hjälp av ”rätt” metodik skall kunna motivera sina elever. Pedagog B säger att ”det gäller att lura sina elever att göra det de tror de inte klarar av” (Pedagog B). Likaså trycker pedagog C på att finna de metoder, även okonventionella sådana, som behövs för att locka fram elevernas vilja och lust.

Pedagog A, B och C tangerar även processpedagogiken på olika sätt. Pedagog A talar om tydliga ramar och spelregler, har kontinuerliga utvärderingar i dialogform och är nyfiken på vad eleverna är nyfikna på. Pedagog B och C föredrar kvalitet framför kvantitet.

## 5. Slutdiskussion och sammanfattning

Syftet med undersökningen är att få en fördjupad förståelse för hur olika musklärare i grundskolans senare år verkar för att skapa en bra och fungerande lärandemiljö i sin undervisning. Denna förståelse presenteras nedan genom vår tolkning av hur frågeställningarna besvarats av den teoretiska bakgrunden och informanterna.

*Vad kännetecknar en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisningen i grundskolans senare år?*

I en sådan miljö sker återkoppling till styrdokumentens och kursplanens intentioner, inte bara av den enskilde pedagogen utan även av hela arbetsplatsen. Viktigt är att pedagogen arbetar utifrån att alla elever bär med sig någon form av utvecklingsbar musikalitet. Läraren är också medveten om att denna musikalitet har en social, kognitiv och emotionell betydelse för elevens identitet (*Skolverket*, 060512). Lusten är en viktig förutsättning för att en sådan musikalitet ska kunna utvecklas, och den förebyggs av en avslappnad inställning till musiken där misstag tillåts (Intervju med Wattström 060420). Kunskapsbegreppet är balanserat mellan fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Läraryrket 2002:11).

För att lärandemiljön skall vara bra och fungerande är det viktigt att dess olika beståndsdelar samverkar. Tid, rum och utrustning skall vara avsedda och avsatta för ändamålet. Likaså är gruppstorlek och sammansättning anpassade för optimal inläring. Pedagogen inser också betydelsen av, och tar till vara på, andra möjliga lärandemiljöer utanför skolan. Lärandemiljöns nödvändiga spelregler, satta av pedagogen, skall vara tydliga och öppna för elevernas inflytande. I dessa innefattas en respektfull och omsorgsfull människosyn för varje individ, en tydlig ansvarsfördelning, klara bedömningskriterier, och explicita mål med verksamheten. Pedagogen ansvarar för att varje elevs utveckling sker utifrån deras förförståelse av ämnet. Relationen med eleverna är både god och professionellt balanserad så att inte rollerna flyter ihop. Pedagogen missbrukar inte sin maktposition utan utövar inflytande (Steinberg 2004:292).

*Hur arbetar musklärare i grundskolans senare år för att skapa en, enligt dem, bra och fungerande lärandemiljö?*

Eftersom experterna står i en klass för sig, inte representerar den slumpmässigt utvalda muskläraren och är en del av den teoretiska bakgrunden, redovisas endast informanternas svar nedan.

Informanterna arbetar i olika stor utsträckning för en bra och fungerande lärandemiljö genom att göra de fysiska behoven (instrument, datorer, dämpning, gruppstorlek med mera) synliga för skolledningen för att dessa skall tillgodoses.

Beroende på elevernas mognad tilldelar informanterna dem ansvar. Med tydliga krav och villkor förbättrar de denna möjlighet. Ett redskap som de använder är konstruerande av fungerande grupper (heterogena/homogena, könsuppdelade). Informanterna arbetar motivationspedagogiskt och utgår från att eleverna är i centrum. Genom att använda sig av, och vara insatt i, aktuell musik upplever pedagog C att elevernas lust för att lära ökar. Pedagog B försöker "lura" eleverna att göra det de tror de inte klarar av. Ur ett personligt engagemang arbetar informanterna för att skapa en relation där eleverna känner sig sedda och respekterade. Genom uppföljning med hemmen märker eleverna att det de gör spelar roll och noteras. Informanterna främjar dialogen med eleverna genom att ge dem tillfällen för respons

på innehållet. De regler som gäller för skolan i övrigt skall också gälla i musikundervisningen. Vid uppstarten av en ny klass arbetar informanterna med att vara tydliga, konsekventa och noga med att tidigt förklara vilka regler som gäller. För att skapa ordning och reda i undervisningen arbetar pedagog A med klara ramar för uppstart och avslut av lektionen. Två av informanterna tangerar processpedagogiken genom sina tankar om att ge eleverna djupare kunskaper om färre moment. Resterande informanter arbetar mer kvantitativt.

Svaren på frågeställningarna talar mycket för sig själva och är i stort överensstämmande, men kräver ändå viss bearbetning. Lärare, elever, skolläda, föräldrar och politiker har alla på sitt sätt ett ansvar för att lärandemiljön i musikundervisningen är bra och fungerande. Vi ser dock detta ytterst som lärarens ansvar, och fokuserar på det eftersom det också kommer att bli vårt. Det är läraren som med största sannolikhet bäst känner till lärandemiljön och dess dilemman. Ur undersökningen har det framgått att det de flesta informanterna bedriver en kamp för att få tillbörliga resurser, och för att höja musikämnet status. Vi har svårt att se att någon annan kommer att ägna sig åt den kampen. Trots att pedagog B gjorde anspråk på att, med rätt utrustning, kunna "rädda" elever från kriminalitet, och pedagog A frustrerat visade på ett tydligt behov av musikdatorer fick de inget gehör för sina äskanden. Detta trots stöd från kursplanen i musik. Faktorer som ökar möjligheten att få anspråken tillgodosedda ser vi vara:

- en ledning som prioriterar musikämnet (exempelvis, att skolan har en musikprofil, och/eller en rektor som undervisar i musik)
- att läraren är etablerad på skolan och kan få stöd från kollegor
- ett innovativt engagemang hos läraren som med stöd av styrdokument och kursplan visar på tänkbara lösningar

Vi tycker oss kunna se en brist i samarbetet mellan informanterna och lärandemiljöer utanför skolan. Agerberg tar upp hur mycket det betyder att eleverna kan musicera utanför skolan, och upplyser eleverna om dessa möjligheter (Intervju med Agerberg 060421). Då får musiken den praktiska anknytning som lyfter den närmare kursplanens intentioner. Kontakten med hemmet verkar däremot vara i funktion.

Vi har betonat att intentionen med lärandemiljön har sitt ursprung i styrdokument och kursplaner. Detta betyder inte att de inte får ifrågasättas. Pedagog E tog upp problematiken med att styrdokumentet i stor utsträckning förutsätter att eleven har lust för lärande, medan han såg att verkligheten var en annan.

## 5.1 Metoddiskussion

På det stora hela anser vi att litteraturstudierna, och alla de sju kvalitativa intervjuerna har varit lämpliga som undersökningsmetod. Så här i efterhand kan vi se att det hade varit att föredra att inte göra ett så omfattande arbete. Att jämföra och bearbeta information från sju kvalitativa intervjuer tog mycket tid. Dessutom kunde antalet intervjufrågor ha reducerats och gjorts mer kärnfulla. Om vi skulle göra om intervjufrågorna hade det varit intressant att göra det utifrån en problembaserad metod, till exempel fråga lärare vad de upplever som problematiskt inom ett visst område, och hur de arbetar med det.

Vi upplevde att det var svårt att exakt dra gränser mellan de olika beståndsdelarna. Vissa gick in i varandra. Skulle till exempel frågan om gruppstorlek ingå i "den fysiska miljön" eller i avsnittet om "eleven"? Som nämnts tidigare var det svårt att särskilja lärarens pedagogik och person.

## 5.2 Arbetets betydelse, samt förslag på vidare forskning

Arbetet har upplyst författarna om följande, och förhoppningsvis framöver andra musiklärare:

- Att ta till vara på omgivande lärandemiljöer.
- Att tänka konstruktivt och innovativt gällande utveckling av den rådande lärandemiljön. Då är det bra att finna stöd hos kollegor och styrdokument.
- Möjligheterna som uppstår av att ha två ämnen: att lära känna eleverna och kollegorna bättre, och att kunna visa eleverna på en helhet genom att arbeta ämnesintegrerat.
- Perspektiv på olika lärartyper och praktiker. Vi tror att det är nyttigt att komma utanför sitt sammanhang, och se hur andra arbetar samtidigt som man själv blir sedd.
- Att tänka på rummet ur ett suggestopediperspektiv.
- Att vara genomtänkt i uppstart, genomförande och avslut av lektionen.

Som förslag på vidare forskning är att genom kvalitativa intervjuer studera hur lärare och pedagoger arbetar för att hitta innovativa lösningar med hjälp av små medel för att tillgodose lärandemiljöns behov.

Eftersom det har varit intressant och relevant att se vad informanterna har problem med, är ett annat forskningsförslag att göra en enkätundersökning med fokus på problem i musikundervisningen.

Ytterligare förslag på vidare forskning är att göra en undersökning om samarbetet, eller bristen på samarbete, mellan grundskola och omgivande externa lärandemiljöer såsom kommunal musikskola, studieförbund, fritidsgårdar med flera. Kanske skall fokus vara på en extern lärandemiljö.

## 5.3 Slutord

Att skapa en bra och fungerande lärandemiljö i musikundervisningen ser vi fortfarande som något komplext, men vi upplever att vi har hittat nya sätt att närma oss den. Vi hoppas att våra kommande kollegor kan instämna i detta och både ge och få stöd i arbetet för en bättre lärandemiljö.

I slutändan kommer vi ändå att stå där själva med en klass, och därför vill vi till sist dela en tanke om relationen mellan lärare och elev. Denna relation är speciell på så sätt att eleven är lärarens kund och huvudperson, samtidigt som skolan är dennes obligatoriska arbetsplats. Då kan vissa krocker uppstå eftersom eleven med kundens rättigheter, och eleven med arbetstagarens skyldigheter inte helt går att förena. Läraren kan inte ge en elev sparken om denne missköter sig, men arbetsplatsen fungerar inte om inte eleven gör sitt jobb. Därför behöver läraren lyssna på kunden, samtidigt som krav och arbetsuppgifter skall utdelas. Att dessutom 20-30 unika elever skall tillfredsställas samtidigt försvårar situationen ytterligare. Sättet på hur detta förhållande hanteras tror vi är det primära för att lärandemiljön skall vara bra och fungerande. Det kommer nog alltid att handla om en balansgång mellan att ge eleverna bollen, ta tillbaka den, och samtidigt döma matchen.

Lycka till, D & M.

# Källförteckning

## Intervjuer

Fem intervjuer gjorda mellan 060427-060502. De fem anonyma informanterna arbetar på skolor inom Göteborgs kommun.

Intervju gjord med expert Torbjörn Agerberg 060421.

Intervju gjord med expert Helena Wattström 060420.

Det inspelade intervjumaterialet finns hos författarna.

## Internet

*Alla sinnen* (060513), <<http://www.allasinnen.se/Frameset-Suggest.htm>>

*Skolverket* (060512), Kursplan för musik <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=11&id=3877&extraId=2087>>

*Svenska Rytmikpedagogförbundet Dalcroze* (060520), <<http://www.satbmusic.com/srd/asp/historik.asp>>

## Litteratur

Carlgren, Ingrid (1999) *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur: Lund

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002) *Lärare av imorgon*. Lärarförbundet: Stockholm

Eniro (2006) *Gula Sidorna Göteborg*. Eniro: Stockholm

Fägerborg, Eva (1999) Intervjuer, i *Etnologiskt fältarbete*. Studentlitteratur: Lund

Gardner, Howard (1991) *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Brain Books AB: Falun

Hallman, Ralph J (1977) Den kreativa undervisningens metoder, i *Kreativ musikundervisning*. Edition Reimers AB: Stockholm

Imsen, Gunn (1999) *Lärarens värld*. Studentlitteratur: Lund

Johansson, Leif (2005) *Ensembleledning*. Studentlitteratur: Lund

Kjellin, Susanne, Perme, Lilian, Skärgren, Lars (2004) *Flexibelt lärande*. Studentlitteratur: Lund

Kullberg, Birgitta (2004) *Lust och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Studentlitteratur: Lund

Lärarförbundet (2002) *Lärarens handbok – Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Lärarförbundet: Stockholm

Patel, Runa & Davidson, Bo (1994) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund

Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur: Lund

Steinberg, John (1983) *Effektiv inläring*. Liber Utbildningsförlaget: Stockholm

Steinberg, John (2004) *Världens bästa fröken*. Ekelunds Förlag AB: Falköping

Thors Hugosson, Christina (2005) När lärare lär av varandra, i *Värdera och utvärdera*. Lärarförbundet: Stockholm

Trost, Jan (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur: Lund

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

### Bakgrund

Ålder, utbildning/ar, antal yrkesverksamma år, och eventuella ämnen utöver musikämnet.

### Lärandemiljön som helhet

1. Hur definierar du en bra lärandemiljö?
2. När du möter en helt ny klass i musik, hur gör du då för att bygga upp den lärandemiljö du önskar?
3. Vad anser du om din rådande lärandemiljö?

### Material, rum och tid

4. Hur påverkar den fysiska miljön, i form av materiella tillgångar, möblering, inredning och så vidare, din musikundervisning?
5. När under dagen uppfattar du att det är schemamässigt mest effektivt att bedriva musikundervisning?
6. Har du några synpunkter beträffande lektionslängden (För- och nackdelar, 40, 60, 80 min)?
7. På vilket sätt anser du gruppstorlek och gruppammansättning påverkar inläringen?

### Pedagogik och metodik

8. Vad kännetecknar en god pedagog, enligt dig?
9. Beskriv ditt arbetssätt i termer av metodik och pedagogik.
10. Eftersträvar du att eleverna skall lära sig mycket om lite eller lite om mycket? Förklara.
11. Hur balanserar du mellan plikt och lust?
12. Hur vet du att eleven förstått det du velat förmedla?

### Läraren som person

13. Hur påverkas lärandemiljön av dig som person? (Ålder, kön, social, kulturell bakgrund och så vidare)
14. Hur påverkas lärandemiljön av hur väl du lär känna dina elever?
15. Vilka risker finns med att lära känna sina elever *för* väl?

### Ämnets karaktär

16. Hur påverkar musikämnets karaktär undervisningen i jämförelse med andra ämnen?

### Eleven

17. Hur ser du på elevdelaktighet och inflytande?
18. Hur mycket ansvar vilar på eleven att för hans/hennes inläring?
19. På vilka sätt påverkas lärandemiljön av faktorer som elevernas ålder, kön, sociala och kulturella bakgrund?

### Uppdraget

20. Hur förhåller du dig till styrdokumentet?
21. Vad skiljer er lokala kursplans intentioner från verkligheten, enligt dig?

### Övrigt

22. Har du något övrigt att tillägga?